

## **O Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa para Deficientes Auditivos – Um Olhar Psicopedagógico**

### **The Teaching-Learning Process of the English Language for the Hearing Impaired - A Psychopedagogical View**

Lais Amelia Silva Lobo\*

\* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista - BA,  
45083-900, e-mail: laislobo@live.com

Diógenes Cândido de Lima\*\*

\*\* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista - BA,  
45083-900, e-mail: dlima49@gmail.com

**Resumo:** O presente texto tem como objetivo discutir a contextualização da prática de ensino de Língua Inglesa para deficientes auditivos brasileiros sob um olhar psicopedagógico. Intenciona tratar das dificuldades de aprendizagem relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem desta, bem como, propor a prática interventiva dentro da sala de aula de Língua Inglesa, para que se possa, deste modo, contribuir para a inclusão e o preparo dos estudantes surdos para a utilização e compreensão do idioma, o que já é oferecido a alunos não portadores destas necessidades. No decorrer deste texto, discutiremos algumas destas estratégias a partir do relato de experiência em sala de aula com uma aluna surda. O desafio de lidar com a situação levou uma professora do ensino médio a refletir a respeito de sua prática e a buscar suporte teórico sobre o tema ao qual naquele momento lhe era pouco familiar. Acrescenta-se à discussão uma proposta pedagógica para o trabalho com futuros docentes de Língua Inglesa nas universidades, buscando instigar estes futuros profissionais a autonomamente buscar compreender como lidar com as diversas teorias de aquisição de segunda língua e das metodologias de ensino de línguas estrangeiras no âmbito dos limites de aprendizagem dos alunos de sua própria comunidade escolar. O profissional psicopedagogo, além de contribuir para a investigação dos modos de aprender dos estudantes, especialmente os que tiverem alguma necessidade específica, poderá auxiliar o professor de inglês na seleção das atividades que poderão ser feitas em favor deles.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Psicopedagogia. Deficientes Auditivos.

**Abstract:** This text aims to discuss the contextualization of the practice of teaching English Language to Brazilian hearing impaired under a psychopedagogical view. Intends to deal with the learning difficulties related to the teaching-learning process, as well as to propose the intervention practice within the English language classroom, so that it can contribute to the inclusion and preparation of the deaf students to the use and understanding of the language, which is already offered to students who do not have these needs. Along this text, we will discuss some of these strategies based on a report about the experience in the classroom with a deaf student. The challenge of dealing with the situation led a high school teacher to reflect on her practice and to seek theoretical support on the topic to which she was unfamiliar at the time. A pedagogical proposal for the work with future teachers of English Language in the universities is added to the discussion, seeking to instigate these future professionals to autonomously pursue to understand how to deal with

the theories of acquisition of second language and methodologies of teaching foreign languages in the scope of the learning limits of students in their own school community. The psychopedagogical professional, besides contributing to the investigation of the ways of learning of the students, especially those who have a specific need, can help the English teacher in the selection of the activities that can be done in favor of them.

**Keywords:** English Language Teaching. Psychopedagogy. Hearing Impaired.

## INTRODUÇÃO

A sala de aula é plural e abstrata. Plural porque é composta de diversificados elementos e sujeitos, características e intenções. Abstrata porque envolve uma definição além dos espaços físicos em torno da noção de escola. Abrange diversificadas histórias de vida, razões de ser e estar, culturas, necessidades, um campo de ideias e um campo de prática. Como objeto de estudo, é prismático seu potencial investigativo e interventivo.

É neste espaço que se pode perceber a linguagem se manifestando de diferentes modos, tanto como recorte da realidade, como propriamente ação por meio da linguagem. Não importa se há habilidade para falar, ouvir, ver, ou não, de alguma forma é possível interagir com outros, como meio de ação e como forma de afirmação da própria identidade, uma vez que, em cada região, país e continente as pessoas têm seu jeito peculiar de se expressar através da língua. E mesmo uma mesma língua pode variar em vocabulário, sotaque e pronúncia, a depender do grupo que a utiliza.

Muitas vezes, porém, a comunicação, embora não totalmente impedida, é dificultada pelo que se chama de Distúrbios da Comunicação. Esses distúrbios envolvem uma variedade de problemas na fala, linguagem e audição. É uma questão que merece extrema consideração numa aula de idiomas, já que o elemento essencial desta é a ato de comunicar-se através de símbolos linguísticos, orais ou não. (PRATES; MARTINS, 2011; VITTO; FERES, 2005)

Em vista dessa amplitude de temas relacionados aos distúrbios comunicativos, um deles chamou a atenção em especial para este estudo: a Deficiência Auditiva, referida em muitas das fontes consultadas como DA. Levando-se em conta o número de Deficientes auditivos no Brasil, e as questões de linguagem relacionados a tais, a Língua Brasileira

de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio de comunicação de pessoas surdas, ou seja, a segunda língua reconhecida oficial no Brasil. (BRASIL, 2005)<sup>1</sup>

