



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LETRAS – INGLÊS**

RAEMA ALMEIDA BORGES

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS**

**CAMPINA GRANDE
2017**

RAEMA ALMEIDA BORGES

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS**

Monografia apresentada ao Curso de Letras-
Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba,
em cumprimento a exigência para obtenção do
título de graduada, sob orientação da
professora Ms. Senizia Cordeiro de Souza
Ramos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Ms. Senizia Cordeiro de
Souza Ramos

**CAMPINA GRANDE/PB
DEZEMBRO, 2017**

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.

B732c Borges, Raema Almeida.
Crenças de uma professora de inglês sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos [manuscrito] : / Raema Almeida Borges. - 2017.
92 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Profa. Ma. Senizia Cordeiro de Souza Ramos, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Educação inclusiva. 2. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. 3. Aluno surdo.

21. ed. CDD 371.912

RAEMA ALMEIDA BORGES

CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM RELAÇÃO AO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA A ALUNOS SURDOS.

Monografia apresentada ao Curso de Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de graduada, sob orientação da professora Me. Senizia Cordeiro de Souza Ramos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 04/12/2017.

BANCA EXAMINADORA

Senizia Cordeiro de Souza Ramos
Profª. Ms. Senizia Cordeiro de Sousa Ramos (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Karyne Soares Duarte Silveira
Profª. Ms. Karyne Soares Duarte Silveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Nehemias Nasaré Lourenço
Prof. Esp. Nehemias Nasaré Lourenço
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

Aos professores/alunos surdos, pelo exemplo de superação, persistência e esforço, bem como pelas significativas contribuições para educação brasileira e inclusiva, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecer a Deus, pois sem Ele nada sou e nada posso fazer.

Ao meu esposo, Samuel Oliveira, por todo o suporte, incentivo, ânimo e auxílio em toda minha vida acadêmica, o meu maior influenciador na escolha a essa profissão, a qual serei imensamente grata. Agradeço pelas renúncias que fez para que a realização desse trabalho fosse possível.

Aos meus pais, Silas e Rosa, pois o cuidado, carinho, amor e ensino de vocês me tornaram a pessoa que sou hoje, sem o incentivo de vocês eu não me orgulharia de ser educadora e nem teria escolhido a área da educação.

As minhas irmãs Silana Raquel e Rute Steffani, minhas melhores amigas e companheiras, que participaram e contribuíram para a minha educação.

A minha tia Lúcia que também esteve presente na minha criação e educação, a ela todo o meu amor.

A Magaly e Alexandre Minar, que financiaram minha alfabetização quando foi preciso, esse, com certeza foi o primeiro grande passo que dei rumo à formação acadêmica, por isso serei imensamente grata.

Aos professores do Curso Letras – Inglês, UEPB, em especial, Telma Sueli Farias, que me integrou em projetos de extensão e de prática de ensino, sou imensamente grata.

A Tânia Augusto Pereira que me aproximou da Linguística, a qual sou imensamente apaixonada e pela oportunidade de monitoria que contribuiu ainda mais para o enriquecimento do meu conhecimento linguístico.

A Lucia Maria de Souza Neves por me levar a reflexão da práxis docente durante as aulas de prática pedagógica, sendo meu auxílio nos momentos de conflito da docência.

Sudha Swarnakar por despertar meu gosto pela literatura e ainda mais pela leitura.

A Karyne Soares Duarte por ser um exemplo de educadora e de profissional que eu quero ser e por me incentivar na escolha desse tema de TCC tão relevante.

Por fim, mais não menos importante, a orientadora desse projeto, Senizia de Cordeiro Ramos, que também contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os meus colegas e amigos surdos que me moveram a estudar a educação surda, em especial a Andréia Belo - surda responsável por me ensinar os primeiros sinais

em língua de sinais, a sua mãe Janaina Dias, professora e intérprete de Libras, pelas idéias, discussões e conhecimentos transmitidos em relação ao surdo, bem como Margarida Borges e outros.

Nehemias Nasaré, meu professor de extensão universitária em Libras, por todo conhecimento, auxílio e incentivo a pesquisas que me fez entender melhor o surdo.

Pelo meu querido professor surdo, Ricardo Manoel de Oliveira Ferreira, que lecionou a disciplina de Libras para mim e meus colegas de turma. Você é fantástico!

Enfim, a toda comunidade surda que eu interagi e que passou por mim em algum momento da minha vida, vocês me ensinam muito! Amo todos vocês!

Aos meus colegas de turma da graduação: Isabelle Coutinho, Lissandro Jonas, Elyonara Borges, Rayla Carvalho, Bruna Melo, Roberto Sandro, Danielly Alves, Nathália de Sá, Isabela Fernanda e Igor Di Cavalcanti por estarem comigo nessa caminhada. Foi com vocês que também aprendi! Pela amizade, apoio e companheirismo que demonstraram durante toda a minha graduação, agradeço.

À professora, que aceitou com muito bom grado falar um pouco de sua prática docente com surdos para esta pesquisa. A sua participação nesse trabalho foi essencial, sou imensamente grata.

À secretária do curso de Letras da UEPB, Lucielma Batista, pela sua presteza em nos atender quando foi necessário e mais do que isso, sua preocupação com a nossa formação. Agradeço pelo auxílio na elaboração do meu primeiro resumo acadêmico e pôster, pois foi este que me incentivou e me moveu para o desenvolvimento de diversas pesquisas na área, inclusive esta.

Se eu me esqueci de alguém, peço desculpas!

OBRIGADA!

“É muito natural. Alguns ouvem com mais prazer com os olhos do que com os ouvidos. Eu ouço com os olhos” (Gertrude Stein, surda alemã, 1969)

RESUMO

A partir dos anos 90, a inclusão social ganha mais força no Brasil e no mundo através de leis como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração da Salamanca, a Constituição Brasileira e etc. Apesar disso, o Brasil enfrenta atualmente grandes problemas em relação à educação inclusiva surda, como, por exemplo: a pouca quantidade de professores que falam a língua de sinais, a falta de recursos e metodologias específicas para esses alunos, ainda se constata a falta de preparação dos profissionais da educação em relação a esse assunto devido à má formação, falta de interesse e a falta de capacitação. A falta de conhecimento do professor sobre o aluno surdo, que é diferente, não favorece a prática de um ensino inclusivo que trata todos a cada um. Diante desta realidade, este trabalho tem como objetivo investigar as crenças de uma professora de inglês identificadas através de uma entrevista formal gravada a fim de analisar as possíveis implicações e causas dessas crenças no contexto de ensino-aprendizagem de LI em uma escola inclusiva de Campina Grande-PB – onde a professora trabalha - com a presença de um intérprete e um aluno surdo. A pesquisa é um estudo de caso e qualitativa, pois parte da análise de um caso real de uma professora que narra e comprova a nossa hipótese de que a falta de formação e de aprofundamento teórico corrobora para a influência de crenças que auxiliam para prática de um ensino não-inclusivo, mas partindo do pressuposto de que a experiência da professora auxilia na obtenção dos conhecimentos relacionados ao aluno surdo, mas que por si só não resolve a questão da inclusão de surdos no Brasil. Para isso, nos apoiaremos nos teóricos que dissertam acerca da educação surda (GESSER, 2006); (CAMPOS, 2008); (CAMPELO, 2007); (SKLIAR, 1997), sobre crenças (BARCELOS e ABRAÃO, 2006); sobre ensino-aprendizagem (SOUZA e LOPES, 2009). (OLIVEIRA E PAIVA, 2009), dentre outros.

Palavras-Chave: Inclusão. Ensino-Aprendizagem de língua inglesa. Aluno Surdo.

ABSTRACT

From the 1990s, social inclusion gained more strength in Brazil and the world through laws such as the Universal Declaration of Human Rights, the Declaration of Salamanca, the Brazilian Constitution, and so on. Despite this, Brazil is currently facing major problems with regard to deaf inclusive education, as for example: the lack of sign language teachers, the lack of resources and specific methodologies for these students; the lack of interest and lack of training. The teacher's lack of knowledge about the deaf student, which is different, does not favor the practice of an inclusive teaching that treats everybody as individuals. Given this reality, this work aims to investigate the beliefs of an English teacher through a formal interview recorded in order to analyze the possible implications and causes of these beliefs on the teaching-learning context of LI in an inclusive school of Campina Grande -PB - where the teacher works - with the presence of an interpreter and a deaf student. The research is a case study and qualitative because starts from the analysis of a real case of a teacher that proves our hypothesis that the lack of training and theoretical deepening corroborates to the influence of beliefs that help to a non-inclusive teaching practice, but assuming that the teacher experience assists in obtaining the knowledge related to the deaf student, but that in itself does not solve the issue of the inclusion of deaf people in Brazil. For this, we will rely on theorists who lecture about deaf education (GESSER, 2006); (CAMPOS, 2008); (CAMPELO, 2007); (SKLIAR, 1997), on beliefs (BARCELOS and ABRAÃO, 2006); on teaching-learning (SOUZA and LOPES, 2009). (OLIVEIRA AND PAIVA, 2009), among others.

Keywords: Inclusion. Teaching-Learning of English Language. Deaf student.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL Língua de Sinais Americanas

IFPB Instituto Federal da Paraíba

ILS Intérprete de Língua de Sinais

ILE Ensino de Língua Inglesa

LE Língua Estrangeira

LIBRAS Língua de Sinais Brasileiras

LI Língua Inglesa

NAPNE Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais

PNEE Portadores de Necessidades Educacionais Especiais

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TILS Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais

UFPG Universidade Federal de Campina Grande

UEPB Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1	Inclusão social e legislação brasileira	17
2.1.1	<i>Inclusão dos surdos nas escolas.....</i>	19
2.1.2	<i>Ensino de Línguas e seu papel na inclusão.....</i>	20
2.1.2.1	<i>Escola Inclusiva.....</i>	21
2.1.2.2	<i>O intérprete de Libras</i>	22
2.1.2.1.1	<i>Escola Bilingue</i>	25
2.2	O percurso histórico acerca da educação dos surdos no Brasil.....	25
2.3	Crenças.....	28
2.3.1	<i>Crenças e Formação de Professor.....</i>	33
2.3.2	<i>O professor reflexivo.....</i>	34
2.4	<i>Crenças sobre as Libras.....</i>	38
2.5	<i>Crenças sobre o surdo.....</i>	39
2.6	<i>Crenças sobre a surdez.....</i>	40
2.7	<i>Formações culturais e identitárias surdas.....</i>	40
2.8	Ensino-Aprendizagem de língua inglesa para surdo.....	41
2.8.1	<i>Estilos de Aprendizagem.....</i>	42
2.8.2	<i>Aquisição de Leitura e Escrita.....</i>	42
2.8.3	<i>A avaliação.....</i>	46
3	METODOLOGIA.....	50
4	ANÁLISE.....	53
4.1.1	<i>Crenças e Formação de Professor.....</i>	53
4.1.2	<i>Reflexão em relação às crenças.....</i>	54
4.1.3	<i>Crenças em relação ao surdo.....</i>	56
4.1.4	<i>Inclusão Social/Escola Inclusiva/História do Educação Surda.....</i>	57
4.1.5	<i>Crenças em relação à natureza de Libras.....</i>	57
4.1.6	<i>Crenças em relação à surdez.....</i>	57
4.1.7	<i>A influência das crenças no ensino-aprendizagem de LI.....</i>	58
4.1.8	<i>Ensino-Aprendizagem de LI para surdos.....</i>	59
4.1.9	<i>Escola bilingue X Escola Inclusiva.....</i>	59
4.1.10	<i>Crenças e Formação de professor.....</i>	61
4.1.11	<i>Inclusão Social e Escola Inclusiva.....</i>	62
4.1.12	<i>Crenças em relação ao ensino-aprendizagem de LI.....</i>	63
4.1.13	<i>Professor Reflexivo.....</i>	64
4.1.14	<i>Crenças em relação à avaliação.....</i>	64
4.1.15	<i>Crenças em relação à aprendizagem do aluno surdo.....</i>	68
4.1.16	<i>Ensino-Aprendizagem de LI</i>	69

4.1.17	<i>Crenças.....</i>	72
4.1.18	<i>Ensino de LI para surdos.....</i>	73
4.1.19	<i>Crenças em relação ao ensino-aprendizagem de LI.....</i>	74
4.1.20	<i>Ensino de LI e seu papel na inclusão.....</i>	75
4.1.21	<i>O intérprete de Libras.....</i>	76
4.1.22	<i>Formação de Professor.....</i>	78
5	CONCLUSÃO.....	82
	REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

Um dos propósitos dos Cursos de Licenciatura é preparar os futuros professores para lidar com os diversos desafios que surgem na sala de aula. Para tanto, a disciplina de Estágio Supervisionado assume o papel de desenvolver nestes educadores uma visão mais crítica-reflexiva acerca de suas práticas pedagógicas. Porém, quando pensamos sobre a educação inclusiva nos questionamos se os professores em formação inicial foram realmente preparados para enfrentar os desafios de sala de aula com alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE).

Tendo por base os dados do censo escolar (MEC, 2014), percebeu-se um aumento no número de alunos com necessidades especiais, passando de 145.141 em 2003 para 698.768. Nas universidades, a pesquisa apontou o número de 5.078 alunos especiais em 2003. Em 2014 o número chegou a 29.221. Tendo esses dados em mente, podemos concluir que as chances são cada vez maiores de termos alunos surdos ou com algum tipo de deficiência em nossas salas de aula.

Os surdos, que também se encontram nesse grupo, precisam ser incluídos de forma que tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os alunos ouvintes¹. No ensino de língua inglesa, por exemplo, as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) apontam o papel da língua estrangeira na construção da cidadania no momento em que ela inclui o indivíduo na sociedade e no mundo globalizado em que vive. De acordo com Campos (2008 p.37-38):

A política do “Incluir” não acontece somente em relação ao acesso à educação, mas também ao acesso aos espaços sociais, tais como hospitais, bancos, restaurantes, shoppings, empresas, órgãos públicos e igrejas. Defini-se em dois termos: a inclusão escolar e a inclusão social.

Neste trabalho, focaremos mais no primeiro termo, pois se destina aos professores de LI que tem/terão que lidar com alunos surdos e devem conhecer suas necessidades específicas, bem como suas diferenças culturais e linguísticas. Primeiramente, no que compete ao ensino de língua inglesa, o professor deve considerar que: “a pessoa surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua

¹ O termo surdo será usado neste trabalho para se referir à pessoa cuja perda auditiva interfere na sua comunicação oral-auditiva. Também será usado o termo ouvinte para se referir à pessoa que ouve.

cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”, conforme citado na Decreto Federal nº 5.626, capítulo 1, artigo 2º - (BRASIL,2002).

Segundo - como mostra a literatura - um indivíduo pode ficar surdo por várias causas. Existem “aproximadamente 70 tipos de surdez hereditárias e 50% delas estão associadas com outras anormalidades” (GROCE, 1985, p.22). O grau da surdez pode variar de leve a profunda. A surdez normal vai até 25 dB, a leve: de 26 a 40 dB, a moderada: de 41 a 55db, a severa: de 71 a 90 dB e a profunda maior que 91 dB. (SILVAM E SILVERMAN, 1991 *apud*. SANTOS. *et al*,2011).

Sendo assim, é importante que o professor do aluno surdo saiba que mesmo que este possua uma surdez leve e que consiga desenvolver a oralização² ou entender através de leitura labial, ele poderá escolher se expressar através da língua de sinais brasileira por ser um meio que identifique sua identidade e sua cultura.

Nesse caso, fica implícito que o processo cognitivo do surdo se difere do ouvinte, pois o canal é visuo-gestual e não oral-auditivo, com isso, os conceitos, ideias e palavras são decodificados e entendidos através do meio visual e não por meio fonológicos (sons).

De acordo com Morais (1995), o sistema de representação linguístico primário dos ouvintes é o som e o sistema de representação linguístico secundário é a escrita alfabética. As crianças intuitivamente usam os sons para pensar e se comunicar, já os surdos se comunicam através do sistema quiro-articulatório (palavra Grega - mão). Por esse motivo, os surdos possuem maiores dificuldades de escreverem a língua portuguesa, já que eles não têm como recorrer à propriedade interna formal da fala como o ouvinte faz.

Pensando nisso, é necessário se pensar em uma pedagogia em que os surdos sejam imersos no mundo visual e onde construam a maior parte das informações do seu conhecimento através dele. De acordo com Campello (2007), a cultura do surdo é caracterizada pela cultura do olhar. As imagens, por exemplo, podem apresentar uma riqueza de conceitos sociais, econômicos ou políticos mesmo sem a presença do texto escrito. Esse elemento imagético poderia ser uma manchete, desenho, gráfico, vídeo, fotografia e etc.

Tendo isso em vista, pressupomos que a educação dos surdos brasileiros compõe o ensino de Libras como sua língua materna (L1), o ensino de português, como sua segunda língua (L2) - obrigatório por lei brasileira - e uma língua estrangeira como sua terceira língua

² A oralização era o método vigente na educação dos surdos séculos atrás. Esse método buscava visar à recuperação da audição do indivíduo surdo e a promoção da fala por este sujeito. “Oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos. É sinônimo de correção, de imposição de treinos exaustivos, repetitivos e mecânicos da fala”. (GESSER, 2006)

(L3), como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394\1996), que afirma: “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar (...)” (BRASIL, 1996).

Refletindo acerca dessas questões, este trabalho tem como objetivo geral: analisar as implicações das crenças de uma professora de inglês em relação ao ensino-aprendizagem de LI para surdos em uma escola inclusiva³ e detectar a possível influência dessa voz no processo ensino-aprendizagem de inglês como LE para alunos surdos, através de uma entrevista formal, com os seguintes objetivos específicos:

- (i) Identificar as crenças que emergem sobre o ensino-aprendizagem de inglês para surdos;
- (ii) Verificar as possíveis causas das crenças reveladas;

As crenças refletem as ações e metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula. Barcelos (1995, p.73) define crenças como “opiniões que alunos ou professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. De acordo com a autora, as crenças são pessoais e têm origem nas experiências vividas pelo professor, podendo ser “inconscientes e contraditórias”.

Organizamos este estudo em quatro seções. Na primeira seção - fundamentação teórica - apresentaremos o conceito de crenças e seu papel na Linguística Aplicada e o conceito de inclusão. Também falaremos sobre o aluno surdo e a surdez e traremos estudos sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos. Em seguida, exporemos na metodologia, a natureza da pesquisa, o contexto pesquisado e os procedimentos metodológicos empreendidos. A seguir, a análise dos dados e concluiremos com sugestões para futuras pesquisas nas considerações finais.

³ Existem três modelos de educação para surdos vigentes hoje no Brasil. O primeiro é o modelo da escola de inclusão tradicional, em que o surdo pode ser inserido na sala de aula regular dominada de ouvintes, sem uso da língua de sinais ou em uma sala especial de múltiplas deficiências. O segundo é o modelo de inclusão mista, em que o surdo é inserido em uma sala regular com colegas surdos e ouvintes, com a presença de um intérprete de língua de sinais (ILS), que medeia os conteúdos das aulas. O terceiro modelo é o da educação bilíngue, em que tem-se a língua de sinais como a primeira língua do surdo e a língua portuguesa como sua segunda língua e onde os alunos e os professores se comunicam através da língua de sinais. (CAMPOS, 2008). *O modelo estudado neste trabalho foi o segundo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O presente tópico está organizado da seguinte maneira: inicialmente faremos um estudo teórico acerca da inclusão social, seguindo para a inclusão dos surdos, traçando a relação da inclusão com a língua estrangeira; escola bilíngue x escola inclusiva para surdos; Em seguida, apresentaremos as crenças dos professores, a relação com a formação de professor e o ensino reflexivo, ainda descreveremos às crenças em relação ao aluno surdo, à surdez e às Libras, os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa e, por fim, sobre o intérprete de libras na sala de aula.

2.1 Inclusão social e a legislação brasileira

Por diversas razões, as pessoas da sociedade, não consideradas “normais”, foram excluídas através da história, dentre elas, as pessoas com deficiência. A inclusão busca, portanto, combater isso, oferecendo as mesmas oportunidades para todas as pessoas. Sabendo dessa realidade, o Brasil e o mundo elaboraram diversas leis e documentos a fim de combater preconceitos, desigualdades e exclusão na nossa sociedade.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos surge para garantir a igualdade social e garantir a todos o direito à educação, sem discriminação de raça, cor, gênero ou deficiência física. Algumas décadas depois - em 1981 - a ONU (Organização das Nações Unidas) criou um decreto tornando este ano, o ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiências (AIPPD). Este decreto garantia que essas pessoas - antes à margem da sociedade e muitas vezes sem voz - tivessem os mesmos direitos que os outros cidadãos.

Nessa época, foram promovidas diversas leis de acessibilidade aos deficientes e mecanismos que auxiliassem seu dia-a-dia, a fim de terem acesso aos mesmos ambientes e locais públicos, bem como pudessem realizar as mesmas atividades que as pessoas ditas “normais”. Começou-se a implantar, por exemplo, rampas em espaços públicos, plataformas, elevadores de acessibilidade e etc, espaços onde todo e qualquer cidadão pudesse se locomover sem dificuldades.

Sobre o acesso a educação para estas pessoas, a Declaração de Salamanca (1994) veio afirmar: “... As escolas terão que encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves...”, e mais, “... o desafio com que se confronta essa escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas

crianças, susceptível de educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (UNESCO, 1994). Trata-se de um desafio em grandes proporções, uma vez que superar os desafios na escola requer mudanças sobre o papel dessa instituição na sociedade e na formação dos seus alunos.

No Brasil, em 1988, a Constituição Federal, no artigo 205 veio garantir a educação enquanto direito de todos ao afirmar a educação como “dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho, assegurando o direito e o respeito às diferenças”. Na década de 1990, lança-se o decreto 3.298, que estabelece “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos” (BRASIL, 1998).

Na mesma direção, está a Lei de Diretrizes e Base Nacional (1996) que diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículos, métodos e recursos específicos para atender suas necessidades. Sendo assim, o direito à educação não se resume apenas ao direito ao acesso à escola, mas compreende também o direito a aprender nesse espaço.

Assim como a LDB (*op.cit*), o Plano Nacional da Educação (2011) prioriza a integração de alunos com necessidades especiais em escolas regulares comuns quando traz o conceito de educação especial, como sendo uma modalidade de educação cujo objetivo expresso na meta 4 propõe: “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” (BRASIL,2011/2020,p.28).

O PLND (*op.cit*) também entende os processos educativos como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”. Para isso, a LDB - na Lei de n 9.394/96, no seu artigo 89 ressalta a importância de promover especialização adequada aos professores dentro desse processo. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996, p.96), os professores devem “possuir especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular serem capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.”

Todos esses documentos e leis auxiliaram para disseminar a política de inclusão no Brasil e no mundo, pois cada ser é único e diferente e devem ter direito às mesmas oportunidades. Klein (2007, p.10), porém, problematiza a questão da inclusão ao afirmar:

Quando se pensa em inclusão/exclusão em sociedades contemporâneas complexas como as nossas, as múltiplas inserções de cada indivíduo no corpo social fazem com que ele ou ela possam ser incluídos por algumas condições e excluídos por outras.

Além de estabelecermos meios para a inclusão, precisamos saber como esta vem acontecendo na prática, para que não se torne uma exclusão. Inserir crianças especiais em escolas normais sem saber se elas estão realmente tendo acesso à mesma educação é uma tentativa falha. É justo que todos tenham os mesmos direitos, independente de sua condição, a dignidade da pessoa humana deve ser respeitada.

