



Notas Sobre Literatura Leitura e Linguagens 2

Angela Maria Gomes
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Angela Maria Gomes
(Organizadora)

Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

N899 Notas sobre literatura, leitura e linguagens 2 [recurso eletrônico] /
Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Notas Sobre Literatura, Leitura e Linguagens;
v.2)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-070-4
DOI 10.22533/at.ed.704192501

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino.
3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria.

CDD 372.4

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens vem oportunizar reflexões sobre as temáticas que envolvem os estudos linguísticos e literários, nas abordagens que se relacionam de forma interdisciplinar nessas três áreas, na forma de ensino e dos seus desdobramentos.

Abordando desde criações literárias, contos, gêneros jornalísticos, propagandas políticas, até fabulas populares, os artigos levantam questões múltiplas que se entrelaçam no âmbito da pesquisa: Desde o ensino de leitura, de literatura em interface com outras linguagens e culturas que fazem parte do contexto nacional, como a indígena, a amazonense, a dos afros descendentes até vaqueiros mineiros considerados narradores quase extintos que compartilham experiências e memórias do ofício, as quais são transcritas. Temas como sustentabilidade, abordagens sobre o gênero feminino e as formas de presença do homem no contexto da linguagem também estão presentes.

Os artigos que compõem este volume centram seus estudos não apenas no texto verbal e escrito, mas nas múltiplas linguagens e mídias que configuram a produção de sentidos na contemporaneidade. A evolução da construção de novas composições literárias com uso de imagens, vídeos, sons e cores foi aqui também tema de pesquisas, assim como o uso das novas tecnologias como prática pedagógica, incluindo Facebook – mídia/rede virtual visual – e o WhatsApp - aplicativo para a troca de mensagens -. Falando em novas práticas, o estudo do modelo de sala invertida - Flipped Classroom - que propõe a inversão completa do modelo de ensino, igualmente foi aqui apresentado e estudado como proposta de prover aulas menos expositivas, mais produtivas e participativas.

A literatura é um oceano de obras-primas. Diante desse manancial de possibilidades, a apreciação e análises comparativas de grandes nomes apresentados aqui, incluindo William Shakespeare, Guimarães Rosa, Machado de Assis, João Ubaldo Ribeiro, Carlos Drummond de Andrade, Rubens Fonseca, Dias Gomes, entre outros, traz uma grande contribuição para se observar cada componente que as constitui. Desse modo, fica mais acessível a compreensão, interpretação e assimilação dos sentimentos e valores de uma obra, fazendo um entrelaçamento da leitura, literatura e estudos da linguagem.

Assim, esta coletânea objetiva contribuir para a reflexão conjunta e a conexão entre pesquisadores das áreas de Letras - Linguística e Literatura - e de suas interfaces, projetando novos caminhos para o desenvolvimento socioeducacional e científico.

Angela Maria Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DESEMPENHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UM TESTE ESCRITO	
Ariane Moreira Tavares Eduardo Batista da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7041925011	
CAPÍTULO 2	17
(DES) ENCONTROS, O MUNDO UNE E SEPARA: O ENTRE-LUGAR EM GUIMARÃES ROSA E MIA COUTO	
Josiane Lopes da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.7041925012	
CAPÍTULO 3	26
DIÁLOGO ENTRE CÂNONE E PRODUÇÃO DE FICÇÃO CONTEMPORÂNEA: DO TRADICIONAL AO ATUAL	
Kátia Cristina Pelegrino Sellin Ricardo Magalhães Bulhões	
DOI 10.22533/at.ed.7041925013	
CAPÍTULO 4	37
DIÁLOGO SOCIAL E FORÇAS ESTRATIFICADORAS DA LÍNGUA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA ATRAVÉS DAS RÉPLICAS ATIVAS NAS PUBLICAÇÕES DO MOVIMENTO BRASIL LIVRE (MBL) NO INSTAGRAM	
Manuel Álvaro Soares dos Santos Erika Maria Santos de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.7041925014	
CAPÍTULO 5	52
ENEIDA MARIA DE SOUZA: A CRÍTICA QUE É A MIM TÃO CULT	
Camila Torres Edgar César Nolasco dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.7041925015	
CAPÍTULO 6	64
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Iris Cynthia de Souza Ferreira Antonio Henrique Coutelo de Moraes Madson Góis Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.7041925016	
CAPÍTULO 7	73
ENTRE O NADA E O TUDO- A MORTE HUMANA	
Denise Moreira Santana Nathália Coelho da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7041925017	
CAPÍTULO 8	83
EDUCAÇÃO PARA A LUTA: UMA LEITURA DO CONTO “FAUSTINO”, DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA	
Diana Gonzaga Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.7041925018	

