

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A ALUNOS SURDOS

Anna Paula Bahia Pessanha (UNIGRANRIO)

apb.pessanha@hotmail.com

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)

solimar.silva@unigranrio.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma breve discussão teórica acerca do ensino de língua inglesa para alunos surdos. Tratamos o histórico do ensino-aprendizagem de alunos com surdez, incluindo as diferentes abordagens utilizadas para sua educação. Abordamos o processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua pelo aluno surdo na classe regular de ensino e, finalmente, discutimos como ocorre o processo de ensino da língua inglesa voltado ao aluno surdo, a fim de que se reflita sobre os desafios de uma escola regular que se proponha inclusiva.

Palavras-chave: Língua inglesa. Alunos surdos. Classe regular

1. Introdução

A língua é um dos principais instrumentos de identidade cultural de uma comunidade, que permite ao homem a capacidade de comunicação, expressão e interação. Portanto, aprender uma língua estrangeira possibilita ao indivíduo uma ampliação de seus horizontes.

Embora existam diversas discussões de como ensinar a língua inglesa para alunos surdos e quais são as melhores estratégias, o ponto-chave é que suas condições de aprendizagem devem ser respeitadas pela sociedade, pelo professor e por todos aqueles que farão parte desse processo. Assim, levando em conta as dificuldades e limitações do aluno com surdez em adquirir uma língua, o que se pretende discutir é como ele pode ser de fato, incluído na classe regular e fazer uso da língua estrangeira em diversas situações de comunicação.

2. Surdez: a trajetória histórica acerca do ensino e aprendizagem de alunos surdos

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, a ideia que se tinha em relação aos surdos era a de que não fossem educáveis, ou seja, incapazes de aprender, pensar e responder pelos seus atos por não se enquadrarem dentro de certo “padrão de normalidade”. À época, por pos-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

suir vocabulário limitado de sinais equivalentes à mera gesticulação mímica e pantomima, a língua de sinais ainda não era objeto de estudo, sendo considerada uma forma inferior de comunicação. (CAPOVILLA, 2000)

Conforme aponta Sá (2003, p. 89) os surdos eram rotulados, isolados e discriminados pela sociedade, privados de alfabetização, instrução, contatos e atividades sociais e de todo o conhecimento do mundo, uma vez que um jovem portador de necessidades especiais deveria ser mantido somente dentro de casa.

A partir do início do século XVI, estudiosos que se dispuseram a trabalhar com os surdos apresentaram metodologias cujos procedimentos seguiam os parâmetros da língua dos ouvintes, na tentativa de ensinar o surdo a falar e/ou se comunicar por meio da escrita. Apenas aqueles pertencentes às famílias abastadas se beneficiavam do trabalho desenvolvido, porque “famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam”. (LACERDA, 1998, p. 2)

As filosofias educacionais voltadas para alunos surdos constituem-se de três marcos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Cada uma dessas abordagens tem suas peculiaridades e retrata as mudanças pelas quais a sociedade foi passando e, de certo modo, a aceitação dos surdos. Enquanto o modelo de educação oralista focaliza a língua falada como forma prioritária de comunicação, sendo proibidos os sinais e os alfabetos digitais, a comunicação total favoreceu de maneira efetiva o contato com os sinais e propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem da língua de sinais externamente ao trabalho escolar, ou seja, os gestos e outras estratégias eram utilizados para proporcionar a comunicação com os surdos. Já o modelo de educação bilíngüe contrapõe-se tanto a um quanto a outro por propor que sejam ensinadas as duas línguas sem que as mesmas se sobreponham. (LACERDA, 1998; CAPOVILLA, 2000; POKER, 2007; TARTUCI, 2010)

Para compreender a situação de exclusão e a baixa escolaridade dos surdos, expressivas durante décadas, considera-se importante conhecer a história e as filosofias ou métodos educacionais a eles dirigidas, visto que por meio desse conhecimento será possível analisar criticamente sua qualidade e a consequência que cada uma teve no desenvolvimento destas crianças de acordo com as práticas vigentes. (POKER, 2007, p. 1).

Esse conhecimento histórico das diferentes abordagens na educação dos surdos nos permite, além disso, observar os preconceitos da sociedade em relação à comunidade surda, cuja educação esteve por muito tempo pautada nos preceitos da comunidade ouvinte. Segundo Skliar (2005), uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística.

Conforme aponta Lacerda (1998, p. 3), em 1878 realizou-se em Paris o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, devido ao avanço e divulgação das práticas pedagógicas utilizadas com alunos surdos, no qual se fizeram “acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então”. Nesse congresso defendia-se o uso da abordagem oralista, mas não abolia a gestualista, por considerá-la importante para a criança em sua comunicação, além disso, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como por exemplo, o direito de assinar documentos e iniciar sua inserção na sociedade.