Para o deficiente auditivo, qualquer língua que não seja a LIBRAS, é tida como segunda língua e seu aprendizado deve ser encarado como tal. O uso do português nas escolas tende a ser mais difícil neste caso, já que para eles, o ato de comunicar-se, tem outro enfoque. Dessa forma, o português é escolhido como “Língua Estrangeira” pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelo fato de a existência de comunidades locais (neste caso, comunidades surdas) e a existência de imigrantes podem ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. (BRASIL, 2005)

Incluir crianças com DA nas salas regulares, apesar de ter passado por fases polêmicas, ganhou, recentemente, um novo rumo. A política do Governo Federal indica que eles não devem mais ficar em escolas especiais e precisam desde cedo se adaptar a unidades comuns, com direito a um interprete que traduza todas as aulas para a LIBRAS e o turno-oposto deve ser preenchido com atividades específicas para surdos. (SANCHES et al., [s.d.]; RODRIGUES, 2009)

Não é fácil e não existe uma fórmula correta para lidar com a situação. O professor apenas necessita estar atento para não fazer duas versões da sua aula – uma para os alunos que escutam e outra para os deficientes auditivos. Conforme explica Ronice Muller (apud RODRIGUES, 2009), coordenadora do primeiro curso de licenciatura Letras-Libras do país, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à revista Nova Escola, a base da inclusão é a integração total entre os alunos. “A escola deve se tornar bilíngue. Os colegas têm de aprender LIBRAS, afinal, no futuro, eles vão falar com os surdos inclusos na sociedade”, afirma. (RODRIGUES, 2009, p.74) Enquanto isso não é possível, o papel do interprete (quando está disponível) é ainda fundamental.

Por outro lado, são bastante raros os materiais que falam sobre aquisição de inglês pelos surdos. Tomam-se por base neste texto os documentos existentes no que diz respeito à aquisição de Língua Portuguesa, já que, como observado, essa é considerada uma segunda língua no contexto do aluno com deficiência auditiva e seu ensino tem tido atenção especial.

---

<sup>1</sup> É diferente do Braille, por exemplo, porque, no Brasil, os deficientes visuais utilizam o português em sua comunicação diária. A diferença está somente na decodificação das palavras escritas, embora elas não deixem de ser o português.

Discutir, dessa forma, as questões que envolvem aquisição de português pelos DA, já vem sendo muito complexo no decorrer dos anos, que dirá de uma Língua Estrangeira fora do território social em que esta está inserida, como é o caso da língua inglesa no Brasil. A questão é que os esforços para manter os DA em salas de aula até se formarem tem se intensificado cada vez mais e, assim como os alunos sem deficiência ou com alguma patologia comunicativa, eles estarão em contato também com a aula de Língua Estrangeira, Inglês ou espanhol, oferecido na escola regular. A dificuldade de aprendizagem desses idiomas pode incorrer, no entanto, em desmotivação e abandono.

Estes esforços, contudo, estão atingindo poucos. Basta uma simples visita às escolas regulares que facilmente se nota como está cada vez mais difícil diminuir a evasão por parte dos alunos com deficiência auditiva e visual, por não conseguirem se adaptar a um ambiente que não está preparado para recebê-los.

É necessário também salientar que quando um indivíduo não possui esse ou aquele “dispositivo” de comunicação em bom funcionamento, isso não significará que seja impossível ensinar-lhe. Será tudo uma questão de adaptar-se. Nesse texto nos atentamos a surdez (que em alguns poucos casos leva também a mudez), mas as discussões aqui podem ser perfeitamente adaptadas a qualquer outro tipo de deficiência. O que o professor junto com o psicopedagogo deve fazer é identificar a dificuldade de seu aluno e elaborar estratégias de fazer com que essas dificuldades sejam vencidas.

No decorrer deste texto, discutiremos algumas destas estratégias a partir do relato de experiência em sala de aula com uma aluna surda. O desafio de lidar com a situação levou uma professora do ensino médio a refletir a respeito de sua prática e a buscar suporte teórico sobre o tema ao qual naquele momento lhe era pouco familiar. Acrescenta-se à discussão uma proposta pedagógica para o trabalho com futuros docentes de Língua Inglesa nas universidades, buscando instigar estes futuros profissionais a autonomamente buscar compreender como lidar com as diversas teorias de aquisição de segunda língua e das metodologias de ensino de línguas estrangeiras no âmbito dos limites de aprendizagem dos alunos de sua própria comunidade escolar.

