

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese



**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS EM PRÁTICAS DE
PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS**

Karina Ávila Pereira

Pelotas, 2015.

Karina Ávila Pereira

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS EM PRÁTICAS DE
PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial ao título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Madalena Klein

Pelotas, 2015.

P436e Pereira, Karina Ávila

O ensino de língua estrangeira na educação de surdos : Recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos / Karina Ávila Pereira ;

Madalena Klein, orientadora. — Pelotas, 2015.234 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Ensino de língua estrangeira para surdos. 2. Discursos pedagógicos. 3. Prática pedagógica. 4. Recontextualização. I. Klein, Madalena, orient. II. Título.
CDD : 371.912

TERMO DE APROVAÇÃO

Tese defendida e aprovada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Área de Educação, defendida e aprovada, em 17 de abril de 2015, pela banca examinadora constituída por:

Profa. Dra. Madalena Klein (Orientadora) – PPGE/UFPeI

Profª Drª Maria Cecília Lórea Leite–PPGE/UFPEL

Profª Drª Mária de Fátima Cóssio–PPGE/UFPEL

Profª Drª Lodenir Becker Karnopp–PPGEdu/UFRGS

Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda– PPGEES/UFScar

Dedico este trabalho ao meu filho Rafael que esteve em meu ventre desde a metade desta jornada compartilhando comigo momentos de muito estudo.

Agradecimentos

Agradeço a meus pais José e Rosa por me darem a oportunidade de estar nesse mundo e aprender novas coisas a cada dia.

Agradeço ao meu esposo Vinícius que esteve comigo, durante os quatro anos de Doutorado, me dando suporte em todos os momentos em que precisei.

Agradeço a minha colega de trabalho Mírian que me deu apoio no finalzinho dessa jornada e cujas conversas foram inspiradoras.

Agradeço a minha orientadora Madalena que esteve comigo nesses últimos seis anos entre Mestrado e Doutorado me auxiliando nesta trajetória acadêmica.

Agradeço as escolas e professoras que aceitaram colaborar com esse estudo.

A todos vocês muito obrigada!

Resumo

PEREIRA, Karina Ávila. **O ensino de Língua Estrangeira na Educação de Surdos:** Recontextualização dos Discursos Pedagógicos em Práticas de Professores de alunos surdos. 2015. 234f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

A presente pesquisa de doutorado teve por objetivo compreender de que forma professoras de língua estrangeira de alunos surdos recontextualizam os Discursos Pedagógicos Oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna- PCN-LE e de outros documentos referentes à Educação de Surdos, nas suas práticas pedagógicas. Foram utilizadas como estratégias metodológicas questionários de sondagem com escolas de surdos e escolas inclusivas para surdos, entrevistas *on-line* e presenciais com professoras de língua estrangeira de alunos surdos e análise documental de planos de ensino dessa disciplina. Os referenciais teóricos que embasaram esse estudo foram os estudos de Basil Bernstein (1996) sobre a teoria do Dispositivo Pedagógico e da recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial e os Estudos Surdos. No total, dezessete escolas das diferentes regiões brasileiras responderam ao questionário e onze entrevistas com professoras de língua estrangeira de surdos foram realizadas. Foram analisados três Planos de ensino da disciplina de língua estrangeira disponibilizadas por escolas de surdos das regiões Sul e Centro-oeste. Os dados mostraram que as professoras de língua estrangeira de surdos utilizam os PCN-LE e outros documentos referentes à educação de surdos como norteadores de suas práticas pedagógicas, justificando que somente o PCN-LE não possibilita orientações sobre o ensino de língua estrangeira para surdos. O Método da gramática e tradução e o Ensino Colaborativo de línguas apareceram como os métodos mais utilizados pelas professoras de língua estrangeira para alunos surdos. Em relação aos planos de ensino, mostraram-se evidentes as práticas pedagógicas visíveis e invisíveis. No que tange aos conceitos de classificação e enquadramento presentes nos planos, percebeu-se que há uma inclinação para uma fraca classificação e fraco enquadramento, pois as professoras tentam se aproximar do cotidiano de seus alunos, enfraquecendo as barreiras entre as categorias professor e aluno e partem das necessidades dos mesmos para ensinarem. Dessa forma, os adquirentes surdos possuíam um grau de regulação sobre o processo de ensino. Conclui-se que as professoras de língua estrangeira de surdos, aqui pesquisadas, recontextualizam os Discursos Pedagógicos Oficiais - DPOs (PCN-LE e outros documentos) a partir de um princípio recontextualizador que atuou para realizar diferentes ordenamentos na compreensão das professoras sobre o como ensinar uma língua estrangeira para surdos.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira para surdos; discursos pedagógicos; prática pedagógica; recontextualização

Abstract

PEREIRA, Karina Ávila. **The foreign language teaching in deaf Education: Recontextualising of Pedagogic Discourses from deaf students teachers practices.** 2015. 234p. Thesis (Doctorate) - Post-Graduation Program in Education. Federal University of Pelotas.

This doctoral research aims to understand how foreign language teachers of deaf students recontextualise the Official Pedagogic Discourses from National Curriculum Standards for Foreign Language teaching Modernity- PCN-LE and other documents relating to Deaf Education in their teaching practices. It were used as methodological survey preliminary questionnaires with deaf schools and inclusive schools for the deaf, *on-line* and face interviews with foreign language teachers of deaf students and documentary analysis with education plans from this discipline. The theoretical references that supported this study were based on the studies by Basil Bernstein (1996) on the theory of pedagogic device and recontextualising of the Official Pedagogic Discourse and Deaf Studies. In total, seventeen schools from different Brazilian regions responded to the questionnaire survey and eleven foreign language teachers of the deaf were interviewed. Regarding foreign language discipline of teaching plans were analyzed three planes coming from deaf schools in the South and Midwest. The data showed that the foreign language of deaf teachers use the PCN-LE and other documents relating to deaf education as a guide for their teaching, to the extent that only the PCN-LE does not allow guidance on foreign language teaching for deaf. The Grammar and Translation Method and Collaborative Teaching Languages appeared as the methods used by foreign language teachers for deaf students. Regarding the teaching plans, visible and invisible teaching practices proved to be evident and also two types of practice together. With regard to the concepts of classification and framework present in the plans, it was noticed that there is an inclination to a weak classification and weak framing because the teachers try to approach the daily lives of their students, weakening the barriers between teacher and student categories and run needs to teach the same. Thus, the deaf students have a degree of regulation of the teaching process. It is concluded that the foreign language teachers of the deaf, here surveyed, recontextualise the Official Pedagogical Discourses - DPOs (PCN-LE and other documents) from a recontextualising principle that served to make different systems in the understanding of teachers on how to teach a foreign language for the deaf.

Key words: foreign language (le) education for the deaf; pedagogic discourses; teaching practice; recontextualising

Lista De Figuras

Figura 1	Imagem da postagem no grupo.....	27
Figura 2	Espaços escolares.....	30
Figura 3	Números de professores entrevistados.....	43
Figura 4	Categorias de análises.....	46
Figura 5	Materialidades da pesquisa.....	48
Figura 6	Gramática e pontuação.....	65
Figura 7	Abordagem comunicativa.....	67
Figura 8	Relações de classe.....	76
Figura 9	Código.....	82
Figura 10	Modalidades de Práticas pedagógicas.....	84
Figura 11	Pedagogia Visível.....	89
Figura 12	Relação da Pedagogia Invisível e Visível.....	92
Figura 13	Regras distributivas.....	94
Figura 14	O Dispositivo Pedagógico.....	95
Figura 15	Nível 1.....	96
Figura 16	Códigos pedagógicos.....	97
Figura 17	Estruturas do Dispositivo Pedagógico.....	98
Figura 18	Campos de recontextualização.....	101
Figura 19	Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras..	110
Figura 20	Categoria 1.....	130
Figura 21	Formação acadêmica das professoras.....	131
Figura 22	Porcentagem de professores do Ensino Médio que tem licenciatura na área que atuam.....	132
Figura 23	Categoria 2.....	154
Figura 24	Segunda instância recontextualizadora.....	162

Lista De Tabelas

Tabela 1	Questionários respondidos que se enquadram no contexto da pesquisa.....	29
Tabela 2	Escolas de surdos por Estado.....	31
Tabela 3	Escolas inclusivas por Estado.....	33
Tabela 4	Referente à questão 5 (Qual a língua estrangeira ofertada para a comunidade escolar?) e questão 6 (Existe a oferta de uma segunda língua estrangeira na escola?).....	37
Tabela 5	Referente às questões 5, 6, 7 e 8 das escolas inclusivas.....	38
Tabela 6	Referente às questões 9 e 10 das escolas de surdos.....	40
Tabela 7	Referente às questões 9 e 10 das escolas inclusivas.....	41
Tabela 8	Entrevistas com os professores de LE por região.....	46
Tabela 9	Produções acadêmicas, com temáticas relacionadas a esta tese.....	50
Tabela 10	Diferenças entre os métodos de ensino de línguas.....	69
Tabela 11	Referente às questões 1: Há quanto tempo você leciona em escolas de surdos ou escola inclusiva? E questão 3 Como você aprendeu a Libras? Em que ambiente?.....	133
Tabela 12	Adaptada de Nunan (1989) para fins dessa pesquisa.....	147
Tabela 13	Uso e disponibilização dos Planos de ensino pelas professoras.....	161
Tabela 14	Planos de ensino disponibilizados - referentes à série/ano e tipo de escola.....	162
Tabela 15	Item “Objetivos”.....	163
Tabela 16	Item “Metodologia”.....	164
Tabela 17	Item “Avaliação”.....	169

Lista De Abreviações e Siglas

AC	Abordagem Comunicativa
ASL	Língua Americana de Sinais
ECL	Ensino Comunicativo de Línguas
Libras	Língua Brasileira de Sinais
C-	Classificação Fraca
C+	Classificação Forte
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador Pedagógico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DI	Discurso Instrucional
DP	Dispositivo Pedagógico
DPO	Discurso Pedagógico Oficial
DR	Discurso Regulatório
E-	Enquadramento Fraco
E+	Enquadramento Forte
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
LA	Língua Adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
PI	Pedagogia Invisível
PV	Pedagogia Visível
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua estrangeira e Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio- Parte II - Linguagens, Códigos e Tecnologias - Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna
TILS	Tradutores-Intérpretes da Libras

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	14
I - Início da trama: o caminhar de uma aluna ao despontar da professora/pesquisadora.....	14
II - O despontar da aluna/professora/pesquisadora para tradutora/intérprete da Libras.....	16
III - A aluna/tradutora/intérprete retornando a ser pesquisadora.....	17
IV - A aluna/pesquisadora aprofundando seus estudos.....	18
CAPÍTULO 1- PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	21
1.1 Definição do foco investigativo: Objetivo e problematização.....	21
1.2 Abordagem metodológica.....	25
1.3 Levantamento preliminar - Questionário de sondagem.....	28
1.4 Análise dos questionários.....	30
1.4.1 Questões de identificação das escolas.....	31
1.4.2 Sobre as escolas inclusivas para surdos.....	33
1.4.3 Percepções sobre as escolas de surdos e escolas inclusivas da pesquisa.....	34
1.4.4 O espaço da LE nas escolas.....	37
1.4.5 Os TILS no ambiente escolar.....	39
1.5 Sobre as entrevistas com as docentes.....	42
1.6 Sobre os Planos de Ensino.....	47
1.7 Pesquisas na área - Estado da Arte sobre o tema da tese.....	49
CAPÍTULO 2 - PANORAMA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NO BRASIL.....	59
2.1 O ensino de Línguas não maternas.....	59
2.2 Língua Inglesa como L3 para surdos.....	61
2.3 Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras e suas concepções de língua.....	64
2.3.1 “The Grammar Translation Method”- O Método de Tradução e Gramática.....	65

2.3.2 <i>Communicative approach</i> - Método Comunicativo/Abordagem Comunicativa.....	67
2.4 O ensino de línguas estrangeiras modernas: a hegemonia da língua inglesa.....	70
CAPÍTULO 3 - A TEORIA BERNSTEINIANA NA PRESENTE PESQUISA.....	74
3.1 Principais conceitos da teoria Bernsteiniana.....	75
3.1.1 Classificação.....	77
3.1.2 Enquadramento.....	79
3.1.3 Modalidades de código.....	81
3.2 Sobre a Prática Pedagógica e suas modalidades.....	83
3.3 Tipos de Práticas Pedagógicas: Pedagogias visíveis e invisíveis.....	85
3.4 Sobre o Dispositivo Pedagógico.....	92
3.4.1 Regras Distributivas.....	93
3.4.2 Regras de Recontextualização.....	94
3.4.3 Regras de avaliação.....	96
3.5 Contextos e Campos do Dispositivo Pedagógico.....	98
3.5.1 Campo Recontextualizador Oficial.....	99
3.5.2 Campo Recontextualizador Pedagógico.....	100
CAPÍTULO 4 - POLÍTICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NO BRASIL.....	104
4.1 Lei de Diretrizes e Bases.....	107
4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.....	108
4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	109
4.3.1 Objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras segundo o PCN-LE.....	112
4.3.2 Temas centrais no PCN-LE.....	115
4.3.3 Habilidade da escrita de uma LE - uma habilidade mais prestigiada.....	116
4.4 Políticas relacionadas à educação de surdos.....	119

4.4.1 Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	119
4.4.2 Decreto nº 5626/2005 - Bilinguismo na Educação de surdos.....	120
CAPÍTULO 5 - UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	129
5.1 Formação Acadêmica.....	130
5.1.1 Formação Específica na área da Educação de Surdos.....	134
5.1.2 O que sente falta em relação ao ensino de LE para surdos.....	136
5.2 Metodologias/abordagens de ensino que permeiam as aulas de LE.....	140
5.2.1 O que mudaria na prática pedagógica.....	149
CAPÍTULO 6 - INFLUÊNCIA DA POLÍTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	154
6.1 Segunda Instância Recontextualizadora: Análise dos Planos de ensino.....	160
6.2 Os Planos de ensino da disciplina de Língua inglesa.....	162
6.2.1 Objetivos.....	163
6.2.2 Metodologia.....	164
6.2.3 Avaliação.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
Referências.....	179
Anexos.....	188
Anexo 1 - Questionário de Sondagem.....	189
Anexo 2 - Termo de consentimento.....	190
Anexo 3 - Roteiro da Entrevista.....	191
Anexo 4 - Entrevistas com professoras de LE de surdos.....	192
Anexo 5 - Planos de Ensino.....	214

APRESENTAÇÃO

A ideia de pesquisa como “evidência” para as políticas é também usada como dispositivo para disciplinar a pesquisa, é usada para selecionar tipos particulares de pesquisa para financiamento, para privilegiar determinados tipos de pesquisa em detrimento de outros. É uma maneira de excluir da pesquisa certas questões, tópicos e vozes. (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 312).

Este espaço é destinado a fazer uma introdução ao trabalho de doutoramento desenvolvido no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas durante os anos de 2011 a 2014. Todas as escolhas e caminhos percorridos nesse tempo decorreram de experiências vivenciadas desde o período da graduação no curso de Letras como aluna, como também em outros momentos de formação em pesquisas de iniciação científica, projetos de extensão e atuação como tradutora-intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras (TILS).

Início com alguns flashes dessa trajetória, entendendo que ela influenciou diretamente na escolha da temática desenvolvida na tese que irei apresentar. Aqui pretendo refletir de que maneira as experiências que foram se atravessando em distintas épocas da minha trajetória formaram uma teia de conhecimentos capazes de unir a ~~aluna~~professora/TILS/pesquisadora em tempos distintos compondo, assim, um fio condutor que orientava meus estudos e influenciava de maneira incisiva escolhas que culminaram com a da temática da minha tese.

I - Início da trama: o caminhar de uma aluna ao despontar da professora/pesquisadora

Ano de 2004. Após uma frustrante experiência de dois anos no curso técnico em Eletrônica resolvi fazer vestibular para Licenciatura em Letras - Língua Inglesa. Já que o contato com as máquinas, placas, circuitos eletrônicos, programação e muitos cálculos não foram como o esperado, parti para a segunda área de maior interesse: as línguas estrangeiras. A aprovação no vestibular naquela época, para

uma aluna vinda da rede pública escolar e que não havia feito cursinho pré-vestibular era uma conquista importante. Talvez ela tenha sido mais importante para minha família que ouviu pela primeira vez na rádio o nome de uma pessoa da família a ingressar na universidade. Essa sim foi uma enorme conquista!

O sonho de cursar o ensino superior havia se concretizado e para minha surpresa não tínhamos somente as disciplinas para cursar, mas também havia outras possibilidades para nos constituirmos docentes: os projetos de extensão e de pesquisa. Um deles despertou minha atenção de maneira diferente, pois se tratava de um projeto de pesquisa que articulava um projeto de extensão. Algo atraente que me desafiava a pensar na educação de uma maneira geral: a pesquisa intitulava-se “Laboratório de pesquisas em estudos surdos: Letramento em surdos” e o projeto de extensão realizava atividades de leitura para alunos surdos da comunidade. Fiquei muito empolgada com a possibilidade de ajudar esse grupo social, porém, na verdade, desconhecia o que exatamente era uma minoria linguística que utilizava uma língua de modalidade viso-espacial e que, portanto, tinha uma cultura e identidade próprias. Foi no decorrer desse projeto que fui apresentada à comunidade surda e à Língua de sinais.

Depois desse primeiro contato, foi imperativo conhecer mais sobre o assunto. Matriculei-me nas disciplinas de Libras I, II, III e IV, ofertadas pelo Departamento de Letras Estrangeiras e “mergulhei” em um mundo que não era o meu: o dos surdos. Durante minha vivência pelo universo dessas pessoas, fui me aproximando de algumas questões que me estimularam a ter mais vontade de pesquisar essa língua. Uma delas foi tomar conhecimento de que a primeira língua dos surdos é a Libras – Língua Brasileira de Sinais - e que a Língua Portuguesa é considerada como língua dois, ou seja, a educação de surdos se insere em contextos de bilinguismo.

Nesse tempo e espaço, a aluna já não era mais somente a aluna, mas sim uma aluna/pesquisadora/professora que procurava cada vez mais se aprofundar nesse campo de estudos. Depois de cursar todas as disciplinas de Libras continuei com “sede” e resolvi perpassar por outras faculdades da minha instituição. Eis que me deparei com uma disciplina optativa chamada “Educação inclusiva: Pedagogia da diferença” da Faculdade de Educação. Esta disciplina foi fundamental para minha formação de professora e acredito que ela deveria ser obrigatória para todas as licenciaturas, tamanha contribuição reflexiva a mesma proporciona para os futuros profissionais docentes no que tange à educação especial. Na Faculdade de

Educação comecei a fazer parte do projeto de extensão intitulado: “Tempos e espaços na educação de surdos”, coordenado pela professora Madalena Klein. No momento em que escrevo minha linha do tempo, ainda faço parte deste projeto, ou seja, percebo que se trata de um projeto que me acompanha desde minha formação na graduação, perpassando o mestrado e doutorado.

II - O despontar da aluna/professora/pesquisadora para tradutora/intérprete da Libras

O ingresso no curso de Letras foi o começo da minha trajetória voltada para a educação de surdos. Quase ao final da graduação, por incentivo dos alunos surdos que participavam do projeto de leitura, resolvi arriscar e fazer o Prolibras¹ para proficiência em tradução e interpretação na Língua de Sinais Brasileira. Fui aprovada e as cobranças da comunidade surda começaram: “*Fostes aprovada vai ter que trabalhar como intérprete, pois a comunidade surda precisa*”: estas foram as palavras/sinais de uma ex-aluna surda.

Então, por assim dizer - “livre espontânea pressão” -, fui trabalhar em uma escola municipal inclusiva como tradutora intérprete da Libras. Confesso que ingressei nessa profissão sem ter as noções básicas necessárias para o exercício da mesma, pois minha visão de ser TILS era ser uma pessoa assistencialista para com os alunos surdos. Foi somente após um ano atuando nessa profissão que tive a oportunidade de fazer o curso de capacitação nessa mesma área.

O período em que trabalhei como tradutora/intérprete da Libras percebi que a escola inclusiva é um espaço educativo de disputa entre línguas, disputa de espaço, disputa por poder. Pude também perceber e me aproximar de questões pedagógicas, do como ensinar os alunos surdos, como trabalhar com alunos surdos e ouvintes em um mesmo espaço. Estas questões também foram importantes para me constituir como TILS aproximando do tema desta tese.

Atualmente não atuo mais na tradução/interpretação da Libras, mas na formação de novos TILS na região sul, trabalhando com a disciplina de Linguística da Libras.

¹O Prolibras é um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior – IES cujo objetivo é viabilizar a certificação de proficiência em Língua Brasileira de Sinais - Libras, como também a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras, através de um exame nacional.

III - A aluna/tradutora/intérprete retornando a ser pesquisadora

Ainda durante meu último ano de graduação, iniciei uma Especialização em Psicopedagogia para poder me aproximar um pouco sobre os conceitos da área da educação especial. Minha monografia e estágio foram na área da Educação de Surdos, mais especificamente sobre o papel do psicopedagogo no momento de diagnosticar casos de crianças surdas. A pesquisa apontou para dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito à formação desse profissional, o qual, em muitos casos, não possui fluência em Língua de sinais, nem conhecimento sobre a singularidade linguística e cultural da comunidade surda e o segundo refere-se ao fato de que a língua portuguesa constitui-se como segunda língua para esses sujeitos. Este último aspecto é desencadeado pelo primeiro, ou seja, a falta desses conhecimentos essenciais poderá prejudicar o diagnóstico de crianças surdas que apresentem dificuldades de aprendizagem ou não.

Seguindo a “roda dos ventos”², em 2009 ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, com orientação da Prof^a. Madalena Klein. Como proposta de pesquisa, iniciei análise sobre as variantes linguísticas usadas por alunos das comunidades escolares surdas de duas escolas: uma filantrópica, regular e de alunos surdos e outra pública, inclusiva e com classes especiais de alunos surdos.

A temática desenvolvida no mestrado foi pensada a partir da minha prática de tradutora/intérprete da Libras, uma vez que, nos contextos de tradução, dúvidas sobre qual sinal usar para determinado grupo eram muito recorrentes e também a noção de “sinal errado” me deixava desconfortável, pois, muitas vezes, o sinal tratado como errado não passava de uma variante dentro da Língua de sinais. No entanto, se o sinal não for aceito, ele não se torna uma variante. Sempre é preciso que o grupo aceite a nova variante e que os usuários pertencentes a esse grupo, aqui no caso, os surdos, passem a utilizá-la de forma espontânea em seus discursos.

Além disso, os resultados da pesquisa também mostraram que os professores percebem que o processo de variação na Libras é concomitante ao processo de variação que ocorre na língua portuguesa e em outras línguas. Penso que este tema

²A expressão “roda dos ventos” está sendo utilizada no sentido atribuído por PIRES (2010) em sua Tese de Doutorado relacionada ao Ensino de Língua Espanhola no contexto da Educação Especial.

é de extrema importância dentro da Linguística das línguas de sinais e da Educação de surdos. Muitas pessoas ainda creem que as línguas de sinais em geral, inclusive a Libras, são línguas universais, fato este equivocado, pois elas também têm seus regionalismos e variações sociolinguísticas, assim como acontece nas línguas orais. Considero que estas questões são relevantes para as discussões referentes aos projetos educacionais, envolvendo temáticas que na atualidade ganham força como o bilinguismo e o currículo nas escolas de surdos.

Também está implícito que, mesmo com toda legislação sobre o reconhecimento dessa língua e com todos os estudos que abordam a temática da linguística das línguas de sinais, da cultura surda, da experiência visual e da militância surda, ainda assim, no espaço escolar, há certa resistência com o reconhecimento da Libras. Parece-me que essas temáticas estão ainda em certo ponto de reconhecimento e de validação, fato que já ocorre no campo legal.

IV - A aluna/pesquisadora aprofundando seus estudos

A escolha do foco da pesquisa do curso de Doutorado ocorreu em função de uma experiência vivenciada no final do curso de Mestrado. Alguns surdos que estavam cursando ensino superior e outros que eram meus colegas no Mestrado pediram que eu ministrasse aulas de inglês, em função das provas de proficiências exigidas nos cursos de pós-graduação e também por necessidade de leitura de artigos científicos publicados na língua inglesa. A solução encontrada foi a criação de um projeto de extensão de Leitura em Língua inglesa para alunos surdos, em que as aulas, sob uma abordagem comunicativa, em Libras, eram conduzidas para um grupo de alunos surdos que já haviam concluído o Ensino Médio.

A idealização desse projeto originou-se da percepção da lacuna existente para formação de alunos surdos com competência linguística leitora em uma língua estrangeira. Se um aluno ouvinte necessitasse aprender uma língua estrangeira ele procuraria um curso privado para efetivar seus estudos. E os alunos surdos? Procurariam estes mesmos cursos e pagariam, além do curso, um tradutor/intérprete para traduzir as aulas? E o tradutor/intérprete da Libras deveria conhecer a língua inglesa com fluência para poder traduzir da língua alvo direto para Libras? Contudo, me questiono se essa é a função de um tradutor/intérprete da Libras.

Esse projeto de extensão desenvolvido, em princípio, não estava vinculado a nenhuma pesquisa, pois eu ainda estava terminando o curso de Mestrado com foco nas variações linguísticas dos alunos surdos. No entanto, no decorrer do projeto, várias questões me angustiavam, pois eu percebia que a lacuna de conhecimentos daqueles alunos era enorme em relação à língua inglesa. Muitas vezes eu tentava lembrar como havia sido meu processo de contato com uma língua estrangeira na escola regular e lembrava que as experiências nem sempre eram muito agradáveis, pois todos os anos a professora nos apresentava o verbo “*To Be*” como uma grande novidade para aquele ano, além de listas enormes de verbos irregulares para decorarmos.

Pensei, então, em como teria sido para cada um daqueles alunos surdos aprender uma língua estrangeira, sendo que a primeira língua deles era a Libras, que é uma língua de modalidade diferente da língua portuguesa. Pensei também que eles deveriam ter passado pelos mesmos ou similares processos que eu passei aprendendo uma variedade de vocabulário de diferentes categorias e de forma descontextualizada. E, pensei ainda, como teria sido este processo para aqueles que estudaram em classes inclusivas, cuja intermediação teria sido feita através de um tradutor/Intérprete da Libras. Resumindo: pensei muito!

A partir dessas dúvidas e questionamentos, eu não poderia atuar nesse projeto de extensão com a única preocupação de como seriam as aulas, o método e a abordagem subjacente, mas eu queria investigar outras questões. Dessas inquietações nasceu a ideia de pesquisar o ensino de línguas estrangeiras - LE na educação de surdos, sendo este meu foco na tese de doutorado em Educação, que consiste em entender como professores de LE de surdos recontextualizam a Política do PCN-LE nas suas práticas pedagógicas.

Movida pela intenção de pesquisar o ensino de LE na educação de surdos, senti necessidade de conhecer o que vinha sendo pesquisado nessa área, dando-me subsídios para a delimitação de meu foco de pesquisa. A seguir, apresento os estudos encontrados com temática relacionada ao tema desenvolvido nesta tese.

Finalizo esta seção de Apresentação descrevendo brevemente cada um dos capítulos da presente Tese. No capítulo 1, *Percursos Metodológicos*, apresento os objetivos do presente estudo, além dos caminhos trilhados para a realização da pesquisa, descrevendo os procedimentos para coleta dos dados e como foram feitas as análises dos mesmos.

No capítulo 2, *Panorama sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil* descrevo um pouco sobre o histórico da língua inglesa no Brasil e sua inserção nos currículos escolares. Apresento também a descrição dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras e as concepções de língua presentes nesses métodos.

No capítulo 3, intitulado *A teoria Bernsteiniana na presente pesquisa*, focalizo as ferramentas teórico metodológicas que orientaram a pesquisa. Ali são trabalhados os principais conceitos da Teoria Bernsteiniana que foram utilizados para as discussões e análises dos dados.

No capítulo 4, *Política do ensino de Línguas Estrangeiras modernas no Brasil* trago o conceito de Política que subjaz este estudo apoiado nos estudos de Stephen Ball (1994), fazendo uma discussão sobre a Política sobre o ensino de LE no Brasil (PCN-LE), a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), entre outras legislações, como a Lei de Libras 10.436, o Decreto nº 5.626, a Lei de diretrizes e bases nº 9.394 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (2013).

No capítulo 5, *Um olhar sobre a Prática Pedagógica*, apresento a primeira parte da análise dos dados oriundos das entrevistas com professores de LE de surdos (Categoria 1- Prática Pedagógica).

O 6ª capítulo, *Influência da Política na Prática Pedagógica*, é destinado à análise da segunda categoria de análise tomando como referência as análises dos planos de ensino disponibilizados pelos professores de LE de surdos.

E por fim, no capítulo 7, *Considerações finais*, há o desfecho deste estudo apontando as possíveis articulações dos resultados.

CAPÍTULO 1- PERCURSOS METODOLÓGICOS

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a *um como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, *de formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva, uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou como conduzimos uma pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

1.1 Definição do foco investigativo: Objetivo e problematização

Esta escrita apresenta uma Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - Linha Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, cujo título é **O ensino de língua estrangeira na educação de surdos: Recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos**. Este trabalho teve como aportes teóricos os Estudos Surdos e a Teoria Bernsteiniana do Dispositivo Pedagógico. O primeiro campo de estudos percebe a surdez como uma diferença cultural e que pretende deslocar a compreensão sobre o conceito de sujeito surdo. O que se objetiva é localizar a problemática a partir dos discursos sobre o surdo, os quais têm implicações na produção do currículo e dos sujeitos da educação.

A partir dessa perspectiva, os Estudos Surdos discutem alternativas teórico-pedagógicas na educação de surdos baseados em um modelo sócio-antropológico de educação, na qual a comunidade surda e a língua de sinais exercem um papel fundamental na tentativa de uma reconstrução educativa, pensada através de uma *reestruturação curricular*. A ideia de relacionar os currículos com a organização dos conteúdos que serão ensinados aos estudantes é bastante atual e ainda faz-se presente no corpo teórico dos currículos escolares. Há um determinado consenso

relacionado aos conhecimentos que deveriam participar dos currículos escolares. Porém, essa *normalização* dos conteúdos, essa imobilidade curricular, vem sendo abalada a partir do momento em que se começou a problematizar o que deveria ser ensinado, a se discutir a questão do que ensinar, de quais conteúdos são mais importantes e deveriam fazer parte dos currículos das escolas de surdos (LUNARDI, 1998, p. 159). No campo da educação de surdos, houve um momento na história em que as escolhas curriculares foram feitas a partir de orientação de um método de ensino chamado de oralismo³ que privilegiava o ensino da língua oral em detrimento do ensino das línguas de sinais.

Com a imposição do oralismo nas escolas de surdos, algumas formas de resistência fizeram-se presentes, como a criação das associações de surdos, a luta pelos direitos de adquirirem a língua de sinais como primeira língua e os matrimônios entre surdos. Essas são expressões genuínas da resistência exercida. Southwell (2008) escreve que a luta pela hegemonia é entendida como o processo de emergência de diversos conflitos que não apresentam um significado previamente estabelecido, ou seja, ela se apresenta como uma relação política que pela noção de articulação encontra-se dominada. O conhecimento considerado socialmente aceitável é aquele difundido nas instituições de ensino. Foi em decorrência desse pensamento que muitos teóricos discutem o poder do currículo, pois é nele que se encontram esses conhecimentos válidos, tornando o currículo uma arena de luta (SOUTHWELL, 2008, p. 126).

Dessa forma, o currículo torna-se uma pequena síntese de alguns elementos culturais como valores, hábitos e crenças, constituindo uma proposta político-educacional de forma que um grupo a elabora e a sustenta através de interesses diferentes, constituindo-se uma articulação hegemônica. Nas múltiplas articulações hegemônicas, existem cadeias específicas que lidam com grupos minoritários pelo

³É conhecido da história da educação dos surdos o Congresso de Milão em 1880, o qual definiu o oralismo como método a ser adotado na educação de surdos, respaldado em um conjunto de interesses que legitimaram o ensino da fala em relação à língua de sinais. Dessa forma, ficou decidido que os surdos deveriam ser ensinados/treinados a falar e, ao mesmo tempo, resolveu-se o problema filosófico da oposição entre o oral - como abstração - e os gestos como sinônimo de obscuridade do pensamento; o religioso - o caráter necessariamente oral das confissões, em oposição ao caráter tosco, obscuro e primitivo da confissão por meio de gestos; e, por último, as necessidades políticas de abolir os dialetos - entre eles, as línguas de sinais dos surdos - para impor uma única língua para cada território recém-unificado (SKLIAR, 1997, p. 258).

reconhecimento da diferença (MACEDO, 2009). Se considerarmos o processo escolar como uma mera reprodução da cultura dominante imexível, a historicidade inerente ao processo educacional torna-se nula. Dessa forma, o dispositivo pedagógico constitui-se como uma condição para a produção, reprodução e transformação da cultura.

O segundo aporte teórico consiste nos estudos sobre a teoria do Dispositivo Pedagógico que foi descrita no capítulo 5 do livro *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle* e no capítulo 2 de *Pedagogia, controle simbólico e identidade*, volume V escritos por Basil Bernstein. Um dos conceitos centrais nessa teoria, e que embasaram as análises desta tese, referem-se ao conceito de recontextualização, que segundo Mainardes; Stremel (2010) permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo. Bernstein não nega a existência de uma base linguística nos processos discursivos. No entanto, em sua teoria, ele procura considerar as condições sociais (relações de poder) que controlam a produção e a reprodução do discurso e reconhecer as relações de poder e controle que regulam a sua existência.

Com o apoio dessas teorias, faço um estudo de forma a entender como ocorre a percepção dos professores de língua inglesa de surdos em relação à política sobre o ensino de língua inglesa, especificamente em relação à Política dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (PCN-LE) e como recontextualizam essa política nas suas práticas pedagógicas. Nesta tese, os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira são definidos como política entendida pelo conceito definido por Ball (1994), que compreende a política como texto, enfatizando o controle que está nas mãos dos leitores⁴.

Parto do pressuposto de que as escolas de surdos e escolas inclusivas constituem-se como espaços de ensino em que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's institui-se como documento que orienta o ensino/currículo das escolas de ensino fundamental e médio. Cabe salientar que no Brasil não existe outro documento que oriente o ensino de uma língua estrangeira. Na Lei nº 9.394 Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) existe a previsão de ensino da língua estrangeira na escola, no entanto, não estão presentes nestes documentos maiores orientações

⁴ Este conceito de Política definido por Ball (1994) será mais bem discutido no Capítulo 4 desta tese.

em relação a esse ensino. Por essa razão, elegi, para fins desta tese, os Parâmetros Curriculares Nacionais como o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), que segundo a teoria Bernsteiniana⁵ é visto como:

[...] as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização). O discurso pedagógico oficial é um discurso embutido, constituindo a realização das inter-relações entre dois discursos diferentemente especializados: o discurso instrucional e o discurso regulativo. (BERNSTEIN, 1996, p. 272).

Nesse sentido, nesta tese trato o PCN-LE como uma Política (BALL, 1994) e como um Discurso Pedagógico Oficial (BERNSTEIN, 1996), entendendo que ele possui um caráter norteador das práticas docentes nas escolas. Em consonância, meu objetivo foi, então, perceber de que forma os professores de língua inglesa recontextualizam a política trazida neste documento nas suas práticas de ensino.

Para responder ao problema levantado nesta pesquisa, o qual consistiu em identificar de que forma a política dos PCN-LE é recontextualizada no discurso sobre a prática dos professores de língua inglesa na educação de surdos, fiz uso de instrumentos metodológicos como a entrevista narrativa *on-line* e entrevista presencial com docentes que atuam como professores de LE para surdos, como também analisei os planos de ensino e aula disponibilizados por alguns desses professores.

A temática do ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos é e sempre foi um tema que me despertou especial atenção enquanto cursava a graduação em Letras - Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, pelo fato de muitas pessoas dizerem que na escola não se aprende uma língua estrangeira e sim listas de palavras para serem decoradas, sem nenhuma contextualização social do que está sendo ensinado. Essa não é somente uma crítica específica ao ensino de uma LE aos surdos, mas também ao ensino de uma LE aos ouvintes. De maneira geral, o ensino de LE em escolas públicas, especificamente, tem sido alvo de muitas discussões e críticas com relação, principalmente, ao método de ensino. (LEFFA, 2011).

⁵ A teoria Bernsteiniana será mais bem explicitada no Capítulo 3 desta tese.

Durante cinco anos, no curso de Licenciatura em Letras, tive contato com diversos conteúdos importantes para a formação de um professor de língua e literatura. No entanto, chegando ao período dos estágios, na época, senti a falta de uma discussão mais profunda de como ensinar alunos surdos usuários da Libras.

No mesmo tempo em que concluía a graduação em Letras, também finalizava um curso de tradução e interpretação em Libras - Língua Brasileira de Sinais, ofertado pela Universidade Católica de Pelotas.⁶ A atuação na área de tradução da Libras despertou-me interesse e, ao mesmo tempo, dúvidas sobre vários assuntos relacionados à educação de surdos. Uma delas era como deveria ser o ensino de uma LE para os surdos? Qual metodologia de ensino deveria ser utilizada? Mesmo dispondo de pouco conhecimento de como ensinar uma língua estrangeira para alunos surdos, optei em fazer meu estágio supervisionado do Ensino Médio em uma sala de aula inclusiva com estes alunos. Foi uma experiência muito rica, pois a cada aula foram sendo aprendidas novas maneiras de se pensar o ensino de LE para surdos, sempre tentando relacionar o contexto social dos alunos com os conteúdos a serem desenvolvidos. Essa experiência também foi motivadora para pesquisar sobre o ensino de LE para surdos nesta tese, pois, no contexto do estágio desenvolvido, foi preciso buscar materiais sobre o ensino de uma L3 para surdos com línguas de modalidades diferentes e de métodos próprios de ensino.

1.2 Abordagem metodológica

A investigação a que se refere a presente Tese constitui-se como uma pesquisa qualitativa em que questionários, entrevistas *on-line*, entrevistas presenciais e análise documental⁷ foram utilizados para responder a seguinte problemática: **de que maneira a política dos PCN-LE é recontextualizada nos discursos sobre a prática pedagógica dos professores de língua estrangeira em salas com alunos surdos?** No que tange aos objetivos, analisei os processos de recontextualização da política, presentes nos discursos dos professores sobre

⁶Na época, a Prefeitura Municipal de Pelotas através do Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologia para aprendizagem (CAPTA) financiou as despesas do referido curso por eu ser, naquela ocasião, funcionária contratada da Prefeitura atuando na tradução da Libras no Colégio Municipal Pelotense.

⁷Análise documental dos Planos de Ensino disponibilizados pelas professoras de LE de surdos.

suas práticas de ensino de LE para surdos e, para tal, utilizei referencial teórico nos estudos de Basil Bernstein sobre a teoria do Dispositivo Pedagógico.

A teoria do Dispositivo Pedagógico (DP) foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas. Dessa maneira, a teoria do DP constitui-se como um modelo teórico o qual permite a análise das políticas tanto no nível macro da sua formulação e influências até o nível dos microprocessos de sua realização. A teoria de Bernstein demonstra como a distribuição do poder na sociedade e seus princípios de controle social afetam o “o quê” e o “como” do texto político produzido e a sua reprodução.

Para responder ao problema da pesquisa foram efetuadas entrevistas com os professores de língua inglesa que atuam em escolas com alunos surdos matriculados. A pesquisa, inicialmente, tinha como materialidade escolas de surdos e professores de línguas estrangeiras desses espaços no Estado do Rio Grande do Sul. Após o exame de qualificação, a banca de professores sugeriu que o estudo fosse mais abrangente, tendo ao menos um representante de cada uma das cinco regiões do Brasil.

Para atender a essa sugestão foram enviados e-mails para Secretarias de Educação das cinco regiões brasileiras e para escolas com surdos matriculados. Posso dizer que a parte mais árdua desta pesquisa foi o contato com as escolas, pois este foi feito através de e-mail, *Facebook* e telefonemas. Muitas escolas não respondiam aos e-mails, mas ao receberem meu telefonema respondiam imediatamente. Outras, nem com o telefonema responderam. A princípio pensei que por minha coleta de dados ser feita de forma *on-line* eu não teria problema em relação ao acesso e ao tempo de retorno dos contatos.

Na verdade eu estava equivocada, pois uma pesquisa *on-line* também tem suas desvantagens. Muitas escolas simplesmente ignoraram meu convite para participar da pesquisa; outras perguntavam o que iriam receber em troca se participassem. No entanto, algumas possuíam uma consciência mais esclarecida em relação à importância de pesquisas que focassem na aprendizagem de alunos surdos e essas se dispuseram a participar. Nesse sentido, em razão da grande dificuldade de ter acesso ao contato dos professores através do questionário enviado para as escolas, e pelo fato de muitas escolas não retornarem ao meu

contato, optei em utilizar outras estratégias para chegar até esses professores, meus sujeitos de pesquisa. Posso dizer que o *Facebook* me ajudou consideravelmente para localizar esses sujeitos que me escapavam tanto.

Outra sugestão advinda do exame de qualificação foi a criação de um blog ou página no *Facebook* para que pudesse ser feito um grupo focal, em que os entrevistados pudessem interagir em uma grande conversa coletiva. A página no *Facebook* foi criada em 4 de fevereiro de 2014. Inicialmente convidei quatro participantes, sendo 3 professoras de língua estrangeira e uma professora de escola de surdos do RS. Infelizmente nenhuma respondeu à minha publicação. Abaixo apresento a imagem do convite ao grupo criado para esse debate.

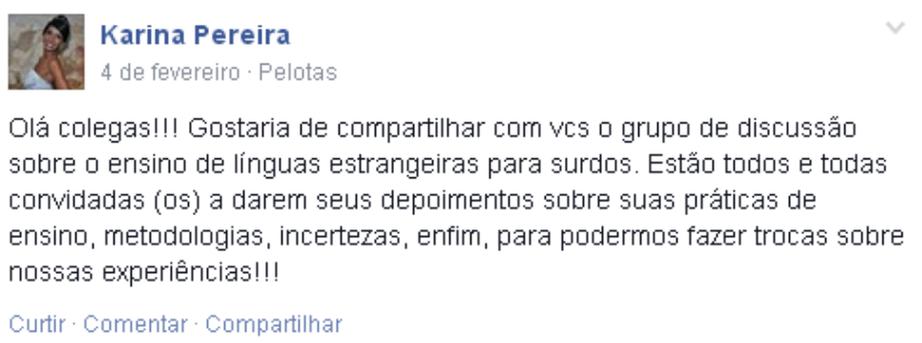


Figura 1 - Imagem da postagem no grupo

Imagem da postagem no grupo “Ensino de línguas estrangeiras para surdos” da rede social *Facebook* para a participação dos usuários.

Fonte: Disponível em: <<https://www.Facebook.com/groups/769932473035949/>>. Acesso em: 10/02/2014.

Assim sendo, fui buscando esses sujeitos pelo *Facebook* e também pelo contato fornecido por algumas escolas através do questionário de sondagem. Estes questionários constituíram-se como instrumento preliminar da coleta de dados. A partir deles, obtive o contato de alguns professores e dados das escolas que possuíam alunos surdos matriculados.

Dessa maneira, a análise dos dados incidiu sobre duas instâncias recontextualizadoras: (1) o discurso sobre a prática pedagógica docente de professores de língua estrangeira que atuam em salas com alunos surdos e (2) os planos de ensino da disciplina de língua inglesa, conforme ilustrado na figura apresentada a seguir. Os questionários de sondagem foram instrumentos

preliminares que ajudaram na compreensão e na seleção de contextos específicos da educação de surdos. Eles serão descritos e analisados no item a seguir.

1.3 Levantamento preliminar - Questionário de sondagem

1.3.1 Descrição do processo

A investigação que narro aqui iniciou com o encaminhamento de um questionário preliminar⁸ para escolas de surdos do Rio Grande do Sul, a fim de que eu pudesse ter um primeiro contato com essas escolas, saber o número de professores, entre outras informações. Após sugestão da banca de exame de qualificação, como já mencionado anteriormente, o questionário foi encaminhado para escolas que tivessem alunos surdos matriculados nas cinco regiões brasileiras. Então, os contextos analisados passaram a ser escolas de surdos e escolas inclusivas do Brasil que ofertassem uma língua estrangeira.

Os contatos dessas escolas foram fornecidos pelas Secretarias de Educação de alguns Estados, como o de Goiás, a título de exemplo, e outros através da ajuda de colegas, entre eles pesquisadores da educação de surdos e colegas de orientação. Alguns contatos também foram encontrados na *internet* através do *site* de busca *Google* e *Facebook* permitindo, dessa forma, encontrar as escolas, com o contexto específico para a realização desta pesquisa.

Algumas escolas da região Sudeste, por exemplo, responderam ao questionário, mas algumas delas não tinham o ensino de língua inglesa, pois se tratavam de escolas que ofertavam somente a primeira parte do ensino fundamental. Como já descrito anteriormente, nem sempre foi tranquila a etapa de contato com as escolas, já que, muitas vezes, o contato informado pelo próprio *site* da escola não estava correto, ou havia mudado. Doutras vezes, a escola só respondia aos e-mails após meu telefonema e, em outros casos, a resposta era negativa, pois a direção da escola só aceitaria preencher o questionário se eu estivesse presente em visita à escola. Como a pesquisa que me propus desenvolver abarcou escolas pertencentes às cinco regiões brasileiras, utilizei a *internet* através do e-mail e da rede social

⁸O Questionário de sondagem encontra-se nos Anexos dessa tese.

Facebook para fazer a coleta de grande parte dos dados, devido à impossibilidade de chegar pessoalmente nessas escolas.

No andamento da pesquisa, tive a intenção de coletar dados de pelo menos uma escola de cada Estado, mas foi enorme a dificuldade de encontrar os contatos dessas escolas e das mesmas retornarem minhas solicitações. Por fim, obtive retorno de 12 escolas da região Sul, instituições em que o contato havia sido feito anteriormente; duas escolas da região Sudeste; uma escola da região Centro-oeste; uma escola da região Nordeste; e uma escola da região Norte, totalizando 17 questionários válidos para esse estudo⁹.

Nesse contexto, muitas escolas que responderam ao questionário preliminar não foram analisadas, pois ofertavam ensino até à 4^o série e, segundo a LDB, o ensino de uma língua estrangeira deve ser ofertado a partir da 5^a série (6^o ano). A seguir, encontra-se uma tabela ilustrando o número de questionários respondidos por região (referente à questão 3 do questionário, que era saber qual era a modalidade da escola).

Tabela 1 - Questionários respondidos que se enquadram no contexto da pesquisa.

Questionários respondidos

REGIÃO	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	TIPO DE ESCOLA
SUL	12	11- escolas de surdos 1- escolas inclusivas
SUDESTE	2	2- escolas inclusivas
CENTRO-OESTE	1	1- escola de surdos
NORDESTE	1	1- escola de surdos
NORTE	1	1- escola inclusiva

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese.

⁹Na região Norte foi-me indicada uma escola de surdos no Estado do Pará. No entanto, o telefone da escola não atendia. Foi-me repassado, também o e-mail da diretora e o da coordenadora pedagógica. Nenhuma delas respondeu aos meus contatos. Através do *Facebook* consegui estabelecer um breve contato com a diretora da escola, mas foi inútil, pois ela nunca respondeu, apesar de ter visualizado minhas mensagens.

1.4 Análise dos questionários

[...] a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais através do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 55).

Passo agora a fazer uma descrição do instrumento de sondagem que foi importante para conhecer os espaços escolares onde se encontram meus sujeitos de pesquisa. O objetivo do preenchimento do questionário preliminar foi obter informações gerais sobre a escola de surdos ou inclusiva em que atuam os professores de LE de surdos, como também o número de alunos surdos e professores de LE que a escola possuía. A análise desses dados não será realizada por regiões, uma vez que a região SUL possui 12 instrumentos respondidos, a SUDESTE 2 instrumentos e as demais regiões possuem apenas uma escola representante. Assim, optei por apresentar os dados tomando como referência a distinção entre Escolas de Surdos e Escolas Inclusivas. A apresentação desses dados tem por objetivo contextualizar e dar indícios para se entender os espaços onde o ensino de LE para surdos se efetiva, ou seja, entender em que condições as práticas dos professores de LE acontecem.



Figura 2 - Espaços escolares.

Distinção dos espaços escolares para surdos.

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese.

A seguir, descrevo sobre as questões presentes no questionário de sondagem que me auxiliaram para escolhas de contextos específicos para esta pesquisa.

1.4.1 Questões de identificação das escolas

As questões de 1 a 4 que constaram no questionário de sondagem referem-se ao nome da escola; ao tipo de escola: específica de surdos ou escola inclusiva; qual o âmbito da escola: municipal, estadual, federal e particular; e ao número de alunos surdos matriculados. As escolas inclusivas, como já mostradas na Figura 3, foi minoria no conjunto dos questionários respondidos. As escolas de surdos analisadas estão expostas na tabela abaixo para uma melhor visualização dos dados.

Tabela 2 - Escolas de surdos por Estado.

Estados	Nome	Âmbito	Tipo	Nº alunos surdos	Outras informações
1- RS	S A	Municipal	Escola de Surdos	50	Trata-se de uma escola municipal de ensino fundamental.
2- RS	S B	Municipal	Escola de Surdos	112	Iniciou suas atividades na educação de surdos na década de 60.
3- RS	S C	Municipal	Escola de Surdos	70	Ensino para crianças surdas de 6 à 14 anos, Serviço de Educação Precoce (EP) para crianças de zero à 3 anos e Psicopedagogia Inicial (PI) de 3 a 5 anos
4- RS	S D	Estadual	Escola de Surdos	-----	Iniciou suas atividades na década de 80.
5- RS	S E	Estadual	Escola de	168	Teve sua fundação também na década de 80. Possui desde a

			Surdos		educação infantil até o ensino médio.
6- RS	S F	Estadual	Escola de Surdos	77	Tem por filosofia uma proposta de educação bilíngue entendendo a língua de sinais como primeira língua e o português escrito como segunda língua.
7- RS	S G	Particular	Escola de Surdos	99	Trata-se de uma das escolas mais antigas do Estado, pois foi fundada na década de 40. A escola atende desde a estimulação precoce até o ensino fundamental completo.
8- RS	S H	Particular	Escola de Surdos	53	Teve sua fundação na década de 60 e possui ligação com uma rede de escolas com pressuposto filantrópico.
9- RS	S I	Particular	Escola de Surdos	110	Teve sua fundação na década de 50 e atende crianças e adolescentes surdos.
10- RS	S J	Particular	Escola de Surdos	80	Foi fundada na década de 80 com a missão de proporcionar educação de qualidade para crianças e adolescentes surdos.
11-PR	S K	Estadual	Escola de Surdos	141	Trata-se de um colégio estadual para surdos desde a educação infantil até o ensino profissionalizante. Teve sua fundação na década de 50.
12- GO	CO A	Particular	Escola de Surdos	293	Foi fundada em meados da década de 90. Atende alunos do 1º ao 9º ano e ensino médio. Trata-se de um centro educacional mantida pela associação de surdos da mesma cidade da escola.
13- BA	NE A	-----	Escola de surdos	-----	Foi fundada no ano de 2000 com o objetivo de amparar os sujeitos surdos e seus familiares. Atende crianças, jovens e adultos surdos dentro de uma perspectiva

					bilíngue (Libras 1ª língua e português escrito como 2ª língua).
--	--	--	--	--	---

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese.

