



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
CURSO DE PEDAGOGIA

FRANCISCO WALLYSSON SILVA ABREU

O ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: UM ENFOQUE PEDAGÓGICO

FORTALEZA

2018

FRANCISCO WALLYSSON SILVA ABREU

O ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: UM ENFOQUE PEDAGÓGICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Mestre Ligiane de Castro Lopes.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A1e ABREU, FRANCISCO WALLYSSON SILVA.
O ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS : UM ENFOQUE PEDAGÓGICO /
FRANCISCO WALLYSSON SILVA ABREU. – 2018.
35 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará,
Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2018.

Orientação: Profa. Ma. LIGIANE DE CASTRO LOPES.

1. educação de surdos. 2. língua inglesa. 3. estratégias pedagógicas. 4. Libras. I. Título.

CDD 370

FRANCISCO WALLYSSON SILVA ABREU

O ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: UM ENFOQUE PEDAGÓGICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 29/06/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Ms Ligiane de Castro Lopes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dra. Renata Castelo Peixoto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dra. Patrícia Araújo Vieira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, em todas as suas formas, por me permitir o estudo e a escrita deste trabalho.

A minha família, que investiu na minha educação, mesmo quando a lógica teimava em não permitir, desde quando eu era pequeno demais para agradecer ou entender.

A minha namorada por emprestar nosso tempo juntos para que eu atingisse meus objetivos, me impedindo de desistir.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus, meu companheiro inseparável, que caminhou ao meu lado durante toda a vida, sem o qual não poderia ter conseguido esta, ou conquista alguma.

A minha família, principalmente minha mãe, Fafá, pelo entendimento, a força, o discernimento. Por que me educou, me deu livros, comida, um lar, cumpriu e cumpre seu papel maternal e é dela toda conquista minha. Mesmo não sendo o texto deste trabalho escrito por ela, cada palavra escrita e cada impressão minha está repleto dela, desta forma, não possuo nada, nem conquisto nada sozinho, pois tudo passa pelo que por ela me foi dado.

A minha namorada, Nayara Martins, por ser quem eu preciso. Obrigado pela compreensão, pela confiança em mim e por não duvidar que eu poderia e conseguiria. Saiba que em cada momento nosso que você doou para que eu pudesse alcançar meus objetivos, você nunca me deixou em pensamento.

Aos meus amigos, principalmente aqueles que pessoalmente me incentivaram a concluir este trabalho, por me mostrarem a necessidade de educadores e me ajudarem, aceitando em troca nada mais do que nossa amizade, nos momentos bons e difíceis. Aos meus companheiros de vida eu dedico estas simples linhas, porém repletas de gratidão e sentimento. Espero um dia poder retribuir em igual medida, sempre desejando que possamos comemorar mais do que nos abater. Dos muitos que penso ao escrever esse agradecimento, cito Erick Oliveira e Kelvis Santiago, mais do que amigos, inspirações.

Agradeço cada professor meu, por me mostrar que podemos nos dedicar aos outros para além dos laços de amizade e família, pelo simples fato de querer ver o aprendizado ocorrer. Agradeço especialmente a minha orientadora, Ligiane de Castro Lopes. Saiba que não haveria outra pessoa que atenderia tão bem às minhas necessidades de aprendizado, tempo, paciência. Obrigado pela competência, pelos textos, por me cobrar e não desistir deste projeto. Serei eternamente grato.

RESUMO

Por meio do presente trabalho, temos como objetivo compreender as estratégias metodológicas visuais utilizadas no ensino de língua inglesa para alunos surdos, e como o conhecimento de mundo dos alunos e a Libras podem aliar-se como ponte e ferramentas no ensino. Analisamos também os conteúdos legais que norteiam essa modalidade didática e as diferentes abordagens de educação de surdos que, ao longo do tempo, foram adotadas e modificadas, focando no bilinguismo, do qual tratamos aqui de forma mais específica. Lançamos mão, além de estudo teórico, de ida ao campo, o que oportunizou colher informações e impressões que ao unirem-se à temática do trabalho, possibilitaram um olhar mais específico e intimista da análise, por meio de uma entrevista com a docente da turma observada. Concluímos que ainda há entraves legais e culturais à efetivação do ensino dessa língua, mas que também há estratégias pelas quais o aprendizado pode ocorrer e ainda que a discussão desse tema favorece o aperfeiçoamento de pesquisas nessa área.

Palavras-chave: educação de surdos; língua inglesa; estratégias pedagógicas; Libras.

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand and discuss the educational relations that make up the school environment of the deaf student, and how much the students' knowledge of the world can influence the development of topics in the classroom and how Libras can act as a bridge and a tool in teaching. We also analyzed the legal contents that guide this didactic modality and the different approaches of the education of the deaf that, over time, were adopted and changed, focusing on the bilingualism, which was examined here in a more specific way. In addition to a theoretical study, a field research was used, in which it was possible to acquire information and impressions that, when aligned with the theme of this article, provided a more specific and intimate look at the analysis. An interview with the teacher of the observed class was used in order to know the impressions that she has about the topics of this article. It was concluded that there are still legal and cultural obstacles to the realization of this type of education, but that there are strategies by which learning can take place and that the discussion of the theme favors the improvement of academic work in this area.

Keywords: education of the deaf; English language; pedagogical strategies; Libras.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	METODOLOGIA	11
3	ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	13
	3.1 Educação Bilíngue para Surdos.....	14
4	ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS	18
	4.1 Abordagens para o Ensino de Língua Estrangeira.....	19
5	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I	23
	5.1 Uso da Libras.....	24
	5.2 Estratégias Visuais.....	26
6	CONCLUSÃO	30
	REFERÊNCIAS	32
	APÊNDICE A – Roteiro para a entrevista com a professora	34

1 INTRODUÇÃO

Tomando por base o pressuposto de que a educação é um direito básico e fundamental assegurado por lei, “dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), e ainda que o “desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação” (Brasil, 1998, p. 38) faz-se necessário discutir a escolarização de todos os indivíduos, dentro de suas especificidades e particularidades. Neste viés, é mister discutirmos a educação do aluno surdo, num contexto onde este possui uma língua e cultura próprias e está, desde o seu nascimento, inserido em um mundo em que já possui uma língua existente, diferente da sua.

