

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM DIREITO DO ALUNO SURDO

ROSA, Letícia Vieira da Rosa – PUC/PR

SANCHES, Cleidimara Pereira S. – PUC/PR

FARIAS, Mayla Eloize de – PUC/PR

FIGLIE, Vanessa Cabral – PUC/PR

VOLTOLINI, Viviane Fernanda – PUC/PR

UBA, Rossana Círio *

Área Temática: Formação de Professores

Eixo Temático: Diversidade e Inclusão

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Embora, nas últimas décadas, muito tenha se discutido sobre os tópicos da diversidade e da inclusão no âmbito educacional, não estão sendo desenvolvidos estudos e práticas que abordam a necessidade de ofertar um ensino de língua estrangeira exclusivamente aos alunos portadores de surdez. Conhecer uma língua estrangeira (LE) e ter condições de utilizar outro sistema lingüístico é também direito do cidadão surdo, uma vez que, em sua formação acadêmica e profissional, será exposto a situações em que tal saber é exigido. Essa necessidade se faz presente notadamente quando o aluno precisa acessar conhecimentos produzidos e visões de mundo partilhadas na cultura de dada LE. Reconhecendo essa realidade, o presente estudo pretende apontar a relevância educacional e social de constituir novas práticas de ensino de língua estrangeira para alunos portadores de surdez. Pelo fato de essa modalidade de ensino não ter precedentes, nem existirem estudos firmados na área, será necessário apresentar várias referências nas áreas da Linguagem, do Ensino de Língua Portuguesa para Surdos e das estratégias de Ensino de Língua Inglesa, língua estrangeira tratada neste estudo. Objetiva-se, por essa escolha, indicar fontes que possam servir de embasamento para futuros estudos e práticas específicas no que tange ao ensino de língua estrangeira para sujeitos portadores de surdez. No intento de apontar alguns caminhos para essa práxis, será feito breve relato de uma experiência realizada por professoras-estagiárias, graduandas do curso de Letras Português Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, junto a graduandos surdos da mesma instituição de ensino superior. Destarte, a intenção é contribuir para a ampliação dos conhecimentos daqueles que se interessam por

* Rossana Círio Ubá é professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná no Programas de Aprendizagem de Estudos da Língua Inglesa e Supervisora do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. As demais autoras são graduandas do curso Letras Português Inglês da mesma instituição e receberam a orientação da supervisora do Estágio.

assuntos pertinentes ao ensino da língua inglesa e pesquisadores que se inquietam diante dos métodos para o atendimento de alunos com necessidades especiais ligadas à surdez ou com a formação acadêmica e profissional do sujeito surdo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Alunos surdos; Diversidade e Inclusão; Formação de Professores de Língua Estrangeira.

Introdução

Aprender uma língua estrangeira possibilita ao indivíduo uma ampliação de seus horizontes, haja vista que por meio dessa língua pode acessar outra cultura, outra visão de mundo, isso sem mencionar conhecimentos específicos produzidos nessa outra língua. Dessa forma, compreender o discurso de um falante de uma língua estrangeira é inserir-se num contexto global, participando de um grupo de sujeitos que compartilham experiências e conhecimentos, utilizando-se de um dado sistema lingüístico.

Essas possibilidades promovidas pelo aprendizado de uma língua estrangeira é também um direito do aluno surdo. E se a educação, de maneira geral, e o ensino de língua estrangeira se pretendem inclusivos é de fundamental relevância que se efetivem estudos e práticas de ensino voltados para essa realidade. Tendo em vista essa lacuna deixada no âmbito educacional, é que nos interessa discutir e colocar em pauta esse tópico tão relevante para um dos grupos de alunos com necessidades específicas, a comunidade surda.