CAPÍTULO 9	90
ESPAÇO E OPRESSÃO EM SELVA TRÁGICA DE HERNÂNI DONATO	
Jesuino Arvelino Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.7041925019	
CAPÍTULO 10	101
<i>ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: ESTRUTURANDO UMA DISCIPLINA DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS</i>	
Pedro Paulo Nunes da Silva	
Silvia Renata Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.70419250110	
CAPÍTULO 11	115
EXISTENCIALISMO E SURREALISMO EM DESERTO DOS TÁRTAROS DE DINO BUZZATI: ANÁLISE DA RELEITURA CINEMATOGRÁFICA DE VALERIO ZURLINI	
Sandra dos Santos Vitoriano Barros	
Helciclever Barros da Silva Vitoriano	
DOI 10.22533/at.ed.70419250111	
CAPÍTULO 12	127
O FACEBOOK E O ENSINO DE LÍNGUA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL	
Josefa Maria dos Santos	
Benedito Gomes Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.70419250112	
CAPÍTULO 13	145
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	
Ronaldo Miguel da Hora	
DOI 10.22533/at.ed.70419250113	
CAPÍTULO 14	159
LEITURAS ROSIANAS: COMICIDADE, CULTURA E LITERATURA	
João Paulo Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.70419250114	
CAPÍTULO 15	167
LITERATURA E AS MÍDIAS VISUAIS: UMA RELAÇÃO	
Lídia Carla Holanda Alcantara	
DOI 10.22533/at.ed.70419250115	
CAPÍTULO 16	177
LITERATURA E TANATOLOGRAFIA EM QUESTÃO: QUANDO A MORTE FALA DA VIDA	
Katrícia Costa Silva Soares de Souza Aguiar	
DOI 10.22533/at.ed.70419250116	
CAPÍTULO 17	190
MACABÉA FRENTE AO ESPELHO: DISSONÂNCIAS PROLÍFERAS E RESSONÂNCIAS DO GAUCHE DRUMMONDIANO	
Saul Cabral Gomes Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.70419250117	

CAPÍTULO 18	200
MEMÓRIA CULTURAL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO INDÍGENA BRASILEIRO POR MEIO DO CONHECIMENTO ANCESTRAL	
Aline Santos Pereira Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.70419250118	
CAPÍTULO 19	211
NARRADOR E FOCALIZAÇÃO NO ROMANCE <i>ÍRISZ: AS ORQUÍDEAS</i> , DE NOEMI JAFFE	
Josilene Moreira Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.70419250119	
CAPÍTULO 20	221
NARRADORES DE JAVÉ: UMA ANÁLISE DA LÍNGUA COMO INTERPRETANTE DA SOCIEDADE	
Aline Wieczikovski Rocha	
Catiúcia Carniel Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.70419250120	
CAPÍTULO 21	231
NARRATIVAS DE PROFESSORAS: PRESENÇAS E SENTIDOS DE PRÁTICAS LEITORAS NA CRECHE	
Luziane Patricio Siqueira Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.70419250121	
CAPÍTULO 22	242
“NAVEGANDO À TERRAS DISTANTES”: TEATRO CONTEMPORÂNEO PARA CRIANÇAS	
Diego de Medeiros Pereira	
Simoni Conceição Rodrigues Claudino	
DOI 10.22533/at.ed.70419250122	
CAPÍTULO 23	255
O DESAFIO DAS LITERATURAS INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA: AÇÕES DE RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA	
Ana Claudia Duarte Mendes	
Dejair Dionísio	
DOI 10.22533/at.ed.70419250123	
SOBRE A ORGANIZADORA	270