As dificuldades de aprendizagem nem sempre estão relacionadas às necessidades especiais, porém, visto haver a atenção geral do psicopedagogo para estas, e em face dos desafios enfrentados pelos professores de Línguas Estrangeiras Modernas dentro de qualquer contexto, é proposto que coexistam meios de trabalho conjunto entre estes e aqueles. Para tanto, é necessário que haja criticidade e reflexão sistemática acerca da prática pedagógica e a busca por estratégias inclusivas que garanta a todos, incluindo aos

alunos surdos, a oportunidade da utilização da língua estrangeira, aqui especificamente o Inglês, como meio de se relacionar com o mundo. Sobre a criticidade no ensino, discutimos brevemente a seguir.

## O PAPEL CRÍTICO-REFLEXIVO DO ENSINO DE LÍNGUAS

Como qualquer outro objeto de estudo, é necessário atribuir ao ensino de línguas estrangeiras um valor social a ser desenvolvido. Isso está muito além de ampliar competências linguísticas. Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar a pessoa ocupa na sociedade. O aluno deve comunicar-se em outro idioma levando em consideração a cultura, o momento, o contexto e a conseqüente forma de expressão diferenciada. É necessário que ele entenda que as diferentes línguas são compostas por variantes socioculturais e que as formas de comunicação variam de acordo com os usuários e o contexto em que ela está inserida e respeitar isso. (RAJAGOPALAN, 1999; SIMPSON, 1997)

Visto haver uma diversidade cada vez maior de alunos com diferentes dificuldades nas salas de aula, os professores de inglês não estão imunes a isso. Faz-se necessário, portanto, que haja um preparo por completo das situações que deverão enfrentar, não apenas com respeito às metodologias de ensino de Língua Inglesa, mas também com a aplicabilidade dessas metodologias para o seu público alvo. (HALBACH, 2002)

O professor de Língua Inglesa deve estar preparado para lidar com as situações que lhes sobrevierem, para respeitar as diferenças e para planejar as suas aulas contemplando todos os seus alunos inclusive e em especial os alunos com deficiência, dando-lhes o direito de ampliar seu conhecimento de mundo, ser críticos com relação ao que lhes é proposto, dentro de um enfoque cultural, seja este amplo, ou reduzido às diversidades culturais do local onde vive. (FREIRE, 1981; MICHALISZYN, 2008)

O fragmento seguinte retirado dos PCN revela a importância do ensino de uma Língua Estrangeira, ao qual os alunos com deficiência também tem direito:

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarre para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola

não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998)

Entende-se a dificuldade do ensino de línguas estrangeiras mesmo para alunos que podem ouvir. A esse ensino é dada pouca ou nenhuma importância. No entanto, o trabalho conjunto entre alunos e professores já estará contribuindo para o fator social. Os alunos que ouvem poderão presenciar os problemas enfrentados pelos colegas surdos e compreender a escolha dos métodos de ensino por parte do professor em prol de contemplar a diversidade em sala de aula.

#### O ENSINO DE LÍNGUAS PARA DEFICIENTES AUDITIVOS E A ATITUDE DO PROFESSOR – O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Ao longo de nossa formação acadêmica as abordagens teóricas e metodologias correspondentes ao ensino de Língua Inglesa possuem maior destaque. A maior parte do tempo de estudos é gasto visando compreender a teorias e principais abordagens que fundamentam o ensino do Inglês e de outras línguas estrangeiras a fim de preparar o futuro professor graduado para levar o que há de melhor das pesquisas para as escolas, em especial, para as escolas públicas, onde, acredita-se, há maior necessidade de atenção, pelas faltas de recursos e a falta da devida importância que deveria ser a ela atribuída.

Em alguns aspectos dos estudos salienta-se ainda a importância de pensar no público antes de elaborar qualquer plano de aula, ou de se adotar qualquer método específico. As necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional além das competências exigidas pela disciplina. De fato, de formação de indivíduos cidadãos inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para novos conhecimentos, novas maneiras de pensar e de enxergar o mundo. (RAJAGOPALAN, 2009)

Ainda a partir desse pressuposto, as estratégias de cada aluno para atingir seus objetivos quanto ao aprendizado de uma nova língua são diferentes e na maioria dos casos, os professores precisam se adaptar a cada uma delas, tornando suas aulas cada vez mais cheias de variedade para atingir os mais diferentes alunos; os sensitivos, os

intuitivos, os visuais, os verbais, etc. (GARDNER, 1999; GÁSPARI; SCHWARTS, 2002; KNUD; ALHEIT, 2013; MASGORET; GARDNER, 2003)

O problema é que, como professores, não é sempre possível saber o que se encontrará em sala de aula dia após dia. E em algum momento encontrarão dificuldades que, para serem vencidas, dependerão de nosso conhecimento, habilidade e acima de tudo, vontade. É o caso das crianças com deficiências que chegam cada vez mais às escolas, levadas pelo seu direito de independência pessoal e profissional. Foi o que aconteceu com uma professora de inglês do ensino médio em uma escola pública no interior da Bahia. A professora relata:

