



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

MARTHA RAFFAELA BARBOSA BARROS

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS
DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**CAMPINA GRANDE / PB
2022**

MARTHA RAFFAELA BARBOSA BARROS

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS
DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Inglês.

Orientadora: Prof^a Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE / PB
2022**

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.

B277e Barros, Martha Raffaella Barbosa.

Ensino-aprendizagem de inglês para surdos [manuscrito] :
estratégias didático-pedagógicas em prol da educação
inclusiva / Martha Raffaella Barbosa Barros. - 2022.
32 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação , 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Duarte
Silveira , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Educação inclusiva. 2. Ensino aprendizagem. 3. Língua
inglesa. 4. Alunos surdos. I. Título

21. ed. CDD 370.115

MARTHA RAFFAELA BARBOSA BARROS

ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS
DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à Coordenação do Curso de
Letras Inglês da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de licenciada em Letras Inglês.

Aprovada em: 09/09/2022

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira
Prof^a Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Telma Sueli Farias Ferreira
Prof^a Ms Telma Sueli Farias Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Celso José Lima Júnior
Prof Ms Celso José Lima Júnior
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Média: 9,5

"There are no difficult classes for a true educator, there are only students who take longer to learn each in their own way¹."
(Martha Barros)

¹"Não existem aulas difíceis para um verdadeiro educador, há apenas alunos que podem levar mais tempo para aprender, cada um do seu modo". (Essa inspiração veio em uma das tardes de estudo na sala de informática da UEPB).

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 - Principais dificuldades mencionadas.....	20
Imagem - Cartela (material didático).....	22
Quadro 2 - Principais estratégias didático-pedagógicas encontradas.....	24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 Educação Especial x Educação Inclusiva.....	9
2.2 Documentos Legais.....	12
2.3 Ensino de Inglês para Surdos.....	13
3 METODOLOGIA.....	15
4 ANÁLISE DE DADOS.....	17
4.1 Dificuldades apresentadas pelos professores.....	17
4.2 Estratégias didático-pedagógicas encontradas.....	21
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS.....	26

ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ENGLISH TEACHING AND LEARNING TO DEAF STUDENTS: DIDACTIC-PEDAGOGICAL STRATEGIES IN FAVOR OF INCLUSIVE EDUCATION

Martha Raffaella Barbosa Barros²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar estratégias didático-pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Visando alcançar o referido objetivo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: (i) realizar um levantamento de pesquisas que contemplem o contexto de ensino-aprendizagem de inglês para surdos; (ii) descrever os principais desafios apresentados por professores em cada contexto; e (iii) verificar as principais estratégias utilizadas pelos professores no favorecimento do ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Como referencial teórico, utilizamos Plaisance (2015), Velden e Leite (2013), Miranda e Galvão Filho (2012), discorrendo sobre as modalidades de educação especial e educação inclusiva; nos apoiamos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009), na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), dentre outros documentos legais que respaldam o direito à educação inclusiva; e, por fim, fizemos uso das contribuições de Moraes e Cavalcanti (2012), Souza e Almeida (2014) e Carvalho (2014), quanto às peculiaridades relacionadas ao ensino de inglês para surdos. Quanto à metodologia, classificamos este trabalho como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, na qual tivemos como *corpus* quatro pesquisas realizadas em contextos de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Como resultados, conseguimos identificar nas quatro pesquisas analisadas algumas estratégias didático-pedagógicas que se mostraram mais eficazes, dentre as quais, podemos destacar: a importância do professor aprender Libras, o papel do intérprete nesse contexto e a relevância de fazer uso de materiais didáticos adaptados e de tecnologias assistivas em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa. Alunos Surdos.

ABSTRACT

This work has as its main goal to analyze didactic-pedagogical strategies that facilitate the process of English teaching and learning to deaf students. In order to achieve this goal, we delimited the following specific objectives: I. to carry out a survey of research that includes the context of teaching and learning English to deaf students; II. to describe the main challenges presented by the teachers in each context; III. to check the main strategies used by the teachers in favor of the process of English teaching and learning English to deaf students. As theoretical reference,

²Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: martha.barros@aluno.uepb.edu.br

we based our reflections on Plaisance (2015), Velden e Leite (2013), Miranda e Galvão Filho (2012), concerning the modalities of special and inclusive education; we relied on the Salamanca Statement (UNESCO, 1994), Convention on the rights of people with disabilities (BRASIL, 2009), on the Brazilian Law of inclusion (BRASIL, 2015) among other documents that support the right of inclusive education; and finally, we made use of the contributions of Moraes and Cavalcanti (2012), Souza and Almeida (2014) and Carvalho (2014), regarding the peculiarities related to the teaching of English to deaf students. In terms of methodology, we classify this work as a qualitative bibliographic research in which the *corpus* consists of four studies carried out in contexts of English teaching and learning to deaf students. As results, we managed to identify in the four studies analyzed some didactic-pedagogical strategies among which we can highlight: the importance for the teacher to learn Brazilian Sign Language, the role of the interpreter in this context and the relevance of making use of adapted teaching material and assistive technologies in the classroom.

Keywords: Inclusive Education. Teaching and learning. English Language. Deaf Students.

1 INTRODUÇÃO

O respeito e a inclusão das pessoas com deficiências têm sido cada vez mais reconhecidos no mundo todo em razão das demandas sociais e dos vários documentos legais existentes. No Brasil, de forma mais pontual, esses direitos têm ganhado força, sobretudo, a partir da implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) que tem por objetivo a promoção, em condições de igualdade, do exercício dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, por meio, principalmente, da inclusão social.

Neste sentido, podemos afirmar que a legislação tem contribuído de forma significativa na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos com deficiência em várias áreas da vida humana, inclusive na educação, que tem evoluído de uma perspectiva de educação especial para educação inclusiva, como forma de garantir, de fato, o direito básico à educação a todo cidadão sem distinção.

De acordo com a LBI, em seu capítulo II, art. 4º:

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015, p. 12)

Outro documento muito importante no estabelecimento desse direito é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, p.10), ao garantir que "A educação é um direito de todo o cidadão", contemplando, portanto, também a pessoa surda.

Apesar do reconhecimento legal dos direitos das pessoas com deficiência, na prática, infelizmente, ainda observamos restrições em termos de acesso e oportunidades. Há sete anos, por exemplo, constatei³ essa realidade enquanto aguardava o ônibus no terminal de integração na cidade de Campina Grande/PB. Observei que havia um grupo de pessoas surdas se comunicando, fiquei curiosa com aquela forma de comunicação e me aproximei para participar. Havia uma intérprete com eles e ela contou que estavam à procura de um professor de inglês para dar aulas para surdos em uma faculdade particular na nossa cidade, pois havia escassez desses profissionais no mercado de trabalho. Assim, surgiu a minha motivação inicial para a realização deste estudo.

