

INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

Lenir da Silva Fernandes ¹

Lucinéia Contiero ²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre algumas práticas pedagógicas inclusivas utilizadas na disciplina de Língua Inglesa (LI) para atender às necessidades de alunos surdos do ensino médio técnico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Implementar estratégias de ensino aliadas ao uso da tecnologia digital para estimular o aprendizado e despertar o interesse dos alunos foi um processo desafiador e que originou pesquisas para análises de processos e resultados. Neste sentido, o estudo propõe, com base na constatação do reduzido número de pesquisas e materiais didáticos para esse fim, abordar: *i.* o nível de exigência dos esforços e diálogos constantes com toda a equipe escolar envolvida, incluindo os intérpretes em libras; *ii.* a criatividade para elaboração de uma seleção considerável de atividades utilizadas para testar e; *iii.* a abordagem de alguns resultados exitosos na prática. A necessidade da adequação de um ensino voltado aos surdos para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de língua inglesa no que concerne a ampliar os campos lexicais, semânticos, sintáticos e pragmáticos – proposta da ementa dos cursos técnicos integrados – culminou na criação de atividades e materiais específicos. O aperfeiçoamento de professores, concluímos, é de suma importância para a inovação nas práticas pedagógicas de surdos, assim como a mudança de paradigmas educacionais; considerações, estas, ajustadas ao modelo da prática reflexiva; às contribuições de Vygotsky (2001); à Epistemologia da Práxis, na visão de Curado (2019), além de outros atores e pressupostos teóricos que tratam do tema inclusão. O trabalho é de natureza qualitativa, do tipo descritivo e exploratório por tratar-se de um relato crítico descrevendo os processos concernentes à atuação de professores e ao aprendizado de discentes.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Inclusão, Epistemologia da Práxis, Surdos; TDICs

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem avançado nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas, legislações e iniciativas que visam garantir o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No que tange à Legislação e às Políticas Públicas, lembramos que a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e estabelece a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 também estabelece diretrizes para a educação especial,

¹ Docente do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias - IFRN - CNAT, lenir.fernandes@escolar.ifrn.edu.br;

² Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal – UFRN, lucineiacontieroufrn@gmail.com;

promovendo a integração de estudantes com deficiência em classes com educação especializada. Além disso, há a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual propõe a inclusão escolar como princípio, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes em escolas regulares. Da mesma forma, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015) assegura direitos de acessibilidade e inclusão em diversos âmbitos, incluindo a educação.

A educação inclusiva dos surdos, no Brasil, também tem evoluído com a implementação de diversas estratégias para garantir que os alunos surdos tenham acesso à educação de qualidade: há a lei de Libras - Lei nº 10.436/2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras)³ como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo o direito ao seu uso na educação; e há a regulamentação do Decreto nº 5.626/2005, que determina a inclusão de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, além da presença de intérpretes de Libras nas instituições de ensino. No entanto, desafios significativos ainda persistem, principalmente no que diz respeito à identidade surda.

A identidade surda implica o reconhecimento social e a aceitação da surdez como uma diferença cultural e não como uma deficiência. Isso significa valorizar as contribuições da comunidade surda e lutar por direitos iguais e acessibilidade. Perlin (1998), em “identidades surdas” enfatiza a importância de um sistema educacional que reconheça e valorize a língua de sinais, e ofereça educação bilíngue a esses alunos. Esse tipo de educação não apenas facilita o aprendizado acadêmico, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos surdos.

A construção da identidade surda geralmente envolve resistência à opressão e à marginalização impostas pela sociedade ouvinte. Historicamente, a comunidade surda tem lutado por reconhecimento e direitos, o que é uma parte importante de sua identidade. Por sua vez, esta é rica e complexa, baseada não apenas na audição, mas também na interação dinâmica entre cultura, comunidade e sociedade.

A língua de sinais é um elemento central da identidade surda. Para muitos surdos, a proficiência em Libras é motivo de orgulho e parte essencial de sua identidade, sendo fundamental para a formação e manutenção da identidade cultural surda, além da linguística, uma vez que não é apenas um meio de comunicação, mas também o elemento central da cultura surda, que une a comunidade, transmite valores e tradições.

