



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DEFICIENTES AUDITIVOS EM SALA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Alana Guedes Barbosa Ramos

*Universidade Estadual do Ceará - alanagbr@gmail.com*

Sara Rodrigues de França

*Universidade Estadual do Ceará – sararodriguesdefranca@gmail.com*

Sara Mabel Ancelmo Benvenuto

*Universidade Estadual do Ceará - sara.benvenuto@uece.br*

Nabupolasar Alves Feitosa

*Universidade Estadual do Ceará - nabupolasar.feitosa@uece.br*

### **RESUMO**

A prática de ensino de línguas, especialmente de língua estrangeira, para alunos deficientes auditivos institui uma questão aos professores e pesquisadores com intuito de delinear estratégias pedagógicas que possibilitem minimizar a questão estabelecida. É certo que, antes de qualquer estratégia pedagógica, é cabível pensar e teorizar a respeito de uma concepção de língua, de linguagem de sujeito e de deficiência auditiva para que se possa fundamentar tais práticas pedagógicas. Nesse sentido, questiona-se: como é desenvolvida a proposta de ensino de língua estrangeira “inglês” para alunos deficientes auditivos? E estes estão inseridos em práticas escolares reais e concretas que evidenciem o funcionamento de linguagem? Isto posto, este trabalho tem por objetivo analisar a proposta de ensino de língua inglesa para alunos deficientes auditivos em sala inclusiva. Os materiais foram coletados através de observações de aulas de língua inglesa, em uma escola pública estadual, na cidade de Iguatu-CE. Os dados foram analisados respaldados nos referenciais teóricos de Coracini (2007, 2003). Evidencia-se que a prática de ensino de língua estrangeira está calcada em uma proposta teórica que não possibilita funcionamento de linguagem, pois os alunos ainda são levados a realizarem cópias e exercícios gramaticais descontextualizados, por conseguinte prevalecendo assim uma atividade mecânica. Os resultados apontaram ainda que há impasses na função assumida pelo intérprete de Libras e pela professora, pois há momentos que aquela assume função de professora do aluno deficiente auditivo e esta assume a função de professora do aluno ouvinte.

**Palavras-chave:** deficiência auditiva, linguagem e educação, ensino de língua estrangeira, práticas escolares.

### **INTRODUÇÃO**

O ensino de língua estrangeira para alunos deficientes auditivos é uma prática cheia de desafios para professores e pesquisadores, na



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

qual há a necessidade de buscar, conhecer e delinear estratégias pedagógicas que amenizem as várias problemáticas que envolvem tal questão. Para tanto, faz-se necessário uma reflexão e uma teorização acerca de uma concepção de língua, de linguagem, de sujeito e de surdez, nas quais haja a possibilidade de justificar tais práticas pedagógicas. A questão é: como ocorre o ensino de língua estrangeira “inglês” para deficientes auditivos? Estes discentes estão inseridos em práticas escolares reais e concretas que evidenciem o funcionamento de linguagem? Isto posto, este trabalho tem por objetivo analisar a proposta de ensino de língua inglesa para alunos surdos em sala inclusiva.

Nesse sentido, o movimento da educação é propulsor da adoção de práticas pedagógicas inclusivas como forma de valorizar as diferenças. Assim, as ações inclusivas rompem com paradigmas que vigoraram e/ou vigoram na educação e na sociedade. Em outras palavras: o impasse a ser destituído é olhar a escola do ponto de vista da inclusão e da heterogeneidade em oposição à exclusão e à homogeneidade. É certo que a proposta da educação inclusiva é um movimento na história que exige que o sujeito, a escola e a sociedade passem por um processo de desconstrução e reconstrução de conceitos, de imagens e pressupostos presentes na cultura. Portanto, o governo brasileiro considera a educação como:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1).

Impulsionada pelo paradigma de direitos humanos, a escola se vê diante de atender a um público que antes não fazia parte, ou seja, era excluído. Agora ela passa a lidar com a heterogeneidade. Isso não quer dizer que a escola era homogênea e que só agora passa à heterogeneidade, isto é um mito. A escola sempre foi heterogênea, entretanto ela sempre preservou a ideia de universalidade e homogeneização. Cabe destacar que esta imagem instituiu a escola como produtora da exclusão social. A este aspecto, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assevera que:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (MEC/SEESP, 2007, p.1).

