

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS SURDOS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Jubileia Mendes de Matos Coelho¹

Dánie Marcelo de Jesus²

RESUMO

Neste trabalho, tem-se como objetivo analisar as práticas de letramento, desenvolvidas por um grupo de professores em formação do curso de Letras de uma universidade pública, em estágio supervisionado, sob a perspectiva dos estudos de letramento. O referencial teórico abarca a perspectiva dos letramentos e formação de professores de inglês para as diferenças na escola pública. Metodologicamente, este estudo se enquadra em um paradigma de pesquisa qualitativo-interpretativista. Os principais instrumentos de geração de dados foram filmagem e transcrição de aulas e entrevistas, atividades desenvolvidas em sala de aula e observação participativa. O resultado aponta que os estagiários desenvolveram práticas de ensino ora reproduzindo uma educação mais tradicional, ora procurando desenvolver atividades de prática de letramentos, comportamento que evidencia a complexidade e as contradições da aprendizagem dos futuros professores.

Palavras-chave: formação de professores para as diferenças; práticas de letramento; ensino de inglês para surdos.

Introdução

Em consonância com o momento educacional atual, no qual se examinam outros sentidos para as aulas de inglês (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; JESUS; LIMA, 2016; JORDÃO, 2015; JORDÃO, 2016), principalmente para alunos surdos³, sob a perspectiva dos estudos de letramento (XAVIER, JESUS, JOSEPH, 2014; JESUS, COELHO, 2017; COELHO, 2017), o ensino de línguas caracteriza-se como espaço possível de questionamentos, interação e negociação de sentidos entre os sujeitos envolvidos. Sendo assim, temas como práticas de letramento em língua inglesa para alunos surdos, formação de professores para atender as diferenças, que contemplam práticas letradas de leitura e escrita, se inserem nesse debate.

Essa é a contribuição que se propõe com este trabalho: pensar o ensino de línguas (inglês) na perspectiva dos estudos de letramento, em especial do letramento crítico para as diferenças

¹ Mestre em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. E-mail: jubileia_matos@hotmail.com

² Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Cuiabá. E-mail: daniepuc@gmail.com

³ Ao utilizar “surdos”, neste trabalho, referimo-nos a surdos que recorrem à Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua de comunicação e interação.

(e não deficiências) na escola pública, em atenção à multiplicidade e diversidade de elementos do contexto sociocultural de produção de saberes e práticas do aluno surdo. Nesse viés, utilizamos estudos de letramento para cobrir tanto uma perspectiva de pesquisa quanto para enfatizar a ideia de práticas letradas, plurais e situadas, observando o contexto específico de uso, bem como sua significação sociocultural.

Esta pesquisa se justifica, portanto, por estar inserida no contexto atual de ensino-aprendizagem de línguas, no Brasil, nesse *espaço fronteiro* em que práticas de letramento e ensino de línguas (inglês), como línguas adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), permeiam, interconectadas a diversas práticas sociais e letradas de leitura e escrita, as quais podem ser significadas no espaço escolar e para além dele. Para tanto, buscamos trilhar o caminho da formação de professores de inglês que privilegie esse entrelugar – como espaço de aproximação (cultural e linguístico) –, de interação (com o outro) e significação (do conhecimento), no ensino e aprendizagem de línguas e culturas na escola. Nesse andar, estarão incluídos os alunos surdos.

Desse modo, descrevemos na sequência: 1. As práticas de letramento no ensino línguas (inglês) e 2. O ensino de inglês como língua adicional à luz de uma perspectiva de práticas de letramento para alunos surdos. Em seguida, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, que arquiva, inicialmente, o contexto de pesquisa, os instrumentos e a geração de dados. Posteriormente, a análise do conteúdo didático ministrado, bem como a percepção e sentidos atribuídos pelas participantes a seu próprio fazer pedagógico. Finalmente, desfilam as reflexões finais.

Práticas de letramento no ensino de línguas (inglês)

Esclarecemos que, dentre as diferentes formas de letramentos, observando sua marcação no plural, utilizamos neste trabalho tanto o conceito letramentos – letramentos sociais – como estudos de letramento, de forma geral, – com o objetivo de compreender a conceituação e suas implicações sociais e culturais na formação de professores e práticas de letramento de inglês. Nessa direção, apresentamos os conceitos de letramento autônomo (letramento), letramento ideológico (letramentos), letramento crítico e multiletramentos por se vincularem umbilicalmente à prática docente, na perspectiva dos estudos de letramento (letramentos).