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Iris Cynthia de Souza Ferreira

Universidade Católica de Pernambuco,
Departamento de Letras
Recife - Pernambuco

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco,
Departamento de Letras
Recife - Pernambuco

Madson Góis Diniz

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
Educação
Recife - Pernambuco

RESUMO: No Brasil, o surdo tem como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de modalidade visual-espacial e, como segunda língua, o Português, de modalidade áudio-oral. Nesse sentido, é possível afirmar que a aprendizagem da Língua Inglesa se torna mais fácil devido ao conhecimento prévio de outra língua com modalidade paralela (áudio-oral), pois acaba sofrendo influência em questões estruturais e gramaticais, segundo Moraes e Cavalcanti (2015). Este relato tem como objetivo analisar e compreender o funcionamento do ensino da língua inglesa para surdos a partir das experiências de observações feitas em uma escola estadual na cidade do Recife para a disciplina de Estágio Curricular no Ensino de Inglês. Para tal, buscaremos nos fundamentar

em Moraes e Cavalcanti (2015), Souza (2014; 2015), dentre outros. A metodologia empregada foi a qualitativa, para uma melhor descrição dos eventos de sala de aula. As observações foram feitas entre fevereiro e abril de 2017, de modo a dar aos professores em formação a experiência necessária para os estágios posteriores no decorrer do curso e para a futura prática docente, além de estimular uma reflexão sobre dificuldades que tangem o ensino de uma língua estrangeira para surdos. A análise e discussão dos dados obedeceu às orientações de Trivínos (2010), o que nos apontou como resultado uma defasagem entre o processo de aprendizagem de surdos e de ouvintes, que estudam sob os mesmos métodos de ensino, apesar de possuírem necessidades diferentes e buscarem objetivos diferentes quanto ao conhecimento da língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem, língua inglesa, surdos.

ABSTRACT: In Brazil, the deaf have as their first language the Brazilian Sign Language (Libras), of visual-spatial modality and, as a second language, Portuguese, of audio-oral modality. According to Moraes and Cavalcanti (2015), it is possible to affirm that English language learning is easier due to the previous knowledge of another language with a parallel modality (audio-oral), as it ends up suffering influence

in structural and grammatical questions. This report aims to analyze and understand the functioning of English language teaching for the deaf from the experiences of observations made at a state school in the city of Recife for the discipline of Curricular Internship in the Teaching of English. For this, we will seek to base ourselves in Moraes and Cavalcanti (2015), Souza (2014, 2015), among others. The methodology used was the qualitative one, for a better description of the classroom events. The observations were made between February and April 2017, in order to give the trainees the necessary experience for the later stages during the course and for the future teaching practice, besides stimulating a reflection on difficulties that affect the teaching of a foreign language for the deaf. The analysis and discussion of the data obeyed the guidelines of Trivinõs (2010), which resulted in a lag between the learning process of the deaf and hearing, who study under the same teaching methods, despite having different needs and seeking knowledge of the English language.

KEYWORDS: teaching-learning, English language, deaf.

1 | INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um sistema linguístico utilizado para comunicação pelos integrantes das comunidades surdas do Brasil, de acordo com a Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05. De modalidade visual-espacial, ou seja, é realizada através de sinais feitos acima da cabeça, na cabeça, nos membros superiores, no tronco e no espaço neutro (à frente do tronco), a Libras é a primeira língua (L1) do surdo no Brasil, sendo assim, a Língua Portuguesa é sua segunda língua (L2), sendo trabalhada na modalidade escrita.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir da quinta série, sendo assim, é necessário que o aprendiz surdo tenha em seu currículo três línguas. É, portanto, objetivo dessa pesquisa, analisar e compreender o funcionamento do ensino da língua inglesa a partir da experiência de observações de aulas feitas em uma escola estadual localizada na cidade do Recife (PE). Como resultado de uma pesquisa realizada para a disciplina de Estágio Curricular no Ensino de Língua Inglesa, buscamos, também, dar aos professores em formação a oportunidade de estimular uma reflexão sobre as dificuldades que tangem o ensino de uma língua estrangeira para surdos.