Dentro dessa segregação tem-se o tradicionalismo escolar que sugere a hierarquização da maioria, adaptando-se o ensino para aqueles que não portam nenhuma deficiência, distinguindo estes dos indivíduos que fogem à imagem homogênea da escola por não se encaixarem no perfil histórico desta. Quanto a isto, a Política Nacional da Educação Especial afirma que:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (MEC/SEESP, 2007, p.1).

Desse modo, uma escola inclusiva é aquela em que os alunos deficientes não seriam vistos como incapazes de aprender (por ser portador de alguma diversidade) daqueles ditos normais (escola heterogênea), promovendo oportunidades para todos; uma escola com práticas pedagógicas voltadas para o atendimento das particularidades de seu alunado, com desenvolvimento de atividades que possibilitem a autonomia educacional dos escolares afim de que eles conquistem sua cidadania.

É certo o interesse da política da educação inclusiva em refazer um percurso da exclusão para a inclusão (BEZERRA, 2011b). Mesmo assim, questiona-se se este movimento em prol da educação de fato possibilitou a inclusão ou a inserção de crianças, adolescentes e adultos em escolas regulares, pois o que se vê são apenas escolas sem adaptação para um ensino voltado para práticas sociais. É certo que na escola é preciso pensar o que tem sido definido como ensino de línguas (maternas e estrangeiras). É certo ainda pensar a relação língua e sujeito em um processo de subjetivação. Nesse sentido, Coracini (2007, p. 11) afirma contundente que:

[...] urge redefinir a aprendizagem em geral e de línguas em particular, como um processo que se dá no corpo do sujeito constituído na e pela linguagem, sujeito do inconsciente, múltiplo, cedido, incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido de seu dizer e, portanto, incapaz de controlar os restos do que digere (apre(e)nde), restos, resíduos que passam pelo corpo e se fazem sangue, corpo e texto (inscrição e escritura). (CORACINI, 2007, P.11).



Desse modo, é preciso repensar o processo de ensino de línguas e incluir a subjetividade, para isso, é preciso romper com a tradição de preservar a concepção de sujeito consciente e controlador de suas intenções. Para tanto, é necessário se debruçar sobre a análise das estratégias que professor e intérprete utilizam para o ensino de línguas a alunos surdos. O foco recai ainda para as dificuldades enfrentadas por ambos e se há meios que facilitem o funcionamento de linguagem no ensino para estes alunos, frente às várias questões que envolvem estes discentes como língua materna, estrangeira e inclusão social.

Em relação aos deficientes auditivos, questiona-se até que ponto o ensino de língua estrangeira “inglês” é desenvolvido com funcionalidade na vida destes. Transcende a inclusão social? Os sujeitos surdos se identificam ou sentem necessidade de aprender outra língua? O que representa o ensino de inglês para discentes com deficiência auditiva? O que se pode afirmar é que este ensino – de língua estrangeira - em ambiente escolar, tanto para surdos como para ouvintes, ainda é deficitário porque as aulas configuram-se no modelo tradicional de ensino, com sistematização e memorização do conteúdo. Sendo assim, apenas o reconhecimento de palavras aleatórias não leva a uma realização de aprendizagem da língua que se estuda, uma vez que os alunos veem a palavra carregada de significado de todo o texto. A este respeito, Coracini (2007) pontua que:

[...] como professores e como alunos ou ex-alunos, já que partilhamos todos da mesma ideologia da escola, fomos formados para compreender que a aprendizagem de uma língua se reduz à aquisição, ou melhor, à assimilação de um certo número de formas linguísticas especialmente escolhidas conforme o nível em que se encontra o aluno ou aluna, tornando possível a ele ou a ela atingir um patamar cada vez mais sofisticado de comunicação. (CORACINI, 2007, s/p).

