

DESAFIOS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

Raquel Araújo Mendes De Carvalho (UFG) *

“O que importa a surdez da orelha, quando a mente ouve? A verdadeira surdez, a incurável surdez, é a da mente.”
(Ferdinand Berthier, surdo francês, 1845)

ABSTRACT: *This study intends to observe and describe the cultural meaning system of teaching and learning of English language involving deaf students. This qualitative research with ethnographic feature has as its object of study a first year high school classroom within the Education for Youths and Adults at a convening and inclusive public school of special education. It aims to discuss the current model of school inclusion and its influence on teaching and learning of English language. The instruments used in the generation of this research data were: participant observation of English classes, analysis of documents, audiovisual recordings of English classes and interviews.*

KEYWORDS: *teaching and learning; English language; deaf students, inclusive school.*

RESUMO: *Este estudo propõe-se a observar e descrever o sistema de significados culturais do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa envolvendo alunos surdos. Essa pesquisa qualitativa de natureza etnográfica tem como objeto de estudo uma sala de aula do primeiro ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual de ensino especial inclusiva e conveniada. Discute-se o modelo de inclusão vigente na escola e sua influência no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Os instrumentos utilizados na geração de dados desta pesquisa foram: a observação participante de aulas de Língua Inglesa, análise de documentos, gravação audiovisual de aulas e entrevistas.*

PALAVRAS-CHAVE: *ensino-aprendizagem; língua inglesa; alunos surdos; escola inclusiva.*

Introdução

Um tema que vem ganhando espaço em nossa sociedade recentemente é a educação de surdos, tanto em seus aspectos pedagógicos, quanto em seus aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. No que diz respeito às práticas pedagógicas, questões sobre quais estratégias de ensino utilizar, que tipo de material é mais eficaz no ensino-aprendizagem de alunos surdos e como adaptar ou flexibilizar da melhor forma atividades para esse público, dentre outras, são bastante discutidas atualmente. Certamente, após muitos anos de luta – durante os quais a comunidade surda em todo o mundo e inclusive aqui no Brasil foi gradativamente conquistando seus direitos e difundindo seus ideais – tem-se hoje uma educação nova, diferenciada e legalmente amparada, a qual requer sobre si um olhar mais apurado, crítico e investigativo para descobrir como ela realmente acontece e qual é sua real consequência.

A motivação para a realização desse estudo deriva de minha experiência como professora de língua inglesa somada ao meu contato com o ensino dessa disciplina para alunos surdos. O ensino da Língua Inglesa, para os que defendem uma visão holística, envolve o desenvolvimento de quatro habilidades principais: a fala, a leitura, a escrita e a compreensão auditiva (*speaking, reading, writing and listening*). Esta era, portanto, a visão que eu tinha durante minha formação profissional no curso de Letras, Licenciatura, com habilitação em Inglês e Português, bem como, ao longo de minha experiência de três anos como professora de inglês em escolas de idioma e também como professora da rede pública de ensino. Contudo, ao me deparar com uma sala de aula de ensino especial inclusiva em que a maioria dos alunos é surda, essa visão holística começou a me intrigar, pois em nossas vivências somos o tempo todo confrontados com as contradições da realidade.

Surge então um impasse: a impossibilidade de se trabalhar em sala de aula as habilidades de comunicação oral e compreensão auditiva da Língua Inglesa. De acordo com o

* Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFG. Professora da rede Municipal e Estadual de Goiânia – Goiás. E-mail: kel_rq@hotmail.com

Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo I, artigo 2º, a pessoa surda “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Portanto, a Língua Inglesa, assim como a Língua Portuguesa, é ensinada e aprendida somente em sua modalidade escrita. Somado a isso, o ensino da Língua Portuguesa, como está disposto no capítulo IV, artigo 15 deste mesmo decreto, é para o surdo sua segunda língua (L2), enquanto que a Língua Inglesa é para o surdo o aprendizado de uma terceira língua (L3). Isso significa que para o aluno surdo, usuário da Libras, o fato de aprender o português já se torna um desafio porque na verdade a sua língua materna, mesmo nascido num país de língua portuguesa, é a Libras (L1).

