



PUC-SP

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL**

LEONARDO NEVES CORREA

**A DEMOCRACIA DELIBERATIVA ATANDO E DESATANDO NÓS NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POR UM INGLÊS INCLUSIVO**

**São Paulo, SP
2022**



PUC-SP

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL**

LEONARDO NEVES CORREA

**A DEMOCRACIA DELIBERATIVA ATANDO E DESATANDO NÓS NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POR UM INGLÊS INCLUSIVO**

Trabalho de tese em andamento apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

**São Paulo, SP
2022**

Banca Examinadora:

Suplentes:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)
– nº do processo 88887.177914/2018-00

This study was financed in part by the Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil
(CAPES) – nº do processo. 88887.177914/2018-00

O COMEÇO

Quando no começo nos
custa entender o preço,
o preço já custa...

No princípio era, o
mundo, um precipício, um medo...

Quando no medo nos custa
entender um começo, o começo já passa...

O precipício é o início.

É o medo. Medo do medo de o começo ser o preço...

O tempo avança e
alavanca Maria de Maria... inata.

O precipício puxa
Maria ao fundo de seu segredo.

Seu grito e seu
silêncio... seu medo
Seu princípio interno,
ameno.

O que de fora parece
sereno e por dentro a empurra e mata. Nasce. Corre...

O pior de tudo é o
começo.

Luan Valero (SAL).



<http://youtu.be/7edIGwv8I2M>

À minha mãe, Silvana da Cruz Neves Correa, *in memoriam*.

Agradecimentos

Aos meus pais, Silvana da Cruz Neves Correa (*in memoriam*) e Josias José Correa, por sempre investirem em mim e na minha educação. Mesmo exaustos, depois de longas jornadas de trabalho, encontravam as horas para me ajudar com as lições de casa. Mesmo com o orçamento apertado, as enciclopédias, os livros, os materiais escolares, as aulas de inglês e informática nunca me faltaram. Desde muito cedo, meus pais lutaram para me oferecer as oportunidades de estudos que não tiveram na infância, foram a minha primeira e mais importante fonte de fomento. Concluir um doutorado é uma conquista de todo esse esforço e dedicação. É uma conquista nossa. Obrigado.

À minha vó (O)Dete, minha segunda mãe, que me cuida desde que me conheço por gente. A mãe que, mesmo nem estando a mais de 1000 km de distância, não deixa de verificar se estou bem, se comi e, nesses últimos anos, se concluí o tal do doutorado. Obrigado, vó!

Aos Neves e Correias, em especial, Laisa e Evelyn que sempre me acompanharam e me dão suporte incondicional.

À minha querida orientadora Angela Lessa a lista de agradecimentos é longa! Obrigado por me abrir as portas da PUC-SP, do LAEL e do ILCAE, recebendo-me com tanto carinho em cada um desses espaços. Agradeço também pelas preciosas e cirúrgicas sessões de orientações, das quais sempre saí com mais leve, cheio de ganas e de novas ideias para prosseguir com a pesquisa. Foram conversas importantíssimas que me ajudaram a refletir, pensar e repensar o desenho da pesquisa, sem perder a identidade dela no processo. Obrigado por acreditar em mim e no meu potencial, mesmo em momentos em que até eu duvidava. Obrigado pela paciência, pelo incentivo, pela constante parceria e por trilhar esse longo caminho comigo ao meu lado. O seu olhar preciso, o seu jeito ímpar, sereno e humano de ser me inspiram a ser um profissional e uma pessoa melhor. Obrigado por estes e tantos outros ensinamentos.

À banca examinadora: Dr. Antonio “Tony” P. Berber Sardinha, Dr. Kleber A. Silva, Dra. Maximina M. Freire, Dr. Shelton L. de Souza, Dra. Fernanda C. Liberali e Dra. Grassinete C. A. Oliveira, pelo aceite e participação na banca avaliadora.

Aos professores do LAEL, em especial, Angela, Antonieta, Fernanda, Lúcia, Mina e Tony, com quem, por meio de disciplinas, minicursos e seminários, tive o prazer de expandir os meus conhecimentos e minhas noções de pesquisa e de Linguística Aplicada. Se hoje me considero um Linguísta Aplicado, eu devo isso a vocês. Um agradecimento especial à professora Mina que me ajudou a batizar esse trabalho.

À minha família ILCAE, que também foi um dos meus alicerces durante estes 4 anos e meio de PUC. Obrigado pelo apoio, pelas risadas, pelas parcerias e pelos saudosos cafezinhos pós- aula que renderam muitas parcerias (e algumas boas fofocas de bastidores, rs). Adolfo, André, Bruno, Cynthia, Grassi, Paty, Silvia e Rose: muito obrigado!

Aos amigos que fiz no LAEL: Diego A., Diego S., Joyce, Letícia, Marina, Rafa, Tânia e minha querida Luri, que tive o prazer de reencontrar na PUC.

Não poderia deixar de agradecer ao anjo da guarda de todo aluno do LAEL, a sempre solícita Maria Lúcia (Marilu), pelo comprometimento com o programa, pelo suporte incondicional e pelos puxões de orelha nos momentos devidos.

Aos professores da minha primeira *Alma Mater*, UEL (Universidade Estadual de Londrina), que forjaram a minha identidade como professor-pesquisador, em especial as professoras: Adriana Fiori, Claudia Cristina Ferreira, Elaine Mateus, Fernanda Brenner, Juliana Tonelli, Samantha Ramos, Vera L. Lopes Cristóvão e Simone Moura, que foram seminais na minha formação.

Não poderia deixar de citar, é claro, minha cara professora Dra. Telma Gimenez. Lá em 2007, quando eu nem sabia ao certo o que era um projeto de pesquisa ou uma Iniciação Científica, Telma, com toda a paciência do mundo, me apresentou a esse universo pelo qual logo me apaixonei. Foi ali, no auge dos meus imaturos 18 anos, que decidi que queria ser pesquisador. Telma foi minha professora, orientadora (da Iniciação Científica ao Mestrado), chefe de departamento, amiga e a responsável por me apresentar o conceito de democracia deliberativa e a Fundação Kettering - o resto, é história. Serei eternamente grato à sua mentoria e amizade.

Na graduação também conheci minha irmã, alma gêmea, separada na maternidade, Ana Claudia Cury Calia de Souza, obrigado por me abrigar em sua vida.

Da UEL também surgiu um grupo de pesquisa não-oficial, do qual me orgulho imensamente em fazer parte: o BARcAdemics, trata-se de uma comunidade de prática de formadores de professores de inglês da região Sudeste e Sul, que se reúne periodicamente para tratar de temas relevantes em Linguística Aplicada e Educação e, entre um drink e outro, firmam projetos e diversas parcerias acadêmicas. O grupo é atualmente composto pelas professoras doutoras Andressa Molinari (UFRJ), Michele El Kadri (UEL), Taisa Passoni (UTFPR) e eu. Agradeço imensamente ao grupo por todo suporte acadêmico (e pessoal) recebido nos últimos anos.

De Londrina para os EUA, agradeço aos amigos da Fundação Kettering pelos preciosos ensinamentos que, inclusive, inspiraram o desenho deste estudo, e por manterem acesa a chama da esperança de uma sociedade mais justa e democrática.

Às minhas *roommates* queridas que se tornaram verdadeiras irmãs: Grace e Frankie Penha e Tida. A nossa casinha amarela solidificou para sempre vocês em meu coração. Obrigado por serem a minha família em Montes Claros.

E falando em família norte-mineira, não poderia deixar de citar os amores da minha vida/irmãos-caçulas que a cidade me presenteou, Gu e Aninha. Obrigado pelas risadas, pelo acolhimento, pelas *playlists* certas, os encontros no quintal e por todos os bons momentos que passamos (e passaremos) juntos.

Às amigas e amigos queridos: Chris, Cepolini, Diego, Eliana, Elerson, Gera, Heiberle, Julia, Livia e Nágyla, com quem constantemente compartilho dos desafios da vida acadêmica e profissional.

Ainda em Montes Claros, não posso deixar de agradecer aos meus colegas da Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros, em especial, aos do departamento de Comunicação e Letras e do curso de Letras - Inglês pelo constante suporte e incentivo.

Não poderia deixar de agradecer ao querido Alex pela revisão precisa e ágil e ao caro Ítalo Magalhães pelo design visual do guia de discussão apresentado nessa tese.

Por último, porém não menos importante, agradeço à CAPES e a PUC-SP pelo apoio financeiro sem o qual esse trabalho não seria possível.

CORREA, Leonardo Neves. **A Democracia Deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais: por um Inglês Inclusivo.** Tese de doutorado. Program de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2022.

Resumo:

A ascensão de Libras (Língua de Sinais Brasileira), em 2002, como uma língua oficial em território nacional, proporcionou, entre outras coisas, maior visibilidade à comunidade surda. No campo da educação, temas como políticas educacionais especiais e pedagogias específicas para o ensino de surdos ganharam maior notoriedade nas pesquisas sobre formação de professores. A área de Linguística Aplicada (LA), em específico a subárea de ensino de línguas estrangeiras, tem aumentado o número de pesquisas que se debruçam sobre a questão (ainda incipiente) do ensino de língua inglesa para surdos em contexto regular (BRITO, 2010; MEDEIROS, 2011; OLIVEIRA, 2007; RUBIO, 2010; SILVA, 2005; VICTOR, 2010). Se na literatura especializada podemos observar um aumento progressivo das pesquisas que problematizam a questão, no campo das políticas linguísticas educacionais se nota um aparente silenciamento desse tema. Sem uma política explícita, o tema corre o risco de permanecer negligenciado nas áreas de formação inicial e continuada. Nesse contexto, este estudo objetivou suscitar a proposição de uma política para o ensino de inglês para surdos em contextos de ensino regular inclusivo, a partir da contribuição daqueles que vivenciam este contexto em seu dia-a-dia, mais especificamente, foram entrevistadas: i) pessoas surdas ou deficientes auditivas; ii) professores de inglês; iii) e intérpretes de Libras). A proposta de criação de uma pauta política sobre o referido tema se deu a partir dos estudos sobre “práticas democráticas” desenvolvidos por Matthews (2006;2014) e, portanto, esta pesquisa-ação participativa (REASON & BRADBURY, 2001) de cunho exploratório, será desenvolvida em dois ciclos, baseados nas referidas práticas democráticas: I) Identificação do problema; II) Enquadramento para deliberação; Os dados da Fase I do projeto foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas em entrevistas individuais ou no formato de grupos focais; em seguida, esses dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Como resultados, pode-se observar uma inclinação para proposições de ações que se vinculassem à uma das seguintes áreas: 1. Formação profissional e condições de trabalho adequadas para professores e intérpretes de Libras; 2. Desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos surdos na escola regular; 3. Conscientização e engajamento da comunidade escolar para a inclusão de alunos com deficiência. Com base nessas três proposições, foi compilado um guia de discussão, nos moldes de Rourke (2015), que visa a incentivar escolas e outros agentes interessados no tema a deliberarem sobre a questão a fim de identificar alternativas que respondam aos anseios e necessidades locais. O guia de discussão e o questionário que o acompanha são apresentados como produtos *open-source* dessa pesquisa. Espera-se que os resultados destas discussões possam subsidiar a escrita de políticas inclusivas para o ensino de inglês em contextos regulares.

