



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS

MARIA DA CONCEIÇÃO VIDAL REIS DA SILVA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS
SURDOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

MARIA DA CONCEIÇÃO VIDAL REIS DA SILVA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS
SURDOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Artigo apresentado à Coordenadoria Geral dos Cursos de Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, pela graduanda Maria da Conceição Vidal Reis da Silva como exigência parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras.

Orientador (a): Prof. Me. Felipe Santos dos Reis

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida 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 da dissertação.

S586d Silva, Maria da Conceição Vidal Reis da
Dificuldades de aprendizagem da língua inglesa por alunos
surdos da educação inclusiva [manuscrito] / Maria d Conceicao
Vidal Reis da Silva. - 2014.
22 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Prof. M^e. Felipe Santos dos Reis, Departamento
de Letras".

1. Educação Inclusiva 2. Educação de Surdos 3. Ensino de
Língua Inglesa 4. Aprendizagem I. Título.

21. ed. CDD 371.912

Maria da Conceição Vidal Reis da Silva

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS
SURDOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aprovada em: 12 / 12 / 2014

BANCA EXAMINADORA

Felipe Santos dos Reis

Prof^o. Ms. Felipe Santos dos Reis – UEPB
Orientador

Dione Barbosa Dantas

Prof^a - Dione Barbosa Dantas – UEPB
Examinadora

Nathalia Leite de Queiroz Sátiro

Prof^a - Nathalia Leite de Queiroz Sátiro – UEPB
Examinadora

Nota: 9,5

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho Nele? Quando algumas vezes, sentindo-me desacreditada e perdida no meu objetivo, me fez vivenciar a delícia de me formar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram presentes em minha trajetória acadêmica.

Minha gratidão em primeiro lugar, a Deus, por estar comigo em todos os momentos, me iluminando, dando-me forças e sendo meu refúgio nos momentos em que mais precisei.

A meus colegas, meus irmãos e a toda minha família, principalmente meus pais, Isaura e Antônio que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida. Mãe, seu cuidado e dedicação foi que deram em muitos momentos, a esperança e o conforto para seguir.

Agradeço a meu professor orientador Felipe Santos dos Reis que teve paciência e que me ajudou bastante a concluir este trabalho, que em meio às dificuldades enfrentadas pela minha falta de tempo não deixou de acreditar em mim e no meu potencial.

Agradeço ainda a meu amigo surdo Júlio César, fonte de inspiração para minha pesquisa. Com você aprendi meus primeiros sinais de LIBRAS, bem como me despertou o interesse em estudar e pesquisar sobre inclusão de alunos surdos.

E a todos as outras pessoas que direta ou indiretamente colaboraram com o sucesso deste trabalho.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

A inclusão do aluno surdo no ensino regular é um desafio a ser enfrentado pela escola e por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino básico que apresentam este tipo de deficiência. Mais exatamente, a problematização deste estudo se voltará para o ensino da Língua Inglesa a alunos surdos que frequentam a escola inclusiva. Para investigar esta temática foi feita uma revisão bibliográfica abrangendo pressupostos teóricos de autores como Carneiro (2011), Lopes (2011; 2005), Souza (2014) e Tavares (2014) que oferecem embasamento ao escopo deste projeto. Portanto, a realização desta pesquisa se justifica pela relevância em analisar o processo de inclusão do aluno surdo ao ensino regular verificando os instrumentos de aprendizagem da Língua Inglesa por estes alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Aluno Surdo. Ensino da Língua Inglesa.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE APRENDIZES SURDOS À ESCOLA.....	10
2.1 Aspectos Históricos do Ensino de Surdos e a Introdução da Libras no Ensino Regular.....	12
2.2 O Ensino da Língua Inglesa para Surdos da Escola Inclusiva.....	14
2.3 Atribuições do Professor de Inglês de Alunos Surdos da escola Inclusiva.....	17
3. CONCLUSÃO.....	20
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	21