A elaboração deste relato foi realizada a partir da observação de aulas de língua inglesa em turmas de segundo ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual localizada no município do Recife, em Pernambuco. Esta é, pois, uma escola de referência em educação inclusiva, que tem como objetivo inserir na escola regular “alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (MEC, 2016); sendo assim, sob o ponto de vista desta pesquisa,

é possível afirmar que alunos surdos e ouvintes compartilham o mesmo ambiente escolar, aprendendo (ou não) da mesma maneira e sob as mesmas metodologias.

2 | ENSINO DE INGLÊS E O SURDO

O ensino da língua inglesa como língua estrangeira passou por diversos tipos de abordagens que se adequam ao contexto de cada época. De forma geral, “os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (SILVA, 2004 apud JALIL; PROCAILO, 2009).

Aqui, portanto, pretendemos discorrer sobre algumas dessas abordagens consideradas de maior frequência dentro do contexto observado em sala de aula.

2.1 Abordagem audiolinguística/audiolingual

Esta abordagem, originária dos modelos behavioristas, consiste na repetição oral de uma estrutura da língua, trabalhando-a fora de contexto e deixando de lado, portanto, sua função comunicativa (MORAES, 2015). Aqui a repetição é considerada a melhor forma de estímulo, uma vez que “acredita-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos” (JALIL; PROCAILO, p. 775, 2009). Sendo essa repetição, portanto, seguida de substituições de pequenas estruturas dentro de uma estrutura maior, como elucida Coutelo de Moraes (MORAES, 2015):

Professor: There's a book on the table.

Alunos: There's a book on the table.

Professor: On the bed.

Alunos: There's a book on the bed.

2.2 Abordagem comunicativa

Professores e linguistas, nas décadas de 70 e 80 do século XX, observaram que os alunos, apesar de serem capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas, não as utilizavam em situações reais de comunicação. Chegou-se, portanto, à conclusão de que a competência comunicativa requer mais do que o conhecimento linguístico do indivíduo, mas um conjunto de competências, desenvolvidas por Hymes (1970 apud JALIL; PROCAILO, 2009), tais quais:

Competência cultural: consiste no conhecimento sobre o contexto sociocultural em que se fala a língua estudada, considerando os países em que esta língua é falada, suas tradições, costumes e hábitos locais, entre outros.

Competência sociolinguística: é saber adequar seu discurso de acordo com a

situação em que ele será utilizado.

Competência discursiva: é a competência de elaborar seu discurso.

(...) capacidade de construir textos no seu conjunto, trabalhando, além de aspectos como a seleção, previsão, inferência e diferenciação de gêneros, também questões relacionadas ao discurso. Aqui, o texto deixa de ser um pretexto para ensinar a gramática e passa a ser o pilar de sustentação da aula (...) (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 779).

Competência estratégica: é a capacidade do falante de saber utilizar estratégias para que não existam lacunas em seu discurso e no entendimento do discurso do outro, para que a comunicação possa ser realizada.

Inspirada nas teorias de Chomsky e Krashen, nessa abordagem são ensinadas as funções da linguagem, ao invés de puramente vocabulário e gramática. Sendo assim, é importante que as atividades realizadas desenvolvam desejo de comunicação entre os alunos, que estas apresentem motivos para a comunicação, que haja uma preocupação maior com o conteúdo, e que variadas estruturas sejam oferecidas e trabalhadas (MORAES, 2015). Deste modo, é possível afirmar que a finalidade dessa abordagem é estimular a comunicação dos alunos, independente do cometimento de erros, que serão corrigidos à medida que forem ocorrendo, de acordo com sua necessidade.

2.3 Pós método

Após a aplicação de várias abordagens de ensino da língua inglesa como língua estrangeira e após várias discussões sobre qual seria a abordagem ideal, chegou-se à conclusão de que nenhuma sala de aula é igual a outra, uma vez que cada uma possui alunos diferentes, com objetivos e expectativas diferentes em relação ao aprendizado da língua inglesa, além disso, também são diferentes os professores, com histórias diferentes em relação ao uso de abordagens de ensino. Sendo assim, o tipo de abordagem em cada sala de aula deve ser diferente.