Palavras-chave: ensino de inglês para surdos; políticas públicas; democracia deliberativa;

CORREA, Leonardo Neves. **Deliberative Democracy tying and untying knots in educational policies: for an Inclusive English**. Doctoral thesis. Postgraduate Studies Program in Applied Linguistics and Language Studies. Pontifical Catholic University of São Paulo. Sao Paulo, Brazil, 2022.

Abstract:

The ascension of Libras (Brazilian Sign Language) in 2002 as an official language on the national territory provided, among other things, greater visibility to the deaf community. In the field of education, topics such as special educational policies and specific pedagogies for teaching deaf people have gained greater prominence in research on teacher education. Theoretical background: The area of Applied Linguistics (AL), in particular the sub-area of foreign language teaching education, has increased the number of research on the (still incipient) issue of the teaching of English to deaf students in mainstreamed contexts. Although we can observe a progressive increase in research that problematizes the issue in specialized literature, the same is not true when it comes to educational linguistic policies. Without an explicit policy, the topic runs the risk of remaining neglected in the areas of initial and continuing education. In this context, this study aimed at fostering the creation and/or proposition of public policies for the teaching of English to the deaf in contexts of inclusive mainstream education, based on the contribution of those who experience this context in their daily lives, more specifically: i) deaf or hard of hearing people; ii) English teachers; iii) and Libras interpreters. The research proposal which aimed at setting a public agenda on the referred topic was based on studies on “democratic practices” developed by Matthews (2006; 2014). This participatory action research (REASON & BRADBURY, 2001) of exploratory nature was developed in two cycles, based on the aforementioned democratic practices: I) Identification of the problem; II) Framework for deliberation; Phase I data of the project were collected from semi-structured interviews in the format of focus groups and one-on-one interviews; then, these data were analyzed in the light of Content Analysis (BARDIN, 1977). As a result, one can observe an inclination towards propositions of actions that are linked to one of the following areas: 1. Professional training and adequate working conditions for Libras interpreters and teachers of English; 2. Cognitive and cultural development of deaf students in regular schools; 3. School community awareness and engagement for the inclusion of students with disabilities. Based on these three propositions, a deliberative discussion guide was compiled, based on the framework proposed by Rourke (2015). The guide aims to encourage schools and other stakeholders to hold public forums and deliberate on the issue in order to identify alternatives that respond to local needs. The guide featuring a post-forum survey are presented as open-source products of this research. It is hoped that the results of these discussions can inform the writing of inclusive policies for the teaching of English in mainstreamed contexts.

Keywords: English teaching for deaf students; public policies; deliberative democracy;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU OS 'NÓS' ENTRE A DEMOCRACIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	24
1.1 SOBRE O CONCEITO DE DEMOCRACIA	24
1.1.1 Origens	25
1.1.2 Definições de Democracia	26
1.1.3 Padrões Interacionais em Democracias/Nós da Democracia	26
1.1.4 Novas Práticas Democráticas	28
1.1.5 Perspectivas Para o Conceito de Democracia Deliberativa	28
1.1.5.1 Modelo de preferência	29
1.1.5.2 Modelo racional	29
1.1.5.3 Modelo interativo	30
1.2 SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICA	32
1.2.1 1º Nó Conceitual: De Que Política Estamos Falando?	32
1.2.2 2º Nó Conceitual: Política Estado-centrada vs Políticas Multicêntricas/ Policêntricas	33
1.2.3 3º Nó conceitual: Ausência de Políticas Públicas Como Política Pública	35
1.2.4 4º Nó Conceitual: Diretrizes Estruturantes x Diretrizes Operacionais	37
1.2.4.1 Tipologias de políticas	39
1.2.4.1.1 Tipologia Lowi	40
1.2.4.1.2 Tipologia Wilson	41
1.2.4.1.3 Tipologia Gormley	41
1.2.4.1.4 Tipologia Gustafsson	42
1.2.5 Os Ciclos de Políticas	44
1.2.5.1 Modelo tradicional do ciclo de políticas	45
1.2.5.2 Abordagem do ciclo de políticas (ACP)	46
1.3 APROXIMAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E O CICLO DE POLÍTICAS	48
1.3.1 Identificando o Problema	49
1.3.2 Enquadramento	51
1.3.2.1 Enquadramento para deliberação pública	53
1.3.2.1.1 Qual a importância de um enquadramento deliberativo?	54

1.3.2.2 Sobre os processos de formulação de alternativas	54
1.3.2.3 Estudo das potenciais consequências para cada alternativa de solução	55
1.3.3. Deliberação Pública e Tomada de Decisões	56
1.4 NÓS NO CAMPO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA	57
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	59
2.1 (RE)APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO	59
2.2 MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	61
2.2.1 Fase I: Identificando o Problema	61
2.2.1.1 Guia de entrevistas	68
2.2.2 Fase II: Enquadramento Para Deliberação	70
2.2.2.1 Análise de Conteúdo	71
2.2.2.1.1 Pré-análise	72
2.2.2.1.2 Exploração do material	77
2.2.3 Fase III: Tomada de Decisões Coletivas	81
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	82
2.4 SÍNTESE	85
2.5 QUESTÕES ÉTICAS	86
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	88
3.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS E PREOCUPAÇÕES PÚBLICAS	88
3.2 <i>CLUSTERS</i>	100
3.2.1 Formação Profissional e Condições de Trabalho Adequadas Para Professores e Intérpretes de Libras	101
3.2.2 Desenvolvimento Cognitivo e Cultural dos Alunos Surdos na Escola Regular	104
3.2.3 Conscientização e Engajamento da Comunidade Escolar Para a Inclusão de Alunos com Deficiência	105
3.3 ENQUADRAMENTO DELIBERATIVO	108
3.3.1 Alterações no <i>Design</i>	112
3.4 VERSÃO BETA DO GUIA DE DISCUSSÃO	112
3.4.1 Introdução: Um Guia Para Deliberação	112
3.4.1.1 Formação profissional e condições de trabalho adequadas para professores e intérpretes de Libras	113
3.4.1.2 Desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos surdos na escola regular	114

3.4.1.3 Conscientização e engajamento da comunidade escolar para a inclusão de alunos com deficiência	117
3.4.2 Sobre o Processo de Escrita	119
3.4.2.1 <i>Lost in translation</i> ou dos problemas da tradução	120
3.4.2.2 Projeções e conjecturas	120
3.4.2.3 Questionário.....	122
3.4.2.4 Outras adições	123
3.5 VERSÃO PILOTO	124
3.6 TESTE PILOTO	126
3.6.1 Resultados	127
3.7 Pós-Pesquisa	130

CAPÍTULO 4 - ATANDO E DESATANDO OS ÚLTIMOS NÓS (OU DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS)

4.1 NÓS FUTUROS/LAÇOS A SEREM ATADOS: PERSPECTIVAS DE NOVOS ESTUDOS	135
4.1.1 Identificação do(s) Problema(s)/Preocupação(ões)	137
4.1.2 Agrupamentos	139
4.1.3 Sugestões de Planos de Ação e Suas Respectivas Consequências	139

REFERÊNCIAS

APÊNDICES	148
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	149
Apêndice B - Transcrição da entrevista da professora Alice	150
Apêndice C - Transcrição da entrevista da professora Bárbara	157
Apêndice D - Transcrição da entrevista do professor Charlie	169
Apêndice E - Transcrição da entrevista em Grupo Focal - Intérpretes de Libras	178
Apêndice F - Transcrição da entrevista do Guilherme	202
Apêndice G - Transcrição da entrevista da Helena	205
Apêndice H - Transcrição da entrevista da Isabel	207
Apêndice I - Transcrição da entrevista da Jonathan	225
Apêndice J - Guia de Discussão completo	237
Apêndice K - Metadados	242

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Panorama das pesquisas sobre o ensino de inglês para surdos no Brasil	22
Figura 2 - Preferência pela democracia na América Latina	22
Figura 3 - Distribuição de redes	27
Figura 4 - As Seis Práticas Democráticas	31
Figura 5 - Política Estado-Centrada (<i>Top-Down</i>)	34
Figura 6 - Política Multicêntrica (<i>Bottom-Up</i>)	34
Figura 7 - Metáfora do cabo de aço	38
Figura 8 - Modelo Tradicional do Ciclo de Políticas	45
Figura 9 - Modelo Tradicional do Ciclo de Políticas	47
Figura 10 - Exemplo da influência dos enquadros na percepção pública	52
Figura 11 - Modelo de guia de discussão (NIFI)	107
Figura 12 - Exemplo de Questionário	112
Figura 13 - Proposição de Mapa de <i>Stakeholders</i>	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das pesquisas no campo de ensino de inglês para surdos no Brasil	18
Quadro 2 - Modelo de análise de tipologia integrativo	44
Quadro 3 - Aproximações entre as Práticas Democráticas e o Ciclo de Políticas	49
Quadro 4 - Modelos de planejamento de políticas linguísticas	58
Quadro 5 - Conceitos inerentes aos grupos-focais	62
Quadro 6 - Síntese do perfil dos participantes	65
Quadro 7 - Grupo 1: Alunos surdos/deficientes auditivos	67
Quadro 8 - Grupos 1 e 2: Professores de inglês/Intérpretes de Libras	69
Quadro 9 - Técnicas para identificação de soluções de problemas em discursos	78
Quadro 10 - Tipos de pesquisa-ação	83
Quadro 11 - Desenho de pesquisa	85
Quadro 12 - Problemas/Preocupações apresentadas pelos entrevistados	88
Quadro 13 - Soluções e/ou encaminhamentos apresentados pelos entrevistados	95
Quadro 14 - Categorias Híbridas	99
Quadro 15 - Agrupamento 1 - Foco na formação de professores	102
Quadro 16 - Agrupamento 2 - Foco no desenvolvimento cognitivo e cultural do surdo	103
Quadro 17 - Agrupamento 3 - Foco na construção de uma comunidade inclusiva	104
Quadro 18 - Atores principais: Professores e intérpretes	113
Quadro 19 - Atores principais: professor(es) especialista(s) e gestores	115
Quadro 20 - Atores principais: toda comunidade escolar	117
Quadro 21 - Agrupamento 1 (Atualizado)	123
Quadro 22 - Agrupamento 2 (Atualizado)	124
Quadro 23 - Agrupamento 3 (Atualizado)	125
Quadro 24 - Perfil dos participantes do fórum-teste	126
Quadro 25 - Framework para Solução de problemas coletivos numa perspectiva democrática	138