I INTRODUÇÃO

O movimento a favor da Educação Inclusiva foi iniciado na década de 1980, mas foi somente no ano de 1990 no continente europeu, por meio da aprovação da Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação, que esta modalidade de ensino tomou forma. Diante disso, foram elaboradas algumas medidas com o objetivo de harmonizar a política e a educação com o propósito de expandir de maneira gradativa a Educação Inclusiva, além de propor várias medidas para solucionar a problemática em questão, a saber: (1) intensificar os esforços para integrar os alunos com deficiências ao processo educativo; (2) desenvolver um espaço no ambiente escolar com o intuito de estabelecer a relação entre família e escola; (3) proporcionar um ensino inclusivo de qualidade; (4) fomentar a cooperação entre escola e outras instituições com a finalidade de integrar crianças e/ou jovens com deficiência aos diversos setores da sociedade; (5) consagrar um espaço adequado para o ensino direcionado a crianças e jovens com deficiências; e, por fim, (6) disponibilizar os instrumentos pedagógicos do ensino especial à escola regular em prol dos indivíduos portadores de necessidades especiais (CARNEIRO, 2011).

Tendo em vista o cenário proposto, este artigo tenciona investigar, através da elaboração de uma revisão bibliográfica, a inclusão de surdos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. É importante destacar que existem poucas referências bibliográficas a respeito desta temática. Conforme afirma Lopes (2011), somente no fim da década de 1980 e início da década de 1990 é que se iniciou o processo de formação de pesquisadores e professores para indivíduos portadores de surdez. Dessa maneira, surgiu então um movimento que garantisse à pessoa surda acesso aos mesmos direitos no âmbito da educação que os alunos ouvintes possuem.

Não se pode pensar na educação da pessoa surda sem admitir a presença do intérprete da Língua Brasileira de Sinais (doravante, LIBRAS), já que os surdos têm na linguagem gestual sua forma de comunicação com o mundo no qual está inserido. Isso ocorre em razão da LIBRAS ser a primeira língua (L1) da pessoa surda; em seguida, há a aprendizagem do português, que se torna a segunda língua (L2). A partir de então existe a possibilidade de aprendizagem de uma terceira língua (L3), que no contexto atual da educação no Brasil, e de acordo com os PCNs essa L3 pode ser tanto o inglês quanto o espanhol. Como se dá essa aprendizagem é a problemática que se pretende discutir neste trabalho.

Uma questão a qual se dará enfoque neste artigo será a dificuldade da aprendizagem de uma terceira língua em razão da possível inadequação do equipamento escolar para o atendimento a alunos surdos. Além da dificuldade de inclusão de aprendizes surdos no ensino regular, a aprendizagem da língua inglesa pode ter pouco significado para estes, pelo fato de que não poderão e não terão motivação para utilizá-la. Contudo, aprender uma língua estrangeira pode ter relação com o interesse do sujeito em conhecer elementos de outras culturas e, com isso, modificar sua visão de mundo ampliando seu horizonte (SOUZA, 2014).

A proposta em investigar o tema deste artigo surge do interesse profissional e pessoal em compreender as possibilidades de aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (doravante, ILE) por alunos surdos, considerando tratar-se de um desafio para a Educação Inclusiva. Diante disso, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem e, para tanto, precisará se adequar às formas de comunicação gestual que compõem o modo de expressão linguística dos alunos surdos. Souza (2014) destaca que as línguas inglesa e portuguesa constituem para os alunos surdos instrumentos de oralidade que não tem surtido resultado satisfatório em decorrência dos diferentes elementos constitutivos que formam essas línguas.

Sendo assim, pretende-se averiguar a inclusão de alunos surdos no ensino regular e investigar as dificuldades de aprendizagem destes alunos de uma terceira língua (L3), no caso a língua inglesa. Para tanto, será feita uma contextualização do tema a partir dos pressupostos teóricos de autores como: Carneiro (2011), Lopes (2011; 2005), Souza (2014) e Tavares (2014). O que se pretende é compreender a função da escola na busca da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais de forma a cumprir a prerrogativa do direito ao ensino regular direcionado a todos, sem nenhuma distinção. No tocante a alunos surdos, pretende-se verificar os instrumentos recomendados a ser utilizados pela escola na garantia do acesso destes ao ensino de qualidade, considerando os aspectos inerentes às suas necessidades.

A estrutura deste artigo se delineará a partir da revisão bibliográfica do tema escolhido para análise, que será apresentada na fundamentação teórica. A inclusão de alunos surdos no ensino regular é um desafio a ser vencido por todos os envolvidos no processo educativo de crianças e jovens portadores desta necessidade especial e, portanto, é preciso esforço para que o resultado do trabalho com estes alunos alcance resultados satisfatórios. No caso do professor de Língua Inglesa, este esforço se torna ainda mais evidente em razão da dificuldade da aprendizagem de uma língua que implica em mudanças na consciência do

falante/escritor ou ouvinte/leitor e dos aspectos culturais envolvidos, uma vez que se os aspectos socioculturais em jogo e as diversas leituras e compreensões de mundo envolvidas forem considerados ou negligenciados, não haverá ensino aprendizagem da língua, Lodi (2005).