³ Na Libras, os sinais são realizados de acordo com cinco parâmetros, os quais podem ser diferentes de acordo com a região do país: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA), movimento (M), orientação (O) e expressão facial-corporal (EFC), e formação de palavras utilizando o alfabeto manual – chamada datilologia.

A modalidade Bilíngue é uma proposta de ensino usada por escolas intencionadas a garantir aos sujeitos surdos acessar duas línguas no contexto escolar. As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e, a partir daí, passa para o ensino da segunda língua, que é o português nas modalidades escrita ou oral.

Com a promulgação da Lei no. 10.436, em 2002, a inclusão dos surdos tornou-se obrigatória no ensino regular brasileiro. Tal lei reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como a língua oficial da comunidade surda no país, motivo que provocou a obrigatoriedade, também, da inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e a necessidade de se garantir o acesso à educação bilíngue para os estudantes surdos.

No entanto, entre o documento e a prática, os passos têm sido curtos e vagarosos. Segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2015, apenas 12% das universidades federais do país ofereciam o curso de Libras (ou seja, 7 de 59 Instituições). Quase uma década depois, temos maior número de universidades federais, estaduais e particulares empenhadas nessa formação, o que pode até nos trazer a esperança de que nós, professores da área de Letras há mais tempo no exercício profissional, possamos vir a aprender Libras em cursos de formação continuada, seja em formato presencial e/ou remoto, para melhor lidarmos com o alunado surdo que vem chegando às escolas mais recentemente, desde os anos iniciais (ensino infantil e fundamental) até o ensino médio e superior.

A inclusão de surdos na sala de aula do ensino médio integrado dos Institutos Federais brasileiros é um tema de extrema relevância no contexto educacional atual. Com o avanço das políticas de inclusão e de valorização da diversidade, cada vez mais se reconhece a necessidade de garantir a participação plena e igualitária de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e particularidades. Este aspecto a se levar em consideração implica qualidade também na formação inicial dos alunos surdos, antes mesmo de sua chegada ao ensino médio, o que nos incita a afirmar que seu sucesso depende, sobretudo, de professores de anos iniciais que valorizem a necessidade de “atualizar”, de “nivelar” seus conhecimentos prévios de Língua Portuguesa e até mesmo de Libras, para que o aluno surdo ingresso no ensino médio possa avançar – sem maiores prejuízos – nas diversas matérias com que vai se deparar, incluindo a

preparação para o próprio ENEM⁴ ou, no caso dos Institutos Federais na sua formação humana integral⁵.

Apesar de todas as dificuldades que reconhecemos ter a formação prévia dos professores e, como citado acima, dos alunos provindos do ensino fundamental; apesar da inclusão nas escolas regulares vir sendo um desafio, os Institutos Federais têm se destacado como referência nesse processo de busca por bom ensino ao aluno surdo. Através de abordagens pedagógicas inclusivas e do apoio colaborativo de profissionais especializados, como intérpretes de Libras e professores bilíngues, tem sido possível promover um ambiente educacional que atenda às necessidades específicas dos estudantes surdos.

Além disso, a inclusão de surdos na sala de aula do ensino médio integrado em Institutos Federais proporciona benefícios não apenas para os estudantes surdos, mas também para toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade linguística e cultural amplia a visão de mundo dos demais estudantes, promovendo a empatia, o respeito e a valorização das diferenças.

Tais considerações nos direcionam ao objetivo deste trabalho, que intenta refletir sobre algumas práticas pedagógicas inclusivas utilizadas na disciplina de Língua Inglesa (LI) para atender às necessidades de alunos surdos do ensino médio técnico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). A implementação de estratégias de ensino aliadas ao uso da tecnologia digital para estimular o aprendizado e despertar o interesse dos alunos culminou em um projeto de pesquisa para sistematizar as análises de processos e resultados, com natureza qualitativa e descritiva-exploratória, por tratar-se de um relato crítico descrevendo os processos concernentes à atuação de professores e ao aprendizado de discentes. Neste sentido, este artigo propõe, com base em dados de resultados, abordar amplamente: *i.* os esforços e diálogos constantes com toda a equipe escolar envolvida, incluindo os intérpretes em libras; *ii.* criação de atividades e materiais específicos; seleção de atividades e testagem; *iii.* exemplos de resultados exitosos de aplicação com vistas ao desenvolvimento de habilidades de compreensão de língua inglesa por alunos surdos no que concerne a ampliar os campos lexicais, semânticos, sintáticos e pragmáticos – proposta da ementa dos cursos técnicos integrados. O aperfeiçoamento de professores, concluímos, é de suma importância para a inovação nas práticas pedagógicas de surdos, assim como a mudança de paradigmas educacionais;

