

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2010

VOLUME I

O ALUNO SURDO E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Autor: Darci Zuffo¹

Orientadora: Luciane Baretta²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados de um trabalho de inserção de uma unidade didática elaborada especialmente para ser utilizada num laboratório de informática de uma escola pública, com alunos surdos aprendizes da *American Sign Language* (ASL). Esse trabalho faz parte do aprofundamento de conhecimentos possibilitados por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do estado do Paraná. Para o professor de Língua Inglesa, mostra-se importante ter conhecimento da ASL no momento em que estiver ministrando aulas em salas com inclusão. Esse artigo procura contribuir no sentido de propor aulas de língua inglesa (LI) com diferentes tipos de recursos visuais para que os alunos surdos possam obter aprendizagem mediante seus sentidos remanescentes (visão), bem como participar de diferentes atividades propostas em vídeos localizados em *sítes* da internet que possibilitem momentos e situações de aprendizagem na língua alvo (ASL). Na presente proposta, utilizou-se de recursos tecnológicos, tais como TV multimídia e computador, para o ensino-aprendizagem da ASL a alunos surdos da 7ª série (8º ano). Os resultados atingidos apontam que os alunos surdos conseguiram aprender com rapidez os sinais da ASL apresentados, no entanto, demonstraram algumas dificuldades em entender algumas palavras e expressões da língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino de inglês; aluno surdo; *American Sign Language* (ASL).

¹ Professor do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da disciplina de inglês do Colégio Estadual Castro Alves, Pato Branco, PR.

² Prof.^a da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Campus Santa Cruz, Guarapuava-PR.

1 INTRODUÇÃO

Na última década, observou-se o aumento da participação de alunos com necessidades especiais em salas de aula de estabelecimentos escolares. Como consequência, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial, elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Estado do Paraná (2006), surgiram para atender a esse público que adentrava as salas de aula, ditas regulares e normais, de modo a propor estudos e reflexões para se buscar alternativas que dessem conta dessa nova situação que se apresentava. Assim, estudos e pesquisas têm surgido ao longo dessa primeira década deste século nas diferentes áreas sobre os conteúdos de ensino e metodologias que possam proporcionar um processo ensino e aprendizagem mais eficiente e eficaz para esse público de alunos com necessidades especiais nas escolas estaduais paranaenses.

Assim sendo, o professor de Língua Inglesa (LI) necessita buscar formas e estratégias que possibilitem avanços nesse processo para que a inclusão possa ser efetivada, pois o inglês constitui-se, hoje, ferramenta e meio de comunicação universal.

Desse modo, a presente proposta de investigação foi realizada sobre a aprendizagem de inglês como língua estrangeira por alunos surdos que estavam frequentando a 7ª série do Ensino Fundamental (8ª ano), na qual o pesquisador atuou.

No transcorrer da elaboração do projeto, buscaram-se alternativas didático-pedagógicas que contivessem imagens e gestos naturais como recursos metodológicos para possibilitar atividades de leitura e interpretação de significados na LI. Foi elaborada uma compilação de *sites* na internet que pudessem apresentar: imagens, vídeos e outras atividades interativas na Linguagem Americana de Sinais (ASL), atendendo às orientações e aos objetivos propostos no Projeto das Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná.

2 JUSTIFICATIVA: O CENÁRIO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

As pessoas com necessidades especiais, por possuírem características que “fogem” ao “padrão de normalidade”, mesmo nos dias atuais, ainda sofrem inúmeras formas de preconceito, sendo constantemente deixadas à margem da sociedade. No presente estudo, entende-se como “pessoa normal” aquela que consegue utilizar plenamente os cinco sentidos físicos (tato, audição, visão, olfato e paladar) e a pessoa com necessidades especiais é aquela que está desprovida de algum ou mais desses sentidos.

A inclusão social faz parte de políticas públicas que buscam a transformação, a interação, o crescimento mútuo, o desenvolvimento pessoal dos portadores de necessidades especiais, por meio da integração ao convívio na vida social, econômica, política, assegurando-lhes os direitos como cidadãos. O ensino inclusivo toma por base a visão sociológica de deficiência e diferença, e reconhece, desse modo, que todas as crianças são diferentes e que as escolas e sistemas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades especiais de todos os educados com ou sem necessidade especial.

Em se tratando de alunos com necessidade especial, é evidente que eles têm direitos. Existem, sentem, pensam e criam da mesma forma que os outros alunos. Não se pode privá-los de experiências reais, tais como aprendizagem de uma nova língua, por exemplo, e interação com pessoas surdas de outros países, que lhes proporcionem condições de desenvolvimento que valorizam a independência corporal e a maturidade emocional, por meio da comunicação (LIMA, 2011).

Tendo em vista o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira – no caso específico desse estudo, a Língua Inglesa (LI) do aluno surdo, em especial no contexto da educação inclusiva, é necessário e urgente para o professor de LI, assim como para o professor de qualquer disciplina, qualificar-se para dar conta dessa nova exigência que se faz presente no cotidiano escolar.

