

PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Karina Ávila **Pereira** – PPGE/UFPEL

Madalena **Klein** – PPGE/UFPEL

Resumo

O artigo trata do ensino de língua estrangeira (LE) para surdos, e analisa como a Política dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira e outros documentos relacionados com a educação de surdos são recontextualizados nos discursos sobre a prática pedagógica de professores de LE para alunos surdos. O trabalho teve como aportes teóricos os Estudos Surdos a partir de suas discussões relativas ao campo do currículo e a Teoria Bernsteiniana do Dispositivo Pedagógico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que questionários, entrevistas *on-line* e presenciais foram utilizados. Participaram professoras de escolas das cinco regiões brasileiras, num total de onze professoras. As entrevistas focaram em questões sobre as práticas pedagógicas no ensino da LE para alunos surdos. Em relação às questões metodológicas as professoras percebem que o ambiente de ensino de uma LE para surdos é caracterizado por uma condição multilíngue. O método da gramática e tradução e o ensino colaborativo de línguas apareceram como os mais utilizados pelas professoras.

Palavras-chave: Ensino de Língua estrangeira para surdos, Discursos Pedagógicos, Prática Pedagógica

PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O foco deste artigo está no ensino de língua estrangeira (LE) para surdos, e apresenta um recorte de pesquisa que procurou entender de que maneira a Política dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (PCN-LE) e outros documentos relacionados com a educação de surdos são recontextualizados nos discursos sobre a prática pedagógica de professores de língua estrangeira em salas com alunos surdos. Neste trabalho os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua

estrangeira (PCN-LE), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), o Decreto 5626/2005¹ e outros documentos especializados na educação de surdos são aqui definidos como Discurso Pedagógico Oficial (DPO) que segundo Bernstein (1996, p. 272) é visto como:

[...] regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização). O discurso pedagógico oficial é um discurso embutido, constituindo a realização das inter-relações entre dois discursos diferentemente especializados: o discurso instrucional e o discurso regulativo.

Este trabalho teve como aportes teóricos os Estudos Surdos a partir de suas discussões relativas ao campo do currículo e a Teoria Bernsteiniana do Dispositivo Pedagógico. O primeiro campo de estudos percebe a surdez como uma diferença cultural e que pretende deslocar a compreensão sobre o conceito de sujeito surdo. Objetiva localizar a problemática a partir dos discursos sobre o surdo, os quais têm implicações na produção do currículo e dos sujeitos da educação. A partir dessa perspectiva, os Estudos Surdos discutem alternativas teórico-pedagógicas na educação de surdos baseados em um modelo sócio antropológico de educação, na qual a comunidade surda e a língua de sinais exercem um papel fundamental na tentativa de uma reconstrução educativa, pensada através de uma *reestruturação curricular*.

O segundo aporte teórico consiste nos estudos sobre a teoria do Dispositivo Pedagógico (Bernstein, 1996) em que um dos conceitos centrais referem-se ao conceito de recontextualização, que segundo Mainardes; Stremel (2010) permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo. Bernstein não nega a existência de uma base linguística nos processos discursivos. No entanto, em sua teoria, ele procura considerar as condições sociais (relações de poder) que controlam a produção e a reprodução do discurso e reconhecer as relações de poder e controle que regulam a sua existência.

A teoria do Dispositivo Pedagógico (DP) foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas. Dessa maneira, a teoria do DP constitui-se

¹ Decreto que regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua brasileira de sinais – Libras – como língua das comunidades surdas no Brasil.

como um modelo teórico o qual permite a análise das políticas tanto no nível macro da sua formulação e influências até o nível dos micro-processos de sua realização. A teoria de Bernstein demonstra como a distribuição do poder na sociedade e seus princípios de controle social afetam o “o quê” e o “como” do texto político produzido e a sua reprodução.

O discurso pedagógico é um princípio que desloca um determinado discurso de sua prática e contextos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos formando, dessa forma, sujeitos imaginários de uma prática imaginária ou virtual. Assim, esse deslocamento e deslocamento do discurso permite que um princípio recontextualizador atue, pois ele seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos para que se possa constituir outros ordenamentos (Bernstein, 1996). As regras de recontextualização regulam como são constituídos os discursos pedagógicos, isto é, regulam o que deve ser e como deve ser transmitidos.

Abordagem metodológica

A investigação a que se refere o presente artigo constitui-se como uma pesquisa qualitativa em que questionários, entrevistas *on-line*, entrevistas presenciais e análise documental de planos de ensino foram utilizados para responder a problemática anunciada. No que tange aos objetivos, analisou-se os processos de recontextualização da política, presentes nos discursos dos professores sobre suas práticas de ensino de LE para surdos. Dessa maneira, a análise dos dados incidiu sobre o que denominamos de instância recontextualizadora: - o discurso sobre a prática pedagógica docente de professores de língua estrangeira que atuam em salas com alunos surdos.