Por questões éticas, atribui siglas para identificação das escolas pesquisadas¹⁰ para que se mantivesse o sigilo dos dados. Duas escolas (SD e NE A) mandaram seus questionários incompletos. As escolas de surdos que participaram deste estudo eram escolas oriundas dos Estados do Rio Grande do Sul (10 escolas), uma do Estado do Paraná, uma do Estado de Goiás e uma do Estado da Bahia, totalizando 13 escolas de surdos. Em relação ao âmbito destas escolas, não há um índice mostrando uma predominância, uma vez que encontramos três (3) escolas municipais, quatro (4) escolas estaduais e cinco (5) escolas particulares. Em relação ao número de alunos, podemos perceber que as escolas de surdos não possuem menos de 50 alunos, chegando a um máximo de 293 alunos.

1.4.2 Sobre as escolas inclusivas para surdos

As escolas inclusivas que responderam ao questionário de sondagem pertenciam aos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Amazonas. A seguir, uma tabela para melhor visualização dos dados:

Tabela 3 - Escolas inclusivas por Estado.

Estados	Nome	Âmbito	Tipo	Nº alunos surdos	Outras informações
14- RS	S L	Estadual	Classe especial	14	Instituto Estadual localizado que possui classes especiais para alunos surdos.
15- SP	SE A	Particular	Escola inclusiva	9	Centro Educacional particular que pertence ao Estado de São

¹⁰A primeira letra é referente ao Estado e a segunda letra a uma ordem cronológica, assim temos NA-Norte A.

					Paulo.
16- SP	SE B	Municipal	Escola inclusiva	19	Trata-se de uma escola polo que foi preparada para receber alunos com deficiência auditiva com a proposta de inclusão com acesso à Libras. O processo de ensino aprendizagem é oferecido em Português e na Libras com o apoio de professores bilíngues, intérpretes da Libras e instrutor surdo.
17- AM	NA	Estadual	Escola inclusiva	14	Possui ensino fundamental e médio

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese.

1.4.3 Percepções sobre as escolas de surdos e escolas inclusivas da pesquisa

Na escola o aluno surdo alcança um nível de desempenho escolar satisfatório no momento em que há preocupação com o resgate de toda sua historicidade; com o entendimento sobre a diversidade linguística e uma educação escolar diferenciada que valorize suas capacidades e potencialidades; além de uma compreensão sobre as formas de organização social das comunidades surdas e a importância da Libras no processo educativo e em demais instâncias cotidianas. (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 202).

Esta pesquisa teve como princípio norteador o ensino de LE para surdos em escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Após exame de qualificação, o estudo foi ampliado para escolas que ofertassem uma LE para surdos em todo o Brasil. Após uma pesquisa de busca por estas escolas percebi que existe um número reduzido de escolas de surdos no Brasil. A comprovação dessa afirmativa pode ser feita através das escolas que estão sendo estudadas nesta pesquisa. Na presente pesquisa, participaram apenas aqueles encontrados através da *internet* (*sites* de secretarias de educação e blogs) e também aqueles que se encaixavam na oferta de

LE para surdos. Portanto, escolas que atendiam somente o primeiro ciclo da educação fundamental não participaram do estudo.

Dessa maneira, ao fazer o levantamento dos dados, fiquei surpresa ao perceber que a região SUL possui o maior número de escolas de surdos do Brasil, seguida da região SUDESTE¹¹ com pelo menos duas escolas. Assim sendo, a região SUL e especificamente o Rio Grande do Sul é o Estado brasileiro com mais escolas de surdos, indicando as resistências dos movimentos surdos e das escolas de surdos do RS no sentido de permanência destas escolas.

Esse dado me motiva a tecer algumas palavras em relação ao ambiente escolar de sujeitos surdos, uma vez que é nele que se encontra a maioria dos professores que responderam a esta pesquisa.

Segundo Lopes (2007), a escola de surdos:

[...] possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, mas o fato de *ser de surdos* não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normatizar e garantir a ordem da sociedade. [...] Antes de ser uma escola para surdos, antes de ter um currículo surdo, a escola apresenta uma proposta social e uma intencionalidade pedagógica, as quais não temos e não sabemos como evitar. [...] (LOPES, 2007, p. 83).

Esses ambientes escolares chamados de escolas bilíngues para surdos constituem-se como um espaço em que a diferença surda é celebrada, pois nele há aspectos culturais que auxiliam o desenvolvimento não só intelectual, mas também afetivo dos adquirentes¹² surdos. (LIMA; CAMPOS, 2013).

Como já mencionado, em nosso país são poucos lugares que utilizam esse modelo educacional, de escolas bilíngues para surdos, pelo fato de que muitas pesquisas na área da educação especial e a própria Política da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) preconiza um ensino inclusivo para os sujeitos surdos. Nesse sentido, o que ocorre com maior frequência é que o aluno surdo, não encontrando em sua cidade ou cidade vizinha um ambiente escolar que ofereça a educação bilíngue em escola específica para surdos, não terá opção a não

¹¹Sabemos que a região SUDESTE possui mais escolas de surdos, mas como já mencionado nem todas as escolas contatadas deram retorno ao questionário e outras não se enquadravam nos critérios da pesquisa.

¹²A palavra Adquirente é utilizada por Bernstein (1996) para se referir àqueles que aprendem algo.

ser estudar em uma escola regular de ensino e assistir as aulas através dos TILS, quando esses profissionais forem disponibilizados nas escolas¹³.

Essas escolas inclusivas poderão se encaixar no que idealizam Lima e Campos (2013), em dois tipos de inclusão: uma inclusão do tipo bilíngue/cultural e uma inclusão do tipo bilíngue/intercultural. No primeiro tipo, os adquirentes surdos são inseridos na escola de ouvintes e possuem colegas ouvintes, mas percebe-se nesse espaço um atravessamento da cultura surda através da adaptação curricular e de metodologias. Os conteúdos escolares podem ser ministrados tanto por professores surdos, por professores bilíngues ou por professores ouvintes com a presença de TILS.

O segundo tipo (bilíngue/intercultural) oferece aos adquirentes surdos um espaço especializado destinado ao estudo dentro da escola de ouvintes, ou seja, classes específicas de surdos, além de professores bilíngues, entre outros elementos da cultura surda. Essas são as chamadas *escolas polos*, que oferecem salas específicas para os surdos e onde as aulas são conduzidas por professor ouvinte bilíngue e/ou instrutor surdo¹⁴. Nesses espaços todos os alunos ouvintes e surdos possuem aulas de Libras para que seja possível um “momento intercultural” entre ouvintes e surdos. Os autores alertam que as provas, nesses casos, continuam a ser em português. (LIMA; CAMPOS, 2013).

É possível perceber que mesmo nas escolas polos de educação de surdos há um tensionamento entre o português e a Libras e, nessa relação de poder, a Libras ainda não é reconhecida como uma língua. Penso que este tensionamento entre as línguas é algo sempre presente nas escolas de surdos, nas escolas com classes especiais ou nas escolas inclusivas. Contudo, estes tensionamentos vão ganhando diferentes contornos dependendo de atravessamentos de âmbito políticos, culturais, linguísticos.

¹³A pesquisa feita pelo GIPES (Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos) no ano de 2009 mostrou que no estado do RS, nas escolas denominadas regulares de inclusão, a oferta de TILS era insignificante, muitas vezes sendo indicado que as aulas fossem traduzidas por professores com pouco conhecimento da língua de sinais e sem formação específica para atuar nessa função. (KLEIN *et alii*, 2009).

¹⁴Ainda se utiliza a denominação <instrutor surdo> mesmo já havendo um número significativo de surdos formados nos cursos de Letras / Libras ou mesmo em outras licenciaturas, o que lhes outorga o título de professores surdos.

1.4.4 O espaço da LE nas escolas

Na sequência, focalizo a atenção nas questões 5 e 6 do questionário, que tratam especificamente de saber qual é a língua estrangeira ofertada na escola, se há uma segunda LE e o número de professores de LE, bem como solicitar seus contatos para o seguimento da pesquisa. A seguir, apresento as tabelas com os dados recolhidos referentes às escolas de surdos (Tabela 4) e escolas inclusivas (Tabela 5):

Tabela 4 - Referente à: **questão 5** (Qual a língua estrangeira ofertada para a comunidade escolar?); **questão 6** (Existe a oferta de uma segunda língua estrangeira na escola?); **questão 7** (Quantos professores de Língua estrangeira a escola tem?) e **questão 8** (Contato dos professores de Língua estrangeira(e-mail)).

Escola de surdos	LE ofertada	2ª LE ofertada	Nº prof. de LE	Contato dos prof. de LE
SA	Inglês	Libras	1	Não
SB	Inglês	-----	1	Não
SC	Inglês	-----	2	Sim
SD	Inglês	-----	1	Sim
SE	Inglês	Espanhol	3	Não
SF	Inglês	Espanhol	2	Não
SG	Inglês	-----	1	Não
SH	Inglês	Espanhol	1	Não
SI	Inglês	-----	1	Não
SJ	Inglês	Espanhol	3	Não
SK	Inglês	-----	3	Não
COA	Inglês	Espanhol	2	Sim
NEA	Inglês	Português	3	Não

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese.

Tabela 5 - Referente às questões 5, 6, 7 e 8 das escolas inclusivas.

Escolas inclusivas	LE ofertada	2ª LE ofertada	Nº prof. de LE	Contado dos prof. e LE
S L	Inglês	-----	1	Não
SE A	Inglês	Libras	4	Não
SE B	Inglês	Espanhol	1	Sim
NA	Espanhol	-----	4	Sim

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese.

As dezessete escolas que responderam ao questionário informaram que a língua estrangeira ofertada nas escolas de surdos é a língua inglesa, com exceção da escola pertencente à região **NA**, que oferta o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Entre as escolas que responderam ao questionário, podemos perceber que o inglês é a língua de maior predominância tanto nas escolas de surdos, quanto nas escolas inclusivas. Já na escola inclusiva da região Norte (**NA**), o espanhol é a língua estrangeira oficial. A escola pesquisada representante da região NORTE está localizada no Estado do Amazonas, que faz fronteira com a região norte da Venezuela. Nesse caso, o critério de escolha da língua estrangeira pode ter sido pela proximidade com um país cuja língua falada é o espanhol, ou seja, a escolha pode ter sido dada por essa relação cultural. No entanto, na região Sul esse aspecto parece não ser determinante, haja vista que mesmo com a proximidade com Argentina e Uruguai, a língua estrangeira que prevalece é o inglês. Todavia, em relação a uma segunda língua estrangeira optativa (questão 6), cinco (5) das 14 escolas de surdos e uma (1) entre as quatro (4) escolas inclusivas ofertam o espanhol.

Houve duas escolas (escola de surdos **SA** e escola inclusiva **SE A**) que mencionaram a oferta da Libras como segunda língua estrangeira optativa,

mostrando uma importante consciência em relação ao lugar da língua de sinais na escola.

A escola de surdos **NE A** mencionou como segunda língua estrangeira optativa o português. O português, em alguns casos, não é visto como segunda língua e sim como uma língua estrangeira. Em relação a esse contexto, Gesser (2006) faz menção a essa relação e afirma que se uma determinada língua é considerada estrangeira não é somente pelo fato de ela ser de outro país, mas também por ela ser considerada alheia ou estranha ao falante. Para alguns surdos, o português é visto, muitas vezes, como uma língua estrangeira, pertencente à comunidade dos ouvintes. A referida autora argumenta que se trata de uma relação bastante conflituosa na educação de surdos. O que se propõe, na maioria dos casos, como abordagem de educação bilíngue para surdos é a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Em relação ao número de professores, as escolas têm de dois a três professores de língua inglesa que trabalha na escola. Nem todos esses professores trabalham somente com alunos surdos. Em média, há um ou dois professores de LE para cada 50 alunos surdos.

A pergunta de número 8 era fundamental para a continuação da pesquisa, pois solicitava o contato dos professores de LE das escolas. Como já explicitado, muitas escolas não responderam a essa pergunta. Por este motivo, necessitei utilizar outros meios (*e-mail, Facebook, lattes*) para poder localizar esses sujeitos. Das 13 escolas de surdos pesquisadas, apenas três disponibilizaram contatos de professores de LE e nas escolas inclusivas, apenas duas das quatro escolas que participaram do estudo disponibilizaram esse contato.

1.4.5 Os TILS no ambiente escolar

As questões 9 e 10 do questionário eram perguntas referentes à disponibilização e utilização de tradutores-intérpretes da Libras nesses espaços de ensino de uma LE. Esses dados não foram cruzados com outras questões oriundas das entrevistas, uma vez que as professoras de LE de surdos não mencionam os tradutores-intérpretes da Libras quando questionadas sobre sua prática pedagógica e sobre as metodologias que permeiam suas aulas de LE para surdos e, também,

pelo fato de que o foco desta tese não foi problematizar a atuação dos TILS na escola. Abaixo, uma tabela que ilustra as respostas referentes às questões 9 e 10¹⁵.

Tabela 6 - Referente às questões 9 e 10 das escolas de surdos.

Escola de surdos	Nº de TILS	Prof. de LE usam TILS na sala de aula de LE
S A	Não	Não
S B	Não	Não
S C	Não	Não
S D	5	Não
S E	1	Não
S F	Não	Não
S G	1	Não
S H	Não	Não
S I	2	Não
S J	Não	Não
S K	1	Para professor que iniciou contato recente com os surdos.
CO A	3	Do 1º ao 5º não. Do 6º ano em diante sim.
NEA	5	Alguns professores dominam a Libras, mas outros precisa dos TILS.

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese.

Das 13 escolas de surdos apenas duas (2) utilizam TILS na sala de aula, principalmente para professores novos que ainda não são fluentes na Libras. No caso da escola **CO A**, do 1º ao 5º ano os professores sinalizam as aulas, mas a partir do 6º os professores usam os TILS, ou seja, na aula de língua inglesa há a possibilidade de utilização de TILS. Entretanto, isso não significa que todos os professores os utilizem em sala de aula.

Podemos pensar que, dado esse cenário, a maioria dos professores de LE que atuam em escolas de surdos possuem certa fluência na Libras. Isso demonstra que os professores dessas escolas, além de possuírem o conhecimento específico da sua disciplina, dominam a língua de sinais em um nível que possibilite ministrar suas aulas na Língua Brasileira de Sinais. Esse é um dos objetivos da proposta da Política Nacional de Educação Bilíngue para surdos (2012): fazer com que todos os professores que atuem nesses ambientes escolares sejam bilíngues.

Que sejam organizadas *Escolas Inclusivas Pólos* onde serão oferecidas alternativas educacionais aos alunos surdos que não puderem optar por estudar em Escolas Bilíngues. Nessas escolas,

¹⁵Questão 9 (Quantos Tradutores-Intérpretes da Libras atuam na escola?); Questão 10 (Os professores de Língua Estrangeira utilizam os Tradutores-Intérpretes da Libras em suas aulas?)

buscar-se-ão concentrar recursos humanos e pedagógicos (professores bilíngues, professores com formação de ensino de português como segunda língua para surdos, professores e instrutores de Libras, intérpretes com fluência comprovada e legitimada pelos surdos da comunidade (muito raros no interior do país e mesmo nos centros urbanos), tecnologias assistivas, TICs etc.(FENEIS, 2012, p.13).

Em relação às escolas inclusivas temos o seguinte cenário:

Tabela 7 - Referente às questões 9 e 10 das escolas inclusivas

Escolas inclusivas	Nº de TILS	Prof. de LE usam TILS na sala de aula
S L	1	Sim
SE A	3	Sim
SE B	2	Sim
NA	4	Sim

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese.

As quatro escolas inclusivas pesquisadas utilizam os TILS em sala de aula. Isso não seria novidade, pois em um contexto de inclusão para os alunos surdos, se o professor sinalizar a sua aula, os alunos ouvintes ficariam excluídos, e se falasse e não houvesse a presença de TILS, os alunos surdos não estariam em uma sala dita "inclusiva". E, ainda, não há condições de o professor falar e sinalizar ao mesmo tempo, por se tratar do uso de duas línguas de modalidades e estruturas distintas entre si. Atualmente, a política nacional de educação inclusiva preconiza a inclusão em escola regular de ensino e, em relação à inclusão de alunos surdos, pesquisas vêm mostrando que o direito à educação não vem sendo respeitado, pois as condições linguísticas e culturais não estão sendo atendidas na sua totalidade, porque somente a presença de TILS na sala de aula não garante um entorno que favoreça condições linguísticas e culturais. (KOTAKI; LACERDA, 2013).

Existe a ideia de que se o aluno surdo estiver incluído em uma escola regular de ensino com a presença de um TILS, este aluno está efetivamente incluído, pois

suas necessidades comunicacionais e educacionais estarão sendo atendidas. Em relação a essa questão, Kotaki e Lacerda (2013) afirmam que:

O debate da inclusão circula na questão de que o aluno com deficiência precisa de toda uma organização escolar (proposta pedagógica, acessibilidade, adequação curricular, práticas educativas) que satisfaça as suas necessidades e cumpra o objetivo educativo, e não seja apenas uma inclusão de presença física dessa criança no espaço escolar. Portanto a adoção de apenas uma forma de trabalho na escola limita diversas outras possibilidades e contribuições para atender a diversidade, trazendo uma visão reducionista que pode acarretar prejuízos para alunos com processos de aprendizado diferenciados. (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 202).

A legislação constitui-se como dispositivo de regulamentação no intuito de serem atendidas as condições favoráveis para que os alunos surdos possam aprender. Como legislações relacionadas à Língua Brasileira de Sinais e da educação de surdos temos a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que são marcos para nortear sobre as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos e sobre os aspectos da educação bilíngue. Nesses aparatos legais a presença dos TILS está amparada como uma figura importante para a comunicação entre o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes. Entretanto, se só considerarmos a presença de TILS na sala de aula como único recurso de acessibilidade e inclusão, a inclusão, de fato, não ocorrerá, pois é preciso investimentos na disposição de recursos humanos e metodologias apropriadas¹⁶ para o ensino de alunos surdos.

No item seguinte, faço a descrição de outro procedimento de coleta de dados utilizada na pesquisa, ou seja, as entrevistas realizadas com os professores de LE de surdos oriundos das escolas que responderam ao questionário de sondagem. As análises das entrevistas são apresentadas no Capítulo 5 desta tese.

1.5 Sobre as entrevistas com as docentes

Para fins deste estudo foram entrevistadas 11 professoras¹⁷ de língua inglesa que atuam na educação de surdos. Nove entrevistas foram feitas de forma *on-line*,

¹⁶Sobre metodologias de ensino para adquirentes surdos será melhor discutido no Capítulo 5 desta tese.

¹⁷Passo a me referir ao termo professoras, uma vez que todas as informantes eram do sexo feminino.

utilizando o e-mail ou o *Facebook*. No entanto, algumas professoras preferiram a entrevista presencial, por não utilizarem de maneira efetiva e-mail e nem as redes sociais. É importante salientar que, mesmo nas entrevistas *on-line*, as informantes assinaram o termo de consentimento informado para garantia de sigilo dos dados informados e para uso dos mesmos para fins exclusivos dessa pesquisa. Abaixo, para melhor visualização, uma figura mostrando a distribuição dos docentes por regiões brasileiras:



Figura 3 - Números de professores entrevistados.

Regiões do Brasil e nº de professores entrevistados.

Fonte: Figura criada para fins desta pesquisa de tese.

Como já mencionado, a escolha pelo método de entrevista *on-line* ocorreu em função de conseguir dar conta da dimensão da coleta de dados nas cinco regiões brasileiras e também porque recentemente a *internet* tem sido utilizada como instrumento de pesquisa, tanto como local e objeto de estudo.

No entanto, por ainda ser algo novo no âmbito de pesquisas, a mesma traz muitas potencialidades, como também limitações e dúvidas quanto ao seu uso para fins de pesquisa. Félix (2012) descreve a técnica da entrevista narrativa desenvolvida por Fritz Schütze em meados da década de 70 e tinha como objetivo principal romper com técnicas tradicionais de coleta de dados através de perguntas-respostas. Uwe Flick (2009) analisa a entrevista narrativa *on-line* como uma forma de adaptação das pesquisas tradicionais comumente utilizadas, podendo ser possível a entrevista ser síncrona, em que os entrevistados e o pesquisador

conversam em tempo real, e assíncrona quando os entrevistados recebem as perguntas e podem respondê-las no momento em que for mais adequado. Nesse modo, ambos, pesquisador e sujeitos, não precisam estar conectados à *internet* ao mesmo tempo. Nesta tese, as entrevistas *on-line* com os professores de LE foram feitas de forma assíncrona.

Flick (2009) ainda considera que, quando estamos falando de *internet*, as fronteiras entre estar perto e longe são limites muito tênues e, muitas vezes, podem depender de apenas um clique de *mouse*, pois virtual e presencial são palavras que apresentam sentidos diversos.

Escolhi, além do *e-mail*, como uma das ferramentas virtuais para as entrevistas *on-line* o *Facebook*¹⁸, por considerar que este seja um dos mais usados ambientes virtuais, não somente pelos jovens, mas também por pessoas de outras faixas etárias. Flick (2009) comenta que o pesquisador deve ter experiência e acesso à *internet*, além de gostar de trabalhar nesse ambiente de comunicação. Somados a isso, levei em conta o fato de que, provavelmente, os sujeitos pesquisados também possuem acesso à *internet*. Nos casos em que os informantes não tinham *Facebook*, as entrevistas foram feitas por e-mail e presencialmente¹⁹.

Uma das grandes vantagens da utilização da entrevista narrativa *on-line* é que o material empírico produzido já está no modo escrito, não sendo necessária a transcrição das gravações das entrevistas, além da possibilidade de acessar participantes de diversos lugares. No caso desta tese, em específico, em que os professores entrevistados foram oriundos de diferentes regiões brasileiras, este tipo de entrevista torna-se extremamente viável. Existem, porém, algumas limitações no uso desse recurso, pois somente serão acessíveis as pessoas que estão familiarizadas com o ambiente virtual, além da questão da percepção espontânea de trocas não verbais, que só podem ser percebidas caso o entrevistado escreva, através, por exemplo, de *emoticons*²⁰. (FÉLIX, 2012).

Com a utilização das entrevistas narrativas *on-line* para fins de coleta de dados eu mencionaria como vantagem a abrangência que um estudo pode alcançar

¹⁸O *Facebook* foi desenvolvido por Mark Elliot Zuckerberg um programador norte americano, mundialmente conhecido como um dos fundadores do *Facebook*, a maior rede social do mundo. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Mark_Zuckerberg).

¹⁹Nove entrevistas foram feitas *on-line* e duas entrevistas foram presenciais, na medida em que havia possibilidade de encontrar as informantes de forma presencial.

²⁰*Emoticons* são extremamente utilizados em ambientes virtuais. É uma palavra que teve origem através da junção da palavra *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). Através desses caracteres é possível sinalizar sentimentos como felicidade, tristeza, timidez, entre outros.

na medida em que o tempo fica condicionado a um clique do computador. No entanto, a relação de entrevistado e entrevistador é mais fria, pareceu-me que os entrevistados não ficaram tão à vontade. Comparando as experiências das entrevistas presenciais e das feitas de forma *on-line*, percebi que nas entrevistas presenciais os sujeitos entrevistados estavam dispostos a participar e responderam as perguntas de forma complexa, trazendo exemplos da sua prática. Já nas entrevistas *on-line*, com algumas exceções, as respostas foram curtas e objetivas, e mesmo que eu tentasse perguntar novamente para o sujeito entrevistado “*Mas o que você quis dizer com isso?*” era muitas vezes em vão, pois os sujeitos visualizavam minha pergunta (*Facebook*) e não respondiam. Foi algo frustrante perceber que professoras que atuam na educação de surdos e lecionam LE para surdos visualizavam as mensagens, mas simplesmente as ignoravam e não respondiam, ou seja, o vínculo estabelecido anteriormente durante a entrevista era dissolvido de forma instantânea.

Com a aplicação dos questionários de sondagem, havia a intenção de conseguir o contato dos professores de LE (questão 8). No entanto, como já descrito anteriormente, a maioria das escolas não forneceu nenhum tipo de contato e algumas apenas escreveram o telefone da própria escola. Em uma ligação que fiz para uma determinada escola do Rio Grande do Sul, a secretária esclareceu que eu deveria passar as perguntas primeiramente para a direção da escola e, se fosse considerado apropriado, ela repassaria para o professor. Acredito ser importante mencionar que fiz contato com duas escolas que são referências na educação de surdos no Brasil e que, mesmo após contato pelo e-mail, preenchi formulários de cadastro de pesquisadores e enviei minha proposta de tese, explicitando os objetivos do estudo, mas nenhuma das duas instituições me deu retorno.

Diante dessa imposição de limites, que poderia comprometer a coleta de dados, optei por utilizar o próprio *Facebook*, como ferramenta de busca para encontrar esses sujeitos, como mencionado anteriormente. Através de meus contatos de colegas surdos ou professores de Libras eu ia olhando a lista de amigos, mandando mensagens perguntando se conhecia algum docente que ensinasse LE para surdos e, assim, fui encontrando essas professoras. Abaixo, uma tabela ilustrando as entrevistas feitas por cada região.

Tabela 8 - Entrevistas com os professores de LE por região.

Regiões	Nº de Professores	Tipo de entrevista
SUL	6	4- Entrevista <i>on-line</i> assíncrona pelo <i>facebook</i> 1- entrevista <i>on-line</i> assíncrona pelo <i>e-mail</i> 1 entrevista presencial
SUDESTE	2	2- Entrevistas <i>on-line</i> assíncrona pelo <i>facebook</i> .
CENTRO-OESTE	1	1- Entrevista presencial
NORDESTE	1	1- Entrevista assíncrona pelo <i>e-mail</i>
NORTE	1	1- Entrevista assíncrona pelo <i>e-mail</i>

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese

As entrevistas feitas com as 11 docentes que atuam com ensino de LE para surdos serão analisadas através das teorias Bernsteinianas ao longo desta tese. Para isso, essas entrevistas foram divididas em duas categorias de análises, como ilustra a figura abaixo:

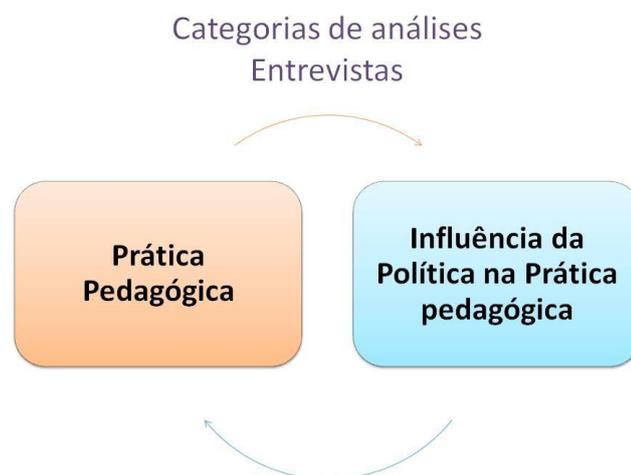


Figura 4 - Categorias de análises.

Categorias de análises das entrevistas.

Fonte: Figura criada para fins desta pesquisa de tese.

Assim sendo, na Categoria 1, Prática Pedagógica, serão discutidas e analisadas as questões das entrevistas referentes às seguintes perguntas das entrevistas e que serão foco de análise no Capítulo 5 desta tese:

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

2- Qual é a sua formação acadêmica?

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

4- Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

[...]

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

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

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

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

A segunda categoria, Influência da Política nas Práticas Pedagógicas, analisará a questão 5: *Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?* Esta questão da entrevista, juntamente com a materialidade dos planos de ensino disponibilizados pelas professoras, será focalizada no Capítulo 6 desta tese.

1.6 Sobre os Planos de Ensino

Na questão 8 da entrevista com professoras de LE de surdos foi perguntado se elas utilizavam planos de ensino e se poderiam disponibilizar uma cópia para fins do estudo que eu estava fazendo. Das 11 professoras entrevistadas, seis (6) afirmaram que utilizam planos de ensino e cinco (5) não utilizam. Das professoras que utilizam, apenas três (3) disponibilizaram uma cópia de seus planos de ensino, que serão analisados no Capítulo 6 desta tese.

Procurando dar melhor visibilidade à organização desta tese, apresento a Figura 5, em que articulo os diferentes instrumentos de coleta de dados às

possibilidades analíticas construídas a partir do referencial teórico-metodológico escolhido.

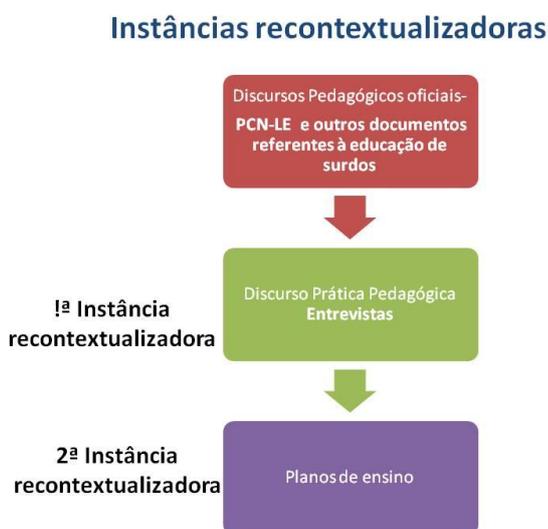


Figura 5 - Materialidades da pesquisa.

Materialidades da pesquisa e articulações analíticas.

Fonte: Figura criada para fins desta pesquisa de tese.

Percebemos que na figura 5, acima exposta, o DPO - Discurso Pedagógico Oficial passa a englobar outros documentos, a partir de dados oriundos das entrevistas com as professores de LE de surdos. Assim, o DPO tornou-se uma bricolagem de textos políticos e teorias, incluindo o PCN-LE e outros documentos especializados na educação de surdos.

Oportuno salientar que a primeira instância recontextualizadora (o discurso *sobre a prática docente de professores de língua estrangeira que atuam em salas com alunos surdos*) serviu de base para a construção de uma categoria de análise nomeada de C1, **Prática Pedagógica**. Essa categoria será discutida e analisada no Capítulo 5. Já a segunda instância recontextualizadora (*Planos de ensino*) serviu de base para a construção da categoria (C2) chamada de **Influência das Políticas nas Práticas Pedagógicas Docentes** e será discutida no Capítulo 6.

Na sequência, apresento o Capítulo 2, que trata sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil, cujo foco está na Língua Inglesa; mostro o histórico do ensino dessa língua em nosso país, bem como seu papel hegemônico nas escolas brasileiras.

1.7 Pesquisas na área - Estado da Arte sobre o tema da tese

Ao fazer uma busca sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos, pude perceber que existe considerável material sobre as práticas pedagógicas realizadas em escolas regulares de inclusão. Apesar de não ter encontrado, até o presente momento, livros didáticos que ensinem uma LE para surdos, em língua portuguesa, não posso afirmar que esses materiais específicos não existam. No entanto, esta não será uma temática a ser aprofundada nesta tese, pois o foco da pesquisa não está nos materiais didáticos, mas sim nos discursos dos professores sobre a influência da política do PCN-LE nas suas práticas de ensino de LE para surdos.

No Brasil, já existem alguns trabalhos acerca do ensino de LE para surdos. Nesta tese, apresento um levantamento feito por mim, a partir de buscas no banco de tese e dissertações da Capes, banco de teses de programas de pós-graduação, na *internet*, através da plataforma Lattes e na rede social *Facebook*, além de trabalhos que estavam disponíveis em anais de eventos. Grande parte dessas investigações é oriunda de pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Letras e de Estudos Linguísticos em nível de Mestrado, como são os casos de Naves (2003), Silva (2005), Oliveira (2007), Sousa (2008), Lopes (2009), Victor (2010), Brito (2010), Rúbio (2010), Medeiros (2011), Lima (2011), Moraes (2012), De Carvalho (2012), Silva (2013) e Hernandez (2013). Essas foram algumas das investigações publicadas que consegui encontrar.

Possivelmente, algumas dessas investigações sobre o ensino-aprendizagem de LE para surdos podem ter resultado em materiais, estratégias de ensino e metodologias próprias para esse contexto específico de ensino. No entanto, este trabalho tem a intenção de fazer uma análise do processo de recontextualização pedagógica em discursos capturados entre professores ao falarem das suas práticas. Para melhor visualização das pesquisas encontradas sobre o ensino de língua inglesa, construí a tabela apresentada a seguir²¹:

²¹Legenda: D.M.- Dissertação de Mestrado; E.S.- Estágio; Esp. Especialização; T.D.- Tese de Doutorado.

Tabela 9 - Produções acadêmicas, com temáticas relacionadas a esta tese.

Ano/ Instituição	2003	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Universidade Federal de Uberlândia	NAVES D.M.								
Universidade de Brasília		SILVA D.M.	OLIVEIRA D.M.						
Pontifícia Universidade Católica do Paraná				ROSA et ali E.S.					
Universidade Estadual do Ceará				SOUSA D.M.					
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo					LOPES D.M.				
Universidade Católica de Pernambuco-								MORAES D.M.	
Universidade Federal de Goiás						VICTOR D.M.	MEDEIROS D.M. LIMA D.M.	DE CARVALHO Esp.	
Universidade Federal de Minas Gerais						BRITO D.M.			
Universidade Federal de Roraima									HERNAN DEZ D.M.
Universidade Federal de São Carlos						RUBIO D.M.			
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul									SILVA T.D.

Fonte: Tabela criada para fins desta pesquisa de tese

Passarei a fazer um relato de caráter descritivo sobre minhas leituras em relação aos textos que se aproximam da temática desta tese, ressaltando que a pesquisa que desenvolvi já se diferencia das pesquisas mencionadas pelo fato de que fiz um estudo sobre a língua inglesa na educação de surdos, em um Programa de Pós-Graduação em Educação e não em Estudos Linguísticos ou Linguística e Letras, como foram os outros trabalhos. Também procurei analisar os discursos de professores em relação ao ensino de uma LE para surdos sob influência de uma política específica, o PCN-LE. Além disso, utilizei um referencial teórico da Nova Sociologia da Educação, que foi a teoria Bernsteiniana do Dispositivo Pedagógico, o que também se diferencia das outras pesquisas, além da abrangência da investigação nas cinco regiões brasileiras.

Início com a investigação de Naves (2003), que pesquisou sobre a produção de sentidos com alunos surdos ao longo da leitura em inglês. A partir de uma perspectiva discursiva de produção de sentidos, a leitura foi entendida como um espaço heterogêneo constitutiva do sujeito. O material analisado foi fruto de eventos de leitura em LE gravados em vídeo e um questionário aplicado aos alunos.

Nesse espaço, a pesquisadora buscou suscitar uma postura ativa na produção de sentidos sobre os textos em inglês, reconhecendo a Libras como língua mediadora do processo de letramento dos alunos. Os resultados das análises mostraram que, para se pensar em produção de significados a partir da leitura de textos em língua inglesa, é fundamental a utilização da Libras e que a perspectiva da leitura permite um espaço para o surdo se constituir como sujeito.

Silva (2005) realizou uma pesquisa de cunho etnográfico, cujo objetivo foi analisar o processo de ensino e aprendizagem da leitura em língua inglesa de um aluno surdo do 3º ano do ensino médio em um contexto da educação inclusiva. Os resultados mostraram a grande importância da Libras no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa pelo aluno surdo, pois assim ele vai construindo os significados da língua estrangeira alvo. A pesquisa também apontou que a metodologia utilizada pela professora contemplava somente os alunos ouvintes, já que a mesma utilizava a língua portuguesa durante toda a aula, mesmo não sendo essa a língua alvo. A autora percebeu também que há uma confusão de papéis entre a professora e a intérprete da Libras neste contexto específico, uma vez que este profissional assumia, por vezes, o papel da professora ao responder ou explicar alguma coisa para o aluno surdo. A leitura é considerada a modalidade de ensino mais acessível aos alunos surdos e, nesse contexto, ela foi trabalhada baseando-se somente para fins de tradução para o português e exercícios que visavam à gramática da língua alvo. Outro ponto interessante que essa pesquisa demonstrou foi o fato de que o aluno surdo tinha acesso ao conteúdo através da interpretação da tradutora que desconhecia a língua inglesa, comprometendo, dessa forma, a aprendizagem do aluno surdo. A autora concluiu que aprender uma língua estrangeira em um ambiente inclusivo é deveras dificultoso em função de toda especificidade educacional que o aluno surdo precisa para sua aprendizagem.

Oliveira (2007) desenvolveu um estudo qualitativo também de cunho etnográfico em que questionários foram aplicados aos professores de língua estrangeira que atuassem na educação de surdos e alunos, além de observações e

notas de campo. No total, foram entrevistados quatro professores de duas escolas da rede pública do Distrito Federal. As questões norteadoras da pesquisa foram em relação ao tipo de prática utilizada com alunos surdos em classes inclusivas de LE e quais crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem têm sido formadas e modificadas.

Os resultados apontaram para crenças negativas em relação ao ensino-aprendizagem de uma LE para surdos. Essas crenças negativas influenciam diretamente a prática desses professores, conduzindo para um empobrecimento da aula de LE para surdos. A autora percebeu que em razão dessas crenças algumas atividades como a leitura, por exemplo, foram totalmente eliminadas da sala de aula, dando lugar a atividades de repetição que não contribuem para aprendizagem da LE. O estudo mostrou também que mesmo que as escolas possuam uma equipe fluente na Libras e com conhecimento das especificidades dos alunos surdos, as necessidades de aprendizagem da LE ficam aquém das necessidades dos alunos surdos. A autora recomenda mais estudos sobre esse tipo de ensino, pois no Brasil há uma carência de materiais e pesquisas em relação a como alunos surdos aprendem uma LE. Em relação às crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, percebeu-se que os professores acreditam que alunos surdos não possuem capacidade para desenvolverem a habilidade de leitura na LE, em razão da falta de vocabulário. Esta foi uma constatação feita com base nas respostas dos professores em relação aos alunos surdos e ouvintes demonstrando, assim, uma crença totalmente negativa em relação à aprendizagem de uma LE na escola pública. Também se apontou para dificuldades quanto à formação de professores em relação à educação de surdos. Por esse fator, surgem alguns mitos que se tornam delimitadores da prática dos professores em uma perspectiva clínico patológica, dificultando o desenvolvimento dos alunos surdos.

Rosa et alli (2008) desenvolveram uma investigação a partir da experiência de um estágio supervisionado do curso de Letras na Universidade Católica do Paraná. O objetivo do trabalho foi atender a uma demanda da comunidade surda universitária e pensar sobre formação docente em contextos inclusivos. As pesquisadoras comentam que para se pensar um ensino de LE para surdos é preciso entender que estes percebem o mundo de forma distinta e interagem com ele de forma diferente dos ouvintes. Segundo elas, essa seria uma das causas que justificam a não obrigatoriedade dos surdos de desenvolverem a oralidade nem na

sua L2 - a língua portuguesa - e nem na língua estrangeira alvo. Essas autoras acreditam que deve ser priorizado o ensino da modalidade escrita da LE para surdos.

Nesse sentido, as alunas-professoras iniciaram suas atividades com um grupo de surdos universitários oriundos de vários cursos da universidade em questão e, a partir da solicitação desses alunos, foram pensadas estratégias de ensino da leitura em língua inglesa para surdos. As autoras relataram a dificuldade encontrada em ambas as partes: por um lado, elas tinham pouco domínio da Libras, mesmo já tendo cursado uma disciplina da Libras na graduação e, por outro, a dificuldade dos alunos em se desvincularem da questão de traduzir palavra por palavra, ao invés da compreensão do contexto. As pesquisadoras concluíram que apesar de estarmos imersos em uma grande campanha a favor da inclusão e da diversidade, os alunos surdos não estão sendo atendidos na questão da aprendizagem de uma LE.

Em 2008, também temos uma importante produção de Souza (2008) que parte do pressuposto de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua da maioria dos surdos dos centros urbanos do Brasil e de que o português é a sua segunda língua, ou seja, numa perspectiva bilíngue, sua investigação pretende analisar o desenvolvimento da escrita de surdos de Fortaleza em uma terceira língua (L3), o inglês, quando expostos ao Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). Para isso, a autora fez uso de estudo de caso do tipo pesquisação, em que um curso de língua inglesa com duração de 120 h/a para surdos foi criado no Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), em Fortaleza. As perguntas que nortearam a investigação eram relativas ao papel da Libras na escrita de surdos em inglês e ao papel da língua portuguesa na escrita. Nove sujeitos surdos participaram do curso de língua inglesa. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários de sondagem e avaliação, uma avaliação em Libras, atividades de produção escrita e notas de registro de campo.

Como resultados, a autora apresentou que na parte dos textos escritos os alunos utilizaram a estrutura da Libras como estratégia de comunicação para substituir estruturas que não conheciam. A análise do *corpus*, de uma maneira geral, apontou para uma estreita relação entre a Língua portuguesa e a Libras e estas foram utilizadas de maneira a suprir a falta de conhecimento na língua alvo.

Destacou-se que, ao final do curso, os alunos obtiveram benefícios não só em termos de aprendizado do inglês, mas também em relação ao aumento da motivação para o estudo desta língua. Nesse sentido, o curso estimulou o uso de estratégias de comunicação pelos estudantes, fazendo com que desenvolvessem ainda mais sua competência comunicativa. Desse modo, a autora concluiu que o ECL, aliado à perspectiva de educação bilíngue de educação de surdos, pode ser considerado uma abordagem benéfica ao aprendizado da escrita em língua inglesa por surdos.

Outra pesquisa do mesmo ano foi o estudo feito por Victor e Ferreira (2008), tendo como objetivo revisar alguns estudos sobre o ensino de língua inglesa como língua estrangeira para alunos surdos inseridos em uma escola inclusiva. Nesse sentido, as autoras entendem que a prática pedagógica do professor de língua inglesa com alunos-surdos necessita abrir novos caminhos para facilitar a comunicação entre professor e aluno e buscar nos cursos de formação inicial e continuada princípios que valorizem a heterogeneidade escolar. Percebi que esse trabalho focou nas questões de inclusão e na garantia dos direitos dos sujeitos surdos e não explicitou a questão anunciada no início do artigo, que era sobre o ensino de língua inglesa para surdos.

Pesquisando no banco de teses do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ensino da Linguagem - LAEL da PUC-SP encontrei o trabalho de Lopes (2009), o qual relata uma pesquisa com um grupo de adolescentes surdos em um projeto voluntário, com o objetivo de investigar os sentidos produzidos durante uma proposta de leitura na língua inglesa para surdos. A questão norteadora da pesquisa foi saber quais sentidos são produzidos na aula de leitura de uma LE no contexto de doze adolescentes surdos. Para isso, fez uso de gravações em vídeos e notas de campo. O estudo teve enfoque em uma atividade colaborativa, em que a leitura tornou-se objeto de discussão e produção de sentidos diversos acerca do conteúdo temático abordado nos textos. O autor conclui que os sentidos sobre leitura em inglês indicaram diferentes concepções do grupo para a realização da atividade, pois, em alguns momentos, houve o predomínio de identificação de palavras no texto, o que direcionou o trabalho aos aspectos linguísticos para o uso do dicionário. O autor entende que esta é uma alternativa possível para a leitura em inglês, mas percebe que não pode ser o único recurso utilizado.

Brito (2010) realizou uma pesquisa de interpretação discursiva apoiada na teoria da análise do discurso francesa com contribuições de conceitos da Psicanálise, cujo objetivo foi investigar as representações dos professores de língua inglesa acerca da inclusão de alunos surdos em escolas públicas da rede pública de ensino de Minas Gerais. Foram entrevistados seis professores de língua inglesa e também foram feitas observações das aulas, além de notas de campo. A partir das análises dos dados, foi possível perceber uma rede de representações que revelavam as orientações práticas dos docentes notando-se uma impossibilidade da Educação Inclusiva para surdos em que o professor oscila entre as posições enunciativas da inibição e da criação diante da inclusão de alunos surdos.

Rubio (2010) realizou um estudo também qualitativo com alunos com surdez ou com deficiência auditiva que frequentavam desde a 5^o série do ensino fundamental ao 3^o ano do ensino médio de uma escola do interior do estado de São Paulo. Foram feitas observações das aulas, questionário e entrevistas com a utilização de profissional especializado em audiocomunicação.

No banco de teses e dissertações da CAPES pude encontrar os trabalhos de Medeiros (2011) e Moraes (2012). O estudo feito por Medeiros (2011) foi o que mais se aproximou da pesquisa que realizei, uma vez que ela investigou a concepção dos professores de LE sobre as políticas públicas. A autora elaborou um estudo investigativo sobre as concepções de professores e tradutores da Libras em relação às leis e às políticas públicas de inclusão em relação a uma língua estrangeira para alunos surdos inseridos no ensino regular. Medeiros procurou compreender quais eram as concepções desses profissionais aos temas da inclusão de alunos surdos no ensino regular, além das limitações e implicações das políticas públicas neste contexto; a oferta ou não do ensino da língua inglesa para surdos; e a relação da interação entre professor, alunos e tradutores. Para isso, a autora fez uso do método qualitativo de pesquisa e fez um estudo de caso com dois professores de inglês e dois intérpretes que atuavam no ensino público de Goiânia. A coleta dos dados foi feita por meio de observações, entrevistas semiestruturadas, questionário e análise de documentos. Os resultados apontaram que todos os participantes são a favor da inclusão de alunos surdos em salas regulares, mas percebeu-se uma insatisfação com a forma de como essa inclusão ocorre na prática, sendo necessárias mudanças. Outros dados importantes foram as constatações sobre as limitações nesse contexto educacional, pois foi mencionado a falta de preparo, falta de apoio

das escolas e órgãos gestores, além de carência de orientação nos PCN-LE em relação às especificidades educacionais dos alunos surdos, e falta de material didático específico para o ensino de LE para surdos.

Lima (2011) elaborou um estudo de caso que se ancorou teoricamente na proposta socioantropológica da educação inclusiva e também foram revisitados estudos sociointeracionistas de Vygotsky. A coleta de dados foi feita a partir da memória de uma aluna surda egressa do ensino médio sobre sua experiência de aprendizagem na aula de língua inglesa, além de entrevista com dois professores de língua inglesa da mesma escola da aluna. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a aluna surda e com os professores. A partir dos resultados, foi possível fazer um levantamento acerca das crenças desses dois professores relacionadas às suas práticas e também um levantamento sobre a prática da aluna surda. Os resultados apontaram para a necessidade de novos olhares e reflexões em relação ao ensino de língua inglesa em contextos inclusivos.

De Carvalho (2012) elaborou um estudo em uma sala de aula do primeiro ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual de ensino especial inclusiva para perceber como ocorria o modelo de influência no ensino aprendizagem da língua inglesa por esses sujeitos. A autora utilizou a observação, análise documental, gravação de aulas e entrevistas. Das observações, foi possível perceber uma forte concepção teórico-metodológica da linguística estruturalista saussureana, cujas atividades limitavam-se apenas a estruturas frasais. Percebeu-se também um forte desinteresse por parte dos alunos surdos, justificado a partir da premissa de que a escrita do inglês e do português é difícil.

Moraes (2012) investigou as possibilidades de fluência no inglês de seis sujeitos surdos do Ensino Médio. De cunho também qualitativo observacional de dez aulas de língua inglesa, a investigação mostrou que os alunos obtiveram uma grande melhora na sua fluência (potencial leitor e potencial escritor) nas suas produções demonstrando, dessa forma, que os alunos surdos possuem potencial para aprenderem uma língua estrangeira.

As últimas pesquisas brasileiras por mim encontradas foram as de Correa (2013), Silva (2013) e Hernandez (2013).

Silva (2013) desenvolveu um estudo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul sobre transferências léxico-semânticas entre línguas de modalidades diferentes - Libras-LP-LI. O estudo objetivou analisar como alunos

surdos brasileiros aprendizes da Língua Inglesa (LI) aprendem aspectos léxico-semânticos desta língua como L3, enfatizando-se o papel da transferência linguística das duas primeiras línguas aprendidas - Libras e LP- sobre o léxico da LI. Os dados foram coletados com nove sujeitos surdos alunos do EJA, usuários da Libras como L1 em nível intermediário, aprendizes da LP como L2 em nível básico e da LI como L3 em estágio inicial da aprendizagem.

Os resultados desse estudo foram divididos em cinco (5) categorias: 1) investigar se transferência lexical entre línguas de modalidades diferentes (espaço-visual e oral-auditiva) poderia ser verificada; 2) se havia indícios de transferências das línguas previamente aprendidas (Libras e LP) sobre a LI; 3) se havia relação entre a proficiência adquirida entre as línguas anteriores (Libras e LP) em relação à aquisição léxico-semântica da LI; 4) identificar os tipos de erro mais recorrente nesses aprendizes de LI, caso a transferência Libras-LI ocorresse e, por último, 5) identificar o tipo de erro mais comum na LI desses sujeitos oriundos da LP.

Para isso, a pesquisadora coletou os dados através da aplicação de três tarefas lexicais utilizando-se do programa *E-prime*, junto com um teste de produção de palavras escritas em LI. Os dados da primeira e segunda categoria apontaram para a existência de transferência parcial entre línguas de modalidades diferentes L1 e L3 (Libras e LI). Os dados da terceira categoria indicaram que a Libras, por ser uma língua mais estabilizada, tem um papel mais determinante por desencadear a influência dessa língua sobre a LI, mesmo que parcialmente. Na quarta categoria foi possível perceber que aprendizes surdos usuários da Libras estão mais sujeitos a cometer erros de ordem quirêmica ou fruto da relação alfabeto/letras ao aprender a LI, mas nem sempre esse tipo de influência acontece. Os dados da última categoria sugeriram a ocorrência parcial de erros de transferência da LP sobre a LI.

Por fim, considerei importante mencionar a investigação de Hernandez (2013), pois ela foi desenvolvida com foco em outra língua estrangeira que não seja a língua inglesa no contexto da educação de surdos. Esse autor realizou um estudo de caso de cunho etnográfico com um aluno surdo incluído na 8ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual em Boa Vista, no estado de Roraima. Os dados foram coletados a partir de observações das aulas de língua espanhola, anotações de diário de campo e gravações em vídeo. Os resultados mostraram a importância da Língua Brasileira de Sinais na aprendizagem do aluno surdo e que a falta de conhecimento da Libras por parte da professora, bem como a falta de

tradutores da Libras nas aulas, agregadas à falta de orientação por parte da gestão da escola, dificultam o acesso ao conhecimento de uma língua estrangeira do aluno surdo incluído, comprometendo sua aprendizagem aos conhecimentos escolares.

Ao fazer uma busca sobre a temática do ensino de LE para surdos em âmbito internacional, pude encontrar um trabalho científico que relata a prática pedagógica feita com alunos surdos, descrito no artigo intitulado “*Teaching the deaf English as a foreign language - Polish experience*” (DOMAGALA, 2009), em que a experiência no ensino de Língua Inglesa para alunos surdos na Polônia é divulgada. Desde 2001, o Ministro da Educação deste país instaurou decreto que regulamenta o dever de todos surdos e deficientes auditivos aprenderem uma língua estrangeira. Anteriormente a esse decreto, os surdos eram vistos como incapazes de aprender outras línguas e os poucos surdos que tiveram contato com uma língua estrangeira o fizeram através de ensino voluntário.