Segundo Miccoli (2005, p. 31) além da visão holística sobre o ensino de língua inglesa, há também uma visão que entende que saber uma língua estrangeira é saber utilizá-la de forma adequada de acordo com as necessidades do sujeito. Faz-se necessário então, o uso do Inglês Instrumental para desenvolver a leitura e a compreensão textual dos alunos surdos, pois, conforme Silva (1994, p. 5), esse método deve atender propósitos específicos e explícitos do aprendiz, possibilitando que este “esteja apto a ler textos em língua inglesa, com um nível de compreensão tal que lhe permita captar as ideias principais desses textos”. Para Silva (1994, p. 6) através do inglês instrumental o aprendiz de leitor conscientiza-se da “possibilidade de realizar vários tipos de leitura, pela exploração de seus conhecimentos linguísticos e não linguísticos, através de sua vivência, de sua capacidade de captar uma mensagem através do contexto, ainda que seu domínio de língua inglesa seja limitado”.

Enquanto professora de inglês, por meio de observação própria e relatos de alunos, percebo que a utilização da Língua Inglesa por alguns alunos ouvintes é maior devido ao interesse destes por músicas, programas de TV, filmes, jogos de vídeo game, etc., que envolvem esta língua. Em contrapartida, nota-se durante a vivência entre os alunos surdos que o ensino da Língua Inglesa é pouco significativo para eles, pois no decorrer das aulas de inglês da escola pesquisada é facilmente observado que eles não a utilizam para a comunicação. O mesmo pode ser observado nos relatos dos próprios alunos que afirmam veementemente que para eles o uso da língua inglesa no seu cotidiano é ineficaz. Mesmo porque, “uma língua é usada para, entre muitas outras coisas, comunicar ideias e sentimentos, permitindo aos seus falantes participação social e cultural” (MICCOLI, 2005, p. 31),

Atualmente como professora de Língua Inglesa da rede municipal e como intérprete de Libras da rede estadual de ensino, percebo que muitos alunos tanto ouvintes quanto surdos não sentem a importância e relevância de se estudar uma língua estrangeira, no caso, o inglês. Por isso, frequentemente esses alunos expressam abertamente que não gostam de estudar inglês, que inglês é muito difícil, tem muitos vocábulos complicados, que não há necessidade de aprendê-lo, já que não irão viajar para um país de língua inglesa, etc.

Diante dessa problemática, me apoio na autora Laura Miccoli que defende a ideia de que a importância de saber de uma língua estrangeira deve-se à importância da participação de uma sociedade cada vez mais globalizada. Porque para os alunos, principalmente para os alunos surdos, “aprender uma língua estrangeira deve atender as necessidades impostas pela sociedade em que vivemos se quisermos que eles possam vir a contribuir ativamente para seu desenvolvimento” (MICCOLI, 2005, p. 31).

O conceito de cultura

Sendo o termo “cultura” possuidor de várias definições diferentes, como afirma Rees (2003, p. 22), atesta-se, assim, a complexidade do fenômeno da cultura humana. Segundo a autora “isso ocorre porque cada estudioso define cultura sob perspectivas diferentes”. A definição de cultura empregada neste trabalho é a que Spradley (1980, p. 6) traz como sendo “(...) o conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar e gerar comportamento.” (Tradução feita por mim).

Agar (2006, p. 6) menciona que em seu livro intitulado *Language Shock*, publicado no ano de 1995, ele desenvolve o conceito de *languaculture* nos remetendo à ideia de que ao se fazer uso de uma língua envolvem-se nesse processo todas as formas de conhecimento prévio e informação local, somados à gramática e vocabulário. Percebemos, então, que língua e cultura

estão intimamente ligadas, não sendo possível desvincular uma da outra. Portanto, para esta pesquisa considerou-se tanto a cultura quanto as línguas envolvidas (Libras, Inglês e Português) no processo ensino-aprendizagem da microcultura da sala de aula pesquisada.

A etnografia

A pesquisa etnográfica tem como objetivo descrever o comportamento e os padrões culturais de um grupo social em um determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento. O etnógrafo não observa apenas o comportamento, mas vai além, indagando sobre o significado daquele comportamento (SPRADLEY, 1980, p. 7). “Para isso, o etnógrafo observa, de maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam e como as interações são socialmente organizadas no contexto” (REES; MELLO, 2011, p. 32).

Os estudos etnográficos consideram os contextos em que o evento cultural, nesse caso a sala de aula, se insere. Segundo Erickson (1986, p. 128, *apud* REES, 2008), todas as pessoas participam de micro e macroculturas, sendo assim, nesse artigo, consideremos a sala de aula como a microcultura pesquisada e a escola a macrocultura. Conforme Davis (1995, *apud* REES, 2008), “o etnógrafo, ao fazer a sua pesquisa, considera todos os atos, não isoladamente, mas de forma situada dentro dos contextos socioculturais”, apresentando o aspecto holístico da etnografia.