Carta aos leitores (disclaimer):

Olá, minha/meu cara/o leitor/a:

Primeiramente, gostaria de agradecer a possibilidade de troca acadêmica. Antes de iniciar a leitura dessa tese, no entanto, peço-lhe licença para fazer uma pequena interrupção. Interrupção essa que penso compensar adiante. Durante o processo de escrita desse texto, tive o prazer de apresentar excertos ou versões dele à uma série de leitores críticos - minha orientadora, colegas de profissão, e, é claro, os professores do LAEL e a banca examinadora que me acompanha desde a minha segunda qualificação. Durante esses intercâmbios, pude discutir e refletir sobre não apenas a pesquisa, mas também a linguagem que utilizo para comunicá-la. Diante dessas conversas e feedbacks, notei ser pertinente conceitualizar alguns termos-chave desse estudo de modo a facilitar a compreensão do texto. Em seguida, apresento-lhes a minha definição para tais termos:

Surdo (S maiúsculo), surdo (s minúsculo) ou deficiente auditivo

Um trabalho que tem a surdez como um de seus temas centrais não pode se furtar da reflexão sobre as diferentes interpretações políticas e sociais que a palavra '(S)surdo' carrega. No tese emprego ativamente os termos (s)urdo, com s minúsculo e (S)urdo com S maiúsculo. Utilizo a primeira grafia, com 's' minúsculo, para denotar todo e qualquer sujeito que não ouça, independentemente do grau de surdez e, independentemente da surdez ser pré- ou pós-linguística. Grafo Surdo com 'S' maiúsculo quando me refiro ao sujeito que ideologicamente e culturalmente se afilia à cultura Surda - observem que também utilizo essa grafia para os adjetivos. O termo deficiente auditivo, ou DA, é normalmente associado à uma perspectiva clínica sobre a surdez. Por mais que me filie à uma perspectiva cultural, compreendo que muitos dos respondentes desse estudo, utilizam a expressão para tratar de pessoas surdas com graus moderados de surdez que, por sua vez, é geralmente pós-linguística, ou seja, a pessoa perdeu a audição após contato com a língua oral. Para além desse entendimento, algumas pessoas que não escutam preferem ser identificadas dessa forma, como DAs, como é o caso de um dos respondentes da pesquisa. Nestes casos, optei por respeitar a identidade individual do sujeito.

Intérprete ou Tradutor-Intérprete

Do ponto de vista legal, o título oficial dos profissionais que fazem a mediação entre surdos e ouvintes é ‘tradutor-intérprete’ de Libras. Compreendo, contudo, que o termo ‘tradutor’ se refere especificamente à ação de transferir a mensagem em Libras para o português em sua modalidade escrita, enquanto o intérprete o faz pela modalidade oral. Tendo em vista que esse trabalho problematiza os casos de interação de sala de aula, entendemos que a função com maior destaque é a de intérprete, assim, a adotei como padrão.

Abordagem, Opção e Ação (individual)

No terceiro capítulo, ao tecer minhas análises e desenvolver um guia para deliberação pública, os termos ‘abordagem’, ‘ação’ e ‘opção’ aparecem com bastante frequência. A palavra ação se refere à uma proposta de solução para a problemática do ensino de inglês para surdos na escola inclusiva; Por sua vez, as abordagens ou opções, aqui entendidas como sinônimos, fazem referência à um determinado conjunto de ações, agrupadas por compartilhar de um mesmo ponto de vista de como lidar com o problema. Vide o exemplo a seguir:

Num guia de discussão elaborado pelo NIFI sobre saúde mental, uma das abordagens ou opções de como lidar com o problema era a seguinte:

“Garantir que os serviços de saúde mental estejam disponíveis a todos que necessitem”, dentro dessa opção, era possível encontrar as seguintes sugestões de ação:

- Tornar os pedidos de assistência a saúde mental uma parte dos planos de saúde.
- Exigir que os profissionais da área de saúde mental façam residências em áreas rural e desfavorecidas.
- Providenciar postos para avaliação mental na comunidade.

(Exemplos extraídos de Rourke (2015))

Estrangeirismos

Utilizo alguns termos estrangeiros na tese como *framework*, *policymakers* e *stakeholders*.

Tais expressões não possuem exatamente uma tradução literal ou equivalente consensual na literatura especializada, portanto, opto por usar o original, ainda que possa, por vezes, lançar mão de tentativas de equivalência em português, como sinônimos, de modo a evitar repetições. É o caso da expressão “atores envolvidos/interessados” no lugar de *stakeholders*. Observo, no entanto, que a termo ‘atores interessados ou envolvidos’ ainda não é capaz de traduzir a carga-semântica do original que denota um grupo de pessoas que tem um *stake* - algo de precioso ou importante agregado à uma dada problemática ou negócio.

Nós x Eu

O último ponto, ainda que não seja uma questão terminológica, é um tema de linguagem que merece estar nesse espaço. É perceptível na minha escrita a intercalação entre o eu e o nós. Embora a autoria de uma tese seja, essencialmente, individual, há momentos nesse texto, e peno que na escrita acadêmica em geral, em que a voz do eu se transforma em nós, por razões diversas. Por vezes, o nós marca uma tentativa de diálogo ativo entre o autor e seus possíveis leitores; outras vezes, ele faz referência à um processo de criação coletiva, por exemplo, ao descrever um procedimento pode ser que flexione os verbos na primeira do plural por entender que por mais que a idealização desses processos tenham partido de mim, elas passaram pela contribuição de outras pessoas, na forma de orientação ou até mesmo operacionalização de procedimentos de coleta de dados, por exemplo. Finalmente, a escolha pelo nós também se dá pela compreensão de que o eu é fruto das minhas leituras, referências, vivências e diálogos com os pares, assim, nada mais justo que reconhecer e referenciar esses tantos outros pelo pronome nós. Por essas razões, por favor, não compreenda as transições entre o eu e o nós como um descuido linguístico; pelo contrário, enquanto autor quero marcar os momentos em que falo por mim e aqueles em que coaduno com outros pares.

Espero que passa ter esclarecido alguns pontos que adiante poderiam lhe causar dúvidas. Faça votos de que tenha uma excelente leitura.

Um abraço,

Léo.

INTRODUÇÃO

No ano de 2014, o Governo Português, em vistas de avaliar o nível de proficiência em língua inglesa de seus alunos, ofereceu aos discentes do 9º. ano do ensino básico a oportunidade de realizar um exame PET, organizado pela Universidade de Cambridge. Cerca de 100 alunos, no entanto, foram dispensados da realização dessa prova. O motivo? Eram surdos e, de acordo com as autoridades locais, não teriam capacidade de realizar as seções de compreensão e produção oral do exame. De modo a reparar o problema, no ano seguinte, o Ministério da Educação sugeriu que um “CD áudio [fosse] adaptado com possibilidade de leitura labial”, ou “com velocidade mais lenta” (MONTEIRO, 2015, online). As soluções apresentadas pelo governo Português não atenderam, entretanto, às necessidades daqueles alunos, uma vez que, ao contrário da crença de muitos, nem todo surdo realiza leitura labial e, por serem surdos, obviamente não poderiam realizar a compreensão oral dos áudios do CD, mesmo em velocidade reduzida. O fatídico episódio é, na verdade, um sintoma de males que assolam as comunidades Surdas (não apenas a portuguesa) globo afora: a falta de conhecimento em relação à condição do Surdo e ausência da representação dos Surdos nos processos de tomada de decisão política.

Em diversos países, os Surdos são privados de direitos básicos pela crença de que são incapazes de realizar as mais simples ações cotidianas. De acordo com um relatório publicado em 2012 pela Federação Mundial dos Surdos - a WFD (*World Federation of the Deaf*), 19 associações nacionais de Surdos relatam que, em seus países, a população surda não possui os mesmos direitos da população ouvinte. Em países como Armenia, Bolívia, Cabo Verde, Chile, Haiti, Laos, Madagascar, Moçambique, Nepal, Qatar, pessoas surdas não têm direito a voto, carteira de motorista ou mesmo direito de constituir uma família por meio de adoção (WFD, 2012). São essas crenças preconceituosas de que a surdez é sinônimo de incapacidade que sustentam essas violações aos direitos humanos do Surdo.

No Brasil, a promulgação da Lei de 10.436/02, que estabelece Libras como língua oficial em todo o território nacional, e o Decreto 5.626/05, que garante os direitos dos surdos e deficientes auditivos no que tange às áreas de educação, saúde e bem estar, contribuem para que o nosso país assumira uma posição de maior destaque no ranking da WFD (2012), se comparado àqueles países anteriormente citados. Todavia, isso não

significa que estejamos livres dos efeitos nocivos desses preconceitos. Em uma entrevista ao jornalista Paulo Guilherme no portal de notícias G1 Educação, a professora Sílvia Witkoski, que ficou surda em decorrência de uma complicação na gravidez, revela como foi a recepção das pessoas quando ela perdeu a audição:

(...) Perdi a imagem de professora para receber, como um carimbo ou uma colagem, outra imagem que não reconhecia: a da deficiente auditiva. Da “normalidade” passei para a “anormalidade”, e como tal, tudo o que eu era, o que fazia, e o que tinha conquistado deixou de ser meu por direito, aos olhos dos outros, por causa dos imensos preconceitos e estigmas associados às pessoas com deficiência, entre essas as pessoas surdas (grifos do autor).

(GUILHERME, P, 2011, online)

A fala da professora Witkoski demonstra que nossas políticas, ainda adolescentes, não foram suficientes para alterar o imaginário do brasileiro em relação às potencialidades dos sujeitos Surdos e deficientes auditivos. Ainda vemos o Surdo na perspectiva do *defeito*, da *deficiência*, do *menos capaz*. Isso impacta negativamente o dia-a-dia destas pessoas, ao passo que se determina discursiva e socialmente o que o surdo é ou não capaz de fazer.