2.1.1 Inclusão dos surdos nas escolas

Na esfera educacional - foco do nosso estudo - estudiosos e educadores vêm mostrando uma maior preocupação em relação à inclusão social nos últimos anos. Mas o que realmente se tem feito na prática? Como as leis de inclusão social chegam até as escolas? E como elas vêm sendo aplicadas?

Esse tema ainda é mais polêmico e inquietante no caso dos surdos, especificamente - devido às condições históricas, educativas e linguísticas que estão em jogo. Históricos e linguísticos, pois por muitos anos, eles foram impedidos de se comunicarem em sua língua natural, Padden & Humphries (1988 *apud* GESSER, 2009), por exemplo, dizem que as escolas proibiam o uso da língua de sinais para comunicação entre surdos, forçando-os a falar através da leitura labial.

Nos dias atuais essa realidade foi combatida através do decreto n.6.626 (BRASIL, 2005), que a inclui a LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de magistério, em nível médio e superior, nos cursos de fonoaudiologia, de instituições públicas e privadas de ensino e todos os cursos de licenciatura - a fim de que todos os profissionais possam se comunicar com os surdos através da sua língua materna.

Apesar da oficialização da oficialização das LIBRAS⁴ no Brasil, a obrigatoriedade da formação de profissionais em LIBRAS e a inclusão de LIBRAS no currículo escolar, ainda há uma distância entre o 'dizer' e o 'fazer'. Como apontado por Gesser (2009):

(...) há resistências quanto a essa questão, ora por falta de espaços, oportunidades e apoio para os educadores ouvintes se aperfeiçoarem na proficiência linguística, ora por se perpetuarem visões preconceituosas sobre a língua de sinais e posturas paternalistas em relação aos surdos. Também testemunhamos os descompassos entre os discursos teóricos e a atuação de profissionais na prática cotidiana. (GESSER, 2009, p.79)

⁴ Decreto n°5626. (2005)

Além disso, no passado, educadores buscaram desenvolver abordagens para o ensino para surdos sem antes buscarem conhecer a cultura surda, é o que relata a surda Strobel (2008 *apud* GESSER 2009) em entrevista ao blog Vendo Vozes:

(...) muitos autores escrevem livros sobre oralismo, bilinguismo, comunicação total... Mas eles realmente conhecem-nos? Sabem o que é a cultura surda? Sentiram na própria pele como é ser surdo? Esta é uma reflexão importante a ser feita atualmente, porque as metodologias citadas não foram criadas pelo povo surdo e sim por ouvintes. Não digo que seja errado, o que eu quero dizer é que essas metodologias não seguem a cultura surda... O que o surdo almeja é a pedagogia surda. Para a comunidade ouvinte que está em sintonia com os povos surdos - parentes, amigos, intérpretes, professores de surdos -, reconhecer a existência da cultura surda não é fácil. (...) Mas não se trata somente de reconhecerem a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso, de perceberem a cultura surda através do reconhecimento de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorizando suas formas de viver e se relacionar.

É importante que a escola proporcione ao aluno um ambiente não somente de transmissão de conteúdo, mas também um lugar onde a cultura surda se faça presente. No artigo 208, da Constituição Federativa (BRASIL, 1998) há uma defesa em relação à permanência do surdo no ensino regular, já o artigo 215 disserta a respeito da cultura, dos direitos culturais e incentiva a difusão de manifestações culturais. São necessários a reflexão e o conhecimento acerca dessas questões quando pensamos em incluir um aluno surdo na escola. Apesar dos diversos avanços nas leis sociais e educacionais, essas mudanças ainda são muito novas e ainda há muito a melhorar e se repensar na prática.

2.1.2 Ensino de línguas e seu papel na inclusão

Dentro do ensino de LE, os PCNs-LE (1998, p.15) defendem que a função primordial do ensino é promover o engajamento discursivo - interação através da linguagem/palavra - do aprendiz, sua capacidade de se envolver no discurso de modo a poder agir no mundo social. Tanto a educação quanto o ensino de LE proporcionarão ao aluno entender melhor quem ele é, quem são os outros e como que se engajar discursivamente com os outros.

Sobre o ensino de línguas para a cidadania, Serrano (2002, p.10) assevera que as escolas são espaços de diversidade cultural da sociedade e que o desafio de conviver com culturas diferentes constitui uma oportunidade para se educar em um clima multicultural. Isso porque: “a compreensão entre pessoas de culturas diferentes é o resultado de uma aprendizagem, assim como a reconciliação com o que não será possível a não ser que se aprenda e se exercite a tolerância.” (UNESCO, 1994 *apud* SERRANO, 2002, p.9)

O educador, portanto, precisa aceitar o pluralismo e a diversidade, o respeito à tolerância, a capacidade de se colocar no lugar do outro, entender a cultura de cada pessoa e desenvolver atitudes de cooperação entre comunidades que nos ensinam a valorizar o que é peculiar, plural da nossa riqueza. É importante que o professor tenha essa competência intercultural, pois como afirma Gimenez (2002, p.3) “a competência linguística é a conscientização sociolinguística a respeito da ligação entre língua e contexto onde é usada a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças de valores, significados e crenças”.

Lopes (2009, p.45) diz que o ensino-aprendizagem de língua inglesa “reitera uma perspectiva bi (multi)lingue na educação dos surdos, visto que no contexto brasileiro, além de ser uma língua estrangeira, trata-se de uma terceira língua”. Principalmente em relação ao ensino de LI para surdos “deve-se encontrar maneiras de garantir que essa experiência deixe de ser uma experiência decepcionante, levando a atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola” (BRASIL, 1998, p.65). Por isso a necessidade dos professores se reinventarem. A interação entre alunos ouvintes e surdos, bem como a troca de experiências culturais, linguísticas e identitárias trazem um enriquecimento aos dois lados, e o professor de língua inglesa também ganha e aprende muito por meio desse processo.

2.1.2.1 A Escola inclusiva

Na escola inclusiva - o objeto do nosso estudo - o surdo é inserido em uma sala dominada por ouvintes, geralmente não há a presença de elementos culturais próprio da sua comunidade, nem o uso da língua de sinais por parte da maioria dos alunos ou do professor da disciplina. O conteúdo é transmitido ao aluno surdo através do tradutor e intérprete de LIBRAS, que traduz o que o professor da disciplina ensina para a língua de sinais.

De acordo com Campos (2008), mesmo com a presença de um intérprete que traduz o português para as LIBRAS, os gestores educacionais, na maioria das vezes, desconhecem os processos que são específicos às crianças surdas e os professores ouvintes não vêem relevância da presença desse profissional, sendo assim, não buscam trabalhar em conjunto na elaboração das atividades, atrapalhando na eficácia do ensino. O outro problema ainda é que os alunos surdos não têm aulas de LIBRAS na escola inclusiva e como geralmente nascem de pais ouvintes que não dominam a língua de sinais, acabam sofrendo no desenvolvimento de sua língua materna e conseqüentemente na L2 (português) e L3 (inglês).

Mesmo intermediada por um intérprete, como prevê a proposta, as relações são bastante complexas e se distinguem substancialmente se pensarmos na situação de uma criança de escola primária em que o intérprete – e não o professor- passa a ser seu referencial linguístico e educativo. Todos os laços afetivos são constituídos na língua de sinais, e o professor, nesse cenário, não passa de um coadjuvante (GESSER, 2009).

Para que haja um ensino efetivo para esse grupo, é necessário primeiro entender de que forma eles interagem, veem, explicam e entendem o mundo, considerando todas as questões mencionadas. O professor também deve buscar explorar, potencializar e construir o conhecimento desse aluno usando ferramentas e práticas próprias, com uma didática específica. Sobre isso, Campello (2007) orienta os professores a trabalharem com alunos surdos através da apreensão do mundo, já que para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, - uma língua visual-gestual, e não oral-auditiva – como os ouvintes. Para isso, ele desenvolveu os estudos da semiótica imagética que explora a visualidade através da cultura surda, objetivando favorecer a aprendizagem desses alunos.

O processo educacional inclusivo seguindo as devidas orientações e evitando seguir as crenças mencionadas poderá resultar em um desenvolvimento social, afetivo, emocional e cognitivo completo, independente da falta de audição ou fala. Nesse sentido, Gadotti (1995, p.18) afirma que:

A educação tem importante papel no processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem integral, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela.

O desafio do professor em uma escola inclusiva se torna maior quando ele tem que atender às necessidades de diferentes grupos com deficiências específicas. Porém Carvalho (2004, p.28) defende o ponto de vista de que os professores se beneficiam com o trabalho da diversidade, uma vez que metodologias tradicionais passam a ser repensadas.

2.1.2.1.1 *O intérprete de Libras*

O intérprete tem adquirido uma importante missão no papel de estabelecer e estreitar as relações entre surdos e ouvintes. Mesmo assim, ele não pode ser considerado a “voz do surdo”, pois se pode encobrir a crença de que o surdo não tem língua. (GESSER, 2009)

O decreto 5.626/05 (Brasil, 2005) como já vimos trata da inclusão de libras como disciplina escolar em diversos cursos, principalmente licenciaturas, também trata da formação

do professor surdo e do instrutor surdo de LIBRAS, da formação do tradutor intérprete de LIBRAS - língua portuguesa, do direito do surdos ter informações em LIBRAS, educação bilíngue e etc.

Sendo assim, têm-se atualmente os cursos de formação superior de Tradução e Interpretação, com habilidade em LIBRAS- língua portuguesa (TILS)⁵. De acordo com o decreto (*op.cit*), a formação do tradutor pode ocorrer em nível médio, através de cursos de extensão universitária, através de instituições religiosas e etc, com o objetivo de atender setores públicos como saúde, educação e jurídico, que precisam com grande urgência desse serviço.

De acordo com Koptaki e Lacerda (2009), o ILS (intérprete de língua de sinais) exerce uma figura importante para que os alunos surdos, usuário de LIBRAS, tenham acesso não apenas a conteúdos escolares, mas o acesso efetivo no espaço escolar. Sua função é viabilizar a interação entre surdos e ouvintes, respeitando a condição linguística e sociocultural do surdo. A presença do intérprete não soluciona a questão da inclusão por si mesmo, são necessários ainda recursos materiais adequados para esse público.

O papel do intérprete vai “além do conhecimento de línguas”. Lacerda (2003) afirma que muitas vezes ele pode colaborar com o trabalho do professor, sugerindo atividades, além de levar informações e observações sobre o aluno surdo ao professor, auxiliando, inclusive na escolha de temas. Esse trabalho colaborativo contribui de maneira significativa para o desenvolvimento do aluno surdo. As informações do IE (intérprete educacional) são importantes para a construção de uma prática pedagógica adequada ao surdo.

Mesmo assim, as práticas desses intérpretes trazem indagações sobre a formação, a prática e realidade que vivencia na escola. De acordo com a pesquisa de Lacerda (*op.cit*), os intérpretes que têm a formação específica de atuar na função assumem o papel colaborativo que foi explanado, mas os que não passaram por uma formação específica buscam assumir a posição do professor, sem auxiliá-lo e o professor torna-se isento do processo de educar o surdo, já que o intérprete assume essa função. Esse é um grande conflito.

Além disso, como a maioria dos surdos tem pais ouvintes, alguns sinais eles desconhecem e o intérprete então assume o papel de explicar os significados de algumas palavras desconhecidas buscando simplificar conceitos para que os surdos entendam o assunto e não atrapalhe a explicação do professor. Porém no caso de dúvida, o intérprete deve encaminhar as dúvidas dos alunos ao professor.

⁵ Tradutor e intérprete de Língua de Sinais

Na pesquisa de Lacerda (*op.cit*), os intérpretes acrescentaram ainda que figuras ilustrativas sobre o tema, fotos, objetos, cartazes, como recursos materiais, auxiliam na melhor compreensão do conteúdo escolar para o aluno surdo. Segundo eles, a metodologia dos professores muitas vezes favorece o ouvinte, além de possuírem a crença de que a atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno, o que gera mais trabalho ao intérprete, que nesse caso, recorrem a recursos próprios.

A parceria entre o intérprete e o professor amplia as possibilidades de um trabalho bom, colaborativo e que dá certo. Segundo a autora, ainda não há um espaço reservado para uma discussão dos modos de ensinar para alunos surdos e ouvintes entre esses dois profissionais. Inclusive, cabendo ao interprete somente o papel de discutir questões de surdez e educação bilíngue na escola e eventos.

Sendo assim, deve existir entre o professor e o intérprete um planejamento compartilhado, um reflexão acerca das aulas, onde o professor dê espaço ao intérprete discutir e compartilhar ideias, dar oportunidade de sugerir adaptações e modificações a fim de atender as necessidades do aluno, facilitando à interpretação e o acesso as informações. A escola precisa reservar um horário para isso. Os professores precisam estar abertos a mudanças com relação a estratégias de ensino já que na era pós-método, o método ou os métodos que melhor encaixe as necessidades do aluno deve ser o utilizado.

Ao professor de língua estrangeira que trabalha na classe inclusiva, em parceria com um intérprete, cabe redobrar os cuidados ao explicar o que a seu ver não ficou claro para o aluno, a fim de certificar-se que ele realmente entendeu o que está sendo transmitido. Além disso, do mesmo modo que o professor da classe regular sente a necessidade de adaptar suas aulas ao se deparar com alunos que possuem maiores dificuldades de aprendizagem, não é diferente quando há um aluno com surdez em sala. Este cuidado indica um caminho para possibilidade de inclusão e de aprendizagem do surdo, que sem dúvidas, pode fazer a diferença em uma vida. Não se pode negar que até atingir o objetivo de desenvolver plenamente as capacidades da língua inglesa pelo aluno surdo, há um processo bastante trabalhoso, ainda que hajam propostas educacionais direcionadas a esse grupo. (PESSANHA E SILVA, 2015, p, 154).

2.1.2.1.2 Escola bilíngue

Na escola bilíngue atuam professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes educacionais de Libras, que segundo Lacerda (2007) têm como objetivo atender às necessidades linguísticas dos surdos, em um ambiente que circule a Libras e a língua portuguesa e ocorram situações de comunicação social. Os alunos têm aulas da Língua Brasileira de Sinais, português, inglês e demais disciplinas.

Nessa linha de raciocínio, a educadora e pesquisadora da área, Souza (2007), em entrevista concedida à Folha Dirigida – São Paulo, fala sobre a obrigatoriedade da língua de sinais brasileira no currículo e a integração social dos surdos, ela diz:

(...) não é a língua, ou a existência curricular de “uma disciplina” chamada LIBRAS, que faz um grupo se integrar a uma suposta maioria, mas medidas políticas, tais como: melhor distribuição de renda, valorização da carreira do professor e salários dignos, escolas preparadas para assumirem um política linguística bilíngue, condições de acessibilidade e de respeito às diferenças sociolinguísticas que marcam nosso país, a oportunização de condições para que esses brasileiros – que não tem a língua materna como o português- possam exercer sua cidadania ao serem considerados, politicamente, brasileiros também em LIBRAS, e claro, uma formação universitária de qualidade de futuros educadores.

Nessa perspectiva, a deficiência não deve ser concebida como uma falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura. Por isso, o diagnóstico e o planejamento educacional devem orientar-se para os pontos fortes da criança, e não para a falta, o trabalho educacional não pode em nome de a deficiência estabelecer limites, mas sim, potencializar as diferentes possibilidades do aluno.

Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. Nesse modelo, parte-se do pressuposto de que a língua de sinais deve ser o meio de comunicação principal e que a língua oral deve ser apreendida na sua modalidade escrita, já que a criança letrada será mais facilmente incluída no país em que vive.

2.2 O percurso histórico acerca da educação dos surdos no Brasil

As novas leis e mudanças políticas que surgiram no Brasil foram modificando a questão da educação surda do país. Por causa dessas mudanças que a educação especial vivenciou o Brasil hoje enfrenta uma crise de identidade em relação às políticas educacionais inclusivas.

Em 1998, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1998), que teve como objetivo garantir às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da

educação básica, a aquisição da língua nativa dos surdos. A partir daí, surgiu o Decreto que regulamenta as Leis de Acessibilidade, dando às pessoas surdas o direito de terem seus serviços de atendimento prestados com um intérprete de LIBRAS, mesmo assim, muitas dessas leis não são colocadas na prática e muitos surdos ainda enfrentam barreiras lingüísticas e sociais.

De acordo com Sacks (1990, p.71):

A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhante à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito.

Os sinais não eram reconhecidos até a década de 1960; eles não passavam de gestos, em que os surdos eram vistos como deficientes e incapazes. Eles eram vistos como débeis mentais, criminosos, loucos e selvagens, comparados a animais.

Antigamente os surdos eram considerados surdos-mudos e utilizavam de gestos e mímicas para tentar se comunicar, isso motivou Hernest Huet a fundar uma escola de surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro (INES-RJ), no Brasil.

Em 1857, já no ano de 1880 foi organizado um debate mundial que discutia a educação dos surdos, esse evento foi chamado de ‘Congresso de Milão’ e defendeu a idéia de que os surdos deveriam aprender através do oralismo, que proibia a língua de sinais e impunha que o surdo utilizasse a língua de forma oral.

A oralização, método difundido por Alexander Bell⁶, tentou impor o modelo do ouvintismo⁷ para que os surdos pudessem desenvolver a fala e audição como uma “normalidade”. Porém, segundo Skliar (1997), foi observado que eles não apresentavam progressos no desenvolvimento linguístico, cognitivos ou afetivos através desse método. Nesse modelo a surdez era tratada como uma aberração da raça humana na sociedade. Os surdos se revoltavam, pois muitas vezes recebiam castigos corporais por tentarem se comunicar na sua própria língua. O oralismo não é “um poder vertical, absoluto, onipresente”, nos lembra Skliar (*op.cit*), responsabilizando também a escola, estado e políticas educacionais. Ele alega e denuncia a grande parcela de culpa pelos fracassos da educação e do letramento dos surdos quando reforça e legitima o modelo clínico nos seus discursos e ações.

⁶ Graham Bell, mais conhecido como inventor do telefone, estava influenciado pelo movimento que pregava o discurso da raça humana “pura”. Nesse cenário, ele foi um grande incentivador do isolamento linguístico do surdo, em que eles não podiam ter contato com outros surdos, temendo que a raça humana pudesse ser degenerada pela transmissão de genes “defeituosos”. (GESSER, 2008)

⁷Ouvintismo é um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.” (GESSER, *op.cit*)

A escola tem desempenhado um papel de “clínica de reparação”, quando assume uma pedagogia da correção, da normalização do outro que é diferente (FOUCAULT, 1999).

Depois do fracasso desse método, surgiu a filosofia da comunicação total (anos após a publicação da pesquisa de Stokoe, que afirmava o papel linguístico da Língua Americana de Sinais) que defendia a utilização da língua de sinais por parte dos professores somente como ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, desconsiderando a riqueza e o valor linguístico e cultural dos surdos. Nela privilegiava-se a comunicação de qualquer tipo, acima de qualquer outro objetivo. Skilar (1997 p.44) faz a seguinte crítica:

(...) o que poderia ter sido uma estimulante transição terminou sendo um fim em si mesmo; o que deveria ser uma transição para a autonomia linguística dos surdos terminou sendo uma eleição consciente e exclusiva dos ouvintes e, de certa forma, uma eleição contra as necessidades sociolinguísticas e psicolinguísticas dos surdos. Em síntese, uma nova estrutura comunicativa para os ouvintes, mas não um instrumento significativo para os surdos.

Hoje, começou a emergir o bilinguismo, uma proposta educacional que visa desenvolver a competência em duas línguas: Língua de Sinais e língua utilizada pela comunidade predominante de ouvintes. Lacerda (2007) defende o modelo bilíngue e diz que se contrapõe ao modelo oralista porque considera o canal visuo-gestual fundamental para a aquisição de linguagem da pessoa surda e se contrapõe a comunicação total porque traz a defesa de um espaço efetivo de língua de sinais. Assim, defende Quadros (1997, p.27): “se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm direito de ser ensinadas em língua de sinais.”

Como vimos à educação do surdo e até mesmo o surdo em si sofreu uma grande tensão com a imposição de regras de “normalização” que deixam marcas até os dias de hoje. Há diversas leis com o objetivo de promover a inclusão e acessibilidade dos surdos na sociedade, porém ainda não há leis que regem o currículo dos alunos surdos, tão pouco o desenvolvimento de materiais adaptados para estes, como - livros didáticos. Não há o reconhecimento ainda dos elementos didáticos adaptados à cultura surda. Como vimos há inadequações no processo pedagógico dos alunos surdos e dificuldade de comunicação, entre esses alunos e professores. Cabe a escola adaptar-se às condições do aluno e não ao aluno se adaptar o modelo da escola.

2.3 Crenças

*“Uma crença é um conjunto cognitivo complexo que consiste em elementos individuais, sociais e universais. O que torna as coisas ainda mais difíceis, no entanto, é que as crenças também estão constantemente em um processo de renegociação.”*⁸ (DUFVA, 2003, p.143)

Nesta seção falaremos sobre as crenças que os professores possuem, ou seja, sobre o que eles pensam e como agem em relação a aprendizagem. Price (1969, p.19) e Pajares (1992, p.313) apontam sobre a dificuldade de definir claramente o termo crenças. Elas são estudadas em diferentes áreas e nomeadas de diversas maneiras pela literatura.

Richardson (1996) acredita que as crenças podem ser sentidas como verdadeiras sem necessariamente ter base na evidência. Para ele, as crenças se referem às ideias ou pensamentos que os indivíduos reconhecem como verdadeiras se assim desejarem ser. Essa visão é compartilhada por Woolfolk Hoy e Murphy (2001) que acreditam que é esse conhecimento “implícito” ou tácito que o professor possui que o orienta na sua prática.

Para o psicólogo Rokeach (1960), crenças são: “qualquer simples questão consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz e geralmente precedida da frase, Eu acredito que...” (p.113). Barcelos (2003, p.73) define crenças como: “opiniões e ideias que os alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.” Ela acrescenta que elas têm origem em nossas experiências, além de que podem ser “inconsistentes e contraditórias”.

Para Kudiess (2005), “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”. As crenças e os valores dos professores formam a sua “cultura de ensinar”. As decisões do professor em sala de aula resultam de sua crença e acabam se transformando na sua “cultura” de ensino. Usando as palavras da autora: “as crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino” (p.43).

Já Dewey (1933) entende crenças como uma forma de pensamento, como construções da realidade, construídas em nossas experiências e resultante de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Para ele “Crenças são construídas socialmente e individualmente, dinâmicas, paradoxais e contextuais, podem ser obstáculos, impedindo com que o aprendizado aconteça”. (p.50).

⁸ a belief is a complex cognitive whole which consists of individual, social and universal elements. What makes thing even more difficult, however, is that beliefs also seem to be constantly in a process of renegotiation. (Tradução minha)

Elas são dinâmicas porque mudam, por exemplo: com o tempo, as abordagens, métodos e metodologias mudaram, e como isso a maneira de ensinar línguas. Dufva (2003) diz que as crenças surgem de maneira rápida, mas estão sempre ancoradas em algum discurso. Elas são emergentes porque elas mudam a medida com que interagimos com os outros e ao mesmo tempo somos modificados por elas. Elas nascem na relação social e são melhores compreendidas à medida que nós falamos ou agimos sobre elas, elas também constroem nossa realidade.