A Língua Portuguesa é considerada segunda língua para o surdo (L2) e a sua primeira língua é a Libras (L1). Dá-se aí a característica bilíngue do ensino dos surdos, que precisam de sua L1, uma vez que os processos da aprendizagem humana dependem de um bom desenvolvimento da língua desde a mais tenra idade. Devem ser criadas condições para que as crianças desenvolvam sua L1 de forma natural, pois a aquisição da língua implica não somente nas relações interpessoais, mas no próprio desenvolvimento humano, sendo ela a ligação com o ambiente e é por meio dela que se dá (ou deveria) a educação formal. Também o aprendizado da L2 é de suma importância para que os surdos se tornem sujeitos atuantes e participantes em todas as esferas e contextos sociais.

Partindo dessa problemática, através da curiosidade e da observação própria, por intermédio de amigos surdos visitei, antes mesmo de iniciar a faculdade de Pedagogia, por volta de 2005, o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) duas vezes, pelo interesse em conhecer a dinâmica e o funcionamento de uma escola com essa característica de educação específica para surdos e, uma vez, por ocasião de um curso de desenho de livros didáticos para ensino de Libras. Lá, transitei nos ambientes escolares, percebendo a dinâmica de uma escola bilíngue, entretanto, sendo informado através de amigos surdos que alguns professores não eram fluentes em língua de sinais, quis saber mais sobre como isso era discutido na escola. Assim, participando da comunidade em algumas situações, aprendendo ainda noções

básicas sobre a Libras, percebi que a escola tinha, também, aulas de Língua Inglesa, o idioma pelo qual sempre gostei e com o qual hoje trabalho, sendo professor de curso regular dessa língua. Vendo alguns dos materiais, percebi o extenso uso de quadrinhos e apostilas e que o aprendizado era extremamente ligado ao ensino de vocabulário, não dispondo de livro didático que fossem específicos para o surdo.

Esse trabalho tem como objetivo compreender as estratégias pedagógicas utilizadas em sala para o ensino de língua inglesa, bem como assimilar que estratégias visuais são utilizadas em sala, haja vista que a língua de sinais é uma língua e visuoespacial. Para tais fins, lancei mão da observação da sala de aula de uma escola bilíngue de Fortaleza, Ceará. Uma turma de crianças surdas do quinto ano do ensino fundamental, formada por iniciativa da professora, que visava prepará-los melhor para o ensino de Inglês do sexto ano, primeiro estágio em que os alunos normalmente veem a disciplina em caráter obrigatório na escola. Essa iniciativa da professora é um projeto piloto do qual tive oportunidade, graças a essa pesquisa, de acompanhar seu início. Vale ressaltar que a professora é licenciada em Letras Português-Inglês e possui especialização em Educação Especial.

Este trabalho divide-se da seguinte forma: o capítulo dois tratará da metodologia utilizada na pesquisa. O capítulo três versará sobre as diferentes abordagens educacionais voltadas para o surdo, e também mais especificamente da educação bilíngue. O capítulo quatro dará ênfase ao ensino de Inglês em si e que abordagens podem ser eficazes em sala de aula neste sentido. No quinto serão discutidas as estratégias pedagógicas utilizadas na turma observada para o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental I, tais como a utilização da Libras e as estratégias visuais.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa enquanto "ato subjetivo de construção" em que se tem a "compreensão como princípio do conhecimento" e se prima pela "a descoberta e a construção de teorias" (Gunther, 2006) pode ser considerada essencialmente qualitativa e de campo, onde buscamos conhecer a realidade de estudantes surdos de uma escola bilíngue da cidade de Fortaleza, em uma turma piloto de quinto ano do ensino fundamental, na matéria de Língua Inglesa. A escolha dessa turma se deu por ser uma escola de Ensino Fundamental, por visitá-la e saber do projeto piloto da turma de Inglês para o quinto ano. Assim, realizamos cinco visitas à escola, onde tive a oportunidade de fazer observações *in loco* de como se davam as aulas. Ao todo, a turma é composta por sete alunos, sendo divididos em duas meninas e cinco meninos. Dois deles possuíam surdez média, com os quais a professora conversava, alternado a oralização e a Libras. Os demais possuíam surdez profunda, um deles tinha implante coclear¹. A estes, a comunicação era estritamente em sua L1, o que permitia aos alunos conforto e aumento da velocidade de resolução de questionamentos e interações em sala.

A escola possui um modelo institucional que tem seu funcionamento em parceria com a Prefeitura de Fortaleza e o Estado do Ceará, onde estes, por necessidade estratégica de número de matrículas, lotação de professores e demanda, repassa recursos e turmas para lá. A escola também funciona matriculando alunos de forma privada onde, além de benefícios pagos pelo governo, também recebe contribuições pontuais dos pais que colaboram com materiais e até financeiramente.

A fim de que os alunos surdos a ingressar no sexto ano, tradicionalmente o primeiro nível escolar com língua inglesa na escola, pudessem ter uma maior familiaridade com a língua, uma das professoras teve a iniciativa de iniciar a disciplina excepcionalmente no quinto ano, lançando mão das indicativas do Projeto Político-Pedagógico da escola para o sexto ano, porém com conteúdos adaptados para a série citada.

¹ Aparelho implantado na orelha através de cirurgia, a fim de estimular a área auditiva, permitindo sensações sonoras a indivíduos surdos.

Como instrumentos de registro das informações obtidas, lancei mão de anotações posteriores às observações. No que concerne a esta, é um recurso de pesquisa importante, pois ela permite uma aproximação maior com o campo, desde que seja planejada o que “significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘como’ observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo” (LUDKE, 1986).