Ao proporcionar uma visão panorâmica das características essenciais à etnografia, Watson-Gege (2010, p. 518) também esboça uma perspectiva metodológica etnográfica, sugerindo formas de como a etnografia pode contribuir com o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua. Levando-se em conta que o tempo de permanência em campo para esse tipo de pesquisa deve durar o suficiente para possibilitar que o etnógrafo observe como as coisas acontecem repetidamente e, não, apenas uma vez (REES; MELLO, 2011, p. 35), evitando-se o que Rist (1980, *apud* WATSON-GEGEO, 2010, p. 518) chama de “etnografia relâmpago”, a qual caracteriza-se por sua natureza superficial caricaturizando o ambiente de ensino-aprendizagem, ao invés de caracterizá-lo.

Este estudo qualitativo apresenta um caráter etnográfico por utilizar dos métodos e instrumentos da etnografia para a descrição e análise de seus dados.

A escola, os participantes e a pesquisa

A escola pesquisada está inserida em uma associação de surdos, sendo “portanto um espaço onde a comunidade surda se reúne a fim de preservar e incentivar a cultura do surdo, praticar a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), desenvolver projetos de apoio profissional, realizar atividades esportivas, de lazer, etc.” (Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola em questão). É de suma importância considerar a educação de jovens e adultos (EJA), que conforme regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em sua Seção V, artigo 37, que diz que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, pois sua relevância está no fato de que os alunos que serão observados em sua maioria trabalham durante o dia e estudam à noite. Isso contribui negativamente para a construção do conhecimento da Língua Inglesa em sala de aula, já que estes não têm tempo de se dedicar e estudar de forma sistemática.

Dentre as várias problemáticas encontradas, observou-se e analisou-se como acontece a construção da Língua Inglesa e seus desafios e possibilidades encontradas por alunos surdos em uma sala de aula do primeiro ano do ensino médio de uma escola especial inclusiva, na qual trabalho como intérprete de Libras no período noturno. Meu primeiro contato com essa escola se deu no ano de 2010, no início de outubro, onde comecei a trabalhar como intérprete de Libras e a partir daí, conflitos internos começaram a me inquietar ao observar as aulas de inglês ministradas, pois rompia com muitos paradigmas em mim consolidados. Assim, entrei em contato com a direção da escola, com os alunos e a professora de língua inglesa com o propósito de pedir-lhes a permissão para participarem de minha pesquisa. Em seguida, após o

consentimento de todos, informei-os sobre quais eram os meus objetivos como pesquisadora e que adotaria a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Foram observadas aulas de língua inglesa na referida escola durante os meses de abril, maio e junho do ano de 2012. Dentre estas aulas, duas foram escolhidas com o intuito de gerar dados etnograficamente para uma posterior análise e elaboração desse artigo, como forma de trabalho final de uma disciplina do curso de mestrado. Também foram realizadas entrevistas com a professora de inglês e os alunos dessa turma. Antes de iniciar a pesquisa, expus de forma clara para os responsáveis pela escola, alunos e também a professora de inglês sobre o meu papel de pesquisadora e de como me integraria ao grupo, participando como pesquisadora/observadora participante, esclarecendo, através do termo de consentimento livre e esclarecido, que resguardaria suas privacidades e imagens, protegendo seus direitos e interesses, permitindo-lhes o acesso aos registros.

Conforme regulamentado pela LDBEN/96, em seu artigo 26, parágrafo 5, o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna é obrigatório na parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio, a partir da quinta série, ficando a critério da comunidade escolar a escolha da língua, de acordo com as possibilidades da instituição. Observando essa diretriz, a escola pesquisada optou pelo ensino da Língua Inglesa para a turma do primeiro semestre da terceira etapa, o que corresponde ao primeiro ano do ensino médio da EJA.

Com um total de cinquenta professores a referida escola funciona em três turnos: matutino (do primeiro ao oitavo ano do ensino fundamental), vespertino (Atendimento Educacional Especializado – AEE) e noturno (EJA), contendo um total de 134 alunos (117 surdos e 17 ouvintes) matriculados nos turnos matutinos e noturnos no ano de 2012, ano em que essa pesquisa foi realizada. Participaram da pesquisa oito alunos, quatro ouvintes do sexo feminino (não fluentes em Libras) e quatro surdos do sexo masculino (fluentes em Libras), com idades entre 59 e 18 anos representados, nesse trabalho, pelas iniciais de seus nomes como forma de preservar suas identidades. O termo “ouvinte” aqui utilizado se refere às pessoas que não possuem deficiência auditiva, o qual se opõe ao termo “surdo”, considerando “deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz”, segundo o Decreto Federal nº 5.626, em seu capítulo I, artigo 2º, parágrafo único.