Segundo Kumaradivelu (2001 apud JALIL; PROCAILO, 2009), o pós-método é um sistema tridimensional baseado nas pedagogias da:

- a. Particularidade: referente a um grupo de professores específicos que ensina a um grupo de alunos específicos com objetivos particulares, dentro de um determinado contexto. O professor, portanto, a partir da observação, vai adequar sua metodologia e suas teorias dentro da realidade de ensino.
- b. Prática: aqui o professor cria suas teorias a partir da aplicação das mesmas na prática, em sala de aula, não podendo aplicar teorias geradas por terceiros.
- c. Possibilidade: baseada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, essa

pedagogia sugere que o professor seja o produtor do material utilizado em sala de aula a partir da observação, atividade de suma importância para que seja desenvolvida a conscientização do aluno e do contexto em que está inserido.

De acordo com Lightbow e Spada (2011 apud MORAES; CAVALCANTI, 2015), o aprendizado da primeira língua é diferente daquele de uma segunda, uma vez que a comparação entre as duas faz parte do processo de aprendizagem. Com relação aos ouvintes, é comum que ocorram erros devido a essa comparação, uma vez que a L1 e a L2 normalmente são da mesma modalidade, oral-auditiva.

Entretanto, no caso do surdo, como se tratam de línguas com modalidades diferentes, já que Libras é visual-espacial e a L2 oral-auditiva, é natural que esses erros também apareçam, principalmente no início da aprendizagem. Deste modo, quando o surdo começa a adquirir a L3, por esta ser de mesma modalidade da L2, o mesmo fenômeno ocorre e, conseqüentemente, os mesmos erros referentes à comparação das línguas (SOUZA, 2008).

As quatro habilidades básicas para a fluência em língua inglesa são *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Considerando isto, é possível perceber que os objetivos e expectativas de alunos surdos e ouvintes quanto ao aprendizado de língua inglesa são diferentes. Ao aprender uma L3, espera-se que o surdo tenha um aprendizado do ponto de vista instrumental da língua, uma vez que este não poderá desenvolver o *listening* e o *speaking*.

Entretanto, o professor precisará trabalhar as quatro habilidades com os ouvintes que compartilham a mesma turma dos surdos, ou seja, apesar de objetivos diferenciados de cerca de metade da turma em sala, o professor tem que acolher uma abordagem que consiga atingir todos os alunos.

3 | METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho foi a qualitativa, segundo as orientações de Trivínõs (2010), uma vez que permite uma melhor descrição dos eventos em sala de aula. Como instrumento de coleta, utilizamos as observações que foram realizadas entre fevereiro e abril de 2017, de modo a dar aos professores em formação a experiência necessária para os estágios posteriores no decorrer do curso e para a futura prática docente, além de estimular uma reflexão sobre dificuldades que tangem o ensino de uma língua estrangeira para surdos.

A análise e discussão dos dados, exposta no item a seguir, apontou como resultado uma defasagem entre o processo de aprendizagem de surdos e de ouvintes, que estudam sob os mesmos métodos de ensino, apesar de possuírem necessidades diferentes e buscarem objetivos diferentes quanto ao conhecimento da língua inglesa. Um olhar atento à realidade revela que há uma carência quando se trata de capacitação

profissional para o ensino de uma língua estrangeira para o surdo.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O professor de língua inglesa que acompanha as turmas observadas possui uma vasta experiência nessa área e traz para suas aulas o máximo de vocabulário e cultura para imergir seus alunos no contexto de suas aulas. Além disso, ele utiliza diversos utensílios para que suas aulas fiquem mais interativas e para que, com isso, haja uma proximidade maior na relação professor-aluno.

Por compreender as diferenças no processo ensino-aprendizagem, suas aulas normalmente têm momentos diferenciados para os surdos, em que ele utiliza o conhecimento de Libras que possui para interagir com seus alunos através de brincadeiras como soletrando, ou traduções de Libras para língua inglesa ou vice-versa, prática que dialoga com o que defendem Moraes (2015), Moraes e Cavalcanti (2012) e Sousa (2008; 2015).