O discurso da incapacidade, não raras vezes, também vem à tona quando o assunto é o ensino de inglês para surdos. Os ainda poucos estudos etnográficos já realizados nessa área no Brasil (apresentamos a relação desses estudos na sequência dessa seção, vide Quadro 1) evidenciam que esse tipo de discurso está presente nas crenças dos professores atuantes no contexto inclusivo, como pode ser verificado nos excertos que seguem:

“O ensino de línguas estrangeiras para surdos é desnecessário, uma vez que os alunos [surdos] não são nem capazes de aprenderem a língua portuguesa”;

“Por não utilizarem a língua oral, os alunos surdos têm um conhecimento de mundo limitado”;

“A falta de vocabulário do aluno surdo impede a implementação de aulas de leitura”;

“Alunos surdos não são capazes de desenvolver a habilidade de leitura em LE (inglês)”.¹

Os trechos destacados demonstram que não estamos tão distantes de Portugal no que se refere à questão do ensino de inglês para alunos surdos. Além de apresentarem a discrepância dos docentes em relação à capacidade do surdo de aprender inglês, os trabalhos supracitados também ressaltam lacunas na formação profissional dos professores em serviço no tocante às pedagogias e as políticas inclusivas; os professores sujeitos de pesquisa dos estudos apontados relatam não se sentirem qualificados para o trabalho com alunos com deficiências e, em especial, o ensino para surdos.

Um dos objetivos do decreto 5.626/05, mencionado anteriormente, é garantir o acesso dos surdos e deficientes auditivos à educação plena. Para este fim, instituiu-se, dentre outras medidas, que todos os cursos de licenciatura deveriam incluir a disciplina Libras em seus currículos. A oferta da disciplina não garante, no entanto, que os acadêmicos destes cursos irão, necessariamente, discutir aspectos pedagógicos do ensino para surdos no decorrer da disciplina. Seria necessário, nesse sentido, a oferta de um curso ou disciplina específica para os estudos das metodologias de ensino para surdos e/ou alunos com deficiências - um ideal que parece estar longe de ser alcançado. Em análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, Vitaliano & Dell’Acqua (2012) evidenciam carência nas orientações sobre as práticas de ensino de alunos com deficiências nas licenciaturas. Logo, questões como: “Como ensinar inglês para alunos surdos num contexto inclusivo?”; “Como lidar com o delta linguístico (Libras - Português - Inglês) estabelecido na aula de inglês?”; “Como trabalhar as habilidades orais (prática sugerida pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) na sala de aula com alunos surdos?” permanecem sem respostas.

Uma das possíveis razões para a invisibilidade desta questão nos cursos de formação inicial é o silenciamento do tema nas políticas e diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que regulariza os processos educacionais inclusivos no país, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o

¹ Excertos retirados do trabalho de Oliveira (2007) que realizou um estudo etnográfico sobre o ensino de inglês para surdos em contextos de ensino regular. Os trechos representam falas dos professores entrevistados.

Ensino de Línguas Estrangeiras (PCN-LE) (BRASIL, 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006) não fazem menção aos desafios do ensino de línguas orais adicionais aos alunos surdos. O caso é diferente na área de língua portuguesa; mesmo antes do decreto 5.626/05, cujo sexto capítulo versa especificamente sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa para surdos, o ensino de português já era problematizado na esfera das políticas educacionais públicas, vide “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para prática pedagógica”, volumes 1 e 2 (BRASIL, 2004), publicado pelo Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. As línguas estrangeiras, talvez pelo status de línguas não oficiais em território nacional, não tiveram o mesmo destaque da Língua Portuguesa no cenário político-educacional. Se esse tema não é priorizado na agenda educacional oficial, não fará parte do currículo das licenciaturas e, por consequência, o problema do ensino de inglês para surdos na escola inclusiva permanecerá no limbo.

Nesse cenário, é preciso fomentar uma política de ensino de inglês para surdos que leve em consideração os desafios encontrados pelos professores em contextos inclusivos. Mas, afinal, quem/que instituições deveria(m) protagonizar esse processo? Seria o MEC? Professores e pesquisadores especialistas? A partir da perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas - ACP (BALL, 1992; MAINARDES, 2006) e da Ecologia da Democracia (MATTHEWS, 2014), vide seção de referencial teórico, que postulam que os cidadãos comuns têm agência no pensar e influenciar de novas políticas, esse projeto de pesquisa sugere que essa iniciativa parta do contexto onde a prática de ensino acontece de fato: a sala de aula inclusiva. São as pessoas que vivenciam o problema em seu dia-a-dia que devem, em primeira instância, dar os primeiros passos para a criação dessa política educacional. É claro que para que essa política possa no futuro ser colocada em pauta, é preciso, posteriormente, que extrapole o contexto escolar e passe pela avaliação da sociedade como um todo e, assim, tenha chance de ser validada. Dessa forma, esta proposta de estudo visa, como objetivo geral, a:

suscitar a criação de uma política para o ensino de inglês para surdos em contextos de ensino regular inclusivo, a partir da contribuição daqueles que vivenciam esse contexto em seu dia a dia.

Como objetivos específicos, este estudo visa a:

- I) identificar: a) anseios, valores e preocupações frente à prática de ensino de inglês para surdos; b) propostas metodológicas e pedagógicas e possíveis encaminhamentos para uma política de ensino de inglês para surdos na escola inclusiva;
- II) produzir materiais, como um guia de discussão para deliberação, que incluía uma síntese das principais e mais recorrentes propostas apontadas no estágio anterior de forma estruturada;
- III) impulsionar os processos de tomada de decisão coletiva a partir de fóruns deliberativos sobre a temática.

Os objetivos visam a responder a seguinte pergunta de pesquisa: ‘Como poderia se configurar uma política de ensino de língua inglesa para surdos em contextos de inclusão?’

A proposta deste estudo deve-se muito à minha experiência de trabalho como residente na fundação de pesquisa Charles F. Kettering Foundation², uma instituição de pesquisa estadunidense, apartidária e sem fins lucrativos, que realiza estudos no campo da democracia. Os estudos desenvolvidos na fundação giram em torno da pergunta: “O que fazer para que a Democracia funcione da maneira que deveria?”. Para responder à essa pergunta, a fundação utiliza como base de dados as experiências de pessoas, comunidades e instituições diversas nos EUA e outros países. A pesquisa de Kettering se distingue de muitas outras organizações porque é conduzida na perspectiva dos cidadãos e se concentra no que as pessoas podem fazer coletivamente para resolver os problemas que afetam suas vidas, suas comunidades e sua nação. Durante minha residência na instituição, pude acompanhar mais de perto as pesquisas desenvolvidas na fundação e por colaboradores e uma das linhas que mais me instigou enquanto pesquisador foi a de *Public deliberation and community engagement* (deliberação pública e engajamento público, em uma tradução literal) que se debruçava sobre as formas com que pessoas e comunidades se engajavam para resolver problemas de interesse comum. Um dos temas mais recorrentes nas trocas do grupo era a eficácia de processos deliberativos no processo de tomada de decisão coletiva e formulação de planos de ação para a resolução de problemas públicos - fossem eles da esfera educacional, de segurança, saúde ou outros. Nesse mesmo período, passei a me

² Para maiores informações, visite: <<https://www.kettering.org/>>

interessar sobre como organizar e promover, de forma sistemática, discussões que pudessem culminar em possíveis ações para resolução de muitos dos problemas que enfrentamos diariamente no campo educação.

Muitos dos experimentos que tive a oportunidade de acompanhar adivinham da colaboração entre a fundação Kettering e o *National Issues Forums Institute*, NIFI (Instituto dos Fóruns de Interesse Nacional, numa tradução livre). Nessa parceria, a fundação e o NIFI realizavam pesquisas sobre a percepção dos cidadãos comuns sobre problemas complexos. É importante frisar o foco no interesse de se ouvir o cidadão comum e não a visão da mídia ou de especialistas sobre o assunto. O objetivo é compreender como as pessoas, na base, se relacionam com a questão. Depois desse processo de escuta que envolve a realização de diversas entrevistas e grupos focais, realizava-se um trabalho de sistematização desses dados, que culminava na produção de um guia de discussão para deliberação. Os guias - livretos que continham perspectivas diversas de como lidar com aquele problema - eram utilizados em fóruns como um instrumento para facilitar conversas deliberativas que potencialmente poderiam culminar em ações coletivas. Os resultados das discussões desses fóruns serviam dois propósitos: o primeiro, como mencionado, o de possibilitar um diálogo entre um grupo de pessoas em comunidades locais, influenciando ações e políticas coletivas no campo local. Adicionalmente, os mesmos resultados, quando disponíveis em grande escala, tinham um potencial macro: o de influenciar políticas públicas em nível municipal, estadual ou mesmo federal, uma vez que poderiam ser disponibilizados em massa aos *policymakers* (gestores e pessoas encarregadas de propor projetos e políticas públicas no âmbito governamental). Tendo passado uma temporada como residente na fundação e observado de perto os impactos dessa metodologia em contextos estadunidenses, tive ganas de replicar uma versão desses experimentos no meu contexto de trabalho, o de formação de professores de língua inglesa. E visto que a questão de ensino de inglês para surdos me acompanhava e me inquietava desde os tempos de graduação, dadas as lacunas nesse campo, proponho com essa pesquisa um nó ou uma junção entre esses dois universos; objetivando lançar luz sobre esse contexto a partir da ótica da base.

O presente estudo se filia à área de Linguística Aplicada (LA), a compreendendo como uma ciência essencialmente transdisciplinar e crítica. O termo crítico aqui pode ser lido como um sinônimo para o compromisso com mudanças e transformações sociais de resistência que problematizam a linguagem e as relações sociais,

considerando “as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (MOITA LOPES, 2009, p. 31).

Não é por um acaso que esta pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa ILCAE - “Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais” da PUC-SP, coordenado pelas professoras doutoras Angela B. Lessa (PUC-SP) e Sueli S. Fidalgo (UNIFESP). O grupo tem por objetivo “promover espaços de discussão de questões relativas a cenários educacionais e inclusão, sempre com o foco na linguagem produzida nestes espaços”. Pelo grupo já passaram um número expressivo de pesquisadoras e pesquisadores que, a partir de seus estudos, expandiram o nosso repertório sobre o que significa educar e incluir. Dentre os trabalhos mais recentes do grupo destaco os de: Rosemeyre de Oliveira (2018) que abordou os sentidos e significados atribuídos a professores em readaptação; Silvia M. Armada (2018) que problematizou a formação de professores em contextos corporativos; Grassinete C. de Albuquerque Oliveira (2020) que propôs ações crítico-formativas na formação de professores de língua portuguesa; Antonio Bruno C. Ferreira (2022) o qual teceu importantes reflexões sobre práticas de leitura em contextos de reclusão; André E. de Aguiar (no prelo) que fomenta a formação de professores à luz do Letramento Crítico; e, por último, porém não menos importante, os trabalhos de Cyntia M. Teixeira e Patrícia R.G. da Fonseca, ambos no prelo, que abordam a questão da surdez; o primeiro, ao tratar de técnicas e práticas de interpretação para surdocegos e o segundo que busca compreender as capacidades linguísticas de alunos surdos sinalizantes. Assim, uma pesquisa que problematiza políticas educacionais específicas para o ensino de inglês para alunos surdos não poderia encontrar melhor casa que o ILCAE.