Em seu artigo, a autora revela que a aprendizagem de uma LE para surdos constitui-se como um meio para ampliar os horizontes desses sujeitos e propiciar uma ferramenta para comunicação com outras pessoas, além de favorecer acesso a diferentes fontes de informação como a *internet*, por exemplo (Ibidem, 2009, p. 2). Contudo, esta pesquisa relata a prática de ensino de LE desenvolvida por uma professora que leva em consideração todos os tipos de comunicação, entre eles o oral. Esse tipo de contexto escolar, no qual são desenvolvidas práticas de oralização, sejam elas na língua portuguesa ou na língua estrangeira, não foi analisado em minha investigação, mas considerei oportuno mencionar um trabalho sobre a mesma temática no âmbito internacional.

CAPÍTULO 2 - PANORAMA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NO BRASIL

As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remontam a vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o consequente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se os estudos das línguas modernas. (BRASIL, 2000, p. 25).

Nesta parte de minha escrita é apresentado um panorama sobre o histórico e as metodologias do ensino de línguas estrangeiras modernas, focalizando em qual concepção de língua e linguagem cada método pressupõe utilizado ao longo dos tempos nas escolas regulares de ensino. O intuito é fazer um resgate histórico e dar embasamento às problematizações advindas das entrevistas que foram realizadas com os professores de LE que atuam em escolas com surdos matriculados e dos planos de ensino das escolas.

O ensino de línguas estrangeiras, de uma maneira geral, foi marcado por uma obsessão na busca de um “método perfeito”. O que passo a descrever aqui é o cenário baseado nos métodos de ensino de línguas, mais recorrentes na educação de surdos, como mostraram os dados das entrevistas com professoras de LE de surdos.

2.1 O ensino de Línguas não maternas

Nesta pesquisa, são utilizados termos como primeira língua, língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Por existir controvérsias envolvendo esses termos, entendo ser pertinente realizar algumas ressalvas em relação aos mesmos.

Spinassé (2006) comenta que a aquisição da primeira língua, ou da língua materna, constitui-se como parte integrante da formação do conhecimento de mundo do sujeito, pois, juntamente à competência linguística, adquirem-se também os valores pessoais e sociais. A língua materna ou a primeira língua é usada no dia a

dia e, geralmente, é a língua que aprendemos primeiro em casa através dos pais e frequentemente é a língua da comunidade em que a família está imersa ou relacionada. No entanto, a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1. Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa e ambas valem como L1.

De forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal. (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Estudos na área da linguística (QUADROS,1997, KARNOPP; QUADROS, 2004) apontam que a L1 dos surdos brasileiros é a Libras e essa não é, na maioria dos casos, a língua dos pais e nem a língua da comunidade. Dessa forma, os surdos geralmente têm acesso a essa primeira língua nos ambientes escolares. No entanto, existem muitos casos em que os surdos aprenderam primeiro o português oral e/ou escrito e depois tiveram contato com a Libras. Nesse caso, a L1 desses sujeitos não será a Libras e sim o português.

A aquisição de uma L2 e a aquisição de uma LE assemelha-se no fato de serem desenvolvidas por sujeitos que já possuem habilidades linguísticas na sua L1, outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento como aqueles usados para a aquisição da L1. Spinassé (2006) faz uma diferenciação entre esses processos de aquisição de L2 e LE. No processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão efetivo ou tão intenso. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação cotidiana, ou seja, pode-se utilizar essa língua de forma instrumental, enquanto a L2 desempenha um papel mais importante em uma sociedade.

Para Crystal (1997), a *língua materna* ou *primeira língua* de uma pessoa diferencia-se de quaisquer outras línguas que ela possa adquirir (L2, L3 e outras), pois, para esse pesquisador, a *segunda língua* é uma língua não-nativa, usada para fins comunicativos em um determinado país. Dessa forma, é pressuposto que o falante de uma L2 esteja imerso na cultura da mesma.

Em relação ao termo Língua Estrangeira, esse autor considera que é utilizado para designar uma língua não-nativa, mas que não possui *status* de um meio rotineiro de comunicação num país, pois o aprendizado de uma língua estrangeira seria uma opção ou um desejo pessoal, ao contrário da segunda língua, cuja aprendizagem é uma condição para se ter acessibilidade no país. Sousa (2008) comenta que os documentos oficiais do Brasil, como exemplo, encontram-se escritos na língua oficial, ou seja, na língua portuguesa, a qual não é a língua materna de todos os brasileiros. Mesmo que haja uma língua própria da comunidade surda, ou de outra minoria linguística, para se ter uma maior acessibilidade no Brasil, esses brasileiros pertencentes a minorias linguísticas precisam ter algum domínio do português.

É difícil fazer uma diferenciação clara entre os conceitos de primeira língua, segunda língua e de língua estrangeira, pois o *status* de uma língua pode variar com o tempo. Como exemplo, temos uma criança que aprendeu inglês como segunda língua na Inglaterra e logo se mudou para Portugal. Dessa forma, ela começa a perder contato com o Inglês e este pode tornar-se, ao longo do tempo, uma língua estrangeira. (Ibidem, 2006).

A aprendizagem da língua portuguesa na educação de surdos é considerada como uma L2 e a aprendizagem de outras línguas, sejam elas de sinais (ASL American Sign Language, BSL- British Sign language) ou línguas orais, como o espanhol ou francês, podem ser consideradas como aprendizagem de uma L3. (ROSA et alli, 2008).

No contexto dos sujeitos surdos brasileiros a língua inglesa é considerada uma língua estrangeira, mas também uma terceira língua, pois nos ambientes escolares pode haver o convívio de pelo menos três línguas: a Libras (L1), o português (L2) e, o inglês (LE- L3). Sousa (2008) comenta que quando o aluno surdo precisa acessar a tradução de uma palavra em língua inglesa ele, geralmente, utiliza um dicionário que está escrito em língua portuguesa. Assim, o aluno necessita fazer duas traduções: do inglês para o português e do português para a Libras.

2.2 Língua Inglesa como L3 para surdos

Alguns teóricos como Shalatter e Garcez (2009) utilizam o termo língua adicional ao invés de língua estrangeira, pois este termo enfatiza o “acréscimo que

a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o aprendiz já tenha em seu repertório”. Este termo advém da Teoria dos Sistemas Dinâmicos – TSD, que integra os conceitos de aquisição e aprendizagem em um termo só, desenvolvimento linguístico. Nesta tese, irei me referir a essa língua como terceira língua L3 ou língua estrangeira LE pressupondo a L1 – língua de sinais, L2 – português e L3/LE a língua que for ensinada no currículo da escola..

Existem ainda poucos trabalhos que investigam as questões de ensino-aprendizagem de uma L3 por sujeitos surdos, como já apresentado anteriormente nesta tese, o que justifica ainda mais o presente estudo. Sob uma perspectiva teórica, o conceito de terceira língua (L3) constitui-se como um campo novo de estudos. Rignbom (1987) elaborou uma das primeiras pesquisas a ganhar visibilidade sobre aquisição de L3 com finlandeses falantes de sueco como L2 e aprendizes de inglês como L3. Na análise, o autor mostra uma preferência dos falantes em recorrer ao sueco, a L2 desse grupo, e não ao Finlandês, sua L1, no momento da produção da fala do inglês (L3). (BLANK, 2008).

Williams e Hammarberg (1998) realizaram um estudo sobre as estratégias de comunicação utilizadas por um aprendiz de sueco como L3 à sua L1 (inglês) e L2 (alemão), em “trocas linguísticas não adaptadas (conversação informal). Os autores analisaram a produção oral desse sujeito por dois anos e constataram que durante esse processo a L2 desempenhou uma função muito importante, além da alternância de códigos, substituindo desde palavras até turnos completos, mudando da L3 para a L1 e L2. Williams e Hammarberg (1998) identificaram que a L1(inglês) do sujeito analisado foi a língua mais usada com a função metalinguística, assumindo um papel instrumental no discurso do sujeito analisado, sendo utilizada para pedir ajuda, por exemplo.

A L2 (alemão) foi a língua mais usada para substituição de itens lexicais que o sujeito analisado desconhecia em sueco. O sujeito fez a utilização da L2 paralelamente à L3, dando continuidade aos enunciados produzidos na L3. Considera-se provável que nesse caso a L2 tenha sido mais utilizada para dar continuidade aos discursos na L3 em função da proximidade nas regiões cerebrais atribuídas a L2 e L3, diferentemente da região cerebral atribuída à L1 (SOUSA, 2008).

De Angeliz (2007) considera que uma L3 pode ser referenciada como aprendizagem de outras línguas, assim como uma L4, L5, etc. Porém, outros

teóricos afirmam que o termo L3 está ligado a uma questão de “diversidade temporal” que leva em consideração o número de LEs que o sujeito aprendeu e o tempo em que cada uma foi aprendida. (CENOZ, 2003).

No entanto, essa visão de temporalidade poderia comprometer aspectos relacionados à proficiência, além de outros fatores também serem levados em consideração, como as características e as diferenças quando uma L3 está sendo aprendida, a complexidade do processo/fenômeno envolvido e a influência de outras LEs envolvidas (ROTTAVA, 2008). No caso dos surdos, a L3 pode ser tanto uma língua de modalidade oral/escrita ou visual/espacial. Entretanto, as pesquisas sobre a aprendizagem de uma L3 geralmente são feitas com falantes de línguas na mesma modalidade.

Em relação à aprendizagem do inglês como LE/L3 por sujeitos surdos, o contexto plurilíngue ou multilíngue traz muitos benefícios para esses sujeitos.

Além das transferências advindas da primeira língua (Libras), o surdo pode contar com mais uma língua-suporte: a língua portuguesa. É provável que os sujeitos da presente pesquisa tenham usado também a língua portuguesa como apoio no aprendizado do inglês devido ao fato de as duas possuírem bastantes semelhanças. Além das duas serem de modalidade oral-auditiva, ambas são línguas não-maternas para os surdos (o que pode promover a transferência de estratégias de aprendizagem e de comunicação em L2) e possuem escrita (o que pode proporcionar a transferência de estratégias de letramento). (SOUSA, 2008, p. 55).

O estudo de Sousa, 2008, como já mencionado anteriormente, pretendeu analisar o desenvolvimento da escrita de surdos de Fortaleza em uma terceira língua (L3), o inglês, quando expostos ao Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). Segundo a autora, no decorrer da investigação, os sujeitos analisados fizeram uso de estratégias de transferência da L1 para a L3.

Em relação às transferências léxico-semânticas que ocorrem entre línguas, o trabalho de Silva (2013) buscou mostrar as influências da L1 e da L2 na aprendizagem da língua inglesa como L3 em um grupo de nove jovens e adultos surdos. O estudo apontou para a existência de transferência parcial entre línguas de modalidades diferentes L1 e L3 (Libras e língua inglesa- LI). Mostrou também que a Libras, por ser uma língua mais estabilizada, tem um papel mais determinante por desencadear a influência dessa língua sobre a LI, mesmo que parcialmente. Aprendizes surdos usuários da Libras estão mais sujeitos a cometer erros de ordem

quirêmica²² ou fruto da relação alfabeto/letras ao aprender a LI, mas nem sempre esse tipo de influência é notada. Há também ocorrência parcial de erros de transferência da LP sobre a LI. Segundo a autora do estudo, o mesmo se encontra em consonância com pesquisas conduzidas com participantes ouvintes e línguas orais, segundo as quais todas as línguas estão ativas na mente de um bi/multilíngue.

2.3 Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras e suas concepções de língua

Leffa (1988) faz uma distinção entre os termos “abordagem” e “método”, definindo o primeiro como sendo um termo mais amplo que engloba as questões teóricas referentes à aprendizagem de línguas.

Um determinado pressuposto irá gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas, ou seja, se temos como pressuposto de que o sujeito aprende uma determinada língua por meio da repetição e resposta automática para um determinado estímulo teremos, então uma abordagem de ensino, baseado no pressuposto já mencionado. Já o segundo é um termo não tão amplo e pode ou não estar contido dentro de uma determinada abordagem, pois não trata de pressupostos teóricos de como é aprendida uma língua e sim das normas de aplicação para se aprender essa língua, que pode envolver itens como normas de elaboração e avaliação de um determinado curso. (LEFFA, 1988, p. 2).

Almeida Filho (2005) entende por abordagem um conjunto de pressupostos teóricos, princípios e crenças sobre o que seja uma língua natural, sobre o que seja aprender e o que seja ensinar outra língua, ou seja, esse conceito não está relacionado a indicar técnicas e procedimentos de ensino, mas sim foca nos princípios de ensino e aprendizagem de línguas. Já para Richards e Rogers (2001), o conceito de método engloba uma abordagem com sua concepção de linguagem e como se aprende língua, um *design* englobando currículo, tipos de atividades, objetivos, papel dos professores, dos alunos e dos materiais, e os procedimentos que são os recursos, técnicas de ensino e estratégias de aprendizagem.

Os métodos e abordagens que serão explicitados a seguir foram influenciados principalmente por teorias advindas da Linguística, da Psicologia e da Psicologia da Educação e, em menor proporção, da Sociologia e da Sociolinguística, entre outras ciências e disciplinas. Dessa maneira, conforme surgiam novas concepções e

²²Quirema - Segmento mínimo sinalizado. Corresponde ao fonema das línguas faladas. (<http://www.dicionariolibras.com.br/website/glossario.asp>).

teorias, os métodos passavam a ser analisados e criticados por novas perspectivas, estimulando críticas, adaptações, reformulações e o desenvolvimento de novas metodologias. Também se destaca que com a crescente interdisciplinaridade entre as ciências e disciplinas nas duas últimas décadas e com o fortalecimento de diversos campos de estudos linguísticos, como Lexicologia, Análise do Discurso, Semântica, entre outros, as metodologias e filosofias de ensino passaram a ter influência de uma maior diversidade de campos de estudo (VILAÇA, 2008). Importante mencionar que existem outros métodos de ensino de línguas, mas, neste trabalho, somente mencionarei os que apareceram nas entrevistas com professoras de LE de surdos. A seguir, passo a narrar sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras e as concepções de linguagem trazidas nos dois principais métodos mencionados nas entrevistas. Utilizo como referência Brown (1994) que, mesmo sendo uma bibliografia um pouco antiga, trata-se de um autor fundamental sobre a teoria dos métodos de ensino de LE.

2.3.1 “The Grammar Translation Method”- O Método de Tradução e Gramática

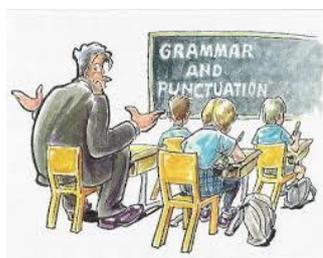


Figura 6 - Gramática e pontuação.

Grammar and punctuation.

Fonte: Disponível em: <<https://thegrammarophile.wordpress.com/>>. Acesso em: ??

Um dos primeiros métodos de que se tem notícia é o “Classical Method”, conhecido como Método Clássico. Esse sistema remonta à época do Renascimento, período no qual o interesse pela cultura Greco-latina ganhou espaço. O Latim era ensinado para propiciar intelectualidade através de exercícios mentais. Em termos práticos, esse método priorizava a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir da primeira língua, através de regras gramaticais, memorização de vocabulário, conjugação de verbos, tradução de textos e exercícios escritos. Ensina-se,

primeiramente, a regra para depois o exemplo, além de haver uma ênfase na escrita da língua. Vale destacar que não há enfoque na linguagem oral.

Nos séculos XVIII e XIX, outras línguas passaram a ser ensinadas nas instituições de ensino e o Método Clássico foi adotado como método de ensino de línguas estrangeiras. Mais adiante, ainda no século XIX, este método transformou-se no “The Grammar Translation Method”, conhecido tradicionalmente pelo “Método da tradução”. Nessa época, existiam poucas pesquisas teóricas sobre a aquisição de uma segunda língua ou aquisição de línguas em geral (BROWN, 2000).

Pensando no contexto da educação de surdos brasileiros e dos ouvintes brasileiros, o Método da Tradução era e ainda é o método mais utilizado em sala de aula, pois parte da primeira língua para o ensino da segunda língua. Todavia, as questões que envolvem a aprendizagem de uma LE a partir da L1 do aluno são cabíveis para os alunos ouvintes que possuem, na maioria dos casos, a língua portuguesa como L1, ou seja, L1 e LE na mesma modalidade. Quando se trata de alunos surdos, existe mais uma língua envolvida nesse processo: a L1 (Libras), a L2 (português) e aquela que é a LE alvo, sendo que elas são de modalidades diferentes.

O espaço educacional destinado à aprendizagem de línguas estrangeiras ainda é a escola convencional, pública ou escolas particulares. Neste projeto, foco no ensino de LE para surdos em escolas específicas para esses sujeitos. Neste espaço educacional, a aprendizagem de uma LE é atravessada por duas línguas, a Libras e o português, podendo caracterizá-lo como um espaço de ensino multilíngue.

Silva (2005) faz uma ressalva em relação à questão dos surdos incluídos em escolas da rede regular:

O surdo ao ser inserido dentro dessa abordagem, vê a distância que o separa da língua inglesa aumentada ainda mais, já que ele não traduz para sua língua materna, a Libras, mas para o português.[...] Se para o aluno ouvinte uma aula de leitura em língua inglesa é reduzida a mera tradução, para o aluno surdo é menos que isso. Embora consiga acompanhar algumas das ações e até antecipar outras, como por exemplo, ao ver a professora escrever no quadro ele já começa a copiar, o aluno surdo depende do intérprete para todas as outras atividades. (SILVA, 2005, p. 75).

Dessa forma, a autora nos mostra o quão complexo torna-se a aprendizagem de uma LE para surdos, pensada a partir do método de tradução, mais

especificamente a aprendizagem de uma LE, a partir de uma L1, atravessada ou intermediada por uma L2. Como já mencionado anteriormente, a L1 de grande parte dos surdos é a Libras, língua de modalidade espaço-visual, sendo sua escrita (*signwriting*) não alfabética e ainda pouco difundida nas escolas, ou seja, o surdo não relaciona a escrita de sua L1 com a escrita da LE e sim com a escrita de sua L2, o português.

2.3.2 *Communicative approach* - Método Comunicativo/Abordagem Comunicativa



Figura 7 - Abordagem comunicativa.

Communicative approach.

Fonte: Disponível em: <<https://benhard735u5.wordpress.com/2011/06/16/communicative-approach-technique/>>. Acesso em: ??

No Método Comunicativo, a concepção de língua muda e ela passa a ser vista como um conjunto de eventos comunicativos e não mais como um conjunto de frases. Enquanto o audiolinguismo possuía seu foco no código, a Abordagem Comunicativa enfatizava a semântica da língua. O uso da linguagem apropriada à determinada situação no momento em que ocorre a fala e o papel desempenhado pelos participantes era a grande preocupação na AC. (LEFFA, 1988).

Dessa forma, a ênfase deveria ser dada na comunicação e não nas formas linguísticas; diálogos artificiais deveriam ser rejeitados e os materiais utilizados deveriam ser autênticos. O uso de textos adaptados também deveria ser evitado, pois os textos simplificados prejudicariam a autenticidade do material.

Em relação às quatro habilidades da língua (leitura, escrita, fala e escuta) não existiria uma preferência no ensino, pois elas deveriam ser trabalhadas de forma

integrada. No entanto, dependendo do objetivo, elas poderiam ser trabalhadas isoladamente. Seria permitido o uso da língua materna diferentemente do Audiolinguismo, em que o uso da língua materna deveria ser evitado.

A AC propunha que o ensino deveria ser centrado no aluno. O professor deixaria de ser um mentor, detentor do conhecimento para ser um orientador. O aspecto afetivo seria encarado como um importante elemento na aprendizagem. Por essa razão, os professores deveriam encorajar a participação dos alunos e incentivar trabalhos em grupo. (Ibidem, 1989).

Nunan (1989, p. 89) lista cinco características da Abordagem Comunicativa:

- uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem mas também no processo de sua aprendizagem;
- uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula e
- uma tentativa de ligar aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

Até os dias atuais, essa abordagem consolida-se como fecunda na produção de material didático nocionais-funcionais para professores e de material comunicativo para os alunos. Porém, um dos problemas apontados pelos teóricos dessa abordagem seriam os materiais comunicativos, nos quais a dificuldade seria identificar o conteúdo de cada unidade, pois normalmente esses são expressos através de listas funcionais. Segundo Leffa (1989), a Abordagem Comunicativa iniciaria um ciclo de abordagens que ainda não está encerrado. Por isso, existiria uma grande dificuldade de fazer-se uma avaliação.

Todos esses métodos foram descritos nessa pesquisa com a intenção de subsidiar teoricamente as análises das entrevistas dos professores de LE e na análise dos planos de ensino.

Considero oportuno ilustrar através de uma tabela as aproximações e distanciamentos dos métodos expostos acima para melhor visualização.

Tabela 10 - Diferenças entre os métodos de ensino de línguas.

	Método da Tradução	Método Direto	Método Audiolingua I	Abordagens Cognitivistas Método Silencioso, Sugestopedia e Resposta Física Total	Método Comunicativo
Origem	Séculos XVIII	Final do século XIX	Década de 50	Década de 60	Décadas de 70 e 80
Bases linguísticas	Traduções do Latim e do Grego, língua literária	Baseada na aquisição natural da L1, associação de regras oriundas da Psicologia	Baseada nas pesquisas da Linguística e da Psicologia. Influências do Behaviorismo.	Abordagem cognitiva da Psicologia (Chomsky e Piaget)	Teoria Funcional-Nocional
Foco	Conhecimento das regras da língua. Aprendizagem por decoreção.	Língua falada	Língua falada (estar apto a falar em situações diárias). Primeiramente ouvir e falar a língua.	Adquirir a língua para interagir com o mundo.	Liberdade na fala, aprendizagem através da prática em contexto cultural, ativar o uso da língua.
Papel da L1	Tradução a partir da L1	L1 não é utilizada. Ensino somente na língua alvo.	Ensino somente na língua alvo.	Ensino somente na língua alvo.	Mínimo uso da L1, máximo uso da língua alvo.
Ambiente de aprendizagem	Centrado no professor	Professor como facilitador do processo.	O professor controla o processo de aprendizagem.	O professor cria um ambiente relaxado livre de estresse.	Os estudantes são envolvidos no processo de aprendizagem facilitado pelo professor.
Correção de “erros”	Cada erro é corrigido. Foco na precisão.	Cada erro é corrigido. Foco na precisão. Foco na pronúncia correta.	Foco na precisão. Sentenças modelos devem ser utilizadas corretamente.	Foco na exatidão. Estruturas devem ser usadas como modelo. Para ser criativo na língua somente a partir das sentenças dadas.	O Conteúdo vem antes da exatidão. O foco está nas situações de uso real da língua.

Fonte: De Nunan (1989), adaptado para esta tese.

2.4 O ensino de línguas estrangeiras modernas: a hegemonia da língua inglesa

A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc. O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel. (BRASIL, 1999, p. 23).

Nas respostas dos questionários sobre qual língua estrangeira era ofertada para a comunidade escolar tivemos a resposta de que a maioria das escolas ofertava a língua inglesa, com exceção da escola da região **NA** que oferta o espanhol. O ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início com o Decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que criava uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Até aquele momento, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola. (CHAVES, 2004).

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (CHAVES, 2004, p. 5).

No princípio, o ensino de inglês teve como objetivo a prática oral, pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros a fim de atender a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra. Dessa forma, as pessoas com cargos superiores recebiam esse treinamento oral da língua estrangeira. A fundação do colégio D. Pedro II, em 1837 no Rio de Janeiro, teve uma grande e importante influência para a disseminação das línguas estrangeiras modernas, pois a língua estrangeira estava

contemplada na grade curricular. Dentre elas estavam o latim, grego, a língua inglesa e a língua francesa. Essa última tinha uma maior importância, pois naquele momento era considerada uma língua universal, ou franca, e também por ser a LE obrigatória para o ingresso no ensino superior.

Como um dos objetivos para aprender uma LE era o ingresso no ensino superior, a metodologia de tradução e análise gramatical das chamadas línguas vivas é retomada com toda força, deixando de lado o ensino da oralidade. (LEFFA, 1999).

Já em 1889, após a proclamação da República, devido às reformas no âmbito educacional promovidas pelo ministro Benjamim Constant que elabora uma reforma no ensino baseada nos princípios do positivismo, corrente filosófica que considerava a educação prática anuladora das tensões sociais. Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. (LIMA; CAMARGO, 2008, p. 3).

Com essa reforma, as línguas estrangeiras modernas como o italiano, alemão e o inglês deixaram de fazer parte do currículo e só retornaram como obrigatórias do currículo em 1892, após o afastamento do ministro Benjamim Constant. Em 1898, o ministro Amaro Cavalcanti instituiu uma nova reforma, retornando a ênfase para o latim e o grego. O francês, o alemão e o inglês passaram a ser facultativos. (Ibidem, 2008).

As mudanças no currículo das escolas influenciou diretamente o Colégio Pedro II. No ano de 1931, uma nova reforma instituída pelo ministro Francisco de Campos, durante o Governo de Getúlio Vargas, fez alterações na carga horária das LE, nos conteúdos e principalmente no método adotado, o qual passou a ser o Método Direto. O Colégio Pedro II destacou-se, pois foi um dos primeiros colégios a adotar esse método de ensino. Foi também durante esta década que começaram a surgir os primeiros cursos livres, apoiados pela Embaixada Britânica. Em 1934, no Rio de Janeiro, surgia a primeira Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. (Ibidem, 2008).

Ainda durante a Era Vargas, o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, realizou nova reforma dividindo o ensino em duas etapas: o ginásio, que tinha a duração de quatro anos e a segunda etapa que poderia ser o clássico - o qual priorizava o estudo das línguas clássicas e modernas - ou o científico - que

priorizava o estudo das ciências - com duração de três anos. Em 1971, a LDB 5.692 - Lei de diretrizes e bases - modifica essa nomenclatura de ginásio e científico para 1º e 2º graus, além de estabelecer o caráter obrigatório parcial de uma língua estrangeira no currículo. Dez anos depois, durante o regime militar, a carga horária das LE foi reduzida drasticamente, sendo retirada do 1º grau, ficando restrita ao 2º grau.

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, a LDB em 1996 substituiu o 1º e 2º graus por Ensino Fundamental e Médio, além de restabelecer a obrigatoriedade de uma LE no ensino fundamental e outra no ensino médio, possibilitando o ensino de uma segunda LE de caráter optativo, no ensino médio.

No ano de 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira passam a tratar o ensino desta disciplina através de uma perspectiva sócio interacional. No entanto, a carência de profissionais qualificados, material didático e metodologia adequada, dificultaram o acesso à aprendizagem aos alunos tanto da rede pública como da privada. Essa dificuldade é ainda sentida nos dias atuais, mostrando que há uma carência de profissionais não só para a área das línguas estrangeiras, como também nas outras disciplinas do ensino básico. (LIMA; CAMARGO, 2008).

Em relação à educação superior, atualmente o programa Inglês Sem Fronteiras, da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criado para proporcionar oportunidades de acesso através do Programa Ciências sem Fronteiras e para que alunos pudessem realizar parte de seus estudos no exterior. Para atender a essa demanda, foram criados cursos na modalidade *on-line*, cursos presenciais e aplicação gratuita de testes de proficiência o TOEFL ITP, que consiste em um teste de proficiência amplamente respeitado globalmente, abrangendo as quatro habilidades da língua Inglesa. Assim sendo, os surdos ficam excluídos de mais essa ação, pois fica difícil estudar uma língua estrangeira em um curso com foco nas quatro habilidades da língua - leitura, escrita, fala e escuta, sendo que estas duas últimas não são próprias para o ensino de surdos.

A seguir, no Capítulo 3 desta tese, apresento os principais conceitos da teoria Bernsteiniana que se constituem como ferramentas base para esta pesquisa e que

conduziram meu olhar no sentido de entender os processos de recontextualização das políticas nas práticas dos professores de LE de surdos.

CAPÍTULO 3 - A TEORIA BERNSTEINIANA NA PRESENTE PESQUISA

Uma das coisas que está incrustada na praticidade das Ciências Sociais, através da pressão sobre os pesquisadores educacionais para fazerem recomendações para políticas, é que estamos construindo para regimes de disciplina. Estamos tornando as populações categorizáveis. Estamos estabelecendo normas para o comportamento correto, estabelecendo padrões de “boa” prática, definindo a “melhor” prática.[...] Entrevista com Stephen Ball (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 311).

Este capítulo tem por objetivo desenvolver um estudo conceitual em torno do modelo do discurso pedagógico desenvolvido por Basil Bernstein. O referido sociólogo foi professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e diretor da *Sociological Research Unit*. Foi considerado um dos grandes sociólogos do século XX, pois mostrou um particular interesse pela educação, elaborando suas teorias sobre a gramática mais avançada para compreender os presentes sistemas educativos e as mudanças presentes nesses contextos. Bernstein inspirou muitos investigadores e estudantes de todo o mundo, ajudando a compreender como fazemos investigação e como compreendemos o mundo social (DAVIES 2001, p. 1).

As ideias propostas por Bernstein aparecem em cinco volumes do famoso *Class, codes and control*, no qual ele elaborou a teoria dos códigos sociais e educativos e suas implicações para a reprodução social. O primeiro volume foi originalmente publicado em 1971 e o último em 1996. Bernstein foi um pesquisador que fez uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, tais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, entre outros. Seus estudos problematizaram a questão do papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, demonstrando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social (Morais, 2004, p. 3).

3.1 Principais conceitos da teoria Bernsteiniana

Passo a realizar uma escrita sobre os principais conceitos na teoria sociológica de Bernstein, por entender que eles são importantes para a compreensão da teoria do Dispositivo Pedagógico como um todo e também por subsidiar as análises realizadas nesta tese. No entanto, não são conceitos nos quais eu deva aprofundar-me, pois o conceito que é central para as análises é o de recontextualização, que merecerá maior destaque.

Início pela concepção considerada central, que é o conceito de código. Para entendermos esse conceito, Bernstein começa sua explicação pela função distributiva das “relações de poder” para definir as desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle entre grupos sociais. O que ele considera importante saber é como a regulação da distribuição de poder e dos princípios de controle gera, distribui, reproduz e legitima princípios dominantes e dominados e como esses princípios são transformados até chegar ao sujeito, posicionando-o e criando possibilidades de mudanças nesse posicionamento (BERNSTEIN, 1996, pp. 27 e 28).

Bernstein utiliza o termo “posicionamento” para designar o estabelecimento de uma relação específica com outros sujeitos e a criação de relações específicas no interior desses sujeitos. Percebe-se, então, que os códigos são dispositivos de posicionamento que são culturalmente determinados. Dessa forma, os códigos são regulados de acordo com a classe social e possibilitam o posicionamento dos sujeitos em relação às formas dominantes e dominadas de comunicação. Essa compreensão de mobilidade de posicionamento entre os sujeitos pode ser ilustrada com a figura a seguir:

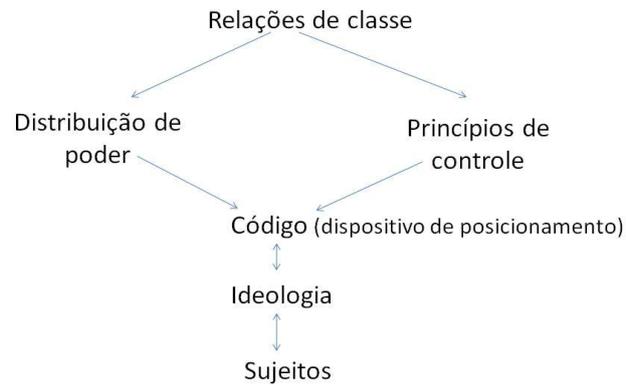


Figura 8 - Relações de classe.

Relações de classe.

Fonte: BERNSTEIN, 1996, p. 28.

A partir da relação estabelecida entre relações de classe, distribuição de poder, princípios de controle e código, Bernstein define código como um “*princípio regulativo, tacitamente adquirido, o qual seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores*”. Dessa maneira, a unidade para análise dos códigos não é um enunciado abstrato ou um contexto isolado, mas as relações entre contextos (BERNSTEIN, 1996, p. 143).

Nesse sentido, o código é o que regula as relações entre contextos e também regula as relações no interior de contextos. Dessa maneira, o código gera princípios que possibilita distinguir entre contextos e também princípios para a criação e produção de relações especializadas dentro de um contexto.

De acordo com os autores Mainardes e Stremel (2010), Bernstein percebia que existiam diferenças nos códigos de comunicação utilizados por filhos de classe trabalhadora e dos filhos da classe média e que essas diferenças refletiam nas relações de poder e na divisão social do trabalho, assim como na escola e família. A partir de investigação empírica (HOLLAND, 1981), foi elaborada uma pesquisa com trinta meninos e meninas da classe operária e trinta meninos e meninas da classe média. Foram apresentadas para as crianças figuras coloridas de alimentos como pão, peixe, hambúrgueres, sopa, entre outros.

Nos primeiros estágios do experimento a preocupação era saber quais eram os princípios de classificação utilizados pelas crianças para agrupar os alimentos.

Foi perguntado às crianças o que poderia ser colocado em grupo (junto) sendo não necessária a utilização de todos os itens apresentados. Após o agrupamento feito pelas crianças, as mesmas foram capazes de fornecer dois princípios para seus agrupamentos: o primeiro estava relacionado diretamente com o contexto local específico de suas vidas, como família (o que elas comiam em casa) e escola; o segundo princípio era menos dependente do contexto local como, por exemplo: “esses alimentos vêm do mar”, não sendo tão diretamente relacionados com uma base material local.

A partir dessas análises, concluiu-se que o princípio classificatório de crianças de classe média era relativamente independente de um contexto específico, enquanto que crianças da classe operária utilizavam um princípio de classificação relativamente dependente de um contexto específico. Então, o princípio classificatório estava diretamente relacionado a uma base material. (BERNSTEIN, 1996, pp. 34 e 35).

A hipótese geral do estudo foi a seguinte:

Quanto mais simples a divisão social do trabalho, e mais específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais direta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior será a probabilidade de uma orientação vinculada a um código restrito. Quanto mais complexa a divisão social do trabalho, quanto menos específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais indireta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior a probabilidade de uma orientação vinculada a um código elaborado. (BERNSTEIN, 1996, p. 36).

Estabeleceram-se, dessa forma, algumas diferenças entre esses dois tipos de códigos, definindo o código preponderantemente utilizado pela classe trabalhadora como código restrito e o utilizado pela classe média como código elaborado. Estes argumentos mostram a relevância da escola e dos professores estarem atentos aos códigos que os estudantes utilizam.

3.1.1 Classificação

Bernstein utiliza o termo “classificação” para examinar as relações existentes entre as diferentes categorias do discurso.²³ Esse termo é utilizado para analisar as

²³**Categorias do discurso:** Bernstein ilustra como exemplo, as disciplinas da escola: francês, alemão e história. Cada um dos discursos presentes nelas apresenta uma especialização diferente, devem ter um espaço para desenvolverem sua identidade exclusiva, com suas próprias regras internas. Se essa separação se rompe corre o risco de perder sua identidade. (BERNSTEIN, 2000, p. 6).

relações entre as categorias com independência que se diferenciam entre instâncias, agentes, discursos e práticas. (BERNSTEIN, 2000, p. 6).

Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação ao qual ela é especializada. Como consequência, na medida em que a intensidade do isolamento entre as categorias varia, também variarão seu espaço, sua identidade e “voz”. (BERNSTEIN, 1996, p. 42).

Bernstein (2000) argumenta que é o poder o que mantém essa separação entre as categorias, o qual seria o princípio que preserva o espaço entre as categorias. De acordo com os graus de isolamento-separação entre elas é possível definir relações entre uma fraca e uma forte classificação. Uma forte classificação implica em uma forte separação entre as categorias. Cada categoria possui sua própria identidade, sua própria voz, suas próprias regras especializadas das relações internas. Já uma fraca classificação possui discursos menos especializados, menos identidades especializadas, menos vozes especializadas. Bernstein afirma que, independentemente da forte ou fraca classificação, existe sempre relação de poder. (BERNSTEIN, 2000, p. 7).

Moraes e Neves (2006) conceituam a classificação como o grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família, etc.). Esta é forte quando há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias em que cada categoria tem um estatuto e voz específicos e, portanto, um determinado poder; a classificação é fraca quando há um esbatimento das fronteiras entre categorias. (MORAES E NEVES, 2006, p. 4).

Ao serem conservados ou mudados os graus de isolamento entre as categorias, as relações de poder regulam os princípios de classificação. *As relações de poder posicionam os sujeitos através dos princípios de classificação que elas estabelecem.* Para Bernstein, isso significa dizer que se as relações de poder são reguladas pelas relações de classe, então, estas posicionam os sujeitos utilizando-se de princípios de classificação que elas estabelecem. (BERNSTEIN, 1996, pp. 44 e 45).

Um exemplo disso na educação se dá com a divisão social do trabalho em uma escola, por exemplo, que é composta de categorias de agentes definidos por transmissores e adquirentes e categorias do discurso (vozes). Se a classificação é

forte, significa dizer que existe um forte isolamento entre o discurso educacional (voz) e o discurso não educacional (vozes). Nesse caso apresentado a “voz dominante é dada pela categoria relação entre professor e aluno”, mas o aluno está sujeito a regras distributivas que regulam as sub-vozes (gênero, raça e capacidade). Somos atravessados por diversas vozes (discursos) e estes não estão organizados horizontalmente, mas hierarquicamente. (BERNSTEIN, 1996, p. 46).

3.1.2 Enquadramento

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

Enquadramento forte: o transmissor controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação e da posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física. *Enquadramento fraco:* o adquirente tem mais controle sobre a seleção, a organização, o compassamento e os critérios da comunicação e sobre a posição, a postura e a vestimenta, juntamente com o arranjo da localização física. (BERNSTEIN, 1996, p. 60).

Para Neves e Moraes (2006, p. 4), o enquadramento refere-se às relações sociais entre as categorias, isto é, à comunicação entre elas. Pode ser considerada forte quando as categorias de maior estatuto têm o controle nessa relação; pode ser considerado fraco quando as categorias de menor estatuto também têm algum controle nessa relação. As autoras acreditam que entre os extremos de classificação forte e fraca e de enquadramentos fortes e fracos pode haver uma gradação possível.

Dentro desse campo conceitual é possível fazer uma distinção entre valores internos E^i e externos E^e da força do enquadramento. Bernstein nos apresenta o exemplo da escola, para mostrar que se E^e é forte, significa que o transmissor é quem controla quais características da comunicação e da prática não-escolar podem acontecer dentro do contexto pedagógico da escola. Se E^e é fraco, o adquirente

possui maior regulação sobre quais características da comunicação e da prática não-escolar podem ou não ser realizadas no interior da sala de aula. Bernstein alerta que as relações entre E^e e E^i podem mudar ao longo da duração da transmissão. Por exemplo, quando os adquirentes são jovens, E^e pode ser fraco, mas com avançar do tempo, E^e pode tornar-se forte.

É possível que se faça a mesma analogia para a Classificação com valor externo C^e e com valor interno C^i no interior de um contexto. O exemplo clássico de Bernstein para ilustrar sua teoria é o contexto educacional. Em um contexto de sala de aula, por exemplo, existe a organização física de vários objetos, entre eles os armários, as carteiras, posição de alunos e professores, juntamente com a distribuição de tarefas para os alunos. Esses elementos constituem-se como característica da classificação interna C^i . Moraes e Neves (2007) resumem que quando ocorre uma classificação e enquadramento fortes (+) significa dizer que os elementos das categorias precisam manter-se separados; já se a classificação e o enquadramento são fracos (-), esses elementos podem ficar juntos, pois, dessa forma, há uma socialização que estimula comportamentos espontâneos, sendo que não são provavelmente fortes e marcados a manifestação das relações sociais e seu questionamento.

Bernstein argumenta também que qualquer que seja o enquadramento, este carrega consigo procedimentos para que possam ser contestados. Como exemplo, ele nos mostra um contexto de sala de aula do secundário, cujos alunos foram incapacitados (reprovados) pelo código elaborado com valores $+C+E^{ie}$. “As estratégias para contestar o código são dadas pelos princípios do código” (1996, p. 61).

Para ser eficaz, a contestação do código por parte dos alunos, não pode ser feita por um único aluno. Isso exige mudar a unidade básica de aquisição, que é a de um aluno isolado, privatizado, competitivo, para relações de sala de aula comunais, não competitivas. Deve haver uma mudança nos princípios de integração social dos alunos. (BERNSTEIN, 1996, p. 61).

O que Bernstein sugere é que é preciso haver uma mudança nos princípios de integração social dos alunos para que ocorra uma substituição nas normas do professor. Dessa maneira, o grupo poderia impor suas próprias regras de realização e alterar a prática pedagógica. Essas alterações, contestações e resistência ao enquadramento da prática pedagógica são provocadas pelo código específico.

3.1.3 Modalidades de código

Na teoria Bernsteiniana, o conceito de poder é visto como constituinte das relações “entre” as categorias na medida em que conceito de controle constitui relações “dentro” das categorias. Dessa forma, as relações de poder podem criar, justificar e reproduzir as fronteiras entre as distintas categorias sejam elas de gênero, classe social, raça, categorias do discurso e categorias de agentes, pois o poder sempre atua para provocar rupturas e deslocamentos produzindo, assim, marcadores no espaço social (BERNSTEIN, 1996).

Nesse contexto, o poder age nas relações entre as categorias (classificação) e o controle é o que estabelece as formas consideradas legítimas de comunicação adequada entre as categorias (enquadramento).

A distribuição de poder e o princípio de controle do princípio dominante são realizados na divisão social do trabalho e em suas relações sociais, estabelecendo os valores de classificação e de enquadramento, os quais definem o modo de transmissão/aquisição ou a prática em contextos comunicativos básicos para a reprodução dos recursos discursivos e para a produção dos recursos físicos. (BERNSTEIN, 1996, p. 65).

Isso significa dizer que a distribuição de poder e o princípio de controle são traduzidos em princípios de classificação e de enquadramento, os quais são responsáveis pela regulação da estrutura, da interação e dos contextos comunicativos das agências para a produção e reprodução de recursos discursivos e físicos. Para Bernstein, o adquirente se apropria de princípios de classificação e enquadramento, os quais criam e legitimam a especialidade, a especificidade de sua voz e mensagem (1996, p. 65).

Dessa maneira, os princípios de classificação são responsáveis pelas regras de reconhecimento, ou seja, aquilo que é possível agrupar (como exemplo temos a pesquisa de Holland (1981) com crianças, descrita anteriormente) e, portanto, Bernstein chama de *sintaxe para a geração de significado legítimo*. Em contra partida, os princípios de enquadramento regulam as regras de realização, ou seja, a maneira pela qual as relações podem se tornar públicas, o que Bernstein chamou de *sintaxe de realizações* (1996, p. 65). Abaixo, o modelo referente à aquisição/geração dos códigos apresentado por Bernstein (1996, p. 66).

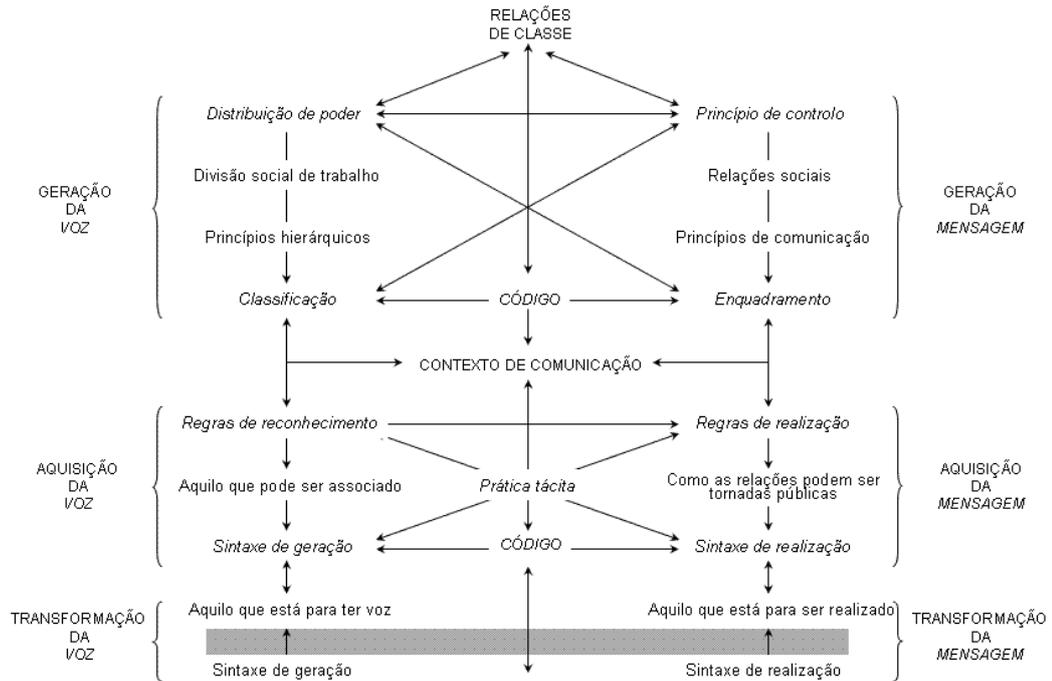


Figura 9 – Código.

Geração, aquisição e transformação do código.

Fonte: Bernstein, 1996, p. 66.

A distribuição do poder indicada pelas linhas verticais está ligada à classificação. Já os princípios de controle estão ligados ao enquadramento. Bernstein afirma que são os códigos, através da integração desses dois aspectos (classificação e enquadramento), que permitem que os sujeitos façam leituras e criem textos que podem ser legitimados (oficializados) ou potenciais textos. O processo de resistência é mostrado através das linhas diagonais. Portanto, os códigos possibilitam aos sujeitos adquirirem uma determinada voz e uma determinada mensagem. A voz tem sua origem nas categorias elaboradas pelos princípios da divisão social do trabalho. Quanto mais especializados forem os discursos mais específicos serão suas identidades e estas só poderão ser mantidas e reproduzidas se o isolamento entre as categorias for preservado. É através dessa força de isolamento (classificação) que uma categoria se estabelece com uma determinada voz. (MORAES E NEVES, 2006).

3.2 Sobre a Prática Pedagógica e suas modalidades

Bernstein (2000) amplia o conceito de prática pedagógica como não englobando somente as relações que acontecem no interior da escola, mas inclui também, por exemplo, o contexto de um médico e seu paciente. Dessa maneira, a ideia de prática pedagógica consiste em um contexto social fundamental através da qual se realizam a reprodução e as produções culturais. Basil Bernstein focou seus estudos nas regras subjacentes que compõem a construção social do discurso pedagógico (suas categorias, agentes e contextos) e na prática pedagógica como formas de interação. Desse modo, Bernstein faz uma crítica ao discurso pedagógico, pois ele se transforma em suporte para algo que difere de si mesmo, um suporte para as relações de poder que são externas à escola, um suporte de modelos de dominação para com as classes sociais, patriarcado e raça. (BERNSTEIN, 2000, p. 36).

Este teórico, em obra de 1996, faz uma distinção entre a prática pedagógica elencada como condutor ou, como ele a chamou, de transportador cultural e a prática pedagógica como transportadora de um conteúdo específico. Bernstein considerou que a lógica interna da prática pedagógica entendida como condutor cultural é organizada a partir de um conjunto de três regras que atuam seletivamente sobre o conteúdo de qualquer prática pedagógica, sendo que a forma do conteúdo atua de forma seletiva para determinar os adquirentes que serão bem sucedidos. Dessa maneira, ele explicita as seguintes modalidades de prática pedagógica:

1. Aquelas que são vistas como modalidades opostas de prática pedagógica, comumente referida como conservadoras (ou tradicionais) e progressistas (ou centradas na criança).
2. Aquelas que são vistas como oposições no interior de uma mesma forma básica. Aqui a oposição é entre a prática pedagógica que depende do mercado para sua orientação e legitimação (uma prática que enfatiza a suposta relevância de habilidades vocacionais) e uma prática pedagógica que independe do mercado (uma prática que reivindica para si própria uma orientação e uma legitimação advindas da suposta autonomia do conhecimento). (BERNSTEIN, 1996, p. 94).

Em relação à lógica interna²⁴ de qualquer prática pedagógica podemos pensar que esta seja *um fio condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura.* (Ibidem, 1996, p. 94). Na figura abaixo, o autor nos mostra a disposição da lógica interna de qualquer prática pedagógica.

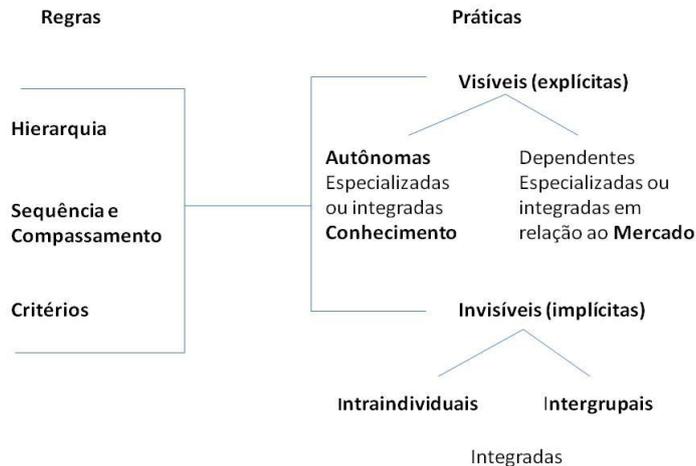


Figura 10 - Modalidades de Práticas pedagógicas.

Práticas pedagógicas: formas e modalidades genéricas.

Fonte: BERNSTEIN, 1996, p. 95.

Retornemos a ideia proposta por Bernstein de prática pedagógica entendida como condutora cultural organizada a partir de um conjunto de três regras²⁵ que atuam de forma seletiva sobre o conteúdo da prática pedagógica. Descreverei brevemente essas regras (regra hierárquica, regras de sequenciamento, e regras criteriosais) nas quais o autor nos mostra que a primeira delas é dominante. A regra hierárquica é exemplificada por Bernstein com um exemplo de um paciente que se dirige ao médico. Nesta situação, o adquirente precisa aprender a ser um paciente e não pode pensar que o médico quer saber informações subjetivas. A informação precisa ser direta, ou seja, como é a dor? Há quantos dias o paciente a sente? É aguda? Dessa forma, aprendemos como devemos falar com um médico.

²⁴Bernstein refere-se à lógica interna de uma prática pedagógica a um conjunto de regras que precedem o conteúdo a ser conduzido, ou seja, o “como” da transmissão (BERNSTEIN, 1996, p.94).

²⁵Bernstein (1996, p. 96) explicita três regras da prática pedagógica, mas anuncia que existe uma quarta regra chamada de regra de recontextualização que tem relação com a criação do conteúdo a ser transmitido. Por ser um tema complexo que envolve a teorização das análises da tese que desenvolvi, apresentarei esta quarta regra mais adiante neste capítulo.

O adquirente, então, tem que aprender a ser um adquirente e o transmissor tem que aprender a ser um transmissor. O processo de aprendizagem de como ser um transmissor implica a aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento que se tornam a condição para a conduta apropriada na relação pedagógica. (BERNSTEIN, 1996, p. 96).

Nesse sentido, as regras hierárquicas constituem-se como pré-requisito para qualquer relação pedagógica, pois elas estabelecem as condições propícias ao estabelecimento da ordem e aos comportamentos dessa relação. Na continuidade, as regras de sequenciamento são aquelas que têm relação com a progressão da transmissão pedagógica, com o que ocorre antes e depois e também como será o compassamento. Este último é a velocidade esperada para que o adquirente aprenda as regras de sequenciamento, ou seja, a velocidade que o adquirente aprende em um determinado tempo.