É importante, igualmente, enfatizar que as pesquisas nacionais na área definem Literacy, palavra inglesa que guarda o significado de letramento, como diferenciação entre alfabetização e letramento, referindo-se, a princípio, ao ensino de língua materna. O primeiro termo se refere à habilidade de codificação e decodificação de técnicas de leitura e escrita, enquanto o segundo procura não dissociar a leitura e escrita de seu uso social (LIMA, 2013, p. 25).

Conceituando o fenômeno do letramento, Street (2014) defende o modelo “ideológico” em oposição ao modelo “autônomo”. O autor revisita sua própria definição e distingue o modelo autônomo de letramento, “cujos expoentes estudavam o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social” (STREET, 2014, p. 172), do modelo ideológico, a saber, aquele “empregado por pesquisadores contemporâneos, cuja preocupação tem sido ver as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (Id., *ibid.*).

Nesse direcionamento, letramento ideológico, nos termos de Street (2014), pode ser entendido como práticas concretas e sociais. Ou seja, a noção de letramento, no modelo ideológico, compreende que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9). Nos argumentos do autor, esse modelo não oferece uma dicotomia de aspectos técnicos e sociais. Por isso, propõe uma síntese do letramento autônomo, habilidades linguísticas (técnicas/função da língua) em relação a seu contexto cultural (prática de uso). Sob esse viés teórico, argumenta que o modelo ideológico abriga o modelo autônomo:

[...] o modelo ideológico oferece uma síntese entre abordagens ‘tecnicistas’ e ‘sociais’, uma vez que evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de separar os aspectos ‘técnicos’ do letramento, como se os ‘ingredientes culturais’ pudessem ser adicionados depois. [...]. O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

De acordo com essa lógica, o autor aclara que utiliza a expressão modelo ideológico para explicar que as práticas de letramento/letradas envolvem tanto a cultura – estruturas de poder – como as técnicas de leitura e escrita. Pondera, ainda, que as interpretações e/ou pesquisas embasadas no letramento ideológico (letramentos) precisam levar em conta as práticas letradas, de leitura e escrita, com vistas a observar, por exemplo, os aspectos culturais

e as relações de poder como inerentes a essas práticas, uma vez que que não se configuram, em práxis isoladas do contexto social e cultural desses falantes.

Percebemos, em suma, que o autor amplia a conceituação de letramento ideológico, atribuindo-lhe um caráter mais social e plural – letramentos sociais –, por serem práticas sociais de leitura e escrita múltiplas e situadas, ou seja, letramento como prática social. O autor, ancorado nesse entendimento do letramento como prática social, enseja uma ampliação do termo “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17). Descreve, também, esse novo viés atribuído ao letramento como “novos estudos do letramento” (Id., *ibid.*).

Nesse cenário, Mattos (2015) assegura que os novos letramentos e multiletramentos corroboram o desenvolvimento tecnológico e os diversos usos daí decorrentes nos meios de comunicação, bem como a significação de práticas letradas múltiplas e plurais. Assim, letramentos, letramento crítico e multiletramentos advêm de uma perspectiva social dos estudos de letramento e confirmam a compreensão do uso de práticas letradas que transitam além do espaço delimitado da escola. O letramento crítico abraça tanto o contexto local quanto o global, problematiza conceitos de verdade e relações de poder das diversas culturas e modos de linguagem, sejam eles visuais, gestuais, orais, sejam por escrito, de línguas faladas e sinalizadas.

Observamos a relevância de propostas de ensino e aprendizagem de línguas (adicionais) para discentes surdos que considerem as diferenças de cultura, línguas e linguagem na escola, sob a perspectiva dos letramentos, como espaço de interação e significação através de práticas plurais. De modo igual, destacamos a importância de uma prática pedagógica – planejamento de ensino e conteúdo didático – organizada de maneira não linear.

Ensino de inglês como língua adicional à luz de uma perspectiva de práticas de letramento para alunos surdos

As práticas de letramento de leitura e escrita, conforme mencionado, se estabelecem em relação ao contexto em que se fazem necessárias. Seu uso, portanto, não se restringe à codificação e decodificação das palavras e justaposição das frases, em consonância com a alfabetização tradicional, mas se articula às vivências e significações que transitam na contemporaneidade. Nessas interações, alunos surdos ou ouvintes podem se apropriar de várias

linguagens: visuais, verbais, verbo-visuais, imagéticas, corporais, auxiliando-se de vários recursos tecnológicos que estão à disposição da sociedade.

