

**O ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS NA MODALIDADE EJA**  
***THE TEACHING OF ENGLISH FOR DEAF STUDENTS IN THE EJA MODALITY***

**Clevisvaldo Pinheiro Lima**  
Mestre/UFPI  
klevislima@hotmail.com

**Anesio Marreiros Queiroz**  
Especialista/FAEME  
beckmarreiros@gmail.com

**RESUMO**

O inglês é a língua franca contemporânea, o que torna seu aprendizado imprescindível para uma participação ativa em um mundo cada vez mais globalizado. Mesmo as pessoas surdas não estão isentas da necessidade desse aprendizado. Apesar disso, o ensino de inglês para surdos tem sido historicamente negligenciado no ensino regular o que levou muitos destes à desistência desta modalidade e à adesão à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por esse motivo, esta pesquisa teve como objetivo verificar como ocorre o ensino de inglês para os alunos surdos matriculados nos Centros de Educação para Jovens e Adultos (CEJA), no município de Teresina, PI. Para tanto, partiu-se de uma investigação qualitativa utilizando, para a coleta de dados, a observação e a entrevista semiestruturada. Foi constatado que o ensino de inglês no CEJA ainda é aquém daquele despendido aos alunos ouvintes e que estes também apresentam problemas familiares aos alunos surdos.

**Palavras Chave:** Inglês; EJA; Surdos.

***ABSTRACT***

*English is the contemporary lingua franca, which makes its learning essential for active participation in an increasingly globalized world. Even deaf people are not exempt from the need of this learning. Despite this, the teaching of English for deaf students has been historically neglected in mainstream education, which led many of them to drop out of this modality and to join the modality of Youth and Adult Education (EJA). For this reason, this research aimed at verifying how English teaching occurs for the deaf students enrolled in the Centers of Education for Youth and Adults – (CEJA), in the city of Teresina, PI. For this purpose, a qualitative investigation was carried out, using observation and the semi-structured interview for data collection. It was verified that the teaching of English in the CEJA is still lower of that expended for students that can listen and that they also present problems that are common for deaf students as well.*

**Keywords:** *English; EJA; The deaf.*

**Introdução**

O inglês é, segundo Lewis, Gary e Charles (2014), o terceiro idioma mais falado no mundo, com um total de 335 milhões de falantes. Além disso, exerce no meio acadêmico,

econômico e turístico o papel de língua franca, o que significa dizer que esse é o idioma utilizado como intermediário entre os falantes de diferentes nações. Somando isso à globalização, que permitiu a relação entre países outrora impensável, seja pelas distâncias territoriais seja pelas diferenças culturais, aprender o inglês tornou-se fundamental.

No Brasil, o inglês é ensinado como língua estrangeira (LE), o que está pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1999. A primeira determina a obrigatoriedade do ensino de uma LE a partir da 5ª série, atual 6º ano, do ensino fundamental, ficando a cargo da comunidade escolar a escolha do idioma. Os PCNs, por sua vez, afirmam que o aprendizado de uma LE propicia ao estudante uma maior aproximação às várias culturas e, conseqüentemente, permite-lhe uma maior integração num mundo globalizado, além de aumentar sua percepção como ser humano e como cidadão.

Segundo Brasil (1999), os PCNs não estipulam uma metodologia específica para o ensino de uma língua estrangeira, mas orienta que esta deva estar pautada em uma perspectiva pragmática, possibilitando uma educação voltada ao interesse e à realidade dos alunos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento linguístico e cultural desses indivíduos. Salientam ainda que a habilidade de leitura e de compreensão de textos é fundamental para um aprendizado eficaz de línguas e para o domínio de outras habilidades como a escrita e a comunicação oral.

Nesse sentido, compreendemos que a utilização da habilidade de leitura, a partir da seleção de textos que despertem não apenas o interesse dos alunos pela disciplina, mas a construção de uma postura crítica acerca de sua realidade social, somada a metodologias que se adequem às necessidades da comunidade escolar, propiciará não apenas aquisição de conhecimento, mas a construção de cidadãos críticos e reflexivos sobre o mundo que os cerca. Tratando especificamente dos alunos surdos, Schneider (2006) afirma que também é dever da escola despertar nesses o interesse e o desejo pelo aprendizado, considerando o potencial de aprendizagem que esses possuem.