A pesquisa abarcou professoras de escolas pertencentes às cinco regiões brasileiras, contatadas através da internet através de e-mail e da rede social *facebook*, procurando dar conta da impossibilidade de chegar pessoalmente nessas escolas. Obtivemos retorno de doze escolas da região Sul; duas escolas da região Sudeste; uma escola da região Centro-oeste; uma escola da região Nordeste; e uma escola da região Norte, totalizando, naquele momento, 17 questionários válidos para o estudo, respondidos por treze Escolas de Surdos e quatro Escolas Inclusivas.

Destas escolas, quase a totalidade informou que a língua estrangeira ofertada é a língua inglesa, com exceção da escola pertencente à região nordeste que oferta o ensino de espanhol como língua estrangeira.

No seguimento da pesquisa, onze professoras concordaram em participar da fase de entrevistas: nove entrevistas foram feitas de forma *on-line* utilizando o e-mail, ou o *facebook*. Três professoras preferiram a entrevista presencial². Como já mencionado, a escolha pelo método de entrevista *on-line* ocorreu em função de dar conta da dimensão da coleta de dados nas cinco regiões.

Uwe Flick (2009) analisa a entrevista narrativa *on-line* como uma forma de adaptação das pesquisas tradicionais comumente utilizadas, podendo a entrevista ser síncrona, em que os entrevistados e o pesquisador conversam em tempo real, e assíncrona quando os entrevistados recebem as perguntas e podem respondê-las no momento em que for mais adequado. Nesse modo, ambos, pesquisador e sujeitos, não precisam estar conectados a internet ao mesmo tempo. Nesta pesquisa as entrevistas *on-line* com os professores de LE foram feitas de forma assíncrona.

Escolhemos, além do e-mail, como uma das ferramentas virtuais para as entrevistas *on-line* o *Facebook*, por considerar que este seja um dos mais usados ambientes virtuais na atualidade. Levamos em conta o fato de que, provavelmente, os sujeitos pesquisados possuem acesso à internet. Nos casos em que os informantes não tinham *Facebook*, as entrevistas foram feitas por e-mail ou presencialmente.

As entrevistas feitas com as onze docentes que atuam com ensino de LE para surdos foram analisadas através das teorias Bernsteinianas. Para isso, as questões das entrevistas foram divididas em duas categorias de análises: categoria 1 – Prática pedagógica e Categoria 2 - Influência da Política nas Práticas pedagógicas.

Assim sendo, na Categoria 1- Prática Pedagógica foram analisadas as respostas às seguintes perguntas das entrevistas:

1- Há quanto tempo você leciona em escolas de surdos ou escola inclusiva?

2- Qual é a sua formação acadêmica?

3- Como você aprendeu a Libras? Em que ambiente?

² Todas as professoras participantes da pesquisa, tanto nas entrevistas *online* ou presenciais, assinaram o termo de consentimento informado para garantia de sigilo dos dados informados e para uso dos mesmos para fins exclusivos da pesquisa.

4- Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

[...]

6- Você poderia me descrever quais metodologias/abordagens de ensino permeiam suas aulas de LE para surdos?

7- Você utiliza-se de algum material didático específico para o ensino de LE para surdos?

8- Você costuma utilizar planos de ensino em sua disciplina? Você poderia me disponibilizar uma cópia de seus planos de ensino?

9- Do que você sente mais falta quando o assunto é ensino de LE para surdos?

A questão de nº5: *Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?*, serviu para a análise da Categoria 2- Influência da Política nas Práticas pedagógicas, que não será apresentada no presente artigo.

Prática Pedagógica (Primeira Instância recontextualizadora)

Para melhor compreensão da Categoria 1- Prática Pedagógica- primeira instância recontextualizadora - o esquema abaixo foi construído com o intuito de esclarecer quais temáticas estarão sendo abordadas:

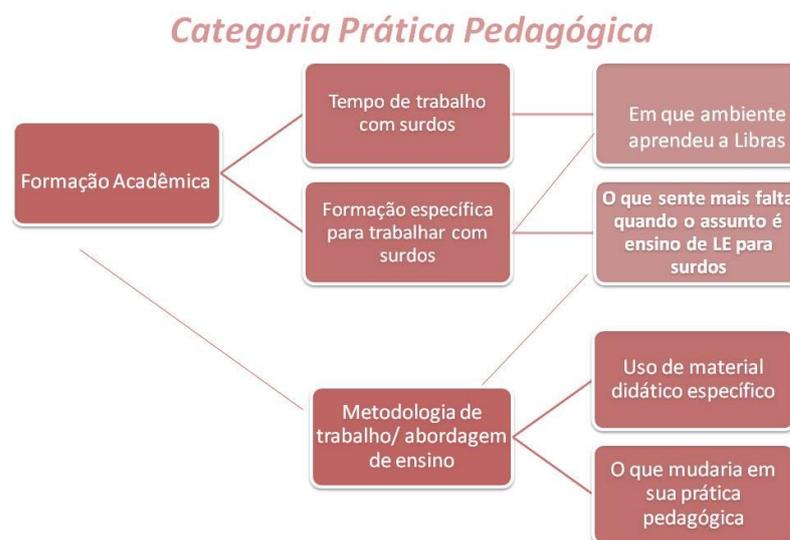


Figura: Categoria 1- Prática Pedagógica

Passamos, a seguir, a abordar os itens apresentados na figura.