Bernstein também chama as regras hierárquicas de regras regulativas e as regras de sequenciamento de regras instrucionais ou discursivas e entende que seja fundamental em qualquer relação de ensino a avaliação das competências do adquirente. Na sequência, as regras criteriosais são aquelas que definem os critérios (válidos para que possa ser estabelecida uma relação social) que se espera que o adquirente deva assumir em relação a sua prática e a do próximo. (BERNSTEIN, 1996).

3.3 Tipos de Práticas Pedagógicas: Pedagogias visíveis e invisíveis

Para Bernstein (1996), há dois tipos de transmissão educacional que têm relação com as classes sociais chamadas de práticas pedagógicas: prática pedagógica visível (PV), quando as regras de ordem regulativa e discursiva constituem-se por critérios explícitos de hierarquia/sequência/compassamento, em que a classificação e o enquadramento são fortes; e a prática pedagógica invisível (PI), em que as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas e possuem fraca classificação e enquadramento. (2006, p. 103).

Uma pedagogia visível (e existem muitas modalidades) sempre colocará ênfase no *desempenho* da criança, no texto que a criança está criando e no grau no qual aquele texto está satisfazendo os critérios. Assim, os adquirentes serão avaliados conforme o grau no qual eles satisfazem os critérios. Uma pedagogia visível coloca ênfase no produto externo da criança. (BERNSTEIN, 1996, p.103).

Nesse sentido, as pedagogias visíveis e as suas modalidades trabalharão para produzir diferenças (como práticas estratificadoras de transmissão) entre os adquirentes. Em oposição, na pedagogia invisível as regras discursivas não são conhecidas somente pelo transmissor, em que a preocupação está em comparar o texto do adquirente com um padrão comum externo, ou seja, o foco está nos procedimentos internos dos adquirentes: competências cognitivas, linguísticas, afetivas e motivacionais. (BERNSTEIN, 1996, p. 104).

As pedagogias invisíveis estão menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras explícitas entre os adquirentes porque elas estão aparentemente menos interessadas em comparar o texto do adquirente com um padrão externo comum. (BERNSTEIN, 1996, p. 104).

As pedagogias invisíveis são produzidas a partir de competências compartilhadas (comunalidades internas) dando enfoque à aquisição- competência, enquanto as pedagogias visíveis enfatizam as diferenças internas, diferenças comparáveis e a transmissão-desempenho.

Para Bernstein (1996), as diferenças existentes entre as pedagogias visíveis e invisíveis irão afetar de forma incisiva a seleção e organização dos conteúdos a serem adquiridos, ou seja, afetará tanto o princípio recontextualizador quanto o contexto em que eles são adquiridos. O autor analisou os pressupostos de classes sociais e das pedagogias visíveis iniciando sua análise pelas regras de sequenciamento, mostrando um exemplo de uma criança que, de acordo com as regras de sequenciamento, deverá realizar habilidades x com 6 anos de idade e com 7 deverá saber outras coisas.

Assim, se o aluno não alcança tais objetivos, o mesmo vai ficando em desvantagem. Para contornar essa situação, há pelo menos três estratégias: a primeira refere-se a um sistema de recuperação para atender às regras de sequenciamento; a segunda, as regras de compassamento devem ter uma flexibilidade para que a criança possa atender às regras de compassamento; e a terceira seria manter ambas as exigências das regras de compassamento e sequenciamento, além de reduzir a lista de conteúdos a ser trabalhada. Essas três estratégias resultam em uma estratificação dos adquirentes dentro de uma prática pedagógica que já é estratificadora (BERNSTEIN, 1996, p. 109).

A questão do afrouxamento do compassamento, ou uma mudança nas regras de compassamento constituem-se como uma prática recorrente na educação de surdos, uma vez que há um senso comum de que grande parte dos conteúdos precisa ser adaptada à realidade do aluno surdo. Na história curricular das escolas de surdos, havia a prática de duplicação dos anos iniciais – 1º série/1º etapa; 1ª série/2ª etapa – até a 4ª série, justificando-se que os surdos necessitavam de mais tempo para aprender o que os alunos ouvintes aprendiam em um ano. Ainda, são recorrentes as adaptações de currículos, com a retirada de conteúdos a fim de simplificar as exigências aos alunos surdos. Essas adaptações muitas vezes são confundidas com aquilo que a literatura da área indica como pensar o currículo a partir das especificidades dos alunos surdos. Ou seja, na lógica do afrouxamento, entendem-se as especificidades a partir da ideia de a surdez ser a causa de dificuldades na aprendizagem. Na fala das professoras entrevistadas foi possível perceber que elas utilizam da estratégia apontada por Bernstein, de afrouxamento das regras de sequenciamento:

Mas vale lembrar que aqui para ensinar para o surdo, a gente faz uma seleção, você conhece, então nem tudo que tá num currículo você pega e aplica em sala de aula você tem que fazer adaptações porque o seu público é diferenciado. O nível de aquisição de conhecimento deles é totalmente diferente de outros alunos regulares ouvintes, né [...] (Excerto professora Região Centro-Oeste).

Os sistemas de recuperação também estão presentes na educação de surdos em que o atendimento em turno inverso ao do aluno é oferecido como complemento às atividades curriculares. Segundo o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado²⁶- AEE é ofertado para os alunos surdos no turno inverso, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita do Português e em Libras.

Dentro de uma prática pedagógica visível é imprescindível que a criança saiba ler, isso sendo também uma exigência inicial das regras de sequenciamento e da prática pedagógica da escola, pois, a partir dessa aprendizagem, o adquirente torna-se capaz de fazer um trabalho solitário e independente. O adquirente começa, então, a ser apresentado a uma forma de discurso não oral, em que as regras do discurso oral são diferentes.

²⁶Essa questão será mais bem discutida no capítulo 4, relacionado às políticas da educação de surdos.

A questão não é apenas que a leitura envolve a aquisição de um novo condutor ou transportador simbólico, mas que *aquilo* que é conduzido, transportado, é ele próprio diferente do conteúdo das formas orais. (BERNSTEIN, 1996, p. 110).

Nas questões referentes à diferença do discurso oral e discurso escrito, os alunos surdos acabam por ficar em desvantagem em relação aos alunos ouvintes. Na prática, um aluno ouvinte recebe um *input* linguístico de forma auditiva e, quando ingressa na escola, já possui um código estruturado diferente dos alunos surdos, que não possuem *input* linguístico auditivo, mas sim visual. Nesse caso, o aluno surdo sente uma grande dificuldade no momento de aprender um código escrito²⁷, pois não tem relação direta com a sua L1, a Libras - Língua Brasileira de sinais.

Outra questão importante na teoria Bernsteiniana é a afirmativa de que para que o currículo acadêmico²⁸ (escolar) seja adquirido de forma efetiva é preciso que se tenham dois locais de aquisição: a escola e o lar.

Os currículos não podem ser adquiridos totalmente pelo tempo passado na escola. Isso porque o compassamento da aquisição é tal que o tempo na escola deve ser suplementado pelo tempo pedagógico oficial no lar, e o lar deve fornecer um contexto pedagógico e um controle do aluno para permanecer naquele contexto. Deve haver uma disciplina pedagógica no lar. (BERNSTEIN, 1996, p.112).

Essa afirmativa pressupõe que parte da escola deva ser reproduzida no lar dos adquirentes, através da elaboração dos trabalhos de casa, cuja base está no livro-texto. Bernstein (1996) explica que para que esse trabalho ocorra é preciso que haja um ambiente favorável, ou seja, um espaço silencioso, mas nem sempre as crianças pobres dispõem desse contexto e nem mesmo de tempo para o dever de casa, já que muitas delas precisam trabalhar. Dessa forma, este teórico conclui que se não há um segundo local eficaz para a aquisição não será possível uma aquisição eficaz, tornando-se mais próximo o fracasso escolar. (BERNSTEIN, 1996, p. 113). A figura abaixo ilustra o compassamento e os locais de aquisição propostos por Bernstein:

²⁷Essa questão será aprofundada no capítulo 4 desta tese.

²⁸Bernstein utiliza a Expressão currículo acadêmico em oposição ao currículo vocacional profissionalizante. (BERNSTEIN, 1996, p.112).

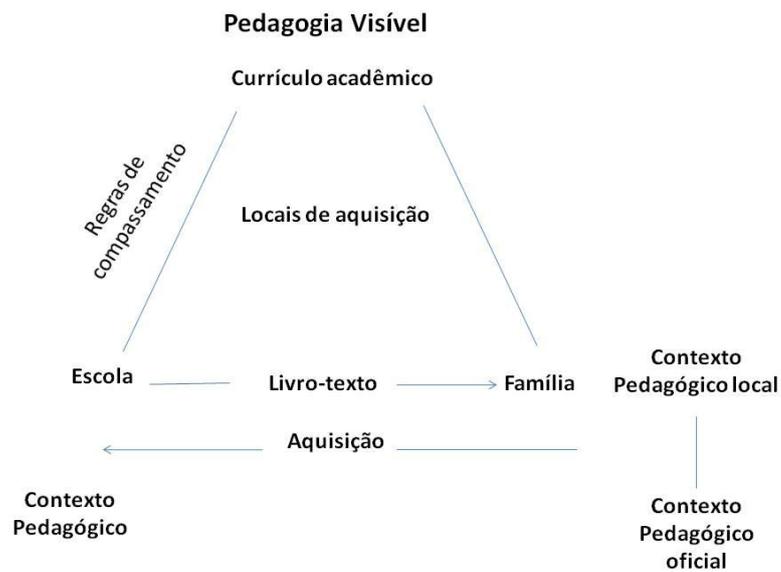


Figura 11 - Pedagogia Visível.

Pedagogia visível.

Fonte: BERNSTEIN, 1996, p. 112.

Acredito que ter um segundo contexto de aprendizagem com apoio pedagógico poderia ser excelente e, de fato, a aquisição escolar se desenvolveria de forma eficaz. Porém, essa não é a realidade de muitos alunos no Brasil e no mundo inteiro. Em nosso país ainda vemos escolas funcionando de baixo de toldos improvisados onde nem quadro e giz são ferramentas possíveis de se encontrar. O que dizer do lar? Podemos encontrar condições mais difíceis ainda. Dessa forma, a escola não tem outra opção a não ser adotar estratégias que influenciarão o conteúdo a ser trabalhado como o compassamento da transmissão.

Fazendo uma analogia com a educação de surdos e aqui não estou fazendo distinção entre classes sociais, podemos pensar que um segundo local efetivo de aprendizagem seria uma estratégia ideal para que se tenha uma disciplina pedagógica oficial no lar. No entanto, sabemos que ainda são poucos os pais que dominam de forma fluente e competente a Língua brasileira de sinais. Como dar continuidade nos trabalhos iniciados na escola se o meio para a comunicação estiver comprometido? Parece-me que mais dificultoso torna-se a aprendizagem dos adquirentes surdos nessa lógica.

Nesse sentido, as regras de compassamento influenciam diretamente nas relações sociais de comunicação regulando a sua lógica interna, em que um compassamento forte tem a tendência de reduzir a fala dos adquirentes, privilegiando, assim, a fala dos professores. Dessa maneira, o compassamento é quem cria o ritmo da comunicação e se este tiver uma forte influência no currículo acaba por criar dois locais de aquisição do conhecimento. Dentro dessa lógica estratificadora os adquirentes pertencentes a classes em desvantagem acabam ficando em desvantagem duplamente, pois eles não possuem um segundo local para aprendizagem no que diz respeito à linguagem - *“a narrativa - não é privilegiada pela comunicação pedagógica da escola, seja na forma, seja no conteúdo, pois apenas algumas narrativas são permitidas na escola”* (BERNSTEIN, 1996, p. 114).

Nessa perspectiva, as regras de compassamento vão atuar de forma seletiva sobre os sujeitos que podem se apropriar do código pedagógico dominante da escola, e isso, segundo a teoria Bernsteiniana, constitui-se como um princípio de seleção que tem como base a classe social. (BERNSTEIN, 1996, pp. 114-115).

Fazendo novamente uma analogia desta teoria com a educação de surdos, podemos analisar o contexto de alunos surdos incluídos em escolas de ouvintes. Nesse contexto, o código dominante da escola é a língua portuguesa na modalidade oral e escrita, a língua do grupo majoritário. Se observássemos uma escola que se denomine inclusiva, perceberíamos que os espaços, as atividades e até mesmo os cartazes nas salas de aula privilegiam a língua portuguesa, e isso não significa que esta escola não valorize a cultura surda e a língua de sinais, mas este contexto escolar acaba por não conseguir ter dois códigos pedagógicos dominantes.

Os dados oriundos dos questionários aplicados com as escolas pesquisadas nesta tese mostraram que as escolas inclusivas precisam utilizar nos espaços escolares, incluindo a sala de aula, tradutores-intérpretes da Libras para garantir acessibilidade aos adquirentes surdos. Dessa maneira, os adquirentes surdos têm acesso aos conteúdos através da tradução do código pedagógico que é proferido na língua portuguesa. Contudo, como já referimos anteriormente, a presença dos TILS não é totalmente garantida, e mesmo quando o é, não consegue abarcar a totalidade dos tempos e espaços do currículo da escola.

Conforme Bernstein (1996), para que a regra de compassamento seja enfraquecida é preciso haver uma mudança na *alocação de capital cultural e capital econômico*. Se a regra de compassamento for enfraquecida, isso significa dizer que

a velocidade para aquisição dos conhecimentos seria alterada, a prática da sala de aula e a própria comunicação seriam diferentes e isso exigiria uma formação dos professores. Da mesma forma, se houvesse um aumento no capital econômico haveria mais custos para a educação.

[...] um afrouxamento do enquadramento sobre as regras de compassamento e sequenciamento e um enfraquecimento do enquadramento que regula o fluxo de comunicação entre a sala de aula e a (as) comunidade (es) ligadas à escola. Esse afrouxamento do enquadramento de uma pedagogia visível eleva o custo da transmissão e tem implicações cruciais para o treinamento dos professores e para a administração da escola. (BERNSTEIN, 1996, p. 116).

Para Bernstein (1996), os pressupostos de classes da Pedagogia invisível podem ser analisados a partir de dois pressupostos: econômicos e simbólicos. Na Pedagogia invisível os custos são mais elevados, pois ela pressupõe um considerável movimento por parte dos alunos. Em uma Pedagogia visível no contexto escolar, os espaços são organizados pela quantidade de espaço que existe para alocar uma mesa e uma cadeira. Dessa forma, as salas de aula geralmente possuem espaço para abrigar muitas crianças. Mas para esse mesmo espaço ser pensado dentro de uma pedagogia invisível seria preciso que muitas dessas mesas e cadeiras fossem removidas a fim de dar mais liberdade de movimento às crianças, ou seja, deveria haver uma redução no número de adquirentes para que fosse possível realizar a pedagogia invisível. Nas análises feitas por Bernstein em relação aos pressupostos de classes sociais das pedagogias visíveis e invisíveis foram focalizados diferentes locais pedagógicos. No exemplo da pedagogia visível, a escola e no caso da pedagogia invisível, a família.

Dessa forma, ao analisar a prática pedagógica oficial ou *standard*, ou seja, a escola, percebeu-se que essa prática pedagógica pode não ser adquirida por parte de classes ou grupos étnicos que se encontram em situação de desvantagem. O que de fato foi percebido foi uma prática pedagógica embutida, em que a pedagogia invisível está dentro de uma pedagogia visível:

$$\frac{PI}{PV}$$

Figura: (BERNSTEIN, 1996, p. 124)

Figura 12 - Relação da Pedagogia Invisível e Visível.

Relação de PI e PV.

Fonte: Bernstein, 1996, p. 124.

O traço da fração indica que a pedagogia invisível está dentro da pedagogia visível e que, geralmente, uma pedagogia invisível está mais propícia a ocorrer nos anos iniciais do adquirente e conforme ele vai para outros níveis da escolarização, a demanda passa a ser por uma pedagogia visível, pois esta prática conduz a uma ocupação profissional. (BERNSTEIN, 1996, p. 124).

Morais e Neves (2001) explicitam que há uma graduação entre as pedagogias visíveis e invisíveis. Estas autoras argumentam a favor de uma prática pedagógica mista, misturando elementos pedagógicos oriundos de ambas as pedagogias, objetivando oportunidades de aprendizagem aos conteúdos para todos os tipos de alunos.

3.4 Sobre o Dispositivo Pedagógico

Nas obras *A estruturação do dispositivo pedagógico: Classe, códigos e controle-IV* (1996) e *Pedagogy, Symbolic control and identity* (2000), Bernstein faz a explicitação da teoria do dispositivo pedagógico. Segundo sua teoria, o Dispositivo Pedagógico (DP) fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, a qual possui regras internas que regulam a comunicação pedagógica que opera seletivamente sobre o *potencial significativo*²⁹. Dessa forma, o DP regula fundamentalmente a comunicação possível e atua de maneira seletiva sobre o

²⁹Bernstein (1996) entende por potencial significativo o discurso potencial que é capaz de ser pedagogizado.

potencial significativo, como também regula de maneira contínua o universo ideal de significados pedagógicos que se constituem como potenciais, reforçando suas realizações ou restringindo-as.

As regras que fornecem a gramática do Discurso Pedagógico (distributivas, recontextualizadora e de avaliação) são regras hierarquicamente relacionadas, sendo que a primeira delas (distributiva) regula a segunda (recontextualizadora) que, por fim, regula a terceira (avaliação).

Essas regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica. (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

A seguir, detenho-me em cada uma dessas regras.

3.4.1 Regras Distributivas

Bernstein sugere que as regras distributivas distinguem dois tipos de classes de conhecimento disponíveis em nossa sociedade, que seriam a classe do impensável e do pensável. As relações entre poder, conhecimento e formas de consciência e de prática são realizadas pelas regras distributivas. Estas regulam a especialização (o que pode e o que não pode ser pensável) para diferentes grupos. Através dessas regras, o Dispositivo Pedagógico representa o controle sobre o impensável como também o controle sobre os sujeitos que podem pensar. Dessa forma, as regras distributivas marcam e distribuem quais são os sujeitos autorizados para transmitir o quê a quem, tentando estabelecer barreiras externas e internas do discurso legítimo (BERNSTEIN, 1996; 2000).

Nesse sentido, as relações de poder distinguem o impensável do pensável, além de fazer diferenciações e estratificação entre grupos, realizado pelas regras distributivas. A figura³⁰ a seguir ilustra essa realização.

³⁰Esta ilustração foi traduzida por mim para fins dessa tese. A palavra *consciousness* foi traduzida para consciência.

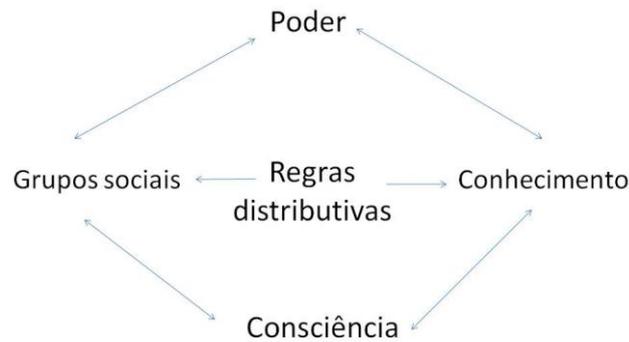


Figura 13 - Regras distributivas.

Regras distributivas.

Fonte: BERNSTEIN, 2000, p. 31.

Bernstein sugere que seria possível perceber que as regras distributivas são traduzidas sociologicamente em *um campo de produção do discurso*, isto é, essas regras criam um campo especializado de produção do discurso, o qual especializa regras de acesso e controle de poder especializado. Atualmente este campo é cada vez mais controlado pelo Estado. (BERNSTEIN, 2000, p. 31).

3.4.2 Regras de Recontextualização

Na teoria Bernsteiniana, o Discurso Pedagógico pode ser definido como a *comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada* (Ibidem, 1996, p. 258). Bernstein questiona qual discurso está embutido em qual discurso? Para responder a questão, ele define que Discurso Pedagógico é aquele que agrega um discurso de competência em um discurso de ordem social, de uma maneira que este último domina o primeiro. Ele nomeou de discurso instrucional aquele que transmite as competências especializadas e de discurso regulativo aquele que cria a ordem, a relação e a identidade especializada, conforme segue ilustrado abaixo:

DIDR³¹

³¹A barra significa embutido. (BERNSTEIN, 1996, p. 258; 2000, p.32).

O Discurso Instrucional é o responsável pela regulação das regras constituintes da variedade legítima, ou seja, as características internas que têm relação com as competências especializadas e o Discurso Regulador é aquele cujas regras regulam o que conta como ordem legítima entre os transmissores, adquirentes, competências e contextos, assim como o que pode contar como forma genuína no interior desses elementos. (BERNSTEIN, 1996, p. 265).

Dessa forma, o discurso pedagógico é um princípio que desloca um determinado discurso de sua prática e contextos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos, formando, assim, sujeitos imaginários de uma prática imaginária ou virtual. Deste modo, um princípio recontextualizador atua, pois ele seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos para que se possa constituir outros ordenamentos. (Ibidem, 1996).

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

As regras de recontextualização regulam como são constituídos os discursos pedagógicos, isto é, regulam o que deve ser e como deve ser transmitido. Com a próxima figura teremos, resumidamente, a relação entre o Dispositivo Pedagógico e as Três Regras Distributivas, recontextualizadora e de avaliação — que serão a seguir apresentadas.

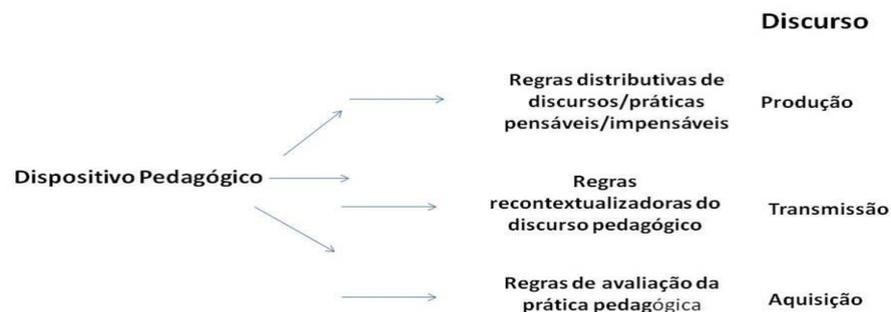


Figura 14 - O Dispositivo Pedagógico.

Dispositivo Pedagógico.

Fonte: BERNSTEIN, 1996 p. 267.

3.4.3 Regras de avaliação

Bernstein (1996; 2000) conclui que um discurso pedagógico constitui-se como um discurso instrucional embutido em um discurso regulador. O discurso pedagógico especializa o tempo, o texto, e o espaço e organiza esses elementos numa relação especial. Portanto, o discurso pedagógico especializa os significados possíveis entre tempo e espaço. Esse discurso pode produzir relações fundamentais entre categorias com implicações em um nível cultural profundo. O Nível 1, descrito pelo autor, pode ser relacionado com o nível de especialização de tempo, texto e espaço, o qual nos marca cognitivamente, socialmente e culturalmente. (Ibidem, 2000, p. 35).

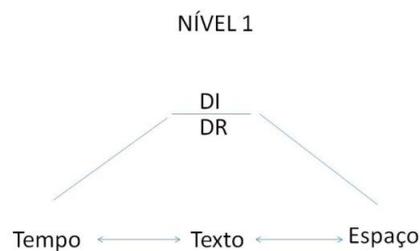


Figura 15 - Nível 1.

Fonte: BERNSTEIN, 2000, p. 35.

Bernstein sugere que em um nível mais baixo de abstração o tempo pode ser transformado em idade, pois qualquer prática D\DR tende a demarcar uma divisão por idade. Já o texto, este sempre se transforma em um conteúdo especial que tem relação com a idade e, dessa maneira, o espaço será transformado em contexto. Assim, teremos em um Nível 2:

NÍVEL 2

Idade ↔ Conteúdo ↔ Contexto

Existe uma terceira e última transformação da idade, conteúdo e contexto, constituindo o terceiro Nível, denominado nível das relações sociais da prática pedagógica e das características decisivas da comunicação. Dessa forma, teremos no Nível 3:

Aquisição ↔ Avaliação ↔ Transmissão

Na teoria Bernsteiniana do Dispositivo Pedagógico a chave para a prática pedagógica consiste na avaliação contínua, que pode ser visualizada na figura abaixo:

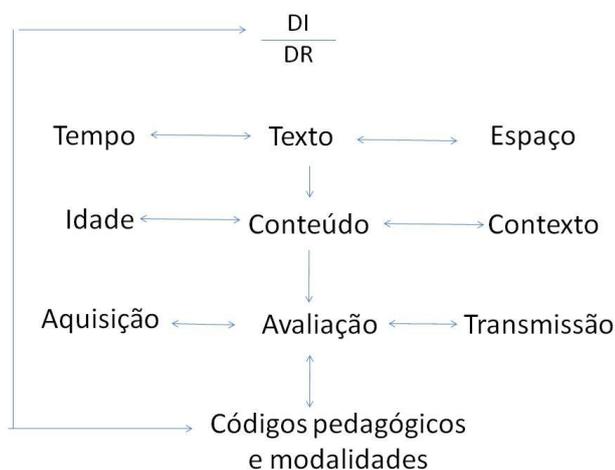


Figura 16 - Códigos pedagógicos.

Códigos pedagógicos e suas modalidades.

Fonte: BERNSTEIN, 1996, p. 263.

Bernstein (1996, 2000) considera que este esquema representa sobre o que trata o Dispositivo Pedagógico, em que a avaliação condensa o significado do dispositivo por completo. Nesse sentido, pode-se dizer que a finalidade do dispositivo é fornecer uma regra simbólica para consciência³². Assim, conclui-se que o Dispositivo Pedagógico constitui-se como:

Uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação. (BERNSTEIN, 1996, p. 268).

Para Bernstein (1996, p. 266), Dispositivo Pedagógico é, dessa forma, “*um governador simbólico da consciência, em sua criação, posicionamento e oposicionamento seletivo de sujeitos pedagógicos*”. Para ilustrar a descrição do modelo do Dispositivo Pedagógico, Bernstein (2000) elaborou um esquema (descrito abaixo) para mostrar a relação entre as regras formais do Dispositivo e a estrutura sociológica, prática e processos. Dessa maneira, ele explicita que o Dispositivo Pedagógico atua de forma simbólica como um regulador de consciência, sendo que

³²No original, Bernstein utiliza a palavra *Consciousness* que traduzo aqui como consciência. (BERNSTEIN, 2000, p. 36) Na obra de 1996, traduzida para o português, optou-se por não traduzir essa palavra. (BERNSTEIN, 1996, p. 261).

existem algumas questões como *Quem é o regulador? Qual consciência e para quem?* Estas se constituem como condição para produção, reprodução e transformação da cultura. (BERNSTEIN, 2000, p. 38).

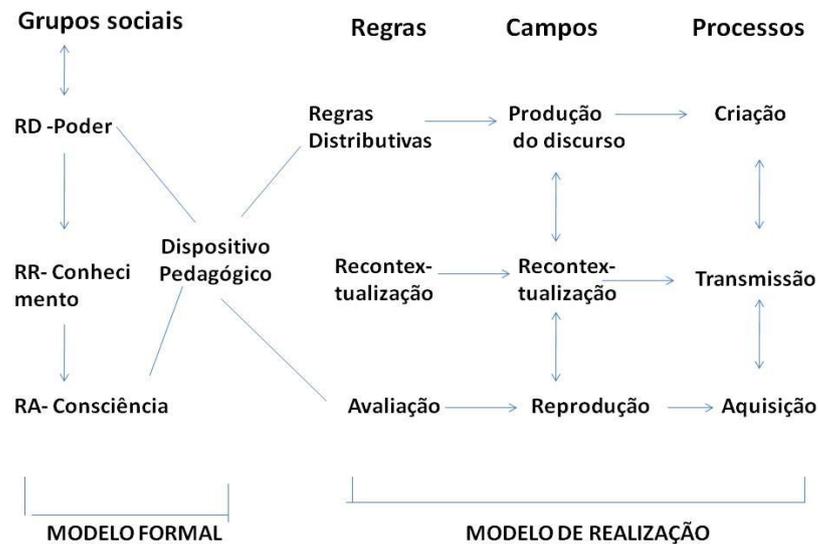


Figura 17- Estruturas do Dispositivo Pedagógico.

O Dispositivo Pedagógico e suas estruturas.

Fonte: BERNSTEIN, 2000, p. 36.

Com esses conceitos descritos, Bernstein (2000) expõe a Gramática intrínseca do Dispositivo Pedagógico que é reguladora do Dispositivo em si, cuja realização codifica ordens e posições e possui o potencial de sua própria transformação.

3.5 Contextos e Campos do Dispositivo Pedagógico

Bernstein (1996) descreve três contextos (primário, secundário e recontextualizador) de ordem fundamental, pertencentes aos sistemas educacionais que possuem relação com as regras constituintes do DP. O contexto primário é aquele que cria o "campo intelectual" do sistema educacional. Este campo e sua história estão relacionados com posições, relações e práticas que surgem da *produção* e não da reprodução do discurso educacional, ou seja, é o campo responsável pela criação, no qual um texto é desenvolvido e posicionado. Nesse contexto existe uma **contextualização primária**, que se refere ao "processo pelo

qual novas ideias são seletivamente criadas, modificadas e mudadas e pelo qual discursos especializados são desenvolvidos, modificados ou mudados”. (BERNSTEIN, 1996, p. 268).

O Contexto Secundário está relacionado com a reprodução do discurso, ou seja, ele é o estruturador do campo da reprodução e o último contexto nomeado como contexto recontextualizador, responsável pela relocação do discurso. Este campo é estruturado a partir dos campos citados anteriormente, relacionados aos movimentos de texto/práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva. Bernstein (1996) expõe que esses contextos dão estrutura aos campos de produção do discurso, reprodução do discurso e relocação (recontextualização) do discurso. Estes campos são hierarquicamente relacionados, não podendo haver recontextualização sem a produção do conhecimento e nem produção e reprodução sem a sua recontextualização.

3.5.1 Campo Recontextualizador oficial

Campo recontextualizador oficial é aquele em que o controle é feito diretamente pelo Estado (seus ministérios), através do sistema legislativo e através da administração pública. Bernstein exemplifica que no Reino Unido, por exemplo, há um Departamento de Emprego e que dentro desse campo recontextualizador oficial pode-se incorporar outros serviços especializados, como agências externas. (BERNSTEIN, 1996, p. 276).

Bernstein (2000, p. 62) conceitua que esse campo é composto por posições (oposicionais e complementares), construindo, dessa maneira, uma **arena de conflitos**³³, de luta pela dominância. Nesse sentido, campos recontextualizadores oficiais constituem-se como arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudanças nas identidades pedagógicas. Essas identidades têm uma base social e uma profissão³⁴. A base social é o princípio da ordem social e de desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional. A profissão é moral, conhecida e locacional. Uma identidade pedagógica, dessa maneira, está embutida

³³Grifo meu.

³⁴No original “*Pedagogic identities have a social base and a career*”. Aqui traduzo a palavra “*career*” como profissão.

de profissão e de uma base social. A questão que emerge seria: uma base social de quem? Quais profissões e para quem?

Para Mainardes e Stremel (2010), o campo recontextualizador oficial (CRO) tem sua criação e dominação pelo Estado, seus agentes, autoridades e departamentos, por onde agentes especializados produzem o Discurso pedagógico oficial (DPO), ou seja, são regras de caráter oficial responsáveis pela regulação da produção, distribuição, reprodução e mudanças dos discursos pedagógicos legítimos. Mais claramente, tem por objetivo regerar um conjunto de conhecimentos que são específicos e práticas pedagógicas que serão transmitidas pela escola.

3.5.2 Campo Recontextualizador Pedagógico

São aqueles que controlam a circulação de teorias e textos, desde o contexto de sua produção até o contexto de sua reprodução. Para Bernstein (1996, p. 270), o campo recontextualizador pedagógico inclui em seu núcleo:

1. [...] a universidade e os departamentos de educação das escolas politécnicas, as faculdades de educação, juntamente com suas pesquisas, bem como as fundações privadas.
2. Inclui os meios especializados de educação, jornais semanais, revistas, etc. e as editoras, juntamente com seus avaliadores e consultores.
3. Pode-se estender para campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, mas que são capazes de exercer influência tanto sobre o Estado quanto sobre seus vários arranjos e/ou sobre locais, agentes e práticas especiais no interior da educação. (BERNSTEIN, 1996, p. 270).

Este campo pode ser fortemente classificado, tendo como produto subcampos especializados de forma relativa a níveis do sistema educacional, currículos e grupos de alunos. (Ibidem, p. 278).

Para ilustrar, apresento um esquema proposto por Basil Bernstein (1996) mostrando a disposição das relações existentes entre CRO - Campo Recontextualizador Oficial e CRP- Campo Recontextualizador Pedagógico.

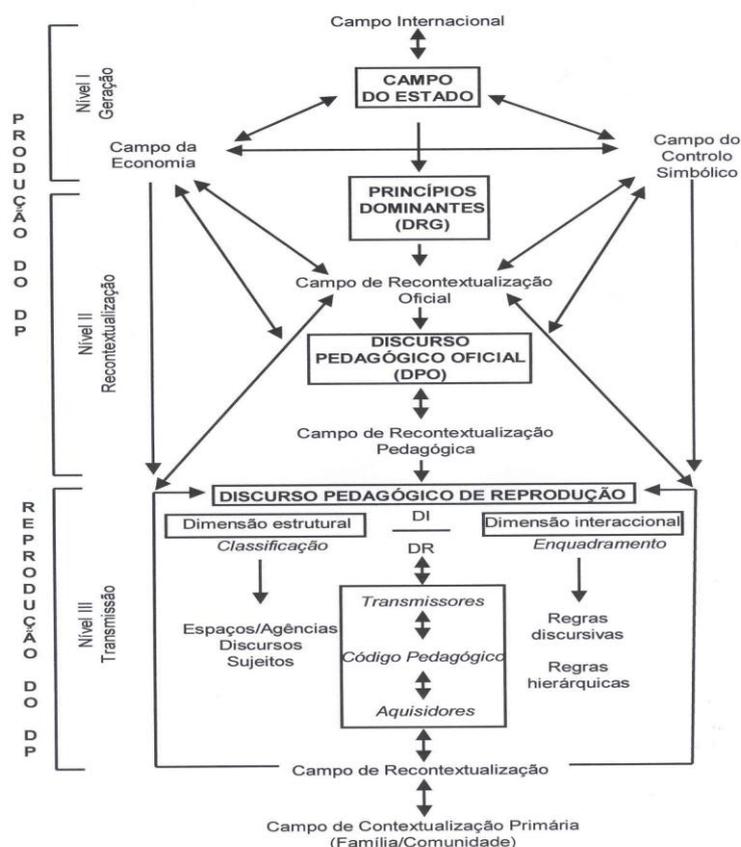


Figura 18 - Campos de recontextualização.

Campos recontextualizadores.

Fonte: BERNSTEIN, 1996, p. 275.

O principal objetivo dos campos CRO e CRP é o de constituir o “que” e o “como” do discurso pedagógico. As categorias, os conteúdos e relações que serão transmitidas, isto é a *classificação*³⁵, possuem referência com o “que”. O modo de transmissão do discurso pedagógico, isto é o *enquadramento*, referem-se ao “como”.

O “que” implica uma recontextualização a partir dos campos intelectuais (Física, Inglês, História, etc.) dos campos expressivos (as Artes), dos campos manuais (artesanato), e enquanto o “como” se refere à recontextualização de teorias da Ciências Sociais, e em geral da Psicologia. (BERNSTEIN, 1996. p. 277).

Dessa forma, o campo recontextualizador agrega discursos de outros campos, que são fortemente classificados e, na medida em que os campos pedagógicos existem, estes afetam a prática pedagógica oficial. Os campos CRO e

³⁵ Os conceitos de classificação e enquadramento foram descritos neste capítulo nos subitens 3.1.1 e 3.1.2.

CRP recebem influência do campo da produção (economia) e do controle simbólico. (BERNSTEIN, 1996, p. 278).

Bernstein (Idem) explica que o que é reproduzido na escola, pode estar sujeito a princípios recontextualizadores, além de poder ser afetado pelas relações de poder entre a escola e o contexto cultural primário dos alunos, como a família, comunidade, grupos. Portanto, a escola pode agregar em sua prática recontextualizadora discursos deste contexto primário do aluno para tornar seu discurso regulativo mais eficaz. Nesse sentido, os elementos desse contexto primário (família, comunidade, grupo de colegas) podem influenciar o campo recontextualizador da escola, afetando, assim, a prática pedagógica desta. (Ibidem, 1996, p. 279).

Para finalizar este capítulo sobre os principais conceitos da Teoria Bernsteina e, sobretudo, sobre a teoria do Dispositivo Pedagógico, utilizo as palavras de Mainardes e Stremel (2010), pesquisadores que se dedicam a estudar a teoria de Basil Bernstein, concluindo que o DP é um modelo teórico-metodológico, o qual permite analisar políticas na sua origem e na sua reformulação (nível macro e nível dos microprocessos).

O conceito de recontextualização permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo. Bernstein não nega a existência de uma base linguística nos processos discursivos. No entanto, em sua teoria, ele procura considerar as condições sociais (relações de poder) que controlam a produção e a reprodução do discurso e reconhecer as relações de poder e controle que regulam a sua existência. Segundo Bernstein, o discurso é uma categoria abstrata, é resultado de uma construção, de uma produção. O discurso não pode ser reduzido a uma simples realização de linguagem. Cada processo discursivo pode ser considerado como produto de uma rede complexa de relações sociais. (MAINARDES. STREMEL, 2010, p. 16).

Neste modelo, foram estabelecidas ligações entre os microprocessos (linguagem, transmissão e pedagogia) e as questões macrocontextuais, como os códigos culturais, o conteúdo e os processos educativos ligados com as relações de poder e às classes sociais. Sua teoria também mostra como a distribuição de poder na sociedade e os princípios de controle social afetam o que e é feito, como é feito, produzido e reproduzido o texto político. (Ibidem, 2010).

A pesquisadora portuguesa Ana Maria Moraes, da Universidade de Lisboa, também dedica seus estudos a investigar a teoria Bernsteiniana. Moraes (2004) comentou que a teoria de Bernstein permite a exploração da autonomia dada aos professores e autores de livros escolares, dentro do sistema educacional. Os professores precisam estar conscientes da sua intervenção pedagógica, em termos de inovação, pois dependem das recontextualizações que podem ocorrer aos vários níveis do sistema educacional.

Além disso, eles não são apenas reprodutores do currículo, eles podem ser também construtores do currículo. Nesse sentido, o capítulo seguinte discute as políticas sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil, como também as políticas relacionadas à educação de surdos, mostrando que estas políticas são recontextualizadas para compor currículos escolares.

CAPÍTULO 4 - POLÍTICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NO BRASIL

As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remontam a vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o conseqüente acesso à literatura clássica, enquanto, em outras ocasiões, privilegiou-se os estudos das línguas modernas. (BRASIL, 2000, p. 25).

Neste capítulo apresento algumas considerações tecidas a partir da leitura da legislação brasileira sobre o ensino de língua estrangeira, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (LDB, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (1998, 121 pp.) e do Ensino Médio (2000, 8 pp.), entendendo que o PCN-LE constitui-se como parte do Discurso Pedagógico Oficial (DPO), podendo ser caracterizado como uma política de ensino de língua estrangeira no Brasil. A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 5626/2005³⁶ não se constituem como documentos que abordam sobre a temática do ensino de língua estrangeira, mas abordam questões referentes à educação de surdos no Brasil, por essa razão também foram aqui discutidos.

Para essa pesquisa os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira e Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e Tecnologias - Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna serão descritos de forma conjunta, uma vez que o PCN de LE do Ensino Fundamental constitui-se como um documento mais abrangente em termos teóricos do que o PCN do Ensino Médio. Antes de apresentar essas considerações acredito ser pertinente manifestar qual visão de política subjaz esta investigação e, para isso, apóio-me no conceito de política trazido por Stephen Ball (1994).

Ball (1994) não faz uma definição clara sobre o conceito de política, pois o próprio autor afirma ter dúvidas em relação a esse conceito. No entanto, ele nos

³⁶Este decreto regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2012 que dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais.

apresenta duas noções sobre o conceito de política: Política como discurso e Política como texto. A Política como discurso refere-se aos limites impostos pelo mesmo discurso, em que somente algumas vozes são ouvidas, porque o efeito da política é primariamente discursivo. (BALL, 1994, p. 23).

Dessa maneira, nestes termos o efeito da política é primariamente discursivo, ele troca as possibilidades que temos por pensar “de outro jeito”; no entanto, limita nossas respostas às mudanças e nos conduz a uma má interpretação do que seja política e ao interpretarmos mal o que ela é. Aliás, a política como discurso pode ter um efeito de redistribuir “voz”, de maneira que não importe o que alguns digam ou pensem, e apenas algumas vozes podem ser ouvidas como sendo significativas e autorizadas.³⁷ (BALL, 1994, p. 23).

Política como texto refere-se ao controle que está nas mãos dos leitores. Ao mesmo tempo em que o autor faz essa distinção entre Política como texto e Política como discurso, ele informa que Política não é nem uma nem outra, mas as duas noções implícitas uma na outra. (BALL, 1994).

Aqui, sob alguma influência de teoria literária, podemos ver políticas como representações que são codificadas de formas complexas (através do trabalho, comprometimento, interpretações e re-interpretações públicas autorizadas) e decodificadas de formas complexas (através de interpretações dos atores e significados em relação à suas, histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos). (BALL, 1994, p. 16).³⁸

Este autor considera que para análise de políticas é preciso ter uma caixa de ferramentas de diversos conceitos e teorias – uma sociologia aplicada mais do que uma sociologia pura. Segundo ele, muitas pesquisas falham ao definir conceitualmente o que entendem pelo conceito de política. O significado de política é tido por certo, sendo um *caruncho teórico* e epistemológico formado dentro das estruturas analíticas que eles constroem.

Não é difícil encontrar o termo política sendo usado para descrever muitas ‘coisas’ diferentes, em diferentes pontos do mesmo estudo.

³⁷Tradução minha de: “Thus, in these terms the effect of policy is primarily discursive, it changes the possibilities we have for thinking “otherwise”; thus it limits our responses to change; and lead us to misunderstand what policy is by misunderstanding what it does. Further, policy as discourse may have the effect of redistributing “voice”, so what it does not matter what some people say or think, and only certain voices can be heard as meaningful or authoritative.”

³⁸Tradução minha de “Here, somewhat under the influence of literary theory, we can see policies as representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex way (via actors interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context).”

Para mim, depende do significado ou dos possíveis significados que nós damos à política; tal significado afeta 'como' nós pesquisamos e como interpretamos o que encontramos. (BALL, 1994, p.15)³⁹.

Ball menciona Codd (1988, p. 239) para explicar que uma política está constantemente sendo contestada e alterada para um estágio de tornar-se, de vir a ser e de nunca ter sido completamente, pois a pluralidade de leitores produz uma infinidade de significados. Mesmo que os autores de textos políticos tentem conduzir a leitura de seus leitores para um modo "certo", estes não conseguem controlar os múltiplos significados que seus textos produzem em seus leitores.

Isso significa dizer que os textos das Políticas não estão fechados e completos, pois eles são frutos de acordos de várias etapas, como os de influência inicial, na formulação de micropolíticas legislativas, no processo parlamentar e em políticas de grupos de articulações. As Políticas também modificam os significados políticos, pois os seus representantes (secretários de estado, conselheiros e ministros) também mudam, sendo redirecionadas ao longo do tempo e, dessa forma, a política tem sua vida própria. (BALL,1994).

Este teórico nos explica que a política não é exterior as desigualdades, embora deva mudá-las de alguma forma, pois a política é afetada, alterada, flexionada pelas desigualdades. É o caso do PCN-LE, que se constitui como um documento orientador sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e, para esta tese, está sendo visto no sentido que Ball nos traz sobre política como texto. Aqui, esta política é afetada, alterada e flexionada pela diferença surda, por exemplo, na medida em que o documento não contempla especificações sobre o ensino de uma língua estrangeira para sujeitos surdos, o que ratifica os dados oriundos das entrevistas com professores de LE de surdos, quando afirmaram que sentiam falta de um PCN específico para o ensino de LE para esses alunos, exigindo delas adequações em suas práticas.

Nesse sentido, Mainardes e Marcondes (2009), em entrevista com Ball, mostram que a modalidade primária da política é essencialmente textual, pois as políticas são textos escritos, enquanto que a prática é ação. Bernstein (1996) chama essa modalidade de contexto primário de produção. Está envolvida em um processo

³⁹Tradução minha de: It is not difficult to find the term policy being used to describe very different "things" at different points at the same study. For me, much rests on the meaning or possible meanings that we give to policy; It affects "how" we research and how we interpret what we find.

de atuação (*enactment*)⁴⁰. Ele compara a atuação da política na prática como uma peça teatral. “*Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa*” (ibidem, 2009, p. 305). Ainda em relação ao conceito de Política, Shiroma; Campos e Garcia (2005) nos mostram que:

Como já assinalamos, embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como conseqüência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 5).

Dessa forma, a compreensão de um texto trazido nas Políticas passa por um processo de interpretação e criatividade conduzindo para um processo de recontextualização, conceito fundamental nesta tese, o qual permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas e a prática desse discurso, que está impregnada de valores sociais e pessoais e, com isso, envolve ajustes e acordos. Nesse processo de atuação, Ball acredita que os professores podem ou não trazer suas experiências para esse processo.

4.1 Lei de Diretrizes e Bases

O ensino de línguas estrangeiras na educação básica é uma temática amplamente discutida. A Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), no artigo 26 da Seção 1 - Das disposições gerais, parágrafo 5, estabelece a inserção de uma língua estrangeira moderna, obrigatoriamente a partir da 5^o série.

§ 5^o. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, os alunos a partir da 5^a série ou 6^o ano começam a ter acesso à aprendizagem de uma língua estrangeira escolhida pela comunidade escolar. No artigo 36 da Seção IV - Do Ensino Médio, inciso III, especifica a oferta de língua estrangeira no Ensino Médio:

⁴⁰Optei por deixar a palavra no original.

[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Diante da grande hegemonia da língua inglesa esta acaba sendo a língua escolhida pela maioria das escolas. Os questionários enviados para as escolas com alunos surdos matriculados mostraram que quase a totalidade das escolas ofertam a língua inglesa como língua estrangeira, com exceção da escola da região **NA**, que oferta o espanhol. A oferta da língua espanhola em caráter optativo está regulamentada pela Lei nº 11.161/2005, que institui a obrigatoriedade das escolas em ofertarem a língua espanhola como língua estrangeira moderna, mas deixa facultativo aos alunos a matrícula nessa disciplina, como também deixa facultativa às escolas a inserção do espanhol no currículo do ensino fundamental. Das dezessete escolas que responderam ao questionário, apenas seis ofertam o espanhol como segunda língua optativa.

Para elaborar critérios de seleção de uma LE nas escolas da educação básica é preciso que se considere o valor educacional e cultural das línguas, ou seja, qual é a necessidade linguística de determinada sociedade e suas prioridades econômicas. A atual posição do inglês e do espanhol em nossa sociedade mostra essa realidade, em que a imposição da influência econômica domina as questões das necessidades dos grupos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 44).

4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) definem como componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental na área *Linguagens* os seguintes campos do saber: língua portuguesa, língua materna, para populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte e educação física. (BRASIL, 2013).

Segundo o texto das Diretrizes, é informado que a língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de outras comunidades não poderão ocupar o lugar de língua estrangeira moderna nas escolas. Entendo que a língua indígena ocupa o lugar de língua materna nas comunidades indígenas e por esse razão não pode ser ofertada como língua estrangeira moderna. O mesmo ocorre com a

comunidade surda brasileira que tem a Libras (ou outra língua de sinais⁴¹) como primeira língua e, portanto, ela não pode ser ofertada como língua estrangeira.

Nas escolas pesquisadas não foi encontrada nenhuma que ofertasse uma língua estrangeira na modalidade viso-espacial, como são os casos da ASL - Língua Americana de Sinais ou BSL - Língua Britânica de Sinais. Se há a possibilidade de oferta de uma segunda língua estrangeira optativa, faria mais sentido aos alunos surdos aprenderem uma LE que fosse da mesma modalidade que primeira língua desses alunos (SOUSA, 2008). Do mesmo modo, como mostraram os dados analisados no capítulo anterior, muitas professoras utilizam comparações entre a Libras – ASL - Inglês e muitas mencionaram que, se pudessem, aprenderiam ASL para utilizar na aula de LE para surdos.

Para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares baseiam-se na LDB, que institui uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo.

ART 15.[...]

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

§ 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. [...] (BRASIL, 2013, p. 68).

Em decorrência de legislação específica é obrigatória a oferta da língua espanhola, embora seja facultativo ao aluno. Das treze escolas de surdos, apenas cinco ofertam o espanhol como LE optativa e das quatro escolas inclusivas, apenas uma oferta o espanhol como língua estrangeira optativa.

4.3 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam, como mencionado na introdução de seu texto, as reflexões de muitos educadores brasileiros com suas

⁴¹Existe a LSKB- Língua de sinais Kaapor brasileira usada tanto por surdos e ouvintes de uma tribo indígena chamada Urubu kaapor que vive no Estado do Maranhão. www.libras.com.br.

diferentes experiências no campo pedagógico. As primeiras versões constituíram-se como documentos preliminares que foram analisados por professores de diversos graus de ensino e por especialistas da educação. Essas análises tiveram por resultado os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos orientadores das diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998). Na sequência, apresento um quadro em que se encontram as áreas do conhecimento descritas nos PCN's.

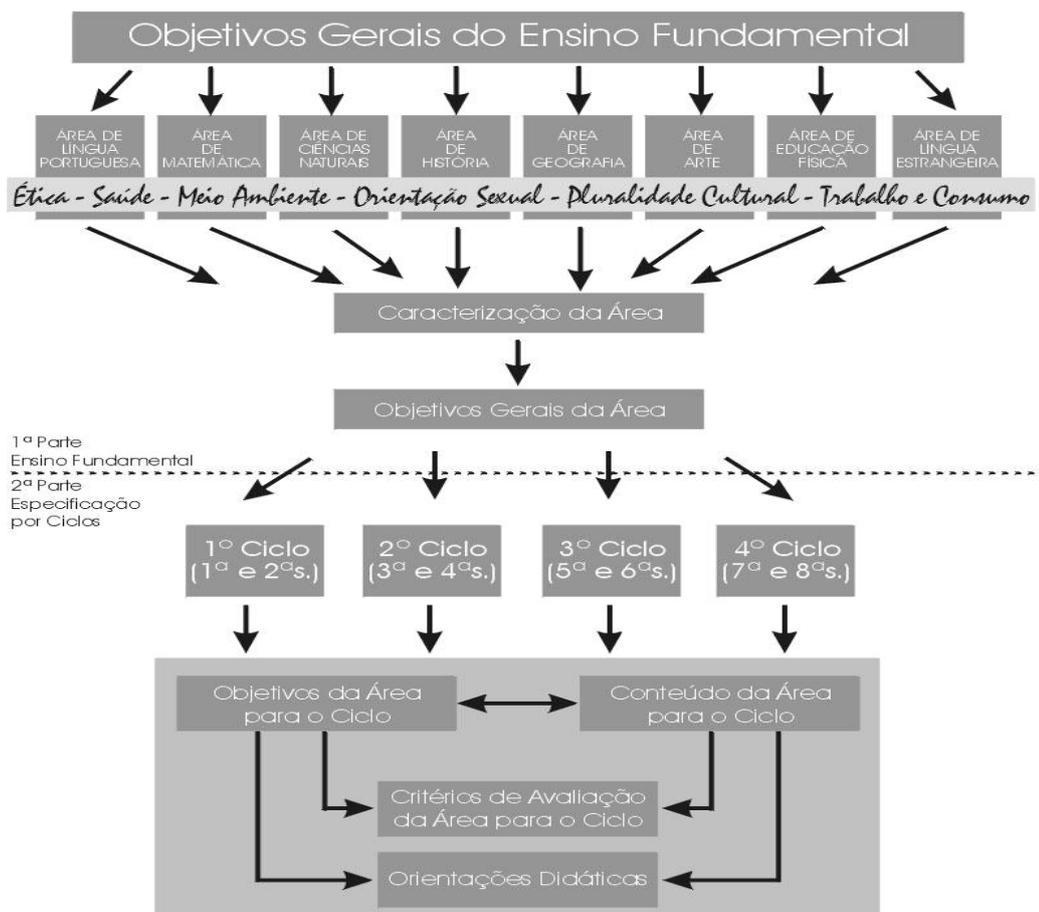


Figura 19 - Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras.