No ano de 1880, ainda com objetivo de discutir a educação das pessoas com surdez e avaliar a importância dos métodos utilizados, ocorreu o II Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, na Itália. Visto que os participantes eram, na sua grande maioria, ouvintes provenientes de vários países, ficou declarado que a utilização do método oralista deveria ser preferido ao gestual, deixando a língua de sinais praticamente banida como forma de comunicação. O evento marcou a história e um período em que se acreditava haver superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e provocou uma completa mudança nos rumos da educação dos surdos. (LACERDA, 1998, p. 4)

Após o II Congresso de Milão, na maioria dos países, as escolas adotaram o método oral para os surdos, tendo sido deixado de lado o uso da língua de sinais. As técnicas utilizadas para seu desenvolvimento consistiam basicamente no treinamento auditivo, leitura labial e desenvolvimento da fala, visto que, na concepção oralista, a surdez é encarada como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva que possibilitaria a aprendizagem da língua oral e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte (GOLDFIELD, 1997 *apud* POKER, 2007, p. 5). Desta forma, devido as práticas educacionais estarem vinculadas ao oralismo como referencial, ao invés de um espaço para a educação, as escolas passaram a atuar como centro de reabilitação da fala e treinamento auditivo. Os resultados não foram satisfatórios no que diz respeito a aprendizagem dos surdos, constatando-se o fracasso aca-

dêmico sofrido pelo aluno surdo, uma vez que diminuiu sua sociabilidade e criou obstáculos para sua inclusão. (DIAS, 2006, p. 35)

Tendo em vista que a filosofia oralista na educação de surdos não estava garantindo a qualidade do ensino, as pesquisas sobre a língua de sinais deram origem a uma nova proposta pedagógica educacional, chamada comunicação total. Opondo-se ao oralismo, ela parte do princípio que a língua de sinais ajuda o desenvolvimento escolar das crianças surdas, não prejudicando as suas habilidades orais por se constituir-se em uma língua completa (DIAS, 2006, p. 38). Cabe ressaltar que nesta nova proposta, ainda que o aprendizado da língua oral não assegurasse o pleno desenvolvimento da criança surda, o trabalho com a oralização não foi eliminado, mas apenas deixou de centralizar as ações educacionais. Por fazer uso tanto da língua oral quanto gestual, a comunicação total permitiu ampliar a comunicação, estabelecendo-a de forma mais eficaz entre professores e alunos.

De acordo com Ciccone (1990, *apud* POKER, 2007, p. 7), a visão que os profissionais que defendem a filosofia da comunicação total têm em relação ao surdo é diferente da dos oralistas, pois “ele não é visto só como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa”.

Com o propósito de corroborar a eficácia da prática da comunicação total, estudos realizados apontaram que, em relação ao Oralismo, houve melhoras no processo escolar dos surdos no que diz respeito à compreensão e comunicação. Todavia, para expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extraescolares, bem como na produção de língua escrita, ainda apresentavam sérias dificuldades. (LACERDA, 1998, p. 6)

Apesar de ter sido uma proposta mais flexível em relação ao uso da língua de sinais por acreditar nas possibilidades de aprendizagem do sujeito surdo, favorecer o contato dos surdos com a mesma, enquadrar-se na ótica de respeito às diferenças e melhorar significativamente a comunicação entre surdos e ouvintes, esses ganhos não superaram as críticas que foram emergindo também em relação ao método da comunicação total. Estudos evidenciaram que as práticas utilizadas por este método não eram suficientes de modo a garantir a formação plena do sujeito surdo.

Diante da insatisfação com os resultados obtidos pelo oralismo e os questionamentos voltados para a ineficácia da comunicação total fren-

te aos desafios da vida cotidiana, o bilinguismo ganha espaço como uma nova filosofia educacional com o objetivo de “capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte” (DAMÁZIO, 2007, p. 20). Neste sentido, o bilinguismo surge como uma proposta que resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na língua de sinais.

Conforme aponta Capovilla (2000, p. 108-109), por mais que a comunicação total apoiasse o uso simultâneo da língua de sinais e da oralidade (como falar em português e sinalizar em libras ao mesmo tempo, por exemplo), na prática não era possível conciliá-las de maneira efetiva devido à peculiaridade da primeira, o que fazia com que as habilidades de leitura e escrita por parte dos alunos surdos continuassem ainda muito limitadas. Uma vez que a língua oral sinalizada se mostrava insuficiente para corresponder às expectativas educacionais, percebeu-se a riqueza da língua de sinais como meio mais apropriado para educação e desenvolvimento cognitivo-social da criança surda.