Portanto, é possível afirmar que este professor caminha entre a *abordagem comunicativa* e o *pós-método*, visto que utiliza recursos para que seus alunos ouvintes façam uso do vocabulário que possuem em momentos de comunicação entre si ou com o professor, além de adaptar sua abordagem de acordo com a realidade de seus alunos surdos, estando de acordo com o que apregoam os pesquisadores trabalhados em nossa fundamentação teórica (JALIL; PROCAILO, 2009; MORAES, 2015; MORAES; CAVALCANTI, 2012; SOUSA, 2008).

É importante ressaltar que, mesmo fazendo parte do corpo docente de uma escola de referência em ensino inclusivo, o conhecimento que o professor possui em Libras é resultado de seu interesse pessoal em aprender a língua, pois o Estado não ofereceu capacitação para que esse e outros professores da escola pudessem ter um conhecimento em Libras.

Nas aulas de inglês, pudemos reparar que alguns alunos surdos têm curiosidade em saber mais sobre o assunto trabalho em sala de aula e que a presença de um professor que seja empenhado em lhes passar uma parcela do conhecimento da língua é um forte motivador desse interesse. Apesar disso, a dificuldade existente no aprendizado da L2 é a mesma, ou até maior, quanto ao da L3, portanto, sabendo que estas duas línguas são de mesma modalidade (oral-auditiva), para alguns alunos é demasiado desmotivador.

Em uma das aulas observadas, um dos alunos se comunicou com o professor afirmando que não gostava da língua inglesa, pois, segundo ele, a língua inglesa é complicada e ele não consegue compreendê-la. Observando seu conhecimento da língua portuguesa, pudemos perceber que há, também, uma falha no aprendizado de sua L2. Ao relatar, por escrito, como se sente nas aulas de inglês o mesmo escreveu:

Difícil acho. Libras primeira lingua. portugues
segunda ingles terceira. não entendo muito.
aula difícil. gosto não.
As vezes interprete vai nao.

Segundo Weigle (2002 apud SOUSA, 2008), há uma grande dificuldade na escrita da L2 ou numa língua estrangeira, e isso pode ocorrer devido a determinados fatores como:

- a. Pouca fluência na segunda língua;
- b. Fatores sociais e culturais que influenciam o uso da L2, muitas vezes desconhecidos pelos alunos surdos;
- c. Fatores afetivos, como ansiedade e apreensão presentes na escrita da L2
- d. Pouco planejamento ao escrever em uma L2.

Sousa (2008) ainda afirma que, no caso dos surdos, escrever na língua portuguesa pode ser uma tarefa mais difícil devido à toda história de contenção da língua de sinais, da exaltação ao ouvinte e da declaração da surdez como inaptidão. Outro ponto mencionado pela autora é a falta de uma modalidade escrita na língua materna do surdo, aumentando a resistência à escrita. Nesse caso, o aluno não tem uma outra língua como base para realizar a organização de suas ideias, além de lhe faltar familiaridade com aspectos da L2, como a pontuação, ortografia (que poucos professores se preocupam em trabalhar com os aprendizes), utilização de parágrafos, entre outros.

Observando mais uma vez o relato do aluno, uma outra problemática pode ser discutida, uma vez que ele menciona que há momentos em que o intérprete falta às aulas. De acordo com o Decreto 5.626/05, a presença do intérprete em sala de aula é direito do aluno.

No início das observações em sala, uma das turmas ainda não possuíam intérprete, sendo assim, os surdos não eram totalmente inseridos no contexto da aula, pois a mediação que havia entre eles e o contexto era realizada pelo próprio professor, que apesar de ter conhecimento básico em Libras, não o possuía suficientemente. Mesmo após a chega da intérprete nessa sala de aula, pode-se perceber que as dificuldades de aprendizagem devido aos fatores gramaticais tanto da L3 quanto da L2 (que tende a influenciar aquela), são maiores do que a curiosidade de aprender.