Também realizei uma entrevista com a professora, esta tomada como recurso metodológico, pois “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”, permitindo um olhar original da pesquisa, alheio ao pesquisador, entrevista que pode ser encontrada no apêndice deste trabalho (LUDKE, 1986).

3. ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação ao longo do tempo sofre flexões e se aperfeiçoa, à medida que novos pensamentos e sistemas sociais se sucedem, o que não se difere no que tange à educação dos surdos. Neste capítulo, faremos um breve histórico desta educação, enumerando suas principais abordagens abrindo, assim, o campo para os posteriores capítulos. É mister, porém, tipificar cientificamente o que significa a surdez, de um modo que a ponha no lugar que lhe é devido, situando-a não somente na falta da audição, mas voltando a atenção para o sujeito surdo. Lopes (2011, p.7) contrasta a definição geral dos profissionais da saúde que define a surdez como "uma perda sensorial inata ou adquirida que se apresenta em diferentes níveis (leve, moderado, severo e profundo)" com a definição mais profunda do que é a surdez. Para além de uma característica física, a surdez é um marcador cultural do surdo, assim como a língua de sinais, sendo os surdos "sujeitos representantes de uma comunidade linguística-cultural específica" (LOPES, 2011, p.7).

No que se refere à educação dos surdos o que hoje se observa de maior valorização da Libras foi por muito tempo reprimido por outras formas consideradas mais eficazes no passado. A primeira, conhecida como Oralismo, caracteriza-se pela crença de que a criança que possui surdez deve buscar sempre tentar falar, em uma constante procura por uma "cura" para a surdez, tal qual se faz com uma doença. Essa é uma proposta muitas vezes procurado por pais ouvintes de crianças surdas, pelo fato de associarem a fala à "normalidade". Este viés educacional teve seu início na Alemanha no século XIX, com Samuel Heinicke, segundo ele, "o pensamento só é possível através da língua oral." (SILVA, 2005). O ensino da língua oral para o surdo pode se mostrar frustrante em muitos casos, uma vez que o falar está intrinsicamente ligado ao ouvir. Isso se torna ainda mais evidente naqueles que possuem a surdez pré-linguística, pois estes "não dispõem de imagem auditiva, não têm ideia de como é realmente o som da fala, não têm noção da correspondência entre som e significado. O que é essencialmente um fenômeno auditivo tem de ser entendido e controlado por meios não auditivos" (SILVA, 2005).

Outra prática dentro da abordagem da Comunicação Total na educação de surdos foi o Bimodalismo. Surgido na década de 1960 nos Estados Unidos, após

pesquisas mostrarem as vantagens cognitivas de crianças surdas que aprendiam língua de sinais desde cedo sobre as crianças que passaram por experiências de Oralismo, trazia consigo os conceitos de Comunicação Total, no qual a criança teria contato com o maior número de informações disponíveis, seja ela por meio oral, sinalizado, escrito e até mesmo auditivo. Entretanto, verificou-se que grande parte dos profissionais que supostamente utilizavam o Bimodalismo usavam a língua de sinais apenas para dar suporte ao ensino da língua oral. Por fim, surgiu a proposta educacional bilíngue, da qual trataremos melhor capítulo seguinte.

Sendo a língua de sinais uma língua completa, reconhecida dentro do Brasil, assim como o Português, com gramática própria, eficiente na transmissão de ideias, garantindo ao indivíduo surdo que a utiliza desde cedo seu desenvolvimento em sociedade. O grande desafio é ensinar aos pais de crianças surdas a importância de trazê-las para o convívio da cultura surda, onde elas poderão adquirir uma língua e a partir daí comunicarem-se.

A professora da turma observada neste trabalho afirmou que percebe uma separação entre a comunidade da saúde e a comunidade escolar, onde ao passo que há uma ampla recomendação médica para os implantes cocleares, no âmbito educacional já se assimila o Bilinguismo. A professora comentou ainda que na escola visitada, o Oralismo foi praticado até o início dos anos 2000, tendo seu fim com o advento da Lei de Libras, que ela considera a "carta de alforria" do surdo. Porém, hoje a resistência à abordagem bilíngue persiste.

3.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Às crianças surdas devem ser dadas condições para que desenvolvam a língua de sinais de forma natural. De preferência, os pais devem levá-la a ter contato com outros surdos, para que a criança tenha um contato com a língua de forma mais recorrente, e os pais devem aprender também a língua de sinais. As escolas devem favorecer o aprendizado geral de todo o conteúdo por parte do aluno surdo, utilizando a língua de sinais (SÁNCHEZ apud MOURA, 1997). Levando-se em consideração estes aspectos salientados por Sánchez, podemos afirmar que o aluno surdo pode e

deve ter acesso aos mesmos conhecimentos que têm os alunos ouvintes, tendo aulas ministradas em sua L1.

No Brasil, mas não exclusivamente aqui, existe a noção de que somos um país com uma única língua, a Língua Portuguesa, portanto, monolíngue, em que esta deve servir de base e ser o mecanismo que levará o aluno ao sucesso posteriormente na vida, haja vista que é a língua dominada pela grande maioria dos brasileiros. Todavia, essa visão exclui as línguas de imigrantes, as línguas indígenas e, ainda, a Língua Brasileira de Sinais, que é, como vimos, legalmente reconhecida, dando ao Brasil um perfil muito mais "multilíngue" (QUADROS, 2005,).

Isso reflete profundamente nas relações de valor na sociedade e dentro do ambiente escolar, uma vez que este é parte daquela. Assim sendo, em um contexto de inclusão escolar do surdo, sua primeira língua não é vista como o meio pelo qual ele deve interpretar o mundo, nem como ferramenta na aquisição dos conhecimentos, mas uma mera alternativa à língua portuguesa, quando esta ainda não estiver satisfazendo o método proposto, por conseguinte, "a Língua de Sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal" (QUADROS, 2005, p. 31). Outro fator questionável na inclusão escolar do aluno surdo é a não valorização da comunidade surda. Vale ressaltar que esta comunidade dá ênfase à cultura surda e anseia por poder obter conhecimento, produzir e conjecturar utilizando dos meios que ela domina, sua língua, sua forma de ver o mundo, assim como já ocorre com os falantes de língua portuguesa. Este é um movimento real e sério por parte da comunidade surda.