Segundo Dufva (*op.cit*), crenças são experienciais porque nascem da existência humana e da experiência. São “meios de mediação usados para regular aprendizagem e a solução de problemas.” (p. 13). Paradoxais e contraditórias, pois podem ajudar ou dificultar o processo ensino/aprendizagem de línguas. Sendo assim elas são “individuais e únicas, são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS E KALAJA, 2003, p.233). As crenças “não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.” (p.226-227).

Richards e Lockhart (1994) asseveram que as crenças dos professores podem estar baseadas nos treinamentos que tiveram nas suas experiências de ensino ou ainda enquanto aprendizes de uma língua. Os autores (1994, p.34-37) condensam as diferentes origens do sistema de crenças dos professores e afirmam que as crenças podem ser extraídas de: “experiências enquanto aprendizes de uma língua; experiência com relação ao que proporciona melhores resultados; preferências estabelecidas na prática; fatores relacionados com a personalidade; princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas; princípios baseados em uma abordagem ou método”.

Conforme discutimos, as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar a crença - uma relação de causa-efeito - apontada por Richardson (1996). Segundo ele, as crenças e as ações ainda se influenciam mutuamente. Crenças como influenciadoras das ações se identificam quando uma professora que acredita que seu papel é de facilitador coloca em prática essa ideia quando fórmula atividades em que os alunos participem mais, se envolvem, criando um ambiente onde sua interferência seja mínima.

Quando as crenças e ações se influenciam mutuamente, as experiências e reflexões sobre as ações influenciam na “mudança e/ou formação” de novas crenças. Por exemplo, um professor tradicional que ao utilizar de um novo método ou uma nova tarefa começa a gostar e acreditar naquele novo tipo de abordagem. De acordo com Barcelos e Abraão (2006) a “mudança tem a ver com a existência de momentos catalisadores de reflexão, e de consequente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática.” Esses momentos

são definidos pelas autoras como “gatilhos promotores de problemas, dúvidas ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer.” É quando conseguimos visualizar no que acreditamos vislumbrando uma nova possibilidade diante do que antes acreditávamos.

Também de acordo com Borg (2003), há uma discrepância entre crenças e ações. Segundo ele (2003, p.11), “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças.” É o desencontro entre o dizer e o fazer, ou entre o discurso e a prática. Sobre essa discrepância Woods (1996) diz que isso acontece porque muitas vezes a crença evoluiu, mas o comportamento não acompanhou, essas crenças são definidas por ele como “*hot-spots*”, que seriam “os pontos de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem”. (p.39) Ela também lança mão do conceito “crenças abstratas” e “crenças em ação” (p.207). A primeira diz respeito a forma como as coisas são a maneira como deveriam ser a qual somos conscientes e a segunda diz respeito a o que um pessoa acredita não causar influência em suas ações.

Essas crenças implícitas no comportamento e as crenças em que falamos e que temos consciência delas designam segundo o autor, do conhecimento técnico e do conhecimento abstrato, o primeiro refere-se ao “conjunto de ideias explícitas derivadas de uma profissão e são fruto de reflexão profunda e investigação empírica”(p.246) e o segundo da experiência de ensinar e aprender línguas.

Ainda sobre isso, Johnson (1994) explica que a dissonância entre crenças e ações podem ser tão fortes que mesmo que os professores tenham consciência eles se sentem sem poder de mudar suas práticas, pois possuem poucas imagens alternativas, ou nenhuma, a qual eles possam se basear. De acordo com o autor, “os professores podem vivenciar uma boa dose de dissonância quando eles se percebem ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino”. (p.38)

O estudo de Johnson também mostrou que ao se verem sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula, os professores podem adotar posturas que não condizem com o que pensam. Mesmo aqueles professores que acreditam numa metodologia centrada no aluno se viram forçado a mudá-la a fim de manter “o fluxo de instrução e manter autoridade em sala de aula”. (p.69). Borg (2003) apontam alguns fatores contextuais que podem inibir a atuação do professor dentro de sala de aula, são eles: exigência de pais, direção, arranjo da sala de aula, políticas públicas escolares, colegas, testes, disponibilidade de recursos, ainda, salas cheias, alunos desmotivados, além da carga excessiva de trabalho.

Além disso, as crenças sofrem grande influência dos fatores contextuais. Segundo Borg (2003, p.81): “as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças.” Barcelos também afirma que “crenças sobre ASL⁹ de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele”. Como apontado por Dufva (2003), é um erro investigar crenças sem analisar o contexto social e cultural, bem como o presente e passado onde elas ocorrem.

No estudo de crenças torna-se necessário e importante o estudo sobre a teoria pessoal e a prática pedagógica. A teoria pessoal é apontado por Connelly *et al.* (1997,p.666) como “estudar a construção do conhecimento do professor”. Handal e Lauvas (1987) identificaram 3 elementos que interagem para formar as teorias pessoais dos professores, são elas: as experiências pessoais (como pessoa, aluno, pai ou até mesmo, professores), o conhecimento transmitido (conhecimento recebido de outras pessoas, ou livros e etc) e os valores essenciais (sobre o que é positivo ou negativo na vida e na educação).

Zeichner e Liston (1996) dizem que os professores são capazes de interpretar e dar significado às suas ações de formas diversas, de acordo com suas teorias pessoais, estabelecendo certo grau de controle sobre as influências externas, pois mesmos os professores da mesma escola lidam e interpretam situações de maneiras diferentes, com resultados distintos. Além do mais, as teorias pessoais podem ser mudadas. Pennigton (1995) diz que a mudança pode ser tanto comportamental, quanto cognitiva e parte do pressuposto de que o professor deseje a necessidade de mudança. Isso ocorre principalmente de acordo com a autora, quando o professor se sente capacitado e motivado para experimentar algo novo, quando busca refletir sobre as consequências e, então, ajustar sua prática e seu pensamento com base nos resultados alcançados.

Nessa linha de pensamento, Guskey (2002) focaliza três áreas que as linhas de programa de desenvolvimento profissional tentam alterar: a prática pedagógica do professor, suas atitudes, crenças e os resultados de aprendizagem dos alunos. Nas suas palavras (2002, p.386), ele diz: “o modelo pressupõe que a mudança nas atitudes e crenças dos professores é principalmente consequência, em vez de causa, de uma alteração nos resultados de aprendizagem dos alunos.” A melhoria na aprendizagem acontece normalmente quando se alteram práticas de sala de aula tais como nova abordagem, o uso de um novo material ou programa, ou simplesmente um novo procedimento de ensino.

⁹ Aprendizagem de um segunda língua

Almeida Filho (1993) também fala de alterações produzidas na prática, e mais, das quatro dimensões que constituem o trabalho do professor de LE: planejamento, produção de materiais, método e avaliação do rendimento. Ele enfatiza, entretanto, a importância da reflexão sobre as alterações e o aprofundamento teórico que explica a prática, pois sem ele pode haver apenas modificações superficiais. Vieira Abraão (1996. *et al*) acredita que mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica dos professores não acontecem facilmente. Além disso, são graduais, para isso é preciso tornar explícitas as teorias pessoais e tomar consciência de sua prática, pois, sozinho é muito difícil percorrer o caminho da mudança.

De acordo com Freeman e Johnson (1998), o conhecimento profissional dos professores a respeito de ensino é construído a partir de suas experiências anteriores como alunos; suas experiências práticas em sala de aula; suas crenças e valores; e suas experiências no local de trabalho. Segundo Woods (1996), a relação entre crenças e ações é de suma importância na pesquisa de crenças das práticas dos professores.

As crenças que o professor possui orientam e conduzem suas práticas de sala de aula, influenciando diretamente na forma como gerencia suas atividades para cumprir sua função de educador. Geralmente os professores ensinam do mesmo modo como aprenderam a língua inglesa. A crença na área educacional pode ser considerada como convicções a respeito de vários assuntos que dizem respeito à educação e se revelam nos discursos, nas ações e nos comportamentos do educador em sua prática cotidiana tendo sido moldadas por sua história pessoal de vida, tanto no aspecto social e político quanto cultural e profissional que passam a fazer parte da sua biografia (WOODS, *op.cit*).

Dentre os aspectos que influenciam sua biografia e que refletem em sua atuação em sala de aula estão os treinamentos que participaram, tanto pré como em serviço e experiências profissionais acerca do que proporciona melhores resultados nas experiências quanto aprendizes de língua. (BARCELOS, 2006)

De acordo com Barcelos (*op.cit*), as crenças afetam as ações em sala de aula e é por meio do ensino reflexivo que as crenças são desmistificadas, sendo base para a construção de identidade profissional transformadora. Por essa razão que o estudo das crenças é importante, porque está relacionada à compreensão de ações ou comportamento dos aprendizes e professores de línguas. As crenças também influenciam a forma como o professor gerencia suas atividades e suas funções como educador, influenciando assim, no processo ensino/aprendizagem de LE.

As crenças são difíceis de serem definidas e avaliadas (BARCELOS E ABRAHÃO, *op.cit*), porém podem ser entendidas através de uma variedade de características que lhe dizem respeito. As crenças são moldadas e avaliadas tanto culturalmente, como historicamente. Embora subjetivas e individuais, são construídas socialmente no grupo. Como são formadas cedo, tendem a ser resistente a mudanças.

O presente estudo não pretende julgar crenças de professores como certas ou erradas, mas, explicitá-los, buscando, assim, provocar a reflexão e a análise crítica sobre suas origens e consequências, já que as dificuldades e o desespero dos professores emergem das crenças relacionadas à aprendizagem do aluno surdo. De acordo com Johnson (1998, p.20), “crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos”. O estudo sobre as crenças dos professores e alunos permite a melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e com isso, chances de maior eficácia no ensino e aprendizagem.

2.3.1 Crenças e Formação de Professor

De acordo com Van Fleet (1979), os professores adquirem conhecimento de crenças sobre o ensino através de três processos: aculturação, educação e escolarização. O da aculturação se refere aquele que obtemos quando somos alunos e observamos com os nossos professores como ensinar. O da educação diz respeito à aprendizagem com nossas experiências de ensino e da interação com outros educadores da área. O da escolarização remete a experiências em instituições, congressos e etc, que fornecem o conhecimento teórico sobre questões didáticas no ensino de línguas.

Dentro disso, o autor destaca quatro fases que estão envolvidas nesse processo de aprender e ensinar. A primeira fase diz respeito a experiências prévias de ensino que o professores viveram como aluno, a segunda fase, chamada de formação inicial refere-se à fase de preparação dentro de uma instituição específica de formação de professores, a terceira fase - de iniciação - corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor, em que eles aprendem através da prática “estratégias de sobrevivência”. A última fase corresponde à formação permanente, que de acordo com o autor inclui todas as atividades das instituições ou dos professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de ensino.

As crenças também se dão devido à má formação do professor, que não teve o preparo suficiente para a prática de ensino. Vieira Abrahão, Paiva e Almeida Filho (2000) destacam três problemas comuns na formação de professores, que são: a pouca carga horária em língua

estrangeira e estágio, bem como cadeiras de prática de ensino; A falta de disciplinas relacionadas à Linguística Aplicada e Educação nos cursos de Letras. Sobre essa questão, Celani (2000) defende o processo reflexivo desenvolvido durante toda a graduação como sendo um aspecto essencial para a boa formação do professor, por isso a importância de que o currículo e o corpo docente dos cursos se preocupem em relação a isso. Celani (p.25) diz:

Os processos reflexivos relacionados às questões da linguagem, seu papel e suas construções sociais devem acompanhar a formação do graduando desde o início. É refletindo sobre o seu próprio processo de aprendizagem que ele irá desenvolvendo a compreensão crítica do seu trabalho futuro como educador - professor de língua(s). Essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da Prática de Ensino.

Não é possível que o professor reflita sua prática na universidade com apenas um semestre de prática de ensino no final do curso. Também é importante que os professores sejam conscientes das crenças que possuem e como elas afetam suas ações em sala de aula, pois esse exame faz parte do ensino reflexivo, como aponta Richards & Lockhart (1994). Essa prática reflexiva também é importante para que os professores saibam explicar porque ensinam como ensinam (ALMEIDA FILHO, 1993). Devemos lembrar, portanto, que a formação completa do professor não para na graduação, mas é contínua, por isso é importante esse exercício de reflexão.

As atuais diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores de Letras enfatizam que:

O resultado do processo deverá ser a formação de profissionais que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins, deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes da formação em Letras. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2001, p.73)

Uma formação inicial nos cursos de licenciatura muitas vezes deficiente e sem um programa sério de capacitação dos professores de língua inglesa que atenda a todos, por exemplo, tem corroborado para a sedimentação de muitas práticas que não condizem com as tendências mais recentes de ensino inclusivo, reforçando cada vez mais, crenças sem nenhum tipo de respaldo teórico ou prático.

2.3.2 O professor Reflexivo

Sobre o processo reflexivo Mezirow (1990, p.5) diz: “Talvez ainda mais crucial para a aprendizagem de adultos seja o processo de refletir sobre aprendizados anteriores para

determinar se o que aprendemos é justificado nas circunstâncias presentes.” A reflexão não consiste somente na análise da prática, mas também de entender as experiências passadas do educador, seja de sua vida como aluno ou como professor. Quando o professor “determina que questões pensem e como elas devem ser encaminhadas,” (FREITAS, 1999, p.52), ele se torna um agente, responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional e pelas mudanças de práticas pedagógicas, se ocorrerem. De acordo com Abrahão (1999, p.46) o processo de formação é: “complexo e gradativo, exigindo muita reflexão e aprofundamento teórico.”

A capacidade de reflexão sobre a prática é essencial para qualquer profissional, ainda mais para professores, pois gera influência direta nos seus alunos. “A reflexão só emerge na vida de um professor quando há abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação” (DUTRA e MELLO 2004, p.31). A formação completa de um professor não acontece somente na graduação, é um processo contínuo assim como a aprendizagem de uma LE.

Segundo Nóvoa (2001), os desafios de ser professor na atualidade são bem maiores de que no passado, pois além de lidar com novos saberes, devem saber lidar com a complexidade social, de diversos grupos étnicos, de diferentes raças, ricos e pobres, com essa diversidade social. Hoje em dia, a própria sociedade tem dificuldade de entender o objetivo da escola, essa incerteza transforma o trabalho do professor em uma situação difícil e complexa no seu ambiente de trabalho. Segundo o autor, o papel da escola é proporcionar práticas de formação continuada: “A organização continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores”. (p.3)

Segundo o autor (*op.cit*), o professor deve possuir a competência organizacional, como organizador do trabalho escolar e a competência de compreender o conhecimento, ou seja, de dominar esse conhecimento a ponto reelaborar sentido através da transposição didática, sendo capaz de ensinar efetivamente.

O pesquisador diz que as práticas de reflexão são “essenciais para a profissão”. “A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática de suas práticas. Uma análise individual, “mas coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situação de formação.” (p 5). Para ele, os professores têm que ter um conhecimento interdisciplinar e o conhecimento profissional que não é nem o pedagógico ou o científico, mas o conhecimento feito na prática com base na experiência.

Segundo Shon (1992, p.80), na prática reflexiva é necessário juntar três dimensões de reflexão sobre a prática. A primeira é a compreensão das matérias pelo aluno, como ele

interpretou as instruções. Segundo, a interação pessoal (professor aluno), como o professor lida com seus alunos. Terceiro, a dimensão sobre a prática, como o professor trabalha na escola e procura a dimensão da prática reflexiva. Varghese *et al.* (2005) diz que: "para entender o ensino e a aprendizagem das línguas, precisamos compreender os professores: as identidades profissionais, culturais, políticas e individuais que reivindicam ou que lhes são atribuídas" ¹⁰(p. 22). (Tradução nossa)

A identidade do papel do professor inclui crenças, valores e emoções dos professores sobre muitos aspectos do ensino. Refletir sobre a identidade do papel do professor permite aos educadores de línguas uma visão mais ampla para o "que" do ensino e como, é assim que eles constroem e reconstróem suas opiniões sobre seus papéis como professores de línguas

Como tal, "a 'reflexão' é vista como um componente-chave associado com o entendimento do conceito de 'eu' porque traz essas conceituações tácitas ao nível de consciência" (Farrell, 2008, p.55). Como Beijard *et al.* (2004) apontam, para os professores "é impossível falar sobre o" eu "quando não há a reflexão "(p. 114). Através da auto-reflexão, os professores podem relacionar suas experiências com suas crenças, conhecimentos e emoções em ordem, "integrar o que é socialmente relevante em nas imagens deles próprios, como professores".

Também é importante para os professores do segundo idioma que possam trazer esse papel identitário ao nível de consciência para que possam como Leung (2009) notou tornar-se "envolvido em exames reflexivos de suas próprias crenças e ações "(p. 53). No entanto, geralmente não é o caso de professores de ESL¹¹ experientes que conscientemente refletem sobre as diferentes identidades de função que eles possuem. Os momentos de auto-reflexão são necessários para que o professor tenha mais consciência do seu papel, isto é do seu fazer ensinar. (FARRELL, 2008).

2.4 Crenças relacionada à natureza das Libras

A hipótese de Gesser (2009) é de que o uso das mãos era a forma de comunicação usada anterior a fala vocal, uma das evidências linguísticas de que há no homem uma capacidade inata para o desenvolvimento da linguagem. Visão também compartilhada pelo linguista Chomsky (1995), que reconhece a língua de sinais dos surdos quando se refere à

¹⁰ , "in order to understand language teaching and learning we need to understand teachers: the professional, cultural, political, and individual identities which they claim or which are assigned to them" (p. 22)

¹¹ Ensino de Línguas Estrangeiras

plasticidade do cérebro para a faculdade da linguagem nos seres humanos. Chomsky (*op.cit*) acredita que conceitos podem ser falados através de um canal visuo-gestual.

As maiorias das pessoas pensam que a LIBRAS é uma representação da língua oral portuguesa sinalizada, mas português e Língua de Sinais Brasileira são duas línguas totalmente diferentes, apesar de que ocorram alguns empréstimos linguísticos de uma língua para a outra. Gesser (2009, p.68) destaca três importantes aspectos da língua de sinais para os surdos: “É um símbolo de identidade social, um meio de interação social e um repositório de conhecimento cultural.” Uma sociolinguística surda diz que a língua de sinais: “È nossa língua em todo o sentido da palavra. Nós a criamos, nós a mantemos viva, e ela mantém nossas tradições vivas. Rejeitar a ASL¹² é rejeitar a pessoa surda.” Barbara Kannapell (*apud* Lane, 1984, p.68).

Devido às considerações históricas de sofrimento, hoje os surdos têm um sentimento de posse e valorização de sua língua muito forte. Gesser (*op.cit*) afirma que: “as línguas de sinais são línguas naturais tão humanas quanto às demais e que não se limitam a um código restrito de transposição das letras do alfabeto.” A LIBRAS, portanto, não é uma língua universal ou artificial, ela possui uma gramática própria.

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. È necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais. (BIDERMAN, 1988, p.630-645)

Como defende Martelotta (2012) “não há línguas melhores, todas as línguas são iguais”. Ela é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana.

A língua de sinais tem gramática própria, pois se apresentam estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, elas possuem as características que são: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e arbitrariedade

.È comprovado que a falta da língua de sinais compromete o desenvolvimento do surdo, nesse sentido a linguagem ocupa: “um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores.” (VYGOTSKY, 1984, P. 45). Os surdos dizem viver em desvantagem em relação aos ouvintes em todos os aspectos, especialmente na proibição da falta de uso da língua de sinais na vida escolar. Não é a surdez que o priva de se desenvolver,

¹² American Sign Language

mas sim, o impedimento biológico articulatório-perceptual, que de acordo com Chomsky (*op.cit*), o termo “articulatório” no processo de aquisição e funcionamento das línguas não deve se restringir à modalidade vocal apenas.

2.5 Crenças em relação ao surdo

Apesar de tanto avanço na área da inclusão nos últimos tempos, há divergências e dúvidas em como se refere à pessoa surda, alguns utilizam o termo mudo, surdo-mudo, ou ainda deficiente auditivo acreditando ser o termo mais apropriado e politicamente correto. Para outros o termo surdo parece soar mais preconceituoso. Sobre isso, alguns surdos se pronunciam:

Essa história de dizer que o surdo não fala que é mudo, está errada. Eu sou contra o termo surdo-mudo e deficiente auditivo porque tem preconceito... Vocês sabem quem inventou o termo deficiente auditivo? Os médicos! Eu não estou aqui só para vocês aprenderem a Libras, eu estou aqui também para explicar como é a vida do surdo, da cultura, da nossa identidade... professora surda 2002 (*apud* GESSER, 2009)

Outro professor surdo (2003 *apud* GESSER, 2009) acrescenta: “O termo surdo-mudo não é correto porque o surdo tem aparelho fonador, e se for treinado ele pode falar. Eu sou surdo, fui oralizado e não ouço nada, mas a minha língua é de sinais...”

Numa perspectiva excepcionalmente fisiológica o surdo é deficiente auditivo. Afinal, como argumenta Skliar (1997, p.33) “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas e culturais”.

É importante saber que a concepção de barulho e silêncio adquire novas versões para o surdo. Para o surdo quando há a presença de diversos sinais a sensação é de barulho, afinal eles ouvem com os olhos. O barulho dos ouvintes falantes para o surdo é expresso nos movimentos, risadas, expressão corporal e ruído facial, ele percebe visualmente a movimentação das pessoas através da visão. (GESSER, 2006).

Em relação à música, Gesser (2009, p, 50) relata uma situação constrangedora a qual passou com os surdos quando estava fazendo sua pesquisa em ASL¹³ nos Estados Unidos, ao conversar com os surdos sobre a cultura brasileira, e a surda perguntar: “Como se dança samba?” aquilo a surpreendeu, no impulso ela disse que não poderia mostrar porque não tinha a música, a surda pediu para ela fechar os olhos e imaginar, então ela pensou: “Claro, eu

¹³ Língua de Sinais Americana

deveria recorrer a minha memória acústica” depois disso um surdo a chamou para dançar, e ela disse:

Fiquei constrangida. Havia música no ambiente, mas por saber que era surdo e não ouvia, preconceituosamente achei que ele não seria capaz de seguir o ritmo da música. Alguns colegas surdos brasileiros já tinham me falado sobre a relação que os surdos estabelecem com a música. Ouvi relatos dos surdos dizendo que eles gostam de dançar e tal. Mas foi convivendo em um contexto de imersão com os surdos nesse ambiente universitário, e experimentando com eles essa situação, que construí meu entendimento sobre como eles concebem a música e o ritmo: através da vibração, através da observação da movimentação dos outros indivíduos, através do contato corporal com alguém que lhes guie o ritmo, e assim por diante. Tal como nos, ouvintes, os surdos distinguem ritmos e gêneros musicais. (GESSER, 2009, p. 60)

Segundo Gesser (2009), não há desvantagem na surdez quando se fala em comunicação e em linguagem, visto que não é a modalidade da língua que define se estamos em silêncio ou não. Os surdos dançam, apreciam e ouvem música a seu modo, tem sensações de barulho, constroem seus mundos e suas subjetividades na e através da língua de sinais, enfim, concebem e redefinem seu mundo através da visão. É uma crença equivocada pensar que a língua de sinais dos surdos é uma língua silente, ou que os surdos vivem em silêncio total.