Na prática, no entanto, o que se percebe é uma ineficácia do sistema escolar que, com uma educação de baixa qualidade, provoca um alto índice de reprovação e, mesmo após sucessivas repetências, não alcança um significativo progresso na construção do conhecimento, o que gera frustração tanto no indivíduo quanto na família a que esse pertence (SOUZA; GOÉS, 1999). Soma-se a isso, no caso dos alunos surdos, a polêmica discussão sobre a inclusão desses no ensino regular que, por não considerar, na maioria dos casos, sua modalidade linguística e a importância da Libras no processo ensino-aprendizagem, acaba por

agravar a situação de reprovação e mesmo de desistências desses indivíduos do sistema de ensino.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como principal alternativa para aqueles que desejam concluir a educação básica. E é nesse contexto que a presente pesquisa se desenvolveu, objetivando observar como a língua inglesa (LI) é abordada pelos professores que atuam com alunos surdos e de que forma esses percebem esse ensino. Como campo de pesquisa, foram utilizados os Centros de Educação para Jovens e Adultos (CEJA) do município de Teresina, Estado do Piauí, que tinham alunos surdos matriculados.

### **Breve histórico sobre a educação dos surdos**

Outrora tratada com indiferença, a educação dos surdos tem sido o foco de grandes debates e discussões no meio político e acadêmico. Se, estudando a história das civilizações mais antigas, como gregos e romanos, depara-se com o fato de que os surdos eram considerados incompetentes, tratados como animais e desprovidos de direitos como casamento e herança de bens da família (MOURA, 2000), hoje, pode-se observar um considerável, porém ainda insuficiente, avanço no que diz respeito ao acesso do surdo à educação escolar.

A mudança na forma como a sociedade percebe a pessoa com surdez, de um ser desprovido de intelecto a um indivíduo com as mesmas capacidades cognitivas que qualquer outra pessoa, é resultado de um longo e lento processo, construído a partir da atuação de alguns educadores que, ao longo da história, mostraram-se fundamentais. Moura (2000) destaca que entre os principais estão Pedro Ponce de León e Charles Michel de L'Épée.

Ponce de Leon foi o primeiro a dedicar-se à educação de surdos, ensinando-os a ler, a escrever e a falar. Para tanto, ele criou o alfabeto manual, que consistia em representar as letras do alfabeto por meio das mãos, e técnicas de oralização que, após a sua morte, foram perdidas. Ponce de Leon tornou-se famoso por conseguir educar vários surdos. Importante salientar, no entanto, que este privilégio de acesso à educação era garantido apenas às pessoas surdas oriundas da nobreza e que os surdos pobres continuavam sem acesso a qualquer tipo de instrução.

Charles Michel de L'Épée, por sua vez, começou a ensinar os surdos por questões religiosas, mas, diferente de Ponce de Leon, reconheceu a existência e a importância da língua de sinais no processo de educação dos surdos. L'Épée percebeu que os surdos se utilizavam de movimentos feitos com as mãos e com o corpo para se comunicar e, após aprender a se

comunicar em língua de sinais, com os próprios surdos, passou a utilizá-la como língua de instrução. Ele foi o primeiro a criar uma escola só para surdos.

Em 1880, ocorreu em Milão, na Itália, o II Congresso Internacional de Educadores de Surdos que, apesar do nome, marcou negativamente a história da educação dos surdos em todo o mundo e cujas decisões podem ser ainda percebidas atualmente. Nesse congresso, mundialmente conhecido como Congresso de Milão, ficou decidido que apenas a língua oral seria aceita como língua de instrução e que a língua de sinais deveria ser evitada, cabendo aos educadores de surdos ocuparem-se com métodos que objetivassem o aprendizado da fala uma vez que, para os defensores dessa ideia, as palavras eram superiores aos gestos.

A partir desse congresso, retoma-se a ideia da surdez como uma anomalia orgânica e dos surdos como sujeitos incapazes, desprovidos de língua e carentes da fala oral. A partir desse entendimento, Alexandre Graham Bell, principal representante dessa corrente chamada oralismo, começa a difundir seus métodos que focavam na imposição de treinos exaustivos e repetitivos da fala. Observa-se, assim, que

a educação dos surdos deu uma grande reviravolta em sentido oposto à educação do século XVIII, quando os surdos e a sociedade perceberam as potencialidades dos surdos pela utilização da língua de sinais. [...] No início do século XX a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas [...] O ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano. Com isso houve uma queda no nível de escolarização dos surdos (GOLDFELD, 2002, p. 31).

O método oralista foi amplamente utilizado e difundido em todo o mundo até meados do século XX, quando começaram a surgir questionamentos sobre sua eficácia. No momento em que se tornou evidente que apenas uma pequena parte dos surdos submetidos à oralização alcançava, de fato, um nível considerado bem-sucedido e que mesmo esses não obtinham a integração social esperada, comprovou-se que o aprendizado da língua oral não atendia a todas as necessidades da comunidade surda.