Essa cultura se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos que se garantiram através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos. (QUADROS, 2004, p. 33)

Faz-se necessária, então, a busca por uma educação bilíngue, pois o surdo é, essencialmente, um sujeito bilíngue, vivendo no Brasil e tendo contato com a língua portuguesa, mas em constante uso da língua de sinais e em contato com surdos e ouvintes. O aspecto de língua da Libras seria facilmente reconhecido, não fosse a

diferença de modalidade das línguas portuguesa e de sinais, além de diversos paradigmas muitas vezes institucionalizados que dizem que a língua de sinais é uma ameaça ao aprendizado da língua portuguesa, o que não se constitui por verdade. Ao contrário, saber mais línguas "apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural"(QUADROS, 2005, p. 27). Na educação bilíngue, a língua de sinais, L1 do surdo, se torna a ferramenta pela qual os processos de descoberta de mundo e conteúdos se farão possíveis, tomando a língua portuguesa nem como inimiga da língua de sinais, mas também não sendo ela a ponte entre o surdo e o método.

O que se vê, porém, é uma educação bilíngue que busca efetivar o português como a língua prioritária, sendo seu entendimento a garantia do sucesso escolar do surdo, ao passo que "os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é privilegiada como língua de instrução "(FERNANDES, 2005, p. 31). Percebe-se que:

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. [...] A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. (Fernandes, 2005, p. 34).

A escola deve, assim, ser encarada como um espaço de manutenção do contexto bilíngue diário do surdo, lançando mão de um currículo voltado para o surdo e sua língua e cultura, garantindo que o sucesso escolar dele não seja depositado somente na busca pela compreensão da língua da maioria, mas que a língua de sinais seja a pedra fundamental do conhecimento, tendo o português como aliado e não o fim do processo educacional. Uma escola feita pelo e para o surdo.

A escola observada dispõe de um contexto bilíngue, entretanto, a resistência dos pais e o investimento da área médica em favor do implante coclear, e fornecimento de laudos médicos que não contribuem para a valorização e o uso da Libras, bem como a variação de incentivos entre Prefeitura e Estado, com troca de pessoal e perfis de séries, representa entraves para que a escola se mantenha firme

na abordagem bilíngue, isso é facilmente compreendido quando se analisa o discurso da professora entrevistada quando ela diz que “parece existir uma ‘máfia’ dos implantes cocleares”, dado o aumento de alunos implantados, e ainda que “se os médicos dissessem: ‘seu filho é surdo, ele não vai ouvir, ele se comunica de uma forma diferente, a escola para ele é bilíngue’.”

4. ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS

A primeira língua dos surdos brasileiros é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Esta deve ser ensinada a ele desde cedo, pois vários processos da aprendizagem humana dependem de um bom desenvolvimento da língua desde a mais tenra idade. Assim, como uma criança ouvinte escuta a língua materna desde seu nascimento, seria ideal que a criança surda tivesse contato com a Libras desde que nascesse. Existem alguns mitos que precisam ser elucidados a fim de que a língua de sinais tenha o devido reconhecimento. A Libras é considerada uma língua e não uma simples junção de gestos aleatórios que formam sentido, não sendo subordinada ao Português e possuindo gramática própria. Isto posto, as línguas de sinais, assim como a Libras, não se situam no lado direito do cérebro, responsável pelo processamento de informação espacial, mas sim do lado esquerdo, responsável pela linguagem, assim como as línguas orais (QUADROS e KARNOPP, 2004) se comportando como e sendo uma língua. A Libras não é universal e é reconhecida como língua do Brasil, apoiada pela lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Dito isto, podemos agora notar que a Língua Portuguesa é considerada segunda língua para o surdo (L2) e a sua primeira língua é a Libras (L1). Partindo-se destes pressupostos, o ensino da modalidade escrita do Português deve ser valorizado, o que contribui para sua inserção na sociedade, Quanto ao ensino de língua estrangeira também é direito do surdo, sendo ela sua L3, ou terceira língua.

A problematização acerca da existência da língua estrangeira no currículo da escola bilíngue para surdos não se deve pautar no fato de que o surdo terá uma língua a mais para aprender, mas no "papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia" (SOUSA, 2014). Quando se fala em papel social, implica-se aí as oportunidades que uma língua estrangeira representará para o surdo, na vida acadêmica e laboral. A autora nos transmite um olhar singular, quase autobiográfico, no relato de sua experiência como professora de Inglês no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES). Ela descreve que, apesar da existência, em documentos oficiais, de diretrizes que oficializem o ensino de língua inglesa, o tornando obrigatório, esses materiais não fazem referência a como o acesso à essa disciplina deve ser feito no caso dos surdos. Ela nos diz que:

Sem referências anteriores quanto ao ensino de inglês para surdos naquela escola [ICES] nem em minha prática como professora, tive que encontrar um jeito próprio e completamente intuitivo de ensinar inglês para surdos. (Sousa, 2014).

O depoimento da autora liga-se quase que em completude com o que sente a professora da turma que observei por ocasião desse trabalho. Segundo a professora, uma dificuldade é ter como principal referencial para a prática em sala sua própria experiência na docência. Outra dificuldade é a escassez de materiais específicos ao surdo, com conteúdo e formatos que se adequem à característica bilíngue do surdo. Sousa (2014) também relata o quanto o fato de ela ser fluente em Libras, foi um fator importante para que os alunos se interessassem pela matéria, outra relação que vejo com a turma por mim observada, haja vista que a professora também é fluente em Libras. Dessa forma, a fluência na Libras propicia tanto o interesse em aprender a língua inglesa por parte dos estudantes, como os põe em situação de igualdade de aprendizado aos alunos ouvintes, respeitando a cultura surda.

