



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS AO MULTILINGUISMO  
E À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

LEONARDO MENDES NUNES DE AMORIM

**ACESSIBILIDADE E ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS**

Brasília  
Novembro de 2021

Leonardo Mendes Nunes de Amorim

## **ACESSIBILIDADE E ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de grau no curso de bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Santiago Vigata

Leonardo Mendes Nunes de Amorim

## **ACESSIBILIDADE E ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de grau no curso de bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação.

Brasília, 05 de novembro de 2021

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Santiago Vigata (UnB)

(Orientadora)

---

Prof. Dr. Marcos de Campos Carneiro (UnB)

(Examinador)

---

Prof. Dr. Cesário Alvim Pereira Filho (UnB)

(Examinador)

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é fazer uma análise de como as ferramentas e metodologias desenvolvidas ao longo do tempo influenciam no ensino de inglês para surdos dentro de sala de aula, e se hoje essas ferramentas abrangem todos os alunos que fazem parte desta comunidade. Foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola de línguas com os agentes que participam deste processo de ensino e também com uma aluna da graduação que tem e teve aulas de inglês ao longo de sua formação sendo surda pós-lingual. Concluiu-se que existem algumas divergências quanto a meios e recursos de acessibilidade utilizados pelos professores e também aos meios disponibilizados pela instituição de ensino. Desta maneira, é necessário que primeiro seja feita uma análise da situação de cada aluno para que seja elaborado um processo de ensino inclusivo.

**Palavras-chave:** surdez; acessibilidade ao ensino-aprendizagem de inglês; línguas de sinais; inclusão.

**Abstract:** This work aims to make an analysis of how the tools and methodologies developed over time influenced the teaching of English for the deaf within the classroom, and if today these tools cover all students who are part of this community. A field research was carried out in a language school with the agents who participate in this teaching process and also with an undergraduate student who has and had English lessons throughout her training, being deaf post-lingual. It was concluded that there are some differences as to the means and resources of accessibility used by teachers and also the means available by the educational institution. In this way, it is necessary that first an analysis of the situation of each student is made so that an inclusive and profitable teaching process is elaborated.

**Keywords:** deafness; accessibility to English teaching-learning; sign languages; inclusion.

## **1. Introdução**

Sou estudante do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação, na Universidade de Brasília. Este curso tem como objetivo abranger diversas áreas e, pelo fato de ser multilíngue, seu espectro de alcance aumenta. Uma das vertentes do curso é a acessibilidade em vários campos, e este assunto fez com que eu me tornasse mais consciente do que ocorreu e está ocorrendo com comunidades que necessitam de meios diferentes dos convencionais para participar da vida social em igualdade de condições.

Em uma disciplina sobre competências orais do inglês na universidade, preparei um trabalho com o assunto de ensino de inglês para surdos, pois era um tema que, além de ser o ensino de uma língua estrangeira para uma comunidade com necessidades específicas, abordava diretamente a acessibilidade. Após uma curta pesquisa e a apresentação do trabalho, tive a percepção de que muito pouco havia sido feito relacionado ao assunto e que poderia contribuir também de alguma maneira sobre este tema.

Neste artigo irei discorrer e fazer um breve panorama sobre a história da educação e inclusão do surdo tanto na sociedade quanto no ensino, principalmente no ensino de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês. Será discutido e analisado metodologias e recursos tecnológicos de inclusão eficientes ou não em sala de aula, de acordo com uma pesquisa de campo feita com agentes com diferentes funções dentro deste processo de ensino para verificar divergências ou semelhanças com os métodos utilizados e se a acessibilidade é usada de uma maneira eficaz.

## **2. Inserção do surdo na sociedade**

O acesso ao ensino e ao conhecimento ao longo da história é algo que em muitos períodos foi usado como meio de segregação e poder. Ao longo dos anos e com os avanços e conquistas em vários aspectos, o acesso à educação e ao ensino se tornou mais acessível em diversos países, mesmo assim, ainda há muitas situações em que isso necessita de uma atenção maior, como por exemplo a educação dos surdos ou de pessoas com deficiência auditiva.

Tendo em vista que estamos vivendo em um mundo cada vez mais conectado, em que a tecnologia apresenta avanços significativos em espaço de tempo cada vez menor, faz-se necessário acompanhar todas essas mudanças globais, no entanto, torna-se difícil acompanhar todos esses avanços diários, e isso pode ser prejudicial em vários aspectos: social, profissional e acadêmico.