Como profissional da área de língua inglesa, constatar a carência de professores capacitados à educação de surdos me impulsionou a refletir sobre as possíveis dificuldades existentes não só no âmbito da formação docente, mas, de forma mais específica, no processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Diante dessa realidade, comecei a refletir sobre a importância de identificarmos estratégias didático-pedagógicas que possam favorecer esse processo tanto como forma de contribuir no trabalho e na capacitação docentes, bem como de contribuir na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: quais estratégias didático-pedagógicas podem favorecer o ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos? Assim, definimos

³O uso da primeira pessoa do singular nesses parágrafos deve-se ao fato de retratar uma experiência individual vivenciada.

como objetivo geral deste trabalho, analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, estratégias didático-pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) realizar um levantamento de pesquisas que contemplem o contexto de ensino-aprendizagem de inglês para surdos; (ii) descrever os principais desafios apresentados por professores em cada contexto; e (iii) verificar as principais estratégias utilizadas pelos professores no favorecimento do ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos.

O presente trabalho está organizado nas seguintes seções: fundamentação teórica, na qual discorreremos sobre a distinção entre educação especial e educação inclusiva, apresentamos os principais documentos legais que garantem o direito à inclusão social de todos os indivíduos e refletimos sobre como se dá o ensino de inglês para surdos; metodologia, na qual descrevemos a tipologia utilizada, bem como as pesquisas que serviram de *corpus* para o nosso estudo; análise de dados, na qual refletimos sobre os dados gerados e os resultados obtidos; e considerações finais, onde trazemos as nossas conclusões sobre esta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como fundamentação teórica de nosso estudo, consideramos, inicialmente, a necessidade de refletirmos sobre o conceito de educação inclusiva, antecedido pelo conceito de educação especial, bem como de suas diferenças. Em seguida, abordamos a importância de fazermos uma investigação a respeito da legislação que ampara a educação inclusiva, como forma de situá-la no âmbito dos direitos a serem preservados e dos deveres do Estado e da sociedade em cumpri-la. Por fim, observamos a relevância de investigarmos sobre o que caracteriza o ensino de inglês para alunos surdos no nosso país.

2.1 Educação Especial X Educação Inclusiva

Ao longo da história, antes das modalidades de educação especial e educação inclusiva serem estudadas, pessoas com peculiaridades ou limitações eram tratadas com termos pejorativos como: anormal, débil, enfermo, leso, inválido, dentre tantos outros desígnios de tratamentos que acarretaram muita vergonha e frustração. Em 1955, na cidade de Washington/EUA, como exemplo, a pesquisadora Goffman narra que, nesta época, instituições criaram locais com barreiras, portas chaveadas e até muros altos, denominados de ‘total’, para que essas pessoas não tivessem acesso ao intercâmbio social (PLAISANCE, 2015).

A partir desses estudos e investigações sociais levadas ao parlamento, pesquisadores da área começaram a ganhar voz e avançar no desenvolvimento de ações em prol da educação especial, resultando na iniciativa de países que eram economicamente desenvolvidos, incluindo os da Europa (Itália e Suécia), sendo pioneiros junto ao relatório de Warnock (na Grã Bretanha), de 1978, que tinha como proposta utilizar a expressão “necessidades educativas especiais”.

Segundo Plaisance (2015), somando a esses estudos, a pesquisadora britânica Felicity Armstrong, detectou que existiam três fases no processo de escolarização das crianças com necessidades especiais: a primeira fase, na qual a educação especial instaurou a cultura da separação; a segunda fase, caracterizada pela educação integrativa que implementou uma cultura visando uma assimilação; e

a terceira fase, na qual a educação inclusiva instaurou uma acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências. Com base no exposto, compreendendo os conceitos de educação especial e educação inclusiva, podemos afirmar que, segundo Plaisance (2015), a educação especial foi estabelecida sobre a cultura da separação, sendo posteriormente assimilada como um atendimento específico voltado para a necessidade em particular de cada indivíduo.

Aqui no Brasil, a educação especial se desenvolveu entre as décadas de 1960 a 1970 no auge das movimentações sociais de estudantes, grupos indígenas e regime militar, assim como por mudanças desencadeadas pelas legislações posteriormente. Em 1994, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerou a educação especial como sendo:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes. (BRASIL, 1994, p.17)

Entendemos que esse movimento inicial, apesar de suas limitações, foi relevante no fortalecimento das ações em prol dos direitos dos cidadãos com deficiência. Mais adiante, em 1996, a LDB reforçou esses direitos ao definir objetivamente os cidadãos a serem beneficiados com a modalidade da educação especial. Nesse sentido, em seu artigo 58, a LDB esclarece que,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996 - BRASIL, 1996)

Para além disso, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), discorre sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e, para isso, aponta os seguintes objetivos principais da educação especial:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade. Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. Implantação de salas de recursos multifuncionais - as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e

pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011, p. 2)

A partir do cumprimento desses objetivos, estaremos fazendo com que todos os alunos se sintam incluídos, além de estar cocriando, ou seja, conectando seu melhor com o melhor do outro um novo espaço para o futuro desses indivíduos.

Dadas essas considerações sobre a educação especial, percebemos que foi um conceito que evoluiu através do tempo e que, atualmente, contribui principalmente no âmbito escolar para a vida dessas pessoas, uma vez que possibilitou contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades e o reconhecimento como cidadãos. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que, apesar da boa intenção de promover novos espaços e oportunidades aos indivíduos com deficiência, a educação especial não visa a inclusão no seu sentido mais amplo, por não prever a integração de pessoas com deficiência ou não nos mesmos espaços.

A educação inclusiva, por sua vez, de acordo com Martins (2008 *apud*; VELDEN; LEITE, 2013), surge com a intenção de proporcionar às minorias sociais um contato com instâncias capazes de promover o desenvolvimento do gênero humano. Em termos mais específicos, Velden e Leite (2013) explicam que a educação inclusiva constitui-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica, que tem como objetivo garantir o direito de que todos estejam juntos na escola, participando, convivendo e aprendendo, sem nenhum tipo de discriminação. De acordo com Miranda e Galvão Filho (2012), a educação inclusiva é considerada como uma dimensão fundamental do projeto global da escola, compreendida como uma concepção de ensino contemporânea que demanda uma adaptação do ambiente escolar e tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Segundo Mantoan (2003 *apud* COLLA, 2020), a própria ideia de inclusão implica uma mudança de padrão educacional, ou seja, significa recriar o modelo educativo com vistas à valorização das diferenças e isso requer estímulo nos alunos para que eles busquem formas de se expressar de forma crítica e criativa.

Com base nessas ideias, podemos considerar a educação inclusiva como uma nova proposta de ensino que trará aos alunos mais oportunidades de desenvolver seus potenciais. Porém, apesar dessa modalidade de educação está se desenvolvendo no nosso país, entendemos que esse movimento se dá de forma tardia, pois tanto o governo quanto a população parecem conhecer pouco das demandas da inclusão. Assim, para que esse cenário seja melhorado é necessário que haja engajamento por parte da sociedade, bem como dos profissionais da educação.

Acreditamos, ainda, que o governo precisa investir em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores, como forma de favorecer um ensino adequado aos alunos com deficiências. Além de ser lei, acreditamos que este é um caminho importante para ampliar a compreensão dos docentes quanto à inclusão, despertando-os a ressignificar valores e crenças sobre os potenciais desses alunos. Neste sentido, retomamos a ideia de Gil (2019, p.106) ao afirmar que: "A inclusão é um processo que começa dentro de cada um de nós. Envolve valores, sentimentos e noções aprendidas."