A insatisfação dos educadores de surdos e dos próprios surdos com o método oral, somada às novas pesquisas acerca do processo de educação dos surdos, tal qual a publicação de William Stokoe (1970), que demonstrou que as línguas de sinais possuíam os mesmos aspectos linguísticos que as línguas orais, fez surgir outras propostas de ensino voltadas a esse público. Entre estas podem ser citadas a comunicação total que defendia o uso de qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação, e o bilinguismo que defendia a ideia de que os indivíduos surdos deviam ser bilíngues, adquirindo a língua de sinais como sua língua materna e como segunda língua a língua oficial de seu país.

É preciso esclarecer, no entanto, que o surgimento de uma nova proposta de ensino não significou o abandono da proposta anterior. Sá (2010) afirma que, desde o Congresso de Milão, o oralismo continua presente no cenário educacional dos alunos com surdez, e Goldfeld (2002, p.37) acrescenta que “é comum encontrarmos em escolas públicas e até particulares, crianças surdas que estão há anos frequentando estas escolas e não conseguem adquirir nem a modalidade oral nem a modalidade escrita da língua portuguesa” e tampouco o conhecimento das demais disciplinas da grade curricular.

No que concerne especificamente ao ensino de inglês para surdos, McCleary (2009) salienta que o entendimento de que a capacidade de aprendizado de uma língua não depende da modalidade oral-auditiva é relativamente novo, que o ensino de línguas está historicamente atrelado à utilização de métodos orais. Além disso, este acrescenta que ainda não há um conhecimento consolidado sobre as estratégias e os recursos a serem utilizados para a educação de surdos em língua estrangeira, uma vez que a literatura específica a esse fim ainda é escassa.

Apesar disso, o autor destaca que o uso de tecnologias que priorizem imagens como recursos pedagógicos facilita o ensino. Segundo ele, “a boa comunicação visual é eficaz tanto para surdos quanto para ouvintes” (MCCLEARY, 2009, p. 218). Destacam ainda que mesmo o uso dessas tecnologias não substitui ou diminui a importância da língua de sinais na elaboração dos conceitos e das metodologias a serem abordadas.

Acerca disso, Doziart (2011) considera inconsequente a inclusão escolar de alunos surdos que não considere a língua de sinais, salientando que esta deve ser agente e não apenas um acessório às práticas pedagógicas. Lopes (2011) acrescenta que todo surdo deve usar a língua de sinais para, assim, participar ativamente das atividades da escola, mostrando o potencial do surdo e o seu desempenho escolar. Schneider (2006, p.18) corrobora com os autores supracitados afirmando que “quando se trata do aluno surdo, o atendimento de suas diferenças requer que se considere o direito de utilizar a língua de sinais no agir comunicativo dentro e fora da sala de aula”.

Segundo a autora, para a garantia de uma educação de qualidade, é necessário haver a aceitação e a valorização das diferenças no ambiente escolar uma vez que “os alunos apresentam características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem” (SCHNEIDER, 2006, p. 18).

A garantia do direito à educação é assegurada à população brasileira pelo artigo 205 da Constituição Federal vigente e pela Lei 9.394/96 – a LDB que estabelece um ensino

ministrado com igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Especificamente no caso de pessoas com surdez, nos últimos anos, observa-se uma preocupação maior para se fazer cumprir leis que asseguram sua permanência na escola. Uma das formas encontradas para tal, foi a inserção dos instrutores e intérpretes de língua de sinais. No entanto, Lodi e Lacerda (2009, p. 16) afirmam que

os surdos trazem consigo uma história marcada por dificuldades de acesso às informações e, portanto, de restrição quanto ao seu conhecimento de mundo. [...] assim, embora a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula abra a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar [...] apenas a presença dessa língua não é garantia de que ele aprenda facilmente os conteúdos.

Acrescenta-se ainda a esses aspectos a não adaptação metodológica e curricular às particularidades da modalidade linguística dos educandos surdos, a falta de conhecimento e preparo dos docentes e dos demais profissionais que trabalham na escola com a surdez, a falta de um conhecimento mínimo da Língua Brasileira de Sinais, Libras, dos docentes para lidar com seus alunos surdos, intérpretes de Libras sem a devida capacitação para atuarem como tal, entre outros. A soma de todos esses fatores não permite aos discentes com surdez a devida compreensão do conteúdo ministrado. Desta forma, esses acabam, por várias vezes, ficando reprovados no mesmo ano letivo, causando uma defasagem idade/série e fazendo com que estudem com alunos de uma faixa etária menor, o que gera, na maioria das vezes, constrangimento.