Para o professor de LI, mostra-se imperioso tal qualificação porque ele tem de lidar com quatro situações de uso de línguas no momento em que estiver ministrando as aulas em salas com inclusão, nas quais convivem alunos surdos e não surdos, ou seja:

a) A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – a primeira língua (L1) que o aluno surdo aprende desde a infância, uma língua de sinais (gestual e visual).

b) A Língua Portuguesa – para o aluno surdo, a segunda língua (L2) necessária para que ele possa ler e escrever.

c) A Língua Inglesa – a terceira língua (L3) ministrada como língua estrangeira moderna a todos os alunos indistintamente.

d) A Língua Americana de Sinais – uma quarta língua (L4) que o professor necessitaria também aprender ou conhecer minimamente para poder direcionar os conteúdos ao aluno surdo, favorecendo a comunicação com seus pares nas funções e vocabulário específicos do inglês.

O que tende a ocorrer na prática em sala de aula, mesmo com a presença de um intérprete de Libras para auxiliar na comunicação entre os alunos surdos e o professor de LI, é que em algumas atividades os alunos surdos ficam ociosos, tendo em vista que o ensino da língua estrangeira requer a utilização de funções de intercomunicação no espaço coletivo. Nesse momento reside exatamente o problema: como fazer essa adaptação, ou melhor dizendo, como inserir esses alunos nas atividades coletivas, uma vez que o intérprete, na maioria dos casos, não domina a LI que está sendo ensinada e, por isso, não é capaz de “traduzir” ao aluno surdo a situação comunicativa em língua inglesa em andamento entre o professor e os alunos normais.

Nesse sentido, um dos principais fatores relacionados ao aspecto ensino-aprendizagem de alunos surdos refere-se à adaptação/elaboração de material e de metodologias diferenciadas para que eles sejam capazes de apropriar-se das informações utilizadas em sala de aula, durante as aulas de LI.

Dessa maneira, durante uma aula de LI, espera-se a ocorrência de um maior uso do inglês em relação à utilização da Língua Portuguesa. Logo, no momento em que a LI estiver sendo ensinada, numa sala inclusiva, esta se torna local em que existe um grupo majoritário de alunos ouvintes cuja língua nativa é o português, um grupo minoritário de alunos surdos que se utiliza da Língua Brasileira de Sinais (Libras); um professor de LI que fala português, para melhor comunicar-se com o intérprete de Libras, para que esse possa traduzir ao aluno surdo o que está sendo ensinado e/ou discutido no grande grupo e, por fim, o intérprete de Libras, que fala português e não obrigatoriamente tem conhecimento de inglês, mas que transmite,

na medida do possível, as solicitações do professor de LI para os alunos surdos. Da mesma maneira, por causa dos alunos ouvintes, se o professor falar em inglês, o que o intérprete irá fazer no caso de não dominar a língua estrangeira? E se por causa dos alunos surdos, o professor falar em português, para que o intérprete possa entendê-lo para então traduzir sua linguagem para o aluno surdo, não estaria anulando todo o seu esforço em se fazer entender em LI pelos alunos ouvintes? Dessa forma, pode-se deduzir que quando os alunos ouvintes perceberem que o professor fala em LI e em seguida a mesma sentença é repetida em português, não haverá motivo para prestarem atenção na informação veiculada naquela língua.

Por conseguinte, há de se indagar: como a escola deve se preparar para incluir o aluno surdo e, nesse sentido, como o professor de LI poderá inserir o aluno surdo nas atividades dessa disciplina?

É importante lembrar o que Mello (2005) afirma sobre essa questão:

[...] se duas línguas são usadas para transmitir um mesmo conteúdo, reduz-se a motivação dos alunos para compreender o que está sendo ensinado na L2 (Língua Estrangeira Moderna), assim como se neutraliza o esforço do professor e dos alunos para usar a L2. (p. 164).

Portanto, seria interessante que a escola, por meio do professor de LI, pudesse promover um ambiente propício para a aquisição de uma nova língua, como a ASL, de modo a possibilitar a elevação do nível de aprendizagem dos alunos envolvidos no processo de aquisição de novos conhecimentos em LI.

Esse trabalho de pesquisa teve como objetivo contribuir com um passo inicial na promoção desse ambiente propício porque procurou utilizar alguns recursos tecnológicos, tais como TV multimídia, laboratório de informática e internet para auxiliar alunos surdos na compreensão da língua inglesa por meio da ASL, apresentando-se, na sequência, os resultados obtidos.