Certamente, a prática aqui abordada deve passar a fazer parte da formação dos professores de língua estrangeira. Nesse sentido, por este estudo, anseia-se buscar em estudos já firmados entre os conhecimentos acadêmico-científicos, como os da linguagem, em especial a concepção sociointeracionista, o ensino de língua portuguesa para surdos – prática bem desenvolvida no país –, e as estratégias de ensino de língua inglesa – as quais sejam mais pertinentes para o grupo de alunos surdos. Somam-se a esses saberes a habilidade da leitura em LE, a ser desenvolvida pelos alunos surdos, e o trabalho com gêneros textuais.

Após retomar esse referencial teórico, que aqui julgamos ser adequado para a pretendida prática, será feito o relato de uma experiência vivenciada por graduandos, professoras-estagiárias de Letras, no programa de aprendizagem de Estágio Supervisionado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

São sujeitos dessa experiência seis graduandos de diferentes cursos ofertados pela mesma instituição de ensino supracitada, todos eles portadores de surdez. O projeto que deu vias à concretização em sala de aula considerava o perfil do aluno surdo de ensino superior e

objetivava constituir um curso introdutório da Língua Inglesa voltado exclusivamente para esses alunos.

Embasamento teórico

Para direcionar o trabalho sobre ensino de língua inglesa com alunos surdos universitários, buscou-se preliminarmente, os pressupostos teóricos de alguns estudiosos que se preocuparam em entender e explicar o papel social da língua e da linguagem.

Conforme Sacks (1998), “sem linguagem não somos seres humanos completos e, por isso, é preciso aceitar a natureza e não ir contra ela. Obrigados a falar, algo que não lhes é natural, os surdos não são expostos suficientemente à linguagem e estão condenados ao isolamento e à incapacidade de formar sua identidade cultural”. “Os surdos podem comunicar-se mais facilmente e com maior precisão pela Língua de Sinais porque o cérebro deles se adapta a esse meio e, se forçados a falar, nunca conseguirão uma linguagem eficiente e serão duplamente deficientes”. A linguagem é um instrumento para a leitura do mundo, seja oral ou visual.

Sendo assim, antes de iniciar e efetivar o ensino de língua inglesa para surdos, é necessário compreender esta condição primeira: o indivíduo surdo percebe o mundo de forma distinta e se expressa/interage também de maneira diferente da apresentada pelo ouvinte. O surdo não tem a obrigação de desenvolver a oralidade, nem em sua segunda língua (L2), no caso a língua portuguesa, nem na língua estrangeira que estudará. Nesse sentido, é importante entender que se deve priorizar a modalidade escrita da LE a ser trabalhada, ativando as habilidades de leitura, essencialmente, e de escrita.

Nesse ponto cabe a ressalva de que o trabalho com a escrita deve levar em consideração o fato de as estruturas da Língua de Sinais, LIBRAS[†] no caso dos sujeitos desse estudo, influenciarem a escrita em L2 e em LE. A escrita do aluno surdo, embora inteligível e com poderio de interação, não corresponde aos padrões da escrita de um ouvinte.

É relevante também mencionar que a Língua de Sinais deve ser entendida como um sistema lingüístico autêntico, com funcionamento próprio e totalmente eficiente para os processos comunicativos e interacionais. Igualmente, pelo uso de uma língua marcada por gestos e expressões faciais, deve-se referir que a percepção do surdo é visual, como voltaremos a mencionar mais à frente.

[†] LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, oficializada pela Lei nº 4.857/2002 como língua dos surdos brasileiros.

Compreendendo a linguagem como um instrumento de interação entre indivíduos e considerando as línguas como sistemas que se concretizam pelo uso feito pelos seus utentes no intuito de comunicar, interagir, compartilhar experiências e conhecimentos, expressar visões de mundo e construir sentidos, tem-se que o ensino de língua estrangeira (LE) deve ser voltado à realidade de uso dessa língua. Assim, o aprendiz de uma LE deve ser exposto a situações de produção/consumo de enunciados que se situem no mundo, de acordo com necessidades e situações reais de interação.