Uma vez discutido o porque consideramos esse trabalho como crítico, penso ser necessário as razões pelas quais também compreendemos a LA, neste estudo, como transdisciplinar. Por ter a linguagem como objeto central, a LA perpassa uma multiplicidade de disciplinas e áreas do conhecimento tecendo conexões entre elas e, nessa relação, construindo novos saberes e práticas. Este entendimento é corroborado por Freire (2020, p.250), que postula:

Se a Linguística Aplicada pode fornecer instrumentos para a compreensão de aspectos de outras áreas, essas também podem fazer reciprocamente o mesmo, criando uma complementaridade

ou, por vezes, um diálogo de opostos que, se investigados, pode esclarecer aspectos intrigantes, trazendo luzes a mais de uma área.

Nessa perspectiva, o nosso estudo pode ser entendido como uma rede que tece nós entre educação inclusiva, democracia, deliberação pública, políticas educacionais, ciências políticas e, é claro, a LA. Esse entrelaçamento de saberes fica mais evidente com o desenvolver do texto.

Ainda que transite entre os campos da LA e das ciências políticas, esse estudo pode ser posicionado, de maneira mais específica, na subárea de Política Linguística. Antes da apresentação das teorias que fundamentam esta proposta de estudo, faz-se necessário um esclarecimento do que se entende por ‘Política Linguística’ (PL) nesta tese. Em LA, o termo PL pode, por vezes, ser traduzido por *language policy* ou *language politics*, em inglês. Em uma simples consulta ao dicionário Merriam-Webster (online) pode-se verificar que a palavra *politics* pode ser definida como: “atividades que relativas à influência de ações e políticas (policies) de um governo”, *policy*, por sua vez, pode significar “um conjunto de diretrizes ou regras que determinam um curso/plano de ação” Dessa forma, a PL, enquanto *language politics* faz referência “(...) às mais diversas atividades de cunho político [...] que giram em torno da linguagem” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 30) e, enquanto *language policy*, trata do “conjunto de ideias, leis, diretrizes e práticas que visam atingir uma mudança linguística em comunidades, grupos ou sistema” (KAPLAN & BAUDALF, 19997, p xi). Dadas estas duas definições, o presente estudo se alinha com a última, visto que se almeja, enquanto produto final, o fomento de “políticas” (*policy*) de ensino de língua inglesa para surdos em contextos de inclusão. No entanto, é importante ressaltar que a PL enquanto *politics* está inerente ao processo de fomento de políticas (*policy*) e, portanto, estará incluída neste trabalho, ainda que de maneira transversal.

O termo PL (doravante entendido como *language policy*) tem historicamente sido atrelado a pesquisas e iniciativas macro-políticas ou Estado-centradas; isto é, pesquisas que entendem o processo de produção e formulação de políticas *top-down*, de cima para baixo, que advém do Estado e são executadas pela população. A noção de que as políticas podem emergir de baixo para cima, dos cidadãos comuns para as grandes instâncias regulatórias, é incipiente no campo das PLs, porém, segundo Wee (2011), tem ganhado espaço na área da LA.

Considerar a voz daqueles que sofrerão os impactos de uma determinada política, é essencial para a garantia de sua eficácia. A população surda em específico já sofreu as consequências de se estabelecer PLs que não levaram em consideração a visão e opinião dos surdos. Em 1880, professores e especialistas em educação de surdos do mundo todo se reuniram em Milão para decidir qual abordagem de ensino: “Oralismo” (objetivava reabilitar o surdo à fala) ou “Manualismo” (previa o ensino a partir das línguas “manuais”, de sinais) deveria prevalecer no ensino de surdos. Os participantes (ouvintes em sua vasta maioria) deliberaram e decidiram pelo oralismo. O resultado dessa escolha culminou em décadas de opressão e sofrimento que só foram minimizados nos anos de 1960, a partir dos estudos de William Stokoe que elevou *os gestos* dos surdos ao status de língua (BUCHANAN, 1999; JANKOWSKI, 1997; SACKS, 1990).

Diferente dos modelos Estado-Centrados (*top-down*), a Abordagem do Ciclo de Políticas (doravante, ACP) tem foco nos “processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas” (MAINARDES, 2006, p. 49). É justamente a possibilidade de analisar a influência do cidadão comum na produção de políticas educacionais que justifica a ACP enquanto referencial norteador desta pesquisa.

Dentre o amplo escopo de autores que apresentam o cidadão comum como figura central na democracia (vide Augusto de Franco (2007; 2013); Richard Harwood (2002;2011); Peter Lavigne (2013)), foram selecionados para este estudo os trabalhos de Matthews (2002;2006;2012), dada a sua importância para os trabalhos realizados pelos institutos estadunidenses: *Public Agenda* e *National Issues Forums Institute* (NIFI). As pesquisas de ambas organizações no campo do planejamento de políticas a partir do cidadão inspiraram esta proposta de estudo. O NIFI, em especial, realiza anualmente um grande número de grupos focais com cidadãos norte-americanos a fim de identificar as diferentes nuances e perspectivas em torno de uma problemática de nível nacional. Após as consultas, os pesquisadores do NIFI sintetizam os dados em um guia para deliberação que é então distribuído em todo território nacional durante fóruns públicos, realizados em diversos espaços públicos (escolas, bibliotecas, praças, prefeitura etc.). Os resultados são coletados por meio de questionários que podem ser, posteriormente,

utilizados por legisladores como fonte de consulta pública. Da mesma forma, objetiva-se que os resultados desta pesquisa possam auxiliar aqueles que têm a intenção de pensar uma política inclusiva de ensino de inglês. Para tanto é necessário compreender os processos intrínsecos aos processos de escolhas coletivas.

Como apontado anteriormente, são ainda escassos os estudos no país que se debruçam sobre a prática de ensino de língua inglesa para alunos surdos. Em uma revisão sistemática de literatura na literatura da área, foram identificados apenas 14 estudos entre teses e dissertações que abordam o tema. Os estudos em questão foram selecionados com base numa busca específica na plataforma de dissertações e teses do Portal da CAPES. A pesquisa foi filtrada pelo campo “por assunto”, através dos termos: “ensino de inglês para surdos” e/ou “ensino de línguas estrangeiras para surdos”, nas grandes áreas de Educação e de Letras, Linguística e Artes. O quadro a seguir sintetiza os resultados dessa busca:

Quadro 1: Relação das pesquisas no campo de ensino de inglês para surdos no Brasil

Categoria/Subcategoria	Estudo
Pedagogias (procedimentos metodológicos) de ensino de língua inglesa para surdos	COURA, F.A. Inglês Na Palma Da Mão: Letramento Crítico E Ensino de Inglês Para Alunos Surdos . 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
Pedagogias (procedimentos metodológicos) de ensino de língua inglesa para surdos	LOPES, J. C. B. Leitura em inglês com surdos: possibilidades . 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
Pedagogias (procedimentos metodológicos) de ensino de língua inglesa para surdos	MORAES, ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE. Descrição de desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua' 01/01/2012 125 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: UNICAP
Pedagogias (procedimentos metodológicos) de ensino de língua inglesa para surdos	SOUZA, A.N. Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas . 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

Categoria/Subcategoria	Estudo
Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino (Representações de professores)	BRITO, R. C. C. Representações do professor de Língua Inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino (Representações de professores) (Representação dos intérpretes)	MEDEIROS, T. G. Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para alunos surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino (Representações de alunos)	MORAES, ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE. Descrição de desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua' 01/01/2012 125 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: UNICAP
Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino (Representações de professores)	PEREIRA, K. A. O ensino de língua estrangeira na educação de surdos: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino (Representações de professores)	OLIVEIRA, D. F.A. Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando o ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação de Mestrado – UnB, Brasília – DF, 2007.
Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino (Representações de alunos)	RUBIO, A.C.F. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E INCLUSÃO - Percepções de alunos com surdez ou deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares. Dissertação de Mestrado – São Carlos: UFSCar, 2010.
Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino (Representações de alunos)	HENKEMAIER, PRISCILA APARECIDA MORAES. A OSTRASE ABRIU: PERCEPÇÕES DE ALUNOS SURDOS SOBRE SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UM CURSO A DISTÂNCIA' 09/05/2014 134 f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT

Categoria/Subcategoria	Estudo
Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino (Representações de professores) (Representação dos alunos)	SILVA, C.M.O. O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos. Dissertação de Mestrado – Brasília DF, UnB, 2005.
Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino (Representações de professores)	VICTOR, C.F.S. A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: o estudo de caso de um professor de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. UFG – Goiânia – GO, 2010.
Políticas de ensino de língua inglesa para surdos	CORREA, Leonardo Neves. Políticas Educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de Línguas Estrangeiras para alunos Surdos. 2013. 152 páginas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
Políticas de ensino de língua inglesa para surdos	PEREIRA, K. A. O ensino de língua estrangeira na educação de surdos: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

Fonte: O autor

Como podemos observar pelo quadro, as 14 pesquisas identificadas podem ser classificadas em três grandes áreas: 1) pedagogias de ensino de línguas para surdos; 2) Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino; e 3) Políticas de ensino de língua inglesa para surdos. A primeira grande área agrega estudos que investigam práticas de ensino de língua inglesa para surdos em projetos de ensino fora do contexto regular. As pesquisas de Souza (2008), Lopes (2009) e Moraes (2016) abordam, a partir de estudos de intervenção, o processo de desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão de escrita de alunos surdos, destacando, dentre outras coisas, técnicas de ensino que contemplam as necessidades de aprendizagem destes alunos. Em 2016, o trabalho de Coura agrega a esta área, ao abordar práticas de letramento, em específico o crítico e o digital, nas pedagogias de ensino para surdos. Os resultados desses estudos são bastante promissores e sugerem que as dificuldades de se ensinar uma nova língua oral à alunos surdos podem ser superadas, utilizando didáticas inclusivas que contemplem elementos visuais e gêneros textuais pertinentes ao universo do aluno surdo.