Na subseção a seguir, discorreremos sobre os principais documentos legais que garantem o direito à educação inclusiva.

2.2 Documentos Legais

"O reconhecimento da dignidade é inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais." (Direitos Humanos século XXI).

Nas lutas internacionais por uma sociedade mais inclusiva, há de se destacar dois documentos principais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) evidencia, em seu artigo 26, que:

Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ONU, 1948).

Com base nesse documento, podemos compreender que a pessoa surda deve ser contemplada a desenvolver sua educação, do ensino básico ao superior, tal qual um ouvinte o faz.

Décadas depois, por meio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), muitas nações passaram a voltar o olhar para as pessoas com deficiência. Este documento estabelece que: "As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994, p. 17-18). A partir da iniciativa do governo espanhol, os demais países começaram a enxergar a necessidade dessas pessoas e oferecer a estes um espaço mais adequado para exercer sua cidadania não por caridade, mas por direito.

Aqui no Brasil, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art. 205, é garantido o direito de todos à educação e evidenciado como um dever do Estado. No art. 208, inciso III, é garantido "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." Assim, reconhecemos que a legislação pode contribuir para um olhar mais respeitoso por parte da sociedade para com esses cidadãos, oferecendo-lhes a devida oportunidade de desenvolverem suas capacidades e se sentirem dignos de exercer a sua cidadania.

Duas décadas depois, a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, em seu decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), com a finalidade de proteger estes sujeitos destaca a importância de serem mantidas: a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre o homem e a mulher; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. Com base nos direitos garantidos pela Convenção (BRASIL, 2009), compreendemos a necessidade de promover e assegurar o exercício pleno dos direitos humanos desses indivíduos e garantir que gozem de plena igualdade perante a lei.

Por fim, tendo como base a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, o Congresso Nacional elaborou a LBI (BRASIL, 2015), documento que defende os direitos das pessoas com deficiência, sancionado em 2015, entrando em vigor em janeiro do mesmo ano. Esta lei é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Inclusive, é na

LBI (apoiada na Convenção dos direitos das pessoas com deficiência - BRASIL, 2009) que encontramos respaldo para o uso da terminologia atualmente mais adequada a ser usada nas questões de inclusão (conforme temos feito ao longo deste trabalho) que é “pessoa com deficiência” e não pessoa portadora de deficiência ou com necessidades especiais, como ainda se utiliza em alguns contextos.

A LBI, como afirmam Tonelli e Mateus (2017), elaborou um complexo dispositivo de inclusão ao normatizar recursos e meios para o acesso dessas pessoas à saúde, à escola, à moradia, à cultura e ao trabalho. Como está explícito em seus artigos 27 e 28, a seguir:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena [...]. (BRASIL, 2015, p.19)

Embora reconheçamos todos os progressos obtidos até aqui, sobretudo em termos de legislação, ainda temos um longo caminho a percorrer em termos de mudanças efetivas de garantia desses direitos no cotidiano das pessoas com deficiência, resignificando o entendimento da deficiência e dando oportunidades para que estes, por direito, exerçam os papéis que quiserem como cidadãos.

Como forma de compreendermos melhor alguns aspectos relacionados a essa deficiência, discorreremos, a seguir, sobre o ensino de inglês para surdos.

2.3 Ensino de Inglês para Surdos

Em sintonia com os preceitos da LDB (BRASIL, 1996) e em obediência às leis que defendem o direito à educação para pessoas com deficiência (Convenção dos direitos das pessoas com deficiência - BRASIL, 2009; LBI - BRASIL, 2015), passaram a ser implementadas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de inglês para alunos surdos. Considerando que a aprendizagem deste idioma tornou-se indispensável para fins profissionais, pessoais e acadêmicos, caracterizando-se como uma ferramenta que amplia relações em diversas áreas, as pessoas surdas não poderiam ser excluídas desse processo.

Aqui no Brasil, o ensino para esse público vem sendo um desafio para os professores de língua inglesa, pois ainda não há a devida formação (desde a graduação) que os capacite a interagir adequadamente com seus alunos surdos. Além disso, em muitas instituições de ensino básico ainda não existem adaptações favoráveis em termos de infraestrutura, nem de materiais didáticos. O mesmo ocorre com a figura do intérprete de Libras, que ainda não é devidamente contemplado em

sala de aula, apesar do que estabelece o Projeto de Lei 9.382 (BRASIL, 2017) ao dispor sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor, guia-intérprete e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). § 1º Para os efeitos dessa lei é considerado:

I – tradutor e intérprete o profissional que atua na mobilização de textos escritos, orais e sinalizados de Libras para Língua Portuguesa ou vice-versa;

II – guia-intérprete o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira. (BRASIL, 2017, p.2)

Corroborando esta lei, Almeida e Córdula (2001) afirmam que a atuação do intérprete é de suma importância, pois sem a sua presença, o aluno surdo fica impossibilitado de adquirir conhecimentos e absorver conteúdos ministrados na aula pelo professor ouvinte. Deste modo, levando em consideração esta situação, é justo reconhecer o papel do intérprete em sala de aula, demandando do governo adaptações necessárias para acolher estes profissionais, bem como a melhoria dos processos de ensino.

Em meio a este cenário, pesquisadores que tratam da área abordam outros importantes fatores a serem considerados para o avanço no ensino de inglês para alunos surdos, dentre os quais destaco aqui: Moraes e Cavalcanti (2012), discorrendo sobre o processo de aquisição/aprendizagem⁴ da língua inglesa; Souza e Almeida (2014); quanto à relação professor e aluno surdo e Carvalho (2014), que defende o uso de técnicas e materiais visuais como forma de favorecer o processo de ensino-aprendizagem para alunos com essas características.

Moraes e Cavalcanti (2012) abordam em seu estudo sobre novas possibilidades na aquisição de fluência em inglês por alunos surdos um aspecto importante a ser considerado, conforme apresentado por Selinker (1992 *apud* MORAES; CAVALCANTI, 2012), que é o processo de interlíngua, demonstrando como aprendizes de uma língua constroem um sistema linguístico intermediário entre a primeira língua (doravante L1) e a segunda língua (doravante L2). Selinker explica que é um sistema de transição que o aprendiz desenvolve durante o processo de aquisição/aprendizagem da L2. Nesse processo, há uma interferência da língua materna quando o aluno tenta assimilar o que está aprendendo, que, no caso do aluno surdo, se dá através do português para Libras, até atingir o alvo que é a língua inglesa.

Nesse contexto, é importante que o professor saiba que o aluno aprenderá partindo de bases da língua materna, criando estruturas intermediárias entre a L1 e a L2, usando o conhecimento que trouxe da experiência com a língua materna.