EF: PCN-LE.

Fonte: BRASIL, 1998, p.9.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira - e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Médio - Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna têm a intenção de ser uma fonte de referência para discussões sobre o ensinar e o aprender língua estrangeira nas escolas brasileiras. Para que seja possível um ensino de LE reflexivo, estes documentos apontam não terem um caráter dogmático, ou seja, constituem-se como

uma referência de ensino. Um dos objetivos dos PCN-LE é trazer de volta o papel da LE no contexto educacional brasileiro, pois o aprendizado de uma LE e da Língua Materna é um direito assegurado a todo cidadão, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases e com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. (BRASIL, 1998, p. 20).

Para essa pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) do ensino fundamental e médio constituíram-se como parte do Discurso Pedagógico Oficial dentro de uma concepção Bernsteniana, em que um discurso pedagógico é capaz de produzir relações dominantes/dominadas que, embora externas ao discurso, possam penetrar as relações sociais, os meios de transmissão e a própria avaliação do discurso pedagógico. A recontextualização, conceito chave neste estudo, é formada pela transferência textual de um contexto para outro e nessa transferência há uma descontextualização inicial, pois alguns textos são selecionados. Dessa maneira, o texto passa por processos de simplificação, condensação e reelaboração, processos estes que estruturam o campo de recontextualização pedagógica. (LOPES, 2002).

A partir dessa recontextualização é produzido o discurso pedagógico que para Bernstein constitui-se como um princípio de regras que compõe um discurso instrucional em um discurso regulativo.

A partir da recontextualização é produzido o discurso pedagógico. Este discurso, para Bernstein, é um princípio recontextualizador, um conjunto de regras que operam o ato de embutir o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola) em um discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos), este último sempre dominante no processo. (LOPES, 2002, p. 388).

Nesse sentido, existem princípios curriculares que integram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Discurso Pedagógico Oficial, discurso este que é capaz de regular a produção, distribuição e reprodução de textos pedagógicos legítimos, possibilitando novos sentidos e caminhos para as práticas escolares. (Ibidem, 2002).

Neste trabalho, considero que o PCN-LE constitui-se como uma Política sobre o ensino de Línguas estrangeiras modernas no Brasil. Utilizo conceito de Política a partir dos estudos de Stephen Ball que nos remetem a ideia de Política como texto,

em que não existem significados fechados, mas sim uma ampla possibilidade de várias leituras e releituras. É nesse contexto de definições que o autor apresenta política como texto enfatizado pelo controle que está nas mãos do leitor que me proponho a discutir. Ball (1994) anuncia que os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em relação à pluralidade de leitores e o conteúdo expresso nelas não são claros, fechados ou completos. Políticas, nesse contexto, são vistas como mediações que são codificadas e decodificadas de forma complexa.

Nesse sentido, meu objetivo foi entender como ocorre a recontextualização dos Discursos Pedagógicos Oficiais, PCN-LE e outros documentos embasadores na prática pedagógica, além da sua reprodução na prática dos professores de LE de surdos. Segundo Bernstein (1996), a produção, recontextualização e reprodução do conhecimento são campos hierarquicamente relacionados, sendo que um campo não pode ocorrer sem o outro.

4.3.1 Objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras segundo o PCN-LE

Um dos objetivos do ensino de LE, segundo os documentos⁴² aqui analisados, é capacitar o aluno a entender, falar, ler e escrever, isto é, atingir um nível de competência linguística⁴³ para que os alunos tenham acesso à informação. Trata-se de uma pedagogia visível (PV) que, segundo Bernstein (1996), colocará ênfase no desempenho do aluno, no texto que o adquirente está produzindo e no grau que este texto atende aos critérios estabelecidos. Dessa forma, os adquirentes serão avaliados conforme o atendimento ou não dos critérios estabelecidos, pois uma pedagogia visível coloca ênfase no produto externo da criança.

A aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras é uma discussão bem antiga. Durante o século XVII, o ensino de línguas como latim e o grego foram privilegiados, pois eram línguas que davam acesso à literatura clássica e, por essa razão, privilegiou-se o estudo delas em detrimento das línguas nacionais que se constituíam naquele momento. No contexto brasileiro, a língua inglesa foi inserida na grade curricular no ano de 1930. Entretanto, naquela época, alguns fatores como o

⁴²Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e Médio.

⁴³Chomsky (1978) conceitua Competência linguística como sendo a porção de conhecimento do falante (do sistema linguístico como tal), através do qual ele é capaz de produzir o conjunto infinitamente grande de sentenças, ou seja, trata-se de conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante sua infância.

número reduzido de horas para o ensino da LE, somados à carência de corpo docente qualificado impossibilitaram a prática desse ensino. (BRASIL, 2000, p. 25).

Leffa faz o seguinte comentário em relação ao ensino de uma LE na rede pública:

Com as leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para a sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE. Isso é responsabilidade do governo. (LEFFA, 2011, p. 20).

Nesta citação, o autor nos apresenta o que poderia ser um dos elementos principais do fracasso do ensino de LE na rede pública. Além disso, a falta de qualificação de docentes nesta área dificulta a expansão do ensino, não somente na educação básica, mas notadamente no ensino superior, em que vagas para docentes deixam de ser preenchidas. Nos dias atuais, o conhecimento de uma língua estrangeira é altamente prestigiado na sociedade. No entanto, a LE como disciplina se encontra deslocada da escola. A evidência clara para tal afirmação é a grande expansão de cursos particulares ou franqueados. (LEFFA, 1988).

Em relação à aprendizagem de Línguas estrangeiras fora do ambiente escolar, ou seja, em Centros de Línguas, o PCN-LE indica que a aprendizagem de LE nesses ambientes é considerada como formas suplementares à oferta de LE no contexto escolar. Aqui é importante mencionar que se um aluno ouvinte tem o interesse de complementar seus estudos de LE ele poderá buscar os Centros de Línguas. Em relação aos alunos surdos, caso queiram estudar em um Centro de Línguas para complementarem seus estudos, além de pagar o referido curso, deverão também pagar o horário de interpretação de um TILS. E esse profissional precisará ter conhecimento na língua alvo, pois muitos cursos de LE utilizam uma abordagem comunicativa fazendo o uso das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e escuta).

Essa questão constitui-se como central em termos de educação e deve ser repensada, por essa razão considero que o ensino de LE na escola regular para surdos deva ser revista e valorizada. Nos dados oriundos dos questionários enviados para as escolas inclusivas, estas mencionaram que utilizavam os TILS na sala de aula de língua estrangeira, isso significa dizer que esses profissionais precisam ter conhecimento na LE alvo para traduzirem as aulas. Em relação ao

trabalho dos TILS e às questões de planejamento pedagógico, Lacerda, Santos e Caetano (2013) afirmam que:

[...] é importante ressaltar que esse acesso anterior aos conteúdos pode ser determinante de todo processo tradutório. Grande parte dos ILS⁴⁴ não tem formação acadêmica, e, quando tem, normalmente é generalista, não havendo conhecimentos específicos para cada tema abordado em sala de aula, o que prejudicaria não apenas seu desempenho profissional, mas o desempenho acadêmico do aluno também. Todavia, por meio de planejamento anterior, o ILS pode sanar suas dúvidas junto ao professor e buscar meios para se aprofundar na temática, de forma a garantir uma interpretação de qualidade ao aluno surdo. Então, mais que parceiro, o professor assume nesses casos, a postura de formador, responsável também pela formação “em serviço” do ILS. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 197).

Dessa maneira, é preciso que os TILS tenham acesso ao que será trabalhado nas aulas de LE para buscar alternativas de aprofundamento naquele conteúdo para que ocorra, assim, uma melhor tradução.

No contexto escolar, o estudo da gramática das línguas estrangeiras era privilegiado em detrimento de um ensino que estivesse focado em uma abordagem comunicativa. No Brasil, a falta de professores com formação linguística e material didático teve importante influência na falta de motivação para aprender uma língua estrangeira. Assim, o ensino de uma LE ficava focado apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita. (BRASIL, 2000).

Para que se tenha efetivamente um ensino de LE é necessário que ele desempenhe uma função social na sociedade brasileira. A aprendizagem de uma língua estrangeira precisa garantir ao aluno seu *engajamento discursivo* através de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso que cria significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998).

Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira e de uma língua materna é um direito de todo cidadão, conforme expresso em lei de diretrizes e bases e na declaração universal dos direitos linguísticos. É inquestionável a importância da língua inglesa no mundo atual devido à abertura nos âmbitos comercial, cultural,

⁴⁴Alguns pesquisadores se referem aos tradutores-intérpretes da Libras como ILS (Intérpretes de Língua de sinais); outros preferem uma nomenclatura mais atual TILSP (Tradutor-intérprete de Língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa).

científico, político e até mesmo turístico, no qual ela é ferramenta que permite que as trocas e/ou relações aconteçam. (SILVA, 2005).

A Política do PCN-LE considera que a aprendizagem de uma LE auxilia no processo educacional em geral e que vai além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas, pois permite que o aluno tenha uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão de como funciona a linguagem, além de levar a uma maior consciência do funcionamento da própria língua materna.

4.3.2 Temas centrais no PCN-LE

Quando estamos falando de ensino e aprendizagem de línguas, sejam elas estrangeiras ou maternas, existem questões que não podem ser deixadas de fora desse processo, que se relacionam com questões de poder e desigualdades. A relação de poder e dominação que ocupa a língua inglesa, por exemplo, coloca outras línguas estrangeiras em segundo plano, ameaçando, dessa forma, a difusão dessas outras línguas. Atualmente, a língua inglesa ocupa um lugar de destaque no campo dos negócios, na cultura das populações e nas relações acadêmicas e internacionais, sendo considerada uma língua franca para a comunicação.

Em relação aos critérios de seleção que definem quais línguas estarão no currículo de determinadas escolas, a política dos PCN-LE entende que é preciso considerar o valor educacional e cultural das línguas, como também considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas. Se pensarmos sobre as escolas de surdos, especificamente, perceberíamos que nesse contexto as línguas de maior importância educacional e cultural são a Libras - Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa. A primeira por ser considerada a língua nativa da comunidade surda brasileira e reconhecida em Lei; a segunda pelo fato de que estamos no Brasil e o português é a língua oficial. A ideia de bilinguismo na educação bilíngue para surdos consiste em deslocar o poder dado somente ao português (como língua do grupo ouvinte majoritário) e repensar o lugar de cada uma dessas línguas no espaço escolar. Neste contexto, essas duas línguas precisam ocupar lugar de destaque.

Os temas transversais ocupam um lugar importante no texto dos PCN-LE, explicitando a necessidade de serem abordados os conhecimentos de mundo dos

alunos, a posição da mulher na sociedade e a preservação do meio ambiente, por exemplo (BRASIL, 1998, p. 44). No caso do contexto das escolas de surdos ou escolas inclusivas com alunos surdos matriculados é fundamental que nos temas transversais sejam contempladas as questões referentes à cultura surda, à língua de sinais e a tantos outros temas importantes. Isto porque, como sabemos, os adquirentes surdos têm pouco ou quase nenhum acesso à informação, visto que ela, muitas vezes, nos chega através do canal oral-auditivo e em seus ambientes familiares a língua de sinais é pouco usada.

Em relação ao tema Pluralidade Cultural, o PCN-LE mostra que é importante trazer para a sala de aula as questões culturais, por exemplo, o inglês é uma língua estrangeira para nós brasileiros, mas em outros tantos países ele se constitui como a língua materna de outros povos. Chamar a atenção dos alunos sobre questões de colonização cultural, em que muitos países, ao serem colonizados, passaram a ter outra língua oficial, como são os casos da Argélia e Congo com a língua francesa. (BRASIL, 1998).

Esse tema também é muito relevante em relação aos adquirentes surdos quando tratamos das questões geográficas, pois as comunidades surdas estão espalhadas por muitos lugares no mundo todo. No Brasil, temos a comunidade surda usando pelo menos uma língua de sinais, a Libras; nos Estados Unidos temos a ASL - Língua Americana de Sinais; na Inglaterra a BSL - Língua Britânica de Sinais. Ou seja, não há um país de surdos usando uma só língua de sinais. Existem muitos surdos de diferentes nacionalidades usando várias línguas de sinais. É certamente um tema riquíssimo para ser trabalhado em sala de aula de LE.

4.3.3 Habilidade da escrita de uma LE - uma habilidade mais prestigiada

Em relação ao ensino das quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala), o PCN-LE afirma não privilegiar o ensino de uma habilidade em detrimento da outra. No entanto, existem alguns aspectos que devem ser levados em consideração, entre eles o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem dificultar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Dessa forma, o documento justifica um ensino com foco na leitura pela função social das línguas

estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa afirmativa mostra-se contraditória ao exposto anteriormente no PCN-LE, no qual não se privilegiaria o ensino de nenhuma modalidade em específico (BRASIL, 1998). Essa parece ser uma contradição interna a formulação de uma Política de ensino de LE no Brasil, pois evidencia vozes discordantes em relação às modalidades de ensino da LE. De acordo com Bowe e Ball (1992):

[...] a chave para ganhar a hegemonia é geralmente daquele grupo que consegue estabelecer os parâmetros dos termos do debate, do grupo que consegue incorporar as demandas de outros grupos que estão em competição no interior de seu próprio discurso sobre educação e metas sociais. (BOWE; BALL, 1992, p. 26).

Este parece ser um terreno de disputas não somente conceitual, mas disputas de intenções políticas compostas por ambiguidades, contradições e omissões (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), pois, por um lado, o documento mostra que devem ser contemplados todas as habilidades da LE e, por outro, defende um ensino que estimule a leitura em uma LE.

Dessa maneira, o PCN-LE elege a leitura como a habilidade que mais atende às necessidades da educação formal, uma vez que nos exames de língua estrangeira, a leitura e o conteúdo gramatical são as únicas habilidades avaliadas. A leitura também é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Assim, esse documento afirma que a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor na sua língua materna, além de ser uma modalidade que se aproxima

mais das especificidades dos surdos. Dessa forma, há um distanciamento da necessidade de aprendizagem da modalidade oral. (SILVA, 2005).

Relativo a este ponto, questiono-me sobre o ensino de uma LE para alunos surdos. Como ficaria a questão da transposição da escrita da LE e da língua materna? Em termos de educação bilíngue para surdos, a primeira língua desses sujeitos é a Libras (contexto brasileiro) e a segunda língua o português escrito. Nesse sentido, os alunos surdos não teriam essa relação direta do texto escrito em uma LE para a primeira língua deles, que é viso-espacial. O surdo, segundo Silva (2005), ao ser inserido nessa abordagem (textual), percebe a distância que o separa da língua inglesa aumentada ainda mais, já que ele não traduziria para a sua língua materna, a Libras, mas para o português, ou seja, sua segunda língua.

Além disso, o ensino de uma LE para surdos, geralmente fica restrito ao ensino do léxico e à tradução de pequenas frases. Em minha experiência de tradutora-intérprete da Libras no ensino médio em uma escola pública, pude perceber o quanto os professores reduzem o conteúdo quando ensinam alunos surdos, como já mencionado em capítulos anteriores. Como explica Bernstein (1996), trata-se de um de afrouxamento das regras de sequenciamento. A questão da redução do conteúdo não é mérito somente da educação de surdos, mas também de alunos ouvintes que acabam tendo aulas pouco comunicativas.

De acordo com Leffa (2011), o domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada. É possível fingir sentimentos que não temos e até fazer de conta que compreendemos o que nos dizem, mas ninguém pode fingir que fala inglês ou espanhol.

Em relação à escrita em uma LE, Weigle (2002) explica que essa não é uma tarefa simples e isso ocorre devido a pouca ou nenhuma fluência na LE alvo e também aos fatores sociais e culturais que estão envolvidos no uso dessa língua. No contexto específico de adquirentes surdos há uma resistência maior, pois para escrever em uma língua oral, parece que estamos retomando toda uma história de repressão em relação ao uso da língua de sinais e da imposição do oralismo. Nesse sentido, Sousa (2008) afirma que o professor precisa ter uma atitude de conquista em relação à escrita de uma LE para surdos, tendo por referência a experiência visual.

4.4 Políticas relacionadas à educação de surdos

No seguimento desta seção da tese faço uma discussão em relação a algumas políticas relacionadas à educação de surdos no Brasil, entre elas a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 5.626, a Lei de Libras nº 10.436 e também partes da Proposta da Política de Educação bilíngue para surdos, documento elaborado pela FENEIS⁴⁵ e outras entidades.

4.4.1 Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

As políticas públicas, em especial as políticas linguísticas em relação à Libras dá um passo no sentido de construir a pluralidade linguística no Brasil. A política de educação especial, sensível às políticas linguísticas, legitima a educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) nas escolas públicas. O próximo passo é a implementação das políticas na educação, o que vai exigir planejamento linguístico e pedagógico. (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 41).

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 14). A educação de surdos ainda está vinculada à educação especial e é essa Política que orienta os processos educacionais dos sujeitos com deficiências, transtornos globais, altas habilidades e os sujeitos surdos. O documento reconhece o Decreto nº 5626/2005 e a Lei de Libras nº 10.436/2002 visando à inclusão dos sujeitos surdos:

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a

⁴⁵Este documento foi organizado pelo movimento surdo juntamente à FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), a CBDS (Confederação Brasileira de Desportos de Surdos), FENAPAS (Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Surdos) e a FEBRAPILS (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais).

organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

Essa Política conduz os sujeitos surdos para a inclusão em escolas comuns e para isso preconiza uma “educação bilíngue” na Libras e na LP, em que o ensino da LP na modalidade escrita deve ser assegurado, como também os serviços de tradutor/intérpretes da Libras e de LP.

O documento prevê Atendimento Educacional Especializado - AEE em turno inverso, ofertado na modalidade oral e escrita da LP e da Libras. Também informa que devido às diferenças linguísticas, na medida do possível, os alunos surdos devem estar com seus pares em turmas comuns na escola regular.

4.4.2 Decreto nº 5626/2005 - Bilinguismo na Educação de surdos

Em meados da década de 80, no contexto brasileiro, o bilinguismo na educação de surdos começou a despontar a partir de pesquisas como as de Ferreira-Brito (1995), Felipe (1988), Quadros (1995; 1997) e Karnopp (1994; 1999). O bilinguismo na educação de surdos constitui-se como uma proposta de ensino utilizada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas (ou mais) línguas no contexto escolar. Teóricos mostram essa proposta como sendo mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que ela considera a língua de sinais como 1ª língua e parte desse pressuposto para pensar o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997).

O bilinguismo pode ser determinado pela situação sociocultural da comunidade surda como parte do processo educacional (KARNOPP, 2005). O bilinguismo para surdos atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento do surdo dentro da escola e fora dela, dentro de uma perspectiva sócio-antropológica. A educação de surdos deve ser pensada em termos educacionais e não apenas em termos de definição de línguas. Dentro desse contexto, o bilinguismo está sendo apresentando como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos, desafiando as políticas educacionais e suas implicações curriculares. Tal proposta, mesmo centrada na discussão do contexto linguístico dos surdos, tem implicações para além dessas questões, uma vez que envolve profundas mudanças em todo o sistema educacional para surdos. Segundo Lacerda (2008):

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição da linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se a comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se misture uma com a outra. Nesse modelo o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visuogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. (LACERDA, 2008, p. 79).

A educação bilíngue na educação de surdos consiste, em primeiro lugar, como afirma Lacerda (2008), na aquisição da língua de sinais, sua primeira língua. O surdo, em contato com outros surdos, passa por um processo de identificação com sua comunidade. Dentro desse contexto, surge também um constante tensionamento entre as línguas que permeiam esses espaços, pois a política de inclusão para alunos surdos propõe que eles comuniquem-se fluentemente na sua língua nativa (língua de sinais) e na língua oficial de seu país.

Além disso, é sabido que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico das crianças surdas não depende da falta ou presença de audição, mas sim do desenvolvimento, o mais cedo possível, da sua L1. A língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilita o processo de aprendizagem, serve de apoio para a leitura e compreensão. Dessa maneira, a proposta bilíngue abrange o direito linguístico dos surdos em ter acesso aos conhecimentos culturais e sociais na língua na qual tenham domínio.

Tal proposta educacional defende, ainda, que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita, tendo como base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas. (LODI; LACERDA, 2009, p. 12).

Concomitantemente às investigações sobre a Língua brasileira de sinais, acontecia o movimento pela oficialização da Libras, que se concretizou no dia 24 de abril de 2002, por meio da lei nº 10.436, que reconhece a Libras como primeira língua dos surdos brasileiros. No ano de 2005, o decreto nº 5626 regulamentou essa lei, trazendo, dentre outras conquistas, o direito do surdo ao profissional tradutor/intérprete da Libras nas escolas e outros espaços sociais e à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Outros pontos importantes são mencionados neste decreto, como o reconhecimento da importância do professor surdo para os alunos surdos e instituição da Libras como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e em todos os cursos de licenciatura. Sousa (2005) comenta que essa decisão impulsionou a criação, em 2006, do primeiro curso de licenciatura em Letras/Libras da América Latina⁴⁶.

No Brasil, em decorrência da tradição monolíngue de que apenas a língua portuguesa é a língua oficial de nosso país, muitas pessoas, incluindo educadores, não reconhecem a Libras como uma língua genuína. Essa postura traz consequências negativas para a comunidade surda, pois, dessa forma, existe uma desvalorização da Libras em prol da língua portuguesa.

Pereira (2011) desenvolveu um estudo sobre variantes linguísticas com crianças surdas e as percepções de tradutores e professores em relação a essas variantes, mostrando que existe um preconceito linguístico nas relações entre a Libras e língua portuguesa e que o *status* da Libras ainda não é reconhecido como língua genuína dos surdos brasileiros. Considero importante mencionar que essa ideia de desprestígio linguístico da Libras remete ao fato de, por muito tempo, essas comunidades terem sua língua e cultura negadas e isso afetou e afeta diretamente a valorização da Libras como língua genuína dos surdos brasileiros. Quadros e Campello (2010) mencionam que em uma perspectiva bilíngue possuir o conhecimento de diferentes línguas apresenta vantagens nos campos cognitivo, político, social e também cultural, ou seja, ter o conhecimento de mais de uma língua não implica em excluir a outra.

Com a globalização, há um movimento que olha com bons olhos o plurilinguismo, pois “ser cidadão do mundo” passou a representar algo positivo. Além disso, há várias vantagens em ser bilíngue. Ter

⁴⁶O Curso Letras / Libras, ofertado pela UFSC na modalidade de EAD, possui pólos em diversas Universidades Federais das diferentes regiões brasileiras.

mais de uma língua não representa mais um problema ou uma ameaça à nacionalidade de um determinado país, e sim mais poder, mais elasticidade cognitiva, mais flexibilidade social, etc. (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 29).

É recente no Brasil um movimento de militância⁴⁷ em favor de escolas bilíngues para surdos, cujas propostas apresentam vários tópicos que contribuem para que seja pensada e aplicada uma política linguística para os surdos. Em específico, uma política que atenda adequadamente à Educação Bilíngue para Surdos, que deve ser pensada a partir das diferenças linguísticas e culturais, conforme determina aos seus Estados Partes a *Convenção internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência*, em seu Art. 24º, § 3º, ao dizer que lhes cabe:

[...]

- b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e
- c. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009 - Art. 24º, § 3º, c).

Um dos objetivos da criação de escolas bilíngues para surdos é a garantia a estes sujeitos de equidade e igualdade de direitos e de condições, pois o ensino precisa ser “específico”, como a educação oferecida aos indígenas e “diferenciado”, pois leva em consideração as especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos que vivem em espaços urbanos.

O PCN-LE, enquanto documento oficial orientador do ensino na educação básica, justifica a importância do ensino de uma LE na escola devido a fatores relativos às comunidades locais ou grupos de minorias linguísticas:

[...] Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. [...] (BRASIL, 1999, p. 23).

Nesse ponto, o documento menciona a questão do bilinguismo dos surdos afirmando que a língua portuguesa constitui-se como segunda língua para as comunidades surdas brasileiras. Uma pesquisa realizada pelo GIPES - Grupo

⁴⁷ Movimento organizado pela FENEIS juntamente a outras entidades representativas da comunidade surda, como escolas de surdos, associações de surdos, etc.

Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos, intitulada “*A Educação de Surdos no Rio Grande do Sul*” – 2008-2009/CNPq – (LOPES, et. ali, 2009), chamou atenção para os dados sobre contato tardio com uma língua de sinais, quando do ingresso na escola, uma vez que grande parte dos alunos surdos é oriunda de famílias ouvintes que não conhecem e utilizam a língua de sinais e que, pela necessidade, cria, dessa maneira, códigos alternativos para comunicação. Esse fato reforça um dado importante, no qual as crianças surdas, filhas de pais surdos, representam apenas 5% a 10% das crianças surdas, o que significa que uma expressiva maioria cresce em uma família ouvinte que, geralmente, desconhece a língua de sinais (QUADROS, 1997), Isso afeta diretamente as condições de aquisição desta língua por crianças surdas, o que ocorrerá somente quando do ingresso na escola.

A pesquisa citada anteriormente ainda constatou um quadro preocupante em relação à situação educacional e linguística dos surdos em processos de escolarização, principalmente referente aos dados de escolas no sul do Rio Grande do Sul. Destacamos o seguinte excerto:

Ao aproximar-se das escolas, ficou evidenciada a precariedade nas condições do atendimento educacional desses alunos, tanto no que se refere às estruturas curriculares das escolas, quanto na formação dos educadores ali envolvidos, apesar de inúmeros projetos que objetivaram a qualificação da educação de surdos no Estado. Cruzando-se as respostas dos questionários podemos constatar que as escolas pesquisadas apresentam uma frágil política de aquisição de língua de sinais: uma das escolas informa que há aula de Libras com professor surdo, mas não especifica para quem são as aulas e qual sua periodicidade, conforme já mencionado neste relatório. Segundo as respostas das professoras, no contexto da sala de aula a comunicação entre os surdos e seus colegas (surdos e/ou ouvintes) se dá através da língua de sinais em mais da metade das situações. (KLEIN et ali, 2009, p. 15 e 16).

O relatório referente aos dados da região sul do estado ainda chama atenção para o fato de haver uma grande diversidade nas formas de comunicação, tais como: gestos/mímica, escrita, sinais com fala, entre outros, na tentativa de manter a comunicação, mas em um contexto linguístico que não possibilita efetivamente o desenvolvimento dos surdos em sua 1ª língua – a língua de sinais. Essa é uma das reivindicações da política das escolas bilíngues para surdos, um local onde exista o

aprendizado dessa primeira língua de maneira efetiva sem o atravessamento de outras formas de comunicação.

A seguir, encontram-se algumas das características consideradas básicas da proposta bilíngue recomendadas em documento organizado pela FENEIS e outras entidades.

As crianças surdas, desde seus primeiros meses de vida, têm direito à creche para a aquisição da Libras como primeira língua – L1, garantindo-lhes o contato linguístico com os falantes dessa língua por meio da interação com seus professores e profissionais de apoio, que também utilizam a Libras como L1 ou L2, no ambiente escolar.

A Língua de Sinais Brasileira – Libras ou LSB deve ser a ‘Língua de Instrução’ dos alunos surdos.

A aquisição da Libras como L1, pelos alunos surdos, deve ser garantida na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O ensino do Português-Escrito como segunda língua – L2 deve estar presente na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O ensino da Libras, como segunda língua, deve ser oferecido para toda a comunidade escolar e para os familiares dos alunos. (FENEIS, 2012, p. 6).

Em resposta a esta proposta, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão - SECADI/ MEC elaborou Nota Técnica 34/2012, que responde às questões levantadas na proposta da FENEIS para a Proposta da Política Nacional de Educação Bilíngue para surdos. Em suma, destaco, abaixo, um trecho que considero relevante:

Considera-se que a proposta em questão denota estratégia para converter a educação bilíngue em projeto de escola ou classe especial, reproduzindo modelo que impede o aprendizado da Libras, desde a educação infantil pelos estudantes surdos e demais colegas ouvintes, bem como pelos professores.[...] Ao se admitir esse modelo, pode-se acentuar o processo de exclusão, uma vez que, dos anos iniciais, estende-se as demais etapas e níveis de ensino, restabelecendo uma forma de educação segregacionista superada pelo debate contemporâneo. (BRASIL, 2012, pp. 2 e 3).

Percebo que o texto da referida Nota defende a “bandeira” da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na qual se acredita que os surdos devam ser incluídos em escolas regulares com alunos ouvintes. Na visão do SECADI/MEC, esta Política já é considerada uma proposta bilíngue de educação de surdos. Uma das questões que a comunidade

surda rebate é que a política instituída pelo MEC reduz a educação bilíngue para surdos à presença de duas línguas no interior da escola, mantendo, dessa maneira, a hegemonia do português nesses espaços. (LODI, 2013).

Enquanto o texto da Política de Educação Especial (MEC/SECADI, 2008) institui objetivos que possam dar conta da grande diversidade de alunos brasileiros, a Proposta da Política Nacional de Educação Bilíngue Para Surdos baseada no Decreto 5626/05 e em outros documentos fundamentais⁴⁸, enfatiza a necessidade de implantação de uma educação bilíngue e não inclusiva nos moldes estabelecidos pelo MEC. Contrariamente ao texto da Política de Educação Especial, que prevê uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos, o texto da Proposta da Política Nacional de Educação Bilíngue Para Surdos preocupa-se em diferenciar os anos iniciais de escolarização, pois acredita que neste período a educação deva ser desenvolvida com professores bilíngues, respeitando, dessa maneira, o desenvolvimento das crianças, as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e a formação necessária para os professores, enfatizando a urgência em adquirir a língua de sinais no período mais precoce.

Lodi (2013), analisando a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, percebe que a presença da Libras nos espaços de sala de aula parece ser de responsabilidade dos tradutores e intérpretes da língua, cuja função mostra-se indefinida no documento e mesclada com a de outros profissionais de apoio educacional, sem enfatizar os aspectos da aprendizagem, como vemos no excerto da Política:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 11).

Lodi (2013) ainda observa uma incoerência no texto da *Política*, pois não se discute como garantir a aprendizagem das crianças surdas em Libras, sendo que essa língua ainda deve ser *ensinada* (logo, não adquirida como primeira língua) nos espaços do AEE aos alunos surdos.

⁴⁸Refiro-me aqui a documentos com o por exemplo, “A Educação nós surdos queremos” (FENEIS,1999)

Compreende-se, assim, que a Libras adquire, no texto da *Política de Educação Especial*, caráter instrumental, distanciando-se de seu *status* linguístico, o que justifica a previsão de que o AEE ocorra em língua portuguesa (oral e escrita) e em Libras. Reconhece-se, pelo discurso tecido no documento, um movimento muito próximo ao vivido nas décadas de 1960 e 1970, quando se propôs o uso de métodos comunicativos artificiais para a comunicação e para os processos educacionais de surdos – sistemas sinalizados. Nesse movimento, havia a negação das línguas de sinais de forma velada, permitindo e, discursivamente, aceitando sua presença, ao mesmo tempo em que, na prática, elas eram descaracterizadas e assimiladas pela gramática da língua majoritária (LODI, 2005). Dessa forma, a língua de sinais era submetida a compartilhar, com a linguagem oral, os mesmos espaços discursivos, e os sinais eram tratados como instrumento para o desenvolvimento daquela língua. (LODI, 2013, p. 8).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) oscila entre duas perspectivas quando se remete à educação de surdos: a perspectiva da deficiência e a perspectiva dos direitos linguísticos e culturais das minorias. A primeira, a perspectiva da deficiência, é reafirmada pela promoção do Atendimento Educacional Especializado – AEE – como forma de atendimento às pessoas com deficiência na escola regular. Na proposta dessa Política, as pessoas surdas são reconhecidas como pessoas com deficiência e enquadram-se em um perfil da educação especial, devendo ser incluídas nas escolas regulares e receberem o AEE no turno inverso, o qual deve acontecer “[...] tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais.” (BRASIL, 2008, p. 17).

Ao analisar a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a Proposta da Política Nacional de Educação Bilíngue para surdos e o Decreto 5626 de 2005, Lodi (2013) percebe diferenças significativas. No decreto e na proposta acima mencionados, a Libras tem papel central em toda a educação dos sujeitos surdos e o português, em sua modalidade escrita, é visto como segunda língua, ou seja, a Libras é entendida como primeira língua para os surdos, no processo educacional. Lodi (2013) questiona, dessa forma, o texto da Política de Educação Especial pela sua aproximação ao modelo constituinte da prática da educação especial, dando ênfase a uma ideologia dominante de apagamento da diferença linguístico-social dos surdos.

Essas Políticas (2008), (2012) e o Decreto 5626-2005 não mencionam questões referentes ao ensino de outras línguas para os surdos que não sejam a

Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Elas ficam focadas no ensino bilíngue, não apontando nenhuma discussão para a incorporação de outras línguas no espaço da escola. Já o documento escrito pela FENEIS no ano de 1999, intitulado “A Educação que nós surdos queremos” menciona na seção 1 que deve ser assegurado a toda criança surda aprender a língua de sinais, o português e **outras línguas**, percebendo que os surdos precisam ter uma educação multilíngue ou plurilíngue.

Neste capítulo, procurei realizar uma discussão acerca do contexto das políticas educacionais em que a educação de surdos encontra-se envolvida, contexto que pouco ou nada discute sobre o ensino de LE para surdos. No seguimento da tese, no capítulo seguinte, direciono a atenção aos materiais construídos na pesquisa por mim realizada junto às professoras de LE nas escolas de surdos. Assim, são apresentadas as análises dos dados referentes à categoria de análise C1 - Prática Pedagógica.

CAPÍTULO 5 - UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A questão central é que toda teoria é, por definição, inadequada. Toda teoria é limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera. A teoria frequentemente reivindica ser capaz de nos explicar o mundo todo, mas inevitavelmente falha, e a maior parte das teorias nos diz algumas coisas úteis sobre boa parte do mundo. Então, eu parto até certo ponto da idéia de que, se você quiser desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato de diferentes tipos de teoria. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 313).

Neste capítulo apresento as análises de parte dos dados oriundos das entrevistas, sendo elas relacionadas à primeira instância recontextualizadora com as docentes, sujeitos da pesquisa, que trabalham com o ensino da língua estrangeira para surdos. As questões norteadoras da entrevista foram divididas em duas categorias, como já mencionado, **C1 - Prática Pedagógica primeira instância recontextualizadora**), que serão analisadas neste capítulo, e **C2 - Influência da Política na prática pedagógica**, juntamente com as análises dos planos de ensino (segunda instância recontextualizadora) serão analisados no Capítulo 6 desta tese.

Utilizei como aportes teóricos para analisar essa categoria alguns conceitos da Teoria Bernsteiniana, como pedagogias visíveis e invisíveis, conceito de prática pedagógica, entendendo que esta é composta por um contexto social de caráter fundamental em que são possíveis produções e reproduções culturais (BERNSTEIN, 1996). O *Corpus* a ser analisado é oriundo de onze entrevistas realizadas com professoras de língua inglesa nas cinco regiões brasileiras. A única exceção é a região **NORTE** em que o contexto de língua estrangeira não foi a língua inglesa, mas sim a língua espanhola.

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

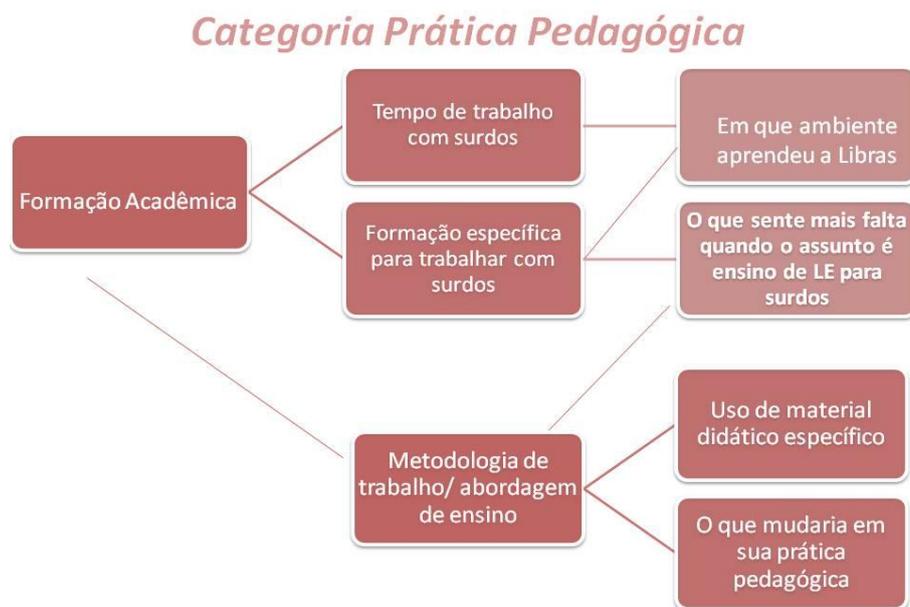


Figura 20 - Categoria 1.

Categoria 1- Prática Pedagógica.

Fonte: Figura criada para fins dessa pesquisa de tese.

Passo a seguir a abordar cada um dos itens apresentados na figura exposta.

5.1 Formação Acadêmica

Como já mencionado nos capítulos anteriores desta tese, ainda há muita carência de profissionais da área do ensino de línguas estrangeiras (LIMA; CAMARGO, 2008). Entretanto, no contexto pesquisado, das onze professoras entrevistadas apenas duas não possuem formação acadêmica do curso de Letras, sendo sua formação acadêmica na área da Biologia, como ilustra a figura abaixo.



Figura 21 - Formação acadêmica das professoras.

Formação acadêmica.

Fonte: Figura criada para fins dessa pesquisa de tese.

Segundo dados do Censo escolar 2013⁴⁹, 48,3% dos docentes do ensino médio não possuem formação na disciplina que lecionam, como mostra o gráfico a seguir:

⁴⁹Para a construção do indicador foram considerados os professores de matemática, língua portuguesa, história, geografia, química, física, biologia, filosofia, educação física, artes ou língua estrangeira. Fonte: (<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>).



Figura 22 - Porcentagem de professores do Ensino Médio que tem licenciatura na área que atuam.

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar

Na área das ciências exatas, por exemplo, a situação é mais crítica, pois apenas 19,2% dos docentes têm licenciatura e na área das Letras o Censo aponta para uma porcentagem de apenas 30% dos docentes com formação. Dessa forma, ainda presenciamos muitos professores com outras formações acadêmicas sendo autorizados a ensinar uma língua estrangeira na escola regular. Este cenário reflete uma falta de interesse pela carreira docente em decorrência da desvalorização profissional. No contexto desta investigação, das onze professoras entrevistadas apenas duas não possuíam a formação acadêmica para ensinar uma LE na escola, o que aponta para um cenário diferente do que ocorre nas escolas regulares.

Algumas das professoras entrevistadas mencionaram, além de sua graduação, formação em cursos de pós-graduação, conforme mostram os excertos abaixo:

*Fiz o curso de Complementação Pedagógica em Inglês;
Mestrado em Educação – EUA;
Especialização em Língua Inglesa (Excerto professora SUDESTE A).*

*Letras Português/Inglês, Especialização em Psicopedagogia
(Excerto professora SUDESTE B).*

Letras Português-Inglês, Mestrado em Linguística

*Cursando doutorado em Linguística na Libras. (Excerto Professora
NORDESTE A).*

*Letras- Língua Francesa e Literatura, especialização em Libras
(Excerto Professora NORTE A).*

A primeira pergunta da entrevista com as docentes era saber qual o tempo de trabalho das professoras em escolas de surdos e escolas inclusivas. Com exceção da professora **SUL C**, que possui um ano de trabalho apenas e da professora **NORTE A**, que possui dois anos, as demais entrevistadas possuem, no mínimo, cinco anos de trabalho com alunos surdos. Em relação ao ambiente de aprendizagem da Libras, sete das onze entrevistadas aprenderam a Língua Brasileira de Sinais na própria escola em que trabalham.

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

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

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

Fonte: Tabela criada para fins dessa pesquisa de tese

A escola de surdos, sem dúvidas, constitui-se como ambiente linguístico favorável para aprendizagem da Libras tanto para os alunos surdos como para os professores que ainda não são fluentes nessa língua. Nesse contexto, há possibilidades de imersão em práticas sociais da língua de forma natural, diferentemente do que ocorre em outros ambientes como, por exemplo, a sala de aula de LE, em que é preciso haver mecanismos e estratégias para trazer aos alunos situações reais da língua alvo. Nas entrevistas com professoras de LE de surdos, outros ambientes de aprendizagem da língua de sinais também são mencionados, como cursos de extensão em diversos níveis, convivência com a comunidade surda oriunda de igrejas e convivência com colegas de trabalho surdos. Desses outros ambientes mencionados, apenas os cursos de extensão podem ser caracterizados como ambientes artificiais de aprendizagem da língua, já o contato com surdos na igreja e com a colega de trabalho surda caracterizam-se como ambientes de aprendizagem de uso real da Libras.

5.1.1 Formação Específica na área da Educação de Surdos

Nesta questão perguntei às professoras entrevistadas se elas possuíam alguma formação específica para trabalhar com alunos surdos. Das onze entrevistadas apenas quatro não possuem formação específica, isso significa menos da metade. As formações que mais apareceram são: *Especialização, cursos de capacitação na área da surdez, para traduzir e interpretar a Libras e cursos de Libras em diversos níveis*. Abaixo mostro alguns desses excertos:

Especialização em Educação de Surdos. (Excerto professora SUL A).

Capacitação na área da surdez e curso de Tils. (Excerto professora SUL B).

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

Curso de capacitação. (Excerto professora SUL F).

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

Sim, tenho graduação em letras, especialização em Libras e sou formada nos idiomas Francês, Libras e atualmente estudo língua

Inglesa. Realizei cursos como: Técnicas de tradução e Interpretação, Tradução e Interpretação no contexto escolar, participei e ainda participo de seminários, cursos de capacitação, oficinas e Congressos. Projetos de pesquisa como bolsista e posteriormente como voluntária pela Universidade Federal do Amazonas, como por exemplo: “Estudos linguísticos em L1 e L2”, “Pré-Vestibular para surdos”, “Espanhol Instrumental para Surdos” dentre outros cursos de capacitação, palestras... (Excerto professora NORTE A).

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

Fiz dois cursos de formação de intérpretes. Antes disso, participei de pequenas formações na própria escola onde trabalhava, e em congressos e seminários sobre surdos e surdez. Curso de língua portuguesa como segunda língua para surdos, por iniciativa própria, realizei dois estágios de ensino de língua portuguesa e um de ensino de língua inglesa em instituições de surdos. Além disso, meu TCC abordou questões sobre a escrita de surdos em português e em inglês. Professora-tutora do Curso de Letras/Libras EaD. Tudo isso fez com que eu fosse me formando para trabalhar com surdos, tanto ao estudar quanto ao atuar e refletir sobre minha prática enquanto professora de surdos. (Excerto professora NORDESTE A).

Percebemos que algumas professoras, como o caso da professora **NORDESTE A**, além de possuir cursos de curta duração de formação continuada, possui também curso de TILS, especialização com foco na escrita do português e do inglês de alunos surdos.

As professoras **NORDESTE A** e **NORTE A** mencionam suas experiências de formação específica que ultrapassam a formação adquirida em cursos de capacitação e de especialização. Elas mencionam participação em palestras, seminários, projetos de pesquisa e estágios como formação específica. Estas experiências de formação podem ser vistas como “**Saberes provenientes da formação para o magistério**” que, como mostra a tabela acima, são aqueles relacionados à formação de cursos de reciclagem, estágios, entre outros.

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

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

A partir do excerto acima exponho, aqui, as respostas das professoras em relação à questão 9 da entrevista: “Do que você sente mais falta quando o assunto é ensino de LE para surdos?”. As professoras entrevistadas, em geral, sentem falta de algo, com exceção da professora **SUL A**, que em sua entrevista respondeu que não sentia falta de nada. O excerto exposto acima mostra o sentimento da professora **SUL B** em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que neste trabalho foi elegido como um Dispositivo Pedagógico Oficial e que não contempla, sozinho, as especificidades educacionais de adquirentes surdos.

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

*A gente sempre sente falta né. A gente nunca tá totalmente completo em tudo, tá sempre buscando, e eu procuro assim buscar coisas diferentes nos próprios livros, em livros novos, em metodologias diferentes e aí é que eu vou tentando, mas.. Sinto falta específica é aquilo né, sempre tem. E aí a gente professor é muito versatil né haahaha. [...] (Excerto Professora **SUL F**).*

Foi mencionado pela professora **SUL D** que a grande dificuldade encontrada por ela é a compreensão da importância da língua estrangeira para os adquirentes surdos, uma vez que ela considera que esta língua constitui-se como uma L3, e não há, de fato, um uso prático para essa LE.

*Uma das maiores dificuldades é o entendimento e importância desta língua para os surdos, pois é uma **terceira língua** e muitas vezes há uma dificuldade de entendimento e uso prático desta língua. (Excerto professora **SUL D**).*

Em consonância com a visão exposta no excerto acima, a professora **CENTRO-OESTE A** também menciona sobre a dificuldade de valorização da língua inglesa em âmbito geral:

*Eu vejo que **falta valorização da língua**, porque infelizmente a gente vê em outros países vizinhos até do MERCOSUL, tem lugar que as pessoas falam inglês com fluência, não é como aqui no Brasil que o inglês tá só numa comida, no fastfood, tá num boné, numa camiseta escrita. Então assim, infelizmente teve copa, passou, vem outros eventos e o Brasil continua assim não valorizando a educação, isso que é ruim. O inglês foi diminuindo na **carga horária** aqui no estado de Goiás infelizmente, então se antes eram três aulas passamos pra duas aulas e pra uma aula. Então no turno matutino, tá uma aula de inglês por semana. Como que em cinquenta minutos você ensina a pessoa uma língua estrangeira? Só mágica. Então assim, as pessoas não viram o que tá acontecendo, não dão importância pra um ensino da língua tão importante, e que é uma língua internacional, é uma língua econômica que tá no mundo, não tem como evitar mais. Precisa valorizar a língua inglesa, precisa muito, tem que investir, tem que capacitar os professores, tem que ter carga horária suficiente, porque os alunos, aqui por exemplo, não tem tempo, cinquenta minutos, noturno, vem cansado pra estudar, como que o aluno vai entender alguma coisa se as vezes ele nem é só surdo, ele tem outras deficiências, fora os problemas pessoais. Aí ele entra, vem faz a atividade e vai embora, não aprendeu o que precisa de uma língua estrangeira, não aprendeu, não adianta é um sonho. (Excerto professora CENTRO-OESTE A).*

No excerto exposto acima, a professora também mencionou a falta de atenção dada à disciplina de LE na escola, uma vez que a carga horária da mesma vem, gradativamente, diminuindo para uma aula semanal de cinquenta minutos. Dessa maneira, a professora se questiona como é possível aprender uma LE sendo exposto apenas a 50 minutos semanais? Ela mostra também que diferentemente de outras línguas, como é o caso do espanhol, o inglês parece estar longe do cotidiano dos alunos, pois a língua está presente nas roupas, em nomes de comidas e parece que isso não é suficientemente atraente para os alunos surdos demonstrarem interesse pela língua estrangeira.

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

*Sinto mais falta da **falta de conhecimento** dos alunos da **língua portuguesa**. Os alunos do (X)⁵⁰ não são alfabetizados em Português, somente em Libras, e não reconhecem, sequer, o alfabeto- não sabem a diferença entre uma consoante e uma vogal,*

⁵⁰(X) significa o nome da escola que foi aqui ocultado em razão do sigilo dos dados.

um pronome e um verbo, um adjetivo e um substantivo. Com isso, torna-se hercúleo o ensino de LE no (x) . Estou ciente que essa falta de conhecimento não é acarretada pela surdez, pois os alunos que recebemos de outras escolas (x) sabem ler e escrever em Português, o que facilita muitíssimo o ensino de LE. (Excerto professora SUDESTE A).

Neste excerto, há um desabafo da professora que percebe que seus alunos que são alfabetizados somente na Libras, demonstram uma enorme dificuldade na língua portuguesa e, conseqüentemente, na LE alvo. Williams e Hammarberg (1998) pesquisaram as relações de ensino-aprendizagem de uma L3 e mostraram que os aprendizes de uma L3 recorrem frequentemente a sua L2. Esses pesquisadores afirmam que olhar somente para a L1 desses aprendizes não oferece um panorama completo sobre a aprendizagem da L3. No entanto, esses estudos são geralmente feitos com línguas de mesma modalidade. No caso específico dos alunos surdos, as línguas envolvidas nesse processo são de modalidades diferenciadas.

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

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

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

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

*O que eu gostaria é que houvesse um **método próprio** para ensinar Inglês para surdos. Um método que tornasse a aprendizagem mais significativa para o aluno. Um método que tivesse, por exemplo, livros didáticos pensados só para eles, com alguns exercícios próprios para eles, e que a gente soubesse que dão resultados positivos. Isso porque, sem conhecer profundamente a forma como o aluno surdo aprende, nós, professores, na maioria das vezes ficamos nas tentativas que nem sempre dão certo, ou dão certo parcialmente. Também me sentiria mais confiante se o (X) pudesse oferecer mais **aulas de Libras** voltadas especialmente para as necessidades dos professores, já que a nossa comunicação com os alunos ainda é bastante falha por falta do domínio do idioma. Outro aspecto que poderia melhorar o ensino da LE seria fazer um **nivelamento** dos alunos de acordo com o seu grau de conhecimento do idioma, estabelecendo turmas de iniciantes, intermediários, e avançados. Não é o que acontece. Damos aulas para turmas de estudantes divididos em séries, que vão do Ensino Fundamental 2 ao Ensino Médio. Acho que o nivelamento seria interessante porque lidamos, frequentemente, com classes muito heterogêneas, onde estudantes que se destacam são obrigados a entrar no ritmo de outros com mais dificuldade, tornando mais lento o desenvolvimento de cada grupo. (Excerto professora SUDESTE B).*

Penso que mesmo que houvesse um método de ensino próprio para ensinar uma LE para surdos não teríamos como garantir o sucesso de tal método, em função de vários fatores que influenciam de forma direta na aprendizagem desses adquirentes, tais como os contextos que originam esses alunos, o tempo em que os alunos foram expostos à língua de sinais, o conhecimento na LP, que é importante pelas questões de transferências linguísticas entre as línguas, o conhecimento próprio de cada aluno na LE alvo. Para este último fator, a professora **SUDESTE B** propõe que fosse possível um nivelamento de acordo com o conhecimento prévio sobre a LE desses alunos, possibilitando uma nomenclatura diferenciada entre básico, intermediário e avançado. Se fosse possível o nivelamento de turmas, o compassamento das aulas seria diferenciado, levando em consideração o conhecimento real que cada aluno possui da LE alvo. Mas de que forma aconteceria esta organização para que houvesse um nivelamento? Para atender a esse quesito penso que se poderia ter um projeto na escola no turno inverso que tivesse o foco na LE para surdos e, nesse projeto, poder-se-ia ter turmas de acordo com o nível de compreensão da LE alvo.