A educação bilíngue defende a ideia de que, uma vez que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, o ensino deve dar a ele o acesso a duas línguas, considerando a língua de sinais como sua língua natural (L1) e a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua (L2), o que configura uma abordagem bilíngue para surdos. A filosofia bilíngue, segundo análises de Dias (2006, p. 42), não privilegia uma língua. Antes, buscar dar o direito ao indivíduo surdo de utilizar as duas línguas, respeitando a escolha que ele fará, de acordo com a situação linguística em eu se encontre.

De acordo com Sousa (2008, p. 30), a partir da década de 80, o Bilinguismo começou a ganhar notoriedade no Brasil com as pesquisas realizadas em torno da língua brasileira de sinais (libras). Paralelamente aos movimentos de sua oficialização, tais estudos garantiram a lei que ofereceu ao surdo o direito à libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (português), além do o direito a dispor de um profissional intérprete/tradutor de libras nas escolas, além de reconhecer a importância do professor surdo para alunos surdos. Hoje a libras é um sistema linguístico legítimo, utilizado pela comunidade surda brasileira que, segundo censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é composta por 5,1% da população brasileira, o que representa cerca de 9,7 milhões de brasileiros.

3. *A aquisição da língua: o processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua pelo surdo*

A educação dos surdos ainda tem instigado importantes discussões e as políticas educativas vêm criando modalidades de escolarização que, ou os integram às classes regulares ou os encaminham para escolas específicas, como por exemplo o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), centro de referência na área, tendo sido a primeira instituição fundada para difusão e desenvolvimento da cultura surda no Brasil, ainda em 1855.

Adquirir uma língua (oral ou não) é um aspecto essencial para as relações humanas e para a convivência na sociedade, possibilitando a comunicação e a interação das pessoas entre si e com o mundo, além de afirmar a identidade cultural de uma comunidade. Assim sendo, a língua é um sistema de sinais articulados, podendo ser sonoros, visuais e táteis, que podem ser entendidos e interpretados dentro de um ato de comunicação. Ou seja, é “qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua” (LYONS, 1987 *apud* QUADROS, 2006, p. 15), um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não, que possibilita a expressão.

Conforme aponta Cruz (2014, p. 2), de acordo com a teoria inativista de Noam Chomsky, linguista americano que realizou estudos em relação ao modo como a criança adquire uma língua, todas nascem preparadas para receber uma língua materna e então comunicar-se, de forma tão natural quanto andar, inexoravelmente. Esse processo se inicia nos primeiros contatos da criança com o mundo, por meio da interação e estímulos, cujo processo não é diferente do que ocorre com a criança surda.

O autor ainda nos mostra que o processo de aquisição de uma língua para as pessoas ouvintes, que neste caso utilizam uma língua oral-auditiva, se dá de forma mais simples e prática por compartilharem da mesma língua materna que sua comunidade, o que permite à criança já aos 5 anos de idade, o seu uso pleno. Entretanto, ainda que os surdos, com perdas auditivas severas e profundas não apresentem a habilidade de comunicação semelhante à dos ouvintes, eles possuem habilidade para aquisição da língua e podem fazer uso de outros recursos que lhe permitam sim estabelecer uma comunicação efetiva.

A partir do momento em que houve a regulamentação da libras, em 24 de abril de 2002, pela lei 10.436, esta passou a ser oficialmente a

língua da comunidade surda no Brasil, trazendo impactos significativos (AZEREDO, 2006, p. 5). É importante que crianças surdas sejam expostas o quanto antes à libras para a aquisição da língua, pois esta desempenhará um papel importante na aquisição do português, o qual será utilizado como segunda língua (português). Além disso, as crianças surdas, bem como todas as demais, necessitam do conhecimento de mundo para atribuir sentido às coisas e à própria construção do pensamento. Sobre isso Motta (1997) afirma que a libras é decisiva para facilitar a compreensão, servindo, inclusive, para romper barreiras para que os surdos se organizem melhor seus conhecimentos e acelerem sua aprendizagem, além de facilitar sobremaneira sua comunicação com o mundo, permitindo-os sair do isolamento de antes. (MOTTA, 1997, p. 411)

Assim, sendo a libras componente essencial para o fortalecimento da comunidade surda, será por meio dessa língua que o aluno terá a possibilidade de vivenciar um mundo de experiências comunicativas na sociedade. Neste contexto, ela apresenta-se como meio e fim da interação social e cultural da comunidade surda brasileira.

Do mesmo modo que as línguas orais, a libras é uma língua viva, composta pela organização gramatical, semântica, pragmática, sintática e demais elementos pertinentes à qualquer língua, que sofre alterações no decorrer do tempo e do espaço, e no próprio processo interativo. Apesar de tão importante para os surdos, por muitos anos não foi compreendida sua importância para o desenvolvimento da cognição da comunidade surda.