No que tange à relação entre professor e aluno, Souza e Almeida (2014) atentam para a importância de que o professor de inglês conheça com certa profundidade e faça uso de Libras para ensinar seu aluno, valendo-se de sua língua

⁴ Para os autores, “[...] a aquisição se dá quando aprendizes são expostos a L2 e são capazes de compreender e assimilar amostras da língua, e o aprendizado se dá por um processo consciente de estudo através de técnicas e atenção às formas e regras gramaticais da L2.” (MORAES; CAVALCANTI, 2012, p. 3)

materna, nesse caso a Libras, já que é impossível atingir o sentido construído pelo surdo em sua língua se o professor a desconhece.

Assim, aprender Libras aproxima o professor do aluno e da sua cultura facilitando ainda mais na compreensão do seu mundo e, como consequência, o tornará capaz de desenvolver atividades dentro das possibilidades de aprendizagem do aluno surdo. Reconhecendo essa necessidade, um aspecto que deve ser considerado nessas atividades, segundo Carvalho (2014, p.7-8), é a utilização de técnicas e materiais visuais, a exemplo de *slides*, escrita oralizada no quadro e fotocópias, já que a aprendizagem desses sujeitos se dá “por meio de experiências visuais” a utilização desses recursos facilitará o seu aprendizado. A autora explica ainda que na literatura surda diversos autores como Brito (1995), Gesser (2009), Arcoverde (2011) entre outros afirmam que “A língua de sinais apresenta aspectos linguísticos equivalentes às línguas orais em uma modalidade visuoespacial” (CARVALHO, 2014, p. 80). Diante disso, é fundamental que se apresentem técnicas e materiais focados na modalidade visual de ensino e que se desenvolvam atividades neste estilo, pois isso ajudará o aluno surdo a obter uma melhor compreensão desse novo idioma.

Nesse sentido, consideramos relevante retomar o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), segundo Vygotsky (1987), compreendida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1987, p. 112)

Compreendendo esse fator de maneira detalhada, Vygotsky (1987) explica que o nível de desenvolvimento real se refere àquilo que o aluno é capaz de fazer de forma autônoma, ou seja, aquela capacidade ou função que ele já aprendeu e consegue fazer sem a assistência de alguém mais experiente; já o nível de desenvolvimento potencial é o que o aluno consegue realizar em colaboração com outra pessoa.

Reforçando a ideia de Vygotsky, Souza e Almeida (2014) sugerem que a ZPD seja considerada pelo professor em atividades de grupo, pois colocará o aluno junto àqueles que têm mais segurança quanto ao conteúdo, estimulando-o, assim, a desenvolver o que está sendo ensinado, como também favorecendo o profissional a identificar as possíveis dificuldades enfrentadas.

A partir dos fatores expostos, percebemos que a busca por estratégias e melhorias deve ser constante, assim como o domínio de Libras, o conhecimento da cultura e o respeito aos direitos, que são práticas que podem facilitar na criação de um vínculo e na comunicação com os alunos surdos. Dessa forma, além de fortalecer a relação com esses indivíduos, estaremos contribuindo para que os mesmos tenham mais oportunidades de atuação na sociedade.

Na seção a seguir, apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p. 41), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com

base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Considerando essa tipologia, fizemos um levantamento de dados de pesquisas já realizadas para analisar o nosso objeto de estudo.

Como *corpus* deste trabalho, utilizamos quatro pesquisas realizadas em contextos de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos, cujos títulos e autoria são descritos a seguir:

- (1) Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias, das autoras Kátia Tavares e Ana Paula Oliveira (2014);
- (2) Material didático no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos, de autoria de Odon Dias e Ana Paula Schmidt (2018);
- (3) Em busca de práticas pedagógicas inclusivas com um aluno surdo: relato de uma primeira experiência, desenvolvida por Kaline Nascimento (2020);
e
- (4) Experiências iniciais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: compreensões da atividade educacional, escrita por Adilma Machado, Dennis Costa e Rosycléa Dantas (2020).

Esclarecemos que as pesquisas listadas foram encontradas por meio de buscas no site Google Acadêmico, nas quais o nosso critério de seleção foi identificar estudos que contemplassem, em suas palavras-chave, termos como: ensino de línguas, ensino de inglês, inclusão social, alunos surdos.

Com base nessas pesquisas, buscamos analisar estratégias didático-pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) realizar um levantamento de pesquisas que contemplem o contexto de ensino-aprendizagem de inglês para surdos; (ii) descrever os principais desafios apresentados por professores em cada contexto; e (iii) verificar as principais estratégias utilizadas pelos professores no favorecimento do ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos.

Como forma de alcançar o primeiro objetivo específico, bem como detalhar o *corpus* de nosso estudo, adiantamos aqui na seção de metodologia, o levantamento feito a respeito das quatro pesquisas investigadas.

Na primeira investigação, intitulada "Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias" (TAVARES; OLIVEIRA, 2014), o cenário aconteceu com alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, em que a instituição já possuía uma bagagem inclusiva. O objetivo dos pesquisadores foi identificar como a utilização da tecnologia poderia favorecer o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Este resultado foi alcançado através das aulas ministradas pelos professores que relataram em seus depoimentos o quanto as novas tecnologias utilizadas em sala aula têm inovado e facilitado o sistema de comunicação entre surdos e ouvintes.

A segunda investigação, intitulada "Material didático no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos" (DIAS; SCHMIDT, 2018), aconteceu em uma escola regular bilíngue da rede estadual do Rio Grande do Sul em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, na qual é adotada a modalidade inclusiva e seus professores já têm formação em educação especial. O objetivo desta pesquisa, segundo os autores (2018, p. 2), é “discutir a investigação teórica e prática docente desenvolvidas durante dois semestres de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa” na referida escola. Nesse contexto, os profissionais têm como

objetivo produzir materiais didáticos visuais e alcançam seus resultados ao implementarem esses materiais em sala de aula verificando sua eficácia no processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Na terceira pesquisa, intitulada "Em busca de práticas pedagógicas inclusivas com um aluno surdo: relato de uma primeira experiência" (NASCIMENTO, 2020), uma pesquisadora participante se depara com alunos surdos em sua sala de aula. As aulas de inglês eram ministradas em um curso técnico do Instituto Federal da Paraíba para 25 alunos, incluindo surdos. Em seu estudo, a pesquisadora tem como objetivo discutir as práticas pedagógicas adotadas e as tomadas de decisões em sua primeira experiência; ela descreve a complexidade de estudar a língua inglesa, na perspectiva dos alunos, bem como a sua, como educadora, de ministrar essas aulas e percebe que alcança resultados justamente por vivenciar e voltar seu olhar para o mundo do aluno surdo.

Na quarta investigação, intitulada "Experiências iniciais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: compreensões da atividade educacional" (MACHADO; COSTA; DANTAS, 2020) um professor, também em uma experiência inicial, relata sua experiência com alunos surdos no ensino regular em uma turma do terceiro ano e em turmas do EJA, ambas em instituições públicas da Paraíba. Nessa pesquisa, os autores (2020, p. 32), esclarecem que o objetivo é "analisar como um professor de língua inglesa compreende suas experiências iniciais de ensino com alunos surdos (...), a partir da interpretação (...) sobre sua atividade educacional". Dentro desse contexto, o resultado é alcançado através da textualização das respostas do professor a um questionário aberto. O professor relata que todos os alunos da escola eram acompanhados por um intérprete e, a partir dessa vivência, ele passa a ter um olhar compreensivo para com seus alunos, se desdobrando em estratégias, buscando meios e outros professores que já tenham vivenciado a mesma experiência para solucionar as suas dificuldades.