Para a apresentação dessa experiência, o texto divide-se nas seguintes partes: primeiramente, é feita uma revisão de literatura, na qual são discutidas as opiniões de pesquisadores envolvidos com a área de surdez, as políticas de acesso, a exclusão, Libras e ASL. Em seguida, são apresentadas as ações e os resultados mencionados, as atividades planejadas e realizadas com os alunos surdos num laboratório de informática da escola em que eles estudam, no horário do contraturno e, finalmente, as considerações finais, que tecem algumas reflexões suscitadas pelo presente estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

No presente estudo, a palavra “deficiência”, de acordo com Biderman (1998, p. 267), citado por Gesser (2009, p. 65), significa “falha, insuficiência, carência”. E “surdez”, de acordo com o mesmo autor (1998, apud GESSER, 2009, p. 65), “constitui estado de que é surdo, isto é, que não ouve nada. A surdez é uma deficiência física que impede a pessoa de ouvir”.

Do ponto de vista do convívio em sociedade, Gesser (2009, p. 64) afirma que a surdez só se torna um problema quando existe dificuldade de aceitar e conviver com as diferenças, com o desconhecido, em favor de um padrão ideal e universal da existência de pessoas não surdas.

Em 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Saúde e a Cultura (UNESCO) promoveu uma Conferência Mundial de Educação Especial que culminou no documento das Nações Unidas intitulado “Regras e Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, com o objetivo de assegurar que os países signatários integrassem, em seus sistemas educacionais, educação para pessoas com deficiência. Consta no item 7 e 9 da respectiva declaração que na escola inclusiva:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. [...] e podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Atento a essa conjuntura, o Estado elaborou as diretrizes curriculares para a educação especial, nas quais foram estabelecidas as políticas de acesso ao ensino regular.

Medeiros e Ferreira (2009) mencionam que:

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) bem como a Declaração de Salamanca (1994) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) prescrevem um discurso em defesa da inclusão: mudanças de currículo, adaptações do contexto escolar, metodologias, preparação dos educadores, planejamento. (p. 1).

No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) reconhece a necessidade de atendimento de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, de modo que ao formular essas políticas, elas

[...] têm como alvo todos os grupos que sofreram ou sofrem exclusão física ou simbólica, ao longo da história. Reconhecem seus direitos sociais, como é o caso dos moradores do campo e das regiões ribeirinhas, de pescadores e ilhéus, das populações indígenas, dos jovens e adultos impedidos de frequentar a escola em virtude de tratamento ou internamento médico-hospitalar, às crianças e jovens que, por inúmeros motivos, evadem-se da escola, **das pessoas que apresentam necessidades especiais, oriundas ou não de deficiências**. (PARANÁ, 2006, grifo nosso).

Nesse sentido, há de se refletir ou pensar sobre as perspectivas da educação inclusiva, cuja inclusão de alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais não consiste somente na permanência física desses alunos, ou seja, há de se ter o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a especificidade desses alunos, exigindo, assim, que a escola defina a responsabilidade e crie espaços inclusivos (OCEM, MEC, 2006).

Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola coloca-se à disposição do aluno, fornecendo, por exemplo, no caso do aluno surdo, foco desse estudo, material desenvolvido especialmente para suprir suas necessidades, e uma intérprete de Libras, porque no momento atual, poucos professores da rede regular de ensino possuem cursos de capacitação para lidar com essa nova realidade.

Antes de serem inseridos na nova realidade escolar, porém, é necessário que no caso específico da população enfocada nesse estudo, os alunos surdos possuam conhecimento de Libras. Por meio de lei própria, o Paraná adotou oficialmente a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais nas escolas e por meio da SEED,

[...] deverá garantir acesso à educação bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva. (PARANÁ, 1998).

Portanto, a língua de sinais – modalidade linguística gesto-visual – é considerada como a língua materna da pessoa surda, essencial para a construção e o desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008; SACKS, 1989; SKLIAR, 2005;) e sua “aquisição precoce e utilização

permanente” está diretamente relacionada a “um desempenho melhor do surdo em todas as áreas acadêmicas” (BOTELHO, 2002, p. 105).

Como foi mencionado anteriormente, a surdez é a ausência de um sentido físico importante, em outras palavras, trata-se de uma “fragilidade” ou uma deficiência que não acarreta danos cognitivos. Grannier (2007) afirma que “[...] a surdez não afeta a capacidade mental para aprender línguas. [...] A capacidade cognitiva inata para aprender línguas, [...] continua inteiramente disponível” (p. 200).

Por sua vez, Grannier (2007) afirma que:

[...] a ordem mais eficaz na aquisição das duas línguas é: (1) LIBRAS e (2) português-por-escrito; não o inverso, porque, [...] a aquisição de uma língua de sinais, para uma criança surda – CS, é tão natural quanto a aquisição de uma língua falada para uma criança ouvinte. (p. 204-205).

Pressupõe-se, então, que os alunos surdos necessitam inicialmente aprender Libras, português escrito e posteriormente a ASL para habilitar-se a se comunicar no inglês.

Autores como Fernandes (1990) e Botelho (2002) apontam o aprendizado da língua portuguesa pelos surdos como um dos grandes problemas no seu processo de aprendizagem do idioma. Como a Libras ainda não possui um registro escrito legal, para o surdo, aprender a ler significa, antes de tudo, aprender uma segunda língua (SILVA, 2005).

