

LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: A LIBRAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO L3 PARA SURDOS

Gideão da Silva Nascimento dos Santos¹
Francisca Maria Cerqueira da Silva²

Este artigo propõe apresentar os resultados parciais de uma pesquisa que tem o objetivo geral de investigar as práticas de letramento do aluno com surdez no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE) tendo como *lócus* de pesquisa uma escola pública de ensino fundamental do município de Marabá-PA. Fundamenta-se a pesquisa na teoria sociocultural de Vygotsky (1998), em autores pesquisadores que discutem a educação de surdos como Campello (2011), Lacerda e Santos (2013), Slomski (2011), bem como na legislação da área da surdez como a Lei Federal n.º 10.436/2002 e o decreto que a regulamenta, Dec. n.º 5.626/2005. Como metodologia, recorre-se ao método qualitativo de cunho interpretativo. Os dados colhidos e analisados até o momento evidenciam que ainda há muitas dificuldades para o letramento de surdos em língua inglesa.

Palavras-chave: Língua inglesa. Surdez. Libras.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a análise dos resultados parciais da pesquisa que propõe investigar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como terceira língua para alunos surdos pretendendo identificar as práticas de letramento no ensino dessa língua, tendo como *lócus* de pesquisa uma escola comum de ensino fundamental, no município de Marabá-PA, baseando-se na legislação e políticas públicas de inclusão e educação de pessoas com surdez no Brasil, que procuram minimizar os desafios enfrentados pela população surda e reconfigurar o modo como a sociedade enxerga tal comunidade.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as práticas de letramento do aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira, entendendo que não pode haver letramento

¹ Discente do Curso de Letras-Inglês da Unifesspa. Participante do GPES (gideaosagat2013@gmail.com)

² Docente da Unifesspa, coordenadora do Grupo de Pesquisas em Educação de Surdos-GPES (francisca.cerqueira@unifesspa.edu.br)

da pessoa com surdez sem o uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para atingir esse objetivo geral é necessário entender a educação de surdos em seus vários aspectos, por isso estabelece alguns objetivos específicos a serem atingidos. Desse modo, propõe abordar o processo de inclusão educacional do surdo para verificar como a Libras está sendo utilizada neste processo, e assim identificar se o ensino da língua inglesa para surdos está possibilitando o letramento nesta terceira língua. Pretende verificar como esse processo está acontecendo de fato neste momento de pós-modernismos e inclusão, momento esse que nos convoca a não excluir pessoas com deficiência ou outra especificidade, considerando o respeito à diversidade humana, aceitando que toda pessoa, independente de suas capacidades ou diferenças, tem potencial para contribuir em algum nível para a sociedade, no mercado de trabalho, cultura e educação ou qualquer âmbito de cidadania.

Ao investigar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira para alunos surdos inseridos no sistema de ensino, procuramos consultar a legislação que regulamenta as políticas públicas de inclusão, documentos oficiais e produções especializadas com discussões teóricas no que tange ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira - LE - (Inglês), para surdos, nos respaldando ainda na teoria sociocultural de Vygotsky (1998). Bem como no campo da educação de surdos, como a Lei Federal n.º 10.436/2002 e o decreto que a regulamenta, Dec. n.º 5.626/2005, documentos do MEC³ como a coleção AEE-fascículo IV “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez” (ALVEZ, 2010) que trata do atendimento educacional especializado, e consulta a autores pesquisadores da área da surdez, entre outros, Campello (2011), Slomski (2011) e Lacerda e Santos (2013), para desta maneira abordar as práticas de ensino do idioma Inglês, verificando e discutindo a importância da Língua de Sinais Brasileira-Libras nesse processo.

³ Ministério da Educação-MEC

Contexto histórico da educação de surdos no Brasil

Para contextualizar o estudo abordamos o contexto histórico da educação de surdos, discutindo sobre as abordagens educacionais que influenciaram o ensino da Libras, tais como a abordagem oralista, o bimodalismo, técnica de uso e ensino adotada na abordagem que se denominou Comunicação Total, que eram apenas formas de sinalizar a língua oral-auditiva, no caso brasileiro o português, buscando uma oralidade do surdo por caminhos que desprezavam a língua de sinais como a conhecemos hoje.