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE APRENDIZES SURDOS À ESCOLA

A surdez por muito tempo foi fonte de pesquisa de especialistas que pretendiam elaborar uma classificação e descrição dos aspectos clínicos relativos à deficiência auditiva e referentes aos indivíduos que portam tal deficiência. Diante disso, há conclusões que apontam para as capacidades cognitivas e de adaptação ao meio social as quais os portadores de surdez são aptos a realizar. Sobre o trabalho de especialistas dos diversos campos do saber para classificar a surdez e seus portadores, Lopes (2011) destaca que:

[a] maioria deles produziu saberes que orientam grupos a olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem “tratados”, “corrigidos” e “normalizados” através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade (LOPES, 2011, p. 9).

Dessa maneira, o que se percebe são possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem que, antes dos estudos que classificam a surdez, não se conheciam. Portanto, para que a inclusão de aprendizes surdos ao ensino regular ocorra de forma adequada, é necessário que aconteça o rompimento com concepções a respeito da surdez que acredita ser esta um empecilho à adequação do surdo à qualquer atividade da vida social, educacional e profissional.

Carneiro (2011) apresenta uma conceituação do que significa a Educação Inclusiva:

Conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de

escolarização obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2011, p. 29).

A garantia do acesso à educação não significa apenas abrir o espaço escolar aos indivíduos surdos, mas é preciso por fim às ações que segregam e isolam o portador de necessidades especiais dentro do processo de inclusão escolar.

O movimento da chamada educação inclusiva, que emerge apoiado pela Declaração de Salamanca 1 (1994), defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, de forma que todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística.

A Educação Inclusiva está marcada por lutas em prol das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, seja física ou mental. Um importante evento que marca as conquistas alcançadas na inclusão de indivíduos surdos no ensino regular refere-se à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em março de 1990 na Tailândia. O objetivo desta Conferência se refere à conscientização global da necessidade de se realizar investimentos na educação básica e colocá-la como prioridade na escala de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva (CARNEIRO, 2011).

Um importante aspecto que deve estar impregnado nas lutas a favor da Educação Inclusiva refere-se ao respeito às diferenças. O surdo habita um espaço dominado por ouvintes, e não é possível alcançar a inclusão efetiva se não considerar esse fator: a surdez faz parte de um grupo cultural minoritário. Se não houver, por parte da escola, o entendimento de que precisa se esforçar para compreender as minorias que atende, não haverá razão para a implantação da escola inclusiva. Lodi (2012) ressalta que:

Para se lidar com alunos que apresentam processos de desenvolvimento e socialização distintos do padrão tradicional, devemos buscar a análise e a compreensão dos fenômenos de comportamento individual e coletivo, nos mais diversos contextos em que as interações sociais e culturais ocorrem (LODI, 2012, p. 49).

Como é possível perceber, não se configura como fácil a tarefa de incluir uma criança surda no espaço do ensino regular, em razão da natural dificuldade na oralidade diante de um ambiente dominado por falantes e ouvintes. Aliado a esse fator está a insuficiência na preparação de professores para lidar com a surdez no ambiente de sala de aula. Lodi (2012)

ainda informa que é comum no Ensino Fundamental os educadores esperarem que os alunos surdos se comuniquem por meio da leitura labial. Isso revela a necessidade de capacitação dos profissionais da educação para lidar com o aluno surdo. É neste ponto que se indica a formação dos professores para domínio da LIBRAS, que frequentemente diz respeito à primeira língua (L1) da pessoa surda.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE SURDOS E A INTRODUÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO REGULAR

Lodi (2005) apresenta alguns dados históricos referentes ao ensino de surdos e menciona o monge beneditino Pedro Ponce de León como o precursor da educação da pessoa portadora de surdez, que teve início no século XVI. A educação para surdos recebeu influência do trabalho do citado monge, que comprovou a capacidade da pessoa surda em aprender uma língua e, a partir disso, desenvolver sua aprendizagem escolar como qualquer outra criança. O sistema de aprendizagem da linguagem escrita foi elaborado por Ponce de León por um fato curioso. Este vivia num mosteiro onde é proibido falar, ou seja, aqueles que habitavam a instituição religiosa haviam feito votos de silêncio. Portanto, a forma de comunicação dos monges era uma forma manual que Ponce de León dominava. Diante disso, iniciou o ensino dessa linguagem manual a dois irmãos surdos, que se chamavam Francisco e Pedro Velasco.