Assim, o aluno surdo se vê excluído do processo de construção do conhecimento e, sem a possibilidade de se constituir em sujeito partícipe do processo de ensino-aprendizagem nas escolas em que frequentam, esses acabam desistindo do ensino regular e procurando a modalidade de EJA. A EJA, embora também não tenha uma proposta de ensino voltada especificamente aos alunos com surdez, tem uma proposta organizacional que possibilita um avanço escolar para eles, uma vez que tal modalidade abrange tanto os aspectos da educação formal quanto informal e tem por objetivo, entre outros, assegurar o desenvolvimento de suas habilidades e qualificações.

### **A EJA e o ensino de língua inglesa**

A escolarização de jovens e adultos foi, ao longo de sua trajetória, uma proposta política que visava solucionar os problemas decorrentes das lacunas deixadas pelo sistema de ensino regular. Não existiu, no entanto, nas literaturas acerca da temática, uma homogeneidade quanto à nomenclatura dessa modalidade de ensino e nem quanto as suas definições

conceituais. Apesar disso, essa modalidade de ensino, hoje amplamente conhecida como EJA, caracteriza-se como um instrumento de suplementação da escolarização.

Do ponto de vista legal, a EJA é regida pela LDB que, em seu capítulo II, seção V, trata sobre a EJA, entendendo que esta deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, cabendo aos sistemas de ensino a manutenção de cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo.

Essa modalidade trouxe benefícios quanto à educação, especialmente à classe trabalhadora, antes desfavorecida, assegurando não apenas a gratuidade e a permanência na escola de todos aqueles que não puderam frequentá-la na idade apropriada, como também a consideração de suas particularidades, tais como seus interesses e condições de vida e de trabalho. Sobre isso, Friedrich et al. (2010, p. 403) esclarecem que

a modalidade de ensino que constitui a EJA apresenta-se como um direito do cidadão, tentando afastar-se da ideia de compensação e assumindo a reparação e equidade, aprendizagem e qualificação permanentes e não de caráter suplementar, mas fundamental.

Ante as muitas e complexas questões levantadas para a solidificação dessa modalidade de ensino e compreendendo a grande dificuldade que os partícipes desta tiveram quanto ao acesso e à permanência à escola, destacamos as pessoas surdas, um grupo que, por sua peculiaridade quanto à forma de comunicação, sempre enfrentou dificuldades ainda maiores para frequentar e permanecer na escola, para participar de forma ativa do processo educacional e para conseguir concluir a educação básica. Esses, por se constituírem enquanto uma minoria linguística num país que é majoritariamente ouvinte e usuário da Língua Portuguesa, já encontram inúmeras barreiras que dificultam e, muitas vezes, limitam seu acesso à educação.

Além disso, numa perspectiva de educação inclusiva, os alunos surdos, que possuem uma modalidade linguística do tipo visual-espacial, são incluídos em salas regulares com alunos ouvintes, que possuem uma modalidade linguística oral-auditiva, o que dificulta ao docente o desenvolvimento de metodologias que contemplem as necessidades específicas de ambos. Desta forma, por serem a minoria, os alunos surdos acabam sendo marginalizados, o que resulta em seguidas reprovações que provocam nesses o desânimo pela escola, culminando, na grande maioria das vezes, no abandono da mesma.

Entendemos que uma solução para esta questão seriam as escolas bilíngues, ambientes escolares que trariam a Libras enquanto língua de instrução e que tratariam a língua

portuguesa como segunda língua (L2) e a partir de sua modalidade escrita. A partir dessa proposta de ensino, seriam respeitadas as características inerentes às pessoas surdas, tais como o aspecto visual-espacial de sua língua e a utilização da Libras enquanto língua materna ou primeira língua (L1), além de considerar, na elaboração das estratégias de ensino, os aspectos sociais e culturais desse grupo.

Acerca disso, Capovilla (2011) conduziu, ao longo de 10 anos, um estudo sobre o desenvolvimento de cognição e linguagem de estudantes surdos, com 9.200 surdos matriculados em escolas regulares inclusivas e escolas especiais bilíngues e concluiu que os alunos surdos matriculados em escolas especiais bilíngues adquirem a capacidade de leitura e compreensão de textos mais cedo e melhor que os alunos matriculados em escolas regulares. Nesse sentido, segundo o autor, a educação de surdos deveria ocorrer em língua de sinais e em uma comunidade escolar linguística sinalizadora. Esta proposta de educação de surdos, no entanto, ainda é uma realidade muito distante dos surdos piauienses.

Nesse sentido, a EJA se apresenta como uma alternativa mais viável para este grupo de estudantes que abandonaram os estudos ou que nunca chegaram a frequentar a escola possibilitando, assim, o acesso à educação, um direito fundamental de todo cidadão brasileiro garantido pela Constituição. No entanto, para que esta se torne de fato uma possibilidade exequível é importante, observando os objetivos do programa, pensar em ações que respeitem as características e os interesses dos surdos, valorizando e fortalecendo sua identidade.