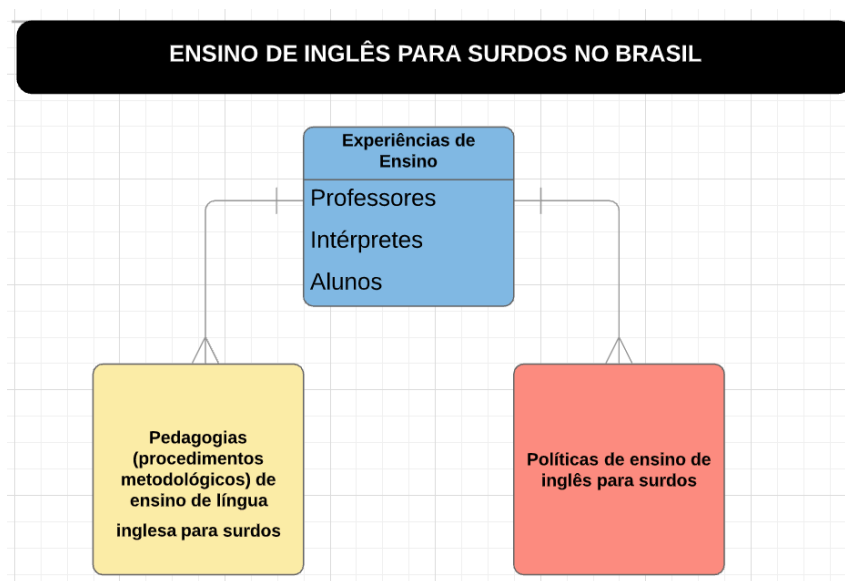
Os trabalhos locados na segunda área, “Experiências pedagógicas em contextos regulares de ensino”, são estudos, em essência, etnográficos, que investigam a prática de professores de inglês, alunos surdos e intérpretes de Libras no dia-a-dia de sala de aula. Embora os contextos sejam bastante diversos, visto que as pesquisas foram realizadas em diferentes períodos e regiões do país, os resultados são convergentes. Os trabalhos que investigam as percepções docentes frente ao tema sugerem que os professores, no geral, reconhecem a importância das práticas inclusivas, no entanto, sentem-se despreparados para incluir alunos surdos em suas salas de aula; alguns destes professores inclusive compartilharam crenças depreciativas em relação à capacidade cognitiva dos alunos surdos, como apresentado acima, a partir do estudo de Oliveira (2007). Os trabalhos que se propuseram a investigar o papel dos intérpretes na mediação da aprendizagem indicam grandes dificuldades no exercício da interpretação como: a não proficiência de muitos dos alunos surdos em Libras; a atribuição de funções pedagógicas aos intérpretes que são, por vezes, *confundidos* com professores auxiliares; e, finalmente, a falta de conhecimentos linguísticos em inglês, que dificulta o processo de interpretação. A última subárea apresenta as reações dos alunos surdos frente a esse contexto. Assim como as duas outras subáreas, os resultados dessas pesquisas não são confortantes: os alunos reportam não se identificarem com a disciplina e, com raras exceções, não se sentem suficientemente motivados a participar das aulas em sua plenitude. Em suma, os resultados dessas pesquisas indicam a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores que atuem nesses contextos e a ampliação do debate nas áreas de linguagem e formação de professores a fim de se incentivar a formulação de pesquisas que possam responder às demandas apontadas.

É possível observar uma aparente contradição entre os estudos da primeira área e da segunda. Enquanto a primeira área aponta um olhar mais positivo frente a prática de ensino de inglês para surdos, a segunda evidencia os desafios e entraves encontrados nos contextos de ensino regular. Embora seja preciso reconhecer que os contextos de pesquisa dessas duas áreas sejam distintos (no primeiro temos ambientes de ensino-aprendizagem de língua controlados e focados na população surda, enquanto no segundo, as pesquisas lidam com cenários de inclusão escolar regular, com alunos surdos e ouvintes compartilhando o mesmo espaço), eles podem se complementar. A

primeira área pode fornecer subsídios pedagógicos a serem implementados nas práticas docentes inclusivas.

Por fim, a terceira área faz referência aos estudos que problematizam as políticas e diretrizes de ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos. Nessa área, estão incluídos o trabalho de Pereira (2015) - que inclusive também compõe a segunda área - e o meu trabalho de mestrado (CORREA, 2013). Ambos os estudos sugerem uma lacuna nas políticas de inclusão e nas diretrizes de ensino de língua inglesa, especificamente, sobre o tema, fazendo com que os atores desse contexto tenham que suprir essas lacunas.

Analisando os estudos nessas três grandes áreas, fica evidente que há espaço para maior integração entre elas. Assim como os estudos da segunda área poderiam se beneficiar dos resultados de pesquisa da primeira; as pesquisas em políticas educacionais poderiam se beneficiar da experiência retratada nos estudos etnográficos da segunda área, como um recurso para identificar as demandas e necessidades desses atores para a eventual proposição de uma política linguística educacional. Assim, para que haja, de fato, maiores diálogos entre o que acontece no dia-a-dia das salas de aula e as políticas educacionais, é preciso criar mecanismos para que essas políticas sejam pensadas, como mencionamos anteriormente, de baixo pra cima (perspectiva *bottom-up*) para que elas possam refletir as necessidades e anseios dessa comunidade tão específica. Nesse sentido, para além dos objetivos de pesquisa mencionados anteriormente, este projeto visa também a estabelecer laços entre os estudos já publicados nesse campo, visto que além de incipientes, os estudos nessa área carecem de maior articulação interna, como uma forma de fortalecer este campo, como demonstra a figura a seguir.

FIGURA 1: PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS NO BRASIL

FONTE: O autor

A Dra. Angela Lessa e eu nos debruçamos, em maiores detalhes, sobre estes estudos em um texto recentemente publicado em um dossiê temático na revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade* (CORREA & LESSA, 2021).

Essa tese está organizada em 3 capítulos: primeiramente, no capítulo teórico, apresentamos os conceitos de democracia deliberativa e as noções de políticas públicas que sustentam a tese. Em seguida, no capítulo metodológico, nos aprofundamos nas discussões sobre práticas democráticas, em especial, as práticas de identificação e nomeação de problemas e enquadramento deliberativo em diálogo com o processo de Análise de Conteúdo (nos termos de Bardin, 1977), a fim de tecer uma proposição teórico-metodológica que sustente nossos objetivos de pesquisa. Além disso, nesse capítulo, também descrevemos com detalhes o desenho de pesquisa deste estudo. Por fim, no capítulo 3, apresentamos uma análise dos dados, referente à Fase I desse estudo.

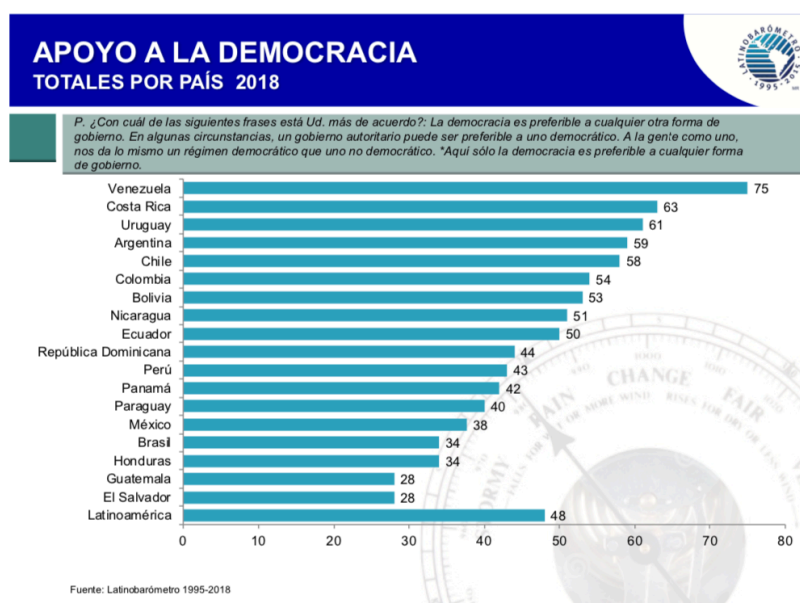
CAPÍTULO 1 - DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU OS ‘NÓS’ ENTRE A DEMOCRACIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesse primeiro capítulo de tese, laço os primeiros (de muitos) nós dessa pesquisa, trata-se de uma tentativa desatar conhecimentos específicos de uma determinada área de estudos e conectá-los, num nó, à área da LA, num exercício interdisciplinar que tece e dá corpo a esse estudo. Nesse primeiro capítulo teço nós entre as áreas de ciências políticas e linguagem, em específico, tento fundir os conceitos de democracia, na sua vertente deliberativa, propostas de análise de políticas públicas, na tentativa de construir uma base teórica que dê sustentação ao meu trabalho. Esse capítulo está dividido em 3 grandes seções: a primeira revisa o conceito de democracia e práticas democráticas, pelo viés deliberativo; a segunda revisa as noções de política pública e, finalmente, a terceira tenta traçar um paralelo entre as duas primeiras.

1.1 SOBRE O CONCEITO DE DEMOCRACIA

“A Democracia está ameaçada!” - Esta foi a fala inicial do Dr. David Matthews, o então presidente e CEO da Fundação Kettering, na abertura do *Deliberative Democracy Exchange*, em 2019. Na ocasião, Dr. Matthews convidava a plateia, composta por representantes de mais de 50 países diferentes, a refletir sobre as constantes ameaças às democracias na contemporaneidade: a ascensão de governos autoritários (dentro do próprio regime democrático), o sucateamento das instituições e a principal delas, a nossa aparente apatia em relação à democracia e ao fazer político.

Uma pesquisa recente publicada pelo instituto Latinobarómetro (2018) corrobora os apontamentos de Matthews, ao apontar uma queda significativa no apreço pelo regime democrático na América Latina, em especial por parte dos brasileiros. O estudo, que realizou uma consulta com mais de 20.000 pessoas em 18 países diferentes da região, constatou que, como ilustra a figura a seguir, apenas 34% dos brasileiros preferem a democracia a qualquer outro tipo de regime político, o que torna o Brasil o segundo país (em empate com Honduras) com menor apreço pela democracia na América Latina, superando apenas Guatemala e El Salvador, que dividem o último lugar no ranking:

Figura 2 - Preferência pela democracia na América Latina

Fonte: Latinobarómetro (2018).