Por muito tempo, a educação de surdos esteve atrelada à dominação religiosa, uma vez que só era permitido ao clero tomar conhecimento da linguagem escrita. Somente com a luta pelo poder estabelecida entre a Igreja e o Estado e, quando o clero perdeu a exclusividade para educação, é que o ensino para surdos se expandiu, tanto que nobres utilizavam, embora em segredo, o método de aprendizagem inventado por León. Mais tarde, precisamente no século XVIII, se inicia um novo levante a favor da educação do surdo por meio da linguagem de sinais. O abade Charles Michel de L'Épée cria em Paris a primeira escola para surdos, denominada de Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Esse fato resultou no reconhecimento das habilidades da pessoa surda para utilização de linguagem própria à sua comunicação com os indivíduos à sua volta. Desta forma, chegou-se à conclusão de que o método de

aprendizagem por sinais gestuais poderia ser utilizado para educar os sujeitos portadores de surdez (LODI, 2005).

Mais recentemente, Campos (2002) afirma que a língua mais utilizada, sendo a primeira adquirida pelos surdos, é a língua de sinais (LS). O Português se refere à segunda língua (L2) a ser aprendida e utilizada pela pessoa surda. Por isso, a metodologia de ensino voltada para a educação do surdo precisa ser aquela que lhe é mais familiar, ou seja, a sua primeira língua (L1). É nesse contexto, que a utilização da LIBRAS se faz necessária na escola inclusiva, considerando que a mesma é utilizada apenas no Brasil, os gestos bem como as siglas mudam de acordo com o país a ser utilizado a língua de sinais.

Porém, é preciso que a utilização da LIBRAS no ensino regular ocorra a partir de duas providências: a oficialização da LIBRAS e a capacitação dos professores para utilizá-la no cotidiano escolar. Sobre isso, Klein (2014) afirma que:

Importante, também, assinalar que as discussões sobre as línguas na educação de surdos vêm se ampliando, a partir da oficialização da LIBRAS em nosso país e dos contextos de implementação da política nacional de inclusão. Comunidade surda e comunidade educativa envolvidas na educação dos surdos vêm desenvolvendo discussões sobre esses temas, procurando definir estratégias de qualificação dos espaços educacionais. Visualiza-se um aumento significativo de projetos que apontam para a formação dos professores de surdos. (Klein, 2014, p. 32.)

Com isso, verifica-se a aceitação da LIBRAS como a via de desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos que frequentam o ensino regular. A escola deve considerar a variabilidade linguística existente no espaço educacional em razão da pluralidade cultural, mais amplamente percebida e estudada no século atual. Diversas minorias alcançam o âmbito educacional, como negros e índios, que trazem consigo as expressões típicas de seu grupo étnico, de modo que o mesmo ocorre com o surdo. Lodi (2012) enfatiza que:

A legislação educacional recente (Lei nº 10.436/2002, Decreto Presidencial nº. 5626/2005 e a Lei nº. 12.319/2010) reconhecem e vêm preconizando o respeito a essa diferença linguística como importante fator de identidade cultural dos surdos. Valoriza a língua de sinais, mas ainda busca estratégias eficazes para ensiná-la nas escolas, a exemplo de tantos outros países (LODI, 2012, p. 59).

Porém, a maior parte dos indivíduos surdos em idade escolar não tem acesso à língua de sinais e são levados à aprendizagem do português como sua primeira e única língua,

através de metodologias pedagógicas voltadas para os alunos ouvintes. Isso ocorre em razão da dificuldade enfrentada pela escola em capacitar os professores para ensinar o surdo esta modalidade linguística. Além disso, são poucas as escolas que aceitam professores surdos que dominam a língua de sinais e que poderiam contribuir para o processo educativo dos alunos da escola inclusiva que apresentasse tal deficiência. Em decorrência destes fatos, é bastante comum o abandono, por parte dos alunos surdos, da escola e, com isso, o encerramento precoce de sua formação acadêmica (LODI, 2005).