É com isso em mente que deve-se pensar no ensino de língua inglesa para surdos. O processo de ensino-aprendizagem de inglês requer o estudo de quatro habilidades, a saber: ouvir, falar, ler e escrever (ou em inglês: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*). No caso do aluno surdo, o ensino se concentraria nas habilidades de leitura (*reading*) e escrita (*writing*). O domínio dessas habilidades, teoricamente, propicia ao alunado uma autonomia na compreensão e comunicação em língua inglesa. Embora os surdos tenham sua forma de apreensão das informações diferente da utilizada pelos ouvintes, isto não se constitui impedimento para o aprendizado de uma língua estrangeira. Acerca disso, McCleary (2009, p. 206) afirma que

a capacidade linguística do ser humano não é limitada ao canal oral-auditivo, o domínio das línguas “orais” do mundo. Não existe nada intrinsecamente “linguístico” na capacidade humana de ouvir e emitir sons. O que é “linguístico” é a organização dos sons emitidos que constituem a língua (em fonemas, morfemas, sintagmas etc). Da mesma forma, é perfeitamente possível organizar a gestualidade e a expressividade facial e corporal de forma linguística. Sempre que há convivência entre surdos, a capacidade linguística começa a ser expressa pela gestualidade.



O importante para um efetivo processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pelos alunos surdos está na compreensão dos desafios por eles enfrentados para aprender a própria língua nacional e, antes de tudo, ter acesso a um meio de comunicação que integre seu meio social e que facilite seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

### **Metodologia**

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo. Por meio dela, buscou-se abordar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de inglês nos CEJAs do município de Teresina-PI que tinham alunos surdos a partir do uso das técnicas de entrevista semiestruturada e da observação direta. A entrevista foi uma das técnicas escolhidas devido ao seu caráter social e porque “se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores [...] que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2001, p.57) e a técnica de observação, por ser, segundo Barros e Lehfeld (2009, p. 76), uma técnica imprescindível em toda pesquisa científica, uma vez que “observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”.

Para a constituição do lócus desta pesquisa, foi feito, inicialmente, junto à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), um levantamento dos CEJAs que atendiam alunos com surdez. Esta nos informou que, dos centros presentes na capital teresinense, apenas o CEJA Arthur Furtado tinha alunos com surdez em seu quadro discente, sendo esse, portanto, o campo de pesquisa do presente estudo. Importa dizer que, para a realização desta pesquisa, foi solicitada autorização, por escrito, à instituição investigada e aos sujeitos entrevistados, obtendo um posicionamento favorável em retorno. Foram sujeitos desta pesquisa a professora de inglês da instituição supracitada, responsável pelo atendimento dos alunos com surdez e três alunos surdos que frequentavam assiduamente as aulas de inglês.

### **O ensino de inglês para surdos no CEJA Arthur Furtado**

No intuito de verificar, *in loco*, como tem ocorrido o ensino de inglês para alunos surdos em escolas que atuam com a modalidade EJA e amparados nos autores supracitados, visitou-se o Centro de Educação de Jovens e Adultos Arthur Furtado, localizado na zona centro sul de Teresina, capital do Piauí, única escola do estado nessa modalidade que conta com alunos surdos matriculados. Isso porque esta é a escola de referência do Estado, na modalidade EJA, no atendimento às pessoas com deficiência, sendo o único CEJA com uma sala de

Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>1</sup>, Em virtude dessa notoriedade, tratando especificamente da questão da surdez, a escola Arthur Furtado recebeu, entre os anos de 2012 e 2016, segundo a professora responsável pela sala de AEE, professores voluntários de diversas áreas e conhecedores de Libras para ensinar os alunos surdos a partir de uma perspectiva bilíngue, ou seja, as aulas das diferentes áreas eram ministradas diretamente em Libras. Ainda segundo a professora entrevistada, isso fez com que o número de alunos surdos matriculados aumentasse, consideravelmente. Além dos professores voluntários, a escola contava, ainda, com intérpretes de Libras que mediavam o diálogo com os professores titulares das disciplinas e auxiliavam na interpretação das avaliações.

A partir de 2017, no entanto, o sistema semipresencial do CEJA Arthur Furtado foi substituído pelo sistema presencial e os alunos passaram a ter aulas diárias com os professores titulares, o que acabou com o sistema de voluntariado que funcionava até então. Além disso, não houve, segundo os entrevistados, por parte SMEE, a lotação de nenhum tradutor/intérprete de Libras na escola ao longo de todo o ano de 2017. Isto limitou a comunicação dos surdos apenas à professora da sala de recursos multifuncionais que, por sua vez, admitiu não ser proficiente em língua de sinais, mas compreender apenas o necessário para o estabelecimento de uma comunicação. Em virtude disso, vários alunos, embora matriculados, passaram a não frequentar a escola.