Matthews (2019), durante a referida fala, postula que estamos demasiadamente apegados ao conceito de democracia como um sistema de governança, que nos esquecemos do sentido *strictu* da palavra. Assim, Dr. Matthews (2019) nos convida a visitar seu conceito original, a fim de nos (re)lembrarmos do que, de fato, se trata democracia.

1.1.1 Origens

O termo democracia, do grego *‘dēmokratía’*, deriva da justaposição de *‘dēmo’* (demo) que significa povo, e *‘kratía’* (cracia) que, por sua vez, significa ‘povo’. Logo, democracia faz referência ao poder do povo e para o povo. Quando forjada, na Antiga Grécia, a noção de democracia foi bastante revolucionária ao garantir que os cidadãos (ainda que o conceito de cidadão na época fosse bastante limitado) tivessem voz direta nos processos de tomada de decisão.

Embora o termo tenha nascido na Grécia, isso não significa necessariamente que a prática da democracia tenha se estabelecido a partir dali. Estudos no campo da antropologia identificam uma série de práticas democráticas em regiões geográficas e momentos históricos diversos. A contribuição dos gregos, nesse sentido, foi a de

identificar e nomear esse processo político e de fundar um sistema de governo baseado nele.

1.1.2 Definições de Democracia

Tradicionalmente, podemos classificar democracia em duas categorias diferentes: (d)emocracia (democracia com 'd' minúsculo) ou democracia fraca; e (D)emocracia (com 'D' maiúsculo) ou democracia forte. O primeiro conceito denota um sistema governamental no qual os líderes são democráticos eleitos pelo público. O último conceito, por outro lado, refere-se a um "modo de vida", nas palavras de John Dewey:

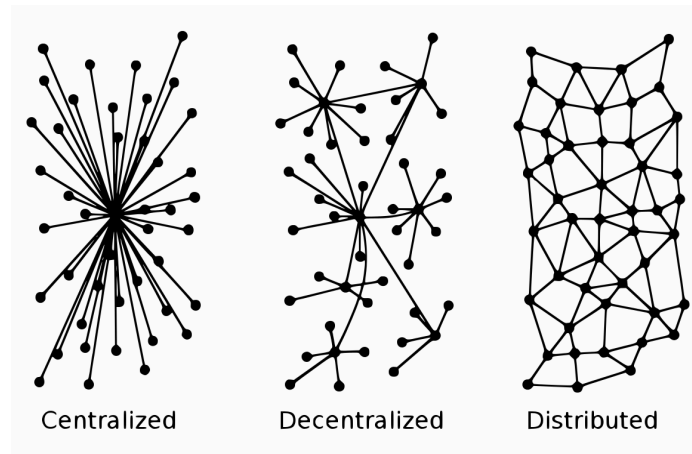
Parece-me que a principal característica da democracia como modo de vida é a necessidade da participação de todo ser humano maduro na formação dos valores que regulam a convivência dos homens: o que é necessário do ponto de vista do bem-estar social geral e do pleno desenvolvimento dos seres humanos como indivíduos.

(DEWEY, 1927, p. 457, nossa tradução)

Embora ambas as concepções da palavra democracia possam se sobrepor, podemos distingui-las pelo entendimento de que a democracia (em seu sentido mais fraco) representa a organização de um dentre vários sistemas políticos, enquanto a Democracia (no sentido "mais forte") destaca dinâmicas sociais complexas para a negociação de significados compartilhados e o processo coletivo de tomada de decisões. Nesses termos, para os propósitos previamente estabelecidos nesta pesquisa, focalizaremos, a partir de agora, na segunda definição da palavra.

1.1.3 Padrões Interacionais em Democracias/Nós da Democracia

Se considerarmos a democracia como um sistema político complexo que regula a maneira como vivemos na sociedade, como modos de interação; isto é, os padrões nos quais nos relacionamos; há uma variável essencial nessa equação. De Franco (2007) sugere que uma maneira de olhar para a interação na democracia é através dos padrões das redes sociais. Com base nessa premissa, o autor revisa a distribuição dos modelos de redes de interações de Paul Baran (1964), ilustrados abaixo, para refletir sobre as possibilidades de conexões e interações que uma democracia poderia ter:

Figura 3 - Distribuição de redes

Fonte: Baran (1964)

Como uma **rede centralizada**, todos os nós de interação em uma democracia são conectados a um único mainframe; portanto, as possibilidades de conexão entre diferentes atores sociais são limitadas. Em vez de uma democracia em si, o padrão de interação desse modelo está mais próximo de uma autocracia.

Em uma **rede descentralizada**, uma democracia teria múltiplas fontes de poder que abrem espaço para um número maior de conexões e interações sociais. Esse modelo se assemelha à forma como vários sistemas democráticos estão organizados hoje, com pessoas que têm diferentes locais para participação pública e ação cívica.

Finalmente, uma democracia como **rede distribuída** representa um cenário em que o poder é distribuído igualmente entre todos os nós da rede; portanto, hierarquias deixam de existir. Negócios autogerenciados e democracias diretas seriam exemplos de como esse padrão de interação seria em nossa sociedade.

Quanto mais descentralizada e distribuída for uma democracia, maiores serão as possibilidades de os bens comuns interagirem e juntos construírem uma sociedade mais representativa das necessidades e vontades do público. Nesse sentido, é crucial continuar questionando e avaliando topologias de conexões em nossas Democracias, como forma de garantir melhor interação entre indivíduos: em que padrão de distribuição de rede estamos? Quem ou quais instituições estão no centro de cada nó? Como esses nós interagem entre eles? Esse conjunto de perguntas pode nos ajudar a avaliar padrões não

apenas do cenário democrático como nossas cidades, Estados e países, mas também de sistemas menores, como nosso trabalho, nossas escolas e nosso bairro, dentre outros.

1.1.4 *Novas Práticas Democráticas*

O movimento para uma Democracia forte e menos centralizada envolve, segundo De Franco (2007), o constante processo de *desaprender* práticas autocráticas e abrir espaço para novas formas de agir. Esse processo não é fácil, visto que, como mencionado anteriormente, não confiamos nos mecanismos e instituições democráticas e, além disso, raramente nos enxergamos na posição de atores de mudança.

Embora sejamos, em essência, todos seres políticos, não nos enxergamos nesse papel. Temos dificuldades de utilizar e associar o substantivo *político* às nossas práticas corriqueiras. Políticos são aqueles que, de longe, vemos na TV, nas redes sociais, nas câmaras e palácios, envoltos por seguranças, num universo distante, quase inatingível. Políticos são eles, não nós - o povo. Esse tipo de pensamento é extremamente perigoso para as democracias, uma vez que coloca as pessoas à parte do processo democrático, fortalecendo a apatia política e um modelo de democracia autocrática e centralizada. É preciso, neste sentido, criar novos 'nós', no sentido de nódulos, que ampliem as redes de interação e desconstruam a ideia de que a democracia é um instrumento a nos servir, para passarmos a nos entender como parte dela.

Em '*We are the ones we have been waiting for*' (Nós somos aqueles por quem estamos esperando, em uma tradução livre), Peter Levine (2013) propõe, como o próprio título do livro sugere, que as pessoas sejam os agentes das mudanças que almejam para si e suas comunidades. Levine argumenta que a revitalização do senso de Democracia envolve: i) estabelecimento de relações entre as pessoas e instituições; ii) colaboração; e iii) deliberação pública. É nesse modelo, deliberativo, de ação cidadã que este trabalho se baseia. Assim, faz-se necessário expandir o conceito de deliberação em Democracia. A seção seguinte aborda as três principais interpretações de democracia deliberativa.

1.1.5 Perspectivas Para o Conceito de Democracia Deliberativa

Noëlle McAfee (2012), em uma revisão do estado da arte sobre democracia e deliberação, observa a prevalência de três modelos para a ideia de deliberação em sistemas

democráticos, na literatura especializada: i) modelo de preferência; modelo racional e iii) modelo integrativo. Na sequência, descrevemos cada um desses modelos e nos posicionamos em relação a eles.

1.1.5.1 Modelo de preferência

A noção de deliberação, neste primeiro modelo, se aproxima do entendimento de que deliberar significa legitimar a vontade ou preferência da maioria. Esse modelo, segundo McAffe (2012, p.46.), considera os seres humanos como potenciais “*homo economicus*”, ou seja, seres que entendem o mundo social como um mercado movido pelos próprios interesses. O papel da democracia é, portanto, o de maximizar esses interesses. Nesse sentido, a deliberação funciona como um mecanismo de troca de interesses. Críticos desse modelo afirmam (1) que as preferências individuais tendem a ser fixadas politicamente; (2) que as pessoas são essencialmente egoístas; (3) que os indivíduos são racionais em sua própria ignorância e, portanto, suas preferências são mal informadas e/ou tendenciosas; e (4) que cada conjunto individual de preferências provavelmente permanecerá incoerente. Os defensores dessa visão de democracia deliberativa rejeitam essas premissas, argumentando que os diálogos deliberativos têm justamente a função de expansão de perspectivas, com o potencial de transformar interesses meramente individuais em coletivos. Ainda que, ao final do dia, a escolha da maioria prevaleça, essa escolha advém da constante negociação e argumentação na arena política e deliberativa.

1.1.5.2 Modelo racional

O modelo racional, como nos sugere o nome, tem no cerne de seu *modus operandi* a tomada de decisão guiada a partir da razão ou racionalidade. Nessa perspectiva de democracia deliberativa, a ação de deliberar tem por objetivo alcançar soluções para problemas a partir de argumentos lógicos, tendo o bem comum como um de seus valores centrais. Essa visão especifica o que pode ser considerado um bom argumento e que tipos de procedimento devem ser implementados para garantir um bom resultado. Encoraja-se, portanto, a adoção de uma postura objetiva e imparcial que ofereça os referidos argumentos lógicos e não apenas uma retórica (MCAFFE, 2012, p. 49-50). McCallum (2002), ao tecer críticas sobre essa abordagem, sugere que, em face à problemas complexos que afetam as pessoas num nível pessoal, a condução de uma análise

estritamente lógica e imparcial é inexequível; dessa forma, a parcialidade dos participantes de uma conversa deliberativa pode influenciar o resultado.