4.1 ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sendo o ensino de língua estrangeira uma das motivações para a realização deste trabalho, é importante discorrer sobre essa modalidade de ensino. Esta passa também pelo crivo da sociedade e pela função social que ela representa em determinado momento histórico e é passível de conjecturas e adaptações advindas do aprofundamento do método que a compõe. Dito isto, buscaremos nessa seção enumerar as abordagens educacionais que ditaram por muitos anos o ensino de língua estrangeira, principalmente no Brasil. Buscaremos situar os sujeitos deste trabalho dentro de uma dessas abordagens, não excluindo-se, porém, a possibilidade de que a estratégia de ensino utilizada pela professora em sala ter passeado entre uma abordagem e outra, visto que, por sua característica de projeto-piloto, muito do

que era feito em sala era proveniente dos conhecimentos prévios da docente e da sua experiência como profissional da educação.

Antes da abordagem comunicativa, duas abordagens de ensino eram mais utilizadas, por volta dos anos 60, eram essas: o método tradução-gramática e o método audiolingual. O primeiro buscava o sucesso do aluno baseando seu aprendizado na memorização das regras gramaticais da língua alvo, bem como na utilização extensiva de vocabulário e na sua igual memorização. Este era, pois, um processo que concebia o ensino de língua estrangeira como uma busca por um sofisticado uso desta, em que o fim era não somente a fluência, mas também a compreensão do conjunto de regras que formavam aquela língua (SOUSA, 2014).

A segunda abordagem remetia-se ao uso de *drills* (repetições), em que a busca pela fluência distanciava-se do uso culto da regra gramatical, apesar de não excluir esta, mas atrelava-se muito mais à criação do hábito no uso da língua alvo. Acreditava-se que o uso extensivo das repetições da forma correta da língua facilitava sua memorização e "nesse método, o ensino explícito de gramática e o uso da língua materna (nem em atividades de tradução) não são permitidos" (SOUSA, 2014).

A partir da década de 1970, há o crescente interesse pelo que passa a ser chamado de abordagem comunicativa, dentro do aumento pelo interesse no aspecto social que a língua pressupõe. Compreende-se que o conhecimento prático da língua estrangeira não perpassa necessariamente pelo domínio da regra, empenhando-se em prover o aluno de uma forma interativa e funcional de aprendizado, no qual a constante tentativa e erro seja positiva ao educando. O conhecimento gramatical não é, portanto, um dos fins, mas parte integrante da gama de conhecimentos que o uso contextualizado da língua alvo propiciará. Faz-se importante, aqui, o aspecto criativo do ambiente de ensino, onde o aluno poderá superar os entraves no aprendizado da LE a partir do uso da língua. Encoraja-se a aprender com os erros:

nesse 'arriscar-se', eles empregam diversas estratégias de comunicação para tentar solucionar os problemas de limitação linguística. Assim, a fluência se sobrepõe ao uso da gramática, apesar desta ser parte integrante do processo, apenas não sendo explicitamente utilizada em todos os momentos" (SOUSA, 2014).

Considerando essas diferentes abordagens acreditamos que a abordagem comunicativa foi utilizada parcialmente nas aulas observadas, uma vez que a professora partiu de contextos práticos para o ensino da língua alvo, dentro do que ela acreditava fazer parte da realidade dos educandos, com expressões que eles teriam acesso por meio das mídias digitais, todas em Inglês, mas também fez amplo uso de repetição e memorização. Sempre que um aspecto linguístico se tornava estranho aos alunos, a professora utilizava de situações sociais familiares ao contexto deles, construindo necessidade de saber e sendo fator motivador de interesse na matéria nova. São essas situações reais, a interação com o ambiente em que estão inseridos, na escola e em comunidade, que tornam o conhecimento palpável, rico e vivo, por isso, quanto mais acesso for dado a esses educandos a contextos e vivências sociais ricas, mais ferramentas eles terão para chegar ao entendimento dos assuntos proposto.

Outro exemplo das alternativas utilizadas em sala pela professora foi uma situação em que os alunos foram convidados a utilizar o vocabulário trabalhado na aula anterior uns com os outros e organizá-los na ordem correta por meio de uma atividade. Nessa atividade, a professora utilizou uma caixa com pedaços de papel em tiras, cada tira com uma frase aprendida no diálogo da aula passada: *Hi! Good morning!, How are you?, I'm fine, thanks!, What's your name?, My name is And yours? My name is Nice to meet you!, Nice to meet you, too!*

A professora então acrescentou uma pergunta nova: “*How old are you?*”, significando “Quantos anos você tem?”. Era evidenciado, ali, que a professora buscava incluir um novo tópico de aprendizado para os alunos, os números, visto que eles falariam de suas idades. Dessa forma, a professora trouxe o tópico da aula anterior, acrescentando-o de mais um, satisfazendo, na medida do possível, a necessidade de revisão que os alunos possuem. Em seguida, os alunos foram convidados a deixar suas cadeiras e ir para a parte da frente da sala, sentando no chão em semicírculo, com a professora lhes apresentando os papéis. Ela ia perguntando a cada um, na ordem da conversa se recordavam o que significavam as frases, e os alunos, aos poucos, iam lembrando dos significados. Chamando atenção para a frase extra e traduzindo-a, os alunos iam, um a um, perguntando e

respondendo suas idades em Libras, sempre com foco na frase existente na tira de papel, que estava em Inglês. Por último, a professora solicitou que eles organizem as tiras de papel na ordem do diálogo aprendido anteriormente. A cada acerto, uma frase era escrita na lousa. Gradativamente, as frases iam sendo organizadas e o diálogo se completava, também, no quadro.