2.6 Crenças em relação à surdez

Acredita-se que a deficiência deveria ser tratada, ao invés de acolhida pela sociedade em sua diferença. A primeira questão a se analisar é se a surdez é um problema para o surdo. “O “problema” está em relacionar à surdez a visão patológica. O surdo que utiliza a língua de sinais e que se vê participante da comunidade surda, entretanto, assume uma postura positiva diante da surdez”. (GESSER, 2009, p 65).

A surdez é um problema quando a sociedade passa a me ver como problema. Quando tenho a oportunidade de interagir com pares que me identifico através da língua de sinais, quando tenho a oportunidade de estudar em uma escola que utiliza sinais, quando tenho meus direitos assegurados, me sinto apta e capaz.” Surda (*apud* GESSER, 2008,p.67)

Nesse caso o problema que se relaciona a surdez é o fato talvez da dificuldade em se conviver e aceitar o que é diferente. Por essa razão, a surdez torna-se muitas vezes mais difícil para o ouvinte do que ao surdo. O método de educação “ouvintista”, por exemplo, vinha obrigar o surdo a viver como um ouvinte. Esse tipo de atitude mostra justamente a fragilidade de aceitar o diferente.

Esse discurso não leva em conta a dignidade humana que é reforçada nas leis universais. Por mais que a surdez seja uma deficiência apontada pelos médicos, é importante

frisar como Skliar (2003) esclarece que encará-la como deficiência para o surdo é uma forma de violência, uma vez que, dependendo de como é articulada, reafirma uma espécie de “desgraça”, um “desajuste social” e “individual”.

Segundo Padden e Humphries (1988, p.44): “Quando os surdos discutem sua surdez, eles usam termos profundamente relacionados com a sua língua, seu passado e sua comunidade.” Por isso a dificuldade em aceitar a deficiência, pois está sempre buscando normalizar-la, não só em relação à surdez, mas diversas outras deficiências.

A sociedade viveu buscando o “normal corporal, o normal da sexualidade, o normal da língua, do aprendizado, do comportamento, da escrita, da leitura, da atenção, do normal escolar e etc”. (SKLIAR 2006, P.19). As mudanças na educação partem do reconhecimento da surdez como diferença e, por sua vez, vão além de “uma aceitação formal”. Vale-se para todas as diferenças: trata-se de entendê-las prioritariamente como um reconhecimento político (SKLIAR, 1997).

Existem diversos graus de surdez: a leve, profunda e moderada e nem todos os indivíduos com algum tipo de perda auditiva se consideram ou são necessariamente deficientes auditivos ou surdos, mas a surdez independente dos graus que sejam não compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico do surdo.

2.7 Formações culturais e identitárias surda

Quando pensamos em cultura pensamos em determinado grupo social, com uma língua, literatura, música, artes plásticas, religião, condutas, modos de agir, vestir e etc. Geertz (1989) enfatiza que a espécie humana precisa desse universo de símbolos significantes, ou seja, de uma cultura, que funciona também como um conjunto de mecanismos de controle, regras e planos que governam o comportamento humano.

Em relação aos surdos, a cultura surda relaciona-se ao vínculo com a língua de sinais e a identidade surda e a maneira com que eles agem no mundo, como por exemplo, sensibilidades a vibração, o uso da iluminação para chamar atenção, as ressignificações das formas de sons e gestos, as produções literárias, artísticas possuem aspectos que diferem da cultura dos ouvintes em geral e conseqüentemente da população ouvinte majoritária a que a comunidade surda convive. Quadros (2002, p.10) define a cultura surda como:

a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas: ela é visual, traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Apesar de estar em constantes mudanças e vista em diversos lugares do mundo, a construção da identidade cultural surda está mais vinculada de acordo com Skliar (2001, p.10) como “a forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive.” Skliar explica melhor essa cultura visual no momento em que: eles nomeiam alguém seja surdo ou ouvinte na forma visual a partir de um traço físico; usam metáforas para se referir às questões éticas ou estéticas; quando produzem humor visual; quando ratificam visualmente pessoas no discurso; quando sugerem didáticas e estratégias de ensino visuais.

Apesar de o surdo ter sua própria cultura, a cultura da sociedade ouvinte em que ele convive vai influenciá-lo. No caso do Brasil, Silva (2005) destaca esse ponto para entender a problemática em torno da incompatibilidade do letramento dos surdos em relação aos ouvintes. “trata-se de uma escrita com marcas de identidade surda, de um ‘português surdo’ ela chama”.

2.8 Ensino-Aprendizagem de Línguas para surdos

O ensino de uma língua envolve a conexão entre língua e cultura, a compreensão de um sistema complexo de ideias, valores e costumes. A abordagem que orienta o professor é a sua “filosofia” de ensinar. Na abordagem, residem todas as energias e esforços que motivam o professor a promover experiências na língua alvo. Essas energias não são unilateralmente motivadas (apenas professor-aluno) e nem fixas, pois são compostas de valores, pautadas em princípios linguísticos cognitivos e afetivos que alimentam as práticas do professor em sala de aula conferindo dinamismo a relação ensino-aprendizagem (GESSER, 2009).

Como é defendida pelos PCNs (BRASIL, 1998), a língua estrangeira envolve o ensino de quatro habilidades linguísticas: fala (*speaking*), leitura (*reading*), escrita (*writing*) e audição (*listening*), porém de acordo com Miccoli (2005) deve-se saber ensinar uma língua estrangeira de acordo com as necessidades do sujeito. Para esse público surdo, então, faz-se necessário o uso do Inglês Instrumental (leitura e escrita), já que normalmente eles não desenvolvem a característica da fala e de compreensão auditiva.

2.8.1 Estilos de aprendizagem

Todos nós temos estilos e jeitos próprios quando nos envolvemos na aprendizagem de alguma coisa durante nossa vida. A literatura, então, separa esses estilos de aprendizagem em

estilo visual, auditivo e cinestésico. Geralmente um desses estilos predomina no seu aprendizado.

No estilo visual, predominante entre os surdos, o foco é ler e observar, geralmente eles utilizam coisas para serem vistas e observadas, incluindo fotos, filmes, diagramas etc. Esse estilo é primordial no desenvolvimento do aprendiz surdo. O estilo cinestésico tem como foco o tocar e fazer, conta com a experiência física, sentir, mexer, explorar aprender fazendo experiências com as mãos. Esse estilo é importante para os surdos se pensarmos a importância do uso das mãos e do corpo para a produção linguística dos sinais. O estilo auditivo tem como foco o ouvir e falar, esse estilo pode ser relevante ao surdo ao concebermos a recepção e a produção da língua de sinais na sua “oralidade visual”. (GESSER, 2009)

Estilos de aprendizagem tratam-se de “características ou comportamentos psicológicos que ditam a forma pelo qual percebemos e interagimos com o ambiente a nossa volta” (WILLING, 1988 *apud*. GESSER, 2012, p.52). Cabe ao professor estar atento aos estilos de aprendizagem de cada aluno para trabalhar em seus pontos fortes. A relação de estilos diferentes favorece positivamente as relações interpessoais e intrapessoais, pois reafirma nosso jeito de aprender com as diferenças.

2.8.2 *Aquisição de Leitura e Escrita*

Como o ensino de língua inglesa para o aluno surdo foca no domínio da leitura e escrita, é necessário analisarmos antes algumas dificuldades e problemáticas que estão em jogo, mesmo diante dessas duas habilidades comuns ao aluno surdo. Sendo assim, traremos diversas pesquisas que tratam do ensino de aquisição de leitura e escrita de língua inglesa.

Carvalho (2013), por exemplo, ao observar uma sala de aula inclusiva de língua inglesa para surdos constatou que estes sentiam dificuldade na escrita de L2 (o português) e que isso influenciava diretamente a aprendizagem da L3 (o inglês). Sobre a dificuldade que o surdo enfrenta com relação à escrita, temos de acordo com Gesser (2009, p. 56) que:

A escrita é uma habilidade cognitiva que demanda esforço de todos (surdos, ouvintes, ricos, pobres, homens, mulheres...) e geralmente é desenvolvida quando se recebe instrução formal. Entretanto, o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode e de fato estabelece outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente. São como símbolos “abstratos” para o surdo.

A autora (GESSER, *op.cit*) apresenta uma desvantagem que os surdos têm ao lidar com a modalidade escrita das línguas em geral, que é a não familiaridade com o som

produzido ao seres oralizados, o que dificulta ainda mais sua aprendizagem. Todavia, a autora não considera ser impossível sua aprendizagem, sendo necessário para isso um esforço por parte do aprendiz.

Apesar disso, os PCNs (2004, p.24) defendem que o: “o conhecimento que o aluno tem de sua língua materna são uma base importante na construção de significados em língua estrangeira”, além disso, espera-se que “o aluno esteja apto a construir conhecimento sistêmico e sobre como e quando utilizar a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.”

È importante que a professora de língua inglesa saiba que a aluno surdo estabelece seus conhecimentos através da sua língua materna e o papel da professora no ensino de leitura é o de formar o aluno a interpretar ao invés de traduzir palavras. (CASADO & GUERRERO, 1993, p. 398). O professor, portanto, que conhece a língua do aluno pode alertá-lo acerca das equivalências que ele pode estabelecer com aquilo que se difere de sua língua materna para a língua estrangeira. (*op.cit*) O professor deverá centrar sua atenção em relação ao sentido e o emprego da palavra dentro do contexto do texto, não para o significado imediato.

No estudo do texto, no processo de tradução deve-se levar em consideração o “sentido produzido a partir da confluência dos elementos lingüísticos e extralingüísticos (conhecimento da situação, do tema, dos códigos sócio-culturais, etc) que intervêm na comunicação”. (HURTADO ALBIR, 1998)

Sobre o ensino de palavras cognatas (palavras em inglês que possuem grafias iguais ou semelhantes e mesmo significado em português), a pesquisadora Carvalho (*op.cit*) relata que alguns alunos surdos não conseguiam assimilar ou sequer escrever as palavras ditadas pela professora em inglês, sendo constatado pela pesquisadora que o conhecimento superficial de L2 dificultou nesse caso, o desenvolvimento de L3.

Em relação à língua portuguesa, o documento da Secretaria de Educação Especial (SEESP) / MEC (2006, p. 34) explica que um dos grandes desafios na educação surda situa-se o de “explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e no uso de línguas orais”. Sabe-se que, quanto mais cedo o surdo tenha perdido sua audição e quanto mais profundo for à surdez, maiores serão suas dificuldades. Segundo Fernandes (1990), a grande maioria das pessoas surdas, já escolarizadas, ainda apresentam dificuldades tanto nos níveis fonológico e morfosintático como nos níveis semântico e pragmático do português.

De acordo com Salles.*et.al* (1998,p.121): “a escrita inerente aos surdos apresentam características peculiares onde determinados aspectos da língua portuguesa como o uso de artigos,preposições,tempos verbais,gênero das palavras,ausência de conectivos,etc.,são causadores de dificuldades”.Em consequência a esse fato, os surdos produzem enunciados curtos e de difícil interpretação, já que sua escrita é resultado da combinação de características lexicais e gramaticais da língua que estão aprendendo com a estrutura das libras que não apresentam esses conectivos da língua portuguesa.

Segundo Pessanha e Silva (2015, p.153), para que a fluência em língua inglesa ocorra “faz-se necessário despertar no aluno surdo interesse, o prazer em ler e escrever, trabalhando a diversidade de gêneros em contexto de uso, de modo a evitar a conotação negativa da aprendizagem para ele.” Além disso, “deve-se levar em conta a importância de organizar os pensamentos, planejar, rascunhar, errar, revisar e reescrever o texto de acordo com a necessidade que lhe é pertinente.”

Ainda de acordo com Fernandes (2003), a aprendizagem da escrita pelo aluno surdo muitas das vezes é dificultada devido às metodologias descontextualizadas e mecânicas de ensino utilizadas. Observa-se, desta forma, a importância de se trabalhar muito bem o texto, primeiro nas libras e, em seguida, partir para a outra língua, além da necessidade de o aluno surdo ter acesso a um material escrito, uma vez que constroem seus conhecimentos por meio da visão.

Para a autora (*op.cit*), assim como ocorre com o processo de aquisição da língua portuguesa, no ensino de língua inglesa o professor deverá utilizar situações reais de interação e uso da língua, que possibilitará o aluno surdo sua internalização com o tempo. De igual forma, é importante que este seja baseado nos gêneros textuais que circulam na sociedade. (UBA, 2008, p.1628-1631)

Neste trabalho de aquisição da língua estrangeira por parte do aluno surdo, o professor fará o papel de mediador da leitura, utilizando estratégias e desenvolvendo atividades apropriadas para cada tipo de texto e para sua compreensão. Nessa perspectiva, segundo Silva (2005, p.78), durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, “o aluno surdo vai desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso) e habilidades linguísticas (predição, seleção, rejeição e confirmação)”.

Nesta perspectiva, desenvolver a leitura e a compreensão textual dos alunos surdos deve possibilitar para Silva (2010, p.5), que este “esteja apto a ler textos em língua inglesa, com um nível de compreensão tal que lhe permita captar as ideias principais desses textos”, além disso, “deve ter possibilidade de realizar vários tipos de leitura, pela exploração de seus

conhecimentos linguísticos e não linguísticos, através de sua vivência, de sua capacidade de captar uma mensagem através do contexto, ainda que seu domínio de língua inglesa seja limitado”.

Sabendo disso, o professor pode auxiliar o aluno trazendo atividades de pré-leitura, como: exploração de uma figura que ligue ao texto, trecho de filme, ou música e etc. O professor precisa oferecer ferramentas de compreensão de texto ao aluno, essas ferramentas são basicamente as “estratégias de leitura”, que dão motivação ao aluno para construir o significado do texto (BRAGA, 2009). O objetivo da pré-leitura, portanto, é o de contextualizar entre o que eles sabem e o conteúdo novo a se abordado no texto, e o da pós-leitura é o de trazer o assunto para a realidade do aluno para consolidar o que foi aprendido. Em termos de estratégias, ressaltar o uso de cognatos, “skimming” (leitura rápida, buscando a ideia geral do texto) e “scanning” (leitura buscando informações específicas) é importante. Já nas atividades de compreensão de texto Davies (1995) sugere atividades “ativas” como: reorganizar parágrafos, completar diagramas e etc.

Além disso, Souza (2009) relata que é importante que o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita seja para além da mera decodificação e deve estar situado em contextos de prática social com o objetivo de significar algo para o indivíduo surdo, ampliando sua capacidade de compreensão por meio da problematização dos textos. A autora acrescenta: “É natural que com o passar do tempo a dependência que se tem dessas línguas vá diminuindo como aumento da proficiência na língua estrangeira e a solidificação do conhecimento”. (SOUZA, 2009, p. 211)

Após a exploração dos elementos constitutivos do texto, o professor parte para a ênfase nos aspectos linguísticos em inglês, das escolhas lexicais, tempos verbais, pessoas do discurso, dentre outros que, segundo Lopes (2009, p.52), “assumem uma abordagem enunciativa em que a materialidade linguística nos textos é evidenciada na situação discursiva”.

De acordo com Oliveira (2009), a leitura de uma LE contribui significativamente para o desenvolvimento da competência de leitura em LM porque os alunos entram em contato com estratégias de leitura e gêneros textuais variados, tendo acesso aos conhecimentos textuais necessários para um grupo leitor. Além disso, o professor ajuda no desenvolvimento enciclopédico e cultural do aluno, auxiliando na construção da cidadania.

De acordo com Oliveria e Paiva (2009), a língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais. Os autores sugerem que um bom método para desenvolver o interesse nos alunos é oferecer oportunidades para o aprendiz ler

textos em jornais, revistas sobre assuntos do seu interesse, sempre do tamanho e nível de dificuldade adequado ao conhecimento linguístico dos mesmos.

Segundo Lima (2010), o ensino de línguas estrangeiras nos dias atuais deve capacitar o aluno a ler e compreender um texto criticamente, através de diferentes tipos de gêneros, por meio de diferentes canais e textos como *cartoons* e charges, por exemplo, que apresentam uma marca cultural forte e que dão muita margem a diversas interpretações.

De acordo com Silva (2010), a inclusão está na participação de todos os alunos no processo de aprendizagem e o professor como mediador desse processo e as ações que ele materializa para incluir o aluno com dificuldade de interação. O grande desafio da inclusão é fornecer condições e oportunidades que permitam a participação efetiva de todos. O uso estratégico da língua materna é um recurso que assegura o ambiente de aproximação e que facilita a aprendizagem do aluno. O professor deve dar espaço para construção das identidades dos aprendizes daquela comunidade de aprendizagem.

De acordo com os PCNs-LE (1998, p.80) o conhecimento de língua estrangeira para a sociedade e para os surdos, por exemplo:

coloca para o professor o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar seus diferentes níveis de conhecimento e ampliar as oportunidades de acesso a ele.

Essas discussões são importantes, pois precisamos conceber o aluno como alguém que também tem desejos, crenças, atitudes, movido por sua etnia, classe social e processos históricos e sociopolíticos. Tanto alunos, como professores, agem através das relações de poder que acontecem dentro e fora da sala de aula.

2.8.3 A Avaliação

A Avaliação é entendida nos dias de hoje através dos exames chamados de “teste” ou “prova”, porém, de acordo com Zilles e Fortes (2009), esse tipo de avaliação não leva em consideração as emoções, problemas familiares, doenças, limitações e etc.

A avaliação é “um ato diagnóstico que tem por objetivo a inclusão e não a exclusão” (LUCKESI, 1997, p.173). Segundo a autora, a avaliação é uma constante na vida de cada ser humano. Na vida escolar os testes devem demonstrar o desempenho do aluno em determinada competência ou área de conhecimento para que ele possa progredir ou retomar o conteúdo avaliado novamente.

Em relação à língua estrangeira, nas avaliações, geralmente os conhecimentos são avaliados de maneiras “restritas e descontextualizadas”. Zilles e Fortes (2009) nomeiam de “teste de itens isolados”, aqueles que buscam avaliar a língua como um conjunto de regras e não como uma prática social.

Para saber como os alunos podem utilizar o conhecimento que apreenderam, a saída seria o teste de desempenho, em que os alunos iriam interagir e agir através da língua, além do conhecimento gramatical. Um exemplo disso são os testes em que o aluno utiliza seu conhecimento linguístico para apresentar-se, descrever fatos e lugares, aceitar ou recusar a convites, reclamar e etc. (ZILLES E FORTES, *op.cit*)

As autoras lançam alguns conceitos para uma boa avaliação. Para elas, uma avaliação deve ser válida, confiável e prática. A validade diz respeito à coerência do assunto com o que foi pedido na prova e sua importância para o uso futuro desse conteúdo nas situações reais do dia-a-dia dos alunos. A confiabilidade diz respeito a fazer com que os candidatos sejam avaliados em igualdade de oportunidades, sendo avaliado de maneira uniforme. No caso, dos testes de desempenho, que são mais difíceis de serem avaliados, por serem mais subjetivos, como numa produção de texto, por exemplo, o professor atribuiria uma maior pontuação para o sentido do texto e atribuiria uma menor pontuação para a ortografia. A prática deve-se a coerência entre ensino e avaliação, dando ao aluno o direito de fazer suas escolhas.

O alvo da avaliação deve ser a construção do conhecimento durante o percurso de aprendizagem. É necessário critérios de avaliação mais complexos e mais flexíveis, que não se reduzam a certo e errado, mas que expressam o elenco de possibilidades. Esses critérios devem ser avaliados antes e depois da avaliação já que a avaliação como um processo constante e cumulativo deve oferecer oportunidades ao aluno para que ele repense e refaça os trabalhos, para aprender com os erros e fazer melhores escolhas no futuro. A avaliação também deve permitir trabalho em duplas nessa perspectiva, pois o conhecimento é construído, aprendendo-se inclusive na hora dos testes.

Gadotti (1999) diz ainda que a avaliação institucional não pode ser independente da avaliação da aprendizagem, ou seja, a avaliação depende das condições oferecidas pela instituição e do projeto político-pedagógico da escola.

Para os PCNs – LE (1998), a avaliação “é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos” (p.79). A avaliação vem para sustentar a ação pedagógica acima de constatar o nível de proficiência do aluno, pois ela dá um retorno ao professor sobre como melhorar o ensino-aprendizagem, dando possibilidades ao aluno corrigir e retornar ao

erro durante seu desenvolvimento, já que na visão sociointeracionista a avaliação é parte de um processo dinâmico envolvido na relação professor-aluno e vice-versa e alunos-alunos e o conteúdo. A avaliação deve ser “contínua e sistêmica”.

Os testes para os PCNs portanto são “meios para o fim”. “Os testes têm o objetivo de melhorar o conhecimento e não apenas fazer julgamentos, é essencial a interação professor-aluno depois do teste, evitando-se assim, um sentimento de fracasso” (p.80). Em uma avaliação formativa, portanto, defendida, pelos documentos o processo de avaliar se torna mais eficaz, pois o professor poderá mediar com maior facilidade perguntando se: “Está funcionando?”. “O que está acontecendo?” ao longo do processo, há possibilidades de fazer o ajuste. A avaliação somativa então demonstra resultados de proficiência do aluno, mas não revelam o desenvolvimento de aprendizagem do aluno. A formativa permite uma auto-avaliação para todas as partes.

Na avaliação o professor também deve pensar: “avaliar a quem?”, essa pergunta é muito importante no ensino de surdos, pois se deve considerar suas dificuldades peculiares, seu nível e sua evolução durante o processo e eficácia do ensino.

Na avaliação deve-se considerar também a dimensão afetiva, pois na aprendizagem de língua existem vários fatores que podem dificultar a aprendizagem como: frustração da não-comunicação, a reação emocional sobre traços de outra língua que nada se relacionam com a língua estrangeira apreendida, a incerteza na aplicação do conhecimento de mundo adequado, a falta de um senso de orientação para o que é certo e errado e a discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o de que o professor utiliza. Fatores esses que se relacionam com: a diferença entre L1 e LE, o dilema entre saber sobre a língua ou saber usá-la e a escolha entre uma aprendizagem racional ou intuitiva. (PNCs-LE, 1998).

A avaliação ainda precisa ter coerência com o ensino, se o ensino é tradicional é normal que os testes tenham o objetivo apenas verificar o domínio do conhecimento sistêmico pelo aluno questões tradicionais de compreensão escrita que só fazem o aluno procurar no texto a resposta usando estratégias de decodificação, mesmo assim os PCNS-LE (1998, p. 82) dizem que essas “não são formas adequadas de avaliação de compreensão escrita por não envolverem a colaboração do leitor na construção social do significado.”

Com isso, finalizamos a reflexão sobre avaliação com uma citação dos PCNs (1998, p.85) “o professor deve se colocar no lugar do aluno para que a outra língua não se lhe apresente como estrangeira, isto é, estranha a ele, mas sim como a língua de outras pessoas, que ele, pouco a pouco, vai aprendendo a apreciar e à qual, cada vez mais ele vai aprendendo a dar sentido.”

3 METODOLOGIA

Nesta seção será apresentada a tipologia da pesquisa, ou seja, os procedimentos metodológicos adequados para que os objetivos fossem alcançados. A coleta dos dados, os instrumentos de pesquisa e os participantes da pesquisa (que nomeamos de P1 e P2) também serão descritos.