Quando não encontramos muitas ferramentas ou até mesmo estudos ou discussões sobre a educação para surdos ou pessoas com deficiência auditiva, estamos constatando a exclusão deste cidadão. Por isso, o ensino de Inglês para esta comunidade se faz tão necessário neste mundo cada vez mais globalizado e conectado, para que eles também possam fazer parte desta magnífica mudança e crescimento.

## **2.1 Contextualização da História da Educação dos surdos**

A educação dos surdos passou por várias fases e processos que aconteceram de maneira simultânea e algumas vezes de modos interdependentes e/ou independentes em todo o mundo. Ao decorrer de muito tempo, o surdo foi

Segundo os registros da história, a educação de surdos teve sua origem no século XVI, a partir do trabalho desenvolvido pelo monge beneditino Pedro Ponce de León. Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem. (LODI, 2005, p. 411).

No século XVIII, Charles Michel L'Épée (1760) criou os Sinais Metódicos, que foi um sistema de linguagem baseado na língua de sinais comum, usado na época entre os surdos, com a gramática francesa e o alfabeto sinalizado. L'Épée criou, em 1760, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e ele usava o método que criou para ensinar francês aos alunos.

Nessa época, “[...] pela primeira vez na história, os surdos foram capazes de ler e escrever, adquirindo, assim, uma instrução” (Guarinello, 2007, p.24). Tratava-se do método gestual de ensino de surdos. L'Épée foi o fundador da primeira escola pública para surdos no mundo: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, em 1760. Com a criação dessa instituição, proporcionou-se aos surdos o direito à educação, independentemente do nível social. (SOUSA, 2014, p. 1.018).

Uma corrente que também teve grande repercussão foi a do Oralismo, uma metodologia que visava inserir o surdo na sociedade, oralizando-o e proibindo-lhe o uso da Língua de Sinais. Pouco tempo depois houve um acontecimento que teve muito impacto na educação dos surdos, o Congresso Internacional de Educadores Surdos, que ocorreu em Milão, no ano de 1880, uma conferência que reuniu mais de 160 educadores e especialistas, dentre eles professores surdos, para discutir o futuro da educação das pessoas surdas. Foi decidido, neste congresso, que seria adotado o Oralismo para o ensino dos surdos e, com isso, a língua de sinais foi excluída das escolas.

Este modelo de ensino baseado no Oralismo perdurou por aproximadamente 100 anos e estima-se que as perdas culturais e educacionais foram muitas, pois os professores surdos foram tirados do processo de ensino. Logo após esta decisão os alunos surdos saíam das escolas cada vez menos preparados, pois não conseguiam ter um aproveitamento satisfatório do ensino, pelo fato de existir dificuldade com este método, e também um fator que teve forte influência foi a falta de tecnologias ou recursos para a época. Apenas em 2010, no 21º Congresso Internacional de Educação de Surdos, que aconteceu no Canadá, foram vetadas todas as decisões tomadas no citado congresso.

## **2.2 Educação para os surdos no Brasil**

Por volta do século XX, Ernest Huet, um surdo pós-lingual que perdeu a audição com 12 anos, depois de uma infecção de sarampo, ingressou no Instituto Nacional de Surdos de Paris e acabou se tornando professor. Posteriormente recebeu o cargo de diretor do Instituto de Surdos Bourges, onde realizou um ótimo trabalho. Devido a sua fama por excelentes resultados, Huet mudou-se para a corte de Portugal, no Brasil, onde apresentou ao Imperador Dom Pedro II a proposta de fundar um Instituto para pessoas surdas no Brasil, sendo primeiramente denominado Collégio Nacional para Surdos-Mudos, atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O INES se tornou referência de ensino não só no Brasil, mas também na América Latina, pois recebia alunos estrangeiros de vários outros países. A língua de

sinais brasileira da época tinha muita semelhança e influência com a francesa por conta da origem de seu fundador.

A partir da fundação do INES, os surdos brasileiros passaram a se encontrar, se agregar e a estabelecer um sistema linguístico comum, que deu origem à Libras. Além disso, laços fortes de cultura e identidade começaram a ser compartilhados por esse grupo. (SOUSA, 2014, p. 1.018).