*Iniciamos em 2015 mais um ano letivo e este era meu primeiro dia de aula na sala do segundo ano do turno vespertino do ensino médio. Estes alunos não haviam sido meus alunos no ano anterior, de modo que, foi a primeira vez que nos encontramos. Um cenário aparentemente sem novidades para mim que já lecionava naquela escola há cinco anos, até que, uma movimentação estranha entre três alunos me chamou a atenção. Toda vez que eu dizia algo, um dos três alunos tocava o ombro de uma das alunas e lhe escrevia algo no papel ou fazia gestos com a cabeça. Não entendi e resolvi perguntar se estavam com alguma dificuldade. Dois dos três alunos haviam estudado a vida toda com a terceira, que, para minha surpresa, era surda. Perguntei se ela utilizava a língua de sinais e eles disseram que ela havia tentado aprender, mas sempre desistiu. Os sinais que utilizavam com ela foram desenvolvidos pela mesma e por seus amigos. A partir daí me tornei uma professora inquieta e confusa. Jamais aceitei o fato de falar e saber que alguém naquela sala não estava me ouvindo porque era impedida fisicamente disso. Eu não havia sido informada da matrícula desta aluna pela direção e coordenação da escola. A partir daquele momento não se tratava mais apenas da dificuldade de dar aulas de inglês numa turma superlotada do turno da tarde. Me deparei com um desafio muito maior: cumprir o meu papel de educadora com um ser humano que não podia me ouvir e com quem, não conseguia utilizar outra forma de dar aulas senão, pela escrita, nosso único meio de comunicação em comum.*

Embora a situação dos surdos nas escolas brasileiras seja amplamente discutida e medidas políticas tem sido tomadas com o objetivo de integração deste público, em determinadas regiões a experiência da professora é cada vez mais recorrente. As razões para isso variam desde a suposta falta de necessidade de preparo para o trabalho com um público específico até a falta de tempo e motivação para aperfeiçoamento da formação do professor.

Independente dos motivos, o fato é que, todos aqueles que enfrentam a pluralidade da sala de aula todos os dias irão, em maior ou menor escala, se deparar com situações

nunca antes vivenciadas e precisarão lidar com isso se desejam atribuir sentido à sua prática. No caso da professora em questão, sua inquietação a levou à pesquisa e à ação. (TRIPP, 2005)

*Imediatamente reuni meus colegas de trabalho, discutimos como poderíamos fazer, nem todos estavam muito interessados mas a maioria quis dar o seu melhor. Reuni artigos, livros e tudo mais que contribuísse para a minha reflexão no desenvolvimento de estratégias, na distinção entre o desejável e o possível, nas questões de inclusão e exclusão —afinal, não poderia dar aulas só para uma aluna e ignorar os outros, nem dar aulas para os outros e ignorar a presença da minha aluna surda. A verdade é que, minha prática foi se aperfeiçoando dia após dia na medida em que eu aliava teoria e prática. De repente estávamos todos daquela turma aprendendo alguns sinais, utilizando recursos visuais e trocando ideias que partiam também dos alunos. Minha aluna aprendeu naquele e no ano seguinte, que existem diferentes Línguas de Sinais; que com a leitura em língua inglesa possibilitaria a ela um mundo maior de coisas a explorar e conhecer; que ela é importante; que ela também pode apresentar trabalhos como seminários e apresentações musicais, por exemplo; e que sua “voz” merece ser ouvida. Os alunos ouvintes aprenderam a respeitar a diversidade, a se esforçar em seu papel de cidadania, a incluir, e a se doar (tudo isso no espaço da aula de língua inglesa) Como profissional, eu entendi o quanto não estou pronta, o quanto eu ainda devo me aperfeiçoar e quão séria é a minha atuação em sala de aula, onde lido não apenas com conhecimentos específicos, mas com um papel social a ser desenvolvido. O meu ingresso num curso de pós graduação em psicopedagogia clínica e institucional se deu a partir desta experiência. Desde então eu tenho ajudado a minha comunidade escolar a perceber e a acolher melhor nossos alunos.*

O relato nos mostra que existe um sentido para se pensar o planejamento da aula de inglês com foco nas possibilidades dos alunos. Existem também diversas vantagens para isso. É de se esperar, portanto, que os alunos surdos estejam incluídos no plano de aulas de línguas assim como cada aluno ouvinte na sala de aula regular.

O profissional psicopedagogo além de contribuir para a investigação dos modos de aprender dos estudantes, especialmente os que tiverem alguma necessidade específica, poderá ainda auxiliar o professor na seleção das atividades que poderão ser feitas em favor das turmas e dos sujeitos nelas presentes.