3.1 Tipologia da Pesquisa

A presente pesquisa é um estudo de caso, do tipo levantamento e de natureza qualitativa, inserida no campo da Pesquisa Aplicada, no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Como o nosso primeiro objetivo era investigar as crenças dos professores de LI em relação ao ensino-aprendizagem de alunos surdos, para a coleta desses dados foi realizada uma entrevista com duas professoras de inglês que já vivenciam a prática do ensino com surdos.

Este processo teve como embasamento a aplicação teórica de Moreira e Calefe, (2008, p.73) que dizem que uma “pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”.

A pesquisa também foi caracterizada como do tipo levantamento ou “*survey*”, pois no primeiro momento descrevemos as crenças identificadas pela fala de P1 e P2 na entrevista, para que assim, pudéssemos responder ao problema da pesquisa, testar as hipóteses e interpretar esses dados na análise - nosso segundo objetivo.

Em suma, o delineamento desse tipo de pesquisa consiste em identificar “quem” ou “o que” será descrito por meio da seleção das fontes consideradas confiáveis. Os dados obtidos são frequentemente usados para tentar responder as perguntas de pesquisa. (MOREIRA E CALEFE, 2008, p.78).

Depois de determinado o objetivo da pesquisa e a coleta de dados, o próximo passo foi analisar e interpretar o conteúdo e só assim, apresentar os resultados.

É um estudo de caso, pois segundo Ribas e Fonseca (2008):

A pesquisa de estudo de caso baseia-se na análise de um caso real e a sua relação com as hipóteses, modelos e teorias existentes. É desenvolvida a partir do estudo profundo de uma realidade específica, que pode ser: uma instituição, comunidade, família, grupo reduzido de pessoas, um único indivíduo (p.7).

De acordo com a citação acima, a presente pesquisa busca analisar e investigar o caso de um grupo real específico – os surdos, sendo o investigado, uma professora de inglês de uma escola inclusiva com alunos surdos. Assim, estudaremos o caso interligando as teorias relacionadas à problemática específica desse grupo.

3.2 Contexto da Pesquisa e Participantes

A participante da pesquisa era uma professora mestre, graduada e licenciada em Língua Inglesa. O motivo da escolha dessas participantes foi devido ao fato de que elas lecionam em uma instituição Federal de Campina Grande, PB, especificamente o ensino técnico e médio da instituição que exerce o modelo de ensino inclusivo com alunos surdos e que por esse motivo foca-se no ensino instrumental do inglês. Com isso, nossa proposta visa mostrar como ocorre o ILE para surdos sem que a professora necessariamente tivesse uma formação adequada em PNEE e principalmente pela hipótese de que quando exposta a experiência docente com esses alunos, a crença dessa professora sobre o ensino/aprendizagem de ILE são (des/re) construídas.

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Como dito anteriormente, o instrumento para coletar os dados dessa pesquisa foi uma entrevista registrada através de uma gravação. De acordo com Moreira e Calefe (2008) quando o pesquisador opta pela pesquisa qualitativa ele tem a liberdade de se utilizar de diversas opções e estratégias para registrar e analisar os dados.

Em relação às gravações em áudio, Burns (1999, p.94) afirma que constitui-se em uma técnica usada na pesquisa qualitativa com o objetivo tanto de registrar observações gerais do contexto de sala de aula, como para o registro de aspectos específicos, como: trabalhos em grupos, interação professor-aluno e etc. Vamos investigar neste trabalho tanto aspectos específicos como: avaliação, atividades, papel do intérprete na sala de aula inclusiva, como questões mais gerais, como: a interação entre aluno surdo-ouvinte, professor-aluno e professor-intérprete, aluno-interprete, interprete-aluno e etc. Burns (*op.cit*, p.95) diz que essas gravações “são imbatíveis em auxiliar professores pesquisadores na reflexão sobre crenças implícitas, ações e esquemas mentais que são trazidos para a sala de aula.”

O tipo de entrevista escolhida, portanto, foi à entrevista semi-estruturada, onde o pesquisador-entrevistador seleciona e formula previamente as perguntas a serem respondidas,

mas que apesar de ser “controlado”, o entrevistado e o entrevistador tem a liberdade de discutir e acrescentar alguma informação que deseje.

Esse tipo de entrevista permite maior flexibilidade, já que essas questões não precisam seguir uma ordem fixa e também possibilitam a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É a que melhor se adequa ao tipo de pesquisa qualitativa por permitir interações ricas e respostas pessoais. As perspectivas do entrevistado e dos entrevistadores compõem a agenda de investigação. (BURNS, 1999).

Segue abaixo, o protocolo da entrevista:

1. De maneira geral, fale um pouco de você, sua formação acadêmica e o que a motivou a escolher a área de língua inglesa?
2. Fora da área acadêmica você já teve alguma experiência (contato) com surdo?
3. Em sua opinião, como o aluno surdo aprende a LI? Da mesma forma que o aluno ouvinte? Se não, que estratégias você usa para ensiná-los?
4. Quais empecilhos você encontra no ensino de língua inglesa para surdos?
5. Que tipos de atividade você utiliza em sala de aula? Que conteúdos ou temas você gosta de trabalhar?
6. Você identifica alguma dificuldade nos seus alunos em relação à aprendizagem de LI? Se sim, quais são?
7. Como você vê a figura do intérprete em sala de aula?
8. Qual a importância de LIBRAS para aprendizagem dos alunos surdos?
9. Você estudou ou viu na universidade alguma disciplina direcionada a alunos PNEE?
10. Atualmente, você participa de alguma formação contínua nesta área?

Na seção que segue, faremos a análise das falas de P1 de acordo com as teorias expostas na nossa fundamentação teórica.

4 ANÁLISE

Nessa seção faremos uma análise crítica da entrevista realizada através das falas de P1 e alinharemos o discurso das professoras com o aporte teórico explanado anteriormente. Através dessa análise iremos identificar as crenças desveladas por P1 em relação a sua prática de ensino na escola inclusiva em que trabalha com alunos surdos e as possíveis causas dessas crenças.

4.1 Análise de P1

Na entrevista realizada a P1 foi pedido que ela falasse um pouco sobre sua formação acadêmica e o que a motivou escolher a área, ela respondeu:

Excerto 1: Sou formada. Fiz graduação na UFCG, depois eu fiz mestrado, também pela UFCG. É... trabalhei em escolas públicas, municipais e estaduais como prestadora de serviço. Trabalhei também em escolas privadas de Campina Grande. Trabalhei como professora substituta na UEPB e UFCG em momentos diferente. Depois passei para um concurso do IFPB, e agora estou apenas aqui.

Excerto 2: Com relação a outra pergunta, língua inglesa em si, desde de criança eu sempre gostei. Eu acredito que houve a interferência do meu pai. Ele gostava muito da língua inglesa e ele ensinava a gente, então eu acabei gostando da língua inglesa por influência dele. Ensinar... Na verdade, eu sempre gostei de ensinar. Eu ensinei sempre aos meus irmãos, mas não tinha certeza que eu queria ensinar. Eu fiz toda a graduação na área de Letras, mas não tinha certeza se eu queria realmente ensinar, apesar de que desde o segundo período eu já comecei a ensinar como prestadora de serviços. São tantos desafios, tanta coisa que a gente passa em sala de aula que vai desanimando. Eu tinha sempre dúvidas... Eu gosto, mas não sei se eu quero. Mas com o tempo fui me acostumando, gostando, cada vez gostando mais e lendo mais teorias sobre a área da gente, fui criando aulas diferentes e hoje eu gosto do que eu faço.

4.1.1 Crenças e formação de professores

A pergunta foi feita com o intuito de “quebrar o gelo” e tranquilizar a professora no começo da entrevista. Mas também, teve o objetivo de constatar de que modo as experiências pessoais da professora influenciaram sua escolha profissional. Como vimos na investigação de crenças faz-se necessário analisar o passado e contexto de vida da pessoa investigada, pois de acordo com Borg (2003) as crenças são experienciais, nascem juntamente com a existência humana, nas relações sociais e sofrem influência de fatores contextuais. O conhecimento do professor não começa nem termina na sua formação universitária, ele é construído ao longo de sua história, desde quando este ainda é uma criança, como é o caso em estudo.

A resposta da professora comprova que sua infância, a influência da língua inglesa pelo ensino de seu pai, a experiência de ensinar aos seus irmãos foram fatores que a

impulsionou a cursar Letras e escolher ser professora. Sua teoria pessoal (o conhecimento transmitido pelo seu pai, os valores, e sua experiência como filha e pessoa) foi responsável por formular suas primeiras crenças a respeito do processo ensino-aprendizagem. (CONNELLY E CLADININ, 1997).

De alguma maneira, a professora foi influenciada pelo modo de ensinar de seu pai, provavelmente sua primeira referência de professor de inglês. Uma referência positiva que a fez gostar de Língua Inglesa e a motivou ao ensino. A resposta da professora constatou o que é defendido por Woods (1996), à forma de ensinar do professor pode ser moldado por sua história pessoal de vida e passam a fazer parte da sua biografia. Como explica Van Fleet (1979), as crenças podem ser adquiridas pelo processo de aculturação, no caso relatado por P1, esse processo se refere ao momento em que ela observava seu pai ensinar. Suas experiências prévias como aluna influenciaram para o que ela acredita ser importante ou não no processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2 A reflexão sobre as crenças

Com o passar do tempo e depois de vividas as experiências práticas de sala de aula como professora, P1 relatou ter dúvidas acerca do ensinar, devido aos diversos desafios que enfrentava, reforçando o que Nóvoa (2001) explica que o professor na atualidade deve estar preparado a esses desafios, e que ele conseguirá enfrentá-los através do conhecimento da reflexão sob a prática, mesmo que não seja uma tarefa fácil. A professora provavelmente procurou ter essa atitude reflexiva, conseguindo identificar e desmistificar as crenças anteriores que impendiam com que o ensino de LI acontecesse de forma positiva, desse modo, foi possível superar os desafios que enfrentava.

Na fala: “Com o tempo fui me acostumando, gostando, lendo mais teorias sobre a nossa área, fui criando aulas diferentes e hoje eu gosto do que eu faço”, é expresso pela educadora que os desafios superados com o tempo devolveram a ela o prazer pelo ensino, o fato dela ter rompido as crenças anteriores foi um fator motivacional para ela gostar de ensinar (BARCELOS E KALAJA, 2003). De acordo com Varghese *et al.* (2005) com o passar do tempo, os professores modificam a forma com que olham para si mesmos, bem como sua maneira de ensinar, incluindo as crenças, emoções e valores.

Em relação aos desafios de sala de aula os PCNs (2001) reforçam também - ser uma das responsabilidades do profissional de Letras - a capacidade de resolver problemas, além de ensinar a língua em si. Nóvoa (2001) ainda acrescenta que o professor deve saber lidar com

diversos saberes, além de saber lidar com a complexidade da diversidade social e entender o papel da escola.

Os desafios atuais de P1 são ainda maiores como professora de LI para surdos, mesmo assim de acordo com Carvalho (2013), os professores aprendem muito mais, como é relatado por P1, na medida em que eles vão estudando acerca da prática de sala de aula, o que torna sua atividade laboral mais prazerosa e fácil de lidar.

Através da fala de educadora notamos que as crenças também são dinâmicas, como explica Dufva (1996) elas podem mudar com o tempo. E a mudança de que ela relata criando aulas diferentes deve-se ao fato de que a reflexão gerou uma transformação na sua forma de ensinar ou a transformação de suas crenças que provavelmente interferia no processo de aprendizagem de seus alunos. Como disserta Barcelos e Abraão (2006), os momentos de dúvidas e questionamentos acerca dos conflitos na sala de aula geram a consciência de crenças existentes do professor que passa a vislumbrar uma nova possibilidade diante do que antes acreditava. De acordo com Dufva (*op.cit*), as crenças são meios de mediação usadas para regular a aprendizagem e a solução de problemas.

A reflexão na ação influencia na mudança ou formação de novas crenças. Segundo Guskey (2002), a melhoria no ensino acontece quando o professor tenta fazer uso de uma nova abordagem, um novo método ou uma nova ferramenta pedagógica. Isso ocorre quando P1 relata que começou a elaborar aulas diferentes de como ela fazia antes. A atitude da educadora se encontra em consonância ao que é defendido pelos PCNs – LE (1998) que enfatizam que os professores devem se esforçar para mudar o contexto de ensino, pois assim como a aprendizagem de língua inglesa não é mutável, o ensino também deve ser dinâmico, um meio de transformação da realidade.

Além de tudo, o fator que ela menciona ser o responsável pela mudança nas suas aulas foi, sobretudo, o estudo teórico na área sobre a prática escolar, algo que Almeida Filho (1993) aponta como sendo imprescindível para que aconteça uma modificação verdadeira e eficaz além da reflexão, apesar de compreender que essas mudanças são graduais.

Também podemos perceber através desse primeiro relato, que a professora possui uma vasta e longa experiência na área, pois é formada, tem mestrado, já trabalhou em várias escolas e inclusive em universidades. Podemos constatar, portanto, que ela encontra-se na última fase da definição de Van Fleet (1979) – a fase da formação permanente – em que profissional da área busca aperfeiçoamento e ainda mais melhorias na forma de ensinar.

Podemos verificar neste excerto que no primeiro momento a educadora narra sua primeira fase de experiência como aluna, logo depois, a segunda fase referente à formação

inicial, a terceira fase em relação aos seus primeiros anos como professora e a fase atual, em que ela se reconhece mais madura como professora. A professora demonstra que reconhece uma formação que Abrahão (2006) entende como algo complexo, gradativo, que exige a reflexão e aprofundamento teórico.

No início da carreira P1 demonstrava certa incerteza, insegurança em relação ao ensinar, através do seu discurso, percebe-se essa confusão em relação a como ela se via e sobre seu papel como professor, portanto houve uma reconstrução sobre a opinião de seu papel como educadora. (VARGHESE, 2005)

Além disso, o questionamento permitiu com que a professora falasse dela mesma. De acordo com Farrell (2008) quando falamos do “eu” estamos conscientemente e naturalmente fazendo um exercício de auto-reflexão, onde o profissional pode explicitar suas crenças e emoções.

Através do discurso de P1 também podemos entender um pouco sobre a ideia que ela tem ou pensa sobre o ensino. Na fala: “Eu acredito que houve a interferência do meu pai.”, a professora está inferindo a uma crença inconsciente. De acordo com (ROKEACH, 1960), as crenças são evidenciadas por meio do discurso, geralmente precedido da sentença: “Eu acredito que”, que por alguns momentos parecem ser contraditórias sobre a decisão de ensinar. Foi o que aconteceu durante seu processo de formação, depois que ela encontrou soluções para a resolução dos conflitos, algumas crenças contraditórias passaram pelo processo de renegociação e a incerteza esvaneceu. Vemos durante o percurso de sua formação que ela se identificou com o ensino não somente por questões externas, mas por motivação e dedicação, já que crenças não se desassociaam desses conceitos. (BARCELOS E KALAJA, 2003).

No segundo questionamento foi perguntado se P1 teve contato com algum surdo antes da experiência em sala de aula ou fora de sua formação acadêmica. A essa pergunta, P1 respondeu:

Excerto 3: Eu lembro que na graduação eu tinha um colega que namorava uma surda. Então ele me contava às coisas que ele passava, como é que ele se comunicava com ela. Mas com surdo não, fora da sala de aula nunca tive.

4.1.3 Crenças em relação ao surdo

Essa pergunta teve o objetivo de investigar a experiência prévia da professora em relação ao aluno surdo. O fato de P1 responder ter algum tipo de conhecimento do indivíduo surdo através da narrativa do seu colega que namorava uma surda é bem relevante, pois

conhecer quem é a pessoa surda auxilia significativamente o ensino-aprendizagem do aluno surdo e ao controle da existência de crenças por parte do professor, facilitando um ensino mais eficaz para esse público. Como a própria surda Strobel (2008 *apud* GESSER, 2009) sugeriu ser importante que professores e educadores busquem antes da elaboração de planejamento, discussão ou desenvolvimento de metodologias de ensino, entender e compreender que eles são, e entender um pouco de sua história, sua subjetividade, sua língua e sua cultura etc. Como vimos o surdo tem identidade e cultura própria, um jeito de viver próprio dele. (SKLIAR, 2003/ QUADROS, 1997).

4.1.4 Inclusão Social/Inclusão dos Surdos nas escolas/ História da Educação Surda

O fato de P1 dizer que tinha um colega que namorava uma surda e de vivenciar a presença de alunos surdos em uma instituição federal em Campina Grande, constata ainda mais a realidade registrada pela pesquisa do MEC (2014), que aponta para o crescimento no número de pessoas PNEE nas escolas e universidades. As leis e decretos como a Constituição Federal do Brasil, os documentos que guiam a educação brasileira estimularam as pessoas surdas a saírem de suas casas e se expressarem. Como Sacks (1990) descreve a história dos surdos começa apagada e triste, no passado, os surdos tinham medo de sair de suas casas, pois não havia reconhecimento linguístico da sua língua. Eles eram visto como débeis e loucos e por causa disso a sociedade acreditava que eles não eram capazes de aprender, por essa razão eles não tinham acesso a escolas como hoje e não eram vistos em espaços públicos ou entre a sociedade tão facilmente. Por essa razão, é cada vez mais provável que professores e educadores tenham contato com pessoas surdas durante sua trajetória de vida ou mesmo dentro de sala de aula.

4.1.5 Crenças em relação à natureza de Libras

No trecho: “Então ele me contava às coisas que ele passava, como é que ele se comunicava com ela.”, podemos inferir através dessa fala que pelo que o colega narrava para ela a surda se comunicava, o que quer dizer que ele possuía uma língua, provavelmente ele narrava a ela que o surdo se comunicava através da língua de sinais e também um pouco de sua cultura, como por exemplo, como nomeavam as pessoas. (SKLIAR, 1997).

Dufva (1996) diz que as crenças são emergentes e que elas são modificadas na medida em que interagimos com o outro. Através dessa interação a professora pode desmistificar a

crença, por exemplo, de que o surdo não tinha língua só porque era surdo. Outra crença que pode ter sido desmistificada nesse momento foi à forma correta de se referir ao surdo, durante toda a entrevista ela utiliza somente esse termo, provavelmente por ouvir como o seu colega se referia à namorada.

Através dessa interação ela pode reconhecer que o surdo tem uma língua que é diferente da língua portuguesa já que seu colega narrava como era diferente e provavelmente explicava algo em relação a vocabulário ou estrutura gramatical, pelo fato de ele não se comunicar em português com a namorada, mas sim em LIBRAS. A fala demonstra a atitude de reconhecimento lingüístico que o namorado tinha pela língua da namorada demonstrando que reconhecia a importância de se comunicar em LIBRAS com ela, que era surda. Essa atitude demonstra inclusive um cuidado com a identidade e valorização da dignidade da pessoa surda. Vygotsky (1984) e Gesser (2009) destacam a importância da língua materna para os surdos.

4.1.6 Crenças em relação à surdez

Essa primeira experiência positiva provavelmente influenciou o primeiro contato que P1 teve com um aluno surdo dentro de sala de aula. A situação narrada pela professora demonstra que a surdez nesse caso não foi empecilho nenhum para que duas pessoas se relacionassem. Como os teóricos, Souza (2007) e Gesser (2006) *et.all* expressam na nossa fundamentação teórica, a surdez não atribui déficit cognitivo ou característica de debilidade ou fraqueza. Nesse caso, a surdez foi acolhida, apesar da diferença, ela foi vista com naturalidade. As leis de inclusão e os direitos das leis universais, como a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988) e a UNESCO (1994) asseveram que o pluralismo, a diversidade e o respeito ao outro que é diferente, o que traz ganho e aprendizagem para ambas as partes.

Como na graduação de Letras muitas vezes não há informações específicas em relação ao aluno surdo esse conhecimento implícito adquirido por P1 irá fazer parte de suas crenças, que no futuro poderá influenciar sua prática já que ela não teve nenhum conhecimento teórico para se apoiar na época. (WOOLFOLK HOY e MURPHY, 2001). A partir da experiência com seu colega, as crenças de P1 se tornam resultante de um processo interativo de interpretação e (re) significação (DEWEY, 1933).

O quarto questionamento, indagava acerca das principais dificuldades ou empecilhos que P1 enfrenta em relação ao ensino com surdos. Sobre isso, ela respondeu:

Excerto 4: Bem, a primeira coisa é que o inglês para eles é a terceira língua. Eles têm a língua deles, que é a LIBRAS, que é a nativa, eles tem a língua portuguesa que é a segunda língua e o inglês passa a ser a terceira. O primeiro bloqueio é esse. Eles estão se acostumando com o português, e já é necessário aprender outra língua. Esse bloqueio vem da parte deles como também meu porque preciso ter a preocupação de que não posso exagerar... Não posso pegar pesado porque é uma língua totalmente nova, diferente de uma pessoa que não é surda.

4.1.7 A influência das crenças no ensino-aprendizagem de LI

Com esse questionamento buscamos identificar e investigar um pouco a prática de ensino da professora e como as crenças influenciavam o ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola inclusiva com aluno (s) surdo (s). A primeira dificuldade que P1 descreveu no relato acima foi em relação à aprendizagem dos alunos. Esse fator pode ser causado pelas crenças da própria professora, pois como Dewey (1933) descreve, as crenças podem ser obstáculos que impedem com que o aprendizado aconteça. Guskey (2002) discute que as mudanças das crenças ocorrem como consequência à mudança ou melhoria da aprendizagem dos alunos.

4.1.8 Ensino-Aprendizagem de Inglês para surdos

A primeira dificuldade dos surdos identificada pela professora como empecilho para aprendizagem de língua inglesa na sala de aula foi à questão de que a língua inglesa desempenha o papel de terceira língua para eles e para os ouvintes, ela é a segunda língua. Constatamos que os surdos brasileiros realmente sofrem a interferência da sua língua nativa e da sua segunda língua, que é o português escrito, para então aprenderem a língua inglesa (LDB, 1996). Lopes (2009) aponta então para essa realidade essa realidade dizendo que o ensino-aprendizagem de língua inglesa “reitera uma perspectiva bi (multi)lingue na educação dos surdos, visto que no contexto brasileiro, além de ser uma língua estrangeira, trata-se de uma terceira língua”.

Como na escola inclusiva eles não têm aulas de LIBRAS e ainda estão num constante processo de aprendizagem de língua portuguesa, ou seja, ainda não são fluentes como os demais colegas ouvintes, o professor ao saber disso encontrará maiores dificuldades no ensino e com isso deve procurar meios de solução desses problemas para que ocorra um ensino efetivo. Nessa perspectiva, a professora diz que busca facilitar o ensino para esses alunos.

Diversos teóricos relatam acerca dessa dificuldade, dentre eles Gesser (2009), Morais (1995), Carvalho (2013), MEC (2006) e etc.

4.1.9 Escola Inclusiva

Uma solução para esse fato se deveria a mudança do estilo do ensino, na escola bilíngüe (LACERDA, 2007), por exemplo, onde os conhecimentos do aluno são construídos através da sua língua nativa e todos os professores são capacitados e preparados a ensinarem todas as disciplinas através da língua de sinais brasileiras, inclusive sendo alfabetizado primeiramente em sua língua materna e depois introduzido na língua portuguesa. Nesse modelo, o professor de língua portuguesa e de língua inglesa estaria mais preparado para ensinar a essas pessoas tendo em vista que teriam o conhecimento de como funciona a língua materna dos surdos em sua totalidade, a Libras, portanto, seria a língua mediadora para a aprendizagem e construção de conhecimentos das outras línguas escritas necessária para que eles sejam incluídos no país em que vivem, além do mais auxiliaria para que os surdos evitassem estabelecer equivalências improdutivas de sua língua com a língua estrangeira. (CASSADO e GUERREIRO, 1993).