Segundo Scarpa (2002), o interacionismo social leva em conta os fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem. O uso, as intenções do falante/escritor e as interferências do ouvinte/leitor, bem como o contexto da produção dos discursos são levados em consideração, ou seja, ressalta-se a função social da língua e da linguagem.

O uso da linguagem se dá a partir de intenções específicas num contexto específico. Há sempre um ser que tem algo a dizer para um dado interlocutor, em uma dada situação de interação. E, para agir com e pela linguagem, o indivíduo faz uso de estruturas parcialmente estabilizadas que se inserem em contextos específicos, em práticas discursivas e sociais também específicas. A essas estruturas textuais que se aplicam a estruturas sociais damos o nome de *gêneros textuais*.

Marcuschi (2005: 04) relaciona a prática sociointeracionista e os gêneros textuais – “os gêneros são fenômenos mutuamente reconhecíveis como tal pelos sujeitos discursivos em dada situação pela recorrência de funções sócio-comunicativas e formatos em contextos institucionais sócio-históricos; tratar de gêneros é tratar, portanto, de práticas sócio-discursivas”.

Destarte, o ensino de LE deve também atender a esse aspecto relevante para o ensino pautado no interacionismo social, reproduzindo situações reais de uso da língua, pois “é por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais internalizando-os gradualmente, estruturando e regulando suas próprias *estratégias de aprendizagem*” (Pinto, 2003) (grifo do autor).

No caso dos sujeitos, alunos universitários surdos, que participaram do projeto desenvolvido por professoras-estagiárias da PUCPR, revelou-se relevante um trabalho voltado para a habilidade discursiva da leitura e interpretação textual. O contato com a língua em sua

modalidade escrita é que possibilitará a esses indivíduos a interação com textos e autores da língua inglesa e o acesso aos conhecimentos produzidos nessa língua.

Pretende-se que os alunos acessem elementos básicos da língua inglesa e sejam capazes de ler e interpretar textos/gêneros textuais nessa língua. Para efetivar o processo de ensino-aprendizagem com esses alunos surdos, é de suma importância criar ou apresentar um referencial mínimo de imagens que dialoguem e ampliem os textos a serem trabalhados. O intuito é cercar o aluno de suportes visuais e concretos que o auxiliem na compreensão do conteúdo e na interpretação dos textos trabalhados, respeitando o fato de os indivíduos surdos serem extremamente visuais em suas percepções, valendo a lembrança de que a LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual.

A seleção dos textos/gêneros textuais deve acordar com os objetivos do curso e com os procedimentos a serem adotados, respeitando os possíveis temas de interesse dos alunos. Os critérios tomados devem primar por gêneros que sejam significativos no que diz respeito ao consumo/produção recorrentes no cotidiano, pelo nível dos alunos, pela menor extensão dos textos e possível correlação a imagens. Os exercícios e atividades também devem respeitar os mesmos princípios, sendo relacionados à interpretação dos textos lidos e à percepção de alguns itens do léxico e da gramática da língua inglesa.

A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor (Antunes, 2006:66). Pela leitura o indivíduo acessa informações, conceitos e perspectivas de mundo que ampliam seu repertório de leitura e seu conhecimento de mundo.

“A leitura é um processo de interpretação que o sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural”, sendo capaz de “atingir o grande público, em que o surdo se insere como cidadão-leitor tanto quanto um ouvinte, embora os procedimentos metodológicos sejam diferentes quando se trata de aquisição de L1 e de L2 e de aquisição da modalidade escrita da língua oral pelo surdo” (Salles et al, 2004). Estendendo essa realidade para o ensino-aprendizagem de uma LE, no caso dos surdos uma L3, percebe-se a possibilidade de efetivar o contato com a outra língua por meio de textos, discursos e gêneros que expressem as relações de poder e as intenções de interlocução em outra cultura, neste caso, a cultura da língua inglesa.