Uma vez que o processo de inclusão do aluno surdo ganhou força com a proposta bilíngue de ensino, hoje eles têm tido a oportunidade de contar com a presença de um intérprete de libras na sala de aula, o que vem ampliando a demanda de profissionais habilitados na área, e também com atendimento educacional especializado de língua portuguesa e libras no contraturno conforme a proposta do MEC. (AZEREDO, 2006, p. 9)

As crianças que desde cedo possuem acesso à língua de sinais têm a possibilidade de ingressar no mundo da linguagem desfrutando de todas as suas transições, de forma mais natural possível (QUADROS, 2006, p. 19-24; COSTA, 2011). Como o processo de aquisição da língua de sinais é semelhante ao que ocorre na aquisição das línguas orais-auditivas, ela também obedece às fases de maturação da criança, que a internaliza partindo do mais simples ao mais complexo. Esse processo é

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

enriquecido e facilitado quando a criança surda tem a experiência de interagir com outros usuários da língua de sinais.

Apesar de a comunidade surda brasileira ter a libras como sua língua materna (L1), aprender o português na modalidade escrita como segunda língua (português) é importante para que se comunique e tenha acesso ao conhecimento e a cultura local. A escrita e, além dela, a leitura, permitem ao indivíduo ampliar seus conceitos e perspectivas de mundo. De acordo com Silva (2005, p. 83) “o aluno surdo precisa aprender português porque não há ainda um sistema de escrita em libras legalmente reconhecido”.

Para os indivíduos surdos, a apropriação da língua escrita representa a alfabetização em outra língua, com diferenças em relação à sintaxe, morfologia e fonética, e não apenas mais uma modalidade da língua como ocorre com o português falado e escrito. Ou seja, se a estrutura de uma frase no português oral e no português escrito será exatamente a mesma, essa relação não poderá ser estabelecida entre a libras e a língua escrita. Assim, por se tratarem de duas línguas diferentes, cada qual com sua gramática, vocabulário e regras próprias, é possível perceber que “as irregularidades morfosintáticas identificadas na escrita dos indivíduos surdos coincidem com construções próprias da língua de sinais”. (LON-GONE, 2012)

De acordo com Salles *et al* (2004, p. 121), a escrita inerente aos surdos apresenta características peculiares, onde determinados aspectos da língua portuguesa como o uso de artigos, preposições, tempos verbais, gênero das palavras, ausência de conectivos etc., são causadores de dificuldades. Em consequência, tal fato os levam a produzir enunciados curtos e de difícil interpretação, já que sua escrita é resultado da combinação de características lexicais e gramaticais da língua que está aprendendo com a estrutura da libras.

Partindo do princípio que a língua portuguesa tem a necessidade formal de ensino para o aluno surdo, ao contrário do que ocorre com a língua de sinais, evidencia-se, portanto, que é uma segunda língua. Desta forma, conforme aponta Gesser (2006, p. 65), ao adquiri-la o surdo brasileiro é considerado bilíngue, já que esta segunda língua não deixa de ser uma língua estrangeira para ele, posto que o fato de uma língua ser considerada estrangeira não é apenas por ela ser de outro país, mas também por ela ser considerada como uma língua alheia pelo falante. Entretanto, para Crystal *apud* Sousa (2008), o mais adequado em relação à aquisição

da língua portuguesa pelo aluno surdo é considerá-la como *segunda língua* e não *língua estrangeira*, pois considera língua estrangeira como uma opção, um desejo pessoal do indivíduo, um status, ao contrário da *segunda língua*, que representaria a necessidade de comunicação, uma condição para se ter acessibilidade no país.

Com base nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), o objetivo no ensino de língua portuguesa tanto para alunos surdos quanto ouvintes deve ser a habilidade de produzir e compreender textos e não palavras e frases isoladas, a língua deve ser concebida como atividade discursiva, inserindo os alunos surdos em situações de uso da língua portuguesa escrita, possibilitando, assim, a apreensão da sua convencionalidade.

A respeito do processo de apropriação de uma segunda língua pelos surdos, neste caso a escrita do português, Brochado (2003, p. 308) o caracteriza por etapas, que se realizam num processo contínuo onde é possível perceber o desenvolvimento da escrita das crianças surdas. A autora salienta ainda que cada uma dessas *etapas* ou *estágios de aprendizagem* constituem uma *interlíngua*. Desta forma temos o primeiro estágio, denominado interlíngua I, no qual a estrutura frasal do texto escrito ainda é muito semelhante a da língua de sinais e pouco à do português, com predominância de construções frasais sintéticas e ausência de conectivos, flexões e marcas morfológicas; o segundo estágio, denominado interlíngua II, em que é possível constatar na escrita dos alunos uma variação entre os elementos tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais, com uso de alguns artigos, preposições e flexões ainda que desordenadamente e com uma sintaxe indefinida; terceiro estágio, denominado interlíngua III, fase em que o texto apresenta o uso predominante da gramática da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à sintaxe, e a estrutura da frase apresenta-se na ordem direta, com aparecimento mais frequente de construções complexas.