Dessa forma, numa sala de aula na qual ocorre a inclusão, pode-se inferir, portanto, que nem sempre os alunos surdos conseguem acompanhar os conteúdos programáticos propostos pelos docentes falantes da língua portuguesa. Além disso, os professores de diferentes áreas do conhecimento nem sempre receberam treinamento durante sua formação inicial e, por isso, muitos não têm conhecimento suficiente sobre como trabalhar as diferenças de natureza sensorial (surdez e cegueira), física e mental/intelectual³ desses alunos, visto que a inclusão, no Brasil, é uma situação recente (VAMBOMMEL, 2011).

Como o professor necessita preparar, com antecedência, materiais para assegurar ao aluno com deficiência auditiva condições propícias para que possa obter êxito em usufruir dos conteúdos ministrados em sala de aula, surge a necessidade de cursos de capacitação e acompanhamento regular com

³ Segundo a autora, nos documentos do MEC (2008), havia a expressão **deficiência mental**. Posteriormente, ocorreu a mudança para **deficiência intelectual** (MEC-2010 – grifo nosso).

especialistas, caso contrário, o professor como mediador do conhecimento possivelmente não conseguirá obter êxito no processo de ensino-aprendizagem da LI (VAMBOMMEL, 2011).

Conforme mencionado anteriormente, para os alunos surdos, a sua Língua Materna (LM) é a Libras e o português é considerado sua segunda língua (L2). Desse modo, a língua estrangeira moderna – LI é sua terceira língua, isto é, uma língua que os indivíduos aprendem fora do ambiente em que ela é regularmente utilizada como língua nativa. Seguindo a mesma lógica para o processo de aquisição de língua, conforme mencionado por Grannier (2007), citado anteriormente, a ordem de aquisição do inglês seria a ASL, isto é, a Língua Americana de Sinais e então o inglês escrito. Isso possibilitaria a comunicação entre os estudantes surdos no inglês, da mesma forma que os estudantes normais aprendem a LI para comunicar-se com seus colegas e/ou com falantes nativos, como, por exemplo, por meio de conversas via internet (no caso dos surdos, em transmissões de vídeo – *webcam*), bem como em viagens ao exterior ou eventos internacionais no próprio país.

Tendo em vista a necessidade de o surdo inserir-se no contexto social como sujeito hábil em executar comunicação com seus pares, parece-nos importante que ele aprenda a ASL, ou seja, o alfabeto e a linguagem de sinais criada para utilização entre nativos surdos estadunidenses, caso contrário a comunicação interpessoal entre usuários de Libras e de ASL possivelmente não poderá não ser concretizada de forma eficaz.

A linguagem americana de sinais – ASL é uma linguagem visual que é manifestada pelo indivíduo surdo através de gestos, expressões faciais, movimentos da cabeça, linguagem corporal e até o espaço ao redor de outros falantes. Os sinais manuais são a base desta linguagem. [...] Muitos deles são icônicos, o que significa que o sinal usa uma imagem visual que se parece com o conceito que representa. (WIKIPÉDIA, 2011, p. 1).

Assim como em Libras, na ASL,

[...] as ações normalmente são representadas através de sinais manuais que imitam a ação que está sendo comunicada. [...] Não há uma correlação direta entre as linguagens naturais de sinais e as línguas faladas: os usuários das linguagens de sinais se comunicam através de conceitos, e não de palavras. Embora seja possível interpretar a linguagem dos sinais para uma língua falada como o inglês e vice-versa, tal interpretação não seria uma tradução direta. (HOWSTUFFWORK, 2011, p. 1).

Logo, segundo Costa (1994), o aluno surdo tem “a seu alcance todas as formas disponíveis de comunicação para poder desenvolver a competência linguística e alcançar o êxito acadêmico” (p. 29). Tendo isso em mente, é importante que a escola e o professor de LI proporcionem materiais e recursos favoráveis ao contexto de aprendizagem da língua estrangeira, que no caso do aluno surdo, tende a ser restrito à habilidade escrita apenas.

No contexto escolar público do Estado do Paraná, o governo introduziu recentemente a TV Multimídia⁴ SEED/PR em cada sala de aula dos estabelecimentos de ensino, bem como uma sala de informática, a fim de auxiliar e facilitar aos educandos o processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Desse modo, quando se fala de “tecnologia na educação”, são levados em conta os diversos recursos tecnológicos (computadores, internet, vídeo, televisão, entre outros), desde que em consonância com o ambiente escolar no processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2008).

O computador, por sua vez, é uma ferramenta que possibilita ao aluno ser sujeito, condutor da sua aprendizagem, pois é por meio dessa ferramenta que o aluno tem a oportunidade de interagir com as informações disponíveis e buscar além daquilo que é originalmente oferecido. Silva (2008) explica que a aprendizagem a partir de computadores ocorre quando este fornece, por meio de *softwares*, exercícios e atividades de repetição ou de consulta. Uma das características positivas nessa forma de utilizar o computador é que, para ter o domínio de competências, primeiramente é “preciso que os alunos desempenhem de forma automática competências menos elaboradas” (SILVA, 2008, p. 39).