No dia 16 de abril de 2012, observou-se uma aula de inglês (doravante Aula 1), a qual foi registrada através de gravação audiovisual e posterior anotação de campo. No dia 21 de Maio de 2012, foi observada outra aula de inglês (doravante Aula 2), registrada através de anotação de campo, com duração de 45 minutos cada aula. As entrevistas foram realizadas do dia 19 ao dia 22 de junho de 2012 e no dia 16 de novembro de 2012 com os participantes, incluindo a professora de inglês. Tanto as aulas quanto as entrevistas estão relacionadas ao conteúdo trabalhado pela professora em sala: *jobs/profissões*.

Na Aula 1, a professora utilizou a televisão conectada a seu computador para mostrar o conteúdo “*jobs/profissões*” por meio de *slides* feitos no programa *PowerPoint*, contendo imagens de pessoas executando determinadas profissões e seus respectivos nomes, totalizando 20 profissões. À medida que a professora mostrava as imagens, os alunos e eu, intérprete da turma, fazíamos os seus “sinais” (termo que corresponde a “léxico”, “palavra” ou “vocábulo”) em Libras. Simultaneamente, os alunos visualizavam a figura e a escrita do nome da profissão em inglês, ao passo que a professora falava em inglês e depois em português cada profissão. Este processo foi feito dessa forma duas vezes, sendo que na segunda vez a professora pronunciou os nomes das profissões somente em português para que os alunos memorizassem a escrita das palavras para um posterior ditado. Na parte destinada ao ditado, a professora dizia em português e inglês as palavras, simultaneamente a intérprete fazia o sinal em Libras para que os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, registrassem em seus cadernos a palavra em inglês. Foram ditadas cinco palavras e, em seguida, corrigidas no quadro-negro. Logo após, a professora escreveu no quadro-negro a lista com as profissões e suas respectivas traduções e pediu aos alunos que a copiassem para seus cadernos. Por fim, a professora entregou uma atividade fotocopiada na qual os alunos precisavam relacionar os nomes das profissões com as gravuras.

Na Aula 2, os alunos fizeram uma atividade avaliativa sem consulta de qualquer material, na qual havia uma gravura, por exemplo, de um electricista e o aluno precisava escolher uma palavra, dentre duas, que se associava àquela gravura como, *electrician* e *architect*. Feito isso, era preciso formar uma frase com cada gravura utilizando pronome pessoal (*he* ou *she*), verbo *to be*, artigo indefinido (*a* ou *an*) e o nome da profissão como, por exemplo: *He is an electrician*. Foram dadas as instruções para realizar a atividade, cada aluno fez a sua sem consultar o material ou o colega, podendo no máximo esclarecer alguma dúvida com a professora por intermédio da intérprete sobre quais eram as instruções para resolvê-la.

Os dados e suas análises

Os dados aqui analisados constituem-se de excertos das Aulas 1 e 2, assim como das entrevistas e ilustram questões acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos e ouvintes, pois leva-se em consideração a microcultura, ou seja, a sala de aula, onde a inclusão de alunos ouvintes acontece. Optou-se por transcrever os dados em português mais formal, fazendo-se algumas alterações a fim de padronizar as falas e resguardar os participantes.

Em uma entrevista feita com a aluna “A” foi pedido a ela que comentasse sobre suas dificuldades e facilidades nas aulas de inglês e ao responder as atividades, ao que ela respondeu:

Excerto 1:

Aluna “A”: Eu acho que para nós ouvintes o mais (difícil) é falar, é importante a professora estar falando aquela palavra, por exemplo, *doctor* para a gente ficar sempre gravando, porque só escrever... não tem passado para nós, eu acho que, pra mim foi aquela parte que foi mais difícil.