Schlatter e Garcez (2009; 2012) propõem o ensino de línguas voltado às práticas letradas de uso dessa língua, que contemplem as necessidades locais do aluno em projetos educacionais conectados à “integração de conhecimentos com vistas a compreender o mundo, participar e nele intervir criativamente” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 09). Defendem os autores que “o ensino de Línguas Adicionais, na escola que tem, por propósito geral, a formação de um cidadão capacitado a agir em cenários de grande diversidade, serve para promover o letramento do educando no mundo mais amplo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012 p. 41).

Essa mudança começa “pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127), como é o caso dos usuários de Libras no Brasil:

Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

A escolha aqui da noção de inglês como língua adicional, em detrimento de língua estrangeira, é propositada e busca uma aproximação entre o ensino-aprendizagem de línguas e seu contexto de uso (do aluno surdo ou ouvinte). O ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional, na perspectiva dos estudos de letramento, conclama a pensar e a problematizar como os alunos podem se servir do inglês em suas interações cotidianas e práticas sociais. Ao utilizarem expressões em inglês em sua prática local, social, parecem apontar para elementos linguísticos adicionados, ou acréscimos, ao idioma falado (JORDÃO, 2014). Para a autora, “talvez sejam os elementos linguísticos do inglês que aparecem praticamente incorporados à língua portuguesa” (JORDÃO, 2014, p. 32), e/ou outras línguas que já fazem parte do repertório linguístico do aluno que, por sua vez, motivam o surgimento desse termo no Brasil.

Jordão (2014) define, ainda, ILA – inglês como língua adicional:

A partir da perspectiva de que em muitas comunidades brasileiras o inglês ensinado na escola seria apenas *mais uma* das línguas que os estudantes possam conhecer, o termo ILA celebraria a coexistência de várias línguas em

sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua ‘do outro’, ‘estrangeira’, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa ‘outra estrangeira’. (JORDÃO, 2014, p. 31).

A expressão língua adicional, para Jordão (2014), irrompe em oposição à aprendizagem de língua estrangeira. Em alguns contextos, para sinalizar um ensino como adicional às demais línguas já de uso pelo falante, considerando o entorno local, pode ser acrescentada à apropriação de outras línguas. Inglês, como língua adicional – ILA, concebe os aprendizes como plurilíngues ao se aproximarem de “‘mais uma’” língua e de seus “usos tanto inter quanto intranacionais para contato com nativos e não nativos” (JORDÃO, 2014, p. 33). Isso em oposição à locução “inglês como língua estrangeira – ILE”, que intui os aprendizes como monolíngues. Portanto, “aprendem a língua ‘do outro’ e de seus ‘usos internacionais’ para contato com ‘nativos’” (Id., *ibid.*).

Isso denota a necessidade de trabalhos que não apenas discorram sobre essa possibilidade de ensino-aprendizagem de línguas adicionais (e não de língua estrangeira ou de segunda língua), sob o viés dos letramentos, isto é, “de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição)” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14), como também que possam contemplar, no ensino-aprendizagem de línguas, práticas letradas situadas de leitura e escrita de inglês, levando em linha de conta as diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos. Essa é a contribuição essa que nos propomos com este trabalho, o qual se alinha em prol da formação docente para as diferenças como *espaços fronteiriços* – espaços que unem – na escola pública.

Nesse andar, descreveremos a seguir a metodologia proposta nesta pesquisa.

Metodologia

Nesta seção, explicitamos o modo como um grupo de cinco professoras-alunas, do curso de Letras-Inglês de uma universidade pública de Mato Grosso, no contexto do estágio supervisionado, viabilizaram práticas de letramento de inglês para duas turmas de alunos surdos

em uma escola pública da região. Atendeu-se à perspectiva de pesquisa qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; BOGDAN; BLIKLEN, 1994).

A geração de dados se deu por meio de filmagem de aulas, entrevistas, questionário e observação participativa realizada no decorrer das aulas de inglês para as duas turmas de alunos surdos, ministradas pelas professoras-alunas Célia, Diana, Ana, Mara e Sara⁴, colaboradoras desta pesquisa e responsáveis pela regência nesse período.