Formação Acadêmica

No contexto pesquisado, das onze professoras entrevistadas apenas duas não possuem formação acadêmica do curso de Letras, sendo a formação acadêmica de

ambas na área da Biologia. Algumas das professoras entrevistadas mencionaram, além de sua graduação, formação em cursos de pós-graduação em nível de especialização ou mestrado, focado principalmente nas áreas da linguística (Inglês ou Libras), da pedagogia ou psicopedagogia.

Em relação ao tempo de trabalho das professoras em escolas de surdos e escolas inclusivas, com exceção da professora SUL C que possui um ano de trabalho, apenas, e da professora NORTE A que possui dois anos, as demais entrevistadas possuem no mínimo cinco anos de trabalho com alunos surdos. Sobre o ambiente de aprendizagem da Libras, sete das onze entrevistadas informaram que aprenderam a Língua brasileira de sinais na própria escola em que trabalham.

Essas sete professoras lecionam em escolas de surdos, o que pode explicar o porquê da aprendizagem dessa língua no ambiente escolar. Importante mencionar que esse ambiente de aprendizagem linguístico da Libras pode ser considerado um ambiente de imersão linguística, pois esta língua circula entre os alunos e professores, o que indica um ambiente propício para aprendizagem dessa língua. A tabela abaixo ilustra o cruzamento do tempo de trabalho com o ambiente de aprendizagem da Libras e o tipo de escola em que o professor leciona uma LE:

Professores	Tempo	Ambiente de aprendizagem da Libras	Tipo de escola que o professor leciona
SUL A	13 anos	Na própria escola onde trabalha.	Escola de surdos
SUL B	14 anos	Na própria escola onde trabalha.	Escola de surdos
SUL C	1 ano	Curso de extensão	Escola de surdos
SUL D	9 anos	Na própria escola onde trabalha.	Escola de surdos
SUL E	5 anos	O que aprendi não pode ser considerado suficiente, sempre tive uma intérprete de Libras para me acompanhar.	Escola inclusiva
SUL F	20 anos	Na própria escola onde trabalha.	Escola de surdos
SUDESTE A	9 anos	Na própria escola onde trabalha.	Escola de surdos
SUDESTE B	9 anos	Na própria escola onde trabalha.	Escola de surdos
NORDESTE A	12 anos	Com uma colega de trabalho surda.	Escola de surdos
NORTE	2 anos	Cursos Básico, Intermediário e Avançado, convivência com a comunidade surda, educadores surdos e surdos da igreja tabernáculo batista.	Escola Inclusiva
CENTRO-OESTE	6 ANOS	Na própria escola onde trabalha.	Escola de surdos

Tabela 11: Referente às questões 1: Há quanto tempo você leciona em escolas de surdos ou escola inclusiva? E questão 3 Como você aprendeu a Libras? Em que ambiente?

A escola de surdos constitui-se como ambiente linguístico favorável para aprendizagem da Libras tanto para os alunos surdos como para os professores que ainda não são fluentes nessa língua. Nesse contexto, há possibilidades de imersão em práticas

sociais da língua de forma natural diferentemente do que ocorre em outros ambientes. Nas entrevistas com professoras de LE de surdos outros ambientes de aprendizagem da língua de sinais também são mencionados como cursos de extensão, nos diversos níveis, convivência com a comunidade surda oriundos de igrejas e convivência com colegas de trabalho surdos.

Das onze entrevistadas apenas quatro não possuem formação específica na educação de surdos. As formações que mais apareceram são: *Especialização, cursos de capacitação na área da surdez, para traduzir e interpretar a Libras e cursos de Libras em diversos níveis*, e em alguns casos, há indicação de mais de um ambiente formativo, como indicam os excertos a seguir:

Curso de Capacitação e apoio aos surdos, Curso de AEE para Surdos, cursos de Libras (básico, intermediário e avançado). certificado do Prolibras. Finalizando especialização em Libras.(Excerto professora SUL D)

Especialização em português- Especialização em AEE- Cursos de Libras do básico até curso de Tils. (Excerto professora CENTRO-OESTE A)