Em 1960, após diversas pesquisas dentro da área da Linguística, foi dado o status de língua à comunicação usada entre os surdos, e a longo prazo também foram percebidos os danos causados pela teoria Oralista.

Na década de 1960, a supremacia do oralismo começa a decair. O linguista americano William Stokoe, da Universidade de Gallaudet, publica uma análise da língua de sinais americana, demonstrando que a mesma era “[...] uma língua com todas as características das línguas orais.” (GOLDFELD, 1997, p.28). Esse estudo foi um impulso para que diversas pesquisas acadêmicas sobre as línguas de sinais começassem a ser desenvolvidas. As pesquisas com surdos filhos de pais surdos revelavam cada vez mais a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos. (SOUSA, 2014, p. 1.020).

### **3. Recursos tecnológicos que auxiliam na inclusão**

Hoje, com o avanço tecnológico existem muitos recursos que auxiliam na inclusão do aluno surdo ou com deficiência auditiva dentro de sala de aula, além disso, é garantido a esses alunos o direito ao suporte dentro de uma instituição de ensino regular, e para isso existe a sala de recursos nas escolas. A sala de recursos é um espaço destinado a alunos com necessidades específicas, isto é, atendimento educacional especializado, (AEE).

A Constituição Federal de 1988, em três de seus artigos, aborda assuntos específicos da educação. O artigo 205 trata da educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 206, inciso I, traz os princípios do ensino que são: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; já o artigo 208 esclarece que é dever do Estado oferecer o “atendimento educacional especializado para as pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Existem muitos meios que melhoram o processo de ensino, como o Aro Magnético, uma tecnologia que transmite o som de um microfone para a telebobina ou telecoil, encontrado na maioria dos implantes auditivos, e do Microfone Remoto,

onde o transmissor fica com o microfone e através de um sistema wireless 2.4 GHz o receptor recebe o que é dito. Estes sistemas são de grande ajuda pois, nesse caso, o aluno com implante não precisa necessariamente ficar na frente da sala para poder compreender melhor o professor.

Além destas opções, também existem os intérpretes de Libras, que fazem a tradução para o aluno sinalizado em língua de sinais, e também o Oralista, que tem uma função semelhante ao de Libras, porém ele fala tudo que está sendo dito pelo professor ou palestrante ao aluno e o mesmo geralmente faz leitura labial. Outro profissional muito raro no Brasil ainda é o Estenotipista, que é uma pessoa que transcreve todo o conteúdo que o professor passa para o aluno.

### **3.1 Legislação**

Com todo esse processo, ao longo das décadas, o mundo começou a entender que é necessário mais incentivo, programas e legislação de inclusão para essa comunidade e, pensando nisso, em 2005 houve o Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Canadá, congresso este no qual criou-se a Declaração Internacional de Inclusão de Montreal, que enfatiza o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nestes tempos de comunicação e informação fluindo velozmente, é fundamental nós, no Brasil, estarmos a par de documentos desse porte, para estarmos sempre atualizados. Vamos, pois, a ele: Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1). O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços. (APAE SP RELAÇÕES INTERNACIONAIS, 2005).

Em 2002 foi sancionada no Brasil a Lei nº 10.436 que reconheceu a Libras, logo após, em 2005, houve o Decreto 5.626, que regulamentou a lei (SOUZA, 2005, p. 1.016). Neste mesmo decreto, no artigo 3º, foi decidido que em todos os cursos de

formação de professores, em nível superior e médio, a Libras é uma disciplina curricular obrigatória.

Ainda depois dessas regulamentações, algumas lacunas ficaram em aberto, pois essa legislação não trata especificamente, por exemplo, do ensino de línguas estrangeiras (LE) para surdos na Educação Básica (SOUZA, 2014, p. 1.016). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, todo aluno a partir da 5<sup>ª</sup> série tem o direito à educação de uma LE, e isso se faz também extremamente necessário para a inserção do indivíduo na sociedade atual, como, por exemplo, o meio digital.

#### **4. Comunidade surda e pessoas com deficiência auditiva**

Nenhum indivíduo, de uma comunidade, tem 100% de semelhança com o seu próximo, e o mesmo acontece dentro da própria comunidade surda, assim como em qualquer outra. Este fato precisa ser levado em conta para o ensino.