A professora também lançou mão de *drills*, desta vez aproximando-se da abordagem de método tradução-gramática, escrevendo os diálogos na lousa e propondo sua repetição, fazendo uma tradução imediata para o português, a L2 dos alunos, entretanto, não fazendo desta uma constante em sala de aula, priorizando o uso da L3. Observamos que, na ausência de uma modalidade escrita da Libras conhecida pelos educandos, ela se valeu da escrita da segunda língua deles, a fim de que pudessem registrar em seus cadernos o conteúdo e ter uma amostra visual do que cada frase significava, durante a aula. Mas sempre que foi pedido para que os alunos reproduzissem os diálogos entre si, estes faziam isso traduzindo diretamente da língua inglesa, disposta na lousa, para a Libras. Os alunos demonstravam ter entendido os significados, uma vez que identificavam e reproduziam prontamente cada frase proposta. Essa atividade na qual era constante o uso da L1, buscava medir o grau de entendimento da língua alvo, intrinsecamente ligada à tradução, mas em um contexto prático de tentativa e erro, característico da abordagem comunicativa.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE INGLES NO 5 ANO

A educação oferecida no Brasil é orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Estes fornecem as informações necessárias para que o ensino seja equivalente para alunos nos vários estados de um país tão grande. Entretanto, os PCN estão longe de ser a única referência no que diz respeito ao material educacional final que chega a sala de aula. No meio do caminho, os PPP das escolas, os governos municipais e estaduais, as características de cada aluno, a disposição das cadeiras e as metodologias de cada professor também nortearão grande parte do que se aprende em sala de aula.

Há de se concordar, porém, que ainda assim, se pode sempre voltar às páginas dos Parâmetros Curriculares, na busca de que caminho seguir, de que materiais escolher e como abordar os tópicos alvos de aprendizagem. No caso do ensino de alunos surdos, muitas dessas estratégias têm sua origem na vivência de sala de aula do docente, muito antes de existirem em qualquer documento governamental, por vezes oficializando o acesso à educação, mas não dando os meios necessários para que esta seja feita, principalmente no que tange às especificidades das diversas situações que o trabalho docente apresenta. Em casos como esses, além da experiência, os professores se valem de pesquisas que precedem sua prática.

Um livro de língua Inglesa voltado para alunos ouvintes provavelmente não será apropriado para alunos surdos, uma vez que um material como esse não terá as referências de aprendizado que advém das questões linguísticas desses alunos. Não raramente, em livros para alunos ouvintes, são usadas atividades que utilizam a música para explicar um tópico gramatical, ou uma atividade que privilegia a pronúncia ou o uso da fonética, o que não concerne ao aluno surdo. O problema ocorre quando, na perspectiva inclusiva e mesmo em escolas que se dizem bilíngues, o material em nada difere. Geralmente não é considerado a necessidade de se criar materiais que atendam às especificidades linguísticas e de conhecimento de mundo de estudantes surdos.

Um dos principais fatores relacionados ao aspecto ensino-aprendizagem de alunos surdos refere-se à adaptação/elaboração de

material e de metodologias diferenciadas para que eles sejam capazes de apropriar-se das informações utilizadas em sala de aula, durante as aulas de LI. (Zuffo 2010, p. 4)

Assim sendo, faz-se necessário o uso de ferramentas que complementem os livros oficiais. A utilização da *Internet*, por exemplo, pode ser salutar em uma sala de aula bilíngue, pois é bastante usada pela maioria dos alunos e apresenta recursos visuais e material suficiente que pode ser adaptado e utilizado pelo professor de modo a atender ao currículo e às necessidades de cada sala de aula. Dessa forma, o uso de outras ferramentas vai além do que o material didático pode oferecer, supera as barreiras impostas pela não oficialização de metodologias específicas para os estudantes surdos e, inclusive, vai além da vivência escolar dos alunos: a "internet, como um recurso tecnológico, possibilita tanto para os professores quanto aos estudantes inúmeras possibilidades de pesquisa fora do contexto escolar, ou seja, durante e depois do horário de aula" (ZUFFO, 2010, p. 11).

Ainda que a Internet não esteja disponível em alguma situação, o docente pode se valer de recursos tais como a utilização de histórias em quadrinhos, de teatro, organização de diálogos, como as estratégias utilizadas nas aulas observadas. O problema maior não reside na estratégia advinda da experiência e vivências em sala de aula que os professores possuem, mas na carência de informações oficiais que atendam a necessidade específica do contexto escolar bilíngue no qual estão inseridos os alunos surdos.

5.1 USO DA LIBRAS

Desde a mais tenra idade, no seu primeiro ingresso à escola, a criança ouvinte tem acesso aos primeiros conteúdos escolares, algo que se repetirá por anos até que termine sua fase escolar da vida. Há entre essas crianças algo em comum. Elas falam sua primeira língua. No caso da grande maioria das crianças ouvintes no Brasil, o português, a língua que aprenderam naturalmente no seu contexto familiar e na interação com outras crianças. O fato de que os conteúdos são repassados em

português e as aulas ministradas naquela língua representam um fator de conforto imprescindível que fará grande diferença em seu posterior sucesso escolar.

No caso dos alunos surdos, estes possuem as mesmas condições cognitivas de qualquer criança, "a surdez não afeta a capacidade mental para aprender línguas" (ZUFFO, 2010, p. 8). Entretanto, muitas crianças surdas estão inseridas em contextos sociais que não incluem a Libras, mesmo no seio familiar, o que torna o aprendizado da L1 do surdo, muitas vezes algo delegado à escola ou, preterido pelos pais e delegado aos profissionais da saúde, que dificilmente reconhecem a existência da cultura surda e incentivam outras práticas como, por exemplo, o implante coclear.

A aquisição da L1 será fundamental para o seu desempenho do aluno em sala de aula. Partindo do pressuposto de que a L1 do aluno surdo brasileiro é a Libras e que é, segundo a proposta bilíngue, a ponte que o ligará à assimilação dos conteúdos, seu domínio e aprendizado tornam-se fundamentais. O que ocorre, porém, em muitos ambientes escolares, principalmente nas escolas regulares que têm alunos surdos incluídos, é a ausência de professores que saibam a Libras.