Graduação em letras, especialização em Libras e sou formada nos idiomas Francês, Libras e atualmente estudo língua Inglesa. Realizei cursos como: Técnicas de tradução e Interpretação, Tradução e Interpretação no contexto escolar, participei e ainda participo de seminários, cursos de capacitação, oficinas e Congressos. Projetos de pesquisa como bolsista e posteriormente como voluntária [...](Excerto professora NORTE A)

No excerto da professora NORTE A percebemos que esta elencou como formação específica participação em projetos de pesquisa e em projetos de extensão. Esses espaços de formação são importantes aos acadêmicos das Licenciaturas e em especial, aqui, direcionamos o olhar aos alunos dos cursos de Letras, futuros profissionais que poderão atuar em salas ou escolas com alunos surdos. Em relação à professora NORDESTE A temos o seguinte excerto:

Fiz dois cursos de formação de intérpretes. Antes disso, participei de pequenas formações na própria escola onde trabalhava, e em congressos e seminários sobre surdos e surdez. Curso de língua portuguesa como segunda língua para surdos, por iniciativa própria, realizei dois estágios de ensino de língua portuguesa e um de ensino

de língua inglesa em instituições de surdos. Além disso, meu TCC abordou questões sobre a escrita de surdos em português e em inglês. Professora-tutora do Curso de Letras/Libras EaD. Tudo isso fez com que eu fosse me formando para trabalhar com surdos, tanto ao estudar quanto ao atuar e refletir sobre minha prática enquanto professora de surdos.(Excerto professora NORDESTE A)

Para ajudar na análise dos saberes que influenciam na prática pedagógica nos aproximamos de Tardif (2002) quando aborda os Saberes profissionais:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber- ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61)

As professoras NORDESTE A e NORTE A mencionam suas experiências de formação específica que ultrapassam a formação adquirida em cursos de capacitação e de especialização. Elas mencionam participação em palestras, seminários, projetos de pesquisa e estágios como formação específica.

O que sente falta em relação ao ensino de LE para surdos

Ao serem indagadas sobre “*Do que você sente mais falta quando o assunto é ensino de LE para surdos?*” apenas a professo SUL A afirmou não sentir “falta de nada”. Já a professora SUL B refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais:

*Sinto falta de um **pcn**³ p língua inglesa que leve em conta a especificidade da surdez. Pois o ensino dessa língua p surdos e ouvintes é diferenciado. (Excerto professora SUL B)*

Outras necessidades também foram mencionadas como recursos didáticos diferenciados, maior carga horária da disciplina de LE, entre outros. A Professora SUL F responde que sempre se sente falta de algo. No entanto, ser professor é ser “versátil”, ou seja, é estar sempre em busca de melhorias.

Foi mencionado pela professora SUL D que a grande dificuldade encontrada por ela é a compreensão da importância da língua estrangeira para os adquirentes surdos,

³ Todos os grifos dos excertos são das autoras.

uma vez que ela considera que esta língua constitui-se como uma L3, e não há, de fato, um entendimento e uso prático para essa LE.

A professora CENTRO-OESTE A menciona a dificuldade de valorização da língua inglesa em âmbito geral:

*Eu vejo que **falta valorização da língua**, [...] O inglês foi diminuindo na **carga horária** aqui no estado de Goiás infelizmente, então se antes eram três aulas passamos pra duas aulas e pra uma aula. [...] Então assim, as pessoas não viram o que está acontecendo, não dão importância para um ensino da língua tão importante [...] Precisa valorizar a língua inglesa, precisa muito, tem que investir, tem que capacitar os professores, tem que ter carga horária suficiente, porque os alunos, aqui por exemplo, não tem tempo [...] como que o aluno vai entender alguma coisa se as vezes ele nem é só surdo, ele tem outras deficiências, fora os problemas pessoais. Aí ele entra, vem faz a atividade e vai embora, não aprendeu o que precisa de uma língua estrangeira, não aprendeu, não adianta é um sonho. (Excerto professora CENTRO-OESTE A)*

Relativo ao interesse dos alunos pela LE na escola a Professora SUDESTE A menciona a falta de conhecimento destes na língua portuguesa, o que acarreta na dificuldade de se aprender uma LE.