Desse modo, para Brito e Purificação (2008, p. 89), um *software* é considerado recurso educacional a partir do momento em que “é desenvolvido para atender a objetivos educacionais preestabelecidos, sendo que a qualidade técnica se subordina às determinações de ordem pedagógica que orientam seu desenvolvimento”.

Embora os recursos tecnológicos não tenham surgido exclusivamente para serem utilizados no ambiente escolar, quando são bem utilizados tornam-se uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem.

⁴ TV de 29 polegadas fixa em salas de aula, com entrada para *pen-drive*.

Em se tratando da internet, esta se caracteriza como uma imensa

[...] rede interconectada por milhares de diferentes tipos de redes, que se comunicam por meio de uma linguagem em comum (protocolo) e um conjunto de ferramentas que viabiliza a comunicação e obtenção de informações. (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2008, p. 102).

Assim, por meio da internet, qualquer usuário poderá se comunicar com outras pessoas em locais distantes. Por isso, pressupõe-se que algumas escolas, sabedoras da importância desse instrumento, já a consideram como forma de disseminação do conhecimento.

Autores, como Oliveira, Costa e Villardi (2010) reconhecem que a internet favorece didaticamente o ensino-aprendizagem, uma vez que:

[...] disponibiliza recursos como textos em qualquer idioma, imagens, dados (facilmente atualizáveis e de variados momentos históricos), atividades e situações estimuladoras da aprendizagem; ela apresenta recursos de tutoria telemática, Educação a Distância e variadas metodologias que podem constituir, em breve, uma reconhecida “didática”. Estes recursos podem conjugar a estrutura atraente e a facilidade de navegação, a originalidade de conteúdo, a afinidade com os projetos dos alunos, a variedade de situações colaborativas, desafios que vão além dos materiais didáticos convencionais. (OLIVEIRA, COSTA, VILLARDI, 2010, p. 15).

Tendo-se em vista esses argumentos, a internet pode ser tomada, então, no campo da educação, como uma poderosa ferramenta para disseminação de ideias. Há de se concordar, pois, com a ideia de que “as redes ao serem usadas no processo pedagógico servirão para romper as paredes da escola, para que professores e alunos, através de intercâmbio e aprendizado colaborativo, conheçam culturas diferentes e novas realidades” (LOPES, 2005, p. 47).

Segundo Moran (1997), a internet, como um recurso tecnológico, possibilita tanto para os professores quanto aos estudantes inúmeras possibilidades de pesquisa fora do contexto escolar, ou seja, durante e depois do horário de aula.

Atento a isso, o governo estadual vem implantando recursos tecnológicos nas escolas para dar suporte ao processo ensino e aprendizagem dos educandos e, de maneira especial, facilitar para que os alunos surdos possam se apropriar dos conhecimentos obtidos em sala de aula, de maneira semelhante aos demais alunos não surdos.

Por fim, saber utilizar a ASL é ser capaz de transmitir informações por meio de gestos, expressões faciais e movimentos do corpo no contexto da LI, logo, há a necessidade de formação e qualificação de profissionais especialistas nessa área. Por conseguinte, com o advento da internet, ela tornou-se também na principal fonte de difusão desse tipo de conhecimento.

A seguir será reportado como foi planejado e desenvolvido o presente estudo e a aplicação de uma unidade didática com os alunos surdos, participantes voluntários.

4 AÇÕES E RESULTADOS

A realização do presente estudo surgiu da necessidade de se obter conhecimentos mais aprofundados sobre um problema que estava acontecendo, em uma sala de aula de 7ª série (8º ano) do ensino fundamental, de um colégio público – com alunos surdos em relação à aprendizagem da língua inglesa. O objetivo de se aprofundar nessa situação é uma tentativa de se iniciar a busca por soluções que possam otimizar o processo de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira em salas de aula com inclusão.

Tendo em mente essa realidade, durante o transcorrer do PDE, foi elaborada uma proposta de ensino do inglês para contemplar o estudo e aprendizagem de algumas expressões da ASL para dois alunos surdos, frequentadores de uma 7ª série, no contraturno do período escolar, no qual eles já se encontravam inseridos num grupo de estudos para alunos com necessidades especiais, auxiliados sempre por uma intérprete de Libras. Dessa forma, devido às circunstâncias inerentes ao contexto daquela escola pública, houve a possibilidade de aplicar uma unidade didática de apenas quatro horas-aula, tendo em vista que os alunos já estavam inseridos em outras atividades pedagógicas oferecidas pela escola no contraturno.

É importante mencionar que, inicialmente, tinha-se a proposta de trabalhar com uma unidade didática do livro de LI adotado pela escola, para a aplicação durante o horário regular de aula de LI, com alunos surdos e não surdos. No entanto, tendo em vista que os alunos surdos tinham aulas extras no contraturno e também em função dos horários vagos no laboratório de informática, optou-se pela aplicação das tarefas no período em que esses alunos estavam presentes na escola para realizar atividades complementares ao seu aprendizado das disciplinas em horário regular.