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁵ A função social do IFRN é ofertar Educação Profissional e Tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação *omnilateral* que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social (*Organização didática* - capítulo 2 - art 2º, p.6).

considerações, estas, ajustadas ao modelo da prática reflexiva; às contribuições de Vygotsky (2001); à Epistemologia da Práxis (Curado, 2019), além de outros atores e pressupostos teóricos que tratam do tema inclusão.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa com o objetivo de descrever e relatar criticamente as inovações das práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos de uma turma de ensino médio do IFRN/campus central. A escolha pela metodologia qualitativa se justifica pela necessidade de compreender as experiências e percepções do professor, bem como o contexto educacional no qual todos estão inseridos. Por focar na descrição mais detalhada de fenômenos conhecidos, o estudo é do tipo descritivo, assim como é considerada uma pesquisa exploratório crítica, sobretudo por se dedicar à investigação e compreensão de fenômenos recentes e pouco explorados, uma vez que reporta os processos concernentes ao aprendizado de língua inglesa por discentes surdos no período do segundo semestre de 2023 até a presente data.

Ainda em termos metodológicos, a pesquisa se deu por meio de aplicação e análise de quatro sequências didáticas bimestrais; aulas foram planejadas, a priori, para dar suporte à interação e à participação dos alunos surdos do 3º ano do ensino médio técnico, na disciplina de língua inglesa. Vale salientar que, para a elaboração do planejamento inclusivo associado ao já utilizado pelos estudantes ouvintes, foi elaborada uma avaliação diagnóstica para detectar os conhecimentos prévios dos discentes e suas respectivas lacunas de aprendizado. A elaboração da avaliação diagnóstica baseou-se em informações contidas no documento PEI (Plano Educacional Individualizado) de cada aluno, fornecido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas⁶ (NAPNE).

Para cada aula ministrada (2h15m), foram estipuladas diferentes metodologias ativas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), a fim de dar suporte e dinamicidade às aulas, assim como agregar o uso da internet ao aprofundamento dos conteúdos abordados, de acordo, também, com os interesses pessoais dos estudantes. Ao fim do semestre, os alunos apresentaram um produto compatível com tudo que foi estudado, ou

⁶ O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é um grupo de trabalho e estudo permanente vinculado à Pró-Reitora de Ensino e às Diretorias Acadêmicas de Ensino, no âmbito dos Campi (*Regimento Interno* - Art. 1º).

seja, a reunião dos conteúdos que envolveram as atividades da área técnica escolhida individualmente e em trabalho colaborativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme ressaltam Flores & Flores (1998) quando se refere aos processos e práticas de inovação curricular, há quatro conceitos que se destacam na literatura: mudança, reforma, inovação e renovação. O primeiro, mudança, está relacionado com a transformação de um aspecto da realidade, melhoria de um sistema ou escola, e nela se inclui a reforma que é proveniente da administração central – uma mudança imposta, inserida numa lógica top-down aplicada aos estabelecimentos escolares. No entanto, inovação, que é um termo polissêmico, diz respeito a uma mudança em estruturas ou no funcionamento de algo já existente (FLORES & FLORES: 1998, p. 83).

A inovação curricular tem, portanto, uma vertente pragmática que remete para o desenvolvimento e recontextualização do currículo numa óptica de adaptação às dinâmicas locais e regionais (o que implica a articulação das decisões tomadas nos distintos contextos de decisão curricular). Falamos, deste modo, de uma inovação que, ao contrário de uma mudança imposta pela Administração Central, dentro de referenciais pré-determinados, outorga ao professor o papel de agente desse processo no sentido de uma adaptação, desenvolvimento e transformação. [...] Nenhuma inovação curricular se faz sem a participação e intervenção do professor.

Os autores associam a inovação à ação conjunta de professores e outros diversos agentes educativos. Já o conceito de renovação é aliado à inovação, porém, é considerado ambíguo, resultando em mudanças globais, não individuais. Assim, para os autores, “o currículo surge como uma das dimensões privilegiadas da inovação” (1998, p.83).