*Sinto mais falta da **falta de conhecimento** dos alunos da **língua portuguesa**. Os alunos do (X)⁴ não são alfabetizados em Português, somente em Libras, e não reconhecem, sequer, o alfabeto - não sabem a diferença entre uma consoante e uma vogal, um pronome e um verbo, um adjetivo e um substantivo. Com isso, torna-se hercúleo o ensino de LE no (X) . Estou ciente que essa falta de conhecimento não é acarretada pela surdez, pois os alunos que recebemos de outras escolas sabem ler e escrever em Português, o que facilita muitíssimo o ensino de LE. (Excerto professora SUDESTE A)*

Neste excerto a professora salienta o fato de que seus alunos “são alfabetizados somente na Libras”, isto é, adquiriram somente a Libras, demonstram uma enorme dificuldade na língua portuguesa e conseqüentemente na LE alvo. Williams e Hammarberg (1998) pesquisaram as relações de ensino-aprendizagem de uma L3 e mostraram que os aprendizes de uma L3 recorrem frequentemente a sua L2. Esses pesquisadores afirmam que olhar somente para a L1 desses aprendizes não oferece um panorama completo sobre a aprendizagem da L3. No entanto, esses estudos são

⁴ (X) significa o nome da escola que foi aqui ocultado em razão do sigilo dos dados.

geralmente feitos com línguas de mesma modalidade. No caso específico dos alunos surdos, as línguas envolvidas nesse processo são de modalidades diferenciadas.

Em relação às transferências entre L1, L2 e L3 (neste contexto, Libras, LP e LE) Sousa (2008, p. 18) afirma que:

[...] Da mesma forma, na escrita em inglês, o aluno surdo pode ser influenciado não só pela língua de sinais, mas também pelo português (sua L2). Indaguei-me, então: qual seria, enfim, o papel da LIBRAS (L1) e do português (L2) na produção em inglês (L3/LE8) de surdos? É necessário esclarecer, neste momento, que não estou responsabilizando unicamente a língua de sinais e a língua portuguesa como determinantes das características da interlíngua LIBRAS-português-inglês dos surdos. Suas influências como L1 e L2 são inegáveis – assim como em produções de quaisquer sujeitos bilíngues. No entanto, não se pode deixar de reconhecer também nos textos marcas da história de vida dos sujeitos – seu processo de aquisição da LIBRAS, sua escolarização, a influência de sua família, sua relação com a surdez, sua relação com as práticas de leitura e escrita ao longo da vida, seus interesses pessoais, o contexto histórico-político-social no momento da produção, o contexto imediato de escrita entre outros aspectos.

A afirmativa acima menciona que além de levarmos em consideração as habilidades linguísticas e as relações que se estabelecem entre a L2 dos alunos surdos é preciso também levar em consideração as histórias de vidas desses sujeitos e como foram seus processos para aquisição da Libras, influência da família, relação com ser surdo, etc.

Uma das entrevistadas trouxe a preocupação de que a falta de um método próprio para ensino de LE para surdos traz muitas barreiras para seu ensino na escola:

*O que eu gostaria é que houvesse um **método próprio** para ensinar Inglês para surdos. Um método que tornasse a aprendizagem mais significativa para o aluno. Um método que tivesse, por exemplo, livros didáticos pensados só para eles, com alguns exercícios próprios para eles, e que a gente soubesse que dão resultados positivos. Isso porque, sem conhecer profundamente a forma como o aluno surdo aprende, nós, professores, na maioria das vezes ficamos nas tentativas que nem sempre dão certo, ou dão certo parcialmente.[...].(Excerto professora SUDESTE B)*

Consideramos que, mesmo que houvesse um método de ensino próprio para ensinar uma LE para surdos, não teríamos como garantir o sucesso de tal método, em função de vários fatores que influenciam de forma direta na aprendizagem desses adquirentes, tais como os contextos dos quais se originam esses alunos; o tempo em que os alunos foram expostos a língua de sinais; o conhecimento na LP, que é importante pelas questões de transferências linguísticas entre as línguas; o conhecimento próprio de cada aluno na LE alvo. Para este último fator, a professora SUDESTE B propõe que fosse possível um nivelamento de acordo com o conhecimento prévio sobre a LE desses alunos, possibilitando uma nomenclatura diferenciada entre básico, intermediário e avançado. Se fosse possível o nivelamento de turmas, o compassamento⁵ das aulas seria diferenciado, levando em consideração o conhecimento real que cada aluno possui da LE alvo.

Em relação aos materiais didáticos para o ensino de uma LE, as professoras sentem falta de materiais voltados ao ensino de línguas não maternas direcionadas ao alunado surdo (português como segunda língua e línguas estrangeiras, principalmente o inglês), como dicionários bilíngues Libras/Inglês; vídeos instrucionais em inglês LE legendados entre outros.

Finalizando a resposta desta questão, a professora NORDESTE A expõe ainda que sente falta de um espaço destinado ao diálogo e trocas entre professores de LE, como, por exemplo, um fórum de discussões, para haver possibilidades de trocas de experiências entre as práticas vivenciadas por esses professores.

Metodologias de ensino que permeiam as aulas de LE

A literatura atual sobre métodos de ensino para alunos surdos preconiza um ensino que contemple aspectos visuais, ou seja, uma pedagogia visual, além de outros recursos como a contextualização do conteúdo a ser trabalhado com as experiências de vida dos alunos, ou seja, contextualizar socialmente o que vai ser ensinado.