Diante do exposto, observamos que em cada uma das pesquisas descritas os pesquisadores relatam as respectivas estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas no ensino de inglês para alunos surdos, algumas vezes, motivadas por desafios encontrados em cada contexto, conforme analisamos na seção a seguir.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, analisamos os dados gerados no intuito de cumprir com os objetivos específicos ii e iii. Para isso, organizamos a nossa análise da seguinte forma: primeiro analisamos as dificuldades enfrentadas pelos professores e, depois, refletimos sobre as estratégias didático-pedagógicas apontadas por eles no enfrentamento dos desafios.

4.1 Dificuldades apresentadas pelos professores

Na primeira pesquisa, desenvolvida por Tavares e Oliveira (2014), as autoras expõem a dificuldade que sentem por não haver preparação para trabalhar com esses alunos (assim como foi mencionado pelo professor citado por Machado, Costa e Dantas - 2020) e apontam para as limitações ainda existentes nas condições de ensino.

Segundo Medeiros e Ferreira (2009), não há preparação do professor para receber esses alunos e, principalmente, há um déficit de documentos prescritos para orientar o professor no contexto de ensino de língua estrangeira para alunos surdos. Para elas, políticas de inclusão são impostas, mas o professor não encontra aporte para que elas sejam colocadas em prática ou o que encontra não é suficiente. (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p.1049)

Segundo Peluso e Larrinaga (1996 *apud* TAVARES; OLIVEIRA, 2014), muitas vezes, os alunos inclusos passam a estar no mesmo espaço do ouvinte, mas não lhes são proporcionadas as mesmas possibilidades de aprendizagem, visto que muitas aulas continuam centradas na oralidade.

Como exemplo de prática que pode se revelar excludente no contexto de ensino de inglês para surdos, podemos citar as atividades de pronúncia que são comuns nas aulas de inglês. Porém, sem o devido suporte, como esclarecem as autoras, isso se torna uma dificuldade para o aluno surdo, reforçando a exclusão apesar de incluído na sala de aula. Como mencionado previamente por Souza e Almeida (2014), um dos principais pontos que estreitam a relação entre professor e aluno surdo se dá através do conhecimento sobre a sua língua (no caso Libras), portanto, o professor que concentra suas práticas em atividades que não condizem com o habitual processo de aprendizado do seu aluno, dificulta ainda mais a compreensão do conteúdo ensinado.

Além disso, as autoras apontam outra dificuldade enfrentada por elas, enquanto professoras de inglês, que é o fato do intérprete não saber a língua-alvo, fazendo com que elas precisem traduzir suas falas.

Como o intérprete não sabe inglês, a professora precisa traduzir sua fala para o português para que, então, ele possa interpretar de português para Libras. Entretanto, se a professora traduz para o português o que fala em inglês, o aluno ouvinte não se esforça para compreender o que é dito em inglês. (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p.1055)

Contudo, conforme reiteram Almeida e Córdula (2001), reconhecer a importância do intérprete é fundamental, pois eles são os responsáveis por mediar o conteúdo que está sendo ensinado em aula.

Na segunda pesquisa, Dias e Schmidt (2018) revelam a dificuldade enfrentada, também como uma reivindicação feita pela comunidade surda, da escassez de material didático adaptado, de forma a promover a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Adicional (ILA). Para os autores, é preciso que se invista nessa produção, pois tendo um material adaptado às necessidades dos alunos, eles terão melhores chances de se desenvolver na aprendizagem da língua-alvo.

Essa dificuldade descrita reforça a ideia anteriormente mencionada neste trabalho por Carvalho (2014), na qual a autora enfatiza que o ideal é que se desenvolvam materiais visuais no ensino de inglês para alunos surdos, pois é através das experiências visuais que estes alunos se comunicam.

Na terceira pesquisa, Nascimento (2020) inicia seu relato atentando para as falhas que ainda existem em cumprir o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): "a educação é um direito de todos." As dificuldades dos profissionais já começam a partir desse contexto. A professora expõe em sua pesquisa que esse direito ainda não é respeitado no âmbito escolar, pois algumas instituições ainda

limitam a aceitação do aluno com deficiência em sala de aula, desconsiderando suas especificidades.

Nascimento (2020) esclarece, ainda, que quando os alunos surdos são aceitos nas instituições de ensino, na prática, as necessidades especiais que o aluno tem não são consideradas. Isso mostra que as práticas pedagógicas atuais ainda precisam ser ressignificadas, reorganizadas, além da necessidade de haver uma reestruturação no contexto inclusivo. Consolidando essa ideia, a autora afirma que também se faz necessário que a sociedade tenha a iniciativa de compreender esses novos conceitos abordados sobre inclusão, educação especial e a diferença entre igualdade e equidade.

A autora comenta que outra grande dificuldade enfrentada (essa de ordem pessoal), é a de não saber Libras. Além disso, por nunca ter tido experiência com esse público, a professora acreditava não ser necessário se apropriar desse saber, uma vez que teria a figura de um intérprete em sala de aula e que essa comunicação com o aluno surdo seria, portanto, tarefa desse profissional. No entanto, vivenciando essa primeira experiência de ensino, a sua percepção mudou e ela passou a refletir que:

Embora a presença do intérprete seja indispensável, posso aprender algumas palavras, para compreender a realidade da surdez e para estabelecer uma comunicação, ainda que simplista, com meu /minha aluno/a. (NASCIMENTO, 2020, p. 24)

Essa constatação da autora nos remete às ideias de Souza e Almeida (2014) sobre a importância de o professor conhecer a cultura do aluno surdo, a começar pelo aprendizado de Libras como forma de aproximá-los, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Na quarta pesquisa, Machado, Costa e Dantas (2020), por sua vez, relatam a primeira experiência e compreensão de um professor sobre o ensino da língua inglesa para alunos surdos. Os autores iniciam a reflexão lembrando sobre os deveres para com os marcos legais da educação especial e da educação inclusiva e sobre suas falhas ainda em termos de aplicação prática, assim como mencionado por Nascimento (2020). Além disso, os autores trazem indagações surgidas sobre métodos eficazes, adaptações de materiais, avaliação da aprendizagem, dentre outras situações que perpassam o fazer pedagógico dos professores de línguas que atuam em contextos educacionais de inclusão.

O professor pesquisado aponta como dificuldade o fato de não ter tido uma formação para atuar nessa área. Por meio de um desabafo, o professor relata como se sentia impotente diante da situação, sustentando a circunstância de que não teve formação apropriada, o que o fez sentir bastante dificuldade nos primeiros dias de aula. Ele esclareceu ainda, que, não se dando por vencido, foi em busca de ajuda com outros colegas da área, porém a resposta obtida por ele era de que: "todos [estavam] no mesmo barco" (MACHADO; COSTA; DANTAS, 2020, p. 42.) Diante deste cenário, percebemos o não cumprimento para com o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) já citado, que discorre sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, defendendo que haja uma formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, além da promoção de condições e recursos para a recepção de alunos com deficiência.