Em relação aos materiais didáticos para o ensino de uma LE⁵¹, as professoras sentem falta de materiais voltados ao ensino de línguas não maternas direcionadas ao alunado surdo:

*Quanto a materiais, sinto falta principalmente de livros didáticos voltados ao **ensino de línguas não maternas** (português como segunda língua e línguas estrangeiras, principalmente inglês) ao público surdo; dicionários bilíngues Libras/Inglês; vídeos instrucionais em inglês LE legendados entre outros. Além disso, sinto falta de espaços de **diálogo com outros professores de línguas estrangeiras** para surdos, seja presencialmente ou a distância (como em fóruns de discussão, por exemplo), seja de cursos livres, escolas ou universidades. (**Excerto professora NORDESTE A**).*

Finalizando este item, a professora **NORDESTE A** expõe que sente falta de um espaço destinado ao diálogo e trocas entre professores de LE, como, por exemplo, um fórum de discussões, para haver possibilidades de trocas de experiências entre as práticas vivenciadas por esses professores. Penso que esta tese que desenvolvi tem também o objetivo de dar um retorno dos resultados não somente para as professoras de LE de surdos que participaram do estudo, mas também divulgar as questões centrais que aparecem neste estudo como a falta de diálogo entre os mesmos pares, falta de material didático específico, dificuldades de valorização da LE na educação de surdos, poucos estudos sobre o ensino de línguas não maternas para surdos e a necessidade de uma política sobre o ensino de LE que contemple as necessidades linguísticas dos surdos.

5.2 Metodologias/abordagens de ensino que permeiam as aulas de LE

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes [...] A sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem significativa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 185).

A literatura atual sobre métodos de ensino para alunos surdos preconiza um ensino que contemple aspectos visuais, ou seja, uma pedagogia visual, além de

⁵¹Questão que será mais aprofundada no Capítulo 6 desta tese.

outros recursos como a contextualização do conteúdo a ser trabalhado com as experiências de vida dos alunos, ou seja, contextualizar socialmente o que vai ser ensinado. Entendo por Pedagogia Visual:

[...] uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade dos eventos. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 186).

Dessa forma, esses autores pensam que não é o suficiente somente ensinar os conteúdos na Língua Brasileira de Sinais, pois é preciso aplicar estratégias que potencializem a visualidade da Libras. Em relação a essa questão sobre métodos de ensino de uma LE para surdos, as professoras entrevistadas mostraram que se utilizam de várias estratégias de ensino que contemplam o aspecto visual:

*Uso das mesmas metodologias que uso nas escolas regulares. Apenas trabalhos mais detalhadamente cada ponto, usando muitos exemplos e exercícios, além de usar muito o **aspecto visual**. (Excerto professora SUL A).*

A professora **SUL E** mencionou que trabalha com tradução de frases e textos pequenos, mas sempre utilizando imagens para contextualizar o conteúdo trabalhado com o conhecimento trazido pelos alunos:

Tradução de frases e pequenos textos, leitura e interpretação, sempre com imagens e contextualizado com a realidade dos alunos. (Excerto professora SUL E).

A utilização de imagens como estratégia metodológica de ensino para alunos surdos é uma estratégia que deveria ser mais bem aproveitada nas escolas para a construção de significado, conforme mostram Lacerda; Santos e Caetano (2013):

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

Na época de minha graduação no curso de Letras participei de um projeto de extensão que buscava utilizar a leitura de imagens como atividades de pré-leitura para exploração de significado na aprendizagem de LP como L2 por adultos surdos⁵². Nesse projeto voltado para dez adultos surdos com o objetivo de melhorar a leitura na LP, as atividades de pré-leitura eram baseadas em imagens como estratégia para ativação dos conhecimentos dos alunos.

Outras professoras fazem uso de recursos visuais como cartazes e recortes de figuras para trabalharem questões de tradução de uma língua para outra:

[...] como disse uso os cartazes. Colagem e recorte de figuras onde devem colocar nome em português e inglês. Aulas expositivas e dialogadas. Priorizo também construção de frases simples. Interpretação e tradução de textos simples no oitavo e nono ano. (Excerto professora SUL B).

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

*Como disse anteriormente, trabalho com folhas de **exercícios ilustrados** em quase todas as minhas aulas. A frequência com que uso esse material tem o objetivo de repetir bastante o conteúdo, fazendo com que o aluno pratique muito e memorize, com mais facilidade, o **vocabulário e a gramática ensinados**. São exercícios variados, como responder a questões, correlacionar colunas, palavras-cruzadas e caça-palavras. Algumas vezes, utilizo pequenos textos para interpretação, adaptados, já que os alunos possuem muita dificuldade de leitura, tanto em Inglês como em Português (fato que torna quase impossível o trabalho com textos autênticos). Em cada aula, antes que trabalhem com as folhas de exercícios, apresento a matéria e exercícios correspondentes no quadro, para que os alunos copiem e respondam em seus cadernos. (Excerto professora SUDESTE B).*

A professora **SUDESTE B** afirma que utiliza pequenos textos para interpretação, mas estes textos são adaptados, pois segundo ela, os alunos apresentam muitas dificuldades de leitura na LP e na LE. Dessa forma, ela acredita

⁵²Para maiores informações sobre o projeto: BORTOLLI, Luiza Venzke; FIGUEIRA, Alessandra Belletti; MARTINS, Marina Farias; PEREIRA, Karina Ávila; QUADROS, Valesca Sá da Fonseca. **Leitura de imagens e exploração de significados como atividade de pré-leitura em português como L2 para surdos**. In: XVI Congresso de Iniciação Científica e IX Encontro de Pós-Graduação da UFPel, 2006, Pelotas. Resumos do XVI Congresso de Iniciação Científica - CIC UFPel, 2006.

que o trabalho com textos autênticos fica prejudicado em decorrência da dificuldade que os alunos surdos possuem.

Bernstein (1996), como já mencionado no Capítulo 3 desta tese, mostrou que para atender as regras de sequenciamento na escola existem pelo menos três estratégias, que são referentes à flexibilização das regras de compassamento, redução das listas de conteúdo e sistemas de flexibilização. Neste caso em específico, a desculpa para adaptação e redução de conteúdos na educação de surdos sempre foi uma estratégia recorrente. A justificativa da professora **SUDESTE B** para o uso apenas de textos simples, não autênticos, está na justificativa de que os surdos possuem dificuldades. De fato, não podemos negar que as dificuldades existem, mas não em função da surdez, mas muito em relação aos processos de ensino-aprendizagem aos quais esses alunos foram expostos.

As professoras mostram também que as aulas são trabalhadas na Libras e utilizando comparações entre LP e LI e também entre a Libras e ASL:

*Costumo fazer paralelo português/inglês, libras/asl. **Excerto professora SUL C).***

*As aulas são bastante variadas, de acordo com o entendimento e especificidades das turmas/alunos. O conteúdo é todo explicado em LS e faz-se o **uso da LP escrita**, bem como a LI escrita. (**Excerto professora SUL D).***

*Quando introduzo a matéria explico sempre em Libras, utilizo Libras - Inglês. O **registro escrito**, no entanto, é feito em Português, Português- Inglês. Quanto às avaliações, aplico provas escritas, as vezes com ilustrações, e testes usando Libras- Inglês, como **ditados** por exemplo, onde faço o sinal e o aluno escreve a palavra em Inglês. (**Excerto professora SUDESTE A).***

As professoras **SUL D** e **SUDESTE A** mencionaram que fazem uso da LP na sala de aula de LE para fins de registro escrito. Quando eu trabalhava no projeto de extensão de LI para surdos eu pensava que iria trabalhar somente com a Língua de sinais e a língua alvo, o inglês. No entanto, o registro dos conteúdos acabava sendo sempre em LP, e dessa maneira, percebi que no ambiente de aprendizagem de uma LE para surdos brasileiros as três línguas — Libras, LP e LI — deveriam conviver de forma constante. Em relação ao ambiente multilíngue que é proporcionado pela convivência destas três línguas, a professora **CENTRO-OESTE A** faz o seguinte comentário:

*Então eu tento trabalhar muito leitura e escrita, e as turmas do ENEM e do vestibular, por exemplo, então é **leitura e escrita**, compreensão, saber a tradução da palavra no inglês, no português, saber o sinal, pois têm muitos que não sabem o sinal em Libras. Então, todo momento na aula você está com as **três línguas**, não tem jeito, inglês, português e Libras, e a aula é expositiva, mas com a participação dos alunos, eles são assim participativos gostam de interagir, são muito respeitosos, então eles estão muito interessados,[...] (**Excerto professora CENTRO-OESTE A**).*

Em relação ao uso de tecnologias como estratégia metodológica algumas respostas apontam para:

*[...] recursos visuais, com o auxílio de tabletes, data show, seminários em libras para avaliar os alunos, trabalha-se com o ensino de artes de forma prática com apresentações de teatro, pois, está inserido no âmbito da cultura surda. Escreve-se bastante na lousa, usa-se legenda nos filmes didáticos exibidos, contudo, evidentemente, o que acaba prevalecendo é o ensino tradicional ouvintista, com textos longos e aulas na sua maior parte oralizada. (**Excerto professora NORTE A**).*

A professora **NORTE A** também expõe uma situação de utilização de tecnologias como uso de *tablets* e *datashow* no auxílio no ensino de LE para surdos. No entanto, ela se refere a um ambiente de inclusão em que práticas ouvintistas, como trabalhos com textos longos, acontecem na sala de aula de LE.

O excerto abaixo mostra, de forma clara, a escolha da professora em trabalhar com o método da tradução:

*As minhas aulas são assim, conteúdos, mas são coisas básicas né porque os surdos já tem a língua de sinais, tem a língua portuguesa como segunda língua e aí mesmo já seria **uma terceira língua** né, então **a coisa é mais básica**, o essencial, verbo *to be*, números, cores, essas coisas assim bem essenciais, frutas, coisas assim, cores e trabalho muito também a tradução de textos, que vai me ajudar, me auxiliar muito quando vai pro português, eles tem que **fazer a tradução do texto em inglês**, do texto, do vocabulário e eles passam pra português, e ali eles já vão formando alguns anos. Os artigos, os elementos, como conjunções, preposições de ligação né, então isso aí ajuda muito, isso eu trabalho bastante. (**Excerto professora SUL F**).*

A professora **SUL F** percebe que o ambiente linguístico de aprendizagem de uma LE por surdos é extremamente complexo e compreende que se trata de um **ensino de L3**. Ela menciona uma lista de temáticas como frutas e cores a serem trabalhadas e o famoso verbo *to be*. Os elementos gramaticais são também

mencionados, como conjunções e preposições. Este tipo de metodologia de ensino focado no ensino de vocabulário e regras gramaticais é muito caracterizado pelo método de ensino da tradução e gramática, conforme foi explicitado no Capítulo 2 desta tese e, como já mencionado, corresponde a um dos métodos mais utilizados na educação de uma LE para surdos. Em contraste ao ensino de LE focado nas formas gramaticais e vocabulário, a professora **NORDESTE A** mencionou claramente sua metodologia de ensino de LE para surdos como sendo comunicativo:

*Minhas aulas de inglês se embasam principalmente em duas abordagens de ensino: a **abordagem bilíngue**, oriunda do campo da educação de surdos e o **ensino comunicativo de línguas (ECL)**, do campo de ensino de línguas estrangeiras. Percebo uma compatibilidade entre essas duas abordagens na medida em que o ECL valoriza o uso da L1 do aprendiz – não apenas como um meio de se chegar à L2/LE, mas como expressão de sua identidade e cultura, assim como a abordagem bilíngue de educação de surdos. [...]. (Excerto professora **NORDESTE A**).*

Esta professora menciona que além de basear sua prática pedagógica na ECL também se apoia na abordagem bilíngue no campo da educação de surdos. Essa afirmativa ratifica a conceitualização feita nesta tese, de que o Dispositivo Pedagógico não pode ser somente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de uma LE, mas sim um aglomerado de outros documentos legais já apresentados no Capítulo 4 e em teorias oriundas dos Estudos Surdos, cujas discussões circulam nos espaços das escolas de surdos e nos espaços da formação de professores. Como argumenta **NORDESTE A**:

*[...] Além disso, como defendem Quadros (1997), Lane (1992) e Guarinello (2007), o uso da tradução, por meio do contraste entre a L1 e a L2, seria uma metodologia adequada para o ensino de línguas não maternas para surdos. O ECL também sustenta que o uso da tradução na sala de aula de LE pode ser benéfico aos estudantes, quando utilizado num panorama comunicativo maior. O ECL trabalha ainda a gramática em favor da comunicação, como sustentam Sateles e Almeida Filho (2010). Por se tratar de uma abordagem e não de um método, o ECL pode fazer uso de atividades e procedimentos de ensino de outros métodos (cf. RICHARDS; ROGERS, 2001). Como a concepção de língua no ECL é de língua primeiramente como “interação e comunicação” (NUNAN, 1989), as práticas desenvolvidas em sala de aula – independente de serem procedimentos utilizados por outros métodos – têm sempre a **competência comunicativa** como fim. [...](Excerto professora **NORDESTE A**).*

Em consonância, o ECL, por se tratar de uma abordagem e não de um método⁵³, aceita a contribuição de atividades e estratégias de outros métodos de ensino de LE como as questões de tradução e de gramática. Segue **NORDESTE A**:

Dessa forma, procedimentos tradicionais podem ser reinterpretados numa visão comunicativa – a exemplo do ensino explícito de gramática e do uso da tradução de/para a língua materna. Por fim, o ECL promove um ensino que considere as atividades de real interesse e/ou necessidade do estudante (ALMEIDA FILHO, 1993). Dessa forma, os sujeitos surdos podem ser considerados sujeitos reais, com suas especificidades linguísticas e culturais. (Excerto professora NORDESTE A).

A professora **NORDESTE A** conclui que acredita que o Ensino Comunicativo de Línguas promove um ensino que leva em conta as necessidades reais dos alunos e, dessa forma, o professor que baseia as suas aulas no ECL considera as especificidades dos alunos surdos e propõe estratégias de ensino voltadas para esse alunado. Para exemplificar os dois principais métodos de ensino que apareceram nas entrevistas, adaptei a tabela de Nunan (1989) apresentada a seguir:

⁵³A diferença entre abordagem e método foi explicitada no Capítulo 2 desta tese.

Tabela 12 – Adaptada de Nunan (1989).

Abordagem/ Método	Método da Tradução- PV- C+ E+ Pedagogia Visível com forte Classificação e forte Enquadramento	Ensino Comunicativo de Línguas- PI- C- E- Pedagogia Invisível com fraca Classificação e fraco Enquadramento
Base linguística	Traduções do Grego e do Latim. Língua escrita, literária e formal.	Teoria funcional- nocional
Objetivos	Conhecimento linguístico e aprendizagem de regras gramaticais e vocabulário da língua. PV	Considera as habilidades funcionais e contexto dos alunos para aprender a língua. PI
Papel da L1	Tradução a partir da L1	Pouco uso da L1, máximo uso da língua alvo.
Programa	Há uma forte Classificação. C+ , pois o programa é classificado nas estruturas gramaticais da língua.	Há uma fraca ClassificaçãoC- pois a ordem é guiada pelas necessidades dos aprendizes, e pode incluir estruturas, funções, noções, temas, tarefas.
Tipos de atividades	Tradução de frases e pequenos textos e exercícios gramaticais focando no desempenho dos aprendizes caracterizado com uma Prática Pedagógica Visível- PV	Levam os alunos a se comunicar, envolvem processos tais como compartilhamento de informações, negociação de significado e interação. Os aspectos internos são levados em consideração caracterizado como uma Prática Pedagógica Invisível- PI.
Papel dos aprendizes	Devem ser dirigidos por técnicas de treinamento de habilidades a fim de produzirem respostas corretas. Pedagogia Visível	São vistos como negociadores de significados, pessoas que interagem, dando e recebendo. Pedagogia Invisível
Papel do professor	Há um forte EnquadramentoE+ , pois o Método é centrado no professor, papel ativo de dominador. Controla o compassamento fornece o modelo, controla a direção e o ritmo.	Há um fraco EnquadramentoE- , pois o professor atua como facilitador do processo de comunicação, participante de tarefas e de textos, analista das necessidades dos alunos, conselheiro, organizador do processo [de ensino].
Papel dos materiais	Orientado pelo professor; uso de dicionários e exercícios escritos. F+	Uso de textos autênticos e tarefas significativas. F-
A correção dos “erros”	Trata-se de uma Pedagogia Visível- PV , pois o foco está na exatidão, cada erro é corrigido, não há espaço para criatividade, pois o foco é na reprodução de sentenças corretas.	Trata-se de uma Pedagogia Invisível- PI , pois há foco no uso real da língua e o conteúdo prevalece a exatidão.

Fonte: Adaptada de Nunan (1989) para fins dessa pesquisa.

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

*Uso jogos de memória de vocabulário. **Dicionário**. App pons que alguns alunos tem no celular. **Cartazes** com dias da semana. Cores. Números. Meses, Etc. Conforme vou ensinando vou expondo na sala. Isso é mto importante principalmente p o sexto ano que é o primeiro contato com essa língua. (Excerto professora SUL B).*

*Faço uso de materiais diversos para compor as aulas: utilizo **sites de internet**, dicionários bilíngues inglês-português, o **dicionário trilingue** Libras-português-inglês de Capovilla e Raphael), livros didáticos de inglês como LE, dos quais **adapto** atividades e explicações teóricas, **vídeos legendados**, entre outros. Geralmente preparo *handouts* com explicações e exercícios para entregar aos estudantes. (Excerto professora NORDESTE A).*

A professora **SUDESTE A** menciona que os livros de LE disponíveis possuem muitos exercícios de compreensão auditiva, o que se torna inadequado para os alunos surdos. Ela, juntamente com a professora **CENTRO-OESTE A** consideram que a utilização de *tablets* com acesso a *sites* interativos com exercícios são atividades mais eficazes.

*Não. Os livros para ouvintes, com muita ênfase em Listening Comprehension, são completamente inadequados. Já trabalhei com apostilas que eu mesma fiz, mas também não vi muito progresso. Atualmente, desde que foram distribuídos *tablets* para alunos e professores, tenho usado *sites* interativos com exercícios. (Excerto SUDESTE A).*

*Isso, e livros assim, textos escritos, você pega um livro, eu tenho as minhas coleções de livros de inglês, ai você pega um material, às vezes no **celular** você fotografa e coloca aqui no **notebook**, já transmite no televisor quando é atividade específica, vou fazendo assim agora. Fui mais pro lado dessa tecnologia, **cansei de quadro e giz chega**, porque você liga aqui e já tem um leque muito grande de opção porque o surdo ele é visual, então você mostra tudo pra ele, não tem jeito.[...]E esse ano, especificamente tem um diferencial, a gente tem em todas as salas esses **televisores aqui, grandes, né modernos** que aí a gente chega já tem um computador, tem o meu cabo, chega por que a internet **wi-fi** é na escola toda, um dia ou outro ela não está funcionando né, cai e volta, mas é problemas assim normais. É e aí tudo pela internet agora eu faço, tudo usando o televisor. A gente também recebeu do governo federal os*

professores do ensino médio receberam um tablet, então a gente pode estar toda hora ali conectado, estar passando, eu praticamente já aposentei o quadro e o giz, qualquer coisa que você queira mostrar você digita aqui no Word mostra pra eles, ai ali no tablet você tem a opção de aumentar a letra, que são assim, problema de visão, você aumenta a letra, e aí na internet é muito bom, porque tem sites por exemplo o do new headway, que você entra né, da Oxford, você entra ali e tem um monte de estratégia, atividade, de recurso, de jogos, você vai ao infinito com os alunos. (Excerto professora CENTRO-OESTE A).

Neste excerto da professora **CENTRO-OESTE A**, percebemos a infinidade de opções que podem ser utilizadas na sala de aula de LE para surdos. A utilização de tecnologias como a *internet wi-fi, celular, televisores grandes e tablets* são mencionados como revolucionários e a professora até comenta que aposentou o quadro e o giz. Com o uso da *internet wi-fi* através de *tablets*, disponibilizados pelo Governo Federal, a professora acessa *sites* com materiais didáticos e expõe para os alunos quase que instantaneamente através do uso dos televisores. Existem, contudo, as barreiras que podem acontecer quando se planeja utilizar elementos da tecnologia da informação como recursos didáticos na sala de aula. O excerto abaixo, da professora **SUDESTE B**, ilustra essa realidade:

*Basicamente, o material que uso é o que eu crio: folhas de exercícios feitas no programa Word. Já tentei explicar a matéria utilizando o computador (mais especificamente, fazendo apresentações em Power Point), mas esbarrei com certas dificuldades na escola, tais como o **sumiço de monitores, falta de adaptadores**, etc. As folhas de exercícios continuam, então, a ser o método mais prático e acessível.*

Em decorrência dessas dificuldades encontradas, como a falta de material e sumiço de monitores, a professora prefere trabalhar de maneira tradicional com folhas de exercícios. E, por fim, a professora **SUL F** afirma que utiliza apenas material xerocado.

*Não, eu utilizo são os livros só, **só os livros**. Livros da escola e livros que eu tenho meus de inglês né, que aí muitos Xerox, coisas muito xerocadas que a gente precisa né dos livros. Que aí o surdo é muito visual então eles tão vendo e associam à palavra a escrita né, então tem mais facilidade. (Excerto professora SUL F).*

5.2.1 O que mudaria na prática pedagógica

Por fim, a última questão da entrevista perguntava às professoras o que elas mudariam em sua prática pedagógica, se pudessem. Com exceção das professoras

SUL B e **SUL F** todas as outras professoras mencionam formas para melhorar sua prática pedagógica. Abaixo, os excertos das professoras que inicialmente disseram que não acrescentariam mudanças na sua prática pedagógica, mas acabam mencionando formas de mudanças, como busca por mais práticas pedagógicas e estar sempre adquirindo coisas diferentes:

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

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

A questão da carga horária reduzida já havia sido mencionada pela professora **CENTRO-OESTE A** na questão 9, referente ao que as professoras sentiam falta. Aqui, ao ser questionada sobre o que mudaria, a professora **SUL A** comenta que gostaria de ter mais aulas com os alunos, pois duas aulas por semana é um tempo muito reduzido.

*Gostaria de ter mais aulas com eles. Neste ano são apenas 2 aulas por semana no E.F e uma no E.M. apenas no 1º ano. É muito pouco. (Excerto professora **SUL A**).*

Outra questão que aparece em três falas das onze professoras é a utilização da ASL - American Sign Language para auxiliar na aprendizagem da língua inglesa:

*Queria ter mais tempo pra me dedicar mais a asl. Acho que para eles é mais útil aprender asl do que só o inglês escrito. (Excerto da professora **SUL C**).*

*Uma das práticas que despertaria maior interesse dos alunos seria o estudo mais aprofundado da ASL (Língua Americana de Sinais). (Excerto da professora **SUL D**).*

Com certeza aprenderia ASL (American Sign Language) para utilizar nas aulas de inglês como uma língua adicional que ajudaria nas comparações explícitas feitas em sala de aula com a estrutura do inglês e da Libras. Infelizmente as inúmeras tarefas do meu dia a dia me impediram até agora de me dedicar ao estudo dessa língua, mas pretendo fazer isso assim que possível. Acredito que será um ganho

para mim e para meus alunos surdos de inglês. [...] (Excerto professora NORDESTE A).

Nestes excertos, as professoras mencionam que utilizariam a ASL se pudessem para auxiliar na aprendizagem do inglês escrito. Também foi mencionado que ASL seria utilizada como língua adicional⁵⁴, mas em função de muitas tarefas que os professores possuem no seu dia a dia fica difícil conseguir tempo para aprender mais essa língua. Realmente, o ambiente linguístico de um professor de LE de surdos é extremamente rico. Nele circulam não somente a Libras, mas também o português escrito, a língua inglesa ou espanhola e, em alguns casos, a ASL, ou seja, constitui-se em um ambiente potencialmente multilíngue.

O uso das tecnologias também é lembrado como algo a ser mudado nas práticas da professora **SUDESTE B**, quando menciona que utilizaria mais recursos tecnológicos se soubesse fazê-lo, ou seja, há certo desconhecimento por parte dos professores em relação ao uso das tecnologias da informação aplicadas à educação.

*Se pudesse, e soubesse utilizar, aplicaria mais os **recursos tecnológicos** em sala de aula. Porém, queria saber fazer isto de uma forma inteligente, que pudesse, de fato, influenciar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem que envolve o aluno surdo. (Excerto professora SUDESTE B).*

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

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

Este foi o único excerto em todas as entrevistas feitas com as onze professoras de LE de surdos, em que foi possível presenciar a palavra interdisciplinaridade. As professoras, em sua maioria, trabalham com uma **forte classificação**, uma vez que não possibilitam as trocas entre as diferentes disciplinas

⁵⁴Este conceito foi explicitado no capítulo 2 desta tese.

do currículo de alunos surdos. Muitas delas mencionam a utilização da LP como auxílio no aprendizado de uma LE para os surdos ou para o registro da língua alvo, mas não mencionam estratégias que possam ser utilizadas quando comparamos a estrutura de uma língua com outra língua. Em decorrência dessa dependência que as aulas de LE possuem em relação à LP, a professora **SUL E** tece o seguinte comentário:

*Não utilizaria a língua portuguesa como auxílio de significado da língua inglesa escrita, Mas, infelizmente não domino Libras, o que faz com que utilize uma terceira língua. (Excerto professora **SUL E**).*

Esta professora fala a partir de um contexto de escola inclusiva com sala de aula com a presença de TILS e menciona que se ela dominasse a língua de sinais talvez ela pudesse ensinar uma LE para surdos somente a partir da Libras, sem interferência da Língua Portuguesa. Essa questão já foi discutida em outras partes desta tese e aqui deixo minha opinião de que não é possível excluir a LP do contexto da educação de surdos, pois a ideia é de que o ensino seja bilíngue, o que pressupõe o uso de, pelo menos, duas línguas na educação de surdos: a Libras e a LP escrita. Nesse sentido, o inglês não perde sua força ao ser ensinado em um ambiente em que haja, sim, duas línguas oficiais, que disputam espaço dentro da escola, seja ela inclusiva ou de surdos. Percebo que, dessa forma, há uma grande potencialidade de trabalho em que o ambiente de aprendizagem passa a ser multilíngue. Um aspecto importante, já mencionado anteriormente, é o fato de que os usuários aprendizes de uma L3 recorrem frequentemente a sua L2. Nesse sentido, como ensinar uma L3 sem utilizar a L2 desses sujeitos? A partir dessa constatação, percebemos que não há meios para isolar a LP da aula de LE para surdos.

Uma articulação entre as três categorias de ensino, Libras, LP e LE de forma integrada, através de um projeto na escola, seria algo complexo. Interligar os conteúdos e pensar as práticas de ensino dessas três disciplinas envolvidas seria nada mais que desafiador. Pergunto-me se há tempo e vontade por parte dos professores para organizarem projetos interdisciplinares que objetivem o ensino de forma contextualizada e de forma interdisciplinar. Parece que isso é algo muito distante em termos da educação pública brasileira. Percebo através das falas das professoras em relação a suas práticas pedagógicas sobre o ensino de uma LE para alunos surdos, que o **enquadramento** também é forte na medida em que é o

professor quem determina e controla a seleção, organização e os critérios de comunicação entre os adquirentes. Essa questão será mais bem discutida no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO 6 - INFLUÊNCIA DA POLÍTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores freqüentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 109).

Neste Capítulo apresento as análises decorrentes da Categoria de análise 2 - ***Influência da Política na Prática Pedagógica***. Esta categoria é ilustrada na figura apresentada a seguir:



Figura 23 - Categoria 2.

Categoria 2 - Influência da Política nas Práticas Pedagógicas.

Fonte: Figura criada para fins dessa pesquisa de tese.

Esta categoria está relacionada com a questão 5 da entrevista com professores de LE de surdos, descrita a seguir:

Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos? (Questão 5 da entrevista com professores de LE de surdos).

As respostas das entrevistas mostraram que quatro das onze professoras entrevistadas, representando as regiões **SUL, SUDESTE, NORDESTE e CENTRO-OESTE** afirmaram que utilizam os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência, mas não como norteadores, uma vez que as especificidades linguísticas de grupos minoritários como os surdos, índios e outros grupos não são profundamente contempladas nesse documento. Nesse sentido, as professoras se utilizam de seus saberes pessoais, daqueles provenientes da sua formação acadêmica e da sua própria prática docente para elencar critérios e metodologias próprias para o ensino de LE para surdos nesses espaços escolares.

De acordo com Lopes (2002), os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se como uma carta de intenções de caráter governamental que apresenta um discurso oficial que visualiza certas identidades pedagógicas, além de orientar a produção de conhecimento oficial, tornando-o conhecimento educacional, que é elaborado e distribuído pelo Estado como campo de recontextualização pedagógica oficial. A proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização. Novas coleções são formadas, associando textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. Por isso, as ambigüidades são obrigatórias. Nesse caso, não existe um sentido negativo de adulteração de textos supostamente originais, mas revela-se a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas. Isso não nos permite a simples exaltação do hibridismo, sem a devida análise de quais são os novos sentidos instituídos. Tampouco há a mera superposição de discursos ambíguos que podem ser utilizados como queiramos, independentemente dos contextos históricos e das relações de poder. (LOPES, 2002, p. 389).

Nesse sentido, professores de LE de surdos recontextualizam o texto Político dos Parâmetros Curriculares Nacionais, desterritorializando e realocando novos sentidos nas suas práticas pedagógicas para englobar elementos da cultura surda e das especificidades linguísticas e culturais dos adquirentes surdos. Assim,

recontextualizar um discurso oficial significa reconstruir um novo discurso que é sempre dependente de contextos. Abaixo, trago os excertos daquelas docentes que afirmaram utilizar os PCN-LE como orientadores.

*Utilizo os **pcns** p construção dos conteúdos. Mas faço uma adaptação, pois sabemos que o inglês é uma terceira língua p o surdo. E não deve ser imposta. Utilizo livros didáticos e troco experiências com colegas. (Excerto professora Região SUL A). Currículo referência do Estado de Goiás que é baseado nos **PCN's**. Mas vale lembrar que aqui para ensinar para o surdo, a gente faz uma seleção, você conhece, então nem tudo que tá num currículo você pega e aplica em sala de aula você tem que fazer adaptações porque o seu público é diferenciado. (Excerto professora Região CENTRO-OESTE A).*

Assim como a professora **SUL A**, a professora **CENTRO-OESTE A** afirma que utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais e também mostra que, para o contexto específico da educação de surdos e do ambiente de aprendizagem da LE ser também um ambiente de aprendizagem de uma L3, faz adaptações, seleções a fim de atender a um público com especificidades diferentes. É dessa forma que as professoras de LE de surdos recontextualizam o texto político do PCN-LE nas suas práticas pedagógicas.

Já a professora **SUDESTE A** mostra que além de reduzir o conteúdo, trabalha apenas com as duas habilidades linguísticas consideradas possíveis para os adquirentes surdos: leitura e escrita.

*As minhas aulas se baseiam nos **parâmetros da LDB**, mas com o conteúdo bastante reduzido. Das quatro habilidades trabalhadas no ensino de língua estrangeira (compreensão oral, comunicação oral, leitura, escrita) apenas duas são contempladas no ensino para surdos: leitura e escrita. (Excerto professora Região SUDESTE A).*

A professora **NORDESTE A** relatou a utilização dos PCN's como orientação em relação ao ensino de uma língua estrangeira. No entanto, por esse não ser um documento voltado para os estudantes surdos, a mesma se baseia em uma teia de outros documentos e legislações que abrangem os Estudos Surdos, além de teóricos que discutem sobre aquisição de L2 e LE.

*Com relação a documentos oficiais, procuro observar as orientações dos **PCNs (Ensino Fundamental e Médio)** de língua estrangeira – mesmo não sendo um documento orientado ao público surdo –, principalmente no que diz respeito aos objetivos do ensino de LE na*

*escola. Com relação à Libras e à educação de surdos em si, a lei de Libras (10.436/10) e o Decreto 5626/05 são uma legislação essencial para embasar a compreensão do status da Libras e da língua portuguesa para as pessoas surdas do Brasil. O MEC publicou um material muito importante (Ensino de Língua Portuguesa para surdos – vol. 1 e 2 – Salles et al, 2004), organizado por especialistas da UnB, que vem servindo de referência ao ensino de português como segunda língua para surdos. Esse material foi muito importante para **nortear a minha prática pedagógica como professora de inglês**, já que também trabalho com o ensino de uma língua oral e não materna para surdos – o inglês –, salvas as devidas proporções. Além desse material, o aporte teórico que tenho utilizado para embasar a minha prática pedagógica conta com autores da área de educação de surdos como Quadros (1997; 2005; 2006), Fernandes (2002), Botelho (2002), Lane (1992), Guarinello (2007); autores que tratam da estrutura da LIBRAS: Quadros (1995; 1997); Karnopp (1995; 1999), Felipe (1997), Salles et al (2004), Quadros e Karnopp (2004); autores que tratam da escrita em línguas não maternas: Kroll (1990), Leki (1992), Weigle (2002), Cummins (2008); autores que tratam das estratégias de comunicação em L2: Williams e Hammarberg (1998), Bialystok (1990), Faerch e Kasper (1983); autores que tratam do ensino comunicativo de línguas (ECL): Almeida Filho (1987, 1993, 2005), Brown (1994; 2000), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001) e Widdowson (1991) e autores que tratam especificamente do ensino/aprendizagem de L3: Williams e Hammarberg (1998), Jesser (2008), Silva (2013) entre outros. **(Excerto professora Região NORDESTE A).***

Esta professora elenca uma infinidade de documentos, leis, decretos e material impresso elaborado pelo MEC e outros textos de autores da área que tecem considerações importantes sobre o ensino de LP para surdos como L2. Após a leitura desses depoimentos, percebo que mesmo que haja um documento norteador do ensino de LE no Brasil ele não dá conta das especificidades linguísticas dos alunos surdos e, para isso, as professoras se apoiam em outros documentos para embasar sua prática pedagógica, entre eles são citados materiais disponíveis na *internet*, planos de ensino da disciplina de língua inglesa, Lei de Acessibilidade e teóricos da área da linguística e da educação de surdos, além de indicarem conversas pedagógicas com colegas de trabalho. Essas conversas oportunizam a troca de suas experiências sobre as práticas pedagógicas e, dessa forma, há uma ênfase para reflexão sobre o ensino de LE para surdos. No caso das demais professoras que não mencionaram os PCN's como orientadores, da mesma forma como mencionado pela professora **NORDESTE A**, elas fizeram menção a outros documentos e autores:

[...] nada específico. Material encontrado na internet. (Excerto professora Região- SUL C).

*Sigo o **Plano de Ensino** da disciplina que foi elaborado em conjunto com profissionais surdos, equipe pedagógica e docentes da Escola. Estes se baseiam em artigos do Ensino de L2 e L3 para surdos. (Excerto professora Região- SUL D).*

Fiz algumas leituras e conversas com colegas a respeito do método a ser utilizado naquele momento. (Excerto professora Região- SUL E).

*Eu tenho o **plano**, que eu sigo o plano, o mesmo plano da aula das escolas da rede, né. Então eu me oriento por isso aí, planos, livros que eu tenho bastante material didático. Coisas assim que eu posso diversificar bastante a minha aula né, e usar assim com eles né, então porque é aquilo que eu já tinha te comentado contigo. (Excerto professora Região- SUL F).*

A Lei de Acessibilidade N°10.098/00 no capítulo VII afirma: Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Assim como mantenho constantes estudos na literatura linguística da língua de sinais como Ronice Quadros, Lucinda Ferreira, Audrei Gesser, Fonética e Fonologia do Português, entre outros. (Excerto professora Região NORTE A).

Dessa forma, pode-se perceber que a base recontextualizadora é influenciada pelas experiências dos professores, seus saberes docentes, testando diferentes estratégias no ensino de LE para adquirentes surdos. Podemos confirmar essa afirmativa com o excerto abaixo:

Sinceramente, trabalho confiando no meu instinto, testando, na prática com os alunos, o que funciona e o que não funciona na sala de aula. Com isso, fui fazendo correções ao longo do tempo (por exemplo, antes utilizava muito a tradução das frases do inglês para o português nas minhas folhas de exercícios, mas vi que isso era motivo de confusão. Atualmente, não coloco tradução no material didático que preparo). (Excerto professora Região - Sudeste B).

Mas, também, essa base recontextualizadora é formada, conforme as respostas das professoras, pela influência dos Discursos Pedagógicos Oficiais, que aqui se constituem como o PCN-LE e orientações de outros documentos e leis. Nesse sentido, os Discursos Pedagógicos Oficiais são recontextualizados tornando-se um Discurso Pedagógico escolar.

Na primeira instância de recontextualização consideramos a visão ou leitura que os professores fazem desses discursos presentes nas Políticas. Nesse sentido,

o discurso passa a ter várias vozes e torna-se os Discursos Pedagógicos, uma vez que as professoras entrevistadas neste estudo elegem não somente o PCN-LE como documento orientador, mas também uma gama de outros documentos, leis e teorias sobre o ensinar e aprender no contexto dos adquirentes surdos. O próprio DPO - PCN-LE anuncia um processo de recontextualização, como observamos no seguinte excerto:

A ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na sala de aula está diretamente relacionada ao seu uso pelos professores. Isso dependerá da compreensão que terão deste documento. É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 109).

Percebe-se o quanto que é dada importância ao engajamento dos professores em um trabalho reflexivo, em que novas estratégias vão sendo utilizadas e sendo testadas na prática, percebendo o que dá certo e o que não dá, conforme mencionou a professora **SUDESTE B**. Dessa forma, tudo tem seu início na compreensão que as professoras terão em relação ao PCN-LE e aos outros documentos orientadores/embasadores para recontextualizar esses discursos em outros. Como Ball mencionou (1994), o conceito de Política como texto permite que o controle do significado de uma determinada política esteja nas mãos do leitor. É o que ocorre, neste caso, em relação às recontextualizações dos Discursos Pedagógicos Oficiais.

Segundo Lopes (2002):

Ainda que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonarão seus volumes nas gavetas, não entendo ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. (LOPES, 2002, p. 387),

Esta autora nos mostra que existe muita descrença em relação aos PCN's e muitos professores os abandonam em gavetas, contudo, isso não indica que estes não tenham influência nas práticas pedagógicas. Ou seja, mesmo havendo uma descrença em relação aos PCN's, eles continuam a influenciar/orientar as práticas pedagógicas das escolas. Nesse sentido, Lopes (2002) afirma que existem mecanismos de resistência em relação à imposição de uma determinada política curricular, pois das onze professoras entrevistadas, apenas quatro informaram que o PCN-LE orienta suas práticas pedagógicas, ou seja, sete professoras nem mencionaram esse documento. Porém, não se pode afirmar que estes não influenciem as práticas dessas professoras.

Assim sendo, ações de resistência em relação a uma determinada política curricular pode também ser vista como uma forma de recontextualização, pois os professores, ao lerem o PCN-LE e não encontrarem orientações para as questões referentes ao ensino de uma LE para alunos surdos, resistem à influência deste nas suas práticas e procuram suporte em outros documentos.

A segunda instância recontextualizadora é aquela em que, após o professor ter interpretado, a sua maneira, o texto dos discursos oficiais, há o momento da elaboração dos planos de ensino da disciplina de LE. Nem todos os professores de LE têm a possibilidade de participar da discussão e elaboração dos planos de ensino da disciplina, e algumas vezes, estes já se encontram prontos na escola. Interessante perceber que as professoras **SUL D** e **SUL F** mencionaram que se baseiam em seus planos de ensino, quando questionadas sobre quais documentos e parâmetros orientavam suas práticas. Os planos de ensino são materialidades que dão pistas de como são as práticas pedagógicas. No entanto, ele não é um documento norteador da prática, pois para se pensar e elaborar um plano de ensino, as professoras precisam já ter orientação em termos metodológicos do "como" fazer.

Mesmo, assim, considerando que os planos indicam possibilidades da ação das professoras em relação as suas práticas pedagógicas, a seguir, apresento análises dos planos de ensino da disciplina de LE disponibilizados por três das professoras entrevistadas neste estudo.

6.1 Segunda Instância Recontextualizadora: Análise dos Planos de ensino

A questão 8 das entrevistas com professoras de LE de surdos era:

Você costuma utilizar planos de ensino em sua disciplina? Você poderia me disponibilizar uma cópia de seus planos de ensino? (Questão 8 das entrevistas com professores de LE de surdos).

A seguir, apresento uma tabela em que são mostradas quais professoras disponibilizaram seus planos de ensino e se fazem uso do mesmo.

Tabela 13 - Uso e disponibilização dos Planos de ensino pelas professoras

Professoras	Usa Planos de Ensino	Disponibilizou
SUL A	SIM	
SUL B	SIM	
SUL C	NÃO	
SUL D	SIM	X
SUL E	NÃO	
SUL F	SIM	X
SUDESTE A	NÃO	
SUDESTE B	NÃO	
NORDESTE A	SIM	X (Plano de aula)
NORTE A	NÃO	
CENTRO-OESTE A	SIM	X

Fonte: Tabela criada para fins dessa pesquisa de tese

Das onze professoras entrevistadas, seis afirmaram que utilizam planos de ensino e cinco destas não utilizam. Das seis professoras que utilizam, apenas três disponibilizaram uma cópia de seus planos de ensino para fins deste estudo, sendo que a professora **NORDESTE A** disponibilizou um plano de aula. Para fins de análise dos planos de ensino, não utilizarei este plano de aula porque nele não encontramos os mesmos elementos para uma análise comparativa com os outros planos de ensino disponibilizados.

Tabela 14: Planos de ensino disponibilizados - referentes à série/ano e tipo de escola.

Professoras	Tipo de PE Anos finais do EF	Escola
SUL D	5ª a 8ª série (6º ao 9º ano)	Estadual- Escola de Surdos-
SUL F	6ª, 7ª e 8ª série	Particular- Escola de Surdos
CENTRO-OESTE A	5ª a 8ª série (6º ao 9º ano)	Particular- Escola de surdos

Fonte: Tabela criada para fins dessa pesquisa de tese

6.2 Os Planos de ensino da disciplina de Língua inglesa

As análises dos planos de ensino fornecidos pelas três professoras de LE de surdos incidiram sobre três itens de análises (Objetivos, Metodologia/Estratégias e Avaliação). Na sequência, uma figura para ilustrar estes itens.



Figura 24 - Segunda instância recontextualizadora.

Segunda instância recontextualizadora.

Fonte: Figura criada para fins dessa pesquisa de tese.

Importante mencionar que o contexto escolar desses planos são oriundo de escolas de surdos, uma vez que as professoras das escolas inclusivas não disponibilizaram seus planos⁵⁵.

⁵⁵A tabela com todas as informações dos planos de ensino estão disponíveis nos Anexos desta tese.

6.2.1 Objetivos

A tabela abaixo foi construída para melhor organização dos dados do item “Objetivos”:

Tabela 15 - Item “Objetivos”

	Objetivos
SUL D	Reconhecer e utilizar diferentes vocabulários referentes aos conteúdos desenvolvidos na disciplina, em contextos de uso escrito da Língua Inglesa.
SUL F	Objetivos comuns a todas as disciplinas. Refletir sobre a educação e o papel do educador , assim como estudar os objetivos, os conteúdos, os meios e os procedimentos de ensino , tendo em vista as finalidades educacionais. Levar o educando a integrar-se no mundo atual e interdependente caracterizado pelo avanço tecnológico e pelo grande intercâmbio entre os povos.
CENTRO-OESTE A	Reconhecer e fazer uso dos cumprimentos e dos recursos linguísticos apropriados para a produção escrita e oral de pequenos diálogos;

Fonte: Tabela criada para fins dessa pesquisa de tese

De uma forma geral, os planos mencionam o verbo “reconhecer” como palavra que descreve melhor os objetivos no ensino da LE para surdos. Os adquirentes devem reconhecer vocabulários referentes ao conteúdo trabalhado para, então, produzir textos escritos como pequenos diálogos. Em relação ao **PE** da professora **SUL D**, percebe-se que o foco do ensino está na aprendizagem de vocabulário referente ao conteúdo da disciplina, ratificando o que já foi explicitado nos capítulos anteriores de que o ensino de uma língua estrangeira para surdos tem seu foco no ensino de vocabulário. Essa é uma das características do **Método de tradução**, que objetiva o ensino de vocabulário e de tradução, caracterizando uma **Pedagogia Visível** que, segundo Bernstein (1996), focaliza no desempenho dos aprendizes com **Classificação forte**, pois a ordem não é guiada pelas necessidades dos alunos e sim classificado nas estruturas gramaticais da língua, e

Enquadramento forte, pois o professor fornece o modelo e controla a direção e ritmo da aprendizagem.

Em relação ao **PE** da professora **SUL F**, o mesmo apresenta parte dos objetivos inadequados para uma aula de ensino da língua estrangeira, pois quem deve refletir sobre o papel do educador, bem como estudar procedimentos de ensino são os professores e não os alunos. Ou seja, estes objetivos estão mais correlacionados a um plano de ensino para a formação de professores. Também, o **PE** da professora **CENTRO-OESTE A** menciona “*Reconhecer estratégias para fazer uso da língua na sua forma escrita e oral*”. Interessante perceber a indicação da modalidade oral nos objetivos de uma escola de surdos, ainda mais que, nas entrevistas, reiteradamente as professoras somente mencionam práticas de leitura e escrita da LE para surdos, amparadas na necessidade de adequações as especificidade dos alunos. Na continuidade, o próximo item apresentado refere-se à Metodologia.

6.2.2 Metodologia

Para analisar este item do **PE** foi possível fazer um cruzamento entre os discursos das professoras de LE de surdos presentes nas entrevistas e os discursos trazidos nos planos de ensino, uma vez que nas entrevistas foi perguntado diretamente sobre o método de ensino por elas utilizado⁵⁶.

A tabela a seguir mostra este cruzamento entre o discurso do **PE** e o discurso sobre a metodologia de ensino capturado nas entrevistas.

Tabela 16 - Item “Metodologia”

	Metodologia- Plano de Ensino	Metodologia- Entrevista
SUL D	Construção do conhecimento orientado pelo professor através de atividades diversificadas, com objetivo no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso da Língua Inglesa, reconhecendo-a como a principal Língua Estrangeira Moderna, oportunizando ao aluno um aprofundamento nos conhecimentos	<i>As aulas são bastante variadas, de acordo com o entendimento e especificidades das turmas/alunos. O conteúdo é todo explicado em LS e faz-se o uso da LP escrita, bem como a LI escrita. (Entrevista on-line com respostas escritas)</i>

⁵⁶Em relação ao cruzamento direto entre os itens houve possibilidades de cruzamento, no item Metodologia, pois nas entrevistas havia nenhuma pergunta específica.

	<p>relacionados ao uso instrumental desta língua, utilizando a Libras como língua de instrução e de comunicação no decorrer das aulas, além de lançar mão de recursos diversificados e materiais visuais, como: cartazes, documentários, revistas, livros, além de outros recursos didáticos específicos, como os de tecnologia educacional em apoio à aprendizagem.</p>	
<p>SUL F</p>	<p>Quadro, giz, textos, livros, dicionários, desenhos, matéria xerocada; etc.</p>	<p>[...] <i>as minhas aulas são assim, conteúdos, mas são coisas básicas né porque os surdos já tem a língua de sinais, tem a língua portuguesa como segunda língua e aí mesmo já seria uma terceira língua né, então a coisa é mais básica, o essencial ...verbo to be, números, cores, essas coisas assim bem essenciais, frutas, coisas assim, cores e trabalho muito também a tradução de textos, que vai me ajudar, me auxiliar muito quando vai pro português, eles tem que fazer a tradução do texto em inglês, do texto, do vocabulário e eles passam pra português, e ali eles já vão formando, usando os artigos, os elementos , como conjunções, preposições de ligação né, então isso aí ajuda muito, isso eu trabalho bastante.</i>(Entrevista presencial, transcrita de gravação)</p>
<p>CENTRO-OESTE A</p>	<p>As aulas de língua inglesa são ministradas aos alunos surdos com conteúdos relacionados à vida diária dos alunos, através das línguas portuguesa e da libras com o objetivo de traduzir uma sentença em língua inglesa e explicar o conteúdo estudado, com a presença de um intérprete de libras que transmite a fala direta da professora sobre os conteúdos estudados, que são explicados de forma lenta e detalhada. Nas aulas, usa-se recursos visuais, como painéis, cartazes, televisores, jogos, computadores e outros, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Resoluções de exercícios; Diálogos; dinâmicas; jogos; leituras; traduções; produções textuais; recursos visuais como cartazes, fichas ilustradas e livros; filmes; dramatizações; aulas expositivas, no laboratório de informática e utilizando outros meios multimídia como o data show e televisores.</p>	<p>[...] <i>Então eu tento trabalhar muito leitura e escrita, e as turmas do ENEM e do vestibular, por exemplo, então é leitura e escrita, compreensão, saber a tradução da palavra no inglês, no português, saber o sinal, pois têm muitos que não sabem o sinal em Libras. Então, todo momento na aula você está com as três línguas, não tem jeito, inglês, português e Libras, e a aula é expositiva, mas com a participação dos alunos, eles são assim participativos gostam de interagir, são muito respeitosos, então eles estão muito interessados [...]</i> <i>na internet é muito bom, porque tem sites por exemplo o do new headway, que você entrar, né, da Oxford, você entra ali e tem um monte de estratégia, atividade, de recurso, de jogos, você vai ao infinito com os alunos. E eu também trabalho português com eles, então aqui eu tenho aulas específicas de português pra eles. Então eu entro na internet, no youtube, pra pegar um vídeo por exemplo, um vídeo que eu uso muito com eles, os episódios do mr Bean, e os surdos se identificam muito com ele, porque ele é muito corporal, muito visual. Ele não fala muito, e ele é muito engraçado, então isso vai</i></p>

		<i>trabalhar português com eles, o sinal, o que o mr Bean tá fazendo, escrevendo frases né, e palavras soltas, porque a dificuldade dos surdos também é com o português. A libras é a primeira língua, português a segunda e inglês a terceira, então você tem que tá reforçando bastante[...] (Entrevista presencial, transcrita de gravação)</i>
--	--	--

Fonte: Tabela criada para fins dessa pesquisa de tese

No **discurso do PE** da professora **SUL D** percebe-se que é o professor quem conduz os alunos para a aprendizagem através de atividades, com o objetivo no desenvolvimento de habilidades de competência característica de uma **Pedagogia Visível**, centrada no professor. Também, há uma ênfase na aprendizagem de vocabulário e de tradução, como preconizam os **Métodos de Tradução, Método Direto**. Este **PE** salienta que tem como objetivo que os alunos reconheçam a Língua Inglesa como principal língua estrangeira moderna e, para isso, oportuniza um conhecimento instrumental da LI, assim como orienta o PCN-LE.