Como são defendidos pelos autores, os alunos que aprendem os conceitos acadêmicos e as habilidades de letramento em sua língua nativa podem estar mais prontos a transferir suas habilidades para a segunda língua, porque o conhecimento está embasado na língua e esquemas que eles compreendem. Nesse caso não é o professor, mas sim o ambiente, o modelo de ensino “inclusivo” que dificulta o processo de aprendizagem e principalmente a L1. (SANTOS, 2011).

Nesse sentido esse modelo de ensino não assegura a esses alunos um currículo, método e recursos que atendam suas necessidades, apesar de chamada “escola inclusiva”, é necessário que esse indivíduo deficiente não seja excluído por possuir situações e meios de aprendizagem diferente dos ouvintes. As leis desenvolvidas muitas vezes não garantem a verdadeira inclusão na prática, pois é necessário refletir acerca de todas as questões envolvidas, como: a inclusão das libras no currículo, a valorização da carreira do professor e uma formação de qualidade para os educadores saberem lidar com esses alunos. É preciso ter cuidado para que o processo de inclusão não traga a exclusão como Klein (2007) bem enfatiza, não adianta inserir os alunos deficientes na escola sem que haja uma verdadeira aprendizagem por parte deles.

Outra possibilidade seria a de ensinar a Língua de Sinais Americana, que se assemelha bastante a Língua de Sinais Brasileira, mas que se precisaria de formação e capacitação para que os profissionais de língua inglesa aprendessem essa nova língua.

4.1.10 Crenças e Formação de Professor

Apesar de que atualmente (BRASIL, 2005) existe a disciplina de libras nos cursos de licenciatura, esse ensino é visto de maneira rápida e descontextualizada, é ofertado 30 horas no currículo a uma disciplina que só é ministrada ao final do curso. Para que haja uma boa formação do professor em relação ao ensino de surdos é necessária a oferta de mais disciplinas que ensinem não somente a língua de sinais, mas também que trate da educação surda.

A reflexão sobre a prática e a experiência fez com que a professora mesmo sem o aprofundamento teórico tivesse conhecimento dessa questão. É o conhecimento implícito que ela possui e que orienta sua prática (WOOLFOLK HOY e MURPHY, 2001), ou seja, suas crenças, que é expressa através desse excerto que expressa o opinião que ela tem de ensino-aprendizagem para surdos (BARCELOS, 2003). A crença de que a língua inglesa é a terceira língua do surdo molda a prática de ensino da professora para que ela busque meios para que as dificuldades enfrentadas pela segunda língua não bloqueiem a aprendizagem do aluno surdo.

A professora pode adquirir um conhecimento teórico com base na experiência de ensino, sem precisar estudar sobre isso, ela pode constatar um fato observando sua prática. Esse conhecimento é adquirido não somente através de estudo, mas também através das experiências anteriores em sala de aula. (FREEMAN e JOHNSON, 1998). Quanto maior for essa experiência, maiores as chances de aperfeiçoamento de acordo com Van Fleet (1979). Dufva (1996) diz que esse é o conhecimento profissional adquirido na prática, com base na experiência e nos conhecimentos interdisciplinares.

Como a aprendizagem dos alunos afeta a forma de P1 ensinar a língua, ela relata que busca facilitar o ensino para esse grupo, entendendo também as diversas barreiras que eles enfrentam por não terem o acesso de serem ensinados em Libras pelo professor da disciplina, por não terem a disciplina LIBRAS dentro do currículo, nem tão pouco elementos próprios da sua cultura ou matérias didáticos específicos para eles dentro da escola. Como vimos, o ensino deve ser baseado pela aprendizagem dos seus alunos. Além disso, na língua inglesa eles

podem apresentar ainda maiores dificuldades de ter um conhecimento prévio, pois não é a língua majoritária da sociedade em que convivem.

A professora expressa através desse discurso que acredita, portanto que seu papel seja de facilitadora nessa aprendizagem, tomando conhecimento dessa situação. Essa crença é constatada por diversos professores de escolas inclusivas, teóricos e pesquisadores da área. Sendo assim, a fim de facilitar o acesso ao vocabulário dos alunos surdos, à professora deve evitar ensinar ao aluno a decodificação de todas as palavras em inglês dentro de um texto, por exemplo, diferentemente disso, deve ensinar o aluno a entender o sentido de maneira geral sem se preocupar de não entender todas as palavras em inglês. (CASADO e GUERREIRO, 1993) - um meio de sanar parte dessas dificuldades.

Verifiquemos a outra dificuldade apontada pela professora.

Excerto 5: Outro bloqueio... eu acho, não sei se para os alunos... Mas para mim, a metodologia é difícil, não sei se é a realidade de todos, mas acredito que é a da maioria, temos um aluno surdo para trinta ouvintes então normalmente a gente esquece isso. Estou dando aula, falo rápido, eu demonstro coisas que penso que eles não iriam compreender. Tem um intérprete, eu sei que tem, mas às vezes eu acho que nem sempre o aluno se sente confortável de parar a aula para dizer que estou indo rápido. Para mim, não me acostumo ainda com a idéia de que tenho apenas um aluno surdo dentro de uma sala de trinta. É uma das coisas que me preocupa bastante.

4.1.11 Inclusão Social e Escola Inclusiva

Em relação ao ensino em si, a professora ressalta a dificuldade em elaborar uma metodologia que atenda surdos e ouvintes. Como descrito por P1, muitas vezes ela esquece de que há um aluno surdo, devido à grande quantidade de alunos ouvintes. P1 sabe e identifica o problema, mas demonstra inquietação por não saber como resolvê-lo. Nesse caso, como ela tende a dar maior atenção aos ouvintes, o intérprete que provavelmente passa a ser o referencial lingüístico e educativo do seu aluno surdo (GESSER, 2009).

Nesse caso, podemos nos questionar se está ocorrendo uma verdadeira inclusão nesse contexto, já que o aluno que deve se adaptar ao modelo educacional vigente e não a escola, como prevê os documentos, de buscar meios para inclusão efetiva desse aluno, o aluno surdo passa a aprender e é visto como o aluno ouvinte; não se leva em consideração que ele apresenta uma situação especial e que necessita ser tratado como tal. A professora sente essa falta de inclusão aquando relata que muitas vezes sente que o aluno surdo não entende muitas vezes o que ela está explicando. A fala dela também demonstra que ela não tem conhecimento das metodologias que ampliem as possibilidades e o conhecimento do aluno surdo.

4.1.12 Crenças em relação ao ensino-aprendizagem para surdos e o intérprete

Essa crença tem origem em sua experiência como professora de escola inclusiva, pois o próprio contexto influencia na formação de suas crenças. Apesar de afirmar que seu papel nesse contexto é o de facilitadora, ela se contradiz ao afirmar que sua metodologia na maioria das vezes privilegia o ouvinte (BARCELOS, 2003). A crença de que a metodologia usada prevalece favorecendo aos ouvintes é moldada pelo contexto da sala de aula, mas ao mesmo tempo também é reforçada através de um contexto que desfavorece os não-ouvintes. (*op.cit*)

Através desse discurso a professora trouxe ao nível de consciência a reflexão sobre sua própria crença e sua ação (LEUNG, 2009). Nesse momento ela reflete acerca do seu papel de educadora para os surdos e como ocorre esse ensino, o que parece não estar claro para ela, pois ela não recebe um *feedback* claro por parte do aluno ou do intérprete. Podemos notar através disso que a relação afetiva entre ela e o intérprete é muito distante, comprovando o que é relatado por Lacerda (2007), que muitas vezes o professor não procura trabalhar em conjunto com o intérprete a fim de promover um ensino inclusivo eficaz.

Nesse caso, o intérprete poderia ajudá-la sugerindo meios e uso de metodologias visuais como é proposto por Campelo (2007), já que a professora não possui o conhecimento teórico ou metodológico que se adéqüe ao aluno surdo e não sabe como fazer para propor um ensino inclusivo dentro dessa estrutura. O problema se aprofunda ainda mais por não haver um currículo, ou a oferta de um material adaptado aos indivíduos surdos (GESSER, 2009)

Apesar disso, Pessanha e Silva (2015) ressalta que o professor deve redobrar a atenção ao se deparar em uma sala inclusiva com um aluno surdo e explicar, perguntar o que sente que não ficou claro para o aluno para se certificar se ele entendeu o que foi ensinado, apesar de ser um processo bastante trabalhoso, sem dúvidas. Além disso, o professor é responsável pelas mudanças pedagógicas que ocorrem na sala de aula, bem como a reflexão sobre as questões que devem ser encaminhadas para essa mudança (FREITAS, 1999)

Esse problema se encontra justamente nos conflitos da inclusão que a educação surda passa nos dias de hoje, existem diversos modelos de ensino hoje em dia para surdo. Apesar da obrigatoriedade do ensino para surdos dentro do ensino regular como propõe a legislação brasileira (BRASIL, 2011) e o do reconhecimento linguístico dos surdos (QUADROS, 1997) ainda há marcas de modelos de ensinamentos antigos que desvalorizam a capacidade linguística e cultural dos surdos quando não contemplam metodologias adequadas a estes, nem buscam meios de incluí-los com os alunos ouvintes por meio de trabalhos em duplas e teste de

avaliação de desempenho em que a língua seja utilizada no seu sentido social e prático. Vemos com isso que o surdo ainda sofre pelas imposições das pedagogias antigas, deixando-os apagados ou excluídos, “sem voz”, como antigamente. Não há nesse espaço de aprendizado, uma oportunidade para que eles se vejam e se integrem como cidadãos e ajam na sociedade em que vive - um dos papéis da língua estrangeira. (PCNs-LE, 1998).

4.1.13 *Professor Reflexivo*

Nesse excerto vimos que a professora buscou refletir acerca do uso de sua competência organizacional, definição de Novoa (2001) que é a autonomia de organizar seu trabalho escolar bem como a ponto de ser capaz de transmitir o conteúdo de uma maneira didática para que seus alunos compreendam da melhor forma possível, ou seja, saber explicar bem o conteúdo.

Percebemos que P1 é consciente das crenças que possui e como elas afetam suas ações em sala de aula, esse exame faz parte do ensino reflexivo, como aponta Richards & Lockhart (1994). Por causa dessa prática reflexiva, que P1 explica porque ela ensina como ensina (ALMEIDA FILHO, 1993). Essa prática reforça o que Van Fleet (1979) defende que os professores com mais tempo de experiência de ensino costumam refletir mais acerca de suas ações em sala de aula.

Nesse caso, a fala da professora reflete a discussão feita por Woods (1996) sobre as crenças abstratas, pois a professora tem consciência de que essa forma não a forma correta de que como o ensino deveria ser e que acaba dificultando a aprendizagem do aluno surdo, mesmo assim a professora não sabe o que fazer para mudar essa prática, pois não tem o que ou em quem se basear. O modelo de ensino também dificulta com que ela dê atenção ao surdo segundo suas palavras, como Borg (2003) ressalta os fatores contextuais também podem inibir as habilidades do professor de adotar práticas que reflitam realmente suas crenças.

Sobre o último empecilho destacado, a professora relata:

Excerto 6: E outra coisa é como eu cobro na avaliação. Eu nunca sei se estou pegando pesado ou não. Às vezes eu faço uma prova que o aluno tirou uma nota muito boa, eu fico pensando se fiz uma prova muito boba. Porque se você faz uma prova muito boba, de certa forma não está havendo inclusão do aluno.

4.1.14 *Crenças em relação à Avaliação*

Além da dificuldade particular relacionada à diferença de canal (auditivo X gestual) do surdo e a questão da transmissão do conteúdo, a avaliação surge também como empecilho. Entendemos que a questão da avaliação está intimamente relacionada à questão do ensino e se influenciam mutuamente, bem como defendemos que a avaliação, em relação ao ensino para surdos, deve ser trabalhada por meio de procedimentos específicos a eles.

Vimos que durante a entrevista que P1 sempre traz reflexões acerca de sua prática em relação ao ensino para surdos, porém a crença em se preocupar se facilita demais na avaliação se contradiz com a sua primeira fala onde ela relata que procura amenizar o ensino devido às implicações linguísticas enfrentadas pelos surdos, mesmo sem ter um retorno diante do aprendizado diário do aluno em sala de aula. (BARCELOS, 2003) Essa dúvida se dá justamente pela falta de acompanhamento do aprendizado diário do aluno, a falta de clareza acerca do ensino-aprendizado do que aluno aprendeu irá se refletir na avaliação. O fato de que na aula a didática é a mesma do aluno surdo para o ouvinte, mas na prova é diferenciado, gera esse conflito, pois os objetivos de aprendizado do aluno surdo não ficam claros para a professora, já que na aula eles estudam da mesma maneira que o ouvinte.

Também vemos que há uma discrepância entre crenças e ações (BORG, 2003), pois ela verbaliza que deve facilitar o ensino, mas ao mesmo tempo no momento da avaliação ela acha que está dificultando. Essa crença está ligada provavelmente a forma com que ela aprendeu língua inglesa, ou a forma pelo qual os outros alunos aprenderam ou na crença de como ela acredita que o aluno aprende o conteúdo. Mesmo sem o aprofundamento teórico vemos que a professora se preocupa em relação a desempenho dos alunos surdos. Ao sanar as dificuldades que ela possui, ela também estará ressignificando as crenças que ela possui. Nesse exercício, a primeira dimensão da reflexão sobre a prática que a professora demonstra é a preocupação com a compreensão do ensino por parte de seus alunos e a efetiva aprendizagem. (SCHON, 1992).

A professora mais experiente está a todo tempo refletindo acerca do seu fazer ensinar, sobre suas crenças e ações, bem como a de seus alunos, já que suas crenças são moldadas pela dos seus alunos, assim como o processo de inclusão da escola. (LEUNG, 2009)

A fala de P1 demonstra que assim como ela não tem uma ideia clara sobre ensinar a surdos, ela também não possui um critério de avaliação definido específico para esse aluno, por isso a insegurança e a incerteza, pela falta de aprofundamento teórico.

P1 também não tem retorno por parte do seu aluno surdo de sua avaliação, verificamos o distanciamento entre ela e seus alunos surdos, a falta de interação e dimensão afetiva, que é apontado pelos PCNs- LE (1998) como algo importante na avaliação, pois ainda mais para os

alunos surdos questões como a professora mesmo cita, a interferência da sua língua materna, frustração, às vezes a falta de conhecimento de mundo, a discrepância da forma de ensino de P1 com a sua forma de aprendizagem e etc, vai influenciar no momento do teste daquele aluno. No processo interacional, a professora poderia ver o que não ficou claro ao aluno e as dificuldades que ele teve para melhorar sua aprendizagem. Vemos, nessa fala, que a avaliação é vista de maneira tradicional, que avalia o aluno através de notas e conceitos, o teste é o fim em si mesmo, pois por falta da interação, ela sente que o aluno sente-se fracassado ao tirar uma nota baixa.

A fim de que P1 se aprofundasse mais em relação à questão da avaliação foi realizada a pergunta: você faz uma prova específica para o aluno surdo?

Excerto 7: A prova que eu faço para o surdo é diferente. Tem que ser diferente. Essa é uma sugestão do próprio núcleo de apoio para pessoas com deficiência¹⁴. Por exemplo, eu não faço muitas questões discursivas para o surdo porque a língua portuguesa é um idioma que eles estão aprendendo. Quando eu faço uma questão discursiva que eles precisam escrever muito em português, se eu for corrigir sozinha eu não consigo compreender. É um texto muito confuso, eles não colocam palavras de ligação, não existe gênero de substantivo, é muito confuso. Por isso nem sempre eu consigo entender. Por isso eu faço uma prova mesclada. Faço uma prova com questões objetivas e subjetivas. As provas subjetivas eles conseguem responder com duas ou três palavras. Então tenho sempre dificuldade para elaborar as provas porque nunca sei se estou pegando pesado ou maneirando demais.

Dessa vez, a professora respondeu com convicção de que a prova para o aluno surdo devia ser diferente, pois é algo estabelecido pela própria instituição, que se ancora nas leis de inclusão e que é defendido e elaborado pelos profissionais da área. O fato de existir esse órgão pela instituição já esclarece para a professora que a prova precisa ser diferenciada e facilita o processo de inclusão, facilitando com isso o processo de aprendizagem dos alunos. Esse foi um dos pontos que classificamos como bastante positivo para a educação inclusiva brasileira, nesse aspecto em que a escola se adequa a necessidade dos seus alunos buscando incluí-los efetivamente nesse espaço. Apesar dos lentos passos, a educação brasileira tem avançado cada vez mais para um ensino inclusivo cada vez mais eficaz. Freeman e Johnson (1998) explicam que o conhecimento profissional dos professores também se dá através de suas experiências no trabalho.

¹⁴ NAPNE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais) é o órgão que se ocupa institucionalmente da Política de Acessibilidade e Inclusão no IFPB. Passa a existir formalmente, a partir de 2009, pela Portaria nº 019/2008, de 22/12/2008, por meio do Programa TECNEP – Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais.

O NAPNE, no âmbito de uma instituição educacional tem o papel de mediação entre os setores internos, os docentes e as instituições parceiras, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento acadêmico e psicossocial de estudantes com deficiência. Acessado em 02/01/2017 em: <https://editor.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao>

A avaliação para a professora, então, é entendida através de um “prova” ou testes de itens isolados que Zillas e Fontes (2009) explicam que são testes que valorizam as regras da língua em detrimento ao uso. A reflexão que a professora traz acerca da avaliação também é muito importante, pois como aponta LUCKESI (1996) a avaliação pode ser considerada uma ferramenta de inclusão ou exclusão, e os alunos surdos devem estar acostumados a métodos avaliativos a fim de estarem apto a enfrentar diversas questões na vida.

Um provável caminho para inclusão seria a elaboração dos testes de desempenho em que eles interagiriam em uma situação “real” e que simulasse uma realidade. Se o objetivo fosse descrição de lugares, por exemplo, a professora poderia mostrar a imagem de um lugar e pedir para que eles descrevessem o lugar em libras, após isso podia pedir para que eles escrevessem as palavras chaves e estruturas gramaticais em inglês que são usadas para descrever esse lugar; nesse caso a professora atribuiria maior peso ao sentido do que a estrutura ou ortografia. Os alunos poderiam ainda escrever o vocabulário sobre lugares e escrever as estruturas em uma maquete, dependendo de qual fosse o curso técnico do aluno utilizar-se-ia um espaço comum aquele curso.

A avaliação nesse sentido deve ser mais flexível e deve oferecer ao aluno surdo as oportunidades para escolher de que forma seria mais interessante e mais efetiva a avaliação para eles, ou ainda dar duas opções de escolhas em uma questão que não se reduza ao certo ou errado, como aponta Lucindo (*op.cit*), mas que lhe ofereçam as possibilidades.

Para que essa preocupação seja sanada, a professora deve buscar refletir no processo de aprendizagem não somente depois da avaliação, mas também antes dela, estabelecendo a relação do que foi ensinado e o do que se espera que o aluno seja capaz de fazer no seu dia-dia com aquele conhecimento da língua inglesa, mostrando de que forma aquele conhecimento vai auxiliá-lo na sua formação profissional no futuro. A avaliação ainda poderá ser feita através de trabalhos em duplas, para que o conhecimento seja reforçado através da interação, e ainda nesse caso, para que se estreitem a relação entre surdos e ouvintes, já que os dois podem ganhar bastantes através dessa relação.

Para a professora conseguir ter uma resposta clara acerca da avaliação, ela precisa também ter uma grade de avaliação clara. Se os surdos não se expressam com tanta facilidade em português, poderia pedir para que eles utilizassem o inglês escrito já que a estrutura básica pedida vai ser o que foi trabalhado em sala. Outro caminho seria o processo de passar o inglês para as libras, nos enunciados da prova, ou das libras para o inglês, por exemplo, mas para isso a professora deveria se comunicar em libras, já que o interprete não possui esse conhecimento.

O discurso de P1 e suas crenças se contradizem com suas ações, ao questionar a aprendizagem do aluno através de uma nota ela subestima as outras possibilidades oferecidas pela instituição e que pode facilitar a vida do aluno e tornar a avaliação mais clara. Até porque as condições oferecidas pela escola e projeto político-pedagógico contribuem para isso. (GADOTTI, 1995)

Sabemos que a avaliação não se limita somente as respostas realizadas por meio de um papel, mas também deve ser avaliado a dedicação, compromisso, responsabilidade, atividades e momentos em que o aluno constrói seu conhecimento e corrige seus erros. O alvo da avaliação deve ser também o processo e o percurso da aprendizagem (LUCINDO, *op.cit*). A avaliação deve permitir que o aluno reflita sobre seus erros a fim de evitá-los no futuro, no momento de avaliar deve-se considerar não somente as respostas da prova, mas sim todo o percurso do aluno. A avaliação pode muitas vezes refletir o desempenho do aluno ao longo das aulas, como também não, pois fatores como emoção, nervosismo, acontecimentos, podem atrapalhar no momento do teste. Nesse caso, quando o aluno surdo fica triste pelo o resultado da prova a professora pode perguntar o que houve e dependendo do que for, poderá fornecer uma nova chance de avaliação ou considerar os resultados do aluno ao longo do semestre.

Como afirmam os PCNs – Le (1998), esse tipo de avaliação de decodificação “não são formas adequadas de avaliação de compreensão escrita por não envolverem a colaboração do leitor na construção social do significado.” A reflexão que P1 precisa fazer é pensar nas dificuldades do aluno surdo considerando suas dificuldades peculiares, seu nível e sua evolução durante o processo e eficácia do ensino.

A quinta pergunta realizada foi em relação a como P1 acredita que o aluno surdo aprende a língua inglesa, se era da mesma forma que o ouvinte e quais estratégias ela utilizava para ensiná-los.

Excerto 8: Como ele aprende a língua inglesa? Nossa... Eu não sei se eu sei responder essa não... Não é da mesma forma. Eu não sei! É uma pergunta difícil. Porque assim, como a língua inglesa já é a terceira língua, então eu não acredito que seja da mesma forma, porque tem dois bloqueios aí para ele, ele tem passar dois obstáculos, primeiro passar para o português para passar para o inglês, é diferente de uma pessoa que não é surda, eu não sei se isso diretamente interfere na aprendizagem, mas eu acho que sim, então eu acho que ele não aprende da mesma forma, ele tem mais dificuldade, ele tem mais bloqueio para enfrentar.

4.1.15 Crenças em relação ao ensino-aprendizagem para alunos surdos

A resposta dada pela professora confirmou nossa hipótese de que a professora não tinha conhecimento das metodologias relacionadas ao aluno surdo e nem a ideia de como deveria ser ou de como ela buscava fazer. A falta de conhecimento teórico sobre o assunto contribui com a formulação de crenças e de suposições acerca do ensino. Apesar de que ela narra suas experiências, no discurso ela não sabe explicar como o processo de ensino poderia funcionar a eles, nem as ferramentas, ou sequer o fato de que ele só aprende duas habilidades das quatro habilidades propostas pelos PCNs (1998), pois ela é conduzida a ensinar essas duas habilidades pelos próprios objetivos de ensino-aprendizagem da instituição. Novamente constatamos que o ensino de língua inglesa para surdos não está claro por ela não conseguir relatar à luz da teoria. Ela relata que identifica a dificuldade desse aluno em relação às duas línguas, mas não explica quais medidas ela toma para solucionar e para que essa dificuldade seja superada.