Em algumas práticas pedagógicas – especialmente, nas que este trabalho se concentra, como se verá - o ensino de línguas ainda é visto como uma habilidade linguística a ser construída pelo aluno consciente que aprende um objeto transparente e abstrato. A língua é vista como um acessório, uma ferramenta que possibilita ao aluno codificar seus pensamentos (CORACINI, 2007). Neste sentido este trabalho reforça o fato de o ensino de língua estrangeira para alunos deficientes auditivos ser deficitário e se resumir à mentalização de palavras descontextualizadas, aleatórias, que remete a uma prática tradicional de ensino instrumental e sem relevância para a vida destes sujeitos e nos pondo a refletir, mais uma vez, sobre a questão da inclusão social e da funcionalidade da escola na vida do aluno em sociedade.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Além desses fatores, destaca-se a relação professor/aluno surdo e professor/intérprete que acontece muito raramente e implica numa fragilização do aprendizado do aluno surdo, pois a referência da sala de aula é o docente, mas somente para os alunos ouvintes. Assim, é preciso pensar que essa relação professor/aluno surdo pode trazer implicações para o processo de aprendizagem deste, tendo em vista que a aprendizagem de línguas se dá na relação com o outro.

Importante salientar que o intérprete é o meio pelo qual os alunos surdos têm acesso aos conteúdos em sala de aula; o intérprete é necessário para que a inclusão aconteça, mas não é o responsável pelo sucesso escolar destes discentes, portanto, não se deve transferir a responsabilidade para ele. O ensino inclusivo não depende somente destes profissionais, apesar de seu importante papel na educação dos surdos.

Mais além, a escola deve propiciar um ambiente de interação social, deve ser um ambiente acolhedor, uma vez que a construção do sujeito, o desempenho escolar, a aprendizagem e a conquista da cidadania do indivíduo surdo também dependem das boas relações propiciadas na e pela escola.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho foi realizado com o objetivo de analisar a proposta de ensino de língua estrangeira “inglês” para alunos surdos em sala inclusiva. Portanto, desenvolveu-se um estudo em uma escola pública municipal, na cidade de Iguatu-CE.

Na escola onde esta pesquisa se desenvolveu o foco foram as salas de oitavo ano do ensino fundamental com alunos surdos matriculados. Na turma havia aproximadamente 25 (vinte e cinco) alunos matriculados, destes, quatro são surdos usuários de língua de sinais brasileira (LIBRAS). Fazia-se presente nas turmas uma intérprete de língua de sinais.

Neste cenário a atenção recaiu sobre as aulas de língua inglesa ministradas nestas salas, cuja frequência era de duas aulas semanais. O propósito era conhecer a proposta pedagógica e as estratégias utilizadas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para alunos surdos. As observações ocorreram nos meses de abril, maio e junho de 2011.

Para as análises, foi usada uma metodologia qualitativa ancorada nos referências de Coracini (2007, 2003, 2011) no que concerne a problematizar sobre o ensino de língua estrangeira. Nestas análises buscou-se identificar se



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

existe e como ocorre a interação intérprete/alunos surdos; a interação intérprete/professora; a interação intérprete/alunos ouvintes; a interação professora/alunos surdos e a interação alunos ouvintes/alunos surdos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante das observações de aulas de língua inglesa realizadas na escola, constata-se que a relação entre a intérprete de língua de sinais e os alunos surdos é harmoniosa, sendo contínua. Antes do início das aulas propriamente ditas, escolares surdos e intérprete mantêm uma conversa não relacionada à aula e ao conteúdo abordado em sala. Desse modo, observa-se que há o estabelecimento de interação entre surdos e intérprete.

Por outro lado, não existe interação entre a intérprete de língua de sinais e a professora, fato constatado a partir das observações das aulas. Cada um destes profissionais trabalha individualmente sem manter diálogo entre si. Nem mesmo durante o planejamento das aulas essa interação ocorre, uma vez que a intérprete não participa do planejamento das aulas, segundo afirmou a profissional.