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes [...] A sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os

⁵ Velocidade que se espera que o adquirente aprenda as regras de sequenciamento, ou seja, a velocidade que o adquirente aprende em um determinado tempo.

conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem significativa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 185)

Em relação a essa questão as professoras entrevistadas responderam que utilizam de várias estratégias de ensino que contemplam o aspecto visual: [...] *trabalho mais detalhadamente cada ponto, usando muitos exemplos e exercícios, além de usar muito o aspecto visual.* (Excerto professora SUL A)

A professora SUL E mencionou que trabalha com tradução de frases e textos pequenos, mas sempre utilizando imagens para contextualizar o conteúdo trabalhado com o conhecimento trazido pelos alunos. A utilização de imagens como estratégia metodológica de ensino para alunos surdos é uma estratégia destacada para a construção de significado, conforme mostram Lacerda; Santos e Caetano (2013):

As imagens são documentos sociais bastante explorados pela mídia televisiva e jornalística, visto que as imagens impactam colaborando para a construção de julgamentos capazes de reconfigurar a opinião pública e os conceitos dos sujeitos. É nessa direção que as possibilidades de leitura de imagens poderiam ser mais bem exploradas pela escola, na busca de construção de sentidos. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 187)

Outras professoras fazem uso de recursos visuais como cartazes e recortes de figuras para trabalharem questões de tradução de uma língua para outra: [...] *Priorizo também construção de frases simples. Interpretação e tradução de textos simples no oitavo e nono ano.* (Excerto professora SUL B)

Da mesma forma que SUL B, SUDESTE B também mencionou a tradução e interpretação de frases simples como estratégia para o ensino da LE. Mas, ainda, ela apresenta outras atividades no rol de sua prática docente:

Como disse anteriormente, trabalho com folhas de exercícios ilustradas em quase todas as minhas aulas. A frequência com que uso esse material tem o objetivo de repetir bastante o conteúdo, fazendo com que o aluno pratique muito e memorize, com mais facilidade, o vocabulário e a gramática ensinados. São exercícios variados, como responder a questões, correlacionar colunas, palavras-cruzadas e caça-palavras. Algumas vezes, utilizo pequenos textos para interpretação, adaptados, já que os alunos possuem muita dificuldade de leitura, tanto em Inglês como em Português [...]. (Excerto professora SUDESTE B)

Bernstein (1996) demonstrou que para atender as regras de sequenciamento na escola existem pelo menos três estratégias, que são referentes à flexibilização das regras de compassamento, redução das listas de conteúdo e sistemas de flexibilização. Neste caso em específico a necessidade de adaptação e redução de conteúdos na educação de surdos é uma estratégia recorrente. A justificativa da professora SUDESTE B para o uso apenas de textos simples estaria no fato de que os surdos possuem dificuldades. De fato, não podemos negar que as dificuldades existam, mas não em função da surdez, mas muito em relação aos processos de ensino-aprendizagem que esses alunos foram expostos.

As professoras SUL D e SUDESTE A mencionaram que fazem uso da LP na sala de aula de LE para fins de registro escrito. Este fato é interessante, pois indica que no ambiente de aprendizagem de uma LE para surdos brasileiros as três línguas — Libras, LP e LI — convivem de forma constante. Em relação ao ambiente multilíngue que é proporcionado pela convivência destas três línguas a professora CENTRO-OESTE A faz o seguinte comentário:

*Então eu tento trabalhar muito leitura e escrita, [...] por exemplo, então é **leitura e escrita**, compreensão, saber a tradução da palavra no inglês, no português, saber o sinal, pois têm muitos que não sabem o sinal em Libras. Então, todo momento na aula você está com as **três línguas**, não tem jeito, inglês, português e Libras [...] (Excerto professora CENTRO-OESTE A)*

A professora SUL F percebe que o ambiente linguístico de aprendizagem de uma LE por surdos é extremamente complexo e compreende que se trata de um **ensino de L3**. Ela menciona uma lista de temáticas como frutas e cores a serem trabalhadas e o famoso verbo *To BE*. Os elementos gramaticais são também mencionados como conjunções e preposições. Este tipo de metodologia de ensino focado no ensino de vocabulário e regras gramaticais é muito caracterizado pelo método de ensino da tradução e gramática e corresponde a um dos métodos mais utilizados na educação de uma LE para surdos. Em contraste ao ensino de LE focado nas formas gramaticais e vocabulário a professora NORDESTE A mencionou claramente sua metodologia de ensino de LE para surdos como sendo comunicativo:

*Minhas aulas de inglês se embasam principalmente em duas abordagens de ensino: a **abordagem bilíngue**, oriunda do campo da educação de surdos e o **ensino comunicativo de línguas (ECL)**, do campo de ensino de línguas estrangeiras. Percebo uma compatibilidade entre essas duas abordagens na medida em que o*