Esse conhecimento implícito que P1 tem é o que Richardson (1996) e Woolfolk Hoy e Murphy (2001) chamam de crenças, elas são as ideias ou pensamentos que a professora reconhece como verdadeira, sem ter base em uma evidência, mas que ela sente que seja. Todo seu discurso baseia-se no empirismo, ou seja, no que ela observa ou o que ela acha que é, mas que não sabe comprovar. Como Rokeach (1960) defende, sempre que alguém relata algo que acredita ou acha como é recorrente no discurso da professora, está evidenciando crenças. Como são narradas por Almeida Filho (1993), as verdadeiras alterações nas crenças acontecem quando há um aprofundamento teórico por parte do professor sobre aquele assunto.

A sexta pergunta feita foi em relação aos tipos de atividades e conteúdos com os quais P1 gosta de trabalhar. Ela responde:

Excerto 9: O conteúdo ou tema da aula não é diferente para o surdo. Todos vem o mesmo conteúdo. A instituição aqui fornece inglês instrumental, ou seja, inglês para leitura. Todos os alunos estão sempre sendo expostos aos textos em inglês, visando às estratégias de leituras, palavras cognatas até chegar a grupos nominais e grupos verbais.

Excerto 10: Com relação às atividades, normalmente eu não diferencio a atividade de um aluno que não é surdo pra o aluno surdo, nas aulas eu coloco a mesma coisa. Porque por não ser por nota, é um momento que eu já aproveito e checo se aluno que é surdo teve dificuldade. Então, por exemplo, as atividades que eu faço: de compreensão! Então, eu monto um texto em inglês e faço perguntas para usar *skimming* and *scanning*, ideia geral ou específica. Se o assunto for grupo nominal eu peço para identificar o grupo nominal. O surdo faz o mesmo.

4.1.16 Ensino- Aprendizagem de LI para alunos surdos

A resposta demonstra a despreparo da professora em relação ao ensino com surdo. Por não ter o conhecimento da didática surda, a experiência e a prática de ensino da professora demonstram sua “cultura de ensinar”, e nesse momento influencia a forma que ela planeja, ensina e elabora as atividades (KUDIESS, 2005).

Ao informar que o inglês oferecido pela instituição é o instrumental, é quebrado a crença de que o ensino para o aluno surdo acontece da mesma forma que o ouvinte, desenvolvendo a fala e a pronúncia em língua inglesa como se acreditava nos métodos antigos. Então, ela explica que o foco do inglês instrumental, é, portanto, o trabalho com textos e é através dos textos que ela aborda a questão gramatical, de estratégias de leitura e etc. Nesse caso, esse conhecimento em relação ao ensino instrumental foi influenciado pela própria instituição. Como Van Fleet (1979) explica, nós, professores, podemos adquirir crenças através de experiências nas instituições ao qual ensinamos que fornecem esse conhecimento teórico. Nesse caso, a própria instituição auxilia a professora na formação de crenças que auxiliam o ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Nesse processo de aquisição de escrita deve-se considerar então não somente os fatores linguísticos, mas também os extralinguísticos como: imagens, cores, posições, bem como o conhecimento prévio do aluno sobre o tema. Por causa do estilo de aprendizagem visual predominante dos surdos é muito importante que se trabalhe também esses fatores externos e não só o linguístico, pois é assim que eles compreendem melhor, pois é sua forma de ver o mundo.

Em relação ao tópico gramatical realmente parece ser um desafio, já que como Sales *et.al* (2004) descrevem estruturas gramaticais como preposições, verbo, artigo, gênero de palavras são estruturas complexas para o surdo, já que não possuem essa estrutura em sua língua. Em relação ao ensino de língua inglesa, portanto, é importante retomar e sondar os conhecimentos sobre a estrutura ensinada em português para em seguida, ir para o inglês, sabendo que eles têm como base sua língua materna (PCNS, 1998). Mesmo assim é um desafio que pode ser superado com dedicação e esforço.

As atividades de pré-leitura trabalhadas antes do texto e de pós-leitura, trabalhadas depois do texto também são importantes para a construção de conhecimento do texto segundo Braga (2005), as estratégias motivam o aluno em relação a uma leitura e uma compreensão mais autônoma, pois a pré-leitura sonda os conhecimentos do aluno sobre o assunto do texto e a pós-leitura consolida a aprendizagem. Como a professora menciona, ressaltar cognatos, estratégias como *skimming* e *scanning* são importantes para que haja um engajamento do aluno surdo, já que as atividades ativas exigem maior participação e esforço mental que atividades

passivas. Além disso, essas atividades oferecem oportunidade para a participação efetiva de todos os alunos, sejam ouvintes ou surdos (SILVA, 2010).

A professora ao trabalhar com estratégias e cognatos assumiu o papel de facilitadora e mediadora da interpretação do texto do aluno, trabalhando assim ela desenvolve no aluno surdo a capacidade de desenvolver as habilidades em relação a captar as palavras-chaves, a ideia principal do texto, a estrutura e outras habilidades lingüísticas (SILVA, 2005). Nesse caso as crenças de P1 em relação ao ensino de inglês instrumental influenciam suas ações na sala de aula (RICHARDSON, 1996) Diante disso, ela narra como trabalha o texto ancorando-se ao conhecimento teórico que ela possui sobre trabalho com estratégias e etc, algo que provavelmente ela viu na sua formação acadêmica.

Além disso, a língua deve levar o aluno a interpretar o texto criticamente. (LIMA, 2010). Como traz Gimenez (2002), o professor deve desenvolver a competência linguística que não trabalhe somente a língua, mas estabeleça a relação entre língua e o contexto onde é usada a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças de valores, significados e crenças, ou seja, deve-se trabalhar a língua em uso, considerando os valores inerentes a sua cultura.

Se a professora propusesse uma avaliação discursiva, seria necessário que ela despertasse no aluno o prazer de ler, trabalhando diversos gêneros e dando oportunidades para ele escrever, planejar, rascunhar e reescrever o texto, trabalhando muito bem o texto através da língua de sinais e de imagens (PESSANHA E SILVA, 2015).

Excerto 11: Agora o que é que acontece... Às vezes, dependendo do aluno surdo, quando eu percebo que ele não conseguiu fazer, eu fico cinco minutos com ele e com o intérprete para entender o motivo pelo qual ele não conseguiu fazer e que dificuldade ele sentiu. Eu noto que a maioria das vezes que ele não consegue fazer é porque tem uma palavra que em português ele não conhece. Por exemplo, essa semana eu fiz uma atividade que a pergunta dizia assim: - De quem são os depoimentos expostos no texto? E ela não conseguia entender a pergunta, aí eu perguntei a intérprete, pergunte a ela se ela sabe o que é depoimento, eu desconfiei que poderia ser isso. Aí a intérprete colocou a palavra “depoimento” em sinais, né? Porque não tem um sinal para “depoimento”, ela teve que colocar o alfabeto, soletrar! E aí quando soletrou a aluna balançou a cabeça dizendo que não sabia o que era depoimento, aí eu fui explicar... Depoimento é o relato de alguém sobre algo, então, as palavras de alguém sobre algo. Aí a intérprete explicou que o que é depoimento, aí é que ela entendeu o que estava sendo pedido, então eu identifiquei que não foi o inglês, foi o português. Então, por isso, que é ... um bloqueio porque é português e inglês que eles estão aprendendo naquele momento, num é só inglês. Então o enunciado tá em português, para um aluno que não é surdo, pronto, perfeito, tá em português já me ajudou a perceber que o texto tem depoimento que eu não tinha percebido, para o surdo ele não sabe nem a palavra depoimento porque não tem o sinal para a LIBRAS, então já tem esse outro bloqueio, ah, mas a atividade é a mesma, eu aproveito para já saber quais são os bloqueios deles para na prova eu fazer a adaptação.

4.1.17 Crenças

O fato de a professora relatar que fica cinco minutos com aluno surdo e o intérprete na sala de aula é um ponto positivo que reflete sua preocupação em incluir esse aluno, esse momento ainda pode estreitar o relacionamento entre ela e esse aluno, já que é nesse momento em que ela entende as dificuldades específicas inerentes a esse aluno e suas inquietações, até porque afirma deter sua atenção aos ouvintes durante as aulas. Ela também poderá interagir, tirar as dúvidas do aluno, conhecê-lo melhor, ter um *feedback* da aula e ainda pensar em medidas próprias e metodologias para que possa auxiliá-lo. Nessa relação a professora poderá mudar as crenças que possui, com base no *feedback* da aprendizagem do seu aluno surdo (GUESKEY, 2002).

A crença de que ela acredita de seu papel como facilitadora nesse processo de inclusão é refletida nesse excerto, a forma como que lida com a situação reforça essa crença. (WOODS, 1996). Nesse caso as crenças e ações de P1 estão sendo influenciadas mutuamente. Aqui a professora está utilizando a competência organizacional em que Novóia (2001) discute, pois a professora deve ter uma didática clara e saber transmitir o seu conhecimento de língua inglesa de maneira que o aluno surdo entenda. P1 ainda está exercendo uma prática reflexiva, já que as dimensões da reflexão sobre a prática são a compreensão da matéria pelo aluno e a interação pessoal. (SCHON, 1992)

A professora exerce seu papel inclusivo ao buscar transpor as barreiras lingüísticas e afetivas tomando a decisão de dedicar um tempo em atendimento individual com o intérprete e com esse aluno. De acordo com as autoras Pessanha e Silva (2015), para que o trabalho com surdos seja significativo na sala de aula inclusiva é realmente necessário que o professor trabalhe em parceria com a intérprete, tendo o cuidado que P1 relata de esclarecer o que não ficou claro para aquele aluno e do mesmo modo deve buscar adaptar suas aulas de acordo com as necessidades do surdo, da mesma maneira como que busca a adaptação para os ouvintes.

A professora novamente evidencia a crença de que o aluno surdo sente dificuldade no inglês pela interferência do português. Novamente vemos a crença moldada pela experiência da professora e pela aprendizagem expressa pelo aluno. Nesse caso, observamos que a crença da professora se estabelece por meio do discurso dos seus alunos surdos. Elas também podem surgir à medida que interage com eles. (DUFVA, 1996).

Nesse caso, Barcelos e Abraão (2006) defendem que as reflexões dos professores sobre a ação gerarão a mudança de crenças. Nesse caso, como P1 reflete acerca dessa

dificuldade de seus alunos? E como ela vislumbra a solução para esse problema? Nas avaliações e nas aulas constatamos a insegurança da professora pelo fato de seus conhecimentos serem ancorados e apoiados em crenças - (JONHSON, 1999) - crenças pessoais, crenças experienciais e nas crenças dos seus alunos.

4.1.18 Ensino-Aprendizagem de LI para surdos

Não podemos deixar que a língua portuguesa dificulte o aprendizado do inglês, bem como o fato de que os nossos alunos se ancorem nessa crença, é necessário o esforço do aprendiz. (GESSER, 2009) Para isso, a professora deve dar o foco em interpretação de textos, explicar o significado das palavras na sua língua materna e tentar impedir com que eles estabeleçam semelhanças em línguas que se diferem gramaticalmente e foneticamente. Para isso se faz necessário despertar no aluno surdo o interesse na leitura e trabalhar de maneira contextualizada, trabalhando a língua em situações reais do dia-a-dia. (PESSANHA E SILVA, 2015).

Como é relatada pela professora, a aluna surda não tinha o conhecimento de mundo sobre a definição da palavra depoimento em si, pois como narra, não existe essa palavra em LIBRAS, por isso o estranhamento da aluna, provavelmente exista uma palavra de sentido semelhante em LIBRAS, mas não com o mesmo código ou a mesma nomenclatura. Como a aluna não tinha o conhecimento prévio sobre o significado da palavra e nem em relação ao gênero textual, teve dificuldade de interpretar a questão. A professora podia antes disso, ter discutido os tipos de gêneros incluindo o gênero do texto que seria trabalhado. Como P1 teve o cuidado de ensiná-la e esclarecer o uso do termo através do intérprete, essa atitude favoreceu para que houvesse um ensino inclusivo. Além disso, vemos que o papel de ensinar é do professor e não do intérprete. O intérprete não tem o conhecimento que o professor da disciplina possui. Retomamos o que as atuais diretrizes apontam, que o professor deve ter um conhecimento interdisciplinar de áreas afins e deve comunicar-se dentro da multidisciplinariedade da área de Letras – o que inclui o conhecimento da língua portuguesa.

No caso do aluno ouvinte, no entanto, o fato de o enunciado está em língua portuguesa - sua língua materna, - facilita e faz com que ele compreenda melhor o que a professora está pedindo, mas para o aluno surdo dificulta. Também observamos como a LE contribui no desenvolvimento da língua materna do surdo e de outras línguas, além disso, a professora pode ajudar no desenvolvimento enciclopédico e cultural do aluno surdo, auxiliando na construção da sua cidadania (OLIVEIRA, 2009).

A outra pergunta realizada foi a P1, foi para que ela comentasse e apontasse a razão pela qual ela acredita que o surdo sente a dificuldade no português. A professora relata:

Excerto 12: O português é uma língua estrangeira para eles. Porque assim, o surdo ele não tem esse hábito de escrever, ele se comunica através dos sinais, ele não tem o hábito de escrever, quando ele escreve, ele ta usando uma língua estranha para ele.

4.1.19 Crenças em relação ao ensino-aprendizagem do aluno surdo

A professora constata que o português não é a língua materna do surdo, porém baseada na crença de que o surdo não tem o hábito de escrever, essa crença se deve provavelmente a crença dos alunos surdos, pois se o objetivo do ensino instrumental tanto do inglês como português é o desenvolvimento de leitura e escrita se torna necessário e essencial que ele domine a língua portuguesa e inglesa escrita para que seja incluído na sociedade que vive. Os professores de línguas devem desenvolver, portanto, nesses alunos o hábito pela escrita para que eles se preparem e estejam capacitados a realizarem testes de vestibulares como é a proposta da instituição e para que possam alcançar um ensino superior – direito deles. Por esse motivo que as leis defendem a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa escrita e de uma terceira língua no desenvolvimento educacional do indivíduo surdo.

A outra pergunta realizada foi se ela acreditava que os alunos apresentavam dificuldade na aprendizagem de LI. Se sim, quais seriam.

Excerto 13: Eu acho o seguinte... Eles apresentam dificuldades sim, às vezes são as mesmas dificuldades de um aluno surdo e de um aluno não surdo. Por exemplo, essa semana uma aluna surda disse: professora eu não consigo entender todas as palavras... e aí eu pedi para a interprete avisar a ela, o objetivo não é aprender a entender todas as palavras do texto, explique para ela que nenhum aluno da turma ta tentando fazer isso, não é o objetivo, ela está na mesma situação, mas ao mesmo tempo, como eu falei, por ela ter o bloqueio da língua da portuguesa também, isso dificulta na aprendizagem na aprendizagem da língua inglesa. Eu acredito! Mas logicamente que eu nunca li sobre, então eu não tenho certeza, mas me parece isso.

Registramos nessa fala também a crença que os alunos surdos têm de que devem aprender todas as palavras em inglês, o que causa inclusive, certo desespero a aluna surda. Foi necessário a professora explicar de que aprender uma língua não é decodificar palavras, mas sim compreendê-la e interpretá-la. É importante que os professores também desmistifiquem as crenças que os alunos possuem para que possa impedir e desmotivar sua aprendizagem. Como defende Oliveira e Paiva (2009), a língua deve fazer sentido ao aprendiz.

Novamente a professora ressalta o bloqueio da língua portuguesa dos alunos surdos, mas como não tem apoio de um conhecimento teórico, o conhecimento implícito e as crenças

são reforçados cada vez mais através da fala: “Eu acredito”, “Eu não tenho certeza”, como ela mesma verbaliza que não tem certeza pela falta de conhecimento teórico. (WOOLFOLK HOY E MURPHY, 2001). Quanto mais P1 narra e discute suas experiências, ela toma mais consciência de suas crenças e começa também a entender melhor sobre o que ela acha ou acredita, refletindo acerca de como essas crenças constroem sua realidade (DUFVA, 1996).

Em relação à interação dos alunos ouvintes com os surdos, P1 responde:

Excerto 14: Eu tive dois alunos desde que eu entrei aqui, o ano passado eu tinha um e esse ano eu to com outra. O do ano passado eu sentia que ele ele.. Os alunos se comunicavam com ele no sentido de tratá-lo bem, mas como ele tinha alguns outros problemas, as vezes os alunos riam, por exemplo. Esse outro aluno surdo também tinha problema de vista, ele não tinha 100% da visão, ele não tinha a visão periférica, por exemplo, ele não conseguia o que ver ao lado, ele só via se ele virasse, é tanto que as provas dele eu tinha que colocar a letra maiorzinha. Desse menino havia um diálogo legal da turma, mas às vezes eu sentia que os alunos riam de alguma coisa dele.

Dessa aluna desse ano, eu acho que o dialogo é tranqüilo, os alunos se dão muito bem com ela, e ela aparentemente pelo que eu já escutei comentário dos professores que ensinaram em outra série, ela parece ser muito boa, ela é muito estudiosa e quando a turma vê, poxa, ela é surda, é dedicada, ela faz as coisas certas, ai já há um respeito, então eu acho que o relacionamento dela com os colegas pelo menos em sala de aula é tranqüilo, ela não tem problema.

4.1.20 Ensino de Língua Inglesa e seu papel na inclusão

Serrano (2002) aponta o papel da escola na construção da diversidade cultural e a importância para os alunos ao conviverem com diferentes culturas. De acordo com ele essa diversidade possibilita uma aprendizagem rica para os alunos que lhe permitem exercer a tolerância e o respeito ao outro. O professor nesse contexto deve aceitar e incentivar para que esse aprendizado aconteça.

No caso do aluno surdo e ouvinte a troca de experiências culturais, lingüísticas e identitárias trazem enriquecimento um ao outro. Como é relatado por P1, seus alunos aprendem com a aluna surda ao verem que mesmo com as barreiras que ela enfrenta por ser surda consegue superar as dificuldades que são impostas a ela pela sede do conhecimento. A colega surda nesse contexto motiva os alunos a estudarem e entenderem a importância dos estudos, pois mesmo perante suas limitações, o esforço e a dedicação fazem com que ela obtenha bons resultados. Assim, os alunos aprendem com essa troca de experiência e exercitam o respeito e a tolerância.

Em contrapartida, como critica Souza (2007), é preciso ter uma conscientização nas escolas que recebem os surdos em relação a condições de acessibilidade e o do respeito às diferenças sociolingüísticas que marcam o país. Nesse caso, a professora e a escola que se

preocupam com um ensino inclusivo precisam trazer a reflexão dos alunos acerca da tolerância, a capacidade de se colocar no lugar do outro, valorizar o outro e etc.

Em relação ao aluno surdo que tinha problemas de visão, por exemplo, percebe-se que o preconceito e a discriminação dos outros alunos em relação a ele. Além do respeito, para a interação acontecer é importante haver a comunicação, para isso, teria que haver interesse do colega ouvinte em aprender a LIBRAS, isso também ajudaria na aprendizagem do aluno surdo, pois o ambiente lhe levaria a aprender efetivamente. Geralmente isso não acontece e os surdos ficam isolados dentro de sala de aula inclusiva, o que é outro desafio para eles. (GESSER, 2009).

Depois ela relatou como via a figura do intérprete na sala de aula.

Excerto 15: Primeiramente, é necessário, é extremamente necessário, eu nunca passei por essa situação de estar ensinando sem o intérprete, eu nem consigo imaginar como seria, porque quem traduz toda a aula é o intérprete, se não tivesse eu não sei como é que esse aluno conseguiria acompanhar. No início a gente estranha, porque nem é aluno nem professor é uma pessoa que ta ali, mas depois a gente se acostuma. É como eu disse, às vezes eu até esqueço, tanto que no início das aulas eu até digo que se eu falar rápido você me avisa, mas eu me esqueço mesmo, durante a aula eu começo a falar, se ela não me avisar eu não me toco se eu estou falando rápido ou não, para mim é extremamente natural e extremamente importante, eu acho que não flui e acho que não acontece a aula.

4.1.21 O intérprete de Libras

Em relação ao intérprete, a professora reconhece a importância do seu papel dentro de sala de aula. De acordo com Gesser (2009), o intérprete tem adquirido a importante missão de estreitar a relação entre o surdo e o ouvinte, além de auxiliar na integração dos surdos nas escolas. Como P1 descreve não haveria aprendizado nesse contexto sem a presença do intérprete já que ele é quem traduz o que ela fala em português para LIBRAS fazendo com que ela ensine sem tanta preocupação. A interação também se estabelece graças ao intérprete que traduz o que o aluno quer falar ao professor e vice-versa.

Como a presença do intérprete ainda é algo recente, já que o decreto que estabelece cursos para formação de intérpretes foi revogado somente em 2005, eles estão ganhando ainda sua identidade dentro da sala de aula e por isso o estranhamento dos professores. Apesar disso, P1 reconhece a importância do papel desses profissionais por entender a necessidade e direito do surdo se comunicar através das LIBRAS. Ela demonstra uma crença mesmo que implícita, pois suas idéias demonstram suas crenças e refletem o que ela acredita ser importante para o ensino de línguas. Reconhecer que o papel do intérprete é importante implica em reconhecer que a LIBRAS também é importante ao indivíduo surdo.

Mesmo diante disso, há uma discrepância entre o que P1 fala e suas ações, pois durante as aulas ela parece não interagir ou dar importância a este profissional, como consequência ao esquecimento do aluno, há esquecimento do intérprete e nesse momento é preciso ter cuidado, pois o intérprete muitas vezes também não tem conhecimento sobre o conteúdo da disciplina e pode ser que ele não entenda a forma como que a professora falou em inglês, como no caso anterior a conceito da palavra “depoimento”, podendo dar liberdade ao intérprete de ensinar.

A professora revela em seu discurso sua aflição ao perceber que sua metodologia muitas vezes favorece o ouvinte. Seu discurso ainda revela a crença de que a atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno, o que pode gerar mais trabalho ao intérprete, que nesse caso, recorrem a recursos próprios (LACERDA, 2003).

Foi perguntado se ela já pediu alguma dica ao intérprete em relação ao ensino.

Excerto 16: Eu geralmente pergunto em relação à prova depois que eu aplico, eu geralmente pergunto, será que ela poderia fazer melhor. Eles dão a opinião, mas geralmente eles pedem para que a gente procure a coordenação, porque a coordenadora ela é da área ela estuda sobre esse assunto, ela entende perfeitamente. Eles são intérpretes, mas não são estudiosos da área. Então eles sempre pedem para a gente procurar, mas é difícil a gente procurar porque meu tempo é corrido, então é mais complicado para eu ir atrás da coordenadora. Mas geralmente eu pergunto minhas perguntas para o intérprete é quanto a prova, porque quando eles tiram nota baixa a gente percebe a tristeza deles e a decepção então ninguém quer isso. E segundo, nesse momento da aula se está indo muito rápido, mas quanto a ensinar não.

Essa pergunta foi feita a fim de investigar se a professora exercia um trabalho colaborativo com o intérprete em sala de aula. Sobre a sua relação com o intérprete, ela responde dizendo que pede sugestão somente em relação à avaliação depois que o aluno faz, e que o intérprete apesar de dar sua opinião encaminha a coordenação.