Destacamos, entretanto, a atual abordagem, o bilinguismo, que por sua vez é baseada no reconhecimento de duas línguas distintas, sendo a língua de sinais priorizada como primeira língua do surdo, e no caso brasileiro, a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua. Tendo em vista esse contexto, buscamos compreender o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo que está inserido em uma sala com ouvintes, e se esse processo é adequado para o aprendizado de uma língua estrangeira.

O estudo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos ouvintes em escolas comuns não é recente e há muitos trabalhos relacionados ao assunto. Entretanto, nos interessa abordar o ensino aprendizagem de Língua Inglesa para alunos surdos no contexto da escola inclusiva, o que se torna uma experiência ainda mais desafiadora, pois os níveis de dificuldade no sentido do uso de estratégias de ensino de segunda língua serão maiores do que os já existentes no âmbito do ensino de uma segunda língua para ouvintes. Podemos exemplificar ao falar do uso de estratégias imagéticas (ou recursos visuais), essenciais no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, apresentando o que diz Tavares & Oliveira (2014) sobre isso:

A adoção de recursos visuais, entretanto, não é a única escolha metodológica a ser feita para garantir um ensino de inglês adequado às necessidades e possibilidades dos surdos. Segundo Miccoli (2005, p.31), “uma língua é usada para, entre muitas outras coisas, comunicar ideias e sentimentos, permitindo aos seus falantes participação social e cultural”; por isso, o aluno surdo não deve

aprender apenas palavras soltas. Como qualquer outro aprendiz de uma LE, ele deve ser exposto a situações de produção/consumo de enunciados que se situem no mundo, de acordo com necessidades e situações reais de interação. (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p.1048)

Podemos apreender desse trecho que são diversas as escolhas metodológicas a serem feitas para ensinar uma língua estrangeira, e especialmente quando se trata de ensinar uma LE para alunos com surdez. Por isso, para compreender essa temática melhor, discorreremos sobre a educação de surdos ao longo da história e seus diversos contextos de ensino de línguas.

Há no Brasil, no momento atual, diversas ações em curso para a melhoria da educação e inclusão das pessoas surdas que se dão através de políticas educacionais, campanhas e manifestos organizados por instituições especializadas, como a FENEIS⁴ e o INES⁵, bem como a partir da produção de documentos legais orientadores de práticas escolares pelo governo federal, baseados em documentos resultantes de eventos internacionais, como a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Há também diversos estudos e pesquisas realizadas em nível nacional pelas universidades brasileiras alguns dos quais utilizamos para referenciar a pesquisa e a construção das análises apresentadas neste trabalho, dentre os quais estão Campello (2011), Lacerda e Santos (2013), e Slomski (2011) que discutem a educação desses sujeitos e sua inclusão na sociedade, abordando os vários meandros dessa temática, tais como o efeito da inclusão nas escolas públicas, a aquisição da linguagem, práticas pedagógicas, e a educação bilíngue para surdos.

A começar pela legislação específica da área da surdez, o Decreto n.º 5.626/2005, regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais-Libras e institui a educação bilíngue para surdos dispondo sobre os vários aspectos dessa educação. A proposta do bilinguismo, instituída por essa lei, para que se efetive faz-se necessário haver “mudanças de concepção e reorganização de modos de atendimento da condição bilíngue

⁴ Federação Nacional de educação e Integração do Surdo (FENEIS)

⁵ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

da criança surda em várias esferas institucionais, tais como a família, a escola, etc.”, conforme discute Slomski (2011, p.59).

Desse modo, investigar as práticas de letramento em língua inglesa para o sujeito surdo, implica discutir as práticas pedagógicas de ensino bilíngue que permitem ao surdo ter possibilidades de aprendizado de uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa. É necessário destacar a problemática envolvida nesse processo de ensino aprendizado, abordando os problemas enfrentados por alunos e professores, como a possível falta de estrutura escolar, falta de intérprete para auxiliar o professor, conhecimento do professor em LS (Língua de Sinais), e a cultura do surdo que convive com ouvintes que não usam LS. Neste artigo, recorte de uma pesquisa em andamento, certamente conseguiremos abordar apenas alguns desses aspectos.

No que diz respeito ao aprendizado de sujeitos surdos, é imprescindível se considerar uma Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007) o que inclui a língua de sinais, pois que esta é uma língua visual-motora, como essencial no processo de ensino, como destacam Lacerda, Santos e Caetano (2013):

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos de modo a tornar a aprendizagem mais significativa. (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2013, p. 186)

Como podemos perceber a partir dessa discussão é necessário que se efetive um ensino que considere as singularidades da pessoa surda, como a sua especificidade linguística, para possibilitar o alcance de níveis de compreensão e habilidade que gere novos conhecimentos.

PERCURSOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental, no município de Marabá-PA. Fizeram parte como sujeitos da pesquisa três adolescentes surdos, com faixa etária entre 15 a 17 anos de idade de duas turmas. No entanto, até o momento da escrita desse trabalho, fizemos observação apenas em uma das turmas, onde frequenta um dos alunos, entrevistamos a professora de inglês dessas turmas e fizemos observação em uma aula de inglês ministrada pela mesma.

Como metodologia, recorreremos ao método de pesquisa qualitativa de cunho exploratório que se configura como um estudo de caso: ensino de língua estrangeira para alunos surdos no município de Marabá. Assim, escolhemos como *locus* de pesquisa uma escola de ensino fundamental da zona urbana, com histórico de ser referência no atendimento a alunos com surdez utilizando como procedimentos para coleta de dados entrevistas e observações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar os dados colhidos na pesquisa até este momento, e apresentar os resultados parciais, discutiremos sobre o ensino de Língua Estrangeira (LE), neste caso a Língua Inglesa (LI), nas escolas comuns no contexto da educação inclusiva para alunos com surdez e a temática da educação de surdos para melhor compreender o contexto da pesquisa.

Os dados coletados até esse momento da pesquisa, sobre as estratégias de letramento em LE-Inglês de surdos em situação de escolarização, foram analisados sob a perspectiva histórico-cultural de inclusão e ensino, considerando a Libras como essencial no processo de ensino e aprendizagem do surdo, pois conforme Moura (2011), a língua de sinais constitui o indivíduo surdo e, assim, o que se espera é que esta seja a sua primeira língua para que “em posse da mesma, possa se organizar como ser da linguagem e possa pensar, decidir, se constituir e organizar o mundo ao seu redor.” (MOURA, 2011, p. 18). Portanto, a Libras deve também mediar o seu processo de letramento geral e na terceira língua.

Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados um conjunto de roteiros de entrevista semiestruturadas para melhor quantificar, analisar e discutir os resultados. No recorte da pesquisa para este artigo, vamos discutir o Ensino em Libras que deve acontecer tanto na sala comum, conforme pontuado no Decreto 5.626/05, com o professor bilíngue, nas séries iniciais, ou com o intérprete no segundo segmento, quanto no espaço de AEE. Para compreendermos esse conceito, recorreremos a Damázio (2007 apud ALVEZ, 2010). Segundo a autora:

O AEE envolve três momentos didático-pedagógicos:
Atendimento Educacional Especializado em Libras
Atendimento Educacional Especializado de Libras
Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa.
(DAMÁZIO, 2007, apud ALVEZ, 2010)

Como vemos Alvez (2010), citando Damázio (2007), esclarece que há três momentos a serem considerados no atendimento das necessidades educacionais dos sujeitos surdos, sendo que o *Atendimento Educacional Especializado* em Libras é o momento em que o professor do espaço de AEE ou o intérprete na sala comum deve interpretar/traduzir em Libras para o surdo o conteúdo de história, geografia, matemática e demais disciplinas, dependendo do segmento de ensino e série em que o aluno está. Os outros dois momentos são os momentos do ensino da Libras-L1 e da Língua Portuguesa-L2.

Nesse sentido, para que o letramento em Língua Estrangeira-Inglês se dê de modo satisfatório, é imprescindível o momento de *ensino em Libras*, tanto na sala comum, através do intérprete, se o professor não for bilíngue, como no espaço de AEE com o (a) professor(a) fluente em Libras.

Os participantes surdos

Os três alunos surdos frequentam regularmente a sala de aula comum do 8.º e 9º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. Não conseguimos entrevistar nenhum dos alunos surdos por não compartilharmos

uma língua comum e por não haver o intérprete de Libras na sala comum para mediar nossa conversa.

Segundo a professora entrevistada, os alunos apresentam pouco conhecimento da Língua Portuguesa, mas possuem domínio da Libras. Conseguem interagir com os colegas, aparentemente em alguns momentos usando Libras em outros usando gestos, geralmente para explicar aos colegas o significado de algumas palavras. A professora também destacou que os alunos surdos, conseguiram obter maior nota na disciplina de inglês no simulado geral com todas as demais disciplinas.