O ensino de língua estrangeira é, desde os primórdios da História, uma necessidade do ser humano de “intercâmbio cultural, comercial, científico ou mesmo para fins estratégicos

ligados a interesses político-ideológicos”, devendo ser encarado como um componente humanizador, devendo servir aos aprendizes como “um descortínio de novos horizontes cognitivos, culturais, acadêmicos e profissionais” (Silveira, 1999).

O ensino de línguas estrangeiras se justifica socialmente por promover o diálogo intercultural e passa a ser um instrumento de grande valia na interação interpessoal e na circulação de informações entre os povos, como afirma Silveira (1999).

Assim sendo, o ensino de língua inglesa aos alunos com surdez se mostra muito relevante para sua formação acadêmico-profissional, já que eles têm o direito de ter contato com os conhecimentos produzidos nessa língua. Tal contato oportuniza o desenvolvimento das atividades individuais e profissionais, partindo da reflexão que esses novos conhecimentos e experiências podem suscitar.

Entende-se aqui que um dos caminhos possíveis para que esses alunos acessem esses conteúdos é a oportunidade de aprender a língua inglesa em sua modalidade escrita, partindo do contato/consumo de diferentes gêneros textuais, pelos quais os professores de língua inglesa possam introduzir conteúdos básicos dessa língua, aplicar algumas estratégias de leitura e mediar a interpretação textual.

Portanto, seguindo a asserção de Pinto (2003) de que os alunos precisam entender como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional dos vários gêneros discursivos fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros, prima-se pelo trabalho com a leitura voltado para o contato com diferentes gêneros textuais. Desse modo, o trabalho do professor é mediar a leitura, sugerindo estratégias de leitura mais apropriadas para cada atividade, possibilitando maior compreensão textual.

Como no caso do ensino voltado para alunos surdos não seria pertinente abranger as quatro práticas discursivas (especialmente a da oralidade, por entender que não é obrigação do surdo expressar-se oralmente), julga-se adequado considerar e explorar ao máximo os gêneros textuais. Por essa escolha, tem-se a intenção de, mediante a modalidade escrita, contextualizar usos da linguagem, sem dissociar o texto de todos os possíveis elementos interligados.

As atividades de leitura também devem ter um fim em si mesmas, não como pretexto para análise de itens gramaticais; ao contrário, devem levar o aluno à reflexão crítica, ampliando seus horizontes e colocando-o como sujeito ativo no processo de interação pela leitura (Pinhel, 2004). Enfim, trata-se de um sujeito apto a construir sentidos, relacionar textos, contextualizá-los e comunicar-se com eles, entendendo a língua como interação social.

O conhecimento da língua estrangeira é muito relevante, mas infelizmente não há material adequado e funcional no Brasil que sirva como base no ensino da LE para surdos. A LE, no caso deste estudo, a língua inglesa, é para o aluno surdo uma L3, já que sua língua materna é a LIBRAS e a língua portuguesa sua L2, utilizada em contextos específicos, como nas instituições escolares.

O ensino da LE para surdos é indubitavelmente um desafio, assim como é o ensino da L2, língua portuguesa, mas com uma diferença bastante significativa: o aluno não tem contato com LE, o que significa que o professor deverá munir-se de outros conhecimentos, além do conhecimento lingüístico, possibilitando que o aluno faça associações, sejam elas com figuras/imagens ou com a sua L2.

O aspecto cultural deve se fazer presente sempre, já que o aluno se deparará com uma língua com a qual raramente teve contato e o conhecimento cultural, muitas vezes, se correlaciona com o tema em foco no ensino/aprendizado, facilitando a absorção do conhecimento e servindo como uma ponte entre língua, sujeito e mundo. Evidencia-se aqui a asserção de Marguilies e Valenza (2006): “pessoas que falam diferentes línguas/ linguagens chegam junto a uma cultura global”.