O ensino de línguas envolve muitos fatores que determinam a sua eficácia. Os alunos que nos aguardam na sala de aula são pessoas. Possuem uma história para contar, têm problemas em casa, têm problemas com eles mesmos relacionados entre outras coisas a sua idade, têm suas dificuldades e seus anseios e as formas de lidar com essas

dificuldades dependerá da competência e das tentativas de cada professor. E se possuem alunos com alguma deficiência, seu trabalho deverá ser ainda mais específico.

## A ESCOLHA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS A PARTIR DA DIVERSIDADE DA SALA DE AULA

O relato anterior nos mostra que a escolha dos métodos de trabalho parte das necessidades e da realidade instaurada e não o contrário. O primeiro ponto a ser focalizado é o desejo do professor, afinal, “[...] guiado por um professor competente o aluno aprende aquilo que o professor sente ser importante para o aluno” (RIVERS, 1975, p. 20) Qualquer método deixa de ser eficiente quando obedecendo a padrões pré-estabelecidos é aplicado com rigidez a toda e qualquer situação. O melhor método a ser adotado por um professor em qualquer situação seria o modo eclético de ensino. Aproveitar o que há de melhor em cada método contemplará todos os alunos independente de terem uma deficiência.

Os ecléticos procuram absorver as técnicas que julgam mais eficazes de todos os métodos de ensino de línguas estrangeiras mais conhecidos e as aplicam nas salas de aula, na medida em que são mais condizentes com os seus propósitos e seu contexto de ensino. (RIVERS, 1975)

Ainda segundo Rivers (1975), numa aula de línguas modernas, estes quatro objetivos devem ser uma constante: ensinar mais a respeito da natureza e do funcionamento da língua, ensinar aos alunos a se comunicar numa Língua Estrangeira, desenvolver a compreensão do povo com quem desejamos nos comunicar e ensinar os alunos a ler fluentemente todo tipo de material escrito na Língua Estrangeira.

O ensino de línguas estrangeiras tratado com perícia contemplará as quatro habilidades, ouvir, falar, ler e escrever, tendo por base os fatores linguísticos e sociais (tais como a estrutura, a cultura do povo que fala aquela língua) e os fatores psicológicos externos (ambiente, interação: input, output, feedback; idade; interesse/motivação; prática social; estratégias de aprendizagem e fatores afetivos) e internos (Capacidade para linguagem; sequência natural e período sensível) dos alunos, baseados nas teorias de aquisição de segunda língua. (RIVERS, 1975)

O enfoque, no entanto, dependerá das necessidades e possibilidades de cada aluno. Se o aluno for surdo, de acordo com o grau de surdez e do seu problema específico<sup>2</sup>, os exercícios focalizarão aspectos de leitura e escrita da língua, assim como é feito com a Língua Portuguesa. O ideal é que cada exercício contenha aspectos que possam ser utilizados por ambos os tipos de aluno: os que ouvem, os que não ouvem, os que ouvem um pouco e os que não veem. Nesse caso, no caso dos Deficientes Visuais, por exemplo, será necessário contemplar os aspectos mais orais e auditivos da língua.

Em nenhum dos casos, o professor será impedido de cultivar a aprendizagem de fatores importantes como a cultura, a capacidade de comunicar-se na língua, o letramento, a medida que ainda assim poderá deixar a gramática, a tradução no seu devido lugar — assuntos tão discutidos pelas Orientações curriculares do ensino Médio. (BRASIL, 2008)

O trabalho não será fácil, afinal, se analisarmos a história de alguns métodos, como o da leitura, por exemplo, veremos que até para ler bem, o aluno precisava ouvir bem para que mais tarde pudesse fazer a leitura mental. Nesse caso, propõe-se que se substitua a leitura mental auditiva pela espacial. Por isso é necessário o uso constante de figuras e recursos visuais durante as aulas, para facilitar a associação mental das palavras escritas como seu significado.

As quatro habilidades são muito contempladas no ensino de línguas, no entanto, os alunos com deficiência auditiva estão em desvantagem nas habilidades auditivas e orais, restando-lhes o trabalho de escrita e leitura. No entanto isso não deve impedir o uso das demais habilidades para que familiarizem-se com os movimentos labiais na L2. Também não impedirá as discussões culturais que devem permear esse ensino.

De um modo geral, para alunos com deficiência auditiva sugerimos textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado as possibilidades do aluno; linguagem orofacial; linguagem Gestual e de sinais; posicionamento do aluno na sala de modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas material visual e outros de apoio para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente.

Será que todo e qualquer professor pode fazer isso? De início, existe a questão de se aprender a língua de sinais para o uso em salas mistas. Hoje em dia, o governo

---

<sup>2</sup> Nem todo surdo é mudo.

disponibiliza intérpretes para auxiliar o trabalho do professor, mas tudo dependerá de como o professor conduz a sua aula. “São os objetivos do professor que determinam a organização de sua sala de aula.”, afirma Rivers (1975).