O grupo de cinco professoras-alunas contou com duas disciplinas – Libras I e II –, que integravam o curso de Letras-Inglês, no período de 2012 a 2016, em condição de as auxiliar nas atividades docentes. As práticas de leitura e escrita de inglês foram ministradas na língua de sinais (Libras) pelas participantes desta pesquisa sem a mediação do intérprete educacional. Registre-se, no entanto, a presença da professora regente em sala de aula.

As sessões de observação ocorreram nos meses de março e abril de 2016, com duração de 20 horas no período vespertino, com alunos surdos do ensino fundamental regular, entre 11 e 16 anos, totalizando 24 discentes. Destacamos que o conteúdo didático e as aulas foram desenvolvidos pelas respectivas colaboradoras.

As aulas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas para análise dos dados. Além da autorização da escola, os familiares assinaram o termo de ciência e autorização. Vale ressaltar que cinco alunos, com mais de 18 anos, participaram dessas atividades e estão contabilizados no número total.

Na sequência, o conteúdo desenvolvido nas aulas pelas participantes, foi dividido da seguinte maneira: data da aplicação desse conteúdo; tempo transcorrido e filmado e nome fictício das colaboradoras desta pesquisa. O objetivo é analisar as práticas de letramento e o conteúdo – tópicos de inglês – trabalhados em sala de aula, bem como os sentidos e perspectivas que emergem na prática pedagógica.

Práticas de letramento e enunciados de professores em formação sobre o ensino de inglês para surdos

Uma vez que, nesta pesquisa, interagimos com alunos surdos, as atividades de aprendizagem mais recorrentes foram de leitura e de escrita. Nesse sentido, devemos entender que essas atividades são socialmente construídas e seu uso se materializa graças à interação,

⁴ Os nomes das participantes foram alterados com o intuito de manter desconhecida sua identidade.

diferentemente, portanto, da visão de língua que reconhece o ato de ler e escrever como processos apenas de codificação e decodificação das palavras e justaposição das frases, como ocorre na perspectiva da alfabetização tradicional, mencionada em passos anteriores. Contrariamente, a perspectiva de letramentos, que adotamos, compreende alunos surdos e/ou ouvintes como sujeitos que vivenciam experiências diversas com a linguagem, seja visual – verbal, verbo-visual, imagética e corporal – em suas relações pessoais e interações cotidianas com os vários recursos tecnológicos que estão à disposição na sociedade atualmente.

O quadro 1 apresenta a descrição geral do conteúdo didático e atividades desenvolvidas nas aulas de inglês com os alunos surdos.

Quadro 1 – descrição do conteúdo didático e atividades desenvolvidas

DATA	TEMPO	PARTICIPANTES	CONTEÚDO
11-3-2016	_____	Célia e Diana	Apresentação e identificação dos alunos.
15-3-2016	_____	Ana, Mara e Sara	(Apresentação) Greetings
18-3-2016	1h6min17s	Célia e Diana	1. Presentation: About me: name, age, profession, curiosity; 2. Dialog: What´s your name? My name is____; 3. Vocabulary: cinema (cinema local), about film and feelings: cinema, movie, short film; 4. Film “Alma”; 5. Handouts: feelings and film.
22-3-2016	10min38s	Ana, Mara e Sara	Review: Greetings; Numbers: 0 to 20; Bingo: Numbers.
29-3-2016	1h33min4s	Ana, Mara e Sara	Review: Numbers: 0 to 20; Parts of the house.
1-4-2016	1h4min23s	Célia e Diana	Colors (dark and light); Video: Festivals – Colors; What´s the color? Discuss about different people.
5-4-2016	25min	Ana, Mara e Sara	Colors; Activities
8-4-2016	_____	Célia e Diana	Feriado municipal
12-4-2016	1h7min44s	Ana, Mara e Sara	Review: Colors and Numbers; Activities; crossword; Fruits
15-04-2016	1h9min57s	Célia e Diana	Months and Festivals; Vídeo: Parintins Folklore Festival; October Fest; Carnival; Crossword.

Fonte: Coelho; Jesus, 2018.

As práticas de letramento em inglês–elaboradas procuraram respeitar a especificidade dos alunos surdos. De igual sorte, utilizaram a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como língua de mediação da aprendizagem. Porém, conforme ilustrado no gráfico acima, o conteúdo

elaborado pelas participantes Ana, Sara e Mara se insere numa perspectiva de uso de língua/linguagem mais próxima da tradicional, memorização de vocabulário ensinado sequencialmente, condizente apenas com os aspectos técnicos da língua, caracterizando-se como ensino centrado apenas no código linguístico.