Nas visitas feitas à escola para a observação das aulas de inglês e realização das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, foi possível acompanhar o atendimento a três alunos surdos que frequentavam assiduamente a escola. O primeiro ponto que observamos foi o de que, apesar de a escola ter mudado seu sistema de semipresencial para presencial, o ensino da disciplina de inglês continuava ocorrendo apenas na sala de AEE. Isso porque a professora da sala de recursos também é a responsável pelo ensino da disciplina em questão, uma vez que a mesma é graduada e pós-graduada em inglês e já atua no ensino desta disciplina há 15 anos.

Os três alunos surdos que foram entrevistados, como mencionado anteriormente, apresentavam diferentes idades e estavam matriculados em séries diferentes. Foi considerado esse um fator positivo, pois permitiu uma compreensão mais ampla sobre como o processo de ensino-aprendizagem tem ocorrido na referida escola. O aluno “A” está no 6º ano e tem 41 anos; o aluno “B” faz o 1º ano do ensino médio e tem 54 anos e o aluno “C” também está no

---

<sup>1</sup> A AEE é uma sala de recursos multifuncionais preparada para o atendimento de alunos com deficiências.

1º ano do ensino médio e tem 28 anos. O primeiro questionamento feito aos alunos foi sobre o motivo que os levaram a estudar em um CEJA, ao que esses responderam:

**Aluno “A”:** *Eu sempre tive uma preocupação em me formar, eu quis me formar antes, mas, por causa da comunicação, eu acabei desistindo e aí como essa vontade de estudar e terminar meus estudos sempre foi muito grande eu decidi voltar a estudar.*

**Aluno “B”:** *Eu escolhi o CEJA pela vontade de estudar porque eu parei meus estudos no ensino médio, desisti de estudar porque eu precisava trabalhar, mas vi a necessidade no mercado de trabalho e decidi voltar a estudar por conta disso.*

**Aluno “C”:** *Eu decidi porque eu antes estudava na escola xx à noite e lá estava tendo dificuldades de comunicação e, além disso, por conta do trabalho, não tinha tempo de fazer ensino regular, aí vim para o CEJA porque adequo meus estudos ao meu trabalho.*

Observa-se, tanto na resposta do aluno “A” quanto na do aluno “C”, que a falta de comunicação é um dos principais entraves no desenvolvimento escolar dos alunos surdos e se apresenta como um dos grandes fatores que tem levado esses a abandonarem as escolas regulares. Góes (2012) afirma que o fracasso escolar é comum em casos de alunos com surdez e atribui tal fato à qualidade das experiências escolares oferecidas aos alunos surdos que, por não contemplarem a característica visual-espacial desses, não permitem aos mesmos reais condições de produção do conhecimento. Como solução para esta questão, Góes (2012) afirma que é preciso

Superar visões tradicionais de ensino, baseadas no uso exclusivo da língua falada nas interações professor-aluno [...] propondo múltiplos meios comunicativos, por meio de recursos linguísticos e não-linguísticos [...] ajustados às necessidades e possibilidades dos alunos. Também se insere, nessas propostas, uma intenção de valorizar as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades de pessoas surdas (GÓES, 2012, p. 05).

Entendendo que uma língua é utilizada para, entre outras coisas, comunicar ideias e sentimentos bem como para permitir aos seus falantes uma interação sociocultural e dada a importância que o inglês tem exercido numa sociedade cada vez mais globalizada, os alunos surdos foram questionados sobre a visão que esses tinham sobre a língua inglesa. Aluno “B” respondeu que:

**Aluno “B”:** *“É uma língua diferente, nunca tive contato e nunca consegui entender, por isso eu não gosto muito”.*

O aluno “C”, diferentemente do anterior, respondeu que:

**Aluno “C”:** *“Eu sei que inglês é uma língua importante, sei que é necessário, muitos surdos dizem que não gostam do inglês e muita gente diz que vai desistir por causa do inglês, só que quando você pensa em estudo, viagens ou em qualquer coisa que você precise fazer*

*você precisa do inglês, ele está diretamente ligado a tudo que você faz no dia a dia, nas tecnologias por exemplo, têm inglês, no conhecer pessoas de fora, em tudo, aí você consegue perceber a importância do inglês. Claro que para nós que somos surdos existe uma dificuldade por causa da língua. Eu gosto e sei da necessidade e urgência em estudar inglês”.*