ECL valoriza o uso da L1 do aprendiz – não apenas como um meio de se chegar à L2/LE, mas como expressão de sua identidade e cultura, assim como a abordagem bilíngue de educação de surdos.[...] (Excerto professora NORDESTE A)

Esta professora menciona que além de basear sua prática pedagógica no ensino comunicativo de línguas – ECL, também se apoia na abordagem bilíngue no campo da educação de surdos. Essa afirmativa ratifica nosso entendimento de que o Dispositivo Pedagógico para o ensino da LE na educação de surdos não somente é constituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de uma LE, mas sim, engloba outros documentos legais já mencionados anteriormente e em teorias oriundos dos Estudos Surdos, cujas discussões circulam nos espaços das escolas de surdos e nos espaços da formação de professores. Como argumenta NORDESTE A:

*[...] Além disso, como defendem Quadros (1997), Lane (1992) e Guarinello (2007), o uso da tradução, por meio do contraste entre a L1 e a L2, seria uma metodologia adequada para o ensino de línguas não maternas para surdos. O ECL também sustenta que o uso da tradução na sala de aula de LE pode ser benéfico aos estudantes, quando utilizado num panorama comunicativo maior. O ECL trabalha ainda a gramática em favor da comunicação,[...] as práticas desenvolvidas em sala de aula – independente de serem procedimentos utilizados por outros métodos – têm sempre a **competência comunicativa** como fim.[...] (Excerto professora NORDESTE A)*

Em consonância, o ECL por se tratar de uma abordagem e não de um método aceita a contribuição de atividades e estratégias de outros métodos de ensino de LE como as questões de tradução e de gramática. Segue NORDESTE A:

Dessa forma, procedimentos tradicionais podem ser reinterpretados numa visão comunicativa – a exemplo do ensino explícito de gramática e do uso da tradução de/para a língua materna. Por fim, o ECL promove um ensino que considere as atividades de real interesse e/ou necessidade do estudante. [...] Dessa forma, os sujeitos surdos podem ser considerados sujeitos reais, com suas especificidades linguísticas e culturais. (Excerto professora NORDESTE A)

Em relação ao uso de **materiais didáticos específicos** para as aulas de LE para surdos referente à questão 7 da entrevista foi possível constatar que, em termos gerais, não há um material didático específico, como um livro direcionado para ensino de LE para surdos, mas há utilização de livros, apostilas, folhas de exercícios (*handouts*) dicionários trilingues, além da utilização de recursos de tecnologia como *datashow*, *tablets* e aplicativos de celulares como o caso do *App pons*.

A professora SUDESTE A menciona que os livros de LE disponíveis possuem muitos exercícios de compreensão auditiva o que se torna inadequado para os alunos surdos. Ela, juntamente com a professora CENTRO-OESTE A consideram que a utilização das tecnologias de informação e comunicação, com acesso a sites interativos com exercícios são atividades mais eficazes. Existem, contudo, as barreiras que podem acontecer quando se planeja utilizar elementos da tecnologia da informação como recursos didáticos na sala de aula. A professora SUDESTE B ilustra essa realidade, quando afirma que: *Já tentei explicar a matéria utilizando o computador (mais especificamente, fazendo apresentações em Power Point), mas esbarrei com certas dificuldades na escola, tais como o **sumiço de monitores, falta de adaptadores, etc.***

E por fim, a professora SUL F afirma que utiliza apenas cópias de materiais, enfatizando a importância do uso de livros, justificando que: “[...] *aí o surdo é muito visual então eles tão vendo e associam a palavra a escrita né, então tem mais facilidade.* (Excerto professora SUL F)

O que mudaria na prática pedagógica

A última questão da entrevista perguntava às professoras o que elas mudariam em sua prática pedagógica, se pudessem. As professoras SUL B e SUL F inicialmente afirmaram não haver o que mudar, mas, na sequência de suas respostas indicam formas para melhorar sua prática pedagógica:

*Acho que **não mudaria.** Apenas tento melhorar e buscar mais práticas pedagógicas.*(Excerto professora SUL B)

*Não, acredito que não, acredito assim: Como eu to levando **essa minha prática acho que tá legal**, eles gostam. Consigo chegar até eles pra né... importante sempre mudar. Estacionar não, até porque **já to aqui quase 20 anos**, ai vai ficar muito repetitivo, se tem aluno que repete a série então to sempre mudando, isso aí, é importante tu tá sempre adquirindo coisas diferentes né. Mas assim no todo eu acho que **tá de bom tamanho.**[...] (Excerto professora SUL F)*

Outra questão que aparece em três falas das onze professoras é a utilização da ASL- American sign language para auxiliar na aprendizagem da língua inglesa, como ilustra o excerto de uma delas:

Com certeza aprenderia ASL (American Sign Language) para utilizar nas aulas de inglês como uma língua adicional que ajudaria nas

comparações explícitas feitas em sala de aula com a estrutura do inglês e da Libras. [...] (Excerto professora NORDESTE A)

E por fim, a professora NORTE A trás em seu comentário o conceito de interdisciplinaridade, no momento em que menciona o envolvimento de outras disciplinas como auxílio no ensino de uma LE para surdos.