O conteúdo planejado por Célia e Diana mantém uma sequência tradicional, com apresentação pessoal e ensino de vocabulário, contudo diverge na perspectiva de ensino, em relação às outras duas colaboradoras, conforme descrito. Para Célia e Diana, a língua é mais comunicação do que gramática. Seja exemplo a aula do dia 18 de março de 2016: *1. Presentation: About me: name, age, profession, curiosity; 2. Dialog: What's your name? My name is ___; 3. Vocabulary: cinema (cinema local), about film and feelings: cinema, movie, short film; 4. Film "Alma"; 5. Handouts: feelings and film.* Essa abordagem de ensino demonstra preocupação com o acesso às formas da língua, sua função para a comunicação em situação concreta, ou seja, o uso da língua em um contexto específico, à feição do que convida a abordagem comunicativa (JORDÃO, 2015).

Outro aspecto divergente entre as colaboradoras referidas acima é a leitura que fazemos dessas práticas, alicerçadas nos estudos de letramento. Nesse viés, as práticas pedagógicas de Ana, Sara e Mara poderiam ser identificadas como práticas de letramento autônomo (STREET, 2014), voltadas para aspectos técnicos da leitura e da escrita da língua, numa acepção mais tradicional de ensino de língua. Por outro lado, Célia e Diana mais se afeiçoam a práticas letradas de leitura e escrita, na perspectiva do letramento ideológico/letramentos como prática social (STREET, 2014).

Todas as colaboradoras desta pesquisa se valeram, como recurso didático e tecnológico, de apresentação em slides, projetor multimídia, quadro-branco e giz, com atividades fotocopiadas. Como recurso metodológico, imagens associadas a frases em inglês e transcrição/tradução e/ou sinalização em Libras. A didática consistiu em mostrar imagem e frases em inglês, digitalizar e/ou sinalizar em Libras. Embasadas na abordagem educacional dos letramentos, houve negociação de sentido com os alunos, recorrendo ao vocabulário em Libras. Os alunos, em sua maioria, demonstraram interesse e efetivamente participaram das atividades propostas: perguntavam e as professoras-alunas respondiam em Libras. Quando não sabiam determinada palavra (sinal), estabeleciam um processo de negociação de sentido e interação para o ensino-aprendizagem:

Excerto 1 (relativo à transcrição de aula filmada, em 18-3-2016)

Diana: Olhem para mim e para Célia! (sinaliza em Libras para os alunos. Aponta em direção a elas e, em seguida, para uma imagem no slide, com objetivo de indicar o início da aula).

Alunos: OK (sinalizam)

Célia: Oi! Prazer conhecer vocês! (Célia apresenta no slide “Hi There! Nice to meet you!” e sinaliza em Libras. Também observa os alunos para confirmar se estão compreendendo a sinalização e a frase em inglês, feita por ela) Ok? (pergunta para os alunos).

Diana: (Chama atenção para a palavra e uma imagem, que está no lado esquerdo do slide. Em seguida digitaliza a palavra “Alma” em Libras) A-L-M-A.

Célia: Sua (aponta para a personagem e sinaliza em direção à palavra, em seguida pergunta se todos entenderam, passando para o segundo slide).

Aluna: Sim (confirma, meneando afirmativamente a cabeça).

Célia: Eu... Meu nome (sinaliza) C-É-L-I-A (uso da datilologia), Meu sinal (nome em Libras). Idade 29. Eu professora inglês. Eu amo filme horror (sinaliza em Libras e, no slide, apresenta a tradução escrita: “Name: My name is Célia; Age: I am 29 years old; Profession: I am a English teacher; Curiosity: I love horror movies”). Utiliza a expressão corporal e visual da língua de sinais para se comunicar com os alunos. Confirma, perguntado aos alunos se eles estão entendendo).

Aluna: Eu, tiro ação (sinaliza).

Diana: Meu nome, meu sinal (no slide apresenta a frase escrita: “Name: My name is Diana; Age: I am 30 years old; Profession: I am a English teacher; Curiosity: I love short film” – sinalizado em Libras)

Aluna: D-I-A-N-A (acompanha digitalizando o nome da professora-aluna)

Célia: Sereia (sinaliza quando Diana faz seu sinal e sorri).