É possível observar ainda que há uma divisão de trabalhos na sala, isto é, a professora desenvolve seu trabalho com alunos ouvintes e a intérprete desenvolve seu trabalho com alunos surdos. Assim, constata-se que não há interação entre professora e alunos surdos. Questiona-se até que ponto pode-se afirmar que essa sala é inclusiva. Reforça-se, na ausência desta relação, uma das razões pela fragilidade do processo de ensino/aprendizagem destes escolares surdos e o processo mascarado da inclusão: uma educação inclusiva que não reflete, de fato, o paradigma de igualdade que é idealizado no país. Será que é apenas o fato de não dominar a língua de sinais que faz com que a professora não tenha nenhuma relação com o aluno surdo? Acredita-se que não, pois se ela não tem domínio da língua de sinais, a intérprete poderia viabilizar essa interação e, assim, a professora assumiria sua função de ensinar todos os alunos, ouvintes e surdos, e não somente a um grupo.

Pelo que se observou parece que a professora não se reconhece como professora de alunos surdos, nem reconhece os alunos surdos em sala. Como dito anteriormente, é a intérprete que assume a função de professora dos alunos surdos.

Da mesma forma, nota-se que a interação entre intérprete e alunos ouvintes ocorre muito pouco. Quase não é possível constatar essa interação em sala de aula, uma vez que o único momento em que se pode observar esse ocorrido



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

foi na hora do intervalo de aula. Um diálogo tímido acerca da datilografia – três alunos ouvintes queriam saber como dizer algumas palavras usando a datilografia (o uso do alfabeto manual), durante o qual a intérprete explicou atenciosamente tentando diminuir a distância nessa relação. Pelo que se percebeu, a sala de aula parece estar dividida em dois grupos, o grupo dos alunos ouvintes e o grupo dos alunos surdos.

Em relação aos alunos ouvintes e alunos surdos observa-se que é raro ocorrer interação entre eles. Isso porque há o receio de ambas partes - alunos surdos e ouvintes – de se comunicar, pois os alunos ouvintes têm pouquíssimo ou nenhum conhecimento sobre a língua de sinais e os surdos, por sua vez, sentem-se pomenorizados. Assim, nenhum dos dois grupos toma a iniciativa de estabelecer uma aproximação, evitando o contato entre si e se aventurando timidamente com a mediação da intérprete.

Acredita-se que com a proposta de inclusão seria propícia à aquisição da língua de sinais por alunos ouvintes, o que não ocorre. As escolas ainda celebram a integração maquiada de inclusão. Nas políticas educacionais diz-se uma coisa e na prática as escolas põem outra coisa em cena.

Passa-se a discutir uma das sessões de aulas observadas na escola em questão para melhor abordagem e compreensão das situações apontadas anteriormente:

#### **Trecho de uma das aulas:**

Em outra aula, a docente passou uma atividade que consistia em copiar o texto em inglês do livro. Com este exercício, foi possível ver que os alunos surdos reconhecem perfeitamente bem o alfabeto e prova que estes têm domínio dos caracteres da língua portuguesa. A professora também trabalhou a música *Without you* de Mariah Carey e trabalhou algumas frases desta música, o que mostra uma mudança na dinâmica das aulas. A partir da letra da música, ela trabalha a construção de enunciados (afirmativos, negativos) e ilustra a contração de algumas palavras em inglês (*do not = don't*, por exemplo).

Observa-se, neste momento, que a proposta de ensino de língua estrangeira está calcada em uma proposta que não possibilita funcionamento de linguagem. Os alunos (surdos e ouvintes) não são expostos a práticas concretas de linguagem, pois ainda é feita a cópia mecânica de textos. Há predomínio, ainda, por uma prática escolar com vistas a formar alunos decodificadores de caracteres da escrita, e não em inseri-



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

los em práticas concretas e reais que evidenciem o funcionamento de linguagem na sociedade. Por outro lado, houve outra atividade em que os alunos tiveram prática de escuta de uma música e após, apoiados nesta, passaram à escrita. Ainda, é necessário destacar que não é muito frequente o uso de textos em inglês na sala de aula. Como se sabe, o texto escrito é o principal instrumento de acesso às línguas orais pelos alunos surdos. São os textos que permitem o letramento e o acesso à cultura. Em outras palavras, porque a língua portuguesa e a língua inglesa são línguas orais, necessitam ser trabalhadas com textos escritos que possibilitem a ativação do conhecimento prévio e, conseqüentemente, a produção de escrita. Isto só acontecerá se o aluno surdo for exposto à língua que está a aprender. Desse modo, Salles et al.(2004) aponta que “[...] a importância atribuída ao texto está exatamente em percebê-lo como instrumento fundamental nas e das práticas sociais”.