2.2 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS DA ESCOLA INCLUSIVA

O ensino da língua inglesa para surdos constitui a aprendizagem de uma terceira língua (L3), que, além disso, corresponde a uma língua estrangeira. Neste caso, configura-se essa aprendizagem como de natureza social, por ter relação com a necessidade de comunicação social do indivíduo com os diversos espaços culturais que sinta o desejo de conhecer (ROSA, 2014).

Sobre essa questão Souza (2014) afirma que:

A leitura-escrita em inglês com surdos detém-se em como as relações com os outros configuram a possibilidade individual de conhecimento socialmente construído. A ideia de colaboração contempla o processo dialógico da situação enunciativa. Este projeto procede da necessidade de favorecer um bi(multi)linguismo na educação de surdos, visto que no contexto brasileiro, além de ser uma língua estrangeira, trata-se da aprendizagem de uma terceira língua (SOUZA, 2014, p. 142).

Esta aprendizagem pode ocorrer tardiamente considerando que as crianças surdas chegam à escola sem conhecimento da língua de sinais, que é mais apropriada ao ensino das línguas portuguesa e inglesa. Em decorrência disso, a comunicação destas crianças com o mundo que as cerca acontece em um nível primário, já que de início precisam aprender a língua de sinais para então aprender o português e, em seguida, o inglês. A aprendizagem da língua inglesa pelo surdo é cheia de dificuldades em razão da se encontrar em desvantagem quanto ao domínio da escrita de qualquer língua em relação aos alunos ouvintes (TAVARES, 2014).

A despeito de qualquer dificuldade que o ensino de ILE possa trazer para a escola inclusiva, o surdo tem direito a essa aprendizagem. Sendo assim, se se pretende implantar

uma Educação Inclusiva, de fato, não se pode deixar em segundo plano o ensino do inglês a alunos que compõem a comunidade surda.

É exatamente isso que Rosa (2014) expõe:

E se a educação, de maneira geral, e o ensino de língua estrangeira se pretendem inclusivos é de fundamental relevância que se efetivem estudos e práticas de ensino voltados para essa realidade. Tendo em vista essa lacuna deixada no âmbito educacional, é que nos interessa discutir e colocar em pauta esse tópico tão relevante para um dos grupos de alunos com necessidades específicas, a comunidade surda (ROSA, 2014, p. 1628).

É importante o conhecimento da linguagem de sinais por alunos surdos para que o ensino de ILE aconteça de forma significativa. Esta importância está no fato de que, para os surdos, a percepção do mundo e da realidade se dá de maneira diversificada. Isso significa que se deve priorizar a modalidade escrita da LE trabalhada com o surdo. Este não terá como utilizar a oralidade na sua comunicação com seus pares, mas precisará dominar a língua de sinais para interagir no meio escolar e social. Para Rosa (2014):

Sendo assim, antes de iniciar e efetivar o ensino de língua inglesa para surdos é necessário compreender esta condição primeira: o indivíduo surdo percebe o mundo de forma distinta e se expressa/interage também de maneira diferente da apresentada pelo ouvinte. O surdo não tem a obrigação de desenvolver a oralidade, nem em sua segunda língua (L2), no caso da língua portuguesa, nem na língua estrangeira que estudará. Nesse sentido, é importante entender que se deve priorizar a modalidade escrita LE a ser trabalhada, ativando as habilidades de leitura, essencialmente e de escrita (ROSA, 2014, p. 1628).

Um dado a ser observado é que a escrita do aluno surdo também não tem semelhança com a escrita do aluno ouvinte, de modo que é fundamental a observância dos padrões de ensino da LIBRAS, que, assim como o braile - que permite aos indivíduos cegos ler e escrever -, oferece aos surdos a habilidade de comunicação através da escrita. A LIBRAS constitui um autêntico sistema linguístico que confere ao surdo a possibilidade de comunicação e interação com o meio social no qual está inserido. Portanto, não se deve esquecer que este sistema linguístico tem relação com expressões gestuais que necessita da percepção visual do surdo para ser compreendida (ROSA, 2014).