O aluno “A” disse não saber se posicionar acerca dessa questão. Apesar disso, observa-se que os alunos “B” e “C” apresentam diferentes posturas quanto à visão que os mesmos possuem acerca da língua inglesa. O aluno “B” afirma não gostar por não conhecer a língua e por nunca ter tido contato com ela. Carvalho (2014) afirma que, entre os principais fatores da falta de interesse e do desconhecimento pela língua inglesa por parte de alunos tanto surdos quanto ouvintes, está a não visualização da necessidade desse conhecimento para sua vida cotidiana. É nesse sentido que Paiva (2009) reforça a necessidade de levar o aprendiz de língua inglesa para o uso prático desse idioma fora da sala de aula, utilizando, entre outras estratégias, jogos eletrônicos, letras de músicas e filmes. O uso dessas estratégias no ensino de alunos surdos, usuários de língua de sinais, possibilitaria a eles não apenas perceber o uso prático da língua inglesa, mas, além disso, utilizar a modalidade visual-espacial de sua língua no processo de ensino-aprendizagem.

A conscientização da importância e da necessidade do aprendizado da língua franca atual, o inglês, permitirá que os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, tenham posicionamentos semelhantes ao aluno “C” que não só reconhece a necessidade do aprendizado desta língua, como gosta de estudá-la. Mais uma vez Paiva (2009, p.35) pontua que, para que tenhamos nas escolas esse perfil de aluno, é necessário que os professores “despertem a atenção do aluno para o inglês a sua volta”.

Os alunos foram ainda indagados sobre as principais dificuldades que encontravam ao estudar a disciplina de inglês. Esses foram unânimes ao dizer que há uma dificuldade na questão do traslado da língua inglesa para a língua de sinais e vice-versa. No entanto, no que concerne às questões de vocabulário e estrutura linguística, os alunos surdos afirmaram ter mais facilidade com o aprendizado da língua inglesa do que com a língua portuguesa, tendo como justificativa o fato de a língua inglesa apresentar uma estrutura morfossintática que se assemelha, em alguns aspectos, com a própria Libras.

Como último questionamento, os participantes foram inquiridos sobre os aspectos que precisam ser melhorados para que haja um melhor atendimento às pessoas surdas e um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Todos deram respostas semelhantes à apresentada a seguir:

*Aluno C: “A presença do intérprete é o principal recurso, fator para melhorar a educação do surdo aqui no CEJA, se ele estiver aqui, o desenvolvimento do surdo vai acontecer tão natural quanto para o aluno ouvinte, mas sem o profissional intérprete isso fica muito debilitado”.*

Esta reclamação, como já explicado anteriormente, deve-se ao fato de não ter havido a lotação de nenhum intérprete para o CEJA no ano de 2017 e ainda à mudança na estrutura de ensino sofrida pela escola. Como foi dito, até o ano de 2016 os alunos eram atendidos de forma individualizada, estando os docentes à disposição para tirar as dúvidas dos alunos e prepará-los para a realização das avaliações. Contudo, a partir do ano de 2017, a escola passou a funcionar da mesma forma que as escolas regulares, sendo todos os alunos, surdos e ouvintes, alocados em uma sala de aula para assistir às aulas ministradas pelos professores. Esta situação torna-se ainda mais agravante para o surdo pelo fato de não haver na sala de aula a presença do intérprete.

Entre os pontos positivos elencados pelos alunos, está o fato de a professora de inglês ser também a responsável pela sala de AEE e ter um conhecimento básico de Libras o que permite, a esses, um atendimento individualizado e, comparado às outras disciplinas, um aprendizado mais eficiente, considerando o desconhecimento da língua de sinais pelos demais docentes e ainda a falta do intérprete de Libras. No intuito de verificar-se a opinião da professora acerca do ensino de Libras para alunos com surdez, fizemos a ela três questionamentos. O primeiro questionamento foi sobre a capacidade dos alunos surdos de aprenderem Libras e sobre a forma como isso ocorre. Esta respondeu:

**Professora:** *“O surdo trabalha muito com imagem, então eu procuro colocar frase junto com imagem, ou sinal associado com a palavra em português. Bem, até agora deu certo. Porque eu tenho um pouquinho de libras, a base, e o que eu não sei eles me ensinam.”*

Observa-se que a professora reconhece a diferença existente no canal de comunicação dos alunos surdos ao frisar que se utiliza de imagens para alcançar um melhor aprendizado por parte deles. Isto é o que Góes (2012) recomenda ao afirmar que, no desenvolvimento das práticas pedagógicas e metodológicas de ensino, é importante valorizar o canal de comunicação do aluno surdo, considerando a língua de sinais como um instrumento de ensino, bem como proporcionar em sala de aula interlocuções “centradas em práticas bimodais, compostas a partir de elementos das línguas falada e de sinais” (GÓES, 2012, p. 05).