Segundo Fernandes (2003), a aprendizagem da escrita pelo aluno surdo muitas das vezes é dificultada devido às metodologias descontextualizadas e mecânicas de ensino utilizadas. Observa-se, desta forma, importância de se trabalhar muito bem o texto, primeiro na língua brasileira de sinais e, em seguida, partir para a segunda língua, além da necessidade de o aluno surdo ter acesso ao material escrito, uma vez que constroem seu conhecimento sobre a língua portuguesa por meio da visão.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Quadros (2006), Fernandes (2008) e Pereira (2011-2014), concordam que, para ensinar português escrito a alunos com surdez pela concepção bilíngue, a proposta didático-pedagógica deve ser a de apresentar ao aluno o maior número possível de textos, cujo papel do professor é o de viabilizar seu acesso ao universo dos textos e ensinar a produzi-los. Desta forma, “os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas”. (PEREIRA, 2014, p. 149)

Será com a utilização concomitante da língua de sinais e da língua portuguesa que os alunos surdos terão a possibilidade de, na medida em que compreender o texto, produzir textos significativos. Sobre isso, Peixoto (2006, p. 213) afirma que

As “palavras”, nessa língua, não se constroem a partir de sons que se combinam, mas de mãos que se movimentam no espaço e que se organizam de forma simultânea e não linear. Partir do corpo para chegar em letras que não intencionam representá-lo é certamente um diferencial importante na relação da criança com a escrita e que deve repercutir nas apropriações que esse sujeito fará desse objeto.

É fundamental que a escola e os educadores percebam as especificidades da construção da escrita do aluno surdo, já que seu aprendizado e apropriação da escrita ocorrem de maneira diferente dos ouvintes. Assim, Sousa (2009, p. 211) e Peixoto (2006, p. 226-227) apontam que desconsiderar a interlíngua produzida pelos surdos e suas limitações no processo ensino-aprendizagem no momento de avaliação de seus textos é um equívoco.

Além da aquisição da língua portuguesa, outras práticas de ensino podem ser desenvolvidas com o aluno surdo, como o ensino de língua inglesa, por exemplo, que também é um direito seu. Ao passo que uma língua estrangeira é considerada um instrumento de importância no âmbito da informação, sua aprendizagem possibilita ao indivíduo a ampliação da visão de mundo, com a qual ele poderá acessar outra cultura, além dos conhecimentos específicos produzidos nessa outra língua.

Sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, ela é considerada não apenas como uma língua estrangeira, mas também uma terceira língua para os surdos que, conforme expresso nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), deve ser incluída na escola a fim de desenvolver no indivíduo a capacidade de construção do conhecimento por meio do discurso e interação com o outro.

Assim como ocorre com o processo de aquisição da língua portuguesa, no ensino de língua inglesa o professor deverá utilizar situações reais de interação e uso da língua, que possibilitará ao aluno surdo sua estruturação e internalização gradual. De igual forma, é indispensável que esteja baseado nos gêneros textuais que circulam na sociedade, onde as habilidades de leitura e escrita terão como ponto de partida a língua de sinais (cuja estrutura influenciará tanto a escrita em língua portuguesa quanto em língua estrangeira), uma vez que o surdo se valerá da libras para dar sentidos à leitura em inglês. (UBA, 2008, p. 1628-1631)

Posto que a relação ente primeira língua, segunda língua e língua estrangeira será a de acrescentarem-se mutuamente, onde a experiência que se tem em uma será facilitadora para a aprendizagem e assimilação de outra, neste trabalho de aquisição de uma língua estrangeira por parte do aluno surdo, o professor fará o papel de mediador da leitura, utilizando estratégias e desenvolvendo atividades apropriadas para cada tipo de texto e, conseqüentemente, para sua compreensão.

4. O ensino da língua inglesa voltado ao aluno surdo

Conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96, art. 36, inciso III) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 19), a aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão e, sobre os desafios enfrentados ao trabalhá-las com jovens surdos, Ubá (2008, p. 1633) ressalta que apesar de ser uma tarefa desafiadora, é recompensadora principalmente no que diz respeito à língua estrangeira “uma vez que leva o professor, em formação ou com longa experiência profissional, a desenvolver outras habilidades, como a comunicação com alunos surdos”.

É notável a necessidade de o sujeito surdo constituir-se bilíngue a fim de que seja garantida sua participação em contextos letrados na língua de sinais de seu país, além da língua oral do grupo majoritário. De acordo com Lopes (2009, p. 45), o ensino-aprendizagem de língua inglesa “reitera uma perspectiva bi(multi)língue na educação de surdos, visto que no contexto brasileiro, além de ser uma língua estrangeira, trata-se da aprendizagem de uma terceira língua”.