Skliar (1998) diz que a educação dos surdos deve romper com a educação especial tradicional, já que, para o autor, esta é “um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos teóricos, etc, são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica”. O que se evidencia aqui é a necessidade de instituir uma educação de surdos, voltada para suas necessidades e especificidades, sem excluir essa parcela da população ou subjugar-la a um nível de inferioridade, pois a diferença entre um sujeito surdo e um ouvinte está no modo de apreensão do mundo. O surdo percebe o mundo pela visão e a veicula pelas mãos e, o ouvinte entende o mundo pela audição e a conduz pela boca. Isso faz do surdo uma pessoa diferente e não necessariamente deficiente.

Essa compreensão é confirmada por Laborrit (1994), na obra “O vôo da gaiivota”:

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional (...). A gaiivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo com que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngües. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo (...).

É necessário adotar políticas e aplicações pedagógicas direcionadas às necessidades dos surdos, respeitando, de fato, a diversificação dos indivíduos.

Não se trata de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados. Mas, trata-se de produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica. (SKLIAR, 1998:14).

Por todas as considerações supracitadas, trabalhar com jovens surdos é uma tarefa desafiadora, principalmente no que diz respeito à língua estrangeira, mas ao mesmo tempo recompensadora, uma vez que leva o professor, em formação ou com longa experiência profissional, a desenvolver outras habilidades, como a comunicação com alunos surdos. Nesse sentido, poderíamos denominar esse trabalho como inclusivo, tornando a educação possível e acessível aos surdos e, conseqüentemente, inserindo essa comunidade ao meio social.

O acesso à informação por esse grupo deve ajudar no desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social, possibilitando uma comunicação direta e sem restrições. Os estudos nessa área foram marcados por transformações no que se refere à educação de surdos entre a relação destes com os ouvintes numa escola inclusiva. Skliar (1998) advoga que “as idéias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de inclusão da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia”.

O perfil escolar certamente procura transformações para a educação e exige um cenário mais evolutivo e de qualidade, que faça sentido aos alunos. Por todas essas constatações e o caso que será brevemente relatado pretende-se, mediante a experiência ‘da tentativa’, apontar caminhos e impulsionar outros estudos que culminem em novas práticas pedagógicas, oportunizando aos surdos o contato com outras línguas estrangeiras, assegurando-lhes o direito de compartilhar e consumir novos conhecimentos produzidos.

Uma experiência de ensino de Língua Inglesa para alunos surdos

Como anteriormente mencionado, este estudo é resultado de uma proveitosa experiência vivenciada por cinco acadêmicas do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Essa experiência surgiu da solicitação de seis graduandos dos cursos de

Psicologia, Design, Engenharia da Produção e Educação Física da mesma instituição de ensino superior feita, por intermédio de uma das intérpretes e professora do curso de Pedagogia da instituição, à Direção do curso de Letras.

Interessada na proposta e com o intuito de atender a tal solicitação a Direção do curso de Letras e a supervisão de Estágio Supervisionado lançaram o desafio aos graduandos do sétimo período para instituir uma nova modalidade de estágio no curso. Prontamente quatro alunas se dispuseram a participar do projeto, instigadas e motivadas pelo caráter inovador e desafiador da proposta. Além dessas quatro alunas, foi convidada a participar uma aluna do oitavo período com experiência com sujeitos surdos.

Desafio aceito, rondavam o grupo algumas indagações referentes a como proceder em sala de aula, que temas de estudo abordar, como manter contato e interagir com os alunos sem o conhecimento da LIBRAS, que abordagens e métodos utilizar, que atividades de leitura propor, como fazer explicações contando apenas com a leitura labial dos alunos.

Para suprir esses questionamentos e expectativas, foi necessário recorrer a diferentes áreas do conhecimento, analisando e selecionando abordagens, métodos e estratégias de ensino de língua inglesa mais condizentes com a realidade apresentada. Foi igualmente necessário buscar o exemplo do ensino de língua portuguesa para surdos, fazendo adequações pertinentes.