Deve-se estar certo de que pode receber esses alunos por dois diferentes motivos: o primeiro deles é como pessoas e estudantes que merecem o melhor e mais alto nível de tratamento e educação escolar e em segunda instancia, é necessário estar preparados para recebê-los como Professores de Línguas e estar atentos a usar a metodologia mais adequada nesse caso.

... é preciso reconhecer e respeitar a cultura das pessoas surdas, uma cultura que se baseia na linguagem de sinais e que se mantém graças a associação das pessoas surdas, uma cultura que deve ajudar na construção da identidade pessoal das crianças surdas e que deve ser conhecida e valorizada também pelos colegas ouvintes. (MARCHESI, 2004 p. 192.)

Contar histórias com recursos visuais para todos da classe, intercalando as vezes alguns sinais que facilitarão a compreensão do que deverá ser feito pelo aluno surdo e a seguir pedir que ele recontar a história em inglês. Os colegas ouvintes se familiarizarão com as duas línguas. O professor de línguas que se deparar com questões do tipo deverão manter suas pesquisas e vencer os obstáculos.

De qualquer forma, os professores de inglês ou de qualquer outra disciplina devem estar preparados para receber todos os estudantes que muitas vezes trazem em suas mochilas, além do material escolar, suas experiências, suas expectativas, desafios e dificuldades.

## O PROFESSOR DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO E O PREPARO PARA A INCLUSÃO – UMA OFICINA PSICOPEDAGÓGICA

O relato da professora mencionado anteriormente suscita ainda, um aspecto de extrema relevância para o tópico que discutimos aqui: a formação docente do professor de línguas. Embora a professora não tenha indicado em seu relato em que nível se deu seu envolvimento com o tema inclusão durante seu período de graduação, tendo sido este ofertado ou não pela universidade, falar do preparo do profissional docente não pode ser deixado em segundo plano.

No que tange ao trabalho com os alunos surdos e a literatura existente sobre o trabalho pedagógico com este público, apresentamos, a seguir, uma sugestão de atividade de sensibilização do graduando para a diversidade da sala de aula e para o desenvolvimento de suas aulas de inglês para o público surdo.

Com base em toda a discussão até o momento, se espera demonstrar um modo de atuação para a formação de futuros professores de inglês e a sugestão de atividades práticas que estes podem realizar em sala de aula.

Oficina Psicopedagógica <b><u>TEACH ME ENGLISH, HELP ME SEE IT</u></b>	
<b>TEMA:</b> O Ensino De Inglês Para Deficientes Auditivos Brasileiros. <b>PUBLICO ALVO:</b> Graduandos Do Cursos De Letras <b>TEMPO PREVISTO:</b> 120 Minutos	
<b>Conhecimentos</b>	Métodos para o Ensino de inglês para alunos surdos nas escolas regulares – A atitude crítico-reflexiva do professor.
<b>Visão Geral e Objetivos</b>	Esta oficina intenciona preparar (alertar) professores e futuros professores de inglês para a diversidade em sala de aula. Utiliza recursos interventivos para a sensibilização destes profissionais no que se refere as necessidades específicas de seus alunos.
<b>Questões essências levantadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É possível ensinar inglês para alunos com necessidades especiais?</li> <li>• Os objetivos da aula devem atender a todos os alunos?</li> <li>• O que devo fazer quando tenho um aluno surdo?</li> <li>• Qual metodologia de ensino de línguas pode funcionar para o trabalho com o aluno surdo?</li> </ul>
<b>Atividade de Sensibilização (Introdução)</b>	<b>Objetivo Específico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desmistificar a deficiência e respeitar as dificuldades e limitações dos outros;</li> <li>• Valorizar a cooperação e construir um espírito solidário e troca de conhecimento;</li> </ul> <b>Procedimentos</b> Realização de dinâmicas de sensibilização: Divisão dos participantes em dois grupos: Em um dos grupos os participantes terão as mãos amarradas para trás. No outro grupo, os participantes terão os olhos vendados. Peça-lhes para se sentarem (todos) num pequeno círculo desenhado no chão. Eles devem ajudar uns aos outros. O círculo não suportará todas as pessoas. Em seguida, lhes entregar um biscoito e pedir que dividam entre si. Após isso, o mediador irá lhes contar uma história sem usar a voz, apenas usando movimentos dos lábios. Discussão a respeito das impressões dos participantes ao participarem da dinâmica e de como situações como as simuladas podem acontecer na sala de aula.