Escrever em uma segunda ou terceira língua não é tarefa simples para os surdos como tende a ser na aquisição da primeira, pois para que se tenha o domínio da escrita é necessário o conhecimento da língua de

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sinais (SOUSA, 2008, p. 50) e, embora seja compreensível e permita a interação, ela não corresponde aos padrões da escrita de um ouvinte devido às características que lhe são peculiares. Neste sentido, no que se refere à educação voltada ao aluno surdo, a atuação do professor junto a um intérprete de libras é imprescindível.

Toda escola que possuir alunos com deficiência auditiva nas classes regulares tem garantido por lei o direito a um intérprete de libras e um instrutor surdo, ambos importantes no processo educacional do aluno com surdez, para garantir sua acessibilidade de forma mais plena possível e um ensino de qualidade a estes sujeitos que necessitam de um auxílio na construção de sua aprendizagem. Todavia, em se tratando da realidade brasileira no que diz respeito à educação dos surdos, o ensino pode deixar de ser inclusivo uma vez que há a falta de profissionais devidamente capacitados para lidar com os mesmos.

Ainda que o intérprete e/ou instrutor desenvolva(m) o trabalho de não apenas interpretar os conteúdos para o aluno surdo, mas também o de facilitá-los a partir do diálogo e troca de informações, sua presença em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as necessidades educacionais dos surdos sejam atendidas plenamente, sendo necessários a disposição de recursos humanos, materiais e metodologias adequados para que o aprendizado ocorra realmente de forma efetiva. (LACERDA, 2013, p. 76 e 77)

Ubá (2008, p. 1362) diz que entre o ensino da língua estrangeira e da língua portuguesa, há uma diferença bastante significativa na qual uma vez que o aluno não tem contato com língua estrangeira, o professor deverá lançar mão de outros conhecimentos, além do linguístico, a fim de levar o aluno a associá-la com figuras e imagens ou com sua segunda língua. A autora aponta ainda que apesar da relevância do conhecimento de uma língua estrangeira, no caso a língua inglesa, ainda não há no Brasil materiais adequados e funcionais que sirvam de base para o ensino de língua estrangeira para surdos.

Garcia (2003 *apud* MORAES 2012, p. 5) esclarece que pesquisas realizadas acerca do aprendizado da leitura e escrita em língua inglesa por surdos não apresentam respostas claras sobre como é possível se obter o êxito. À exceção de que o ensino de língua inglesa deverá desenvolver no aluno as quatro habilidades (*speaking, reading, writing and listening*), no que diz respeito ao aluno surdo verifica-se, por motivos óbvios, a impossibilidade de se trabalhar em sala de aula as habilidades de comu-

nicação oral (*speaking*) e compreensão auditiva (*listening*) da língua inglesa.

De acordo com tal apontamento, incentivar os alunos a buscarem a pronúncia perfeita, repetindo as palavras ensinadas e focar em conversações não faz sentido para surdos por não conhecerem os sons das letras, dos fonemas e sílabas. Assim, todas essas estratégias devem ser substituídas por recursos visuais para compensar a falta da audição e pela contextualização das atividades, o que facilita muito sua aprendizagem. (BERTO, 2012)

Ao tecer suas considerações sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira na escola inclusiva para o aluno surdo, além de apontar as falhas que muitas das vezes ocorrem, Silva (2005, p. 77) explicita a necessidade de o ensino da leitura ser feito por meio da língua de sinais e sugere o uso da tradução como uma metodologia mais adequada e eficiente de ensino para que o aluno surdo possa aprender a ler por meio do contraste entre a primeira língua (libras) e a segunda língua (língua portuguesa).

Partindo do princípio que a libras funciona como língua mediadora no letramento de surdos, a interpretação do texto será feita através da tradução de termos pela professora para os ouvintes e pela intérprete para os surdos, mas claro, dando ao aluno a oportunidade de formular suas hipóteses e estratégias ao ler. Nessa perspectiva, ainda segundo a autora, durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, “o aluno surdo vai desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso) e habilidades linguísticas (predição, seleção, rejeição e confirmação)”. (SILVA, 2005, p. 78)

É importante ressaltar que o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita deve ser para além da mera decodificação ou transposição de palavras em sinais, mas estar situado em contextos de prática social com o objetivo de significar o mundo para o indivíduo surdo, ampliando sua capacidade de compreensão por meio da problematização dos textos de maneira qualitativa.