Quando tratado o ensino de uma LE para um surdo ou pessoa com deficiência auditiva, primeiro é necessário que se faça uma análise e que se saiba quais metodologias serão necessárias para o ensino de LE.

Existe o Surdo sinalizado e fluente em português que tem a língua de sinais como sua língua 1 (L1) e o português como língua 2 (L2), neste caso, a LE, o inglês, seria uma língua adicional. É importante destacar que se a Libras for a língua materna ou L1, isso reflete totalmente na maneira como o Surdo se identifica como cidadão e nas suas concepções culturais.

Há também o caso de surdos e pessoas com deficiência auditiva pós-lingual, aquelas que por algum motivo ficaram impossibilitados de ouvir após ter desenvolvido uma língua oral. Dentro dessa situação, existem os oralizados, que em sua grande parte têm o português como sua L1 e podem ter a língua de sinais como L2, mas isso não é o caso de todos. Este é um ponto importante, pois muitos surdos e pessoas com deficiência auditiva se identificam mais com o mundo dos ouvintes que com a cultura Surda. Muitos adquiriram habilidade de leitura labial ou fazem o uso de alguma tecnologia, como um implante coclear, por exemplo, e na maioria vezes não têm interesse em aprender Libras por acreditarem que não precisam e por não entender essa língua como uma necessidade.

No caso da acessibilidade em comunicação para pessoas surdas, algumas considerações devem ser feitas a respeito dos diferenciais lingüístico-cognitivos encontrados entre as pessoas surdas. A maioria das pesquisas,

ao tomarem a surdez como objeto de estudo, não leva em consideração que a pessoa surda é um objeto sujeito eminentemente social. E que, “enquanto sujeito social, tem em si impressas as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem a tessitura de seu cotidiano” (FERNANDEZ, 1993). (TORRES, p. 4).

Existe também o caso de surdos que não têm fluência completa nem em português nem em Libras por diversos fatores, às vezes porque a família não teve acesso à informação ou por ainda acreditar que a surdez é um problema cognitivo, e também ser um fator econômico. Muitas vezes, por se encontrar em uma situação mais vulnerável, as ferramentas que permitem ao cidadão meios para desenvolver uma língua acabam ficando cada vez inacessíveis.

## **5. Metodologia**

Visto o contexto histórico da educação para surdos e todas as diferenças relacionadas à história, fluência e preparação de cada um dentro da própria comunidade surda e de pessoas com deficiência auditiva, o objetivo da pesquisa é entender quais métodos são efetivos ou não no ensino de uma LE, neste caso, o inglês e identificar o papel da inclusão e acessibilidade neste processo. O idioma a ser analisado é o inglês.

Um dos locais utilizados para a pesquisa foi o Centro Interescolar de Línguas (CIL), unidade 01, localizada na Asa sul. O CIL é uma escola pertencente à rede pública do Distrito Federal e que tem como objetivo o ensino de línguas estrangeiras como o inglês, francês, alemão e espanhol. Na unidade CIL 01 fazem um trabalho mais específico de ensino de inglês com surdos. Nesta escola, foram entrevistadas 4 pessoas, sendo: a) dois professores, um efetivo e um substituto, que já têm experiência no ensino de inglês para surdos; b) uma intérprete de Libras substituta que auxilia os alunos durante as aulas de inglês quando necessário; d) uma aluna surda pós-lingual e oralizada da graduação do curso de Tradução Inglês da Universidade de Brasília.

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa e foi desenvolvida por meio de entrevistas elaboradas e direcionadas especificamente de acordo com a posição de

cada agente neste processo de ensino, com o propósito de responder se com as atuais condições o aluno surdo ou com deficiência auditiva consegue aprender de maneira eficaz a língua inglesa e se o processo de ensino se torna acessível para este aluno. As perguntas foram divididas em 3 eixos: o primeiro deles é sobre o material e recursos utilizados e o seu papel na acessibilidade, o segundo trata da relevância da língua de sinais como intermediadora dentro da sala de aula e o terceiro sobre a importância e o lugar da função de cada agente dentro da sua própria perspectiva.

## **6. Análise das respostas**

No caso da aluna surda pós-lingual e oralizada da graduação do curso de Tradução Inglês) que não é fluente em Libras, ela não tem interesse em aprender nem a Língua de Sinais Brasileira nem qualquer outra dos países que têm o inglês como língua oficial. Ela se comunica através do implante coclear e também leitura labial, tendo como L1 o português.