	<p><b>Recursos necessários</b>          Cordões para amarrar as mãos, vendas para os olhos, biscoito, giz para desenhar o círculo no chão.</p>
<b>Teorização</b>	<p><b>Objetivo Específico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar possibilidades metodológicas para o ensino de línguas para o deficiente auditivo.</li> </ul> <p><b>Procedimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuição de folhas em branco aos participantes divididos em grupos de três pessoas.</li> <li>Orientação para que levantem hipóteses e elaborem estratégias com base nas possibilidades de aprendizagem do aluno surdo.</li> <li>Orientação para que fundamentem suas estratégias com base nas teorias referentes ao ensino e aprendizado de língua inglesa: métodos e teorias.</li> <li>Apresentação das suas produções ao restante do grupo.</li> <li>Discussão acerca das ideias apresentadas e oportunidade de melhoria – Breve pesquisa online para ratificação e retificação das produções.</li> </ul> <p><b>Recursos necessários</b>          Folhas de papel brancas, lápis, borracha, caneta, laboratório de informática conectado à internet, ou aparelhos móveis com conexão.</p>
<b>Produção Final</b>	<p><b>Objetivo Específico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar atividades de Língua Inglesa no contexto de deficientes visuais e auditivos nas escolas regulares</li> </ul> <p><b>Procedimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo e adaptação de estratégias e atividades de ensino de inglês para os alunos surdos. (Leitura de Ramos, 2007, p.17-47 e Strategies, 2010)</li> <li>Colecionar todas as atividades adaptadas e elaboradas num blog criado pelo grupo. (Após criar um blog em uma plataforma gratuita, os participantes serão adicionados como colaboradores através de seus endereços de e-mail. Deste modo, os diferentes grupos podem trabalhar ao mesmo tempo nas postagens das atividades. Lembrar aos participantes de citarem a fonte das atividades originais que adaptaram para o blog.)</li> </ul> <p><b>Recursos necessários</b>          Laboratório de informática conectado à internet, ou aparelhos móveis com conexão. Cópias de partes dos textos para estudo.</p>
<b>Reflexão (Conclusão)</b>	<p><b>Objetivo Específico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integrar-se com o que os alunos deficientes têm a oferecer: sua própria linguagem.</li> </ul> <p><b>Procedimentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discussão acerca do trabalho realizado</li> <li>Aprendizagem de uma música em LIBRAS escolhida pelo grupo. (Os sites de vídeo específicos contem uma diversidade de vídeos de pessoas cantando músicas brasileiras e internacionais em línguas de sinais. O ideal é que o mediador escolha uma das músicas pensando especificamente no grupo em que está desenvolvendo as atividades para escolher algo relevante a eles. Músicas como <i>What a Wonderful World</i> e <i>Imagine</i> são músicas com temas que se aplicam a diferentes grupos e são facilmente</li> </ul>

	<p>encontradas online nas versões de LIBRAS e em versões estrangeiras de língua de sinais.</p> <p><b>Recursos necessários</b>                  Vídeo da música escolhida (online ou off-line)</p>
<b>Referências</b>	<p>STRATEGIES FOR TEACHING STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS. Disponível em: <a href="http://www.as.wvu.edu/~scidis/hearing.html">http://www.as.wvu.edu/~scidis/hearing.html</a>. ultimo acesso: 26/11/2018.</p> <p>RAMOS, Rossana. Passos para a Inclusão. <b>Algumas sugestões para o plano didático</b>. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 17 – 47)</p>

Este plano de ação, conforme pode ser verificado, trabalha questões de alteridade e a vivência crítico-reflexiva, fatores essenciais para o desenvolvimento pedagógico. (BONDÍA, 2011; GOLDMAN, 2006) O tempo previsto sugerido pode ser ampliado caso se considere necessário. Além disso, as questões essenciais levantadas pela proposta podem ser utilizadas para a discussão e para a reflexão antes e depois da aplicação das atividades.

A publicação online das produções dos participantes possibilitam a disponibilização das ideias e das atividades para um público maior e, os participantes podem ser incentivados a continuarem suas publicações mesmo após a realização da oficina, o que garante a permanência da vivência para o aperfeiçoamento do trabalho, na medida em que este futuro professor amadurece sua prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas por si só é desafiador em muitos contextos das escolas regulares no nosso país. É necessário, portanto, que o professor saiba lidar com as mais desafiadoras situações em especial, na sala de aula de Língua Estrangeira, independente das dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentem. O enfoque comunicativo do ensino de línguas pode e deve ser direcionado a todos sem distinção.

No que tange ao aluno surdo, por questões óbvias, deve-se focalizar na aprendizagem da língua escrita, o que, sem salas híbridas, não é tão simples quanto parece ser. Exige esforço de o mediador trabalhar em sala de aula as quatro habilidades linguísticas, enfatizando essas habilidades de modos diferentes para cada estudante ou grupos de estudante. Este trabalho pode ser feito com a ajuda do intérprete, porém, cuidando para não apenas traduzir para LIBRAS, a língua que está sendo aprendida, mas

ajudando os estudantes a realmente aprenderem a utilizá-la e a se comunicar com ela, entendendo assim, o sentido desse processo.