A resposta da aluna “A” deixa clara a dificuldade que ela tem em saber pronunciar as palavras em inglês, fato que decorre da pouca atenção e prática que é dada a esse campo do ensino de língua inglesa. Esse fator é consequentemente ocasionado por se ter uma sala de aula inclusiva, onde há alunos surdos, não sendo relevante praticar as técnicas de aprendizagem de fala e compreensão auditiva. Percebemos na prática os resultados negativos desencadeados pela forma como a inclusão é implementada na escola, ou melhor, nas escolas, pois atualmente há um crescente interesse e necessidade em pesquisar a inclusão. Segundo Rosa (2006):

Fato é que, com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua de que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno surdo; ao contrário, esse aluno se “ajusta” ao modelo educacional vigente. “O desafio criador de se pensar em uma escola para surdos, ou em uma escola diferente do que já temos, é fagocitado pela ideia de uma escola que, devidamente reformada, seja comum a todos. Dito de outro modo, mantemos a Unidade – o mesmo.” (SOUZA, 2004, p. 6). Ao se transformar o aluno surdo em “igual”, cria-se a ilusão de que a inclusão não demanda uma situação especial dentro da escola regular.

A realidade da escola pesquisada neste estudo é um pouco diferente de outras escolas regulares, pois a inclusão acontece “ao inverso”, ou seja, a maioria dos alunos da escola é surda e os ouvintes é quem são os “inclusos”. Diante dessa realidade, é recomendado pela direção da escola que os professores façam o curso de Libras oferecido (gratuitamente para os professores) na associação em que a escola se insere. Sendo que a maioria dos professores e profissionais que trabalham na escola consegue, mesmo que minimamente, se comunicar com os alunos surdos.

Entretanto, na prática de sala de aula, e afirmo isso não só na aula de língua inglesa, mas nas demais disciplinas que interpreto nessa mesma escola, fagocita-se a ideia de uma escola para surdos ao se propor e impor a inclusão como mera forma de inserir alunos com variadas necessidades em uma mesma estrutura física. Não se leva em conta, por exemplo, que não há a

necessidade de se trabalhar as habilidades de fala (*speaking*) e compreensão auditiva (*listening*) com alunos surdos, ao passo que ao negligenciar essa oportunidade aos ouvintes pode-se o direito de uma educação de qualidade para todos os alunos, como proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação [...] visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

O discurso tão bem elaborado sobre a inclusão não está em consonância com a prática. Concordo com Libâneo (2006, p. 1-3) quando diz:

Tem havido muita confusão sobre esse assunto da escola inclusiva, principalmente porque para muita gente falar em escola inclusiva é falar apenas da integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares (...). Há, também, uma ideia muito forte no meio educacional de que o problema da diversidade humana e cultural tem que ser tratado pela escola, os professores precisam saber lidar com a diversidade, tem que mudar o currículo etc., e nos esquecemos de que a diversidade em boa parte é uma questão basicamente de desigualdade social, portanto ela extrapola o mundo da escola (...). Precisamos ser mais críticos em relação ao discurso da diversidade, há distintos tipos de diferenças e desigualdades e nem todas elas podem ser enfrentadas ou resolvidas pela escola e pelos professores (...) não será temerária essa inserção abrupta e incondicional que acaba por piorar as já insuficientes condições de aprendizagem para os alunos das escolas regulares e, pior que isso, não alcançar os efeitos de inserção social e de aprendizagem desejados dos alunos em condições especiais? A política de inclusão pode virar, se é que isto já não está acontecendo, exclusão, discriminação, marginalização.

Diante dessa reflexão acerca da inclusão, um excerto de entrevista com a professora de inglês esclarece pontos sobre o que Libâneo (2006, p. 3) chama de “as já insuficientes condições de aprendizagem para os alunos das escolas regulares”, vejamos:

Excerto 2:

Professora: Parece que entre os estudantes de uma forma geral não tem o hábito do estudo, eles não têm o hábito de estar praticando (a língua inglesa) (...) outro fator (que dificulta o ensino-aprendizagem do inglês) é o tempo, pois há uma aula só por semana de 45 minutos no máximo, (...) os alunos faltam, os alunos têm outros interesses, a gente está ali explicando a matéria e eles estão olhando no celular, estão conversando/sinalizando, têm outros problemas pessoais para resolver, tem assim, vários motivos que atrapalham a aprendizagem da língua, há também a questão do material, que por ser uma escola conveniada o governo não fornece material didático, então os alunos não têm o material de apoio (...) outro fator é o de alunos mais velhos, que trabalham durante o dia e vêm para a escola à noite, estão cansados e têm que tentar ter um pouquinho de atenção para aprender, então é isso aí que atrapalha.