A professora participante

A professora participante tem licenciatura em letras com habilitação em língua inglesa, com pós graduação em Língua Portuguesa e Inglesa, possui idade entre 30 a 40 anos, trabalha com 03 (três) alunos surdos na rede pública e 01 (um) na rede particular. Já trabalhou com uma aluna surda anteriormente. Relata que não teve muita dificuldade com essa primeira aluna com quem trabalhou, pois o professor anterior havia ensinado Libras para todos os colegas de sala e assim a turma não tinha problemas de comunicação e interação com a colega surda.

Informa que não sabe Libras ressaltando que já participou apenas de um curso básico, com carga horária pequena de aproximadamente 30h em Marabá. Acentua que foi produtivo mais em um período muito curto. Acrescenta que tem muita dificuldade de se fazer entender pelos alunos surdos com quem trabalha atualmente “para que eles acompanhem as atividades da turma na aula de inglês”. Embora afirme que tem dificuldades nas aulas, a professora considera que os seus alunos surdos:

“conseguem alcançar o nível de conhecimento dos demais alunos e em alguns momentos ajudam os colegas ouvintes com as atividades”.
(Professora)

Por fim, a professora ressalta que “a escola não esta preparada para atender adequadamente os alunos surdos”, e que “percebe que precisa se qualificar para atender as expectativas dos alunos”, e tem consciência que “é necessária a presença do intérprete de Libras” durante suas aulas, pois considera “de suma importância a inclusão dos alunos surdos na sala de aula comum”.

Surgem nesse ponto algumas dúvidas, a partir das colocações da docente, pois se há a dificuldade de se fazer “entender pelos alunos surdos”, para que eles “acompanhem as atividades da turma na aula de inglês”, como os alunos surdos conseguem alcançar o mesmo nível de aprendizado dos demais alunos? Se no momento em que fala do desempenho dos alunos afirma que eles tiraram a maior nota no simulado de inglês, como entender esse tão bom desempenho sem os recursos essenciais para o aprendizado do surdo: uma língua compartilhada e o intérprete na sala comum? São indagações que devem ser respondidas ao fim da pesquisa.

Por outro lado, percebe-se ainda do relato da professora que apesar das dificuldades, os alunos surdos estão tentando sobreviver na escola, se esforçando para conseguir aprender. O que mostra que aprender outra língua, mesmo sendo o Inglês, terceira língua para esses indivíduos, não é uma coisa impossível. Apenas teria resultados mais rápidos e mais positivos se tivesse disponível na escola todo o apoio que estes precisam.

Observação na aula de inglês

A professora trabalhou um conteúdo sobre o tempo verbal - presente simples do inglês com os alunos da turma e a atividade para os alunos surdos era a mesma. A atividade foi organizada com imagens e nomes, em inglês e português, e o comando indicava para procurar a tradução/significado no dicionário.

O fato de a atividade dos alunos surdos ser a mesma serviu para aproximá-los dos colegas ouvintes para ajudá-los nas resoluções. Observar

que os alunos surdos ajudaram os ouvintes a entender uma atividade de inglês é bastante interessante, uma situação atípica que vai merecer uma investigação mais precisa, em vários níveis, como análise do tipo e complexidade da atividade, o apoio que recebem no espaço de AEE, e o nível de domínio da Libras que os alunos tem que os ajudaria a compreender melhor a atividade de inglês.

O que podemos perceber apenas com essa observação na sala comum e a entrevista com a professora é que esta não diferencia, segundo o que a mesma nos informa, “os alunos surdos dos demais”. Utiliza as mesmas atividades/exercícios para surdos e ouvintes, para que os surdos tenham acesso aos mesmos conteúdos no nível da modalidade escrita. É o correto quando se pensa na igualdade apenas no nível de conteúdos. A dúvida que surge é se a compreensão se dá no mesmo nível dos demais, ou se o surdo apenas memorizou algumas formas e escrita de palavras em inglês, o que não pode ser considerado uma leitura/compreensão em nível de letramento em LI.