Aluna: Sereia (sinaliza também. Sorri, confirmando a brincadeira de que Diana é uma sereia, por causa da cor do cabelo)

Diana: Sorri. Eu idade 30; professora inglês; eu amo filme pequeno (sinaliza)

Célia: pequeno? (pergunta, confirmando o sinal em Libras)

Diana: ensinar sinal (sinaliza, pedindo para os alunos ensinar o sinal)

Aluna: curto (a aluna ensina o sinal).

Célia: Eu amo filme curto (sinaliza)

Célia e Diana: (Na sequência do desenvolvimento do conteúdo, as professoras-alunas, tomaram como recurso o curta-metragem animado “Alma” para chamar a atenção dos alunos para o conteúdo “Feelings”. Solicitaram que os alunos prestassem atenção às expressões faciais da personagem. Foi utilizado também o datashow para reproduzir slides, relacionando imagem e texto em inglês. Os alunos estavam bastante interessados e participativos na atividade escrita desenvolvida posteriormente.)

No excerto acima, o ensino do conteúdo pautou-se na associação entre frase em inglês, tradução em Libras e interação entre professor e alunos. Observe-se que, além da atenção das professoras-alunas com o aspecto gramatical, há ênfase a aspectos linguísticos da Libras. Esse fato se evidenciou ao fazerem a tradução da sentença escrita em língua inglesa para Libras. As professoras-alunas não sinalizaram o verbo “am”, ser ou estar em português, pois se recorre a ele muito pouco na comunicação e interpretação em Libras, visto que já está inserido na estrutura linguística da frase: “Eu professora inglês”. Também se valeram de um dos cinco parâmetros da língua de sinais: a expressão corporal e facial. Isso se deu tanto na explicação quanto no desenvolvimento das atividades.

A referida atividade mobilizou a prática de preencher lacunas, contudo acreditamos que, ao abrirem espaço ao aluno para que se posicionasse diante de um acontecimento, questionando-o sobre suas ideias com base nos sentimentos retratados pela personagem do curta-metragem animado “Alma”, Célia e Diana despertam não só o interesse deles para o conteúdo, mas também demonstram uma preocupação em melhor significar a aprendizagem. Afinal, solicitam aos alunos que reconheçam os adjetivos em relação à expressão facial da personagem, por meio de imagem correspondente.

Nesse sentido, Célia e Diana pedem aos alunos que reconheçam sentimentos, “feelings”, expressados pela personagem no curta-metragem “Alma”, por meio de uma proposta pedagógica mais flexível, que se afastou de um método educacional mecânico de memorização de listas de palavras para se aproximar de uma prática mais situada de uso da língua.

Essas duas colaboradoras contextualizaram o conteúdo para uma apresentação pessoal e, ao fazerem isso, deram aos alunos a oportunidade de emitir comentários sobre características pessoais das professoras, deles próprios e das demais imagens transmitidas ao longo dos slides, com práticas letradas de leitura e escrita próprias daquele ambiente. Dessa forma, contextualizaram a atividade e o conteúdo ao trabalharem o *Greetings*/apresentação pessoal, criando condições para que os alunos pudessem interagir, opinar sobre preferência de filmes por meio da Língua de sinais. Professoras: “I love horror movies; “I love short movies”. Aluna intervém: “Eu [gostar] tiro, ação”.

Durante toda a atividade, as professoras Célia e Diana estavam atentas à significação do conteúdo, por parte dos alunos. Como no trecho em que Célia lhes pergunta, sinalizando em Libras, se o termo (sinal) era “Pequeno” ou “Curto” para traduzir a frase “short movies”, em inglês. A aluna surda explica, em língua de sinais, que a palavra sinalizada é “Curto”.

Compreende-se que o conteúdo desenvolvido acima está em conformidade com as práticas de letramento em um viés mais social, ao se voltar para a interpretação de aspectos socioculturais. Contudo, elas consideram a prática de uso da língua inglesa em um contexto concreto, com o acesso às formas da língua, sua função para uma situação de comunicação, o que pode indicar um direcionamento mais comunicativo no ensino de línguas (JORDÃO, 2015). Célia descreve, por exemplo, o tipo de filme que prefere ou, ainda, faz uma apresentação pessoal: “Hi There! Nice to meet you!” “Name: My name is Célia; Age: I am 29 years old; Profession: I am an English teacher; Curiosity: I love horror movies”.