O enfoque de aplicação de uma unidade didática foi o de propor diferentes atividades por meio de vídeos localizados em *sites* da internet (www.youtube.com e www.lifeprint.com). Em relação ao *site* “youtube”, encontram-se disponíveis vídeos sobre inúmeros assuntos. Dessa fonte, foram selecionados 12 vídeos que atendiam aos objetivos propostos. Diferente do “youtube”, o *site* americano “lifeprint” foi elaborado com a finalidade de fornecer informações e recursos para ajudar aos

estudantes e professores a se aperfeiçoarem nos sinais de ASL. Consta na página do referido *site* que o ele pertence à *American Sign Language University* e foi organizado por William Vicards.

A aplicação da unidade didática foi inteiramente realizada no segundo semestre de 2011, no laboratório de informática da escola, uma vez por semana, durante quatro semanas seguidas. Cada encontro teve duração de uma hora-aula. Os detalhes das quatro aulas serão brevemente descritos a seguir.

Na primeira aula, o professor explicou para os dois alunos surdos participantes os objetivos propostos pelo projeto de intervenção do PDE e em seguida fez uma breve introdução do alfabeto da ASL, por meio de vídeos do “youtube”, nos computadores do laboratório de informática da escola. Para isso, contou com o auxílio da professora intérprete de Libras, lotada naquela escola, que prontamente informou aos alunos surdos a finalidade do projeto do PDE e auxiliou o professor a esclarecer as dúvidas deles. Inicialmente, o professor, auxiliado pela intérprete, enfatizou que a ASL é diferente de Libras e que cada país possui uma linguagem própria para seus habitantes surdos. Os dois alunos informaram que conheciam a existência da ASL, porém mencionaram que não dedicavam tempo para estudá-la e praticá-la.

O professor também apresentou uma tabela na qual constava o alfabeto Libras ao lado do alfabeto da ASL. Por meio desse recurso, os dois alunos puderam perceber as diferenças existentes entre os dois alfabetos. Como atividade, foi solicitado aos alunos para que treinassem o alfabeto da ASL apresentado. Observou-se que eles ficaram comparando as diferentes configurações de mãos, tendo em vista que tanto em Libras quanto na ASL apenas algumas letras, (“C”, “I”, “L”, “M”, “N”, “O”, “U”, “W”, “Y”) possuem configurações semelhantes. Outrossim, sempre que ocorriam indagações ou dúvidas, a intérprete auxiliava o professor com explicações adicionais.

Na segunda aula, o professor pesquisador introduziu novamente o alfabeto da ASL por meio de três diferentes vídeos localizados no *site* “youtube”. Solicitou para que os dois alunos reproduzissem aquele alfabeto diversas vezes até que pudessem demonstrar por meio daqueles sinais o próprio nome, o nome do colega e o do professor, bem como alguns nomes da própria família.

Após algum tempo de treinamento, os alunos conseguiram realizar rapidamente as tarefas solicitadas, pois vivem inseridos num ambiente no qual a voz foi substituída por gestos (sinais). Isso demonstra, em primeiro lugar, que para a aprendizagem de uma nova língua para sujeitos surdos é preciso haver interação com outros indivíduos numa situação comunicativa, que para eles se dá por meio de sinais.

Aprender a língua de sinais faz parte dos indivíduos de uma comunidade surda, porque segundo Padden & Humphries (1988, p. 109), citados por Gesser (2009, p. 48), “As pessoas surdas constroem seu mundo em torno dos dispositivos de movimento, forma e som”.

Outra conclusão que podemos fazer é que, embora a surdez seja uma “fragilidade” ou uma deficiência, ela não acarreta danos cognitivos, conforme muitas pessoas apressam-se por concluir. Por isso, Grannier (2007) afirma que “[...] a surdez não afeta a capacidade mental para aprender línguas. [...] A capacidade cognitiva intata para aprender línguas, [...] continua inteiramente disponível” (p. 200). Assim sendo, é importante percebermos que o aluno surdo possui as mesmas capacidades cognitivas que o aluno “normal”, dadas as condições necessárias para que ele possa participar das diferentes atividades desenvolvidas na sociedade.

Na semana seguinte, na terceira aula, o professor apresentou outros dois filmes localizados no *site* “youtube”. O primeiro, intitulado filme A⁵, mostrava 14 palavras ou expressões básicas⁶ na ASL. O segundo filme, intitulado filme B⁷, apresentava 18 expressões⁸ extras.

Após a apresentação desses dois vídeos, os alunos treinaram e apresentaram um para o outro, cada uma das expressões mostradas nos vídeos, sendo que o colega “receptor” deveria escrever no seu caderno a palavra demonstrada pelo colega “emissor”. Uma vez terminada a tarefa, o professor conferia as palavras escritas por ambos e fazia alguma correção, caso necessário.