Sousa (2009, p. 211), com o objetivo de entender a relação entre os surdos, a primeira língua (libras) e segunda língua (português) no aprendizado e na escrita da língua inglesa (terceira língua). Ele esclarece que ocorrem transferências na interação entre uma língua previamente adquirida e uma nova, e que a produção escrita em inglês destes alunos está diretamente relacionada ao importante papel que as outras duas lín-

guas desempenham. Assim, eles empregam as estratégias elaboradas pelos conhecimentos prévios da língua já adquirida, primeira língua (libras) e segunda língua (português), a fim de se comunicarem em inglês escrito (terceira língua).

As três principais estratégias de comunicação utilizadas pela autora como parâmetro na análise das produções dos alunos surdos foram: *transferência interlinguística, criação de vocábulos e mudança de código*. Segundo suas conclusões, a estratégia de transferência interlinguística ocorre quando o sujeito transfere estruturas sintáticas de outra língua para a língua que está aprendendo, ou seja, neste caso ele se baseia na estrutura da língua portuguesa e/ou na língua de sinais para produzir um enunciado que não corresponde ao da língua inglesa. Já a estratégia de criação de vocábulos ocorre quando, ao desconhecer um termo da língua que está aprendendo, o sujeito cria outro na tentativa de suprir a falta do conhecimento do mesmo, seja ele baseado na primeira língua (libras), segunda língua (português) ou na própria língua estrangeira. Quanto à estratégia de mudança de código, trata-se dos empréstimos de termos ou sentenças completas de uma língua para a segunda língua (português) e/ou língua estrangeira seja por desconhecimento, por um comportamento não intencional ou mesmo pelo fato de considerar que o termo na segunda língua (português) ou língua estrangeira não dá conta daquilo que deseja expressar. (SOUSA, 2009)

Vimos que a aquisição de uma língua estrangeira pelo aluno surdo transita pelo uso e troca de experiência com a primeira língua (libras) e segunda língua (português), língua de sinais e língua portuguesa, respectivamente, por se tratar do único conhecimento prévio com o qual podem contar para se comunicar. Ou seja, duas primeiras línguas, de uma forma ou de outra, vão interferir no ensino-aprendizagem de inglês e possuem um papel importante nesse processo. Entretanto, é natural que com o passar do tempo, a dependência que se tem dessas línguas vá diminuindo com o aumento da proficiência na língua estrangeira e a solidificação do conhecimento. (SOUSA, 2009)

Para que a fluência em língua inglesa ocorra, faz-se necessário despertar no aluno surdo o interesse e o prazer em ler e escrever, trabalhando a diversidade de gêneros textuais em contextos reais de uso, de modo a evitar a conotação negativa da aprendizagem para ele. Além disso, durante o processo de escrita, deve-se levar em conta a importância de organizar os pensamentos, planejar, rascunhar, errar, revisar e reescrever seu texto de acordo com a necessidade que lhe é pertinente.

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

Ao professor de língua estrangeira que trabalha na classe inclusiva, em parceria com um intérprete, cabe redobrar os cuidados ao explicar o que a seu ver não ficou claro para o aluno, a fim de certificar-se que ele realmente entendeu o que está sendo transmitido. Além disso, do mesmo modo que o professor da classe regular tem a necessidade de adaptar suas aulas ao se deparar com alunos que possuem maiores dificuldades de aprendizagem, não é diferente quando há um aluno com surdez em sala. Este cuidado indica um caminho para possibilidade de inclusão e de aprendizagem do surdo, que sem dúvidas, pode fazer a diferença em sua vida.

Não se pode negar que até atingir o objetivo de desenvolver plenamente as capacidades de uso da língua inglesa pelo aluno surdo, há um processo bastante trabalhoso, pois ainda que hajam propostas educacionais direcionadas a esse grupo, na prática muitas das vezes é possível perceber nelas uma série de limitações, de modo que ao final da escolarização básica, esses sujeitos não atingem satisfatoriamente os objetivos a serem alcançados.

5. Considerações finais

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que, atualmente, tem sido crescente a preocupação com a aprendizagem dos alunos com surdez tanto no que diz respeito a libras e língua portuguesa, quanto em língua estrangeira, particularmente no tocante à inglesa, havendo diversas pesquisas que se propõem a isso. Ao escolher para abordar aqui o ensino e aprendizagem das pessoas surdas, a proposta foi a de sugerir uma reflexão a respeito do assunto, sem a pretensão de oferecer soluções, pois a sociedade ainda está bem longe disso uma vez que caminha para seu processo de inclusão.

Diz-se aqui que a sociedade caminha para seu processo de inclusão, pois apesar de haver ganhado força nos últimos anos, em muitos casos o que ocorre é o fato de o aluno surdo estar apenas inserido na classe

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

regular, sem propostas de atividades que o permitam interagir com alunos ouvintes e até mesmo com o professor, cuja relação interpessoal depende da presença do intérprete que, ao ocupar o cargo no âmbito educacional, nem sempre tem a formação e conhecimento necessários para tal. Ademais, um ambiente no qual a primeira língua não é comum à coletividade, por si só já é capaz de ocasionar um isolamento linguístico-social.