Segundo Carvalho (2014), para o ensino de ILE a surdos é necessária a utilização do Inglês Instrumental com a finalidade de desenvolver a leitura e a compreensão de textos

escritos por tais alunos. Existe uma motivação que leva o aluno surdo a aprender uma terceira língua (L3). A autora menciona a observação que faz, em razão de sua experiência como professora de alunos surdos, de que a aprendizagem de ILE ocorre com maior facilidade para os alunos ouvintes, já que estes se interessam por programas de TV, filmes e vídeo games com conteúdo em inglês, enquanto que os indivíduos surdos parecem pouco se interessar pela Língua Inglesa já que não necessitam da oralidade para se comunicar. Ocorre que há a difusão da crença de que a língua inglesa é pouco eficaz para os estudantes brasileiros que não percebem a expansão do processo de globalização que exige, cada vez mais, a utilização desta língua como a forma de comunicação global.

Desta forma, o ensino da Língua Estrangeira (LE) deve considerar o aspecto de interação social do sujeito com o mundo contemporâneo. Sendo assim, o ensino da língua inglesa a alunos surdos tem a seguinte finalidade, conforme orienta Rosa (2014):

Pretende-se que os alunos acessem elementos básicos da língua inglesa e sejam capazes de ler e interpretar textos gêneros textuais nessa língua. Para efetivar o processo de ensino-aprendizagem com esses surdos, é de suma importância criar ou apresentar um referencial mínimo de imagens que dialoguem e ampliem os textos a serem trabalhados. O intuito é cercar o aluno de suportes visuais e concretos que o auxiliem na compreensão do conteúdo e na interpretação dos textos trabalhados, respeitando o fato de os indivíduos surdos serem extremamente visuais em suas percepções, valendo a lembrança de que a LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual (ROSA, 2014, p. 1630).

Diante desta perspectiva, a percepção visual é evidenciada como instrumento da prática pedagógica dos professores de ILE que atendem alunos surdos. A partir disso, o papel do professor será mediar os instrumentos pedagógicos a seu dispor e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo que tem direito ao acesso de um ensino de qualidade, sem excluir o ensino de língua estrangeira. Sendo Assim, Rosa (2014) ainda justifica a importância do ensino da língua inglesa para os alunos surdos:

[...] o ensino de língua inglesa aos alunos com surdez se mostra muito relevante para a sua formação acadêmico profissional, já que eles têm o direito de ter contato com os conhecimentos produzidos nessa língua. Tal contato oportuniza o desenvolvimento das atividades individuais e profissionais partindo da reflexão que esses novos conhecimentos e experiências podem suscitar (ROSA, 2014, p. 1631).

Portanto, a aprendizagem da Língua Inglesa vai além da questão pedagógica e do interesse pessoal dos alunos, mas se torna uma necessidade para a interação social e profissional destes, já que a vida moderna impõe esta aprendizagem a todos os indivíduos para que possam contribuir para o desenvolvimento da sociedade globalizada. Ademais, o ensino de uma LE está de acordo com o estabelecido pela LDBEN/96, que torna obrigatório o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna a partir da quinta série do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio. É sabido que a maior parte das escolas públicas brasileiras opta em incluir no seu currículo o ensino da Língua Inglesa.

2.3 ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE INGLÊS DE ALUNOS SURDOS DA ESCOLA INCLUSIVA

Como mediador da aprendizagem dos alunos surdos, o professor de língua inglesa se vê em sala de aula diante do desafio de facilitar a interação do aluno portador de surdez no ambiente escolar de forma efetiva. Inserir o sujeito surdo num espaço predominantemente ouvinte não será tarefa de fácil execução. Portanto, o educador que se propõe a realizar essa função a contento precisa se preparar para utilizar os instrumentos pedagógicos adequados às deficiências apresentadas pelos alunos inseridos no contexto da Educação Inclusiva. Para tanto, é necessário se conscientizar da necessidade em lidar com o diferente, haja vista o aluno surdo aprender de maneira mais lenta que o aluno ouvinte. Por isso, Souza (2014) indica que:

O professor precisa buscar outros caminhos para ensinar o aluno surdo, explorando outros recursos didático-culturais para trazer sentido ao mundo do estudante surdo. É no convívio social e por meio da linguagem que o ser humano se constitui com o conhecimento (SOUZA, 2014, p. 142).