⁵ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5jb4ukOymml>>. Acesso em: 10 set. 2011.

⁶ *Share with me, more please, eat your food, thirsty, daddy/mommy, stop please, thank you, Yes/no, hurry, wait please, come here, all done, I love you.*

⁷ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HtjmKHEvRb8>>. Acesso em: 10 set. 2011.

⁸ *Water, juice, potty, toilet, sit – stand, dance, hot – cold, day-night, funny, on – off, make, Apple, music, again*

O principal objetivo dessa atividade foi o de ampliar o conhecimento de vocabulário em ASL. Como o professor não dominava o vocabulário a ser ensinado na ASL e também porque o objetivo era que os alunos pudessem aprender com um nativo, o recurso “vídeo” constituiu-se numa estratégia viável para promover o ensino aprendizagem naquele momento.

Os dois vídeos (A e B) foram escolhidos pela qualidade de apresentação de algumas expressões da ASL propostas pela autora deles. Durante a exibição, os alunos puderam facilmente acompanhar e reproduzir os gestos neles contidos/apresentados. Também houve a possibilidade de observar como as imagens do vídeo proporcionam a transmissão de mensagens por meio das configurações das mãos, soletração rítmica e movimento. Por sua vez, Alvez (2010, p. 20) afirma que existem outros canais de comunicação e aprendizagem da ASL, ou seja, a leitura labial, leitura de textos e, posteriormente, a escrita.

Ao dar continuidade às atividades, na quarta aula, o professor apresentou um novo *site* chamado “lifeprint.com”, da *American Sign Language University*, dedicado a professores e alunos da ASL. A principal missão desse *site* é demonstrar, por meio de uma lista de palavras em ordem alfabética, um “universo limitado” de palavras e expressões da ASL.

Ao ingressar no *site*, o professor navegou com os alunos, por entre diversas páginas, para demonstrar alguns conteúdos existentes nele. Em seguida, solicitou para que os alunos localizassem no “lifeprint.com” as seguintes palavras (*I, me, you, your, where, who, what, it, know*), com o objetivo de proporcionar a eles o aprendizado da formulação e utilização de perguntas curtas⁹, bem como possibilitar a construção de conceitos e competências linguísticas em ASL.

Os dois alunos fizeram anotações para que elas servissem de auxílio posterior; reproduziram os sinais em ASL das palavras um para o outro e vice-versa, sob a supervisão do professor.

Tendo em vista que o *site* “lifeprint.com” está completamente escrito na língua inglesa, quando surgiam novas palavras e expressões desconhecidas, os alunos surdos, por si próprios, recorriam a um dicionário inglês-português *on-line* para compreender o significado delas.

⁹ *Who are you? I am _____. What is your name?*

Pode-se concluir, a partir do comportamento dos alunos, que a escrita é vital para a compreensão e exploração de conteúdos de LI, mas por possuírem um determinado nível de conhecimento prévio de vocabulário da língua portuguesa (sua segunda língua), esse foi um dos recursos utilizados por eles, para entender o significado de algumas palavras e frases inglesas mostradas naquele *site*.

Tendo em vista que a aplicação do presente estudo foi composta por apenas quatro aulas, não houve possibilidade de realizar uma avaliação escrita sobre o conteúdo apresentado aos alunos. Apenas realizou-se uma observação contínua em sala de aula, bem como algumas perguntas diretas aos alunos, com o auxílio da intérprete, sobre o entendimento das novas expressões em ASL.

A partir das experiências propiciadas por meio das quatro aulas em laboratório de informática com os dois alunos surdos, foram elaboradas algumas reflexões, que serão relatadas a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho com dois alunos surdos sobre a ASL permitiu tecer diversas considerações. Inicialmente, é importante salientar que o processo de inclusão de alunos surdos no ambiente escolar é recente, portanto, percebeu-se que existe a necessidade de cursos de formação ou capacitação em Libras e ASL, bem como um número mais consistente de estudos sobre a inserção de alunos surdos na escola sobre os aspectos emotivos/cognitivos relacionados com a aprendizagem de pessoas com deficiência. Isso é o que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (CNE/CEB, 2001), a Declaração de Salamanca (1994), os PCNs (1998) e a LDB (1996) prescrevem, mas na realidade do dia a dia percebe-se que ainda há um bom caminho a ser trilhado para constituir-se numa situação ideal.

Percebeu-se também que para ensinar LI aos sujeitos surdos, é necessário propiciar momentos de ensino e aprendizagem da ASL. Essa situação não estava sendo concretizada durante as aulas regulares do professor pesquisador, porque o foco delas estava centralizado em exercícios de leitura, escrita e resolução de atividades. Em outras palavras, não estava acontecendo o ensino da LI por meio da ASL, mas, sim, uma “tradução” das atividades de inglês, do ensino regular, por meio de Libras, dos exercícios propostos em sala de aulas para a turma mista (surdos e ouvintes).