Com essa colocação entende-se que não há uma compreensão de que é necessário fazer adequações para o surdo. A professora deixa a entender que não “diferenciar” os alunos surdos dos alunos ouvintes, no que se refere a atividade/conteúdo já é não excluí-los na escola. Podemos ressaltar pelo menos dois problemas nesse modo de entender a inclusão do surdo: no nível das estratégias de ensino de língua para surdos; no nível do conceito de adequação/adaptação para o surdo. Assim, vejamos:

No nível das estratégias de ensino de língua para surdos: A atividade com imagens e nomes em inglês e português já apresenta uma estratégia pouco eficaz porque mistura duas línguas (inglês e português). O surdo, embora na sala de aula de LI tenha que conviver também com a LP, para esse sujeito essas duas línguas são estrangeiras, uma constitui-se como segunda língua e a outra como terceira língua. Sousa (2009) confirma isso quando diz que a língua inglesa:

“é considerada não só uma língua estrangeira (LE) para os surdos, mas também uma terceira língua. Na sala de aula de Língua Inglesa, há, portanto, o convívio entre três línguas: Libras (L1), Português (L2) e Inglês (L3/LE). Quando o surdo precisa usar um dicionário bilíngue, por exemplo, esse está escrito em Língua Portuguesa. Então, ele necessita fazer duas traduções: do Inglês para o Português, e do Português para a Libras.” (SOUSA, 2009, p. 209)

Mesmo que o surdo tenha que fazer duas traduções, quando precisa usar o dicionário, conforme a citação de Sousa (2009), para a compreensão de conceitos em língua inglesa, o sujeito surdo deve se apoiar na língua de sinais que é a sua primeira língua, no caso brasileiro, a Libras, no entanto, em nenhum momento há o apoio da Libras para compreensão de conceitos, pois a Libras não é uma língua comum entre professora e aluno surdo, e entre aluno surdo e colegas de sala. Além disso, a atividade é menos eficaz ainda por trazer palavras sem um contexto, pois se para os ouvintes o ensino de língua deve ser contextualizado, para os surdos, muito mais.

Como mostram Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 186), quando falam de estratégias de ensino para surdos, o ensino dessa terceira língua para os surdos deve lançar mão de diversas estratégias das quais pelo menos três podemos destacar aqui: ensino contextualizado, uso da primeira língua do surdo como apoio, uso de recursos imagéticos.

No nível do conceito de adequação/adaptação para o surdo: ressalta-se que o conceito de *adequação* ou *adaptação* na educação especial de modo geral, tem levado a uma ideia de que conteúdos devem ser diminuídos, substituídos ou simplificados. Trabalhos recentes como os de Pereira (2011) tem mostrado que ainda há a tendência no ensino de surdos, de simplificar textos, e às vezes apresentar apenas palavras soltas e estruturas sintáticas simples por se entender o surdo a partir do mito que os representa como “incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita.” (PEREIRA, 2011, p. 51).

E o contrário disso é quando nas salas comuns o aluno surdo recebe os mesmos conteúdos, mas não há interação com o professor, pois não partilham a mesma língua; não há intérprete de Libras para intermediar a compreensão do surdo desse conteúdo, e por isso desse aluno nada se espera

também. Entende-se que ele é o *aluno especial*, por isso nada precisa ser feito. No entanto, Martins e Lacerda (2012) ressaltam que:

Os alunos surdos precisam de uma abordagem metodológica específica adequada às suas necessidades e quando isso não ocorre eles são induzidos a erros no que se refere ao letramento em L1 (LIBRAS) E L2 (língua Portuguesa) comprometendo também sua apropriação de questões socioculturais e formação de identidade. (MARTINS; LACERDA, 2012, p. 297)

Assim, compreende-se que se o surdo precisa de adequações com relação ao aprendizado das duas línguas principais envolvidas na sua educação, não é diferente com relação ao aprendizado da L3 (língua Inglesa). Entende-se que há uma necessidade de adequação, mas não de conteúdos, substituindo ou simplificando, mas, mais uma vez, de uso de estratégias adequadas às especificidades linguísticas e visuais da pessoa surda para que possa aprender. E a estratégia principal envolve a língua do surdo, sendo usada pelo professor e pelo intérprete. No caso do *lócus* pesquisado não há nenhum desses dois recursos.