No trecho acima, filmado durante a segunda aula, as colaboradoras da pesquisa buscam, por meio de uma atividade de apresentação pessoal, se aproximar dos alunos. Sinalizam que reconhecem as especificidades dos discentes surdos, a modalidade visual-espacial da língua e aspectos linguísticos da Libras.

O excerto a seguir versa sobre a importância de ampliar o significado e, assim, contextualizar o conteúdo relacionando-o à prática de uso do aluno. Passemos à consideração:

Excerto 2 (relativo à transcrição de trecho de entrevista filmada, após o término da terceira sessão de observação, em 1-4-2016)

Diana: Eu penso que cada contexto é um contexto e eu achei muito interessante a forma como nós (Célia e Diana) elaboramos o material já com a questão de conter ali o objetivo, de ampliar o o... ampliar mais os horizontes dos alunos. Mas, eu falo ampliar no sentido de que não é só trabalhar um vocabulário. A gente pensou muito nisso, a gente conversou...

Célia: Hum hum... (Concordou meneando afirmativamente a cabeça).

Diana: (continuou) a gente elaborou...vamos colocar assim, vamos colocar as cores desse jeito.

É de observar que Diana e Célia, quando se referem a “ampliar mais os horizontes dos alunos”, além do ensino de vocabulário incluem a percepção de que os contextos de significação são múltiplos, posto que enfatizam que “cada contexto é um contexto”, o que pode indicar a intenção de não apenas enfatizar o acesso às formas linguísticas e/ou regras gramaticais, mas também considerar outras questões mais voltadas “a contextos políticos de produção e uso das formas da língua” (JORDÃO, 2015, p. 72). Ao corroborar esse posicionamento, as professoras-alunas narram como percebem o papel do professor:

Excerto 3 (relativo ao questionário de sondagem, entregue em abril de 2016)

Pesquisadora: O que você pensa sobre o papel do professor de Língua Inglesa?

Célia: Eu penso que o professor de línguas **tem que ir além de ensinar a língua em si. É preciso inserir o mundo do aluno nas aulas.**

Também considero importante que o professor seja empático, que tente se aproximar dos alunos de forma a entender suas necessidades educacionais. **O professor deve, também, conhecer sempre mais a cultura surda e se esforçar para aprender Libras.**

Diana: **O papel do professor é aprender (antes de ensinar): se colocar no lugar do outro (empatia), observar para ajudar e significar o conteúdo.**

No sentido de relacionar o ensino de inglês para surdos, Célia enfatiza que “o professor” “tem que ir além de ensinar [a estrutura linguística, gramatical ou léxico] a língua em si”. Deprendemos dessa fala da colaboradora que a concepção de língua se vincula à perspectiva dos estudos de letramento. A colaboradora considera, além do uso do código linguístico, os aspectos sociais e culturais, pois acrescenta que é necessário inserir as vivências e práticas

(mundo) do aluno nesse ensino, o que se relaciona com o contexto e com a prática de uso da língua.

Célia define seu papel docente como “empático”, pois se julga alguém que busca interagir com o aluno “de forma a entender suas necessidades educacionais”. Direciona sua prática pedagógica de forma negociável, visto que trilha uma perspectiva mais próxima dos estudos de letramento, também do letramento crítico, na relação que estabelece língua-sentidos representação de sujeitos e do mundo (JORDÃO, 2015). Comprovam-no ao descreverem outros objetivos no ensino de inglês: ênfase nos aspectos sociais e culturais, conforme excerto a seguir:

Excerto 4 (relativo à transcrição de trecho de entrevista filmada, após o término da quarta sessão de observação, em 15-4-2016)

Diana: [...] **Eu acredito que trabalhar na perspectiva do Letramento** foi algo que me agradou muito, **porque, não é só o conteúdo.** Ele (aluno) **aprende a sociedade que ele vive, ele aprende o mundo** através de tão poucas coisas, né? Vocabulário, a gente trabalhou cores, a gente trabalhou meses... Mas **eles aprenderam muito e a gente aprendeu muito com eles também.**

[...]

Diana: Desde a formação. Eu **acredito** que **o Letramento Crítico é um passo importante, essencial** nisso. Eu acho que não tem que ser separado. É algo assim (mostrou as mãos **entrelaçadas**), é a **sociedade**, é o **mundo** que a gente vive. E a forma como o aluno aprende a Língua é assim.