A língua de instrução e de comunicação nesse contexto de uma sala de aula de LE para surdos é a Libras. Existe referência à utilização de recursos da tecnologia da informação e de recursos visuais, conforme mencionada nas análises das entrevistas com professoras de LE de surdos, pois se trata de uma estratégia indicada para ser utilizada nos contextos de ensino de alunos surdos. Isso não significa dizer que os professores devem preencher as paredes da sala de aula com cartazes, e dessa forma, tornar o ambiente visualmente poluído, mas aproveitar desse recurso, em função da experiência visual desses alunos.

Segundo a fala desta professora em relação à metodologia, ela afirma que as aulas levam em consideração o entendimento que os alunos possuem e as especificidades dos adquirentes surdos, característico do **ensino comunicativo de línguas**, que leva em consideração as especificidades dos alunos e, por isso, os conteúdos são explicados em língua de sinais utilizando LP e LI na modalidade escrita.

Em relação ao **PE** da professora **SUL F**, no item metodologia, não foi explicitado o “como” do ensino de LE para surdos, somente os recursos didáticos foram mencionados como quadro, giz, livros, dicionários, entre outros. Sem a descrição da metodologia de ensino, o meu olhar será focado na fala da professora sobre sua metodologia de ensino que, como já analisado no Capítulo 5, é baseado

no ensino de vocabulário e de traduções da LI para LP. A professora menciona que suas aulas são voltadas para um conhecimento básico da língua, pois a Libras é a L1, o português a L2 e o inglês é a L3.

Nesse sentido, me pareceu que como a LI é a terceira língua a ser ensinada, ela é somente vista de forma básica, como se por causa da complexidade do ambiente linguístico (três línguas envolvidas) somente é possível ensinar o básico. Realmente, trata-se de um ambiente linguístico muito rico e complexo, mas não podemos interpretar que isso seja um fator que agregue dificuldades aos alunos surdos e, por isso, somente ensinar coisas básicas. Como já visto no quadro anterior, o excerto abaixo mostra a fala da professora em relação a isso:

*[...] as minhas aulas são assim, **conteúdos**, mas são **coisas básicas** né porque os surdos já tem a língua de sinais, tem a língua portuguesa como segunda língua e aí mesmo já seria uma terceira língua né, então a coisa é mais básica, o essencial...**verbo to be**, números, cores, essas coisas assim bem essenciais[...]* (Excerto professora SUL F).

Pelo que a professora relata sobre sua prática, esta pode ser considerada como “**tradicional**” de ensino de línguas, na medida em que a professora expõe que ensina o básico como vocabulário e o verbo “*To Be*”, além de não mencionar a utilização de outros recursos didáticos, como o uso de tecnologias da informação e outras estratégias de ensino, mas somente o uso de estratégias básicas como quadro, giz, livros e material xerocado. Essa metodologia, por ser centrada no professor, é considerada como uma **Pedagogia Visível com forte Classificação e forte Enquadramento**, visando apenas à aprendizagem para o desempenho do aluno a partir de modelos estabelecidos.

No **PE** da professora **CENTRO - OESTE A** percebemos, em primeira instância, características de uma **Pedagogia Invisível**, voltada às necessidades dos alunos e de um **ensino comunicativo de línguas**. Nesse plano são mencionadas práticas que levam em consideração conteúdos que estejam relacionados à vida dos alunos surdos, com a utilização da tradução das aulas para a Libras, ou seja, um ambiente caracterizado por uma **fraca Classificação**, pois esta professora, ao levar em consideração o cotidiano dos alunos em suas aulas, as fronteiras entre as categorias *professor* e *aluno* são enfraquecidas, ou seja, há uma fraca classificação. O professor tem o seu papel de ensinar, mas ao se relacionar com os alunos

tentando trazer o cotidiano destes para a sala de aula, aproxima-se da realidade de seus alunos e, dessa maneira, há um enfraquecimento entre as categorias professor-aluno.

Trata-se de um **PE** oriundo de uma escola de surdos, em que o professor de LE utiliza a presença dos TILS em sala de aula. Os recursos visuais também aparecem como o uso de painéis, cartazes, jogos, filmes, dramatizações, além de outras estratégias metodológicas como podemos ver no excerto a seguir:

[...] Resoluções de exercícios; Diálogos; dinâmicas; jogos; leituras; traduções; produções textuais; recursos visuais como cartazes, fichas ilustradas e livros; filmes; dramatizações; aulas expositivas, no laboratório de informática e utilizando outros meios multimídia como o data show e televisores. (Excerto PE professora CENTRO-OESTE A).

Em relação à fala desta professora sobre sua prática pedagógica, a mesma revela que trabalha com o ensino da leitura da LE em decorrência do ENEM e do vestibular, que utilizam uma LE na modalidade escrita. Ela trabalha com as três línguas envolvidas, a Libras, LP e LI de forma a construir significado para os alunos surdos, pois, muitas vezes, não adianta ensinar uma nova palavra na LE se os alunos desconhecem o conceito na própria Libras. Ela menciona que como estratégia metodológica utiliza também a *internet*, o que faz com que ela possa, de maneira instantânea, acessar *sites* com exercícios interativos, como é o caso do *New Headway*, e também ensinar a partir de vídeos do *youtube* com episódios de séries, como é o caso do *Mr. Bean*, com o qual os surdos se identificam muito, pois há pouco uso da língua oral e muita expressão corporal e facial, colaborando na compreensão das cenas. Os aspectos visuais também são mencionados e, em relação a esse elemento característico de uma Pedagogia Visual, Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 188) comentam que:

Assim, um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de um filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões, e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. A escola em geral, está presa ao texto didático como caminho único para apresentação de conceitos, e este

caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula.

Nesse sentido, uma pedagogia visual é essencial quando estamos falando em termos de educação de surdos. Como esta professora utiliza recursos visuais, ela leva em consideração que o contexto comunicativo de seus alunos é visual. Dessa forma, há um fraco enquadramento, uma vez que os adquirentes possuem um grau de regulação sobre os princípios distintivos, interativos que compõe o contexto comunicativo. A seguir, teço alguns comentários sobre o item avaliação presentes dos PE.

6.2.3 Avaliação

Ao analisar o que é proposto como formas de avaliação da disciplina de LE, somente a professora **SUDESTE B**, que não disponibilizou PE⁵⁷, mencionou em sua fala questões referentes à avaliação.

*Quando introduzo a matéria **explico sempre em Libras**, utilizo **Libras - Inglês**. O registro escrito, no entanto, é feito em Português, Português- Inglês. **Quanto às avaliações, aplico provas escritas**, às vezes com ilustrações, e testes usando Libras- Inglês, como ditados, por exemplo, onde faço o sinal e o aluno escreve a palavra em Inglês. (**Excerto professora SUDESTE B**).*

A seguir, mostro a tabela organizada com excertos dos PE disponibilizados pelas três professoras e relacionados ao item “Avaliação”:

Tabela 17 - Item “Avaliação”

	Avaliação
SUL D	A avaliação deve ser de forma contínua e gradual conforme o desenvolvimento do aluno em relação a atitudes, interesses, habilidades, servindo como base para medir e descobrir as possíveis causas que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo, exigindo do professor sua intervenção em diferentes momentos pedagógicos, criando estratégias capazes de fazer com que os alunos avancem na construção do conhecimento. Serão utilizados como instrumentos de avaliação a realização de provas escritas e sinalizadas, a realização de trabalhos individuais e em grupos, a realização de pesquisas, a produção textual dos alunos, seu interesse e participação em aula, a observação diária do desenvolvimento de cada educando, a realização de auto avaliação dos alunos, entre outros.
	A avaliação é feita através de observação individual e constante da aprendizagem dos conteúdos trabalhados, sendo os aspectos qualitativos

⁵⁷Esta professora, ao responder a pergunta 8 sobre a utilização de Planos de Ensino, respondeu não utilizá-los em sua prática docente.

SUL F	predominantes sobre os quantitativos.
CENTRO-OESTE A	Processual e contínua: será feita através de observações, relatórios, anotações em diários, reuniões e conselhos de classe sobre a efetiva participação do aluno surdo, seu nível de interesse, sua frequência, nível de evolução e aprendizagem dos alunos com relação às atividades propostas.

Fonte: Tabela criada para fins dessa pesquisa de tese

Em relação à avaliação, o **PE** da professora **SUL D** menciona que esta deve ser de forma contínua e gradual, acompanhando a evolução dos alunos. A partir desse acompanhamento, o professor identificará as possíveis dificuldades e criará estratégias para os alunos avançarem em seu conhecimento. Provas escritas e sinalizadas são descritas como formas de avaliação válidas, assim como a realização de trabalhos e pesquisas individuais e em grupos, como também a autoavaliação.

No **PE** da professora **SUL F** é descrito que a avaliação é feita através de observação individual e constante, com elementos qualitativos em predominância em relação aos aspectos quantitativos.

E, por fim, a categoria “avaliação” no **PE** da professora **CENTRO-OESTE A** é descrito como sendo processual e contínuo, através das atividades de observação, relatórios, anotações em diários, anotações dos conselhos de classe e da assiduidade e participação dos alunos, atividades características de uma **Pedagogia Invisível com fraca Classificação e fraco Enquadramento**, assim como orientam o PCN-LE (BRASIL, 1998, pp. 82-83):

A avaliação contínua, fazendo da observação seu principal instrumento e nela diretamente envolvendo o aluno, leva mais em conta as interações sociais desenvolvidas e reguladas do que, por exemplo, a correção. [...] Deve-se colocar em seu lugar para que a outra língua não se apresente como “estrangeira”, isto é, estranha a ele, mas sim como a língua de outras pessoas, que ele, pouco a pouco, vai aprendendo a apreciar à qual, cada vez mais ele vai aprendendo a dar sentido. Se isso é importante para o ensino é também particularmente importante para a avaliação de Língua Estrangeira, como ela é aqui entendida.

Dessa forma, percebe-se o quanto é recorrente a indicação de avaliações processuais e contínuas como estão referenciadas no PCN-LE, e mesmo que as professoras não mencionem a utilização deste DPO como orientador de suas

práticas, o discurso que ele traz sobre avaliação e outros elementos estão presentes nos planos de ensino da disciplina, configurando-se como práticas de recorrentes.

A partir das análises realizadas no cruzamento das entrevistas com as professoras em que relatam aspectos de suas didáticas, com o texto dos planos de ensino, constata-se que é possível utilizar várias estratégias metodológicas oriundas das mais diversas metodologias de ensino de LE, como preconiza o **ECL - Ensino comunicativo de línguas**. Os exemplos trazidos pelas professoras **SUL D** e **CENTRO-OESTE A**, descritos em seus planos de ensino, comprovam essa afirmativa.

Em relação ao tipo de Pedagogia utilizada, encontramos indícios de que a professora **SUL F** utilize uma **Pedagogia Visível**, em que o foco do ensino está nas competências. Já a professora **CENTRO-OESTE A** utiliza uma **Pedagogia Invisível**, cujo foco está nas necessidades dos alunos e não em uma competência já estabelecida. A professora **SUL D** parece utilizar uma prática pedagógica que mistura elementos de uma prática na outra, ou seja, conforme explicita Bernstein (1996), uma Pedagogia Invisível está embutida em uma Pedagogia Visível, conforme explicitado no Capítulo 3 desta tese. Ainda segundo Bernstein, as diferenças que pode haver entre esses dois tipos de pedagogias influenciarão, de maneira incisiva, as questões de seleção e organização dos conteúdos que serão ensinados aos adquirentes, ou seja, é a partir da definição de qual pedagogia é que os professores farão a seleção e organização do que será e do que não será ensinado.

Essa pedagogia é diretamente influenciada pelos Discursos Pedagógicos Oficiais, neste trabalho considerados o PCN-LE e documentos da educação de surdos e, dessa forma, estes discursos são recontextualizados para compor qual pedagogia o professor irá utilizar e que, por sua vez, se fará presente nos planos de ensino das disciplinas. Dessa forma, como explicita Bernstein (1996), a reprodução do conhecimento na escola está sujeita a princípios de recontextualização que são influenciados pelas relações de poder entre a própria escola e o contexto cultural primário dos adquirentes. A Prática Pedagógica é, nesse sentido, afetada pela influência do contexto primário para tornar o discurso regulativo mais eficaz.

Neste Capítulo, apresentei as análises dos dados referentes à categoria de análise 2 - Influência das políticas nas práticas pedagógicas. Para isso, analisei a questão 5 das entrevistas com professoras de LE e os planos de ensino da disciplina de LE para surdos, disponibilizados por três professoras. Na sequência, passo a tecer as considerações finais, procurando articular as diferentes análises realizadas nesta tese e que nos ajudam a pensar o ensino da LE para surdos no contexto das políticas educacionais em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a outra coisa que me preocupa é que obtemos muitas soluções, muitas pessoas têm muitas soluções que não parecem ter muito impacto no mundo real. E frequentemente em trabalhos acadêmicos, as conclusões são uma forma de “performatividade”: apresentam-se conclusões como uma maneira de demonstrar o valor de seu texto, seu valor agregado, pessoal ao grande projeto iluminista. [...] Entrevista com Stephen Ball (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 309).

Esta tese tratou o PCN-LE e outros documentos oriundos da educação de surdos como uma Política (BALL, 1994) e como um Discurso Pedagógico Oficial (BERNSTEIN, 1996), entendendo que ele possui um caráter norteador de parte das práticas pedagógicas de LE com alunos surdos. Nesse sentido, meu objetivo foi, então, perceber de que forma os professores de língua inglesa recontextualizam a política trazida nestes documentos nas suas práticas de ensino.

Depois de realizadas as análises sobre o discurso dos professores de língua estrangeira de surdos em relação à influência da Política do PCN-LE e de outros documentos sobre a educação de surdos na prática pedagógica, e análises sobre os discursos presentes nos Planos de Ensino da disciplina de língua inglesa, minha escrita tende a direcionar-se para o encerramento desta tese. O que me propus a fazer na pesquisa foi tentar compreender como ocorre o processo de recontextualização do texto da Política do PCN-LE e de outros documentos relacionados à educação de surdos em relação às práticas pedagógicas de professores de LE que ensinam alunos surdos.

O objetivo desta pesquisa foi alcançado, uma vez que consistiu em investigar como ocorre o processo de transformação dos Discursos Pedagógicos Oficiais elegidos aqui, como os PCN-LE, documentos e legislações sobre a educação de surdos, desde o momento em que emana do Campo de Recontextualização Oficial até chegar ao Campo da Prática Pedagógica escolar, perpassando pelo Campo de Recontextualização Pedagógica.

A motivação para pesquisar esse assunto foi por eu ser professora de língua inglesa, com formação em tradução e interpretação na Língua Brasileira de Sinais e pesquisadora da educação de surdos. Após uma experiência como professora de

alunos surdos de língua inglesa, percebi a dificuldade de encontrar materiais para organizar as aulas e também pouca literatura acadêmica sobre como ocorre ensino de uma LE para surdos, já que esta língua, neste caso, também é considerada uma terceira língua.

Para isso, busquei nos trabalhos do sociólogo inglês Basil Bernstein uma teoria capaz de dar conta da análise dos dados. Nesta busca, percebi que poderia encontrar subsídios na Teoria do Dispositivo Pedagógico, teoria esta que orientou as análises dos dados. A proposta foi, então, analisar como ocorre o processo de recontextualização dos Discursos Pedagógicos Oficiais nas práticas pedagógicas de professores de LE de surdos.

Em continuidade, parti para a leitura da Política orientadora do Ensino de LE no Brasil e, dessa forma, constatei que só há os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua estrangeira como Política Norteadora do ensino de LE nas escolas regulares de ensino. No entanto, ao analisar as entrevistas com professoras de LE de surdos, pude perceber que menos da metade das entrevistadas se referem ao PCN-LE. Assim, as professoras mencionaram outros documentos que não contemplavam diretamente o ensino de uma LE para surdos, mas estavam relacionados aos Estudos Surdos, campo de estudo que entende os surdos a partir da diferença linguística e cultural, sendo este campo reiteradamente evocado para justificar suas práticas pedagógicas.

Por essas razões, nesta tese, o PCN-LE e esses outros documentos relacionados à educação de surdos foram elencados como Discursos Pedagógicos Oficiais que, como Bernstein (1996) explicitou, constituem-se como regras oficiais que orientam a produção, distribuição e reprodução dos textos pedagógicos, pois se trata de um discurso embutido de um discurso instrucional e de um discurso regulador.

Estabeleci como necessária a aplicação de um instrumento preliminar de coleta de dados para que fosse possível identificar o perfil de docente específico: professores de uma língua estrangeira que ensinassem alunos surdos. Após encaminhamento de um questionário de sondagem para escolas regulares e escolas de surdos, fui selecionando quais escolas possuíam o ensino de LE para surdos e quais estavam dispostas a participar da pesquisa. No seguimento dessa etapa, escolhi como procedimento de coleta de dados da pesquisa realizar entrevistas

presenciais e *on-line* juntamente com análise documental dos planos de ensino da disciplina.

Assim sendo, para responder ao problema da pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores das cinco regiões brasileiras, totalizando onze entrevistas. Além disso, foi realizada a análise documental dos planos de ensino disponibilizados por três professoras das regiões SUL e CENTRO-OESTE.

Os Capítulos 2, 3 e 4 foram fundamentais para embasamento teórico desta tese e de suporte para pensar sobre os dados coletados. No Capítulo 2 apresentei um panorama sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil, em que foram apresentadas questões referentes ao ensino de línguas não maternas, língua inglesa como L3 para surdos, os métodos de ensino de línguas estrangeiras e suas concepções de língua. No Capítulo 3 alguns dos principais conceitos da teoria Bernsteiniana foram discutidos, como os conceitos de Classificação, Enquadramento, Pedagogias visível e invisível, Prática Pedagógica e a teoria do Dispositivo Pedagógico e seus Campos de recontextualização.

No Capítulo 4 apresentei questões referentes à Política sobre o ensino das LE modernas no Brasil, examinando a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 5.626 também foram discutidos, pois são documentos que fazem referência à educação de surdos no Brasil.

De posse de todos os dados oriundos dos questionários, das entrevistas, dos planos de ensino e das análises dos documentos acima enumerados comecei o processo de categorização que se apresentou como determinante no entendimento do processo de recontextualização. Para análise dos questionários de sondagem foram criados dois grupos de análises: (1) **Escolas de surdos** e (2) **Escolas Inclusivas**. Para as entrevistas foram criadas duas categorias de análises: **Prática Pedagógica**, apresentada no Capítulo 5 e **Influência da Política na Prática Pedagógica**, apresentada no Capítulo 6. A análise documental incidiu sobre os três itens que compõem os planos de ensino: **Objetivos, Metodologia e Avaliação**.

Para análise das categorias Prática Pedagógica e Influência da Política na Prática Pedagógica foram aplicados os conceitos de classificação e enquadramento da teoria Bernsteiniana. Através desses conceitos, procurei por aproximações e afastamentos existentes nas relações de poder e controle existentes na

recontextualização dos Discursos Pedagógicos Oficiais, nos discursos dos professores sobre a prática pedagógica e em seus planos de ensino.

Os dados oriundos dos questionários mostraram que a língua inglesa é a língua estrangeira oficial ofertada nas escolas e, em alguns casos, o espanhol é ofertado como segunda língua estrangeira optativa. Dessa forma, é perceptível que na educação de surdos a língua estrangeira está na mesma relação que outras disciplinas do currículo escolar como a matemática, a história, a geografia. O que considero importante é que ela esteja na mesma relação de poder que a Libras e o português possuem nesses ambientes. Nesse sentido, a educação de surdos não ficaria pautada em uma visão bilíngue, mas multilíngue.

O espaço da aula de língua estrangeira para surdos constitui-se como um local de grandes tensionamentos linguísticos. A questão do multilíngue bimodal, ou seja, duas ou mais línguas de diferentes modalidades, está constantemente sendo influenciada por esses atravessamentos. Existe uma grande dúvida em relação à influência da língua portuguesa nesse contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Algumas professoras entrevistadas para fins desse estudo mencionaram que se pudessem não usariam o português na sala de aula de LE, mas precisam utilizá-lo para fins de registro do conteúdo. Outras mencionaram o fato de que os alunos possuem muitas dificuldades na língua portuguesa e isso influencia no aprendizado de uma LE. O fato é que pesquisas sobre aquisição de LE mostram que a L2 influencia de forma direta na aprendizagem de uma L3-LE. Já os estudos de Sousa (2008), como já mencionado neste trabalho, mostraram que frequentemente os surdos, quando aprendizes de uma LE-L3, recorrem a sua L1, a Libras e não a sua L2, o português. Assim, percebe-se a complexidade linguística deste ambiente, em que não é possível descartar nenhuma das línguas que estão envolvidas, a Libras, o português e a língua estrangeira alvo.

Percebi que nas escolas de surdos também há a utilização de TILS, pois a aprendizagem da Libras de forma fluente demanda tempo e, então, professores novos e professores ainda não fluentes utilizam esse recurso na sala de aula de LE. Importante mencionar que quando perguntadas sobre a metodologia de ensino de LE para surdos, as professoras não mencionam a questão da utilização dos TILS em sala de aula. Como é ensinar uma LE utilizando TILS? Esses profissionais dominam a LE alvo? Essas foram questões em que não foi possível um aprofundamento

teórico, uma vez que nas respostas das professoras e nos planos de ensino não encontrei dados suficientes para serem cruzados e analisados.

Em relação aos dados oriundos das entrevistas sobre a Prática Pedagógica percebeu-se que contrariamente as pesquisas sobre formação de professores no Brasil (dados do Censo 2013) na educação de LE no contexto de alunos surdos a maioria dos professores possui licenciatura em Letras para ensinar uma LE na escola de surdos ou em classes inclusivas. Além disso, as professoras possuem formação específica para trabalhar com alunos surdos. Em relação às questões metodológicas, as professoras entrevistadas percebem que o ambiente de ensino de uma LE para surdos é um ambiente complexo e, ao mesmo, tempo rico, pois nele circulam pelo menos três línguas, cuja L2 e L3 (LE) são de modalidades diferentes da L1 desses alunos. Entretanto, elas sentem falta de métodos próprios de ensino de uma L3 para surdos e de materiais didáticos que levem em conta as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Em relação à influência da Política do PCN-LE nas práticas pedagógicas, percebe-se que menos da metade das entrevistadas relataram utilizarem o PCN-LE como documento orientador de suas práticas. Algumas das professoras que mencionaram utilizar o PCN-LE ainda mostraram que sentem falta de um PCN adaptado às realidades do alunado surdo. As professoras que não relataram o uso do PCN-LE mostraram que se apoiam em outros documentos referentes à educação de surdos e às questões do bilinguismo na educação de surdos. Após a análise desses dados, conclui que o PCN-LE não era o único Discurso Pedagógico Oficial, mas outros documentos, como a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o Decreto nº 5.626, entre outras referências da educação de surdos, compunham o DPO, tornando-se Discursos Pedagógicos Oficiais.

Nos planos de ensino foi possível identificar as duas metodologias que mais se destacam como metodologias de ensino de LE, quais sejam: o método de tradução (Pedagogia Visível) e o método de ensino comunicativo de línguas (Pedagogia Invisível embutida em uma Pedagogia Visível). Dessa maneira, minha tese permite afirmar que a escolha de qual metodologia de ensino a ser utilizada é influenciada de forma direta pelos Discursos Pedagógicos Oficiais, sendo eles o PCN-LE e, de forma bastante evidenciada, os documentos sobre a educação de surdos e que esses Discursos Pedagógicos Oficiais são recontextualizados pelas professoras através do princípio recontextualizador que, conforme Bernstein (1996)

propôs, atua de forma seletiva apropriando, relocando, refocalizando os discursos oficiais para que seja possível produzir outros ordenamentos. Nesse sentido, esses outros ordenamentos compuseram o tipo de pedagogia utilizado na sala de aula de LE para surdos, conforme verificado nas análises das entrevistas e dos planos de ensino. Dessa forma, as duas instâncias recontextualizadoras elencadas nesse estudo, como a influência de Discursos Pedagógicos Oficiais (PCN-LE e outros documentos) e a utilização/elaboração dos planos de ensino foram os elementos que compuseram a recontextualização pedagógica escolar feita pelas professoras de LE de surdos.

E, me direcionando para o final deste trabalho, trago a continuação da citação de Stephen Ball (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 309) apresentada no início deste capítulo:

[...] Seria mais honesto, realista e útil se mais pesquisadores e acadêmicos adotassem uma posição modesta e tentassem construir, desenvolver gradualmente, adicionar, acumular trabalhos que fornecessem um conjunto de ideias às quais as pessoas pudessem recorrer com relação à prática. Mas em vez disso, todos querem “conclusões”, querem clareza, certeza e fechamento. Querem se fazer relevantes. Querem se tornar comensuráveis dentro das normas da *performance* em pesquisa.

Com as palavras de Ball (2009) tenho a intenção de finalizar esta tese de Doutorado em Educação com a sensação de ter recém iniciado a investigar a problemática. Seria interessante para o campo das pesquisas em estudos em LE para surdos que as discussões apresentadas por mim neste trabalho continuassem a ser discutidas, para que professores e pesquisadores pudessem entender melhor a aprendizagem de uma LE por sujeitos surdos que utilizam línguas em modalidades diferentes.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Ponte Editores e Arte Língua, 2005.

BALL, Stephen J. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

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

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, Symbolic control and identity. Teory, research, critique**. Revised edition. Lanham: Rowman e Littefield, 2000.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização. **Cadernos de pesquisa**, n.120, pp.75-110, novembro, 2003.

BLANK, C. **A Transferência Grafo-Fônico-Fonológica L2 (Francês) – L3(Inglês): Um estudo Conexionista**. Dissertação de Mestrado. UCPEL. Pelotas, 2008.

BORTOLLI, Luiza Venzke; FIGUEIRA, Alessandra Belletti; MARTINS, Marina Farias; PEREIRA, Karina Ávila ; QUADROS, Valesca Sá da Fonseca . Leitura de imagens e exploração de significados como atividade de pré-leitura em português como L2 para surdos. In: XVI **Congresso de Iniciação Científica e IX Encontro de Pós-Graduação da UFPel**, 2006, Pelotas. Resumos do XVI Congresso de Iniciação Científica - CIC UFPel, 2006.

BOWE, R.; BALL, S. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

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

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

_____. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

_____. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 13/06/2014.

_____. **Lei nº 11.161/2005**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm Acesso em 13/06/2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em 15 maio, 2013.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação/SECADI. **Nota técnica 34/2012**. pp. 2 e 3.

BRITO, R. C. de C. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Longman, 2002.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to language Pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CENOZ, J.; HOFFMANN, C. Acquiring a third language: what role does bilingualism play? **The International Journal of Bilingualism**. Vol. 7, no. 1, March, 2003, pp. 1-5.

COD, J. The construction and deconstruction of educational policy documents. **Journal of Education Policy**, 3 (5), 235-248, 1988.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil. Para inglês ver ou para valer?** Monografia (Curso de Especialização em educação Infantil- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978. Título original Aspects of the theory of syntax.

COUTELO DE MORAES, A. H. **.Introdução à Prática do Ensino de Língua Inglesa.** 1. ed. Recife: FASA- Fundação Antônio dos Santos Abranche, 2009. v. 1. 43p .

CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of language.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DAVIES, B. Introduction. *In* A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels, (Eds.), **Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research.** Nova Iorque: Peter Lang, 2001.

DE ANGELIS, G. **Third or additional language acquisition. Second Language Acquisition:** 24. Multilingual Matters Ltd., 2007.

DE CARVALHO. Raquel Araújo Mendes de. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos **.VIII Seminário de Línguas Estrangeiras: Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos.** 2012. Disponível em:https://www.letras.ufg.br/up/25/o/VIIISLE_08.pdf. Acesso em: 25/04/2012.

DOMAGALA-ZYSK, E. (2009) **Teaching the deaf English as a foreign language: Polish experiences.** Catholic University of Lublin, Poland. Disponível em <http://www.specialeducationalneeds.com/home/publications>. Acesso em: 25/08/2011

FELIPE, T.A. **O signo visual-gestual e sua estrutura frasal na língua de sinais dos centros urbanos do Brasil.** Dissertação de Mestrado, UFP, Recife, 1988.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy, **A. Metodologias de pesquisas Pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, pp. 133 – 152.

FENEIS. **Propostas para elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para surdos.** Porto Alegre, 2012.

FENEIS.Documento **“A Educação que nós surdos queremos”.** Porto Alegre, 1999.

FERREIRA-BRITO. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice M. de. **Teorias da Aquisição da Linguagem.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

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

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais.** 2006. 222f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Teaching**. Longman: Essex, 2001.

HERNANDEZ, T. A. Del P. **Interação professor/aluno surdo na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Roraima: Boa Vista, 2013.

HOLLAND, J. Social Class and changes in the orientations to meanings. **Sociology**, 15 (1), pp. 1-18, 1981.

KARNOPP, L.B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua brasileira de sinais (Libras): Um estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Porto Alegre, PUCRS: Dissertação de Mestrado, 1994.

_____. **Aquisição fonológica na Língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. Porto Alegre. Tese de Doutorado, PUCRS, 1999.

_____. Diálogos Traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Editora da Ulbra, 2005, pp. 225 – 240.

KARNOPP, Lodenir B.; QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

KLEIN et ali, 2009. **Relatório de encerramento de pesquisa “A Educação de Surdos no Rio Grande do Sul” Região Sul e Campanha - 2008-2009/CNPq** [acesso em pdf].

KOTAKI, Cristine Satiko; LACERDA, Cristina B. F. de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: Focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos.(org) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. EDUFSCAR: São Carlos, 2013, pp. 201 – 218.

LEFFA, Vilson, J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. **Inglês em escolas públicas não funciona- uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LEFFA, Vilson, J. Metodologia do ensino de Línguas. In BOHN, H.I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988.

_____. O ensino de LE no contexto Educacional. **Contexturas. APLIESP**, nº 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007. Acesso em 15/03/2013.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

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

LIMA, Gislaine P. CAMARGO, Gladys Q. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In **Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. Londrina: Eduel, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos/anais/GislainePLima.pdf>. Acessado em 13 de abril de 2012.

LIMA, Mariana de; CAMPOS, Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos.(org) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. EDUFSCAR: São Carlos, 2013, pp. 37 – 61.

LIMA, Samara G. Lima. **Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos: um estudo com uma aluna e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás**. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2011.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, pp. 49-63, 2013.

LODI, Ana Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Org.) **Uma escola duas línguas- letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre. Mediação, 2009, pp. 11 – 32.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**: Campinas, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05/04/2012

LOPES, José Carlos Barbosa, **Leitura em inglês com surdos: possibilidades**. São Paulo: 224 p., 2009. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LUNARDI. Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: Currículos e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 157-168.

MACEDO, Elisabeth. Como a diferença passa do centro à margem dos currículos: o exemplo dos PCNs. **Educação e Sociedade**, v.30, n 106, 87-109, jan/abr. 2009.

MAINARDES, J. ; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr. 2009.

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

MEC. INEP/ DEED/ **CENSO ESCOLAR 2013**. Disponível em: (<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>). Acesso em: 16/07/2013

MEDEIROS, Tanitha G. de. **Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para surdos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, pp. 23 – 45.

MORAES, Antonio Henrique C. De. **Descrição de desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos : novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua** . Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO: Recife, 2012.

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

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein. Sociologia para a Educação. Versão pessoal revista do texto final do artigo publicado: In TEODORO, A. & TORRES, C. (Orgs.). **Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento (2004). Acessado em 14 de junho de 2013. Disponível em: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein10.pdf. Acesso em: 26/04/2012

NAVES, Sonia Ferreira de Lima. **A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes**. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NEVES, I. P.; MORAIS, A. M. Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular: análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. **Revista de Educação**, Lisboa, v. XIV, n. 2, p. 75-94, 2006.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Dulcimary de Freitas Alves. **Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

PEREIRA, Karina Ávila. **Estudo sobre a Variação Linguística da Libras no Contexto da Educação de Surdos**. Ed. Universitária UFPEL, 2011.

PIRES, Fabiana Lasta Beck. **O ensino de língua espanhola na educação especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual**. Tese de doutorado- Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2010.

QUADROS, Ronice M. de; CAMPELLO, Ana Regina e S. A constituição política, social e cultural da Língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de surdos- Políticas, Língua de sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, pp. 15 – 47.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed,1997.

QUADROS, R.M. de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição**. Porto Alegre: PUCRS, Dissertação de Mestrado, 1995.

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RINGBOM, H.**The role of the first language in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

ROSA,L.;SANCHES,C.;FARIAS,M.;FIGLIE,V.;VOLTOLINI,V.;UBA,R. Aprendizagem de Língua Estrangeira: Um direito do aluno surdo.**Anais do Educere**, 2008. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/720_827.pdf. Acesso em: 26/04/2013

ROTTVA, Lucia. Aprendizizes de PE como L3 ou língua adicional em contexto multilíngüe: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita. **Anais do VIII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL**. Universidade

Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/08_index.htm. Acesso em: 26/04/2013

RÚBIO, Ana Cláudia Ferrari. **ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E INCLUSÃO: Percepções de alunos com surdez ou deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2010.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, R. Fátima; GARCIA, R. M. Cardoso . Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, 2005.

SILVA, C.C. **Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes**. Tese de Doutorado. PUCRS: Porto Alegre, 2013.

SILVA, Claudiney M. de Oliveira. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (Inglês): Um desafio para professores e alunos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: Brasília, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SKLIAR, Carlos. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. *In*: AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos do e SILVA, Luis Heron da (Orgs): **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, pp. 7 – 32.

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

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P. (orgs.)

Pós-Estruturalismo e Teoria do discurso: em torno de Ernest Laclau. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008, pp. 115 – 132.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** 2006. Disponível em: www.revistacontingencia.com.br. Acesso em: 25/09/2012

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio de Janeiro: Vozes: 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VICTOR, Carlete Fátima Da Silva Víctor. **A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: um estudo de caso de um professor de língua inglesa.** 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2010.

VILAÇA, Márcio L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista eletrônica do instituto de humanidades.** Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>. Acesso em 12 de maio de 2012.

WEIGLE, Sara Cushing. **Assessing writing.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

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

Anexos

Anexo 1 - Questionário de Sondagem**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Questionário preliminar para as Escolas de surdos e escolas inclusivas
de Ensino Fundamental e Médio

- 1) Nome da escola-_____

- 2) **Âmbito-** ()Municipal () Estadual () Federal () Particular

- 3) Modalidade da escola
() Escola de surdos () Classe especial () Inclusão

- 4) Número de alunos surdos matriculados-_____

- 5) Qual é a Língua estrangeira ofertada para a comunidade escolar?
() Inglês ()Espanhol () Francês () Alemão () outra. Qual?_____

- 6) Existe a oferta de uma segunda língua estrangeira na escola?
() Sim () Não Se sim, qual?_____

- 7) Quantos professores de Língua estrangeira a escola tem?_____

- 8) Contato dos professores de Língua estrangeira(e-mail)_____

- 9) Quantos Tradutores-Intérpretes da Libras atuam na escola?_____

- 10) Os professores de Língua Estrangeira utilizam os Tradutores-Intérpretes da Libras em suas aulas?_____

Anexo 2 - Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Os itens marcados com * devem ser preenchidos obrigatoriamente

TÍTULO DA PESQUISA: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS

* Eu, nome do professor informante na pesquisa, anos, portador/a do RG....., residente (rua, número, CEP).....abaixo assinado dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário/a da pesquisa de doutorado supra-citado, sob a responsabilidade da pesquisadora KARINA ÁVILA PEREIRA, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação/UFPEL.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é investigar o ensino de línguas estrangeiras para surdos em escolas de surdos e escolas com classes inclusivas;

2- Durante o estudo serão feitas aplicação de questionários para as escolas e entrevistas on-line com os professores de línguas estrangeiras;

3- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar com uma semana de antecedência sobre a desistência;

5 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluindo sua publicação em periódicos especializados;

6 - Poderei contatar o Programa de Pós Graduação em Educação da UFPEL para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa;

7 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, KARINA ÁVILA PEREIRA ou sua orientadora prof^a Madalena Klein, sempre que julgar necessário pelo telefone(53) 3284 5536;

16- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

*Pelotas(cidade)/RS, _____ de _____ de 200__.

Assinatura do Voluntário:

.....

KARINA ÁVILA PEREIRA

Pesquisadora responsável pelo estudo

Anexo 3 - Roteiro da Entrevista

Universidade Federal de Pelotas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa de Doutorado: **O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS**

Pesquisadora: Karina Ávila Pereira

Questões para as entrevistas com professores de línguas estrangeiras de surdos

- 1) Há quanto tempo você leciona em escolas de surdos ou escola inclusiva?
- 2) Qual é a sua formação acadêmica?
- 3) Como você aprendeu a Libras? Em que ambiente?
- 4) Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?
- 5) Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?
- 6) Você poderia me descrever quais metodologias/abordagens de ensino permeiam suas aulas de LE para surdos?
- 7) Você utiliza-se de algum material didático específico para o ensino de LE para surdos?
- 8) Você costuma utilizar planos de ensino em sua disciplina? Você poderia me disponibilizar uma cópia de seus planos de ensino?
- 9) Do que você sente mais falta quando o assunto é ensino de LE para surdos?
- 10) O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Anexo 4 - Entrevistas com professoras de LE de surdos

SUL A - Entrevista *On-line* pelo Facebook

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

Há treze anos.

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Sou formada em Letras Português- Inglês.

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

Aprendi na própria escola. Quando entrei no (X) não tinha nem idéia do que era a Libras. Aprendia com os alunos a noite e usava os mesmos sinais pela manhã.

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Em 2002 fiz especialização em Educação de Surdos na UNISC em Santa Cruz do Sul.

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

Como o Inglês e o Português são considerados segunda língua para os surdos uso os mesmos parâmetros, como se fosse ensinar alunos de escolas regulares.

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

Uso das mesmas metodologias que uso nas escolas regulares. Apenas trabalho detalhadamente cada ponto, usando muitos exemplos, e exercícios, além de usar muito o aspecto visual.

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

Não, eu uso um material que produzi. Uso o livro didático como suporte AM algumas aulas.

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

Sim, uso. Quanto a disponibilizar tenho que conversar com a Direção da escola.

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

Não sinto falta de nada, pois as atividades que faço são as mesmas que faço nas escolas regulares, pois nelas não tem laboratório de Línguas. É claro, que existem algumas diferenças, mas no contexto geral são iguais.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se

pudesse?

Gostaria de ter mais aulas com eles. Neste ano são apenas duas aulas por semana no E. F. e uma no E. M. apenas no primeiro ano. É muito pouco.

SUL B - Entrevista *On-line* pelo Facebook

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

1º de julho fará 14 anos.

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Graduada em Ciências Biológicas. Especialização e mestrado em Ensino de ciências. Proficiência em inglês a nível de mestrado.

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

Aprendi na escola (X) para surdos. E fiz cursos de Libras.

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Tenho curso de capacitação na área da surdez e curso de intérprete de Libras.

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

Utilizo os PCNs para a construção dos conteúdos. Mas faço uma adaptação, pois sabemos que o inglês é uma terceira língua para o surdo, e não deve ser imposta. Utilizo livros didáticos e troco experiência com colegas.

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

Como disse uso os cartazes. Colagem e recorte de figuras onde devem colocar o nome em português e inglês. Aulas expositivas e dialogadas. Priorizo também a construção de frases simples. Interpretação e tradução de textos simples no oitavo e nono ano.

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

Uso jogos de memória com vocabulário. Dicionário. App pons que alguns alunos têm no celular. Cartazes com os dias da semana. Cores, números, meses, etc. Conforme vou ensinando vou expondo na sala. Isso é muito principalmente para o sexto ano, que é o primeiro contato com essa língua.

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

Uso plano de ensino, mas sem autorização da supervisora não posso disponibilizar.

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

Sinto falta de um PCN para língua inglesa que leve em conta a especificidade da surdez, pois o ensino dessa língua para surdos e ouvintes é diferenciado.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Acho que não mudaria. Apenas tento melhorar e buscar mais práticas pedagógicas.

SUL C - Entrevista *On-line* pelo Facebook

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

1ano.

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Licenciatura letras português-inglês.

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

Curso de extensão da Ulbra.

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Não

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

Nada específico. Material encontrado na internet

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

Costumo fazer paralelo português/inglês, libras/asl.

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

Só o material que eu mesma faço.

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

Não uso.

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

Recursos diferenciados para tornar as aulas mais interessantes.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Queria ter mais tempo pra me dedicar mais a asl. Acho que para eles é mais útil aprender asl do que só o inglês escrito

SUL D - Entrevista On-line pelo E-mail**1-Há quanto tempo você leciona em escolas de surdos ou escola inclusiva?**

Trabalho na Escola de Surdos há 9 anos, como professora de Ciências. Há dois anos sou professora e Coordenadora Pedagógica da Escola e neste ano leciono além de Ciências, Língua Inglesa

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Sou graduada em Biologia, especialista em Educação Ambiental. Possuo Capacitação na área da surdez, diversos cursos de Libras e Inglês. Atualmente estou finalizando duas pós graduações (uma em Supervisão Escolar e outra em Interpretação, Tradução e Docência em Libras).

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

Primeiramente, aprendi LS na própria Escola com os alunos e logo depois iniciei com cursos específicos de Libras.

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Sim. Curso de Capacitação e apoio aos surdos pela UFRGS, Curso de AEE para Surdos, além de cursos de Libras (básico, intermediário e avançado). Possuo também certificado do Prolibras e estou finalizando a Pós em Libras.

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

Sigo o Plano de Ensino da disciplina que foi elaborado em conjunto com profissionais surdos, equipe pedagógica e docentes da Escola. Estes se baseiam em artigos do Ensino de L2 e L3 para surdos.

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

As aulas são bastante variadas, de acordo com o entendimento e especificidades das turmas/alunos. O conteúdo é todo explicado em LS e faz-se o uso da LP escrita, bem como a LI escrita.

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

São usados materiais de apoio/visuais como pesquisas na internet, cartazes, imagens, filmes.

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

Sim, em anexo.

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

Uma das maiores dificuldades é o entendimento e importância desta língua para os surdos, pois é uma terceira língua e muitas vezes há uma dificuldade de entendimento e uso prático desta língua.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Uma das práticas que despertaria maior interesse dos alunos seria o estudo mais aprofundado da ASL (Língua Americana de Sinais).

SUL E - Entrevista *On-line* pelo *E-mail*

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

Leciono há cinco anos.

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Licenciatura em Letras Habilitação Português/Inglês.

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

O que aprendi não pode ser considerado suficiente, sempre tive uma intérprete de Libras para me acompanhar.

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Não

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

Fiz algumas leituras e conversas com colegas a respeito do método a ser utilizado naquele momento.

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

Tradução de frases e pequenos textos, leitura e interpretação, sempre com imagens e contextualizado com a realidade dos alunos.

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

Não. Minhas aulas são preparadas de acordo com a capacidade de conhecimento dos alunos da língua portuguesa.

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

Não utilizo plano de ensino.

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

Uma maior carga horária para poder desenvolver as atividades de forma qualitativa.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Não utilizaria a língua portuguesa como auxílio de significado da língua inglesa escrita, mas, infelizmente não domino Libras, o que faz com que utilize uma terceira língua.

SUL F-Entrevista presencial

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

Quase 20 anos.

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Letras.

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

Na própria escola aqui, no (X).

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Tenho curso de capacitação, Capacitação da na área da surdez

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

Eu tenho o plano, que eu sigo o plano pra o mesmo plano da aaa das escolas da rede, né. Então eu me oriento por isso aí, planos, livros que eu tenho bastante material didático.

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

Textos, formação de frases, com certeza. Cosias assim que eu posso diversificar bastante a minha aula né e usar assim com eles né, então porque é aquilo que eu já tinha te comentado contigo as minhas aulas são assim, conteúdos, mas são coisas básicas né porque os surdos já tem a língua de sinais, tem a língua portuguesa como segunda língu e aí mesmo já seria uma terceira língua né, então a coisa é mais básica, o essencial ...verbo to be, números, cores, essas coisas assim bem essenciais, frutas, coisas assim, cores e trabalho muito também a tradução de textos, que vai me ajudar, me auxiliar muito quando vai pro português, eles tem que fazer a tradução do texto em inglês, do texto, do vocabulário e eles passam pra português, e ali eles já vão formando, usando os artigos, os elementos , como conjunções, preposições de ligação né, então isso aí ajuda muito, isso eu trabalho bastante.

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

Não, eu utilizo são os livros só, só os livros. Livros da escola e livros que eu tenho meus de inglês né, que aí muitos Xerox, coisas muito xerocadas que a gente precisa né dos livros. Que aí o surdo é muito visual então eles tão vendo e associam a palavra a escrita né, então tem mais facilidade.

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

Tem. tenho planos de ensino. Por mim não tem problema se a escola autorizar.

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

A gente sempre sente falta né. A gente nunca tá totalmente completo em tudo, tá sempre buscando, e eu procuro assim buscar coisas diferentes nos próprios livros, em livros novos, em metodologias diferentes e aí é que eu vou tentando, mas.. Sinto falta específicaé aquilo né, sempre tem. E aí a gente professor é muito versátil né.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Não, acredito que não, acredito assim, como eu to levando essa minha prática acho que tá legal, eles gostam. Consigo chegar até eles. Importante sempre mudar. Estacionar não, até porque já to aqui quase 20 anos, ai vai ficar muito repetitivo, se tem aluno que repete a série então to sempre mudando isso aí, é importante tu tá sempre adquirindo coisas diferentes né. Mas assim no todo eu acho que tá de bom tamanho, tá sendo bem legal pra eles.

SUDESTE A-Entrevista On-line pelo E-mail**1-Há quanto tempo você leciona em escolas de surdos ou escola inclusiva?**

Leciono no INES há nove anos.

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Fiz o curso de Complementação Pedagógica em Inglês (USU - Universidade Sta. Ursula, RJ).Tenho também um Mestrado em Educação (Framingham University, EUA) e fiz um curso de especialização em Língua Inglesa (UVA - Universidade Veiga de Almeida, RJ).

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

Aprendi Libras no curso ministrado pelo (X)(4 módulos, duração total de 2 anos) depois que ingressei aqui em 2005.

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Não.

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

As minhas aulas se baseiam nos parâmetros da LDB, mas com o conteúdo bastante reduzido. Das quatro habilidades trabalhadas no ensino de língua estrangeira (compreensão oral, comunicação oral, leitura, escrita) apenas duas são contempladas no ensino para surdos: leitura e escrita.

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

Quando introduzo a matéria explico sempre em Libras, utilizo Libras - Inglês. O registro escrito, no entanto, é feito em Português, Português- Inglês. Quanto as avaliações, aplico provas escritas, as vezes com ilustrações, e testes usando Libras- Inglês, como ditados por exemplo, onde faço o sinal e o aluno escreve a palavra em Inglês.

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

Não. Os livros para ouvintes, com muita ênfase em Listening Comprehension, são completamente inadequados. Já trabalhei com apostilas que eu mesma fiz mas também não vi muito progresso. Atualmente, desde que foram distribuídos tablets para alunos e professores, tenho usado sites interativos com exercícios.

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

Não, mas basicamente começo com a explanação, exemplos, seguidos de exercícios escritos.

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

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

em Português, o que facilita muitíssimo o ensino de LE.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Se meus alunos fossem melhor capacitados em língua escrita, trabalharia mais compreensão de texto e redações

** O (X), por exemplo, escola particular no bairro da Gávea no RJ que atende a alunos surdos até o nono ano, utiliza não só Libras e Português, como também leitura labial e oralização. Alunos oriundos desta escola, e outras escolas públicas inclusivas, se destacam no (X), pois que sabem ler e escrever em Português.*

SUDESTE B- Entrevista *On-line* pelo *E-mail*

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

Eu leciono no (X) há nove anos. Não leciono em outra instituição, apenas no (X).

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Sou formada em Letras Português/Inglês pela Universidade Veiga de Almeida. Fiz também uma pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Candido Mendes.

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

Comecei a aprender Libras no (X), assim que fui admitida na instituição, no curso que eles oferecem aos pais, professores e comunidade em geral. Ao mesmo tempo, já entrava em sala de aula, aprendendo muito no contato com os alunos surdos.

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Não. A formação que tive foi frequentando o curso de Libras do (X), onde aprendi o básico do idioma, e interagindo com os alunos em sala de aula.

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

Sinceramente, trabalho confiando no meu instinto, testando, na prática com os

alunos, o que funciona e o que não funciona na sala de aula. Com isso, fui fazendo correções ao longo do tempo (por exemplo, antes utilizava muito a tradução das frases do inglês para o português nas minhas folhas de exercícios, mas vi que isso era motivo de confusão. Atualmente, não coloco tradução no material didático que preparo). Costumo trabalhar com o material que produzo, colocando sempre muitas ilustrações para chamar a atenção e facilitar o aprendizado. São folhas com exercícios para os alunos praticarem o conteúdo ensinado, utilizadas na maioria das aulas. Eu e os demais professores de Inglês já recebemos livros para serem usados em sala, só que estes se mostraram inadequados, principalmente por terem sido feitos para turmas de ouvintes, com atividades do tipo “listening”, por exemplo.

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

Como disse anteriormente, trabalho com folhas de exercícios ilustradas em quase todas as minhas aulas. A frequência com que uso esse material tem o objetivo de repetir bastante o conteúdo, fazendo com que o aluno pratique muito e memorize, com mais facilidade, o vocabulário e a gramática ensinados. São exercícios variados, como responder a questões, correlacionar colunas, palavras-cruzadas e caça-palavras. Algumas vezes, utilizo pequenos textos para interpretação, adaptados, já que os alunos possuem muita dificuldade de leitura, tanto em Inglês como em Português (fato que torna quase impossível o trabalho com textos autênticos). Em cada aula, antes que trabalhem com as folhas de exercícios, apresento a matéria e exercícios correspondentes no quadro, para que os alunos copiem e respondam em seus cadernos.

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

Basicamente, o material que uso é o que eu crio: folhas de exercícios feitas no programa Word. Já tentei explicar a matéria utilizando o computador (mais especificamente, fazendo apresentações em Power Point), mas esbarrei com certas dificuldades na escola, tais como o sumiço de monitores, falta de adaptadores, etc. As folhas de exercícios continuam, então, a ser o método mais prático e acessível.

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

Não utilizo planos de ensino.

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

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

Também me sentiria mais confiante se o (X) pudesse oferecer mais aulas de Libras voltadas especialmente para as necessidades dos professores, já que a nossa comunicação com os alunos ainda é bastante falha por falta do domínio do idioma. Outro aspecto que poderia melhorar o ensino da LE seria fazer um nivelamento dos alunos de acordo com o seu grau de conhecimento do idioma, estabelecendo turmas de iniciantes, intermediários, e avançados. Não é o que acontece. Damos aulas para turmas de estudantes divididos em séries, que vão do Ensino Fundamental 2 ao Ensino Médio. Acho que o nivelamento seria interessante porque lidamos, frequentemente, com classes muito heterogêneas, onde estudantes que se destacam são obrigados a entrar no ritmo de outros com mais dificuldade, tornando mais lento o desenvolvimento de cada grupo.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Se pudesse, e soubesse utilizar, aplicaria mais os recursos tecnológicos em sala de aula. Porém, queria saber fazer isto de uma forma inteligente, que pudesse, de fato, influenciar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem que envolve o aluno surdo.