Tal entendimento implica uma constante busca por redimensionar a prática docente a partir do estudo cooperativo da qualidade do currículo. Nas palavras de Curado (2019, p. 52), teríamos o que o autor chama de “epistemologia da práxis”: mudança baseada na ideia de que o conhecimento não é apenas teórico, mas também prático, e que a prática educacional deve ser constantemente refletida e ajustada. Para além do contexto educacional e partindo dele, pode-se pensar na perspectiva de uma concepção mais ampla, a de exercício para formação de um sujeito histórico cuja formação humanística é baseada na relação indissolúvel de teoria e prática; de ciência e técnica, de modo que sua “compreensão da realidade socioeconômica-política” seja capaz de orientar e transformar

“as condições que lhe são impostas” (CURADO: 2019, p.52 e 53).

Pessoas com surdez têm suas habilidades subestimadas pela sociedade, começando, muitas vezes, pela sua própria família, seja por receio de frustração ou falta de acesso ao conhecimento. Esta corrente de desestímulo costuma se estender até os professores nas escolas, até os colegas de sala e, conseqüentemente, boa parte de suas relações interpessoais. No entanto, o que pensamos ser uma limitação por parte dessas pessoas mostra-se, na verdade, um preconceito fomentado, principalmente, pela falta de amplo acesso ao conhecimento de Libras. Na sala de LI, esses aprendizes necessitam de um acompanhamento diferenciado para proporcionar uma expansão das suas capacidades de aprendizagem da segunda língua. Para tal, os educadores precisam se livrar de crenças limitantes impostas pelo senso comum para que possam se empenhar, de fato, na execução de um processo pedagógico de inclusão, tornando o ensino de inglês mais profícuo em um contexto bilíngüe ou trilíngüe, melhor adaptado a esse alunado. Uma abordagem interessante para desenvolver uma pedagogia voltada ao aluno surdo é centrada no uso das tecnologias na sala de aula.

Promover uma educação realmente inclusiva não é uma tarefa fácil. Com poucas leituras já é possível percebermos que a dificuldade da educação especial não está nas limitações dos alunos, mas na dos professores, da família e da sociedade como um todo. Enquanto tratarmos o ensino de pessoas com deficiência como caridade ou filantropia, nunca poderemos crer que elas tenham potencial de serem agentes ativos na nossa sociedade e nem exploraremos todas as suas capacidades. Temos políticas públicas que asseguram sua inclusão no ensino regular e devemos cobrar a sua continuidade, bem como um investimento sério e responsável de instâncias governamentais. É fundamental a implementação de uma educação de LI realmente focada nas possibilidades dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que os instigue e os desafie a aprender, a partir de Libras, da língua de sinais, o novo idioma.

Há pelo menos três linhas de pensamento ou preocupação quando estudamos a aquisição de segunda língua por surdos e elas refletem a importância de uma constante revisão e reformulação curricular por parte de professores e agentes educacionais: a primeira diz respeito ao objetivo científico de elucidação da natureza da capacidade humana da linguagem; a segunda diz respeito à relevância social desse estudo e dessa intervenção necessária; e a terceira linha de pensamento abrange as possibilidades de contribuição desse estudo em busca de uma educação inclusiva e de qualidade. As três linhas convergem para campos de atuação que vão da ciência cognitiva à educação.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY, 1993) oferece uma base teórica sólida para a inclusão de surdos na educação, destacando a importância da mediação, da interação social e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo. Aplicar esses princípios na prática educacional pode promover um ambiente inclusivo que valoriza e dá suporte ao desenvolvimento dos alunos surdos, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de aprendizagem que seus colegas ouvintes.

No contexto do ensino de Língua Inglesa para surdos, a “epistemologia da práxis” se situa no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas baseadas num estudo rigoroso das teorias de ensino e aprendizagem, capaz de promover a prática a partir da realidade vivida pelos alunos, considerando suas necessidades e a expressão de suas experiências específicas. Partilhamos dos pressupostos fundamentais de Rosa (2003): somos todos “sujeitos historicamente situados”, com natureza “singular e complexa”.