Além das tecnologias e recursos que, na opinião dela, são necessários e podem variar dependendo do caso de cada aluno surdo, um aspecto muito importante que foi citado pela estudante é que o professor deve ser preparado em todos os quesitos para que possa obter um bom aproveitamento do aluno dentro da sala de aula e um melhor relacionamento. Como uma aluna oralizada que não é fluente em Libras, ela informou que em algumas ocasiões especiais, como em palestras, um leitor torna mais prático o processo de entendimento. Além disso, ela acrescentou também que sempre sentiu falta de legendas ao vivo nas aulas, algo que para ela ajudaria ainda mais. A participante se enxerga e se sente parte do mundo dos ouvintes, nesse caso, ela acredita que em uma sala de aula, jamais se deve separar os alunos com deficiência dos sem deficiência e que todos devem conviver com alunos surdos para que possam ter paciência e respeito pelas necessidades do próximo e também possam ajudá-los dentro de sala de aula. A aluna relata ter sofrido preconceito apenas uma vez em sala de aula.

A entrevista com o primeiro professor foi diferente, pois ele não era fluente em língua de sinais e deu aula para alunos surdos não oralizados e que eram sinalizados, nesse caso, fluentes em libras, só que durante muitos semestres ele não teve o auxílio de uma intérprete durante grande parte da trajetória com os alunos no curso, e comentou que isso fez muita falta e que, por esse motivo, teve que trabalhar com o

que estivesse a sua disposição, que foram o projetor de imagem, o laboratório de informática e o livro didático.

Todos esses recursos ele utilizou até a pandemia, após isso, as aulas passaram a ser remotas e aconteciam de maneira assíncrona. Um dos grandes desafios salientado por ele é que, pelo fato de não ser fluente em língua de sinais, as primeiras aulas foram bastante desafiadoras e demorou um certo tempo até que fosse estabelecido um tipo de comunicação razoável entre ele e os alunos. Outro grande problema que encontrou nas aulas é que no começo do curso os alunos tinham diferentes níveis de fluência, tanto no inglês quanto em português, e que isso foi um dos fatores que fez com que muitos alunos tenham desistido do curso; no final, continuaram apenas 3 alunas que por coincidência já estavam no ensino superior e eram sinalizadas.

Houve interesse por parte dos alunos deste primeiro professor entrevistado a aprender a língua de sinais americanas (LSA ou ASL), inclusive, uma delas tinha o objetivo de fazer uma especialização na Universidade de Gallaudet, uma universidade para surdos localizada em Washington DC e referência em todo o mundo.

Foi apontado pelo professor que os alunos não conseguiram ter um bom aproveitamento do material didático, pois quase 60% do livro trabalhava competências orais e de escuta, algo que para os alunos não era utilizado e, por esse motivo, ele teve que recorrer a outros recursos disponíveis na internet, a exemplo de vídeos. Os alunos desta turma em específico, segundo o professor, tinham preferência por formar uma turma apenas de surdos.

A professora substituta entrevistada tampouco era fluente em língua de sinais, e durante uma parte do seu curso com os alunos não teve o suporte de uma intérprete de Libras, o que pra ela foi bastante desafiador pois, conforme ela salienta na entrevista, é um direito dos alunos e, portanto, não deveria ter a falta deste profissional dentro de sala de aula.

Todo esse começo de curso em sala de aula com os alunos, segundo a professora, foi algo completamente empírico, e precisou de um tempo para que pudesse estabelecer uma boa comunicação com os alunos, algo que influenciou no atraso e no desenvolvimento dos alunos no inglês. Se o intérprete estivesse disponível, ela acredita que esse atraso não teria ocorrido.

A falta de material didático de inglês para surdos também foi uma queixa da professora, que afirmou que, por conta deste motivo, tem que procurar e pesquisar

ainda mais materiais extras para ministrar as aulas. Ela apontou também que usa como principal ferramenta de ensino um projetor de imagem, e afirmou que a escola separa o melhor disponível para as aulas dos alunos surdos. Os alunos também se interessaram pela língua de sinais americana (ASL) e, por conta disso, a professora começou a inserir o assunto no conteúdo programático.