Por este motivo, os autores lançam uma proposta de se investir em políticas pedagógicas inclusivas, por meio das quais os professores tenham formação

docente apropriada, façam reflexões sobre suas práticas, tenham iniciativa e, acima de tudo, respeito e dever para com as leis sancionadas.

Diante do exposto, apresentamos um resumo das principais dificuldades encontradas nas pesquisas analisadas, conforme consta no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Principais dificuldades mencionadas

DIFICULDADES MENCIONADAS	AUTORES
As limitações gerais das condições de ensino	Tavares e Oliveira (2014)
Atividades centradas na oralidade	
A escassez de material didático adaptado	Dias e Schmidt (2018)
A ausência de formação docente inclusiva	Machado, Costa e Dantas (2020)
O não cumprimento das leis que regem a educação inclusiva no nosso país	Nascimento (2020)
O desconhecimento de Libras por parte do professor	

Fonte: elaboração própria

A partir das dificuldades apresentadas podemos perceber que ainda existem fatores no âmbito escolar e profissional que precisam de melhorias. Por parte das escolas, detectamos a falta de recursos e de materiais adaptados, além da resistência na aceitação de alunos deficientes, o que acaba indo de encontro ao que foi estabelecido por leis, a exemplo da LDB (BRASIL, 1996) e da LBI (BRASIL, 2015).

Essa realidade nos faz refletir sobre o fato de que uma possível causa das referidas dificuldades seja a falta de formação específica que capacite os professores nessa área. Como exposto, esse déficit é apontado por mais de um professor, a exemplo dos pesquisadores Tavares e Oliveira (2014) já mencionados, e o professor da pesquisa de Machado, Costa e Dantas, que desabafa:

Não recebi formação apropriada para lidar com surdos. Durante minha formação inicial tive uma disciplina de Libras, que nos deu apenas uma visão geral sobre essa língua, levando-nos a refletir sobre a história da educação dos surdos, as crenças sobre o indivíduo surdo, a cultura surda, a elaboração de sinais através de diferentes configurações das mãos e dos movimentos. Não tivemos, por exemplo, momentos de reflexão e prática docente em nosso processo formativo sobre como ensinar o aluno surdo, como preparar o material didático, métodos de ensino específicos, etc. (MACHADO; COSTA; DANTAS, 2020, p. 31)

Diante do exposto, entendemos que, havendo a devida iniciativa do governo, bem como uma formação docente adequada, boa parte das dificuldades mencionadas (o desconhecimento de Libras por parte do professor, a escassez de material didático adaptado e as atividades centradas na oralidade) poderiam ser amenizadas, uma vez que, por meio da capacitação, os professores teriam acesso a conhecimentos que os permitiram ampliar o repertório de saberes e práticas.

Além disso, não podemos deixar de considerar a urgência no cumprimento das leis que defendem o direito da pessoa com deficiência, inclusive como forma de

ampliar o investimento na melhoria da infraestrutura das escolas para receber os alunos com deficiência.

A seguir, na próxima subseção, analisamos, com base nas pesquisas listadas, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores de inglês no ensino para alunos surdos.

4.2 Estratégias didático-pedagógicas encontradas

Na primeira pesquisa, realizada por Tavares e Oliveira (2014), as autoras investigaram a perspectiva dos participantes (professor, intérpretes e alunos) sobre as práticas pedagógicas adotadas a fim de identificar os desafios enfrentados nesse contexto de inclusão e apontar possíveis formas de superá-los. Focando nas alternativas para facilitar esse processo de ensino, as autoras apontam para o investimento no uso da tecnologia. Segundo elas, o uso é valorizado pelos alunos surdos, especialmente porque possibilita a utilização de vídeos, sejam com legendas ou com janela de interpretação em Libras.

Para as autoras:

Atividades desenvolvidas na sala de informática, com a mediação da tecnologia, estimulam a participação, o engajamento e a autonomia dos alunos, além de contribuir para que os alunos surdos se sentissem mais capazes. (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p.1067)

Como exemplo das práticas adotadas, as autoras descrevem um contexto de revisão de alguns dos conteúdos que estavam sendo estudados, no qual os alunos visitaram os sites de compras de roupas, como Gap e Handsay (que comercializa camisetas com mensagens em inglês para surdos), onde podiam observar, por exemplo, os nomes em inglês das cores, dos produtos e os preços.

Além dos recursos visuais proporcionados pela Internet, o fato de grande parte da comunicação mediada por computador ser feita por escrito (e não oralmente) também torna essa tecnologia adequada aos alunos surdos, isso se dá devido a sua forma de comunicação visuoespacial, como já apontado Carvalho (2014).

Na segunda pesquisa, Dias e Schmidt (2018), após problematizarem a questão da escassez de material didático apropriados ao ensino de inglês para alunos surdos, descrevem um material didático elaborado por professores de uma escola bilíngue do Rio Grande do Sul com o objetivo de se adequar à realidade de percepção visual do aluno surdo, bem como facilitar o ensino do vocabulário na língua-alvo.

Esse tipo de material, feito com cartolina, é elaborado a partir de um tema, por exemplo, "*tea party*", no intuito de abranger o vocabulário específico (*tea, cake, coffee, party, cupcake*), além de ser uma forma de mostrar hábitos culturais de outros países. A cartela é dobrável de modo a mostrar um elemento por vez, ou seja, primeiro a imagem e depois a palavra escrita, conforme imagem a seguir:

Imagem: Cartela (material didático)



Fonte: Dias e Schmidt (2018, p.10)

Como explicam Dias e Schmidt (2018) em sua experiência:

Toda vez que uma cartela é exibida, pede-se aos estudantes para “soletrar” o nome do objeto representado na ilustração com o alfabeto datilológico ou manual. Então, finalmente é exibido o verso da cartela, onde está o nome do objeto. (DIAS; SCHMIDT, 2018, p.10)

Segundo os autores, além de tornarem a aula mais dinâmica, essas cartelas favorecem o processo de aprendizagem de inglês por alunos surdos por serem imagéticas, caracterizando, assim, uma estratégia didático-pedagógica eficaz para alcançar esse fim. É possível observar que essa prática valida o Decreto 7.611(BRASIL, 2011), que estabelece a necessidade de serem criados materiais didáticos para que se eliminem as barreiras no processo de aprendizagem desses alunos.

Na terceira pesquisa, Nascimento (2020) inicia comentando sobre o momento inovador que surge através de vários questionamentos que ela mesma fez, como professora pesquisadora, sobre as práticas humanas através das pesquisas, o que faz com que as práticas pedagógicas sejam repensadas, conforme excerto a seguir:

Assim, numa perspectiva inovadora de ensino-aprendizagem, é imprescindível que as particularidades do indivíduo sejam consideradas para o planejamento pedagógico inclusivo, em que o aluno é protagonista no processo de ensinar-aprender. Nessa abordagem, o/a aluno/a é pensado como um todo, e sua formação integral é trazida à baila. (NASCIMENTO, 2020, p.17)

Sendo assim, dentro de uma perspectiva inovadora, ela começa a ter uma visão mais ampla sobre esses conceitos ao considerar as particularidades do aluno surdo para o planejamento pedagógico, atentando para quais tipos de necessidades ele tem, como são trabalhadas no ambiente familiar, como ela lida e quais suportes são utilizados no cotidiano para promover a inclusão e a socialização.