Neste contexto, foi possível concluir que, se já é difícil para um aluno surdo o processo de aquisição, comunicação e aprendizado em libras como sua língua materna, e língua portuguesa (português) como segunda língua para se comunicar com o mundo ouvinte, aprender uma língua estrangeira (terceira língua) representa uma árdua tarefa pelo fato de muitos professores não terem sido preparados ou terem formação voltada ao ensino de uma língua estrangeira para surdos, que no nosso caso trata-se da língua inglesa.

Ciente dos desafios que os professores enfrentam para conseguir dar conta de, na sala inclusiva, atender tanto a maioria ouvinte quanto dedicar atenção ao aluno surdo de maneira satisfatória levando em conta suas dificuldades e limitações para o ensino de língua inglesa, espera-se que, de alguma forma, o resultado deste trabalho possa contribuir para a formação daqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com os surdos em sua prática e buscam um ensino de línguas mais significativo para essa clientela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, Eduardo. *Língua brasileira de sinais “uma conquista histórica”*. Senado Federal Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, OS, n. 03747, 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Reconocimiento_libras.pdf>. Acesso em: 15-03-2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese (de Doutorado). Assis: UNEP, 2003. Disponível em: <http://www.apilrj.org.br/teses_dissertacoes.html>. Acesso em: 05-04-2015.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Rev. Bras. Educ. Espec.* [on-line]. 2000, vol. 06, n. 01, p. 99-116. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382000000100007&script=sci_abstract>. Acesso em: 06-11-2014.

COSTA, Louise. *Aquisição da língua de sinais por crianças surdas*. Disponível em: <<http://enflibras.blogspot.com.br/2011/02/aquisicao-da-lingua-de-sinais-por.html>>. Acesso em: 11-11-2014.

CRUZ, Raquece Mota Honório. O processo de aquisição da linguagem na perspectiva dos pais de alunos surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda*. Petrópolis: Arara Azul, edição nº 14, setembro de 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DIAS, Vera Lúcia Lopes. *Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Elaine Leal. Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. *Revista CES/JF*, Juiz de Fora, vol. 22, p. 77-88, 2008.

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

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: percentual da população com deficiência*. Disponível em:

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 02-04-2015.

LACERDA, Cristina B. F de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 19, n. 46, set. 1998.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 20, n. 50, 2000.

_____; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, vol. 39, n. 1, p. 65-80, mar. 2013.

LONGONE, Erika. *O surdo e a língua escrita*. Disponível em: <http://vidamaislivre.com.br/colunas/post.php?id=5519&/o_surdo_e_a_lingua_escrita>. Acesso em: 25-03-2015.

LOPES, José Carlos Barbosa. *Leitura em inglês com surdos: possibilidades*. São Paulo: PUC-SP, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9515>. Acesso em: 07-04-2015.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Uma experiência de ensino de inglês para surdos: novas possibilidades de aquisição de fluência. Em: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. *Anais da Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Natal: Edufrn, 2012. vol. XXIV. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/39-comunic_antonio.pdf>. Acesso em: 16-03-2015.

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito educacional e educação no século XXI*: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. DERDIC-PUCSP 2011. *Anais do SIELP*, vol. 1,

n. 1. Uberlândia: Edufu, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_066.pdf>. Acesso em: 07-01-2015.

_____. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educ. Rev.* 2014, n.spe-2, p. 143-157. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>>. Acesso em: 07-01-2015.

POKER, Rosimar Bortolini. *Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez: libras a distância*. UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf>. Acesso em: 21-02-2015.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÁ, Nídia Limeira de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

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

SILVA, Márcia Garcês. A inclusão do aluno surdo no ensino regular. Universidade Estadual do Piauí: *VI Encontro de pesquisa em educação da UFPI*, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_04_2010.pdf>. Acesso em: 14-04-2015.

SOUSA, Aline Nunes de. Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. UECE, 2008. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>>. Acesso em: 13-05-2015.

_____. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em língua inglesa (LE). In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Ross (Orgs.). *Estudos surdos IV*. Série pesquisas – Petrópolis: Arara Azul, 2009.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

TARTUCI, Dulcéria dos. As narrativas sobre a surdez: abordagens e propostas educacionais para surdos. *Pótesis Pedagógica*, [s./l.], vol. 3, n. 3 e 4, p. 93-113, jul. 2010.

UBA, Rossana Círio. *Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo*. PUCPR, 2008. Disponível em:

<http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/720_827.pdf>. Acesso em: 19-04-2015.