Percebe-se que a professora compreende a importância de dinamizar as aulas e torná-las mais próxima da realidade dos alunos. Porém ela ainda não consegue assumir uma proposta de ensino calcada no funcionamento da língua. Isso implica afirmar que não basta apenas saber e conhecer metodologias de ensino, é preciso que o professor aborde questões acerca da função docente, como Bezerra (2011a) assevera que,

[...] onde o sujeito possa refletir acerca de sua constituição, de seus valores, assim como possa reelaborar as imagens que constitui de si, da escola e da função docente, onde o sujeito possa acessar a memória e reelaborar, reconstruir, reinventar, recriar. Saliente-se aqui que não se está (*sic*) falando de memória cognitiva, mas de memória de linguagem, pois, na medida em que esse saber é abordado pelo sujeito, ele é atualizado e recriado. Assim, não há lugar para as imagens congeladas, inflexíveis, presentes na sociedade que, de certa forma, determina a atuação do professor e a função da escola. É através deste espaço que há lugar para a emergência do sujeito, da singularidade e da ressignificação. (BEZERRA, 2011, s/p).

As observações evidenciam também que não há proposta (na escola) para o ensino da língua inglesa para deficientes auditivos. Cabe afirmar, conforme Bezerra (2011a) argumenta que, a proposta de inclusão ora serve para celebrar as diferenças, ora para apagar a alteridade, pois os alunos deficientes auditivos são equiparados a alunos ouvintes, do ponto de vista de que as oportunidades são as mesmas, ou seja, estão inseridos no mesmo espaço físico, de modo que as especificidades não são as mesmas. A inclusão de surdos em sala regular não se resume com a inserção de intérprete de língua de sinais optar por esta via é optar por uma visão reducionista de inclusão.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Perante a lei, todos são iguais. Este é o conceito de isonomia que se refere ao princípio da igualdade previsto no art. 5º, “caput”, da Constituição Federal, segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Desse modo, de acordo com o tal princípio, as situações iguais devem ser tratadas de modo igual, e aquelas desiguais, de modo desigual. Logo, entende-se que as situações desiguais (neste caso, deficientes auditivos presentes em salas regulares de ensino) são supostamente solucionadas com a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula com presença de alunos deficientes auditivos (modo desigual de se tratar).

O que se pretende esclarecer é que, apesar de se tratar destas diversidades de forma diversa, na realidade, a isonomia é, em parte, somente um conceito, já que a inclusão de alunos com deficiência auditiva em salas regulares de ensino está longe de se tornar uma realidade, pois ainda há um longo caminho a ser percorrido. Este caminho já começou a ser percorrido com, por exemplo, o reconhecimento da língua de sinais (LIBRAS) e da presença de intérpretes para deficientes auditivos em sala de aula. Porém, a falta de estrutura das instituições escolares, a má formação dos profissionais que trabalham com os escolares em questão, bem como o abismo existente entre as relações anteriormente citadas, fazem do próximo trecho a ser percorrido um caminho longo e cheio de desafios. Desafios, estes, possivelmente superáveis.