Assim como foi feito aos alunos, a professora foi questionada sobre qual principal dificuldade que esta encontrava no atendimento aos alunos surdos. Para a professora, entre as dificuldades está o fato de alguns deles chegarem à escola sem o conhecimento da língua de

sinais, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Porém, a principal dificuldade relatada pela professora foi a mesma dita pelos alunos: a falta de intérprete. Isto dificulta a comunicação com os alunos e a adaptação dos textos, uma vez que, como foi dito, a mesma possui apenas um conhecimento básico de Libras.

Com esta resposta dada pela professora, foi obtida também a resposta ao terceiro questionamento que indagava a docente sobre o apoio dado pelo intérprete de Libras e sobre a maneira como este interagia para proporcionar um melhor aprendizado ao aluno surdo. A falta do intérprete de língua de sinais somada à mudança da proposta pedagógica da escola fez com que, segundo a professora, muitos alunos que vinham sendo atendidos pelo CEJA parassem de frequentar a escola, ficando a situação semelhante àquela que eles vivenciaram no ensino regular, já que esses deixaram de ter o atendimento individualizado que recebiam, bem como as orientações em sua própria língua.

### **Considerações finais**

O inglês é atualmente o terceiro idioma mais falado no mundo e que tem funcionado como a língua franca contemporânea tornando imprescindível seu aprendizado. Apesar disso, o ensino desta língua a alunos surdos tem sido negligenciado, seja pela falta de metodologias específicas a esse público, seja por não considerar que esses necessitem aprender uma língua estrangeira. Esta negligência na educação dos surdos matriculados nas escolas regulares provocou uma evasão significativa nesse sistema de ensino e uma adesão cada vez maior na modalidade de EJA. Por esse motivo, o objetivo deste trabalho foi analisar como tem ocorrido o ensino de inglês para os alunos surdos matriculados nos CEJAs, do município de Teresina-Piauí, que tinham em seu quadro de alunos indivíduos surdos.

Após um levantamento junto à SMEE foi constatado que havia apenas uma escola na modalidade EJA com alunos surdos matriculados, a saber, a escola Arthur Furtado. Assim, para a realização desta pesquisa utilizou-se de uma metodologia qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas e observações de sala de aula. Foram sujeitos desta pesquisa uma professora de inglês e três alunos de diferentes idades e séries.

A partir desta pesquisa, foi constatado que, embora os alunos tenham se evadido do ensino regular pela dificuldade de acesso à informação e de interação com os diferentes membros da comunidade escolar, a situação no CEJA não é muito diferente. Apesar desse estabelecimento de ensino contar com a presença de uma sala de recursos multifuncionais (AEE), a mesma não dispunha de intérpretes de Libras para atuarem como facilitadores entre

os alunos surdos e os professores ouvintes, fato relatado pelos sujeitos entrevistados durante a pesquisa.

Ressalta-se que os alunos entrevistados têm entendimento da importância e da necessidade do aprendizado do inglês para uma melhor interação com o mundo globalizado e que, apesar da dificuldade encontrada pela falta de intérpretes na sala de aula, a professora, que possui um domínio básico de Libras, compreende que as atividades propostas aos alunos surdos devem estar adequadas às suas especificidades linguísticas procurando, portanto, utilizar estratégias metodológicas que se adequem à modalidade visual-espacial da língua de sinais.

Foi observado, assim, que os alunos surdos têm consciência da importância de aprender o inglês e que estes têm buscado a modalidade EJA como alternativa para a conclusão de sua educação básica. Ademais, a escola pesquisada apresentava, até o ano de 2016, um desempenho diferenciado no que concerne à educação de surdos. Todavia, a partir do ano de 2017, esta passou a apresentar os mesmos problemas que as escolas regulares, diferenciando-se, especificamente, no ensino de inglês pelo fato de a professora de inglês ser a mesma responsável pela sala de AEE e ter um conhecimento básico de Libras que permitiu aos alunos, nesta disciplina, um atendimento diferenciado e que, dentro de suas limitações, preocupa-se com a modalidade linguística dos alunos surdos.

## Referências

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CAPOVILLA, F. C. **‘O surdo deve ser educado no idioma materno e por meio dele’**. Estadão, 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,o-surdo-deve-ser-educado-no-idioma-materno-e-por-meio-dele-imp-,737415>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

CARVALHO, R. A. M. de. **Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2014.

DOZIART, A. **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação. Políticas públicas**. Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LEWIS, M. P.; GARY F. S.; CHARLES D. F. (eds.). 2014. **Ethnologue: Languages of the World**, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com/17/>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F de. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MCCLEARY, L. E. O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009, v. 1, p. 203-220.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

PAIVA, V. L. M. de O e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009, v. 1, p. 31-38.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

STOKOE, William C. **Sign Language Structure: The First Linguistic Analysis of American Sign Language**. Gallaudet University, 1970.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.