Assim como aconteceu com o primeiro professor citado anteriormente, a professora relatou que na turma há alunos com diferentes habilidades na língua, tanto portuguesa quanto em Libras, e que isso torna mais difícil o processo de ensino e a própria inclusão entre os alunos. Foi citado o exemplo de dois alunos. O primeiro tem doutorado e é professor de Libras, além de ser uma forte influência dentro da comunidade Surda, e o segundo tem apenas a educação básica e não sabe se comunicar de maneira eficaz, tanto em língua de sinais quanto em português.

Em todas as duas entrevistas, os professores concordaram em que é imprescindível que o professor seja fluente em Libras para que possa ter aulas mais proveitosas e eficientes, tanto no contexto acadêmico, quanto no contexto social com os alunos surdos.

A entrevista com a intérprete de Libras foi um pouco diferente das demais pelo fato de ela ter pouca experiência, dentro de uma sala de aula de inglês para surdos, e ela compartilhou a sua vivência com a turma e o que estava achando de todo este processo. A intérprete tem mais de 20 anos de experiência e também relatou que foi casada por mais de 12 anos com um surdo, o que a fez ser inserida dentro da comunidade Surda.

Ela diz que sua posição dentro de uma aula de inglês para surdos é um pouco difícil, pois ela não é fluente em inglês e muitas vezes não consegue entender o que está acontecendo. Por isso, acredita que o professor necessariamente precisa ser fluente em línguas de sinais, pois o papel do intérprete é traduzir e não ensinar, mesmo estando junto com o professor em sala de aula. A intérprete relata que em alguns momentos ou na maioria deles a tradução do inglês para a Libras ou vice-versa pode atrapalhar no processo de ensino, o que não aconteceria se o professor fosse fluente em língua de sinais.

Após a coleta de dados com os entrevistados percebeu-se que em alguns pontos dos eixos da entrevista há concordância. O primeiro eixo diz respeito ao material utilizado. Para os professores entrevistados, é necessário o desenvolvimento de materiais didáticos para pessoas surdas, pois grande parte do livro é composto por

habilidades que para os surdos não oralizados não tem relevância. Para uma maior inclusão e acessibilidade é necessário um material feito para o aluno surdo, e não adaptado a ele. No caso da aluna, por ser oralizada e ouvinte, não houve queixas sobre o material didático usado. Houve um consenso de todas as partes de que todo recurso tecnológico que possa ajudar é bem-vindo dentro de sala de aula, tanto em uma sala com ouvintes e surdos quanto em uma sala apenas com surdos.

O segundo ponto da pesquisa foi relacionado à relevância da língua de sinais como intermediadora na sala de aula, e neste ponto houve concordância entre todos os entrevistados, inclusive a aluna oralizada, que diz que se o aluno for sinalizante, é necessário que haja a Libras como intermediadora neste processo, para que haja uma boa comunicação entre professor e aluno.

No terceiro pilar da pesquisa há algumas divergências, pois os professores acreditam que se faz necessário ter uma intérprete de Libras dentro de sala de aula, porém, a intérprete acredita que seu papel dentro de uma sala de aula de língua estrangeira, como o inglês, em algumas ocasiões não é muito eficiente pelo fato de ela não ser fluente no idioma alvo do ensino-aprendizagem, o que pode acontecer com outros intérpretes, e que, como seu papel é apenas traduzir e não ensinar, pode atrapalhar no processo de ensino. Por outro lado, a intérprete acredita que o professor deve ser fluente em língua de sinais para que essa barreira entre docente e discente seja rompida. Já para a aluna entrevistada não haveria a necessidade de um intérprete de língua de sinais, mas seria necessário um intérprete oralista. Mesmo assim, ela acredita que para alunos sinalizados é necessário um intérprete de língua de sinais.

## **7. Considerações finais**

Após as entrevistas realizadas com os participantes, houve uma pequena amostra do que ocorre nas salas de aula no ensino de inglês para surdos e foi constatado que muito ainda deve ser feito e analisado sobre o tema. Inclusive, com o material coletado nas entrevistas será possível fazer uma análise muito mais completa neste assunto.

Como principal objetivo deste artigo de inclusão e acessibilidade do surdo no ensino de inglês foi entender como funciona todo esse processo e se hoje nas escolas há uma estrutura mínima para este aluno, ficou claro que o material didático, que é um elemento crucial para o ensino de uma língua estrangeira, precisa de mais atenção, pois não é possível encontrar de maneira rápida e fácil um material didático

de inglês criado para alunos surdos, o que torna ainda mais difícil o processo de aprendizagem desses alunos.