NORDESTE A- Entrevista On-line pelo E-mail**1-Há quanto tempo você leciona em escolas de surdos ou escola inclusiva?**

Lecionei a disciplina de inglês para as turmas de 5ª à 8ª do Ensino Fundamental do (X), em Fortaleza, de 2002 a 2004, como professora de contrato temporário.

Também ministrei cursos básicos de inglês para surdos do Ensino Fundamental e Médio no CAS (Centro de Atendimento aos Surdos) de Fortaleza, em 2004 e 2005 como professora de contrato temporário, e depois em 2006.2 e 2007.1 como voluntária, para coletar dados para minha pesquisa de mestrado. Atualmente estou de licença maternidade, mas ministro cursos de inglês para surdos com Ensino Médio concluído, como Projeto de Extensão na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como professora efetiva do Departamento de Artes e Libras (Curso de Letras Libras).

2- Qual é a sua formação acadêmica?

Sou formada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tenho mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE e curso doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, na linha de Linguística Aplicada/Língua Brasileira de Sinais.

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

Em 2001, eu trabalhava numa gráfica como revisora de textos. Quando uma surda foi contratada como digitadora, interessei-me em aprender a língua dela – Libras. Trabalhamos juntas por 6 meses e conversávamos todos os dias. Nesse tempo consegui aprender muita coisa, inclusive mediava interações entre ela e os colegas e “interpretava” (informalmente ainda) as reuniões com a nossa chefia. Depois disso, fui trabalhar como professora de inglês no ICES. Lá tive acesso ao “jargão escolar” em Libras. Os alunos e professores surdos me ajudaram muito a aperfeiçoar a minha proficiência em Libras.

4- Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Fiz dois cursos de formação de intérpretes pela FENEIS/CE, um em 2003 e outro em 2004. Antes disso, participei de pequenas formações na própria escola onde trabalhava (X) e em congressos e seminários sobre surdos e surdez. Em 2004, participei de um curso de língua portuguesa como segunda língua para surdos, promovido pela APADA/DF, UnB e MEC em parceria com o CAS/CE. No meu curso de Letras não tive disciplinas específicas sobre surdez, mas, por iniciativa própria, realizei dois estágios de ensino de língua portuguesa e um de ensino de língua inglesa em instituições de surdos (ICES e CAS). Além disso, meu TCC abordou questões sobre a escrita de surdos em português e em inglês. Os dados foram coletados em uma turma do ICES. Em meu mestrado, pesquisei sobre o ensino de inglês para surdos, ministrando eu mesma um curso (pesquisação). De 2006 a 2010

atuei como professora-tutora do Curso de Letras/Libras EaD, da UFSC, no polo da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tudo isso fez com que eu fosse me formando para trabalhar com surdos, tanto ao estudar quanto ao atuar e refletir sobre minha prática enquanto professora de surdos.

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

Com relação a documentos oficiais, procuro observar as orientações dos PCNs (Ensino Fundamental e Médio) de língua estrangeira – mesmo não sendo um documento orientado ao público surdo –, principalmente no que diz respeito aos objetivos do ensino de LE na escola. Com relação à Libras e à educação de surdos em si, a lei de Libras (10.436/10) e o Decreto 5626/05 são uma legislação essencial para embasar a compreensão do status da Libras e da língua portuguesa para as pessoas surdas do Brasil.

O MEC publicou um material muito importante (Ensino de Língua Portuguesa para surdos – vol. 1 e 2 – Salles et al, 2004), organizado por especialistas da UnB, que vem servindo de referência ao ensino de português como segunda língua para surdos. Esse material foi muito importante para nortear a minha prática pedagógica como professora de inglês, já que também trabalho com o ensino de uma língua oral e não materna para surdos – o inglês –, salvas as devidas proporções.

Além desse material, o aporte teórico que tenho utilizado para embasar a minha prática pedagógica conta com autores da área de educação de surdos como Quadros (1997; 2005; 2006), Fernandes (2002), Botelho (2002), Lane (1992), Guarinello (2007); autores que tratam da estrutura da LIBRAS: Quadros (1995; 1997); Karnoop (1995; 1999), Felipe (1997), Salles et al (2004), Quadros e Karnopp (2004); autores que tratam da escrita em línguas não maternas: Kroll (1990), Leki (1992), Weigle (2002), Cummins (2008); autores que tratam das estratégias de comunicação em L2: Williams e Hammarberg (1998), Bialystok (1990), Faerch e Kasper (1983); autores que tratam do ensino comunicativo de línguas (ECL): Almeida Filho (1987, 1993, 2005), Brown (1994; 2000), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001) e Widdowson (1991) e autores que tratam especificamente do ensino/aprendizagem de L3: Williams e Hammarberg (1998), Jesser (2008), Silva (2013) entre outros.

6-Você poderia me descrever quais metodologias/abordagens de ensino

permeiam suas aulas de LE para surdos?

*Minhas aulas de inglês se embasam principalmente em duas abordagens de ensino: a **abordagem bilíngue**, oriunda do campo da educação de surdos e o **ensino comunicativo de línguas (ECL)**, do campo de ensino de línguas estrangeiras. Percebo uma compatibilidade entre essas duas abordagens na medida em que o ECL valoriza o uso da L1 do aprendiz – não apenas como um meio de se chegar à L2/LE, mas como expressão de sua identidade e cultura, assim como a abordagem bilíngue de educação de surdos.*

Além disso, como defendem Quadros (1997), Lane (1992) e Guarinello (2007), o uso da tradução, por meio do contraste entre a L1 e a L2, seria uma metodologia adequada para o ensino de línguas não maternas para surdos. O ECL também sustenta que o uso da tradução na sala de aula de LE pode ser benéfico aos estudantes, quando utilizado num panorama comunicativo maior. O ECL trabalha ainda a gramática em favor da comunicação, como sustentam Sateles e Almeida Filho (2010).

*Por se tratar de uma abordagem e não de um método, o ECL pode fazer uso de atividades e procedimentos de ensino de outros métodos (cf. RICHARDS; ROGERS, 2001). Como a concepção de língua no ECL é de língua primeiramente como “interação e comunicação” (NUNAN, 1989), as práticas desenvolvidas em sala de aula – independente de serem procedimentos utilizados por outros métodos – têm sempre a **competência comunicativa** como fim. Dessa forma, procedimentos tradicionais podem ser reinterpretados numa visão comunicativa – a exemplo do ensino explícito de gramática e do uso da tradução de/para a língua materna.*

Por fim, o ECL promove um ensino que considere as atividades de real interesse e/ou necessidade do estudante (ALMEIDA FILHO, 1993). Dessa forma, os sujeitos surdos podem ser considerados sujeitos reais, com suas especificidades linguísticas e culturais.

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

Faço uso de materiais diversos para compor as aulas: utilizo sites de internet, dicionários bilíngues inglês-português, o dicionário trilingue Libras-português-inglês de Capovilla e Raphael), livros didáticos de inglês como LE, dos quais adapto atividades e explicações teóricas, vídeos legendados, entre outros.

Geralmente preparo handouts com explicações e exercícios para entregar aos estudantes.

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

Sempre planejo minhas aulas, até porque sou eu mesma que preparo o material (slides, handouts, atividades, dinâmicas etc.), mas nem sempre materializo esse planejamento na forma de planos de ensino formais/tradicionais.

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

Quanto a materiais, sinto falta principalmente de livros didáticos voltados ao ensino de línguas não maternas (português como segunda língua e línguas estrangeiras, principalmente inglês) ao público surdo; dicionários bilíngues Libras/Inglês; vídeos instrucionais em inglês LE legendados entre outros.

Além disso, sinto falta de espaços de diálogo com outros professores de línguas estrangeiras para surdos, seja presencialmente ou a distância (como em fóruns de discussão, por exemplo), seja de cursos livres, escolas ou universidades.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Com certeza aprenderia ASL (American Sign Language) para utilizar nas aulas de inglês como uma língua adicional que ajudaria nas comparações explícitas feitas em sala de aula com a estrutura do inglês e da Libras. Infelizmente as inúmeras tarefas do meu dia a dia me impediram até agora de me dedicar ao estudo dessa língua, mas pretendo fazer isso assim que possível. Acredito que será um ganho para mim e para meus alunos surdos de inglês.

A questão didática é algo que está permanentemente em construção/aperfeiçoamento. Assim, acredito que posso melhorar a preparação dos materiais, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e a qualidade dos feedbacks dados aos alunos sobre suas atividades.

NORTE A-Entrevista On-line pelo E-mail

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

Faz dois anos.

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Letras e Literatura– UFAM

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

Comecei pelo curso Básico, Intermediário e Avançado em um centro de capacitação específica, em seguida participei de projetos de pesquisa como bolsista e posteriormente como voluntária pela Universidade Federal do Amazonas, como por exemplo: “Estudos linguísticos em L1 e L2”, “Pré-Vestibular para surdos”, “Espanhol Instrumental para Surdos” dentre outros cursos de capacitação, palestras, convivência com a comunidade surda, educadores surdos e surdos da igreja tabernáculo batista.

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

Sim, tenho graduação em letras, especialização em Libras e sou formada nos idiomas Francês, Libras e atualmente estudo língua Inglesa. Realizei cursos como: Técnicas de tradução e Interpretação, Tradução e Interpretação no contexto escolar, participei e ainda participo de seminários, cursos de capacitação, oficinas e Congressos.

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

A Lei de Acessibilidade N°10.098/00 no capítulo VII afirma:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Assim como mantenho constantes estudos na literatura linguística da língua de sinais como Ronice Quadros, Lucinda Ferreira, Audrei Gesser, Fonética e Fonologia do Português, entre outros.

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

Recursos visuais, com o auxílio de tabletes, data show, seminários em libras para avaliar os alunos, trabalha-se com o ensino de artes de forma prática com apresentações de teatro, pois, está inserido no âmbito da cultura surda. Escreve-se bastante no na lousa, usa-se legenda nos filmes didáticos exibidos, contudo, evidentemente, o que acaba prevalecendo é o ensino tradicional ouvintista, com

textos longos e aulas na sua maior parte oralizada.

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

O tablete para mostrar imagens e a educadora prepara apostilas simplistas e objetivas com exercícios de completar, significado das palavras em português ao lado das palavras em espanhol.

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

Não utilizo.

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

Enfatizar a escrita e escassez nos recursos visuais, não é em todas as aulas que isto é possível, pois, sobrecarrega o professor de certa forma. Somos responsáveis por muitas turmas de níveis diferentes, acaba sendo mais prático recorrer na maioria das vezes para o livro.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

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

CENTRO-OESTE A-Entrevista presencial

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

Sim, com a educação de surdos eu trabalho desde 2008, foi quando eu entrei aqui na Associação. Em 2006 eu comecei com escola regular, e em 2008 eu comecei, aqui com a escola de surdos.

2-Qual é a sua formação acadêmica?

Eu sou formada em Letras- Português-Inglês pela Universidade Católica de Goiás, que hoje chama-se PUC, né, PUC Goiás Pontifícia, eu fiz especialização em Língua

Portuguesa, fiz uma especialização em atendimento educacional especializado. E eu fiz uma graduação, uma segunda graduação em Direito que eu terminei no ano passado e estou fazendo uma especialização em Direito Civil, processo civil. E nesse período em que eu entrei aqui mais ou menos em 2009, 2010 eu comecei a fazer um curso de Libras, então eu fiz o curso de Libras desde o início, nível 1 até o nível de intérprete, então essa é minha formação em Libras, também.

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

Inicialmente, quando eu entrei aqui tinham os intérpretes, que têm né até hoje, então assim, eles interpretavam, eu falava e eles estavam do lado sempre interpretando. E um dia ou outro eles faltavam eu ficava sozinha e a gente vai vendo a necessidade, não se tá no meio tem que estudar, e aí eu fui estudando, fui fazendo curso, fazendo curso e aí eu aprendi mais a fluência dando aula porque nos dias que eles não estavam eu tinha que conseguir dar aula, praticar com eles no dia-a-dia mesmo. Então, quando tinha intérpretes também, eu falava não deixa que hoje eu interpreto a minha aula, praticando, então foi assim, no dia-a-dia aqui mesmo.

4-Tem alguma formação específica para trabalhar com surdos?

São só esses os principais, porque às vezes a gente faz um curso, assim mais rápido, mais simples, e aqui também já fizemos cursos de Libras entre os professores, de formação discussão de ensino, mas foram coisas rápidas, dois, três meses, seis meses.

5-Em quais documentos, orientações, parâmetros, políticas de ensino as suas aulas de língua estrangeira se baseiam? O que te orienta, em termos teóricos em relação ao ensino de LE para surdos?

É além da formação que a gente traz da universidade, do dia a dia, tem o currículo referência do Estado, você pode até procurar no Google- currículo referência do Estado de Goiás que foi elaborado acho que a dois, três anos com base nos PCN's né, então, esse currículo referência serve para você estar orientando ali, o que você vai estar ensinando na sala de aula no dia a dia. Mas vale lembrar que aqui para ensinar para o surdo, a gente faz uma seleção, você conhece, então nem tudo que tá num currículo você pega e aplica em sala de aula você tem que fazer adaptações porque o seu público é diferenciado. O nível de aquisição de conhecimento deles é totalmente diferente de outros alunos regulares ouvintes, né.

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

É quando a gente tá falando, os alunos são surdos, a noite tem alunos ouvintes, mas o público assim, 98% são alunos surdos né, então a gente concentra mais nos alunos surdos e atender as necessidades deles, então falar o inglês e ouvir o inglês, essas habilidades aqui a gente não trabalha, não trabalha com eles o que não é possível. Então eu tento trabalhar muito leitura e escrita, e as turmas do ENEM e do vestibular, por exemplo, então é leitura e escrita, compreensão, saber a tradução da palavra no inglês, no português, saber o sinal, pois têm muitos que não sabem o sinal em Libras. Então, todo momento na aula você está com as três línguas, não tem jeito, inglês, português e Libras, e a aula é expositiva, mas com a participação dos alunos, eles são assim participativos gostam de interagir, são muito respeitosos, então eles estão muito interessados, tem um ou outro que tem problema, que tem uma outra deficiência, além da surdez, a gente encontra, por exemplo, alguns por exemplo do matutino aqui, então tem essa outra surdez, essa outra deficiência associada a surdez, então tem um problema né, às vezes um déficit de aprendizagem de atenção, alguma coisa, problema de visão, têm alunos que tem problema grave de visão, tem alunos quase cegos, então assim você tem que estar adaptando. E esse ano, especificamente tem um diferencial, a gente tem em todas as salas esses televisores aqui, grandes, né modernos que aí a gente chega já tem um computador, tem o meu cabo, chega por que a internet wi-fi é na escola toda, um dia ou outro ela não está funcionando né, cai e volta, mas é problemas assim normais. É e aí tudo pela internet agora eu faço, tudo usando o televisor. A gente também recebeu do governo federal os professores do ensino médio receberam um tablet, então a gente pode estar toda hora ali conectado, estar passando, eu praticamente já aposentei o quadro e o giz, qualquer coisa que você queira mostrar você digita aqui no Word mostra pra eles, aí ali no tablet você tem a opção de aumentar a letra, que são assim, problema de visão, você aumenta a letra, e aí na internet é muito bom, porque tem sites por exemplo o do new headway, que você entra né, da Oxford, você entra ali e tem um monte de estratégia, atividade, de recurso, de jogos, você vai ao infinito com os alunos. E eu também trabalho português com eles, então aqui eu tenho aulas específicas de português pra eles. Então eu entro na internet, no youtube, pra pegar um vídeo por exemplo, um vídeo que eu uso muito com eles, os episódios do mr Bean, e os surdos se identificam muito com ele, porque ele é muito corporal, muito visual. Ele não fala muito, e ele é muito engraçado, então isso vai trabalhar português com eles, o sinal, o que que o mr Bean tá fazendo, escrevendo frases né, e palavras soltas, porque a

dificuldade dos surdos também é com o português. A libras é a primeira língua, português a segunda e inglês a terceira, então você tem que tá reforçando bastante português com eles, porque infelizmente eles tem uma característica comum, esquecem muito. Eles têm a memória muito curta, você passa uma coisa que amanhã se você for revisar eles já esqueceram. Eu não sei assim cientificamente se é exatamente por causa da surdez né, mas eles tem essa característica marcante entre eles, esquecem muito. Tanto os que são só surdos quanto os que tem outra deficiência associada, então você tem que tá sempre retomando, trabalho muito português, leitura escrita, eles têm uma dificuldade muito grande de compreensão. Escreveu, leu aquilo não sabe o que que é, eles têm essa dificuldade. Assim, falando de forma geral, tem um ou outro que se destaca né, que são assim super habilidosos, mas eles têm essa dificuldade. Então a gente tem que tá sempre reforçando as três línguas porque a libras tá em evolução para essa língua cada hora têm um sinal novo. O inglês e o português são os mais lentos. Então a gente tem que tá toda hora, e eles são muito esforçados, muitos aqui querem fazer vestibular, tão na Universidade Federal de Goiás, fazendo Letras-Libras, tão na pontifícia, Universidade Católica, fazendo até curso de direito, curso de matemática, engenharia, historia, eles tão fazendo esses cursos sabe, então tem que desenvolver leitura escrita das três línguas.

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

Textos escritos, você pega um livro, eu tenho as minhas coleções de livros de inglês, ai você pega um material, às vezes no celular você fotografa e coloca aqui no notebook, já transmite no televisor quando é atividade específica, vou fazendo assim agora. Fui mais pro lado dessa tecnologia, cansei de quadro e giz chega, porque você liga aqui e já tem um leque muito grande de opção porque o surdo ele é visual, então você mostra tudo pra ele, não tem jeito.

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

Sim, sim, hoje mesmo, sexta-feira, dia da gente fazer planejamento a tarde, tem reunião, tá tendo conselho ali com os professores, final de semestre né. Então planejamento é toda semana não tem jeito, cada aula você têm que ter seu plano, tá tudo no notebook, tudo ali arquivado porque se não você perde né. Disponibilizo, posso até mandar pro seu email, se quiser o pendrive tá aqui, fica a vontade. Acho

que nem precisa falar com eles não, tranquilo.

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

Eu vejo que falta valorização da língua, porque infelizmente a gente vê em outros países vizinhos até do MERCOSUL, tem lugar que as pessoas falam inglês com fluência, não é como aqui no Brasil que o inglês tá só numa comida, no fastfood, tá num boné, numa camiseta escrita. Então assim, infelizmente teve copa, passou, vem outros eventos e o Brasil continua assim não valorizando a educação, isso que é ruim. O inglês foi diminuindo na carga horária aqui no estado de Goiás infelizmente, então se antes eram três aulas passamos pra duas aulas e pra uma aula. Então no turno matutino tá uma aula de inglês por semana. Como que em cinquenta minutos você ensina a pessoa uma língua estrangeira? Só mágica. Então assim, as pessoas não viram o que tá acontecendo, não dão importância pra um ensino da língua tão importante, e que é uma língua internacional, é uma língua econômica que tá no mundo, não tem como evitar mais. Precisa valorizar a língua inglesa, precisa muito, tem que investir, tem que capacitar os professores, tem que ter carga horária suficiente, porque os alunos, aqui por exemplo, não tem tempo, cinquenta minutos, noturno, vem cansado pra estudar, como que o aluno vai entender alguma coisa se as vezes ele nem é só surdo, ele tem outras deficiências, fora os problemas pessoais. Aí ele entra, vem faz a atividade e vai embora, não aprendeu o que precisa de uma língua estrangeira, não aprendeu, não adianta é um sonho.

10-O que você mudaria em sua prática de ensino de LE para surdos, se pudesse?

Não, eu assim, eu vejo que o retorno é bacana. Eu reforço sempre com os alunos, têm turmas que são assim aplicadas, você pede pra tá estudando em casa e estudam, tem compromisso, mas sempre precisam melhorar, sempre, eu preciso tá sempre me voltando pro dia-a-dia dos alunos, pras necessidades deles, têm que ser um conteúdo que chama a atenção, que atende a necessidade que ele tem ali no momento, é o vestibular, o concurso, uma palavra no celular, então tem que tá sempre adaptando, sempre melhorando buscando coisas novas, sempre.

Anexo 5 - Planos de Ensino

Categorias de análise dos planos

5ª série- 6º ano	SUL D ⁵⁸	SUL F- Não possuía alunos nesta série-ano	CENTRO-OESTE A
Objetivos	Reconhecer e utilizar, de maneira instrumental, diferentes vocabulários básicos do cotidiano, tais como: cumprimentos, letras do alfabeto, membros da família, apresentando pessoas, adjetivos, números de 1 a cem, cores, animais, pronomes pessoais, vocabulário, dias da semana e o tempo presente do verbo “to be”.		
Objetivos específicos	Reconhecer e utilizar diferentes vocabulários referentes aos conteúdos desenvolvidos na disciplina, em contextos de uso escrito da Língua Inglesa.		<p>Reconhecer e fazer uso dos cumprimentos e dos recursos linguísticos apropriados para a produção escrita e oral de pequenos diálogos;</p> <p>Reconhecer e fazer uso dos verbos no presente simples para a compreensão e produção dos gêneros em estudo;</p> <p>Informar adequadamente nome, idade, data de nascimento, profissão, endereço para o preenchimento de formulários diversos;</p> <p>Reconhecer o uso dos recursos linguísticos tais como adjetivos, substantivos, pronomes pessoais, preposições;</p> <p>Reconhecer e fazer uso da forma escrita de valores e numerais na compreensão e produção de rótulos e</p>

⁵⁸No Plano de ensino da Professora SUL D aparece competências gerais/habilidades que foram colocadas no lugar de objetivos específicos.

			<p>embalagens de produtos; Reconhecer os substantivos e os adjetivos de rápida percepção utilizados na produção de rótulos e embalagens de produtos; Reconhecer o emprego dos substantivos nos textos dos gêneros em estudo; Reconhecer o valor dos adjetivos empregadas para caracterizar os produtos anunciados.</p>
<p>Conteúdos</p>	<p>Greetings The alphabet Family Introducing people Adjectives Numbers 1 to 100 Colors Animals Personal pronouns (this/that) Vocabulary Days of the week Verb to be (present)</p>		<p><u>Mês: Janeiro</u> <u>Conteúdos:</u> Cumprimentos, apresentações e despedidas (unit 2 book Take); <u>Mês: Fevereiro</u> <u>Conteúdos:</u> Present simple (unit 1 Headway Beginner); Diálogos (Cur. Ref.); Where are you from? (unit 3 book 1 Take);</p> <p><u>Mês: Março</u> <u>Conteúdos:</u> Am, are, is (unit 2 Headway Beginner); Entrevistas (Cur. Ref.); Where are you from? (unit 3 book 1 Take); <u>Mês: Abril</u> <u>Conteúdos:</u> Personal information (unit 3 headway beginning); Listas (Cur. Ref.); What's your job? (book take 1 unit 4); <u>Mês: Maio</u> <u>Conteúdos:</u> Possessives (unit 4 headway beginner); Bilhetes (C. Ref.);</p>

			<p>This is my Family (unit 5 book 1 Take); <u>Mês: Junho</u> <u>Conteúdos:</u> Present Simple 1 e 2 (headway beginner); <u>Mês: Agosto</u> <u>Conteúdos:</u> Present Simple Continuação (unit 6 headway beginner); E-mail (C. Ref.); Do you like tigers? (Book 1 take unit 6); <u>Mês: Setembro</u> <u>Conteúdos:</u> Questions words (headway beginner unit 7); A bag of pop corn, please (book 1 take unit 7); <u>Mês: Outubro</u> <u>Conteúdos:</u> There is/ are (headway beginner unit 8); What color is your bike? (book 1 take unit 8); <u>Mês: Novembro</u> <u>Conteúdos:</u> Was / were (headway beginner unit 9); Crossword simple past (headway beginner unit 10); <u>Mês: Dezembro</u> <u>Conteúdos:</u> Can/ can't (headway beginner unit 11).</p>
Metodologia - Estratégias	<p>Construção do conhecimento orientado pelo professor através de atividades diversificadas, com objetivo no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso da Língua Inglesa, reconhecendo-a como a principal Língua Estrangeira Moderna, oportunizando ao aluno um aprofundamento nos conhecimentos relacionados ao uso instrumental desta língua, utilizando a Libras como língua de instrução e de comunicação</p>		<p>As aulas de língua inglesa são ministradas aos alunos surdos com conteúdos relacionados à vida diária dos alunos, através das línguas portuguesa e da libras com o objetivo de traduzir uma sentença em língua inglesa e explicar o conteúdo estudado, com a presença de um intérprete de libras que transmite a fala direta da professora sobre os conteúdos estudados, que são explicados de forma lenta e detalhada. Nas aulas, usa-se recursos visuais, como painéis, cartazes, televisores,</p>

	<p>no decorrer das aulas, além de lançar mão de recursos diversificados e materiais visuais, como: cartazes, documentários, revistas, livros, além de outros recursos didáticos específicos, como os de tecnologia educacional em apoio à aprendizagem.</p>		<p>jogos, computadores e outros, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Resoluções de exercícios; Diálogos; dinâmicas; jogos; leituras; traduções; produções textuais; recursos visuais como cartazes, fichas ilustradas e livros; filmes; dramatizações; aulas expositivas, no laboratório de informática e utilizando outros meios multimídia como o data show e televisores.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>A avaliação deve ser de forma contínua e gradual conforme o desenvolvimento do aluno em relação a atitudes, interesses, habilidades, servindo como base para medir e descobrir as possíveis causas que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo, exigindo do professor sua intervenção em diferentes momentos pedagógicos, criando estratégias capazes de fazer com que os alunos avancem na construção do conhecimento. Serão utilizados como instrumentos de avaliação a realização de provas escritas e sinalizadas, a realização de trabalhos individuais e em grupos, a realização de pesquisas, a produção textual dos alunos, seu interesse e participação em aula, a observação diária do desenvolvimento de cada educando, a realização de auto avaliação dos alunos, entre outros.</p>		<p>Processual e contínua: será feita através de observações, relatórios, anotações em diários, reuniões e conselhos de classe sobre a efetiva participação do aluno surdo, seu nível de interesse, sua frequência, nível de evolução e aprendizagem dos alunos com relação às atividades propostas.</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>Não informa</p>		<p>HEADWAY ON LINE. Oxford University Press. Disponível em: https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en. ROCHA, A. M. e FERRARI, Z. A. <i>Take Your Time</i>. 3.ed.</p>

			<p>São Paulo: Moderna, 2004. (Volumes 1, 2, 3 e 4). PACHECO, M. Cristina G. <i>Stand Up! Inglês para o ensino médio: curso completo</i>. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2006.</p> <p>Nota: <u>Book Inglês para o ens. m:</u> refere-se ao livro “Inglês para o ensino médio: curso completo”. <u>Cur. Ref.</u> refere-se ao Currículo Referência do Estado de Goiás. Disponível em: http://pt.slideshare.net/heliane/curriculo-referencia-da-rede-estadual-de-educacao-de-goias <u>Headway Beginner:</u> refere-se ao site, que permite praticar inglês com exercícios interativos e jogos. Disponível em: https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en <u>Unit 2 book Take:</u> refere-se aos livros “Take Your Time (volumes 1, 2, 3 e 4)”.</p>
--	--	--	---

6ª série- 7º ano	SUL D	SUL F	CENTRO-OESTE A
Objetivos	Reconhecer e utilizar, de maneira instrumental, diferentes vocabulários básicos do cotidiano, tais como: números de 1 a 500, tempos passados e presente do verbo “to be”, pronomes demonstrativos, pronomes possessivos, preposições e artigos indefinidos, meses e	Objetivos comuns a todas as disciplinas. Refletir sobre a educação e o papel do educador, assim como estudar os objetivos, os conteúdos, os meios e os procedimentos de ensino, tendo em vista as finalidades educacionais. Levar o educando a integrar-se no mundo atual e interdependente	

	estações do ano, datas, uso dos termos “Miss” e “Mr” e ampliação dos vocabulários desenvolvidos.	caracterizado pelo avanço tecnológico e pelo grande intercâmbio entre os povos.	
Objetivos específicos	Reconhecer e utilizar diferentes vocabulários referentes aos conteúdos desenvolvidos na disciplina, em contextos de uso escrito da Língua Inglesa.	<p>1º trimestre</p> <p>Identificar as saudações; Identificar e aplicar os dias da semana; Identificar e aplicar os numerais; Identificar em frases o verbo “To Be”; Ampliar o vocabulário</p> <p>2º Trimestre</p> <p>Reconhecer e aplicar cores; Reconhecer e aplicar pronomes pessoais; Identificar e aplicar artigos Ampliar o vocabulário</p> <p>3º Trimestre</p> <p>Identificar e aplicar os meses do ano; Identificar e aplicar os adjetivos; Ampliar o vocabulário; Rever os conhecimentos treinados e adquiridos durante o ano.</p>	Reconhecer e fazer uso dos cumprimentos e dos recursos linguísticos apropriados para a produção escrita e oral de pequenos diálogos; Reconhecer e fazer uso dos verbos no presente simples para a compreensão e produção dos gêneros em estudo; Informar adequadamente nome, idade, data de nascimento, profissão, endereço para o preenchimento de formulários diversos; Reconhecer o uso dos recursos linguísticos tais como adjetivos, substantivos, pronomes pessoais, preposições; Reconhecer e fazer uso da forma escrita de valores e numerais na compreensão e produção de rótulos e embalagens de produtos; Reconhecer os substantivos e os adjetivos de rápida percepção utilizados na produção de rótulos e embalagens de produtos; Reconhecer o emprego dos substantivos nos textos dos gêneros em estudo; Reconhecer o valor dos adjetivos empregadas para caracterizar os produtos anunciados.
	<p>Numbers 1 to 500</p> <p>Verb to be (present/past)</p> <p>Demonstrative pronouns (this, that, these, those)</p>	<p>1º Trimestre</p> <p>Saudações; Dias da semana; numerais; Verbo To Be Vocabulário</p>	<p>Mês: Janeiro</p> <p><u>Conteúdos:</u> Rótulos (C. Ref.);</p> <p>Mês: Fevereiro</p> <p><u>Conteúdos:</u> Present Continuous (unit 13 headway beginner);</p>

Conteúdos	<p>Possessive pronouns (my, your, her, his...)</p> <p>Prepositions indefinites articles (a, an)</p> <p>Months</p> <p>Seasons</p> <p>Dates</p> <p>Vocabulary</p> <p>Miss and Mr</p>	<p>2º Trimestre</p> <p>Cores</p> <p>Pronomes pessoais</p> <p>Artigos</p> <p>Vocabulário</p> <p>3º Trimestre</p> <p>Meses</p> <p>Animais</p> <p>Adjetivos</p> <p>Vocabulário</p> <p>Revisão de conteúdos</p>	<p>Embalagens de produtos (C. Ref.);</p> <p>Mês: Março</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>I can play volleyball (book 2 take unit 2);</p> <p>Mês: Abril</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Am, are, is (unit 1 headway elementar);</p> <p>Anúncio (C. Ref.);</p> <p>Mês: Maio</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Horas: atividades escolares (book 2 unit 3);</p> <p>Possessive's (unit 1 headway elementar);</p> <p>Mês: Junho</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Receitas culinárias (C. Ref.);</p> <p>Mês: Agosto</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Atividades de rotina e lazer (book 2 unit 4);</p> <p>Present simple 1(headway elementar unit 2);</p> <p>Mês: Setembro</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Placas de rua (C. Ref.);</p> <p>Informações sobre o dia-a-dia (book 2 unit 5);</p> <p>Present Simple 2 (headway elementar unit 3);</p> <p>Mês: Outubro</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Vestuário e compras (book 2 unit 7);</p> <p>Present Simple 3 (headway elementar unit 3);</p> <p>Mês: Novembro</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Cômodos e mobília de uma casa (book 2 unit 8);</p> <p>Adverbs of frequency (headway elementar unit 3);</p> <p>Mês: Dezembro</p> <p><u>Conteúdos:</u></p> <p>Some/ any (headway elementar unit 4);</p>
------------------	--	---	--

			Serviços e pontos turísticos (book 3 unit 1);
Metodologia-Estratégias	<p>Construção do conhecimento orientado pelo professor através de atividades diversificadas, com objetivo no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso da Língua Inglesa, reconhecendo-a como a principal Língua Estrangeira Moderna, oportunizando ao aluno um aprofundamento nos conhecimentos relacionados ao uso instrumental desta língua, utilizando a Libras como língua de instrução e de comunicação no decorrer das aulas, além de lançar mão de recursos diversificados e materiais visuais, como: cartazes, documentários, revistas, livros, além de outros recursos didáticos específicos, como os de tecnologia educacional em apoio à aprendizagem.</p>	<p>Quadro, giz, textos, livros, dicionários, desenhos, matéria xerocada; etc.</p>	<p>As aulas de língua inglesa são ministradas aos alunos surdos com conteúdos relacionados à vida diária dos alunos, através das línguas portuguesa e da libras com o objetivo de traduzir uma sentença em língua inglesa e explicar o conteúdo estudado, com a presença de um intérprete de libras que transmite a fala direta da professora sobre os conteúdos estudados, que são explicados de forma lenta e detalhada. Nas aulas, usa-se recursos visuais, como painéis, cartazes, televisores, jogos, computadores e outros, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Resoluções de exercícios; Diálogos; dinâmicas; jogos; leituras; traduções; produções textuais; recursos visuais como cartazes, fichas ilustradas e livros; filmes; dramatizações; aulas expositivas, no laboratório de informática e utilizando outros meios multimídia como o data show e televisores.</p>
Avaliação	<p>A avaliação deve ser de forma contínua e gradual conforme o desenvolvimento do aluno em relação a atitudes, interesses, habilidades, servindo como base para medir e descobrir as possíveis causas que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo, exigindo do</p>	<p>A avaliação é feita através de observação individual e constante da aprendizagem dos conteúdos trabalhados, sendo os aspectos qualitativos predominantes sobre os quantitativos.</p>	<p>Processual e contínua: será feita através de observações, relatórios, anotações em diários, reuniões e conselhos de classe sobre a efetiva participação do aluno surdo, seu nível de interesse, sua frequência, nível de evolução e aprendizagem dos alunos com relação às atividades propostas.</p>

	<p>professor sua intervenção em diferentes momentos pedagógicos, criando estratégias capazes de fazer com que os alunos avancem na construção do conhecimento. Serão utilizados como instrumentos de avaliação a realização de provas escritas e sinalizadas, a realização de trabalhos individuais e em grupos, a realização de pesquisas, a produção textual dos alunos, seu interesse e participação em aula, a observação diária do desenvolvimento de cada educando, a realização de auto avaliação dos alunos, entre outros.</p>		
<p>Bibliografia</p>	<p>Não informado</p>	<p>Autores diversos OBS: Será trabalhado todos os trimestres: vocabulário, tradução e versão.</p>	<p>HEADWAY ON LINE. Oxford University Press. Disponível em: https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en. ROCHA, A. M. e FERRARI, Z. A. <i>Take Your Time</i>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2004. (Volumes 1, 2, 3 e 4). PACHECO, M. Cristina G. <i>Stand Up! Inglês para o ensino médio: curso completo</i>. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2006. Nota: <u>Book Inglês para o ens. m:</u> refere-se ao livro “Inglês para o ensino médio: curso completo”. <u>Cur. Ref.</u> refere-se ao Currículo Referência do Estado de Goiás. Disponível em: http://pt.slideshare.net/heliane/curriculo-referencia-da-rede-estadual-de-educacao-de-goias</p>

			<p><u>Headway Beginner</u>: refere-se ao site, que permite praticar inglês com exercícios interativos e jogos. Disponível em: https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en</p> <p><u>Unit 2 book Take</u>: refere-se aos livros “Take Your Time (volumes 1, 2, 3 e 4)”.</p>
--	--	--	--

7ª série- 8º ano	SUL D	SUL F	CENTRO-OESTE A
Objetivos	Reconhecer e utilizar, de maneira instrumental, diferentes vocabulários básicos do cotidiano, tais como: números de 1 a 1000, tempos passados e presente do verbo “to be” e seu modo interrogativo, nacionalidades, uso do verbo “have”, “hour” sports”, adjetivos, advérbios, “present continuous”, relação de valores (quanto custa, etc), ampliação do vocabulário. Revisão dos conceitos desenvolvidos nas séries anteriores.	Objetivos comuns a todas as disciplinas. Refletir sobre a educação e o papel do educador, assim como estudar os objetivos, os conteúdos, os meios e os procedimentos de ensino, tendo em vista as finalidades educacionais. Levar o educando a integrar-se no mundo atual e interdependente caracterizado pelo avanço tecnológico e pelo grande intercâmbio entre os povos.	
	Reconhecer e utilizar diferentes vocabulários referentes aos	1º trimestre Identificar as saudações;	Reconhecer e fazer uso dos cumprimentos e dos recursos linguísticos apropriados para a

Objetivos específicos	<p>conteúdos desenvolvidos na disciplina, em contextos de uso escrito da Língua Inglesa.</p>	<p>Identificar e aplicar os dias da semana; Identificar e aplicar os numerais; Identificar em frases o verbo “To Be”; Ampliar o vocabulário Reconhecer e aplicar cores; Reconhecer e aplicar pronomes pessoais;</p> <p>2º Trimestre Identificar e aplicar diferentes formas do verbo To Be Identificar e aplicar artigos Identificar os pronomes demonstrativos</p> <p>3º Trimestre Identificar e aplicar os meses do ano; Identificar as estações do ano; Ampliar o vocabulário; Rever os conhecimentos treinados e adquiridos durante o ano.</p>	<p>produção escrita e oral de pequenos diálogos; Reconhecer e fazer uso dos verbos no presente simples para a compreensão e produção dos gêneros em estudo; Informar adequadamente nome, idade, data de nascimento, profissão, endereço para o preenchimento de formulários diversos; Reconhecer o uso dos recursos linguísticos tais como adjetivos, substantivos, pronomes pessoais, preposições; Reconhecer e fazer uso da forma escrita de valores e numerais na compreensão e produção de rótulos e embalagens de produtos; Reconhecer os substantivos e os adjetivos de rápida percepção utilizados na produção de rótulos e embalagens de produtos; Reconhecer o emprego dos substantivos nos textos dos gêneros em estudo; Reconhecer o valor dos adjetivos empregadas para caracterizar os produtos anunciados.</p>
Conteúdos	<p>Review</p> <p>Numbers 1 to 1000</p> <p>Verb to be (present, past, interrogative)</p> <p>Nationalities</p> <p>Verb have</p> <p>Adjectives</p>	<p>1º Trimestre Saudações; Dias da semana; numerais; Verbo To Be Vocabulário Cores Pronomes pessoais</p> <p>2º Trimestre Verbo To Be três formas: afirmativa, negativa, interrogativa (presente)</p>	<p>Mês: Janeiro <u>Conteúdos:</u> There is/ are (headway elementar unit 4);</p> <p>Mês: Fevereiro <u>Conteúdos:</u> Placas de rua (C. Ref.);HERE A/ an/ plural nouns;</p> <p>Mês: Março <u>Conteúdos:</u> Descrição física de pessoas (unit 3, book take 3);</p> <p>Mês: Abril</p>

	<p>Adverbs</p> <p>How much</p> <p>Vocabulary</p>	<p>Artigos Demonstrativos</p> <p>3º Trimestre Meses Estações do ano Vocabulário Revisão de conteúdos</p>	<p><u>Conteúdos:</u> Can/ could/ was/ were (headway elementar unit 5); <u>Mês: Maio</u> <u>Conteúdos:</u> Problemas de saúde: I don't feel very (book 3, unit 4); <u>Mês: Junho</u> <u>Conteúdos:</u> Past simple 1 (headway elementary unit 6); <u>Mês: Agosto</u> <u>Conteúdos:</u> Adverbs (headway elementar unit 7); <u>Mês: Setembro</u> <u>Conteúdos:</u> Acontecimentos em um futuro próximo (unit 8 book 3); <u>Mês: Outubro</u> <u>Conteúdos:</u> Some, any, much, many (headway elementar unit 8); Directions (headway elementar unit 9); <u>Mês: Novembro</u> <u>Conteúdos:</u> Present continuous in sentences (unit 10 headway elementar); Anything, something (unit 10 headway elementar); <u>Mês: Dezembro</u> <u>Conteúdos:</u> Continuação: Present continuous in sentences (unit 10 headway elementar).</p>
Metodologia-		Quadro, giz, textos, livros, dicionários,	As aulas de língua inglesa são ministradas aos

Estratégias		desenhos, matéria xerocada; etc.	alunos surdos com conteúdos relacionados à vida diária dos alunos, através das línguas portuguesa e da libras com o objetivo de traduzir uma sentença em língua inglesa e explicar o conteúdo estudado, com a presença de um intérprete de libras que transmite a fala direta da professora sobre os conteúdos estudados, que são explicados de forma lenta e detalhada. Nas aulas, usa-se recursos visuais, como painéis, cartazes, televisores, jogos, computadores e outros, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.
Avaliação	A avaliação deve ser de forma contínua e gradual conforme o desenvolvimento do aluno em relação a atitudes, interesses, habilidades, servindo como base para medir e descobrir as possíveis causas que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo, exigindo do professor sua intervenção em diferentes momentos pedagógicos, criando estratégias capazes de fazer com que os alunos avancem na construção do conhecimento. Serão utilizados como instrumentos de avaliação a realização de provas escritas e sinalizadas, a realização de trabalhos individuais e em grupos, a realização de pesquisas, a produção textual dos alunos, seu interesse e participação em aula, a	A avaliação é feita através de observação individual e constante da aprendizagem dos conteúdos trabalhados, sendo os aspectos qualitativos predominantes sobre os quantitativos.	Processual e contínua: será feita através de observações, relatórios, anotações em diários, reuniões e conselhos de classe sobre a efetiva participação do aluno surdo, seu nível de interesse, sua frequência, nível de evolução e aprendizagem dos alunos com relação às atividades propostas.

	observação diária do desenvolvimento de cada educando, a realização de auto avaliação dos alunos, entre outros.		
Bibliografia	Não informada	Autores diversos OBS: Será trabalhado todos os trimestres: vocabulário, tradução e versão.	<p>HEADWAY ON LINE. Oxford University Press. Disponível em: https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en.</p> <p>ROCHA, A. M. e FERRARI, Z. A. <i>Take Your Time</i>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2004. (Volumes 1, 2, 3 e 4).</p> <p>PACHECO, M. Cristina G. <i>Stand Up! Inglês para o ensino médio: curso completo</i>. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2006.</p> <p>Nota: <u>Book Inglês para o ens. m:</u> refere-se ao livro “Inglês para o ensino médio: curso completo”. <u>Cur. Ref.</u> refere-se ao Currículo Referência do Estado de Goiás. Disponível em: http://pt.slideshare.net/heliane/curriculo-referencia-da-rede-estadual-de-educacao-de-goias <u>Headway Beginner:</u> refere-se ao site, que permite praticar inglês com exercícios interativos e jogos. Disponível em: https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en <u>Unit 2 book Take:</u> refere-se aos livros “Take Your Time (volumes 1, 2, 3 e 4)”.</p>

8ª série- 9º ano	SUL D	SUL F	CENTRO-OESTE A
Objetivos	<p>Reconhecer e utilizar, de maneira instrumental, diferentes vocabulários básicos do cotidiano, tais como: retomada dos conceitos relacionados ao uso e aos tempos do verbo “to be”, números, advérbios, tempo passado (flexão verbal simples), tempo presente (flexão verbal simples), tempo futuro (flexão verbal simples), continuidade entre passado e presente na flexão verbal, verbos regulares e irregulares, tradução de pequenos textos, produção de pequenos textos, letras de músicas e diálogos diversos, ampliação do vocabulário. Revisão</p>	<p>Objetivos comuns a todas as disciplinas. Refletir sobre a educação e o papel do educador, assim como estudar os objetivos, os conteúdos, os meios e os procedimentos de ensino, tendo em vista as finalidades educacionais.</p> <p>Levar o educando a integrar-se no mundo atual e interdependente caracterizado pelo avanço tecnológico e pelo grande intercâmbio entre os povos.</p>	

	dos conceitos desenvolvidos nas séries anteriores.		
Objetivos específicos	Reconhecer e utilizar diferentes vocabulários referentes aos conteúdos desenvolvidos na disciplina, em contextos de uso escrito da Língua Inglesa.	<p>1º trimestre Aplicar as diferentes formas do verbo To Be; Reconhecer países e nacionalidades; Identificar e aplicar o advérbio; Identificar e aplicar os numerais; Identificar e aplicar palavras interrogativas; Ampliar o vocabulário</p> <p>2º Trimestre Reconhecer o tempo presente dos verbos regulares; Identificar o presente contínuo; Identificar e aplicar perguntas em relação a idade; Identificar e aplicar perguntas em relação a valores; Identificar e aplicar as horas</p> <p>3º Trimestre Identificar e aplicar as preposições; Identificar e aplicar o passado do Verbo “To Be”; Identificar e aplicar o passado do verbo “To Have” Ampliar o vocabulário; Rever os conhecimentos treinados e adquiridos durante o ano.</p>	Reconhecer e fazer uso dos cumprimentos e dos recursos linguísticos apropriados para a produção escrita e oral de pequenos diálogos; Reconhecer e fazer uso dos verbos no presente simples para a compreensão e produção dos gêneros em estudo; Informar adequadamente nome, idade, data de nascimento, profissão, endereço para o preenchimento de formulários diversos; Reconhecer o uso dos recursos linguísticos tais como adjetivos, substantivos, pronomes pessoais, preposições; Reconhecer e fazer uso da forma escrita de valores e numerais na compreensão e produção de rótulos e embalagens de produtos; Reconhecer os substantivos e os adjetivos de rápida percepção utilizados na produção de rótulos e embalagens de produtos; Reconhecer o emprego dos substantivos nos textos dos gêneros em estudo; Reconhecer o valor dos adjetivos empregadas para caracterizar os produtos anunciados.
	To be There to be (present,	1º Trimestre Verbo “To Be” Countries and nationality	Mês: Janeiro <u>Conteúdos:</u>

Conteúdos	past)	Where (questions and answers) Cardinal numbers (1 a 100) Interrogative words (Who/what) Vocabulary (the classroom objects)	Present simple (unit 2 headway pre- intermediate); <u>Mês: Fevereiro</u> <u>Conteúdos:</u> Lugares, família, nacionalidades e idade (book Inglês para o ens. Méd.unit 2); <u>Mês: Março</u> <u>Conteúdos:</u> Profissões (book Inglês para o ens. Méd.unit 2,3); <u>Mês: Abril</u> <u>Conteúdos:</u> Hobbies (unit 5 book Inglês para o ens. Méd.); <u>Mês: Maio</u> <u>Conteúdos:</u> Cartão postal (C. Ref.); <u>Mês: Junho</u> <u>Conteúdos:</u> Articles (headway pre-intermediate unit 4); <u>Mês: Agosto</u> <u>Conteúdos:</u> Diário pessoal (C. Ref.); <u>Mês: Setembro</u> <u>Conteúdos:</u> Profissões (book Inglês para o ens. m.); preposições de lugar: in, on, at (book Inglês para o ens. m.); <u>Mês: Outubro</u> <u>Conteúdos:</u> Nomes de membros da família (book Inglês para o ens. m.); <u>Mês: Novembro</u> <u>Conteúdos:</u> Preferências sobre comida, bebida, livros, filmes (book Inglês para o ens. m.); <u>Mês: Dezembro</u> <u>Conteúdos:</u>
	Numbers		
	Adverbs		
	Simple present tense	2º Trimestre Simple present of regular verbs Present continuous	
	Simple past tense	Ages “How old?” “How much?”	
	Simple future tense	“Hours” What time is it?	
	Present and past continuous tense	3º Trimestre Prepositions Verb “To Be” (simple past) Verb “To Have” (simple past) Vocabulary Revisão de conteúdos	
	Irregular and regular verbs		
	Vocabulary		
	Texts		
Music and dialogs			
□ Vocabulary			

			Planos e intenções com futuro going to (book Inglês para o ens. m.);
Metodologia-Estratégias	<p>Construção do conhecimento orientado pelo professor através de atividades diversificadas, com objetivo no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso da Língua Inglesa, reconhecendo-a como a principal Língua Estrangeira Moderna, oportunizando ao aluno um aprofundamento nos conhecimentos relacionados ao uso instrumental desta língua, utilizando a Libras como língua de instrução e de comunicação no decorrer das aulas, além de lançar mão de recursos diversificados e materiais visuais, como: cartazes, documentários,</p>	<p>Quadro, giz, textos, livros, dicionários, desenhos, matéria xerocada; etc.</p>	<p>As aulas de língua inglesa são ministradas aos alunos surdos com conteúdos relacionados à vida diária dos alunos, através das línguas portuguesa e da libras com o objetivo de traduzir uma sentença em língua inglesa e explicar o conteúdo estudado, com a presença de um intérprete de libras que transmite a fala direta da professora sobre os conteúdos estudados, que são explicados de forma lenta e detalhada. Nas aulas, usa-se recursos visuais, como painéis, cartazes, televisores, jogos, computadores e outros, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.</p>

	<p>revistas, livros, além de outros recursos didáticos específicos, como os de tecnologia educacional em apoio à aprendizagem.</p>		
<p>Avaliação</p>	<p>A avaliação deve ser de forma contínua e gradual conforme o desenvolvimento do aluno em relação a atitudes, interesses, habilidades, servindo como base para medir e descobrir as possíveis causas que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo, exigindo do professor sua intervenção em diferentes momentos pedagógicos, criando estratégias capazes de fazer com que os alunos avancem na construção do conhecimento. Serão utilizados como instrumentos de avaliação a realização de provas escritas e sinalizadas, a</p>	<p>A avaliação é feita através de observação individual e constante da aprendizagem dos conteúdos trabalhados, sendo os aspectos qualitativos predominantes sobre os quantitativos.</p>	

	realização de trabalhos individuais e em grupos, a realização de pesquisas, a produção textual dos alunos, seu interesse e participação em aula, a observação diária do desenvolvimento de cada educando, a realização de auto avaliação dos alunos, entre outros.		
Bibliografia	Não Informada	Autores diversos OBS: Será trabalhado todos os trimestres: vocabulário, tradução e versão.	<p>HEADWAY ON LINE. Oxford University Press. Disponível em: https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en.</p> <p>ROCHA, A. M. e FERRARI, Z. A. <i>Take Your Time</i>. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2004. (Volumes 1, 2, 3 e 4).</p> <p>PACHECO, M. Cristina G. <i>Stand Up! Inglês para o ensino médio: curso completo</i>. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2006.</p> <p>Nota: <u>Book Inglês para o ens. m:</u> refere-se ao livro “Inglês para o ensino médio: curso completo”. <u>Cur. Ref.</u> refere-se ao Currículo Referência do Estado de Goiás. Disponível em: http://pt.slideshare.net/heliane/curriculo-referencia-da-rede-estadual-de-educacao-de-goias <u>Headway Beginner:</u> refere-se ao site, que permite praticar inglês com exercícios interativos e jogos. Disponível em:</p>

<https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en>
<https://elt.oup.com/student/headway/?mode=student&cc=us&selLanguage=en>
Unit 2 book Take: refere-se aos livros “Take Your Time (volumes 1, 2, 3 e 4)”.