A autora nos convida à reflexão ao afirmar que “[...] compreendemos que não há falta na pessoa surda, mas naqueles/as que não conseguem ampliar suas possibilidades às complexidades e diferenças inerentes à raça humana.” (NASCIMENTO, 2020, p. 18). Ao compreender que o aluno surdo escuta com os olhos, a autora enfatiza a ideia de que as atividades pedagógicas devem ser adaptadas com moldes visuais.

A autora diz que devemos focar nas habilidades do aluno, naquilo que temos como caminho para ser explorado e não naquilo que o aluno não pode fazer. Extrair do aluno aquilo que ele consegue executar, além de ser um estímulo ao seu processo de aprendizado, mostra a ele mesmo que ele será capaz de desenvolver o que está sendo ensinado.

Dito de outra forma, em sua experiência, como maneira de enfrentar as dificuldades apresentadas, a professora pesquisadora pôde identificar práticas que se mostraram eficazes no processo de ensino-aprendizagem de inglês com alunos surdos, dentre elas, podemos citar: (a) a busca por conhecer o aprendiz (seu nível de surdez, sua trajetória como aprendiz, suas necessidades particulares); (b) a escrita das palavras oralizadas no quadro; (c) o uso de informações não verbais por meio de vídeos, figuras, tabelas, quadros; (d) o uso dos saberes em língua portuguesa como forma de favorecer o aprendizado da língua inglesa; (e) o cuidado em se dirigir sempre ao aluno utilizando a segunda pessoa do singular (você) e não a 3ª pessoa (ele/ela), como forma de evitar desconforto ao aluno; (f) a adaptação dos instrumentos avaliativos; e (g) a importância de aprender Libras. Essas práticas consolidam a fala de autores já citados, como Sousa e Almeida (2014), que defendem que a relação entre professor e aluno aumenta a partir da apropriação de seu idioma e da aproximação com sua cultura.

Na quarta pesquisa, Machado, Costa e Dantas (2020) destacam a contribuição que existe para um indivíduo que adquire uma língua adicional, uma vez que ela possibilita um novo entendimento da natureza da linguagem, como todo processo educacional do aprendiz ajudando a aumentar a percepção sobre si como ser humano e cidadão, além de promover apreciação de novas culturas.

As estratégias identificadas pelos pesquisadores partem da análise feita a partir da primeira experiência de um professor colaborador com alunos surdos do ensino médio e fundamental. O professor expõe que (a) o uso de imagens, (b) de tecnologias assistivas e (c) do português escrito como ferramenta na aula de língua inglesa, assim como (d) o conhecimento de Libras e (e) o auxílio do intérprete são estratégias indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos.

Dado o exposto, detectamos que o manifestar dessas estratégias cumpre com o art. 208, já citado da Constituição Federal no inciso III, que defende que seja garantido: “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988) e com o Projeto de Lei 9.382 (BRASIL, 2017), que dispõe sobre o exercício do profissional intérprete e melhoria nas suas condições de trabalho. Compreendemos que a partir da constância nessas práticas, estaremos oferecendo ao aluno surdo um espaço mais acolhedor e inclusivo.

Quanto às estratégias eficazes, o professor investigado esclarece que:

Ao longo dessas experiências pude perceber o quão imperioso é o uso do recurso imagético no ensino de língua estrangeira a alunos surdos, isto é, que o input fornecido pelas imagens se configura um ponto essencial na construção de sentidos em uma língua estrangeira ao surdo. Ainda, compreendi que é essencial a presença de um intérprete de Libras [...] vejo como *sine qua non* que tenhamos um conhecimento básico da língua de sinais para que possamos, ainda que minimamente, interagirmos com esses alunos [...] Aprendi também que as tecnologias podem dar um grande suporte [...] Outra aprendizagem foi compreender, na prática, que nem sempre o meu aluno surdo vai ser capaz de ler em Língua Portuguesa. (MACHADO; COSTA; DANTAS, 2020, p.25).

Conforme nossa análise, podemos indicar no Quadro 2, a seguir, as nossas constatações:

Quadro 2 - Principais estratégias didático-pedagógicas encontradas

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ENCONTRADAS	AUTORES
- o uso de tecnologias assistivas	Tavares e Oliveira (2014)
- a elaboração de materiais didáticos adaptados	Dias e Schmidt (2018)
- o uso de imagens; - a utilização de tecnologias assistivas; - o uso do português escrito; - o conhecimento de Libras; e - o auxílio do intérprete	Machado, Costa e Dantas (2020)
- a busca por conhecer o aprendiz (seu nível de surdez, sua trajetória como aprendiz, suas necessidades particulares); - a escrita das palavras oralizadas no quadro; - o uso de informações não verbais por meio de vídeos, figuras, tabelas, quadros; - o uso dos saberes em língua portuguesa como forma de favorecer o aprendizado da língua inglesa; - o cuidado em se dirigir sempre ao aluno utilizando a segunda pessoa do singular (você) e não a 3ª pessoa (ele/ela), como forma de evitar desconforto ao aluno; - a adaptação dos instrumentos avaliativos; e - a importância de aprender Libras.	Nascimento (2020)

Fonte: elaboração própria

Entendemos que, mesmo sem ter o devido preparo, conforme apontado pelos próprios professores, eles tiveram a iniciativa e a sensibilidade de se aproximarem do mundo do aluno surdo como forma de desenvolver alternativas que favorecessem o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Partindo por considerar as particularidades do indivíduo surdo, percebemos que é preciso focar naquilo que o aluno tem como habilidade. Deste modo, identificando que o aluno aprende através das percepções visuais, constatamos que uma das estratégias didático-pedagógicas que se mostraram eficazes é desenvolver materiais adaptados em recursos imagéticos com uso de cartelas e figuras ilustradas com o conteúdo a ser estudado, conforme apontado por Dias e Schmidt (2018).

Reforçando esse recurso, constatamos também, por meio das pesquisas descritas, que o uso da tecnologia surge viabilizando atividades com jogos on-line e com janela de interpretação em Libras, o que faz com que os alunos se sintam mais motivados, como revela o depoimento desta professora:

Os alunos participaram bastante através dos projetos propostos para reforçar e atualizar o aprendizado (...) eles vão em busca das informações e se desenvolvem (...) acredito que inserir tecnologias digitais nas aulas seja uma boa proposta já que possibilitará aos nossos alunos maior independência na busca de conhecimento... é mais um instrumento para que perceba que sua deficiência não é uma barreira para que ele tenha acesso à qualquer informação (...). (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p. 1067)

Retomando o que dizem os pesquisadores Nascimento (2020) e Machado, Costa e Dantas (2020), a busca por conhecer o aluno surdo, considerar as suas necessidades, saber como elas são trabalhadas no ambiente familiar, como ela lida e quais suportes são utilizados no cotidiano, além de aprender Libras e ter o auxílio do intérprete em sala de aula são estratégias frequentemente mencionadas, pois elas levarão o professor a ter um melhor relacionamento com o aluno surdo, o que, conseqüentemente, favorecerá o processo de ensino-aprendizagem.