Mas, sobretudo, de suma importância era compreender o modo de aprendizagem desses sujeitos, priorizando entendimento da identidade surda e o desenvolvimento de estudos surdos para compreender a posição social e as relações estabelecidas socialmente e psicologicamente por esses indivíduos.

Anterior ao planejamento das aulas é a pesquisa, é a busca do entendimento de como são os sujeitos surdos, como agem, quais suas preferências, quais suas dificuldades, como se firmam socialmente, como se constituem as comunidades surdas. Dito de outra maneira: é imprescindível compreender e respeitar o indivíduo surdo, compreender o perfil dos alunos.

No entanto, é na experiência prática, no contato real, não apenas teórico, que o professor pode perceber as potencialidades do aluno surdo, descobrindo novas estratégias, novos métodos que sejam significativos para o grupo de alunos. Cabe aqui compartilhar algumas de nossas impressões, percepções e reflexões suscitadas pelo trabalho desenvolvido com os universitários surdos que participaram do projeto de ensino de língua inglesa para surdos implementado PUCPR.

As aulas ministradas pautaram-se pela exploração de elementos visuais, todos os textos materializados nos gêneros textuais selecionados (avisos, anúncios publicitários, sinopses de filme, tiras, charges, entre outros) continham imagens, figuras que dialogavam e complementavam o texto. Certamente, essa escolha permitiu uma compreensão mais adequada do texto. Constantemente os alunos faziam questionamentos sobre as situações apresentadas nas leituras, mostrando entenderem as relações entre imagem e texto.

É essencial fazer tal seleção, pois o contato desses alunos com a LE é esporádico, sendo a contextualização de grande relevância.

Quanto à leitura dos textos, ficou evidente para as professoras-estagiárias a necessidade e ansiedade que os alunos sentem de traduzir todas as palavras do texto. Os alunos recorrentemente faziam perguntas referentes ao significado de palavras ou expressões em língua inglesa. Notou-se a vontade de traduzir palavra por palavra o texto lido, utilizando o dicionário ou dirigindo perguntas aos colegas ou às professoras.

Essa atitude é muito comum em iniciantes; há uma ânsia de entender tudo o que está enunciado. Embora tenham sido propostas atividades de leitura que direcionavam a atenção para aspectos gerais ou específicos do texto e apesar de terem sido aconselhados a buscarem a compreensão da idéia geral, ou, por vezes, de informações pontuais, os alunos insistiam em tal atitude. Consideramos, pois, importante respeitar essa etapa do processo de aprendizagem.

No mesmo sentido, é fundamental respeitar o ritmo do aluno surdo ao entrar em contato com uma LE. A duração das atividades deve ser condizente com as necessidades dos alunos, sendo exploradas todas as possibilidades do texto e dos exercícios referentes a aplicações de aspectos gramaticais contextualizados.

Deve-se, nesse ponto, ressaltar que as professoras não tinham conhecimento da LIBRAS, como exceção de uma das professoras-estagiárias, que tinha um conhecimento intermediário da língua. Portanto, a maior parte das explanações, explicações e os encaminhamentos feitos pelas estagiárias se deram, além de expressões faciais e gestuais, em língua portuguesa, contando com a leitura labial dos alunos.

A disposição, a motivação e o interesse dos alunos foi primordial para o bom resultado das aulas. Os alunos surdos são muito solícitos e dispostos a ajudar os colegas e as professoras, compreendendo as dificuldades de reger aulas em que a comunicação e interação são feitas inteiramente pelo gestual e pela leitura labial. Quando se percebiam lacunas na compreensão, tanto por parte do aluno, como por parte das professoras, recorria-se à escrita.