*Ensinar a partir do **método Bilíngue**, onde a Língua de sinais seria a L1 para apresentação do conteúdo e a L2 na modalidade escrita da língua portuguesa e escrita da língua estrangeira. Todas as aulas seriam espaço-visuais, frequentaria a sala de mídias para isso e a **interdisciplinaridade** seria fundamental, envolvendo principalmente as disciplinas de artes, história, português e literatura para concretizar a teoria, como uma feira hispânica, avaliação prática e etc. (Excerto NORTE A)*

Considerações finais

Encaminhando para a finalização deste texto podemos tecer alguns comentários relativos aos dados oriundos das entrevistas com as professoras de LE para surdos. No contexto desta pesquisa a maioria das professoras possui licenciatura em Letras para ensinar uma LE na escola de surdos ou em classes inclusivas. Além disso, as professoras possuem formação específica para trabalhar com alunos surdos.

Em relação às questões metodológicas, as professoras entrevistadas percebem que o ambiente de ensino de uma LE para surdos é um ambiente complexo e ao mesmo tempo rico, pois nele circulam pelo menos três línguas, cuja L2 e L3(LE) são de modalidades diferentes da L1 desses alunos. Entretanto elas sentem falta de métodos próprios de ensino de uma L3 para surdos e de materiais didáticos que levem em conta as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdo.

Pode-se perceber que as professoras, em sua maioria, trabalham com uma forte classificação⁶, uma vez que não possibilitam as trocas entre as diferentes disciplinas do currículo de alunos surdos. Muitas delas mencionam a utilização da LP como auxílio no aprendizado de uma LE para os surdos ou para o registro da língua alvo, mas não mencionam estratégias que possam ser utilizadas quando comparamos a estrutura de uma língua com outra língua.

⁶ Moraes e Neves (2006) conceituam a classificação como o grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família, etc).

A professora SUL E fala a partir de um contexto de escola inclusiva com sala de aula com a presença de TILS e menciona que se ela dominasse a língua de sinais talvez pudesse ensinar uma LE para surdos somente a partir da Libras, sem interferência da Língua Portuguesa. Chama a atenção, aqui, da impossibilidade de excluir a LP do contexto da educação de surdos, alicerçada em um ensino bilíngue, o que pressupõe o uso de pelo menos duas línguas na educação de surdos: a Libras e a LP escrita. Nesse sentido, o inglês não perde sua força ao ser ensinado em um ambiente em que haja duas línguas oficiais, que disputam espaço dentro da escola, seja ela inclusiva ou de surdos. Percebemos que dessa forma, há uma grande potencialidade de trabalho em que o ambiente de aprendizagem passa a ser multilíngue.

Percebemos também nas falas das professoras em relação a suas práticas pedagógicas sobre o ensino de uma LE para alunos surdos, um enquadramento⁷ também forte na medida em que é o professor quem determina e controla a seleção, organização e os critérios de comunicação entre os adquirentes.

Encerramos indicando que ser interessante para o campo das pesquisas em estudos em LE para surdos que as questões aqui apresentadas continuassem a ser discutidas para que professores e pesquisadores pudessem entender melhor a aprendizagem de uma LE por sujeitos surdos que utilizam línguas em modalidades diferentes.

Referências

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, Linguagens, códigos e suas tecnologias- Língua Estrangeira Moderna.** Brasília, 2000.

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

⁷ Bernstein (1996, p. 59) define enquadramento como o princípio regulador das práticas comunicativas das relações sociais entre transmissores e adquirentes. O enquadramento é forte quando o transmissor regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que formam o contexto comunicativo. O enquadramento é fraco quando o adquirente tem um grau de regulação sobre os princípios distintivos, interativos e localizacionais que compõe o contexto comunicativo.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o Ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos.(org) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** EDUFSCAR: São Carlos, 2013, p; 185 – 200.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias** v. 11, n. 22. maio/agosto 2010 Acessado em 11 de dezembro de 2012.

MORAIS, A. M. & NEVES, I. P. Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. & DANIELS,H. (Eds.), **Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research** (cap. 8). Nova Iorque: Peter Lang, 2001.

SOUSA, Aline Nunes de. **Surdos Brasileiros escrevendo em Inglês: Uma experiência com o ensino comunicativo de línguas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2008.

WILLIAMS, Sarah; HAMMARBERG, Björn. Language switches. In: **L3 production: implications for a polyglot speaking.** Applied linguistics, v. 19, n. 3, p. 295-333,1998.