Levando esses dados em consideração, entendemos que é possível produzir melhorias para o processo de aprendizagem do aluno surdo. Mas que, para que isso aconteça, a iniciativa deve partir não só do professor, como do governo e sociedade como um todo.

Na próxima seção, apresentamos as nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos analisar estratégias didático-pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) realizar um levantamento de pesquisas que contemplem o contexto de ensino-aprendizagem de inglês para surdos; (ii) descrever os principais desafios apresentados por professores em cada contexto; e (iii) verificar as principais estratégias utilizadas pelos professores no favorecimento do ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, realizamos um levantamento por meio de quatro pesquisas, por meio das quais conseguimos detectar experiências nesse contexto, tais como o processo de aprendizagem do idioma para alunos surdos, a relação entre aluno e professor, os desafios enfrentados, até alcançar as técnicas desenvolvidas para o favorecimento deste ensino.

Quanto ao segundo objetivo específico, identificamos como principais desafios mencionados: a falta de cumprimento para com as leis que defendem o direito à educação inclusiva; as limitações gerais nas condições de ensino; a escassez de materiais adaptados; a ausência de conhecimento do professor sobre Libras; e, principalmente, a falta de formação docente apropriada para trabalhar com esse público.

Com relação ao terceiro objetivo específico, as estratégias didático-pedagógicas encontradas foram as seguintes: o uso da tecnologia, que pode facilitar o processo de aprendizagem do idioma devido aos recursos visuais oferecidos; materiais elaborados com imagens podem ser adaptados conforme as necessidades dos alunos; a utilização da escrita de palavras oralizadas no quadro; a presença e auxílio do intérprete em sala de aula; e, por fim, uma maior aproximação entre o professor e o aluno surdo, como forma de estreitar a relação entre eles.

Assim, entendemos, primeiramente, o quão necessário é conhecer as leis que garantem o pleno acesso à educação por parte de todos os cidadãos sem distinção, bem como garantir que essas leis sejam efetivamente cumpridas. Atendendo ao cumprimento das leis, também é preciso haver, por parte do governo, um maior investimento em políticas públicas que promovam a oferta de cursos de formação docente voltada à inclusão social.

Verificamos, ainda, por meio das pesquisas que, apesar das limitações que nos são impostas quanto ao exercício pleno do direito à educação inclusiva, as estratégias didático-pedagógicas descritas pelos professores revelam caminhos a serem replicados por outros professores de língua inglesa em outros contextos de ensino.

Como limitação deste estudo, apontamos a nossa impossibilidade em entrevistar professores e alunos surdos, o que nos possibilitaria ampliar a compreensão sobre outros saberes e práticas a serem implementados em aulas de língua inglesa.

Diante do exposto, acreditamos que, por meio desta pesquisa, nós podemos contribuir com outros professores e pesquisadores da área indicando práticas a serem desenvolvidas em suas salas de aula e, assim, estaremos também contribuindo na promoção de uma educação mais inclusiva e socialmente comprometida para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Lucas de; MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. O uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores? **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.18 , n.4, p.7059-7071, out./dez. 2021.

ALMEIDA, Severina; CÓRDULA, Eduardo. **O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a)**. Editora UFPB, Paraíba, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 de abril de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 23 de abril de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em 19 de maio de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 19 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº.13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 28 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.382 de 2017**. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0fq1zi9muduuu1jo4zg98q6xea4993075.node0?codteor=1843108&filename=Avulso+-PL+9382/2017 Acesso em 11 de agosto de 2022.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes de. **Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

COLLA, Rodrigo. Educação Especial e Inclusão Escolar: sondando uma micropolítica que propicie práticas inclusivas. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-15, jan./dez. 2020.

DIAS, Odon Bastos; SCHMIDT, Ana Paula Carvalho. Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, número especial, jan./dez., 2018.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão Vygotskiana do conceito de compensação social. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.) **Diálogos sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 63-96.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem Fontana. “Ver vendo”: a formação de professores na perspectiva do reconhecimento. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.). **Diálogos sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 43-62.

GIL, Marta. Entrevista com Marta Gil. **Revista Mais 60**, São Paulo, volume 29, nº 73, Abril de 2019, p. 100-109.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

MACHADO, Adilma; COSTA, Dennis; DANTAS, Rosycléa. Experiências iniciais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: compreensões da atividade educacional. In: NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira; SILVEIRA, Karyne Soares Duarte (Org). **Ensino de línguas e inclusão**. João Pessoa: Ideia, 2020, p. 31-50.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORAES, Antônio Henrique C.; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Uma experiência de ensino de inglês para surdos: novas possibilidades de aquisição de fluência. In: XXIV JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE. 2012, 3, Pernambuco. **Anais**.. Recife, PE, 2012.

NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira. Em busca de práticas pedagógicas inclusivas com um aluno surdo, relato de uma primeira experiência. In: NASCIMENTO, Kaline Brasil Pereira; SILVEIRA, Karyne Soares Duarte (Org). **Ensino de línguas e inclusão social**. João Pessoa: Ideia, 2020, p.13-29.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-%20declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em 25 de abril de 2022.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo palavras para definir práticas. **Educação** (Porto Alegre), v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira e. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. 2005.

SOUZA, Sebastiana Almeida; ALMEIDA, Sérgio Henrique de Souza. Leitura- escrita em inglês com surdos: uma abordagem dialógica. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 140-148, Mato Grosso, jan./maio 2014.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; MATEUS Elaine. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Editora Blucher, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 23 de abril de 2022.

VELDEN, Helena Ferreira Vander; LEITE, Lúcia Pereira. A interface entre a psicologia e a inclusão educacional. In.: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca; SOUZA, Claudio Benedito Gomide de (org.). **Diferentes olhares sobre Inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 23-43.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro à Mamãe e Papai do céu e às forças que me guiam.

À minha família:

Meus Avós: João (*in memoriam*), Ezequias, Josefina e Miriam;

Minha mãe Ana pelo apoio, por me dar forças e estar ao meu lado sempre;

Minhas Tias: Magna, M^a Helena, M^a Lúcia (*in memoriam*), M^a Gloria, M^a Lourdes, Fátima, Marinês, M^a José, em especial pelo carinho, atenção e pelos lanchinhos feitos para eu levar para a UEPB quando ficava o dia todo. Tia Neta e Ângela pela torcida de sempre.

Aos meus amigos(as): Alcione, Aretusa, Eduardo, Valéria, Ohana, Fernanda, e Vera Luce.

Aos meus professores: Telma Farias, Joselito Lucena e minha orientadora, Karyne Soares.

Concluo essa etapa com o que ela sempre dizia ao meu lado: *Ce fait nou gagner!* "Isso nos fez vencer!". Minha tia/mãe (Lily), Marly Teixeira de Barros (*in memoriam*).