Trabalhava-se naquele momento com a LIBRAS, com a língua portuguesa e com a língua inglesa simultaneamente, o que exige dos alunos atenção máxima, disposição e participação. São ativadas várias competências ao mesmo tempo. Assim sendo, o professor precisa agir com tranquilidade e respeitar o tempo de aprendizagem própria dessa situação. Ao aluno surdo se impõe outras exigências, que devem ser consideradas no processo de ensino.

Possivelmente o conhecimento da LIBRAS por parte dos professores facilita o aprendizado por parte dos alunos. Contudo, mesmo considerando a nova lei que exige que os cursos em licenciatura ofertem a carga horária mínima de 36 horas da Língua de sinais Brasileira, entendemos que este seria o conhecimento básico da língua. Ademais, embora consideremos importante o conhecimento da LIBRAS na formação de professores, a proposta é que qualquer professor de língua estrangeira, partindo de adequações simples em sua aula, possa colocar em prática a modalidade de ensino aqui abordada, aumentando as oportunidades de o aluno surdo acessar o conhecimento de uma LE.

O professor, para obter melhores resultados de seus alunos e interagir com eles, recebendo um *feedback* para a percepção do estágio do aprendizado em que os alunos se encontram e para acompanhar a compreensão dos temas de estudos selecionados, necessita dinamizar sua aula. Para tanto, é interessante usar cartões de resposta, sinais em LIBRAS referentes a cores para indicar respostas objetivas, jogos e dinâmicas.

Durante as aulas percebeu-se o interesse dos alunos por essas estratégias. Certamente, cada grupo indicará ao seu professor quais as suas preferências em relação aos procedimentos adotados pelo professor.

Considerações finais

A solicitação de um curso de língua inglesa feita por alguns acadêmicos portadores de surdez despertou em todos os envolvidos no projeto comentado anteriormente o interesse por essa nova modalidade de ensino. Foi possível perceber algo escamoteado na crença de que a escola está totalmente aberta e preparada para a inclusão e a diversidade dos indivíduos. Esse descortínio mostrou a cada uma das professoras-estagiárias que há uma necessidade social do sujeito surdo que ainda não fora suprida.

O objetivo primeiro desse trabalho é lançar a discussão de tal realidade e apresentar alguns caminhos possíveis para atender tal necessidade educacional. Interessa igualmente

expor algumas das reflexões despertadas pela experiência vivenciada pelas acadêmicas de Letras em Estágio Supervisionado.

Apesar de a experiência aqui referida inserir-se em um projeto de caráter piloto, marcou positivamente todos os envolvidos, evidenciando a relevância dessa modalidade de ensino e a proposição de alguns métodos para a prática docente.

Embora o projeto tenha sido desenvolvido com surdos universitários, consideramos viável a aplicação de tal projeto com alunos do ensino fundamental e médio ou, ainda, a elaboração de um curso de idiomas direcionado para essa clientela. A escola e os professores devem incluir entre suas responsabilidades o ensino de LE para surdos, garantindo esse direito de todo cidadão.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português – encontro & interação**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.
- MARGULIES, N.; VALENZA, C. **Visual Thinking**. Crown House Publissing Company LLC, 2006
- MARCUSCHI, A. “**Gêneros textuais: definição e funcionalidade**”. In: DIONÍSIO, A. P.;
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PINHEL, C. O. “Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública”. In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. M. (orgs) **Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. SP: Ed. Unesp, 2004.
- PINTO, A. P. “**Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa**”. In: DIONÍSIO, A. P.;
- MACHADO, A. N. & BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SALLES, M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. & RAMOS, A. A. L. **Ensino de Língua portuguesa para surdos. Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v.2 : IL (Programa Nacional de apoio à Educação dos Surdos)

SCARPA, E. M. “Aquisição da Linguagem”. In: MUSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Lingüística 2**. SP: Cortez, 2002.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SKLIAR, C. “Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade.” In: SKLIAR, C. (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.