Já os professores são “produtores de saberes” constituindo, na própria instituição, processos de formação que auxiliem o desenvolvimento de nossas capacidades teórico-práticas para o exercício de ensino através de parcerias colaborativas. Ao modo de Abramowicz (2004), pelo estudo criamos um “espaço especial de construção de conhecimento em que a reflexão é a mola propulsora do trabalho” na intenção de nos reconhecermos como sujeitos de nossa prática, de todo o processo de conhecimento a partir da reflexão sobre nossa prática, e de conscientização das teorias que a sustentam. Nesse movimento, privilegiamos “o fazer, o como fazer e o porquê fazer” (2004, p. 138).

Rivas e Casagrande (2005) também se veem reportados neste estudo, vez que situamos um cenário de atuação que exige mudança/inação nas instituições como “organização aprendente”, ou seja, um ambiente que tanto qualifica os que nela estudam quanto qualifica os que nela trabalham, envolvidos em uma racionalidade prática. No mesmo âmbito, Marcelo García (2005) nos incita a sermos “instrumentos de democratização do saber, do acesso à cultura, à informação, ao ensino”. Tal como sugere, buscamos “evolução e continuidade”, ou seja, “atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções” (2005, p. 137). A ampliação de sentidos e significados da prática docente através dos processos interativos dessas reflexões implica, neste caso específico, a intenção de vermos desenvolvidas ações de ensino inclusivo “em contexto de ensino, com abordagens de reflexão-ação para investigação a partir da reflexão sobre a nossa própria vivência profissional (ALARCÃO e TAVARES, 2004, p. 19). Mudança é um termo que bem define as vivências que registramos em meio à necessidade de acolhermos alunos surdos em sala de aula. Nessa realidade, a formação de professores voltada para a inclusão de portadores de necessidades especiais é fundamental para

a transformação da realidade educacional. Práticas pedagógicas inadequadas para alunos surdos podem comprometer significativamente sua experiência de aprendizagem e seu desenvolvimento educacional. Para evitá-las, é essencial que os educadores tenham conhecimento das necessidades específicas dos alunos surdos e empreguem estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes voltadas às suas especificidades.

Perlin (1998, p.21) é um dos autores que atestam a importância da cultura surda, da língua de sinais, da experiência compartilhada, do reconhecimento social e da educação bilíngue na formação da identidade surda. A identidade surda é um conceito abrangente que vai além da perda auditiva; inclui uma rica tessitura de elementos culturais, linguísticos, sociais, individuais e políticos. Não há consenso a respeito do que seja exatamente essa identidade surda, todavia, a literatura ressalta que se baseia na “língua de sinais, na cultura surda, nas experiências pessoais e na luta pelos direitos e reconhecimento”. Comunicar-se na sua língua, entender e respeitá-la é fundamental para promover a inclusão e a valorização da diversidade em nossa sociedade.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Ações e Práticas Pedagógicas Inclusivas na Língua Inglesa

A inclusão de alunos surdos na disciplina de Língua Inglesa no ensino médio técnico do IFRN foi subsidiada por uma abordagem diversificada, que englobou desde a adaptação de materiais didáticos e avaliações até a capacitação contínua da professora responsável, que frequentou o curso de extensão em Libras, promovido pelo NAPNE, em parceria com o curso de Letras Libras da UFRN, cujos instrutores eram estudantes estagiários surdos que ministraram as aulas para a comunidade ouvinte, com auxílio de projeção em powerpoint, leitura labial e Libras.

Para acessar os alunos surdos utilizamos a modalidade bilíngue e trilíngue, uma vez que houve a necessidade do professor traduzir os conteúdos e atividades em português para que os intérpretes traduzissem para libras, no intuito dos discentes surdos compreenderem as instruções das atividades. Sabemos que há uma escassez de intérpretes de libras que conheçam a língua inglesa para realizar uma tradução simultânea. Dessa forma podemos afirmar que, no contexto escolar, na sala de aula de línguas estrangeiras para surdos, temos uma educação trilíngue. Para os discentes surdos, libras é a sua primeira língua (L1), o português a segunda língua (L2) e o inglês, a terceira língua (L3).