Nesse caso, o papel do intérprete fica limitado somente à tradução, e não ao uso de um trabalho colaborativo, como discute Lacerda (2009), de sugerir e dar idéias para uma pedagogia adequada para formação do surdo, o que dificulta ainda mais com que o processo de inclusão aconteça e que facilite o trabalho do professor. Apesar de P1 demonstrar ser aberta a sugestões não vemos a intenção do intérprete em auxiliá-la nessa interação.

Como foi dito por Koptaki e Lacerda (2009), a presença do intérprete por si só não soluciona a questão inclusiva para o surdo, é necessário refletir. A discussão sobre inclusão para surdo, apesar de não ser tão nova, está dando seus primeiros passos, ainda é preciso discutir e entender melhor o papel do intérprete e o papel do professor dentro de uma sala de

aula inclusiva, bem como suas formações. Apesar de que o intérprete tem mais facilidades de discutir a surdez por fazer parte da área, também é papel do professor aprofundar seus conhecimentos nessa área se possui aluno(s) surdo(s).

Como a professora relata, o intérprete sempre a orienta buscar a coordenação para orientá-la melhor, o que mostra que o intérprete também não tem segurança para auxiliar o trabalho desse professor. Apesar de a professora poder tirar suas dúvidas com a coordenadora, há a dificuldade em encontrar tempo para isso. De acordo com Lacerda (op.cit), a escola deve reservar um horário para discussão das aulas com o professor e intérprete ou um horário para que estes profissionais possam discutir a aula com a coordenação, que nesse caso possui o conhecimento e pode ajudar.

A pergunta seguinte questionava se os alunos surdos de P1 gostavam de inglês.

Excerto 17: Eu lembro que o do ano passado gostava muito de inglês, ele fazia curso de miralogia, MINERAÇÃO! E os pais dele me diziam que eram dono de uma mina aqui no Brasil, e ele se interessava extremamente pela área de mineração e como na nossa disciplina a gente tende para puxar o texto em inglês para a área, então ele amava, ele gostava da área de mineração e ele já tinha o interesse por inglês. Ela, eu ainda não percebi, eu sei que ela é uma boa aluna, agora eu não se ela gosta de inglês.

4.1.22 O ensino de LI para surdos

Durante essa fala pudemos perceber que a relação da professora com o aluno surdo também não é de muita proximidade, já que ela não soube responder a opinião da aluna surda e só identifica a motivação do aluno surdo através da interação com os pais. Campos (2008) relata que na maior parte do tempo a relação do aluno surdo na escola inclusiva é mais próxima do intérprete do que com o professor da disciplina.

Pelo seu relato, percebemos que a motivação do seu aluno surdo se deu ao fato de que os textos que a professora trazia falavam da área dele. Nesse caso a professora assumiu um papel importante na inclusão desse aluno ao despertar o interesse e o prazer pela língua inglesa usando textos peculiares da sua área. (PESSANHA E SILVA, 2015). O outro fator que o influenciou foi suas experiências positivas passadas e seu interesse pela língua inglesa.

Ao ser perguntada se na vida acadêmica P1 era preparada para lidar com surdo, ela responde:

Excerto 18: De jeito nenhum, a gente não é, a verdade é essa! Agora, existem sim propostas, hoje, de ter capacitação para professor, mas na minha época de graduação na época de mestrado, não, nunca tive capacitação não, aliás, eu acho que nenhum professor daqui não teve não, a não ser que procure por conta própria, mas por parte de governo, universidade, nunca teve isso aí, é fato!

4.1.23 Formação de Professor

Essa pergunta teve o objetivo de identificar até que ponto a formação da professora influenciou na sua prática em sala de aula com aluno surdo e como suas crenças foram influenciadas por essa formação. Ao relatar a falta de formação relacionada à educação surda podemos compreender a falta de despreparo, a insegurança e as incertezas em relação ao ensino para estes.

De acordo com Van Fleet (1979) os professores adquirem seu conhecimento de questões didáticas acerca do ensino nas instituições de ensino e durante a sua formação universitária, nos congressos e debates educacionais que participa. Porém, ainda de acordo com o autor o professor que se encontra na fase de formação permanente que é o caso de P1 e que apresenta um tempo considerável de experiência e de prática de sala de aula deve buscar por seu desenvolvimento profissional e qualificação.

Vieira Abrahão, Paiva e Almeida Filho (2000) também relatam que as crenças que os professores possuem que dificultam a aprendizagem do aluno são resultado de uma má formação universitária a qual não disponibiliza uma disciplina que discuta acerca de questões práticas sobre o dia-dia do professor e os problemas que este enfrenta, como por exemplo, disciplinas que dissertem acerca da educação especial, bem como das pessoas com necessidades especiais no geral.

Isso ocorre porque de acordo com Celani (2000) o professor não é levado na graduação ao processo da reflexão da teoria sobre a prática, ou seja, daquilo que ele está estudando com o que ele está vivenciando em sala de aula. Se isso ocorresse, depois que saísse da universidade, o professor desenvolveria uma autonomia de consciência crítica sobre seu próprio trabalho, buscando a teoria necessária e os meios necessários para solução de problemas que ele vivenciaria.

Uma formação inicial nos cursos de licenciatura deficiente e sem um currículo que vise atender as questões principalmente da linguística aplicada que não vise atender a todos, por exemplo, corrobora para a justificativa de muitas crenças sem um respaldo teórico e com isso a sedimentação de práticas que não facilitam o ensino-aprendizagem em áreas muito necessitada como o da educação inclusiva.

É um erro da formação universitária, portanto, não incluir no currículo programa que visem à discussão sobre a inclusão e os agentes envolvidos nela. Como vimos, o Brasil (2005) já oficializou a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de licenciatura, porém muitas vezes na prática isso não acontece, já que a professora disse que não teve acesso a nenhum

tipo de literatura que tratasse de alunos com algum tipo de necessidade especial, nem na graduação ou no mestrado.

Apesar de que a LDB (1996) enfatiza a especialização dos professores e a capacitação dos mesmos para trabalhar com alunos especiais, vemos dentro desse contexto uma falha, contribuindo para que a verdadeira inclusão não aconteça. A inclusão se inicia quando há um bom preparo dos profissionais da educação para lidar com esses alunos. As crenças que professores possuem acabam por dificultar o processo ensino-aprendizagem para esses alunos.

Ainda precisa-se analisar como está sendo ofertada esta disciplina e como está sendo trabalhada, pois não se aprende uma nova língua em apenas um período de curso, ou no final do Curso como Celani (*op.cit*) relata. A própria universidade auxilia para a sedimentação de práticas excludentes não ofertando essas disciplinas ou sem uma reflexão sobre esse assunto, já que o professor é um formador de opiniões que sem as informações necessárias poderá disseminar crenças infundáveis e preconceituosas aos educadores a sua volta e aos seus alunos, influenciando para a falta de inclusão de alunos especiais como os surdos, por exemplo.

Sobre a formação continua foi perguntado a P1 se ela participava de alguma capacitação ou curso na área, ela responde:

Excerto 19: De libras ou de surdo, não. A coordenadora vez ou outra oferece cursos para a comunidade interna de Libras, só que sempre que ela oferece sempre cai no horário que eu tenho aula então eu nunca faço, mas ela já disse esse semestre vou oferecer de novo, estou rezando que seja num horário que eu não tenha aula, não tendo, eu faço, eu tenho muita vontade de aprender LIBRAS, muita vontade.. eu sinto que assim... os meus alunos, tem alguns alunos que conversam com o surdo na sala de aula, batem o maior papo em LIBRAS e eu fico pensando nossa! o meu aluno ta ali conversando e eu que sou a professora e não sei nada de LIBRAS.

A pergunta teve o objetivo de indagar a professora quanto às ações que ela tomava tendo consciência da necessidade de aprimoramento de sua prática devido a tantos questionamentos e despreparo em relação a lidar com o aluno surdo tendo em vista que ela aponta aspectos necessários na educação dos surdos e que falta na sua prática.

Apesar de a escola estar cumprindo com seu papel para aprimorar o conhecimento do professor em relação ao aluno surdo tendo a preocupação com a formação continuada do professor, segundo Novoa (2001) o desejo do aperfeiçoamento também deve partir do professor. Porém é necessário que a escola reserve um horário acessível a todos os professores para que estes possam ter acesso às capacitações. Ofertar um curso sem que os professores possam participar não cumpre sua função na prática, tão pouco cumpre com seu papel principal. Além de intérpretes, surdos e profissionais da área é necessário incluir antes e

principalmente os ouvintes e professores que não têm ainda noção e acesso a esse conhecimento.

A escola poderia, portanto separar um horário referente ao planejamento para proporcionar aos professores essa capacitação tão importante, já que a fala de P1 revela que ela também não tem tempo para estar dialogando com a diretora acerca dessas questões. Além disso, poderia ser reservado um momento da aula para que todos estivessem engajados nessa capacitação.

A professora ao refletir acerca de sua relação com o aluno surdo (SCHON, 1992) reconhece que precisa aprender a se comunicar em LIBRAS e se envergonha por ao ver que seus alunos ouvintes incluem o surdo à medida que aprendem a se comunicar através da língua de sinais e ela como professora experiente que deve buscar capacitação e aprimoramento para lidar com seus alunos surdos não fala a língua de sinais, ela reconhece que a falta do conhecimento na língua também dificulta o aprendizado do aluno surdo.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve o intuito de compreender com clareza alguma das dificuldades que os educadores experimentam ao ensinar alunos surdos e, também, o sentimento de esquecimento que os alunos pertencentes à comunidade surda vivenciam. Em meio a esta dicotomia acadêmica conclui-se que não existe professor certo e aluno surdo errado ou visse e versa. Infelizmente, o problema da inclusão para os surdos vai, além disso, pois os professores precisam do auxílio das escolas, dos gestores, dos pais, das políticas públicas, de outros professores e de outras disciplinas e vise-versa. Professores e alunos tornam-se meros coadjuvantes em meio a um tempestuoso processo de aprendizagem deficitário.

Mesmo assim, apesar da falta de interesse do governo, da má formação de professores, da falta de capacitação por parte do sistema brasileiro de ensino, nós, professores, temos o compromisso, bem como a responsabilidade de incluir esses alunos nas nossas salas e de fazer com que estes aprendam efetivamente já que eles carecem ainda mais de uma boa formação para que consigam desenvolver suas potencialidades e superar suas dificuldades.

O professor de LI então precisa garantir ao aluno surdo que este aprenda a língua inglesa efetivamente de modo a ser incluído na sociedade globalizada para que ele possa galgar os sonhos profissionais e acadêmicos que ele queira assim como os ouvintes seja o de ser aceito em uma empresa grande, ou o de passar em um concurso, o de ter obter o título de doutor ou de trabalhar nos Estados Unidos. Nós, como professores devemos incentivá-los e mais que isso, prepará-los da melhor forma possível para que os objetivos dos nossos alunos sejam alcançados.

Para isso, é necessário que professor de LI ou de qualquer outra disciplina esteja preparado ao se deparar com alunos surdos em suas salas de aula, por esse motivo constatamos a importância desse estudo, pois além de auxiliar os professores de língua inglesa no ensino-aprendizagem para alunos surdos também alerta professores em geral acerca das crenças e a influência da mesma no ensino. Entender o processo educacional onde o aluno surdo está envolvido, as necessidades especiais desse aluno, sua história e a sua condição nos abre o caminho para a aplicação de um ensino mais eficaz e com maiores chances de dar certo.

Pensarmos em uma educação inclusiva para alunos surdos sem antes atentarmos para essas questões não é válido, por isso nosso interesse (relevância) em desvelar as crenças que professores da área de língua inglesa possuíam em relação ao ensino-aprendizagem de LI para alunos surdos em uma escola inclusiva, onde a maioria dos profissionais desconhece as

informações explicitadas neste trabalho, bem como da língua de sinais brasileiras, já que na escola bilíngue os professores já possuem esses conhecimentos.

Ainda constatamos através deste trabalho que as crenças as quais a professora de LI possuía e que impediam a aprendizagem de seus alunos surdos se davam devido à falta de aporte teórico e de capacitação na área, bem como o contexto a qual ela estava inserida - a própria escola. Sendo sua experiência e a interação com outros profissionais da área que convivem com surdos importantes para a ressignificação das crenças em direção a um trabalho de ensino mais eficaz para a aprendizagem do aluno surdo. Constatamos ainda que a consciência da professora de suas crenças e da falta de capacitação se relacionou diretamente com fatores motivacionais como, por exemplo, frustração e angústia, por não saber interagir com o aluno surdo e por não ter clareza acerca de seu aprendizado.

Como forma de reflexão sobre o que há de mais relevante para os sujeitos surdos, consideramos os seguintes aspectos: a Libras é a primeira língua do surdo, fundamental para a sua educação e seu desenvolvimento; a presença de profissionais capacitados e bilíngües capazes de entender a singularidade desses alunos; o direito do surdo de aprender e obter os conhecimentos de língua portuguesa e língua inglesa assim como o ouvinte; a utilização de recursos visuais na educação inclusiva surda; o estímulo da participação desses sujeitos nas atividades; o uso de metodologias de ensino flexíveis e individualizadas e a reflexão acerca da capacitação e currículo, bem como do papel da escola.

Esperamos auxiliar no desenvolvimento de outras pesquisas a partir desta, bem como esperamos motivar e ajudar professores de escolas inclusivas, bilíngües, professores universitários, intérpretes, instrutores, alunos e professores surdos, professores de língua portuguesa e línguas estrangeiras, professores em formação inicial, mestres, doutores a uma prática de ensino que favorece o aluno surdo. Que ao nos depararmos com um aluno especial, não venhamos a desanimar e querer desistir do que fomos formados para ser com tanto orgulho, mas que nós mesmos venhamos a buscar o conhecimento e as estratégias necessárias para junto com esses alunos superarmos os desafios que surgirem e aprendermos mutuamente a fim de construir uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- BARCELOS, A.M.F. (Org.). Beliefs about SLA: New research approaches. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.
- _____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- _____. KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F (Orgs.) *Beliefs about SLA; New Research Approaches*. Kluwer, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995. 188 p.
- _____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas dos seus alunos. In: GIMENEZ, T (Org). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, 2003.
- _____.e Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. ALMEIDA FILHO, J, C,P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, Campinas: Pontes, 1993.
- BEIJARD, D., MEIJER, P.C., VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 107 e 128. 2004.
- BIDERMAN, M.T.C. Dicionário didático de português. São Paulo. Editora Ática. 1998.
- BORG, S. *Teachers' pedagogical systems and Grammar teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do*. *Language Teacher*, 2003.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Relatório-síntese da avaliação das condições de oferta dos Cursos de Letras. Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação. Brasília, MEC, 2001.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. 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, 19 dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. Decreto n.5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e art. 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil*, Brasília. 23 dez.2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação/SETEC. Mec, 2014. Portal de Educação. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>> Acesso em: 23 novem. 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2011. Acessado em: 27/07/2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. Livro 1.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 04 de julho de 2016.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php> Acesso em 19 de março de 2017.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAMPELLO, A.R.S. Pedagogia Visual/sinal na educação dos surdos. *In: Quadros, R.M; Pelin,G. (Orgs) Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAMPOS, M.L. *Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão escolar?* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARVALHO, R. A. M. Desafios do ensino de língua inglesa para surdos. 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufg.br/up/25/o/VIISLE_08.pdf> Acessado em: 02 de novembro de 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASADO, A. & GUERRERO, M. “La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas”, *In: El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, p. 393-402, 1993.*

CELANI, M. A, A. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In: M, B, M FORTKAMP E TOMITCH, L, M, B. (Orgs). Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, 1995.

CONNELY, F, M; CLANDININ, D. J; HE, M, F. Teacher’s personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *In: Teaching and Teacher Education*, v. 13 n.7, p.665-674, 1997.

_____, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*. v. 20, n. 2, p. 253 – 274, jul./dez. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/ Faculdade de Letras, 2008.

_____, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/ língua estrangeira. *Cadernos do IL*, n. 42, junho de 2011, p.30-50, EISSN:2236-6385, <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>.20011.

DAVIES, F. *Introducing Reading*. Cambridge. Cambridge University Press, 1995.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1993.
do aluno surdo.PUCPR,2008.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhitinian view: *In: KALAJA, P; BARCELOS, A, M.F. (Orgs) Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 1996.

DUTRA, D,P., MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. *In: MENDES, E, A.M.,BENNIBLER, V, MOTTA,P.M. (Org). O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: UFMG/FALE. 2002.

FARRELL, T.S.C. *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. Continuum, London, UK, 2008.

FERNANDES, Eulália. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da Língua Portuguesa. Editora: Nova Fronteira, 2001.

FORTES, Melissa Santos; ZILLES, Ana Maria Stahl. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino, vol. 11).

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREEMAN, D., & JOHNSON, K. E. Re-conceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397–417. 1998.

FREITAS, M, A. A avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: Almeida Filho, J.C.P (Org) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

GADOTTI, M. Avaliação educacional e projeto político-pedagógico. 1999. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Curriculo/Avali_educacional_PPP.pdf . Acesso em 12 nov.2017.

_____. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1995.

GESSER, A. Libras? Que língua é essa? São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 87 p.

GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras. I. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 200p.

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e o outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais*. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp, 2006.

GIMENEZ, T. (Org). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

GROCE, N.E. Everyone Here Spoke Sign Language: Heredity Deafness on Martha's Vineyard. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

GUSKEY, T, R. Professional development and teacher change. In: *Teachers and Teaching: theory and practice*, v.8. 2002.

HANDAL, G; LAUVAS, P. Promoting reflective teaching. Milton Keynes: Open University Press, 1987.
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_04_2010.pdf . Acesso em: 14-04-2017.

HURTADO ALBIR, A. “Hacia un enfoque comunicativo de la traducción” In: II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extranjera, Ministerio de Cultura, Madrid, p. 53-79. 1988.

JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

KLEIN, Rejane Ramos. Voluntariado e os processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra, 2007.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n.2, 2005.

LACERDA, C,B, F,A. *A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula*. Roma, 2003. (Relatório científico de pós-doutorado apresentado a FAPESP).

_____. KOTAKI, C, S. *Intérprete de LIBRAS: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/Fapesp, 2009.

_____. *A escola inclusiva para surdos a situação singular do intérprete de língua de sinais. Tornar a educação inclusiva*. Brasília:UNESCO, 2007.

LANE, H. *When the mind hears: a History of the Deaf*. New York. Random House. 1984.

LEUNG, C. Second language teacher professionalism. In: Burns, Ann, Richards, J.C. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, New York, pp. 49 e 58. 2009.

LIBANÊO, José C. Igualdade e Diversidade: qual a proposta da escola inclusiva? *Revista Educativa*, Goiânia: UCG, 2002.

LIMA, C, M. *Inclusão de surdos nas escolas regulares da rede pública de educação: uma questão lingüística*. Rio de Janeiro, 2010. Especialização (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: Cristina B. F. de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. 1a.ed.São Carlos: EduFSCar, 2013, v. , p. 50-65.

LOPES, José Carlos Barbosa. *Leitura em inglês com surdos: possibilidades*. São Paulo: PUC-SP, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9515>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

LUCKESI, C. *A Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 5 ed.; São Paulo, Editora Atlas S.A.; 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Manual de linguística. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. Midiamax Editora, São Paulo: 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/> Acesso em: 02 mar.2016.

MEZIROW, J. Fostering Critical Reflection in Adulthood. San Francisco: Jossey-Bass.1990.

MICCOLI, Laura Stella. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes, 2005.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. V.10.n.2, 1994.

MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo. SP: Editora UNESP. 1995.

MOREIRA, Erivelton. CALEFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da Pesquisa científica para o professor pesquisador. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O Professor Pesquisador e Reflexivo. TV Salto para o Futuro: Entrevista, 2001. Disponível em: < http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.html > Acesso em 10/08/2014.

NUNAN, D. Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: < http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos_humanos.php > Acesso em: 16 março de 2017.

PADDEN, C e HUMPHRIES, T. *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. 1988.

PAIVA, Vera. OLIVEIRA .M. L. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

PAJARES, M. F. *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62 (3), 1992.

- PENNINGTON, M, C. The teacher change cycle. In: *TESOL Quartely*, v.29. 1995.
- PESSANHA, A. P. B.; SILVA, Solimar Patriota. O ensino de língua inglesa a alunos surdos. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. XIX, p. 140-159, 2015.
- PRICE, H.H. *Beliefs*. Bristol: Thoemmes Press, 1969.
- QUADROS, R. M. *Língua de Sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. *Educação de surdos. Aquisição de Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. O tradutor e intérprete da língua de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEEP. 2002.
- RIBAS, Cíntia Cargin Cavalheiro; FONSECA, Regina Célia da. Manual de Metodologia: OPET; Curitiba: 2008, 70p. Disponível em:http://www.opet.com.br/biblioteca/PDF's/MANUAL_DE_MET_Jun_2011.pdf>. Acesso em: 05 maio.2016.
- RICHARDS, J, C & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDSON, V. *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. New York: Macmillian, 1996.
- ROKEACH, M. *The open and closed mind*. New York: Basic Books, 1960.
- SACKS, O. *Seeing Voices: a Journey into the World of the Deaf*. New York: Harper Perennial, 1990.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, et. al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol. 1. Brasília, 2004. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.
- SANTOS, M.F.C. LIMA, M.C.M.O.,ROSSI,T.R.F. Surdez: diagnóstico audiológico, in SILVA,I.R.*et.all* (orgs) Cidadania, Surdez e Linguagem.Desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, PP.17-40, 2011.
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÔVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p.77-92.
- SERRANO, G.P. Educação em valores. Como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. UFG. 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24039>. Acesso em: 14-04-2015.

SILVA, Márcia Garcês. A inclusão do aluno surdo no ensino regular. Universidade Estadual do Piauí: *VI Encontro de pesquisa em educação da UFPI*, 2010. Disponível em: <

SKLIAR, C, B. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SKLIAR, C,B. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”, in RODRIGUES, D. (Org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p.15-34. 2006.

_____. A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para a diferença. *Seminário Deasafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para surdos*. Rio de Janeiro: Ines, 1997.

SOUSA, Aline Nunes de Surdos brasileiros escrevendo em inglês: Uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. UECE, 2009.

SOUZA, R.M. Que palavra que te falta? *Linguística, Educação e Surdez*. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

TOMICH, LEDA, MARIA, BRAGA. Scheme Activation and Text Comprehension. *Fragmentos*, Florianópolis, v.3, n.2, 2005.

UBA, Rossana Círio. *Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo*. PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/ddf/720_827.pdf>. Acesso em: 19-04-2017.

VAN FLEET, A. Learning to teach: the cultural transmission analogy. *Journal of Thought*, v.14, 1979.

VARGHESE, M., Morgan, B., Johnston, B., Johnson, K. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language Identity and Education*. 2005.

VIEIRA ABRAHÃO, M, H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação continuada em questão. In: ALMEIDA FILHO, J, C,P (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

VIERA ABRAHÃO, M,H; OLIVEIRA E PAIVA, V,L,M. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA (Textos em Linguística Aplicada)*. Pelotas: Educat, 2000.

VYGOTSKY, L,S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

WOOLFOLK HOY; MURPHY, P.H. Teaching educational psychology to the implicit mind. In: R. STERNBERG; B. TORFF (Eds) *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah, NJ, 2001.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHENER, K.M; LISTON, D.P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.