Um aspecto muito importante a ser considerado pelo professor que atende alunos surdos é o de que o ensino se dará sem a fala, de forma que a escrita e a linguagem de sinais são o caminho de interação do aluno surdo com o professor e, por conseguinte, com a aprendizagem. O aluno surdo não aprende de maneira igual que o aluno ouvinte, em razão da interferência da língua materna na língua de sinais, que entrará em contato no espaço escolar. Portanto, o professor de aluno surdo, sobretudo o professor de ILE, deve estar atento a todas as dificuldades enfrentadas por estes alunos para, em seguida, escolher a melhor forma de avaliá-los a partir dos avanços alcançados por estes.

A preparação das aulas também é um momento relevante para o ensino do aluno surdo, já que o professor precisará utilizar material visual para compensar a ausência de escuta e da fala por parte destes alunos (TAVARES, 2014).

Uma dificuldade a ser enfrentada pelo professor de Língua Inglesa de alunos surdos é a existência de material pedagógico precário e que não atende de forma adequada aos objetivos do ensino de LE no país. Por isso, Rosa (2014) afirma que o ensino de LE no Brasil é um desafio para todos os professores em razão da falta de contato do aluno surdo com a língua estrangeira, de modo que o educador precisa encontrar alternativas de ensino e aprendizagem que resultem na associação daquilo que o aluno surdo visualizou com as palavras relativas à sua segunda língua (L2), ou seja, o português.

Uma questão que deve ser mencionada refere-se à presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula em razão de o professor não ter domínio dessa linguagem. Nesse caso, o intérprete fará o papel de mediador entre o professor com seu conteúdo curricular e o aluno surdo num ambiente predominantemente composto por ouvintes.

Em salas de aula onde existam alunos surdos, a presença do intérprete de LIBRAS é garantida por lei, embora este seja confundido muitas vezes com a figura do professor. Quanto à função do intérprete de LIBRAS no ensino regular que atende alunos surdos, Tavares (2014) afirma que:

Dito de modo bastante simplificado, a função do intérprete é traduzir para Libras o que se fala em sala de aula e, para o português, o que for dito em Libras. Como, entretanto, a interação em sala de aula costuma ser bastante dinâmica, com conversas paralelas sobre temas mais ou menos relacionados ao conteúdo da aula em si, e pessoas se dirigindo a um ou mais indivíduos posicionados em pontos diferentes da sala, o trabalho do intérprete envolve vários desafios, incluindo a escolha sobre o quê exatamente deve ser interpretado (TAVARES, 2014, p. 1059).

Portanto, a inclusão no ensino regular de alunos surdos é mais complexa do que se imagina. Quando o professor não utiliza a LIBRAS, torna-se ainda mais difícil a comunicação entre este e o aluno, que irá preferir se expressar para o intérprete ou a outro aluno surdo do seu convívio escolar. Em razão disso, torna-se imprescindível que o professor conheça a LIBRAS para que possa se comunicar de forma efetiva com seus alunos.

Rosa (2014) compreende que:

Possivelmente o conhecimento da LIBRAS por parte dos professores facilita o aprendizado por parte dos alunos. Contudo, mesmo considerando a nova lei que exige que os cursos de Licenciatura ofertem a carga horária mínima de 36 horas da Língua de Sinais Brasileira, entendemos que este seria o conhecimento básico da língua. Ademais, embora consideremos importante o conhecimento da LIBRAS na formação de professores, a proposta é que qualquer professor de língua estrangeira, partindo de adequações simples em sala de aula, possa colocar em prática a modalidade de ensino aqui abordada, aumentando as oportunidades de o aluno surdo acessar o conhecimento de uma LE (ROSA, 2014, p. 1636).

Contudo, verifica-se que a principal atribuição do professor de Língua Inglesa de alunos surdos é buscar garantir o acesso ao conhecimento de uma língua estrangeira. Para tanto, precisará adquirir habilidades além da sua prática pedagógica, tais como a aprendizagem da LIBRAS e a utilização de tecnologias que possam contribuir para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos. Muitas serão as dificuldades a serem enfrentadas, sobretudo quanto ao fator inclusão ao ensino regular do aluno surdo, mas o professor deve estar preparado para atender a todos conforme suas necessidades.

3 CONCLUSÃO

O ensino da língua inglesa para alunos surdos que frequentam o ensino regular se apresenta como uma ação desafiadora tanto para a escola quanto para os professores por alguns motivos, quais sejam, a predominância de um ensino voltado para alunos ouvintes e o fato de que há três línguas a serem ensinadas aos alunos surdos. Estas línguas são a Língua de Sinais, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa.