## CONCLUSÃO

Como foi possível demonstrar, não adianta somente inserir discentes deficientes auditivos em salas regulares de ensino para que se efetive a inclusão. É necessário, primeiramente, levar em consideração as peculiaridades destes alunos. Quando se reconhece as singularidades dos deficientes auditivos, nota-se a necessidade de apoio pedagógico especializado. Isso implica na formação adequada dos profissionais (professores e intérpretes) que irão lidar com os escolares deficientes auditivos, bem como de uma escola bem preparada para acolher, e não somente receber, estes alunos. Não apenas isto, há de se reconhecer também as necessidades e dificuldades linguísticas dos deficientes auditivos, ou seja, entender que a primeira língua deles é a libras que permitirá a interação com as pessoas que o cercam na escola e fora dela permitindo seu desenvolvimento. Além disso, a língua de sinais é fundamental para a formação da identidade surda brasileira, não podendo ser ignorada pela escola no processo de ensino-aprendizagem.



As escolas precisam proporcionar mais recursos linguísticos para esses escolares e, assim, proporcionar-lhes um desenvolvimento mais autônomo, além de prepará-los para os desafios do dia a dia. Somente assim, a partir da reflexão da inclusão escolar, bem como de sua prática, é que os meios para a inclusão e as propostas pedagógicas para o ensino de deficientes auditivos e com deficiência auditiva serão estabelecidos no meio social.

Nesse sentido, a educação inclusiva é calcada na perspectiva da diversidade, na qual o professor conheça metodologias e técnicas diferenciadas que possibilitem a transformação dos deficientes auditivos dentro da sala de aula e juntamente com a família, já que as relações com o outro é que promovem a constituição do ser.

Partindo do objetivo deste trabalho, que consistiu em analisar a proposta de ensino de língua inglesa para alunos deficientes auditivos em sala inclusiva, fez-se compreender que a inclusão ainda é um processo em construção, tendo em vista que os resultados sugeriram que se tem práticas excludentes igualmente praticadas antes da adoção do paradigma da educação inclusiva.

Foi possível constatar e concluir que a sala de aula – objeto de estudo - é dividida em dois grupos: o primeiro é formado por alunos deficientes auditivos (no qual a intérprete de língua de sinais dá assistência individual) e o segundo grupo é formado pelos alunos ouvintes no qual a professora os assiste. Assim, no mesmo espaço de sala de aula observamos uma situação de exclusão, de divisão de grupos.

Com estas observações feitas, conclui-se que ainda não ocorre o ensino inclusivo e interativo de inglês para alunos deficientes auditivos, uma vez que estes aprendem somente a reconhecer palavras descontextualizadas da língua inglesa, traduzidas em língua de sinais brasileira. Assim, o foco recai sobre as palavras e seu significado, enquanto o conteúdo é esquecido. Em outras palavras: é extremamente necessário que o docente se utilize de práticas discursivas, na qual favoreça o texto e o sentido, e não o signo linguístico e a decodificação e/ou a codificação.

Este trabalho não é conclusivo, tendo em vista que os primeiros passos para a inclusão social de deficientes auditivos em sala inclusiva já foram dados como, por exemplo, a inserção de intérpretes nas salas de aula e a oficialização da língua de sinais, dentre outros. Entretanto, não é suficiente para efetivar o ensino de língua estrangeira.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

Por fim, fica esclarecido que a inclusão é um processo que vai além de mera inserção do aluno deficiente surdo em sala inclusiva. É necessário possibilitar o desenvolvimento do indivíduo para que ele não se torne dependente, mas sim alguém que transforme o seu conhecimento, que se reconheça como sujeito ativo na construção do conhecimento; que se valorize a língua de sinais; que se reconheça que o ensino de português na modalidade escrita é importante e que o ensino de língua estrangeira (também na modalidade escrita) é um direito dele. Desse modo, os deficientes auditivos passarão a ter uma escolarização de qualidade e não somente mero assistencialismo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BEZERRA, L. C. S. **Função Docente: pontuações sobre a formação de professores de línguas.** Seminário Nacional sobre o ensino de língua materna e estrangeira e de literatura. UFCG, Campina Grande – PB, 2011a.

\_\_\_\_\_. **De que lugar a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição?** IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ALAB. UFRJ. Rio de Janeiro - RJ, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CORACINI, M. J. **A celebração do Outro: arquivo memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), pluringuismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília, MEC, SEESP, 2004. 2v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos). Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>>. Acesso em: 30 janeiro 2015.