Durante as aulas observadas nessa pesquisa, a professora demonstrou tanto o conhecimento da L1 dos seus alunos, como da realidade e especificidade de cada aluno, o que tornava a relação entre a professora e os alunos mais intimista, facilitando processos. A importância desta aproximação com a turma reside no fato de que a educação, enquanto agente transformador da realidade dos educandos, deve agir de modo que os conhecimentos de mundo sejam aprimorados, mas partindo do contexto mais próximo dos alunos, tornando, assim, o conhecimento mais atrativo e eficaz.

Em uma sala de aula inclusiva, a qual não se inclui a turma observada para a realização deste trabalho, há a presença do intérprete de língua de sinais, mas mesmo este não supre, de fato, as necessidades dos alunos surdos pelo fato de que o intérprete pode não conhecer profundamente determinados assuntos transmitidos aos alunos, uma vez que podem haver falhas na tradução e, ainda, os alunos não podem ter um contato imediato com o professor para esclarecerem suas dúvidas. E podem ainda surgir dúvidas não somente relacionadas ao conteúdo ensinado, mas decorrentes da não adaptação de materiais, além do fato de haver menor interação com os colegas pois, frequentemente, desconhecem a língua de sinais.

O fato de a professora observada já ter fluência na língua de sinais brasileira representa, em sua essência, o que propõe a abordagem bilíngue. Um ambiente onde se pressupõe o uso da L1 dos alunos e onde as estratégias metodológicas consideram a pluralidade linguística dos alunos, buscando atividades que permitam o desenvolvimento natural dos alunos, não sendo a língua uma barreira a ser transposta, mas uma ponte que os ajude em seu desenvolvimento.

5.2 ESTRATÉGIAS VISUAIS

As estratégias pedagógicas utilizadas no ensino têm relação com a forma como o aluno recebe o conteúdo, o quão significativo ele é e que recursos o docente utilizará para o que foi ensinado seja de fato aprendido. A todo o momento somos afetados visualmente pelo mundo, seja pela televisão, pelo computador, pelo ambiente em nossa volta. Todos estes, ainda que informalmente, geram aprendizado e nos preenchem de informações, estas muitas vezes mantidas conosco ao longo da vida. Isto posto, a escola sendo uma extensão da vivência de mundo dos alunos lança mão de currículos, metodologias de ensino que proporcionam a aquisição de conhecimento através de estratégias que privilegiam estímulos visuais dos estudantes, a fim de que seja gerado interesse, sendo este um importante fator motivador, mas que principalmente permitam aos discentes uma forma lúdica ou prática de se assimilar um determinado conteúdo.

A sala de aula é um ambiente que deve refletir o que se passa fora dela. Desse modo, é de suma importância que sejam utilizadas formas de tornar o ensino mais palpável para quem aprende, tirando dos livros didáticos parte da responsabilidade pelo cumprimento dos currículos escolares. A sala de aula deve dialogar constantemente com a vida dos alunos, afinal, o conhecimento formal adquirido nela refletirá na vida com a vida que seus membros terão. É preciso que a escola "estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, [...] de modo a tornar a aprendizagem mais significativa" (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2014, p. 185). Isso é mister quando se trata de alunos surdos, muitas vezes não convivendo com pessoas que interajam em sua língua, em um mundo onde ainda não assimila a língua

de sinais como o que de fato é, uma língua, e não a difunde, estes têm menos oportunidades de estabelecer uma relação mais intrínseca com o ambiente, sendo "frequente que esse alunos cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com os apresentados pelos alunos que ouvem" (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2014, p. 185). Vale ressaltar aqui, que esta é uma dificuldade que não reside não falta de audição, mas sim na falta de aparelhamento social que verdadeiramente insira a cultura surda em contextos onde a língua falada pela maioria é dominante.

Com o advento da *Internet* as práticas de ensino sofreram grandes mudanças, dada a facilidade com que se tem a busca de imagens, vídeos e informações muito rapidamente. Soma-se a isso o fato de que a L1 do surdo é visuoespacial, o que a torna um campo extremamente fértil para que suas potencialidades linguísticas sejam exploradas. Assim como nosso tom de voz, pausas e palavras escolhidas destacam ou entremeiam determinadas informações no discurso, a língua de sinais é rica em oportunidades para que, dentro de seu uso e de suas características, ela possa ser utilizada para além da transmissão de uma mensagem, em que os próprios sinais, comparados ao vocábulo, misturem-se à matéria estudada, aproveitando a potencialidade visual da L1. Lacerda, Santos e Caetano (2014 p. 186) citam isso quando tratam da semiótica imagética, onde a língua de sinais é incorporada dentro de um contexto tal que a didática se utiliza dos recursos visuais presentes nos sinais para a facilitação da aprendizagem. Por conseguinte, a utilização das estratégias visuais em sala de aula pode não somente depender de materiais providos pelo professor, mas de como o professor aproveita as vantagens visuais da própria língua na transmissão do conhecimento, tendo nos elementos imagéticos, como fotografias e vídeos, um aporte de conhecimento muitas vezes mais eficaz que os próprios livros didáticos, frequentemente utilizados como "caminho único para a apresentação de conceitos", caminho este que "tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula" (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2014, p. 185).

Na sala de aula observada para este trabalho, havia a carência de alguns recursos de informática que pudessem ser utilizados, tais como computador com acesso à *Internet*, entretanto, estes recursos não são os únicos que tornam a

aquisição de conhecimento efetiva. Nas aulas observamos algumas estratégias visuais que podem suprir a ausência de tecnologia em sala, tais como o teatro, a organização dos diálogos utilizando papéis com frases. Em uma das aulas a professora comentou com os alunos que iria fazer a apresentação de uma história, e em seguida fez o sinal de “teatro” em Libras. Na história, a professora explicou que, assim como ouvintes enfrentam uma barreira linguística quando visitam outro país, os surdos também a enfrentam, inclusive em seu próprio país. A professora, então, demonstrou um encontro com uma pessoa, em um parque da Disney, nos Estados Unidos. Na história, as duas pessoas tinham dificuldade para se comunicar, dada a diferença linguística, assim, um personagem foi adicionado a trama: o intérprete. Essa atividade demonstrava, em um contexto prático, o quão relevante a aquisição de uma nova língua pode ser, promovendo independência, inclusive em contextos lúdicos e situações de satisfação pessoal, como uma viagem internacional.