Na prática, a professora de inglês enfrenta problemas que vão além do mero ensino de inglês, como falta de materiais, desinteresse dos alunos, a falta de tempo tanto para a professora ministrar o conteúdo como para os alunos se dedicarem dentro e fora da escola, etc. Somado a isso, há o entrave da inclusão, que dificulta o trabalho do docente, forçando-o a lidar com realidades diferentes sem conseguir atender nem uma, nem a outra. Vejamos como a professora lida com ensino de surdos e ouvintes dentro de uma mesma sala de aula:

Excerto 3:

Professora: Então, é um trabalho complicado, porque você precisa atender a maioria que são os alunos surdos e você precisa tentar pegar pelo menos as duas habilidades, que é leitura e escrita, (...) porque ali eu estou tentando atender o grupo (...). Agora, a fala, a pronúncia é ótimo trabalhar como em aulas particulares de inglês, mas não dá, a carga horária é menor e a sala é bem maior com diversidades enormes de aluno pra aluno. [...] Eu me considero uma

professora que está aprendendo cada dia mais, apesar de eu ter um pouco de formação, ter feito especialização (...) então cada dia eu estou aprendendo coisas novas, não me considero uma professora que já aprendeu tudo e pronto e acabou (...). E no ano passado (2011) eu fiz uma especialização de seis meses em educação inclusiva com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na FABEC aqui em Goiânia e eu fiz porque foi de certa forma uma exigência, porque eu trabalho desde 2009 aqui no período vespertino, eu trabalho com AEE. (...) quando eu entrei aqui (na escola pesquisada) em 2008 eu não tinha nenhum conhecimento da Libras e em 2009 eu fiz uma adequação dos meus horários e consegui fazer curso de libras aqui, aí eu fiz do nível um ao nível cinco, sendo que o nível cinco é nível de intérprete (...).

Este excerto de entrevistas mostra que apesar de a professora ter concluído o curso de Libras e ter feito uma especialização na área da inclusão, ela não se considera totalmente capacitada para lidar com a diversidade que a sala de aula inclusiva ocasiona. Ela relata que é difícil atender a dois grupos com necessidades tão diferentes, restando a ela a opção de favorecer apenas um grupo, os surdos, que são a maioria na escola, em detrimento dos ouvintes, que é a minoria, deixando o ensino da língua inglesa para esses desfavorecidos a desejar; caso contrário, se a professora optasse por trabalhar atividades de *speaking* e *listening* em sala os preteridos seriam os alunos surdos.

Outro ponto relevante percebido nesse estudo é a concepção de ensino-aprendizagem de língua inglesa abordada pela professora de inglês em suas aulas. Percebemos uma forte influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussureana nas aulas observadas, com atividades propostas e explicadas através de teorias sintáticas e semânticas limitadas ao nível da estrutura frasal, compreendendo “a língua como um sistema e como código, com função puramente informativa” (BENTES, 2008, p. 245). Observemos um recorte da Aula 1 que explicita a proposição acima citada:

Excerto 4:

Professora: Pessoal, então, vamos lá, continuando, passarei para vocês agora os slides de forma mais rápida, vocês irão fazer uma leitura, tentar memorizar o máximo de palavras possíveis, porque irei fazer um pequeno ditado com vocês, ok? Então, só visualizem agora as palavras, as profissões, vamos lá nelas.

À medida que a professora passa os *slides*, ela pronuncia os nomes das profissões em português, como: “programador de computador, motorista de caminhão, etc.” Com base nessa atividade e nas que se seguem, como já foi mencionado anteriormente na descrição da Aula 1 (aula expositiva, transmissão e cópia de conteúdo por meio do quadro-negro, atividade fotocopiada) percebemos a forte predominância do método tradicional de gramática e tradução (*grammar-translation*), o qual aborda como aspecto fundamental da língua a escrita, sendo ela determinada por regras gramaticais, tendo como intuito reunir conhecimento acerca da estrutura gramatical da língua e seu vocabulário, a fim de se estudar sua literatura e realizar tradução.

Um aspecto importante e indispensável para a aprendizagem de surdos é a utilização de técnicas e materiais visuais, já que a aprendizagem desses sujeitos se dá “por meio de experiências visuais”, como disposto no Decreto nº 5.626, em seu capítulo I, artigo 2º. Essa necessidade de estímulos visuais não escapa aos olhos da professora de inglês, a qual traz para a sala de aula imagens para serem trabalhadas junto aos alunos, tanto na apresentação do conteúdo quanto nas atividades propostas (as fotocópias). Contudo, muitas vezes, os alunos se limitam à compreensão das gravuras, minimizando a assimilação do novo vocabulário e estrutura gramatical apresentados em inglês, justificando ser de difícil compreensão, memorização e muito diferente da estrutura gramatical da Libras. Examinemos alguns excertos de entrevistas e da Aula 1:

Excerto 5:

Aluno “H”: Estudar inglês não é tão difícil, mas tanto o inglês quanto o português são um pouco difíceis de aprender por causa da estrutura das frases.