Destacamos o excerto estampado há pouco para exemplificar a percepção das alunas Célia e Diana quanto ao fato de o letramento ir além do mero aspecto linguístico (conteúdo/vocabulário), abrangendo outros aspectos, como “a sociedade que ele vive”, o que revela possível inferência ao letramento num viés mais crítico. Para Diana, letramento crítico é a forma como se aprende a língua. Nesse andar, estar aberto para “ensinar” e “aprender” é condizente com o os sentidos conferidos por Célia e Diana às práticas de letramento que, como dito linhas atrás, perseguem um ensino de língua inglesa como “entrelaçamento” entre a “sociedade”, o local, o “mundo”, o global, no ensino-aprendizagem de línguas. Sem dúvida, são aspectos importantes, desde a “formação” docente.

Considerações finais

Observamos, tendo como alicerce os excertos de aulas, que as colaboradoras palmilharam as práticas de letramento, em contexto de ensino de inglês para surdos e de acordo com a perspectiva dos estudos de letramento (STREET, 2014). Nessa marcha, elas

desenvolveram sua pesquisa de duas maneiras. Na primeira, abraçada a forma mais tradicional, priorizaram os aspectos do letramento autônomo. Levaram a efeito práticas letradas mais tradicionais de memorização de conteúdo/palavras isoladas do contexto social e cultural dos alunos, ao modo como evidenciadas em algumas atividades realizadas por Ana, Mara e Sara. Já na segunda, abarcaram aspectos dos estudos de letramento (ideológico), em atividades induzidas por Célia e Diana. Nesse ponto, parece que estas últimas se aproximaram, com intensidade maior, dos letramentos – Letramento ideológico (STREET, 2014). Em contrapartida, Ana, Sara e Mara privilegiaram ações pedagógicas mais próximas do letramento autônomo, conforme Street (2014).

Acreditamos que todas as colaboradoras perceberam, como importante, essa experiência de ensino de inglês para alunos surdos. Compreenderam que se aprende e se ensina por meio da interação que ocorre em sala de aula. Desse modo, os encontros e movimentos de aproximação e distanciamento cultural e linguístico entre professor-ouvinte e alunos surdos no ensino de inglês, na perspectiva dos letramentos e do letramento crítico, podem contribuir para a construção de um espaço de ensino e aprendizagem que abraça as diferenças no ensino de línguas (inglês).

Referências

- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- COELHO, J. M. M. *Borderland: formação de professores e práticas de letramento de inglês para alunos surdos*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) –Instituto de Linguagem, Universidade de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.
- MATTOS, A. M. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- _____. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado de Educação, Departamento Pedagógico (Org.). *Referencial curricular do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado de Educação, Departamento Pedagógico, 2009, p. 127-172. v.1.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

JESUS, D. M.; LIMA, A. P. S. Multiletramentos críticos e o ensino de língua inglesa no Brasil: breve panorama. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *Recortes em linguística aplicada – estudos em homenagem à professora Ana Antônia de Assis Peterson*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 45-56.

JESUS, D. M.; COELHO, J. M. M. (prelo). *Tornando professores de língua estrangeira para alunos surdos: narrativas de discentes sobre estágio supervisionado*, 2017.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 69-90.

_____. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico In: JESUS, D. M de; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 41-53.

LIMA, A. P. S. *As asas da mudança: incertezas e desafios de uma professora em uma sala de aula digital de língua inglesa*. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

XAVIER, P. A. M. H.; JESUS, D. M. de; JOSEPH, T.W. R. Desafios e perspectivas em práticas de letramento por alunos surdos em curso a distância de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 254-274, jan./jul. 2014.

LITERACY PRACTICES OF DEAF ENGLISH LANGUAGE LEARNERS IN AN INTERNSHIP SETTING

ABSTRACT

This paper aims to analyse literacy practices developed by a group of trainee teachers in a supervised internship in the Letters course of a Brazilian public university. The theoretical framework combines contributions from literacy and critical literacy studies, as well as from English language teacher education for differences in public schools. With regard to methodology, this study follows a qualitative-interpretative research approach. Main data collection instruments were filming and transcription of classes and interviews, classroom-based activities, and participatory observation. Results show that trainees' teaching practices either reproduced a more conservative education or sought to develop literacy-related activities, a behaviour which reveals the complexity and contradictions of their learning process as future teachers.

KEYWORDS: teacher education for differences; literacy practices; English teaching for deaf students.