Outro ponto a ser levantando também é que todos os alunos surdos que se interessaram pela língua de sinais de outro país em sua totalidade foram pela ASL, que é a Língua de Sinais Americana, e não por outra língua de sinais, como da Austrália ou do Reino Unido, por exemplo. Acredito que também poderia ser proveitoso, até mesmo para fins de diversidade linguística e cultural, apresentar aos alunos durante o andamento do curso as línguas de sinais de outros países que têm o inglês como idioma oficial.

É necessário notar que todo este processo depende de vários fatores, tanto do aluno quanto do professor, e também do intérprete, se houver. Por exemplo, se o aluno é sinalizante ou não, se é oralizado ou se também apresenta uma fluência significativa no próprio português. O fato é que, independentemente da formação daquele aluno, ele tem o direito garantido por lei de acesso ao ensino de uma LE, nesse caso o inglês, e a escola ou instituição de ensino precisam providenciar os meios necessários para que o aluno se sinta incluído no ambiente de educação.

### **Bibliografia**

BRASIL. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 64/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Senado Federal. **Secretaria de Editoração e Publicações. Coordenação de Edições Técnicas**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

Disponível <[http://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1](http://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 1 nov 2021.

SOUSA, Aline Nunes de. Reflexões sobre as Práticas de Ensino de uma Professora de Inglês para Surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.14, n. 4,

s.n., Belo Horizonte, dez. 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/scielo.php?>

[script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982014000400011&lng=pt&nrm=iso>](#).

Acesso em: 25 out 2021.

ZUFFO, Darci. O Aluno Surdo e a Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. In: **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**, v.1, Governo do Estado do Paraná, 2010. Disponível em:

<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_unicentro\\_lem\\_artigo\\_darci\\_zuffo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_lem_artigo_darci_zuffo.pdf)>. Acesso em: 25 out 2021.

SANTOS, Cílio; ANDRADE, Gíoberlândia; LOURENÇO, Nehemias. O Ensino de ASL para Alunos Surdos: Uma Proposta para o Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **Congresso Internacional de Educação de Inclusão**, Campina Grande, 2014, s.n.

Disponível em:  
<[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_10\\_11\\_2014\\_17\\_49\\_30\\_idinscrito\\_545\\_04dbfe281b3d218eff93ee2f46735502.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_17_49_30_idinscrito_545_04dbfe281b3d218eff93ee2f46735502.pdf)>. Acesso em: 15 set 2021.

LODI, Ana Claudia B. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 30 set 2021.

SOLÍS, Mirna Martínez. La enseñanza a niños y jóvenes sordos en un contexto de educación biligüe. **Congreso Nacional de Investigación Educativa- Comie**.

Disponível em:

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0519.pdf>. Acesso em: 20 jul 2021.

BEHARES, Luis E. La enseñanza en el campo de la sordera: reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico. **SSOAR**. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/44152647\\_La\\_ensenanza\\_en\\_el\\_campo\\_d](https://www.researchgate.net/publication/44152647_La_ensenanza_en_el_campo_d)

[e la sordera Reflexiones desde la teoria del acontecimiento didacticoThe teaching in the deafness field Some reflections coming from the theory of didactic event reflections](#). Acesso em: 30 ago 2021.

CSIZÉR, Kata.; KONTRA, Edit H. Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students. **The Modern Language Journal**.

Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/modl.12630>. Acesso em: 20 maio 2021.

BELHAM, Paula Schectman. **Aprendizado de língua estrangeira: Caminho para inclusão do Surdo na Sociedade da Informação**.

MELLO, Anahi Guedes de.; TOREES, Elisabeth Fátima. **Accesibilidad em la comunicación para sordos oralizados: Contribuciones de las tecnologías de información y comunicación**. Disponível em:

[https://www.academia.edu/2370101/Acessibilidade na Comunica%C3%A7%C3%A3o para Surdos Oralizados contribui%C3%A7%C3%B5es das tecnologias de informa%C3%A7%C3%A3o e de comunica%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/2370101/Acessibilidade_na_Comunica%C3%A7%C3%A3o_para_Surdos_Oralizados_contribui%C3%A7%C3%B5es_das_tecnologias_de_informa%C3%A7%C3%A3o_e_de_comunica%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 22 out 2021.