Além disso, assim como acontece com o professor de L3, não há um investimento do Estado no desenvolvimento do conhecimento do intérprete em língua estrangeira para que este possa trabalhar de forma mais adequada e confortável nessas aulas específicas. É importante observar que nessa escola há intérpretes com tal

conhecimento em língua estrangeira que facilitam demasiadamente o processo ensino-aprendizagem. Este processo, pois, é realizado pelo professor, pelo intérprete e pelo aluno, dessa forma, são três contribuintes para que a aprendizagem seja realizada.

5 | CONCLUSÃO

Estudantes ouvintes e surdos, numa escola de inclusão, dividem a mesma sala de aula apesar de possuírem diferentes objetivos quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira. O professor desta língua, por sua vez, busca adaptar sua metodologia de ensino para que todos os alunos sejam beneficiados com, pelo menos, uma parcela do conhecimento dessa língua.

Considerando isso, é possível afirmar que a aprendizagem ocorre de forma desnivelada, uma vez que a sala de aula é integrada majoritariamente por alunos cuja primeira língua é a mesma do professor, ou seja, apenas o ato da comunicação já ocorre de maneira mais próxima e fácil entre alunos ouvintes e o professor. Por outro lado, há um distanciamento entre os alunos surdos e este mesmo professor que possui um conhecimento em Libras que não é suficiente para que haja uma proximidade maior entre ambos facilitando o processo ensino-aprendizagem. Isso contribui para a propiciação de um desinteresse do aprendiz surdo.

Além disso, há uma dificuldade do intérprete em mediar as aulas da L3 que auxilia no desenvolvimento desse desinteresse. É importante destacar que o intérprete não deixa de fazer seu trabalho como mediador, acontece que, nas turmas observadas, foi percebida uma dificuldade nesse processo de mediação, entretanto, para solucionar este problema, o intérprete se reportava ao professor após o término de sua explicação para que pudesse completar seu trabalho.

Para solucionar este problema, seria necessário que ambos, professor e intérprete, tivessem capacitações e especializações específicas nesse aspecto, para que o professor de inglês pudesse se aproximar de seu aluno surdo e mostrá-lo, pessoalmente, a melhor forma de aprendizado da L3. Da mesma maneira, o intérprete deveria ter capacitações em língua estrangeira para que pudesse ajudar o professor nesse processo de mediação e, em conjunto, ambos pudessem diminuir o desnivelamento de aprendizagem.

A dificuldade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos parece ser refletida no ensino de língua estrangeira. Por não terem um amplo conhecimento da L2, os alunos surdos tendem a não desenvolver interesse no aprendizado da L3, de mesma modalidade da L2. Assim, os intérpretes deveriam receber treinamentos para saberem como trabalhar em sala de aula, visto que, assim como o professor de L3, esses têm que lidar com alunos que possuem objetivos diferentes no mesmo espaço de aprendizagem.

Deste modo, faz-se necessário um olhar mais atento do Estado para as instituições

de referência em inclusão, para que seus profissionais tenham um ambiente de trabalho e recursos adequados para a realização de seu exercício. E, acima de tudo, para que os alunos tenham um ambiente confortável para aprender, além de profissionais com o devido preparo trabalhando com eles, pois todos na escola trabalham para a mesma finalidade de conceder a seus alunos as condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva** – Apresentação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/educacao-inclusiva>>. Acesso em: 15 abr. 2017

BRASIL. **LEI Nº 10.436**, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2017

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras**: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós método. Paraná: PUCPR, 2009.

MORAES, A. H. C. **Escrita de seis surdos em língua inglesa**: Novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Saarbrücken : Novas Edições Acadêmicas, 2015.

_____; CAVALCANTI, W. M. A. Humanising Language Teaching: Reviewing Concepts for the Teaching of English to the Deaf. **Humanising Language Teaching Magazine**, UK, v. 14, n. 4, ago. 2012

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Fortaleza: UECE, 2008.

_____. **Educação plurilíngue para surdos**: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Florianópolis: UFSC, 2015.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-070-4