As práticas pedagógicas inclusivas utilizadas na disciplina de Língua Inglesa no ensino médio foram delineadas para atender às necessidades dos alunos surdos matriculados no ensino médio técnico integrado. Nesse sentido, recebemos um documento da equipe pedagógica multidisciplinar do NAPNE, chamado Plano Educacional Individualizado (PEI), no qual consta o histórico individualizado de cada estudante, contendo 1) laudo médico da deficiência física, juntamente com os relatos dos pais; 2) as necessidades educacionais específicas; 3) conhecimentos, habilidades, capacidades, interesses e necessidades; 4) as dificuldades do aluno; 5) as adaptações curriculares realizadas pelo docente (com o plano de ensino do componente curricular/disciplina); 5) avaliações; 6) parecer do docente da disciplina considerando os avanços do estudante; 7) parecer da equipe multiprofissional do NAPNE.

Uma vez munidos de tais importantes dados, consideramos várias abordagens e metodologias que promoveram a inclusão e a acessibilidade desses alunos. Os discentes estavam em uma turma de ouvintes e eram assistidos por dois ou três intérpretes que os ajudavam na compreensão do conteúdo. Porém, tratava-se de aulas da disciplina curricular de língua inglesa ministradas, prioritariamente, nesta língua e com o propósito de se trabalhar as quatro habilidades linguísticas⁷: a compreensão auditiva, a compreensão de leitura, a produção escrita e a produção oral. Sendo a produção oral intrinsecamente vinculada à audição, aos alunos surdos competiu explorar as habilidades de ler e de escrever. Nesse sentido, como havia três surdos na sala, consideramos a hipótese de realizarmos aulas de reforço no contraturno - o que funcionou inicialmente, entretanto, veio a coincidir com outras demandas de estágio dos alunos, que faz parte da prática curricular da ementa dos cursos. Com essa realidade, entraram em ação as negociações com a equipe técnico-pedagógica (ETEP) e a diretoria para abrirmos uma turma específica para atender aos alunos surdos no intuito de suprir as suas necessidades. No processo, foram vários desafios enfrentados, uma vez que encontramos na literatura escassos materiais sobre o ensino de línguas para surdos. Na realidade, tínhamos como apoio apenas o NAPNE, grupo responsável pelo suporte a todas as necessidades educacionais dos alunos do IFRN, que nos orientou em algumas estratégias. Fora isso, as demais ações foram pura empiria, afinal, implementar estratégias de ensino aliadas ao uso da tecnologia digital para estimular o aprendizado de alunos surdos e, assim, despertar o interesse de todos os alunos,

⁷ Harmer (2015) descreve, ao longo de seu livro “The practice of English Language Teaching”, sobre as habilidades linguísticas que envolvem: as compreensões auditiva e de leitura, que são tidas como habilidades de captação (input), assim como as produções oral e escrita como expressão do que se quer transmitir (output), e a importância de abordagens integradas e contextualizadas.

requer um planejamento cuidadoso e a utilização de ferramentas específicas que promovam a inclusão e o engajamento.

Adaptação dos Materiais

O desafio inicial foi elaborar um planejamento compatível com a ementa curricular do curso elencando as estratégias aplicáveis a aulas para surdos. Os materiais utilizados estavam - em sua maioria - em formato escrito, acompanhados de suas respectivas explicações orais, facilitando, assim, o acesso ao conteúdo; os vídeos, por sua vez, traziam legendas e, alguns deles, também a interpretação em Libras.

Recorremos ao uso de Metodologias Ativas aliadas às TDICs, no que concerne a: 1) aprendizagem colaborativa na formação de grupos de estudo e apresentação de seminários, promovendo a troca de conhecimentos e a inclusão; 2) ensino baseado em projetos, no intuito de promover o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao senso crítico e analítico com processos investigatórios que envolvem a aplicação prática do conhecimento, permitindo que os alunos surdos participem ativamente do processo de aprendizado; 3) jogos digitais e Gamificação por meio de aplicativos como Kahoot, Quizlet, Socrative, Wordwall e Quizizz e outras plataformas de quiz interativos usados para apresentar e revisar o conteúdo de forma lúdica e engajante; 4) Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) utilizados por meio do Google Classroom, que nos levaram a organizar todas as aulas de forma sistemática e progressiva na plataforma, no intuito de manter os conteúdos para revisitação e aprofundamento dos estudos. Nesse sentido, utilizamos a inserção de vídeos com legendas, textos bem ilustrados e atividades de múltiplas habilidades; 5) abordagem da sala de aula invertida, com o fito de promover a autonomia do aluno em se apropriar do conteúdo e buscar novas fontes de conhecimento, que também eram desenhadas para serem realizadas através da plataforma Google sala de aula; 6) aprendizagem baseada em projetos (ABP), método adaptado para atender aos objetivos das aulas e, progressivamente, construir os produtos ao final dos semestres.