Entretanto, não estamos responsabilizando a profissional por não saber Libras ou por não conhecer essas estratégias e especificidades. O que temos que considerar é que se não há um processo contínuo de formação para o professor da sala comum, e não há o intérprete de língua de sinais para auxiliar esse profissional, não há como haver ações eficazes imediatas numa área tão específica quanto é o ensino para surdos que exige o conhecimento de como esse sujeito aprende e, sobretudo, um conhecimento sobre a sua língua, permitindo que haja interações, trocas linguísticas para a compreensão de um conteúdo que esteja sendo ensinado, principalmente se estamos falando do ensino de outra língua para esse sujeito, neste caso, a terceira língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais este recorte da pesquisa demonstra que no *lócus* pesquisado, a cidade de Marabá, no espaço da sala de aula comum: 01 - Não

há intérprete, pois não existe esse profissional na rede de ensino do município, para atuar nesse espaço. 02 - Não há interação professora de inglês/aluno surdo, pois a professora não sabe Libras. 03 - Não há a utilização de recursos pedagógicos imagéticos adequados à especificidade do surdo (com o uso da Libras) nesse espaço, para o ensino da língua inglesa, pois a professora não passou por formação para trabalhar com essas especificidades da educação de surdos.

No presente momento, a pesquisa apresentada neste relato encontra-se em andamento e foi realizada apenas em uma escola, mas por amostragem, podemos falar da situação da cidade como um todo, pois que esta escola é tida como referência na educação de surdos sendo, portanto, para onde é encaminhada a maioria dos alunos com surdez do município e o espaço de AEE dessa escola atende alunos surdos até de municípios vizinhos. Assim, os dados coletados com as entrevistas e observações da dinâmica da sala de aula já efetivadas evidenciam que no *lócus* pesquisado, a cidade de Marabá, ainda não há escolas que possam ser consideradas espaços organizados linguisticamente para promover a educação bilíngue para surdos, e isto se reflete no processo de letramento em língua inglesa, objeto dessa pesquisa.

Ressalta-se, entretanto, que muitos aspectos dessa organização estrutural da educação de surdos não depende da gestão escolar, ou dos professores. É uma organização muito mais ampla que deve ser promovida pelas instâncias políticas superiores. No entanto, devemos reconhecer que em nível municipal, em Marabá, está havendo esforços no sentido de melhorar, por exemplo, o AEE para os alunos com surdez com a criação do CAES – Centro de Atendimento Especializado ao Surdo que é um espaço de apoio pedagógico especializado apenas para esse sujeito, diferente do espaço da Sala de Recursos Multifuncional que é para todo o público alvo da Educação Especial.

Concluimos este artigo entendendo que para que o letramento do surdo em Língua Inglesa aconteça, é necessário que haja primeiro o desenvolvimento de linguagem, com a aquisição da L1, conforme explica

Moura (2011). Para isso, são necessários arranjos que incluem múltiplas ações de adequações pedagógicas envolvendo a Libras, múltiplos profissionais (professores bilíngues, intérpretes Libras-LP/LP-Libras, professores de Língua Portuguesa-LP como L2) e múltiplos contextos que envolvem as várias instituições sociais (como a família e a escola), além dos contextos estritamente escolares (como a sala de aula comum, e o espaço de AEE).

Queremos como resultado final desta pesquisa identificar as práticas de letramento no processo de ensino e aprendizado da LE-Ingês para alunos surdos; Apresentar uma visão ampla das dificuldades ou dos avanços nesse processo de letramento em língua inglesa, bem como identificar as estratégias usadas para o apoio ao surdo no aprendizado dessa língua, nos espaços de AEE. No entanto, neste artigo apresentamos apenas resultados parciais, tendo em vista que a pesquisa ainda está em andamento.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B. FERREIRA, J. de P. DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: SEESP, 2005.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: Quadros, R. M. de.; Pelin, G. (orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

LACERDA, C. B. F. SANTOS L. F. CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F. (Org.), São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MARTINS, M. A. L. LACERDA, C. B. F. Educação bilíngue: o professor surdo e sua prática em sala de aula com alunos surdos. In: **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A. (Org.), Marília: ABPEE, 2012.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. In: **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F. (Org.), São Carlos: EdUFSCar, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, E. M. de B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa, PB: UFPB, 2011.

SOUSA, Aline Nunes de. *The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em Língua Inglesa (LE)*. In: **Estudos Surdos IV**. QUADROS R. M. de. STUMPF M. R. (org.). – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2009.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para Surdos: concepções e implicações práticas**. 1ª Ed. (2010), 1.ª reimp./Curitiba: Juruá, 2011.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. **Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014 (<http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145631>).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.