É importante ressaltar que, para que o ensino de inglês para alunos surdos seja eficaz, o professor deve estar atento às necessidades específicas destes alunos desde o começo de sua formação docente, seja por meio de práticas metodológicas ou do desenvolvimento do seu potencial investigativo e interventivo a partir da sala de aula.

O profissional psicopedagogo, além de contribuir para a investigação dos modos de aprender dos estudantes, especialmente os que tiverem alguma necessidade específica, poderá auxiliar o professor, já em sua atuação profissional, na seleção das atividades que poderão ser feitas em favor deles.

## REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. B. *Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*/Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lurdes Trassi Teixeira. Saraiva, São Paulo. 1999.
- \_\_\_\_\_. *DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005*. Brasil, 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: linguagens códigos e suas tecnologias: arte, educação física, Língua Estrangeira, espanhol, língua portuguesa, literatura. 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BONDÍA, J. L. A experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 2011.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. *Psicologia na Educação*. Cortez. São Paulo, 1994.
- DIAS, L. S.; GOMES, M. L. C. Aquisição de Linguagem. In: *Estudos Lingüísticos: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira*. Curitiba: IBPEX, p. 142 – 158, 2008.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford introductions to language study. Oxford University Press. New York. 1994.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Text Analysis for Social Research*, London: Routledge. 2003
- \_\_\_\_\_. *Critical language awareness*. London: Longman Publishing, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Oxford: Polity Press Blackwell Publishers Ltd., 1992.
- \_\_\_\_\_. *Media Discourse*. New York: Edward Arnold, 1995.
- \_\_\_\_\_. *New labor, new language?* London: Routledge, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ação Cultural para a liberdade: e outros escritos. *Paz e Terra*, v. 5, p. 149 p.,

1981.

GARDNER, H. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. Intelligence reframed Multiple intelligences for the 21st century*, 1999.

GÁSPARI, J. C. DE; SCHWARTS, G. M. *Inteligências múltiplas e representações. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2002.

GOLDMAN, M. *ALTERIDADE E EXPERIÊNCIA: ANTROPOLOGIA E TEORIA ETNOGRÁFICA. Etnográfica*, 2006.

HALBACH, A. Exporting methodologies: The reflective approach in teacher training. *Language, Culture and Curriculum*, v. 15, n. 3, p. 243–250, 2002.

KNUD, I.; ALHEIT, P. *Teorias contemporâneas da aprendizagem. Cap. 8 Aprendizagem Biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida*, 2013.

LYONS, J. *Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução*. tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1987.

MARCHESI, A. *Desenvolvimento e Educação de Crianças Surdas*. In: COHH, C; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2 ed. Porto Alegre. Artmed: 2004. p. 171-192.

MASGORET, A. M.; GARDNER, R. C. Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 2003.

MICHALISZYN, M. S. *Educação e Diversidade* : [s.l: s.n.].

PRATES, L.; MARTINS, V. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. *Revista Médica de Minas Gerais*, v. 21, n. 4, p. 54–60, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Reply to Canagarajah Kanavillil Rajagopalan. *ELT Journal*, v. 53, n. July, p. 215–216, 1999.

\_\_\_\_\_. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de (org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. 2009. p. 39-46.

RAMOS, R. *Passos para a Inclusão. Algumas sugestões para o plano didático*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 17 – 47)

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

RIVERS, W. M. *Psicologia e ensino de línguas*. Tradução de Álvaro Cabral. Editora Cultrix. São Paulo. 1964

\_\_\_\_\_. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. Tradução de Hermínia s. Marchi. Pioneira. São Paulo: 1975.

RODRIGUES, C. *Falar com as mãos*. Revista Nova Escola. Edição 221. Editora Abril, 2009

SANCHES, P. R. et al. *Aprendizagem De Língua Estrangeira: Um Direito Do Aluno Surdo*. [s.d.].

SIMPSON, C. *Culture and foreign language teaching* *Language Learning Journal*, 1997.

SANTOS, A. R.. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHÜTZ, R. *English Made in Brazil* <<http://www.sk.com.br/>>. Acesso em 15/04/2018

SCOVEL, T. *Psycholinguistics. Oxford introductions to language study*. Oxford University Press. New York. 1998.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

STRATEGIES FOR TEACHING STUDENTS WITH COMMUNICATION DISORDERS e STRATEGIES FOR TEACHING STUDENTS WITH HEARING

IMPAIRMENTS. Disponível em: <http://www.as.wvu.edu/~scidis/hearing.html>. ultimo acesso: 05/04/2018.

Data de recebimento: 26/11/2018  
Data de aprovação: 03/12/2019