Ao trabalhar com a ASL, no contraturno, perceberam-se as dificuldades e os equívocos existentes na realidade de inclusão daquela escola durante as aulas regulares de LI.

Portanto, ensinar e aprender ASL torna-se necessário para que os professores possam ensinar LI aos alunos surdos. Além disso, há a necessidade de material específico para o ensino da ASL e o mercado editorial brasileiro ainda não produz tais livros. Sem eles, tornou-se imprescindível a utilização de recursos tecnológicos disponíveis (computador e internet) para concretizar o presente projeto, mas com diferentes limitações, como, por exemplo, o número de alunos envolvidos – apenas dois – e a quantidade de aulas ministradas no contraturno. Para que considerações mais consistentes possam ser tecidas, seria interessante considerar a continuidade dos estudos sobre o ensino da ASL no ambiente regular da sala de

aula (em turmas mistas, com falantes do português e da ASL). Dessa forma, os professores de LI poderão dispor de diferentes recursos nas aulas de LI/ASL aos alunos ouvintes e surdos.

Sem dúvida, os alunos surdos puderam captar e reproduzir rapidamente alguns dos sinais estudados da ASL, porque eles já vivem essa realidade dentro do “universo de sinais”, ou seja, o canal gesto-visual que faz parte do cotidiano deles e que pode ser considerado como uma reação natural para a falta de possibilidade de utilização da voz. Em nenhum momento houve empecilho para realizar as atividades de comunicação (GRANNIER, 2007, p. 200).

Esse estudo está em conformidade com as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira do Estado do Paraná, as quais ressaltam a importância do aprendizado da LI, com a finalidade de garantir melhores resultados de desempenho nos estudos escolares.

Por fim, essa proposta, apesar dos limites de todo o trabalho científico, justifica-se por ter proporcionado momentos de aprendizagem em ASL, tanto para os alunos surdos quanto para o professor pesquisador. De acordo com Kojima (2008, p. 2), “respeitar o surdo como cidadão é antes de mais nada querer que esse cidadão faça parte da nação”, bem como possibilitar-lhe “o pleno exercício de uma profissão, com autonomia e não dependência”. Acredita-se que, de alguma forma, o presente trabalho contribui com mais alguns passos nessa caminhada.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article>. Acesso em: 5 jun. 2012.

BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário didático de Português.** São Paulo: Ática, 1998.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. **O deficiente auditivo: aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação e um procedimento para o ensino da leitura e escrita.** São Carlos: EDUFSCar, 1994, 104p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 1994.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

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.

GRANNIER, Daniele Marcelle. A jornada linguística do surdo da creche a universidade. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCATI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

HOWSTUFFWORKS. O alfabeto da linguagem de sinais. Disponível em: <<http://pessoas.hsw.uol.com.br/linguagem-dos-sinais2.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

KOJIMA, Catarina Kiguti. **Libras: Língua Brasileira de Sinais: a imagem do pensamento.** São Paulo: Escala, 2008.

LIMA, Sandra Vaz. **Inclusão: um novo olhar sobre a educação dos surdos no ensino regular.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/4397/1/Inclusao-Um-Novo-Olhar-Sobre-A-Educacao-Dos-Surdos-No-Ensino-Regular/pagina1.html#ixzz1ISz8WcHo>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

LÍNGUA de sinais americana. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ALingua_de_sinais_americana>. Acesso em: 3 mar. 2011.

LOPES, A. V. de C. **A interação dos professores com a internet em sala de aula.** Dissertação (Mestrado) – Linha de Saberes, Cultura e Práticas Escolares. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MEDEIROS, T. G.; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. Inglês para alunos surdos: quem será de fato o incluído o professor ou o aluno? **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, v. 5, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/pontodevista.php>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MORAN, José Manual. Como utilizar a internet na educação. **Ciência da Informação**, v. 26, n. 2 maio-ago. 1997, p. 146-153. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

OLIVEIRA, E. da S.; COSTA, M. de A.; VILLARDI, R. **A internet como forma de mediação na aprendizagem. Análise crítica de novas estratégias didáticas.** Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://s3.amazonaws.com/lcp/alaic-internet/myfiles/Eloiza.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2010.

PARANÁ. SEED/PR. Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Estrangeira Moderna Curitiba, 2006.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Língua Estrangeira Moderna. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED. Paraná, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês):** um desafio para professores e alunos. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

SILVA, O. M. R. da. **Apropriação dos conhecimentos sobre integração de recursos tecnológicos pelos alunos do curso de pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VAMBOMMEL, Eliane Maria Cher. **Incluir com responsabilidade. Flexibilizar, adaptar, adequar o currículo é desafio da escola do ensino regular.** Disponível em: <<http://www.revistaespacodasophia.com.br/no-30-set-2009/item/95-%E2%80%9CIncluir-com-responsabilidade%E2%80%9D-flexibilizar-adaptar-adequar-o-curr%C3%ADculo-%C3%A9-desafio-da-escola-do-ensino-regular.html>>. Acesso em: 22 mar. 2011.