Aluno “Ta”: Foram difíceis (os exercícios da atividade da Aula 2), eu peguei a atividade e, como tinha que fazer sozinho, eu tentei captar e resolver o exercício, mas não consegui. Então eu fiz de qualquer jeito.

Aluno “Ti”: (Durante o ditado da Aula 1, ele demonstra fisionomia de insatisfação balançando a cabeça negativamente dirigindo-se discretamente aos colegas H e Ta) Eu detesto inglês, é difícil, desisto.

Frente a esses dados, pode-se notar o desinteresse de alguns alunos surdos em se estudar a L3, bem como a L2, justificando-se através da complexidade dessas duas línguas em relação à L1, tanto no que se refere à memorização da grafia das palavras em inglês e português, quanto a suas estruturas gramaticais.

É importante ressaltar que nem todos os alunos surdos participantes dessa pesquisa apresentam esse mesmo desinteresse. Por meio de comentários em sala, o aluno “N” afirma ter vontade de aprender inglês, considerando essa disciplina tão importante quanto às demais, demonstrando o empenho dedicado ao estudo da língua inglesa. Vejamos o que ele relata em uma entrevista:

Excerto 6:

Aluno “N”: Essa atividade (da Aula 2) eu achei mais fácil, porque podia olhar a palavra e copiá-la para a frase, mas antes (em casa) eu estudei, então ficou mais fácil (...) entendi tudo corretamente.

Ao afirmar que estudou antes em casa para a atividade avaliativa, esse aluno surdo, de 59 anos, cuja carga horária de trabalho é de oito horas semanais, ou seja, trabalha no período matutino e vespertino, restando-lhe o noturno para concluir sua escolaridade, nos faz refletir sobre a dedicação necessária para a construção de qualquer conhecimento, neste caso em especial, a da língua inglesa. O fator tempo de estudo, como já foi mencionado pela professora de inglês, é também uma das dificuldades enfrentadas não somente por alunos surdos, mas ouvintes em geral. De acordo com Gesser (2009, p. 56) sobre a dificuldade que o surdo enfrenta com relação à escrita, temos que:

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

A autora apresenta uma desvantagem que os surdos têm ao lidar com a modalidade escrita das línguas em geral, que é a não familiaridade com o som produzido ao serem oralizadas, o que dificulta ainda mais sua aprendizagem. Todavia, a autora não considera ser impossível sua aprendizagem, sendo necessário para isso um esforço por parte do aprendiz.

Além das dificuldades mencionadas pelos alunos com relação à língua inglesa, há também as limitações desses alunos ao que se refere à língua portuguesa. Por meio de conversas informais com a professora de língua portuguesa, obtive a informação de que todos os alunos dessa turma possuem um nível elementar, para não dizer insuficiente, de conhecimento e fluência na língua portuguesa, sendo que o aluno “N” é o que mais se sobressai nesse aspecto e o aluno “Ta”, segundo a professora de português, encontra-se em estágio de alfabetização da língua portuguesa. Perante este dado, podemos concluir que, em alguns casos, a língua inglesa desempenha, juntamente com a língua portuguesa, o papel de segunda língua (L2), visto que alguns alunos surdos não reconhecem a língua portuguesa em sua modalidade escrita como sua segunda língua.

A vantagem de ser fluente e usuário da língua portuguesa em sua modalidade escrita para a aprendizagem da língua inglesa mostra-se através do uso de estratégias de aprendizagem que utilizam a L2 como facilitadora para a aprendizagem da L3, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 7:

Aluna “A”: (...) eu não achei difícil porque os nomes parecem um pouco com o português.

Entrevistadora: Por exemplo?

Aluna “A”: Mecânico.