Os alunos podem sentir interesse na aprendizagem das três línguas, mas as dificuldades que terão que enfrentar poderá tornar a aprendizagem da língua inglesa ainda mais complexa de acontecer de forma adequada. Contudo, através do domínio da escrita, torna-se possível aos alunos surdos a aprendizagem do inglês.

Um elemento que o educador não pode deixar de levar em conta refere-se à preparação das aulas prevendo acontecimentos que colocam o aluno surdo à margem dentro do espaço de sala de aula. Quando o professor acostumado a atuar num ambiente onde predominam a fala e a escuta, os alunos surdos podem sentir-se excluídos ou preteridos aos alunos ouvintes. Por isso, é tão significativo prestar a atenção às diferenças dos alunos para, só assim, respeitá-las e contribuir para a implantação efetiva da escola inclusiva.

A elaboração deste estudo foi relevante para discutir a questão da inclusão de alunos surdos no ensino regular, abordando as possibilidades de aprendizagem de uma Língua Estrangeira por tais alunos, especificamente a Língua Inglesa. Foi verificado que, além do ensino de uma LE, o professor estará contribuindo para a formação de um indivíduo que terá que interagir em um mundo cada vez mais globalizado, de forma a garantir o direito do aluno surdo à comunicação adequada com as diversas esferas da ação humana.

A finalidade deste estudo foi apontar algumas das dificuldades que o professor da ILE que atende alunos surdos pode enfrentar no cotidiano de sua prática pedagógica. Além disso, pretendeu-se levantar uma discussão acerca das possibilidades do ensino do inglês a partir da exploração da percepção visual dos alunos surdos buscando compreender os mecanismos de percepção de mundo por estes aprendizes.

Dessa forma, acreditamos ter contribuído para a compreensão da temática proposta para investigação e concluímos com a afirmação de que o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular deve considerar as possibilidades de aprendizagem por estes alunos, a despeito da deficiência que possuem, buscando alternativas de ensino que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem tanto dos alunos surdos como daqueles ouvintes.

ABSTRACT

The inclusion of deaf students in mainstream education is a challenge to be faced by the school and by all those involved in the teaching and learning of primary school students with this type of disability. Rather, the questioning of this study will turn to the teaching of the English language to deaf students attending the inclusive school. To investigate this issue was made a literature review and will include theoretical assumptions of authors like Carneiro (2011), Lopes (2011 ; 2005), Souza (2014) and Tavares (2014) that offer foundation the scope of this project. Therefore, this research is justified by the importance of analyzing the process of inclusion of deaf students to regular education by checking the learning tools of the English language for these students.

Keywords: Inclusive Education. Deaf Student. English Language Teaching.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Marcia de Borba. SANTAROSA, Lucila Maria Costa. GIRAFA, Lúcia Martins. **Ambiente Telemático de Interação e Comunicação para Suporte à Educação Bilíngue de Surdos.** Informática na Educação: Teoria & Prática; V. 5. Nº2, Porto Alegre – RS, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20989>> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O Acesso de Alunos com Deficiências às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 3 ed. Vozes, Petrópolis – RJ , 2011.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

KLEIN, Madalena. KARNOPP, Lodenir Becker. **Narrativas sobre o Fazer Docente em Práticas de letramento com Alunos Surdos.** GT: Educação Especial / n. 15. 2014. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2512--Int.pdf>> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

LODI, Claudia Balieiro. MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. FERNANDES Eulalia. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Editora Mediação, Porto Alegre – RS, 2012.

_____, **Plurilingüismo e Surdez:** Uma Leitura Bakhtiniana Da história da Educação dos Surdos. Universidade Metodista de Piracicaba, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** 2 ed. Autêntica, Belo Horizonte – MG, 2011.

ROSA, Letícia Vieira da. SANCHES, Cleidimara Pereira S. FARIAS, Mayla Eloise de. FIGLIE, Vanessa Cabral. VALTOLINI, Viviane Fernanda. UBA, Rossana Círio. **Aprendizagem de Língua estrangeira:** Um Direito do Aluno Surdo. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/720_827.pdf> Acesso em: 05 de novembro de 2014.

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, jan./maio 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1397>> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. **Libras no Ensino de Inglês Mediado pelas Novas Tecnologias:** Desafios e Possibilidades. . 14, n. 4, p. 1045-1072. RBLA, Belo Horizonte – MG, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/v14n4a12.pdf>> Acesso em: 05 de novembro de 2014.