Em outra aula a professora fez a revisão do conteúdo ensinado na aula anterior. Vale ressaltar que além das dificuldades inerentes ao aprendizado de qualquer novo conteúdo, a professora preocupava-se com a distância entre uma aula e outra o que acontecia uma vez por semana. Isso somado ao pouco estímulo que eles recebiam na língua alvo no resto da semana tornava o aprendizado mais lento e exigia uma contínua revisão dos conteúdos. A professora utilizou então uma estratégia visual. Tomou uma caixa de sapatos nas mãos, o que imediatamente chamou a atenção de todos, que prontamente perguntaram para quem serviria a caixa. Após isso, a professora escreveu números de um a vinte em uma área do quadro. Ela apresentou a pergunta “*How old are you?*” e chamou cada aluno à lousa para que apontem para o número que representava sua idade. Após esse momento, ela escreveu por extenso os números em Inglês e pediu para que os alunos copiassem em seus cadernos. Nota-se que a professora se serviu desta estratégia visual para facilitar o uso da língua por parte de seus estudantes. Essas estratégias mostram-se eficazes, principalmente em um ambiente bilíngue, com alunos surdos, uma vez que a própria língua utilizada por eles se dá pelo meio visual e espacial.

Constantemente, a experiência do professor, suas ações e relação com a turma podem produzir bons resultados, sabendo-se que não é suficiente apenas saber a língua do aluno, mas também criar e adaptar metodologias que atendam às

necessidades de cada um deles e respeite os limites de seu conhecimento de mundo. Assim, o que se pretende é "realçar a necessidade de um bom planejamento que busque práticas de ensino adequadas à realidade de aluno surdo" (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2014, p. 192).

6 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou compreender as estratégias pedagógicas utilizadas em uma sala de aula bilíngue de uma turma de surdo. Com esse trabalho conheci um pouco mais sobre a cultura surda, sua língua e especificidades, e o quanto essa cultura está intrinsecamente relacionada com o conhecimento de mundo dos estudantes. Constatamos que a Língua Brasileira de Sinais é indispensável no ensino e que este pode ser otimizado por meio de estratégias visuais.

Concluimos que, apesar do advento da Lei de Libras, o que reforçou a transição do ensino oralista para o bilíngue, os desafios ainda existem, uma vez que não há de forma concreta uma orientação metodológica que especifique o ensino de Inglês para o surdo, delegando ao docente o papel de encontrar estratégias que atendam às suas turmas. Em um ambiente onde a língua utilizada pela maioria é oral, há grande resistência pelas famílias para se assimilar a Libras, o que causa profundo impacto no desenvolvimento dos conteúdos em sala. Percebemos o valor do uso da língua de sinais em sala de aula, aproximando o aluno do professor, otimizando o tempo de respostas e permitindo que as características da língua propiciem formas diversas de adaptação da metodologia de sala.

Por fim, é importante destacar que a importância do ensino de língua inglesa passa não somente pelo fato de sua obrigatoriedade curricular no ensino fundamental II ou no ensino fundamental I de escolas bilíngues, mas é, acima de tudo, um direito que concerne a todos os alunos, independente de sua cultura ou língua. Os aspectos positivos da aquisição de uma língua estrangeira são diversos, auxiliando e garantindo o aumento de oportunidades acadêmicas e no mercado de trabalho, ainda, permitindo satisfação pessoal, pois permite o acesso a conteúdos produzidos e distribuídos internacionalmente, principalmente dada a característica globalizada que o mundo hoje possui. Não é justo, pois, que o surdo seja privado da aquisição do conhecimento em sua primeira língua, nem que ele não possua os meios para tal de forma específica nos documentos oficiais. Tampouco é justo que os professores não disponham de diretrizes e materiais pedagógicos que norteiem sua prática. Almejamos que, com a crescente produção acadêmica sobre o tema, a qual está incluído este trabalho, o debate acerca dos fatos citados aqui ocorra com mais

frequência. Que docentes, comunidade médica, famílias de alunos, órgãos legais e, acima de tudo, o próprio surdo possam caminhar em rumo a uma diretiva institucional que favoreça e promova igualdade de condições escolares, e valorize as suas características culturais e linguísticas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 120 p

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr.2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 set. 2010.

FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n.2, Brasília, pp. 201-210

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos** . São Paulo: EdUFSCar, 2014. 254 p.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Ludke, Marli E.D.A. André. – São Paulo : EPU, 1986.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

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

SILVA, Claudney Maria de Oliveira e. **O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA APRENDENDO UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM DESAFIO PARA PROFESSORES E ALUNOS.** 2005. 230 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Único.

SOUSA, Aline Nunes de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, out. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000400011&lng=en&tlng=en#back>. Acesso em: 15 abr. 2018

ZUFFO, Darci. O aluno surdo e a aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, [S.l.], v. 1, p. 1-21, jan. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_lem_artigo_darci_zuffo.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- 1) Quais documentos pedagógicos norteiam o ensino de Inglês na escola? Poderia comentar?
- 2) O Projeto Político Pedagógico da escola contempla o ensino bilíngue?
- 3) Qual a formação da professora?
- 4) Quais os principais desafios sentidos pela professora no ensino de Inglês para alunos surdos?
- 5) Quais as diferenças no ensino de Inglês ministrado para jovens adultos e crianças?
- 6) O quanto a especificidade da surdez de cada aluno influencia no aprendizado?
- 7) Você utiliza a abordagem comunicativa em sala de aula?