É possível identificar a semelhança entre algumas palavras do português com as do inglês, como por exemplo: *model, doctor, dentist, mechanic, architect, secretary, computer programmer, engineer, photographer, electrician*. Palavras cognatas podem facilitar o aprendizado da língua inglesa, pressupondo-se que o aluno conheça as suas correspondentes em português, como aconteceu na Aula 1, quando os alunos surdos “N” e “H” conseguiram escrever em seus cadernos as palavras ditadas: *dentist, doctor* e *model*. Em contrapartida, os alunos surdos “Ti” e “Ta” não conseguiram e não escreveram nenhuma palavra em inglês, o que nos leva a inferir que eles possuem conhecimento superficial da L2.

Em relação à língua portuguesa, conforme o documento da Secretaria de Educação Especial (SEESP) / MEC (2006, p. 34), podemos compreender que:

Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e no uso de línguas orais, como é o caso da língua portuguesa. Sabe-se que, quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento, maiores serão as dificuldades. No que se refere à língua portuguesa, segundo Fernandes (1990), a grande maioria das pessoas surdas, já escolarizadas, continua demonstrando dificuldades tanto nos níveis fonológico e morfosintático como nos níveis semântico e pragmático.

Todavia, diante dessas dificuldades apresentadas, nós profissionais envolvidos nesse campo de estudo, o ensino de surdos, não podemos nos desanimar, mas buscar possibilidades e alternativas que contribuam com a construção de conhecimento dos alunos surdos, seja na área da L2 ou L3, como também em outras áreas de conhecimento não abordadas neste artigo. Gesser (2009, p. 57) afirma que “ainda que o surdo não vocalizasse uma palavra da língua oral, ele poderia escrever bem o português como fazem muitos falantes de outras línguas estrangeiras”, ao que acrescento, não somente o português como também o inglês.

Considerações finais

Este artigo procurou compreender como é construído o conhecimento da língua inglesa em uma sala de aula inclusiva, na qual se tem alunos surdos e ouvintes, bem como descrever o sistema de significados culturais do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa neste contexto. Foram levantados alguns desafios e dificuldades enfrentadas por estes alunos no estudo dessa disciplina escolar e, também, a contribuição que esta traz para esses alunos surdos, observando a interação deles com essa língua.

Espero que esta pesquisa, bem como seus resultados, contribua com o desenvolvimento da área da linguística aplicada ao ensino de português e inglês para alunos surdos. Sendo assim, a relevância deste estudo justifica-se como um meio de direcionar estudos acadêmicos que envolvam o ensino da Língua Inglesa e sua importância para estes alunos com surdez, bem como orientar instituições e professores que trabalham nessa área.

Em consonância com o documento da SEESP/MEC (2006, p. 35) conclui-se que o aluno surdo “tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando, somente, que tenha suas necessidades especiais supridas, visto que o natural do homem é a linguagem”. Finalizo esta pesquisa com as palavras de Gesser (2009, p. 57) “há quem pregue que o surdo não aprende os conteúdos escolares porque tem mais dificuldades que os ouvintes (...) não se trata de dificuldade intelectual e sim *oportunidade*”.

Referências

AGAR, Michael. Culture: Can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 2, 2006, p. 1-12.

- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1. p. 245-285.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional.
- _____. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002* - que Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 02 dez. 2012.
- _____. *Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005* - Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 04 dez. 2012.
- _____. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. – Brasília: MEC, 2008.
- GESSER, Audrei. *LIBRAS? : Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LIBÂNIO, José C. Igualdade e diversidade: qual a proposta da escola inclusiva? *Revista Educativa*, Goiânia: UCG, v. 5, n. 1, p. 135-145, 2002.
- MICCOLI, Laura Stella. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- PPP – *Projeto Político-Pedagógico* do Centro Especial Elysio Campos de Goiás.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- REES, D. K. O deslocar de horizontes: a leitura e a interculturalidade. In: *Seminário de Línguas Estrangeiras*, 5., 2003, Goiânia. Anais do evento. Goiânia: UFG, 2003. p. 21-31.
- _____, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*. v. 20, n. 2, p. 253 – 274, jul./dez. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/ Faculdade de Letras, 2008.
- _____, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/ língua estrangeira. *Cadernos do IL*, n. 42, junho de 2011, p.30-50, EISSN:2236-6385, <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>
- ROSA, Andréa da Silva. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de Vista*. Florianópolis: UFSC, n.8 , p. 55 – 74, 2006.
- SILVA, João A. de C; GARRIDO, Maria L.; BARRETO, Tânia P. *Inglês Instrumental: leitura e compreensão de texto*. Salvador: Instituto de Letras/UFBa, 1994.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.
- WATSON-GEGEO, K. A. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. (Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees). *Signótica*, v. 22, n.2, p. 515 – 539, 2010.