Os resultados foram satisfatórios e reveladores de um público que precisa de uma atenção pormenorizada com investimentos massivos governamentais, desde a base do ensino fundamental até a educação superior. Não dá mais para negligenciar esse público que necessita não só de uma educação colaborativa especializada, mas, também, de um olhar sistematizado, inclusivo e individualizado, porque cada indivíduo surdo requer um cuidado específico, por apresentar funções cognitivas diferentes no que concerne à percepção, atenção, memória,

raciocínio, tomada de decisão, resolução de problemas, linguagem e aprendizado – além de ter oportunidades exclusivas, dependendo de suas origens e famílias. No tocante à experiência dos três discentes que presenciaram a mesma sala de aula, ficou nítido que cada um representava um universo diferente do outro, com conhecimento de mundo e necessidades distintas. Assim sendo, requeriam do professor abordagens e estratégias diferentes por apresentarem interesses e visões singulares.

As práticas pedagógicas utilizadas para os surdos, na sua maioria envolvendo a aprendizagem baseada em projetos, foram exitosas, porém, deixaram evidente a urgência de boa formação inicial e continuada aos docentes como forma de se munirem de estratégias inovadoras para o ensino e a aprendizagem desse alunado, no sentido de dar-lhes autonomia para que esses possam protagonizar os seus próprios aprendizados. É importante ressaltar que há muitos desafios a se superar na inclusão de surdos na educação, de modo geral, e especificamente no aprendizado de línguas, porém, é gratificante saber que há muitos educadores dispostos a sobrepor essas barreiras e lutar pela inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino de inglês para surdos, assim como em sua educação sistemática, em geral, faz-se mister uma abordagem inclusiva e adaptada que reconheça e respeite as necessidades específicas desses alunos. Nesse contexto, destacam-se os recursos visuais e tecnológicos adequados, somados à formação de professores, tanto inicial quanto continuada e abordagens centradas no aluno com a finalidade de proporcionar uma educação de qualidade que promova a aprendizagem, a autonomia, o protagonismo e, sobretudo, o desenvolvimento pessoal dos alunos surdos. Esse esforço não apenas beneficia os alunos, mas também enriquece a diversidade e a inclusão dentro da comunidade escolar.

No tocante às aulas de inglês para surdos, com L3, estas devem ser cuidadosamente planejadas e delineadas com materiais adaptados bem ilustrados, de preferência com traduções pontuais em L2 para atender às necessidades específicas desses alunos em uma aula multilíngue. Além disso, é preciso considerar o fundamental desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, uma vez que o foco em destaque é o visual. Dessa forma, ressaltamos o uso das metodologias ativas mediadas pelas TDICs nas práticas pedagógicas, garantindo que eles tenham acesso a recursos e a estratégias que facilitem o aprendizado. Essas ações em conjunto ajudarão a garantir que os alunos surdos possam acompanhar o conteúdo sem perder

informações importantes e desenvolver as competências linguísticas em L2 e L3 concomitantemente, de forma colaborativa e cooperativa.

REFERÊNCIAS.

- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação**. São Paulo: Contexto, 2004.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/Livro_EC91_2016.pdf > Acesso em: 02.03.2024
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**. 2015, 7 jul.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996
- CURADO SILVA, K. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica-emancipadora. Campinas: **Mercado das Letras**, 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Organização Didática do IFRN**. Disponível em <https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012.pdf> Natal/RN: IFRN, 2012. Acesso em: 07.05.2024
- FLORES, M. A. e FLORES, M. O professor: agente de inovação curricular IN: PACHECO, J. A.; PARASKEVA, J. M.; SILVA, A. M. (org). **Reflexão e Inovação Curricular: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares**, 3, Braga, 1998. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998. ISBN 972-8098-33-2. p. 79-100.
- HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Pearson Education. 5ª ed, 2015
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: **Mediação**, 1998.
- RIVAS, N. P. P. e CASAGRANDE, L. D. R. **O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior**. In: <http://www.anped.org.br/28/texto/gt04/GT04-606--Int.doc> <Acesso: 2.03.2024>
- ROSA, D. E. G. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. Ed. Unimep, 2003.