1.1.5.3 Modelo integrativo

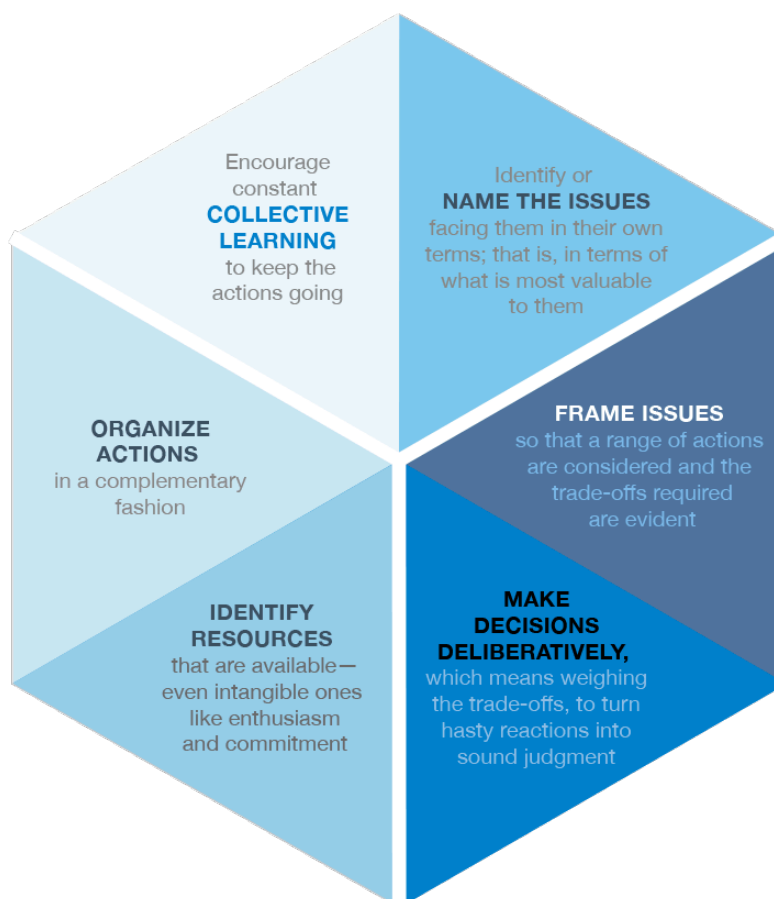
Esse último modelo opera justamente na lacuna do anterior, validando os sentimentos e as percepções dos participantes de um processo deliberativo e o problema em questão. Embora ainda compreenda a necessidade e o valor de se analisar propostas políticas por uma óptica racional, avaliando os prós e contras de uma ação, também leva em consideração a relação dos participantes da deliberação do problema e o seu impacto no processo de tomada de decisões. Daí o termo integrativo, pois acolhe os interesses de cunho pessoais e coletivos (conforme o modelo de preferências) e aspectos de lógica e racionalidade na escolha (conforme o modelo racional). É importante ressaltar que, diferentemente dos modelos anteriores, já consagrados na literatura especializada, o modelo integrativo é uma proposta original de McAfee (2012), baseada em suas observações em contextos de deliberação pública, em específico em fóruns locais. A autora relata que mesmo em situações em que se tinha instrumentos que incentivassem uma decisão baseada em fatos e lógica (como guias de discussão estruturados), os interesses, preocupações e medos dos participantes frequentemente influenciavam a discussão, fazendo com que a deliberação ocorresse a partir de um sistema de lógica limitada (no item 3.3. desse capítulo, expandimos esse conceito).

Nesse trabalho, nós nos subscrevemos a esse último entendimento de democracia deliberativa, visto que acreditamos que as emoções e vivências particulares afetam nossa percepção sobre um dado problema público e, por consequência, impacta a forma com que o tratamos em contextos de tomada de decisão. Em específico, adotamos a visão de democracia deliberativa proposta por David Matthews, em “*The Ecology of Democracy*” (2014), livro no qual o autor compila as principais descobertas da Fundação Kettering sobre Democracia, ao longo de 4 décadas. Durante anos de pesquisa sobre tomada de decisão em contextos de comunidades locais e internacionais, instituições e governo em diversos países, a fundação identificou uma série de ações que são comuns às comunidades quando tentam resolver problemas coletivos: as chamadas *práticas democráticas*. Essas práticas não demandam, de forma alguma, nenhum tipo de ação extraordinária. Essas práticas nada mais são do que as ações que os cidadãos comuns realizam coletivamente ao tratar de um tema público: seja um problema na escola, na rua,

no bairro, cidade, etc. Segundo Matthews (2014), essas práticas tomam forma naturalmente a partir de ações e diálogos cotidianos, podendo ser identificadas a partir de perguntas como:

- O que está te incomodando?
- Como esse problema afeta você e sua família?
- O que deveríamos fazer? Quais seriam as consequências dessa ação?
- Se houver consequências negativas para o que você propõe, você acha que ainda devemos implementar essa ideia?
- Qual é a coisa certa a fazer?
- De quem mais precisamos para resolver o problema?
- Quais os recursos de que precisamos? O que já temos que podemos usar?
- O que estamos aprendendo?

Figura 4 - As Seis Práticas Democráticas



Fonte: The Kettering Foundation

Disponível em: <<https://www.kettering.org/core-insights/democratic-practices>>

A partir de questionamentos como esses, emergem o que Matthews (2014, p.??) chama de “práticas democráticas”: ações que envolvem o fazer político dos cidadãos ao se

depararem com problemas públicos. Essas práticas são: 1) Identificação de problemas que afetam a comunidade; 2) enquadramento dos problemas de modo a identificar possíveis planos de ação, bem como suas desvantagens; 3) tomar decisões de forma deliberativa, considerando os prós e contras de cada uma das opções; 4) identificar os recursos disponíveis para implementar as ações; 5) organizar implementar as ações selecionadas; 6) organizar e fomentar a aprendizagem coletiva. Esta pesquisa irá se ater as três primeiras práticas democráticas que, na seção de metodologia, serão apresentadas. A seguir, apresento as referidas práticas democráticas, conforme Matthews (2014).

Antes de explorarmos as práticas democráticas descritas acima, precisamos compreender o conceito de política e suas asserções neste estudo, a fim de estabelecer paralelos entre as referidas práticas e o processo de proposição e implementação de uma política pública. A próxima seção explora, portanto, os nós conceituais envolvendo o termo política, bem como um referencial para caracterização e classificação dos tipos de políticas.

1.2. SOBRE O CONCEITO DE POLÍTICA

Assim como o termo democracia, a palavra política evoca diferentes sentidos, conotações, sentimentos e significados. Visto que esse trabalho trata especificamente da proposição de políticas para o ensino, é preciso desfazermos alguns nós conceituais a fim de delimitar o que compreendemos por políticas neste estudo. Baseando-nos na revisão sobre as políticas propostas por Secchi (2017), apresentamos nesta seção, alguns temas e questões em políticas públicas que são pertinentes a esta pesquisa.

1.2.1 1º Nó Conceitual: De que *Política* Estamos Falando?

O conceito de política no vernáculo da língua portuguesa tem, ao menos, duas conotações distintas: a primeira faz referência à arte ou a ciência de se governar, de influenciar pessoas ou ações. Por exemplo: “Depois das eleições de 2018, só se fala em política”.

O segundo significado da palavra política faz referência a construtos de diretrizes, regras, normativas estabelecidas socialmente de forma coletiva e/ou centralizada. Exemplo: “A política de vestuário da escola proíbe o uso de bonés”.

O nó conceitual entre esses dois entendimentos pode ser desfeito ao associarmos o termo a seus equivalentes em língua inglesa: *politics* e *policy*, respectivamente. Embora os termos sejam interdependentes, ou seja, é possível tratar de um deles sem considerar o outro, podemos traçar uma fronteira entre eles. Se retornarmos ao último exemplo: o da política de vestuário na escola, embora se trate de uma política enquanto *policy*, é inegável que no exercício da proposição dessas diretrizes, temos disputas políticas, enquanto *politics*, que negociam que vestimentas são adequadas ao contexto escolar e quais não são e, aparentemente, no exemplo citado, chega-se à conclusão de que bonés são inadequados. No caso deste estudo, ao utilizarmos o termo *política* estamos tratando de cursos e propostas de ação para resolver problemas, portanto, nos referimos ao entendimento de política enquanto *policy*.

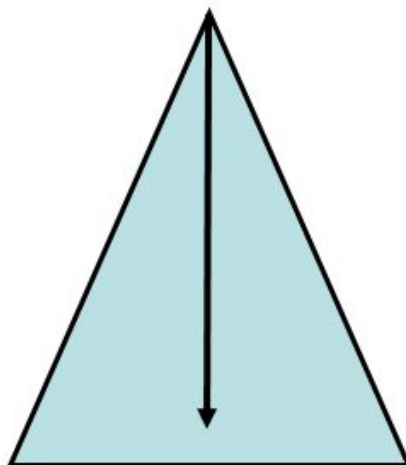
1.2.2 2º Nó Conceitual: Política Estado-centrada vs Políticas Multicêntricas/Policêntricas

Política Estadocêntrica (estadista) corresponde a políticas públicas cuja elaboração e processo de implementação encontram-se no monopólio do Estado. Segundo Secchi (2017, p. 5), o que determina esse tipo de política pública é “a personalidade jurídica do ator protagonista”, normalmente exercida pelos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo. Essa visão assume uma posição de superioridade hierárquica por parte do Estado, que estaria incumbido de criar e sancionar leis, enquanto que à sociedade, cabe a função de cumpri-las. Segundo o mesmo autor, a centralidade do Estado se dá pelos seguintes fatores:

- Elaboração de políticas como uma das funções atribuídas ao Estado moderno;
- Estado detém o monopólio do uso da força legítima e isso lhe dá uma superioridade objetiva com relação a outros atores;
- O Estado moderno controla grande parte dos recursos nacionais e, por isso, consegue elaborar políticas robustas temporal e espacialmente.

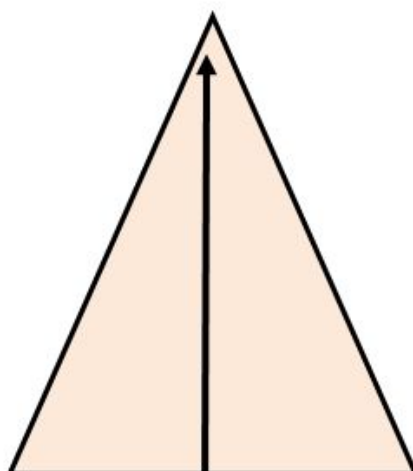
(SECCHI, 2017, p. 5).

As figuras (5 e 6) a seguir, ilustram a centralidade dos atores na proposição de políticas.

Figura 5 - Política Estado-Centrada (*Top-Down*)

Fonte: Secchi (2017, p. 60)

Políticas Multicêntricas/Policêntricas consideram a agência de outros atores (para além dos Estatais) no processo de construção e constituição de políticas públicas. Neste sentido, instituições privadas, organizações não governamentais (ONGs), redes de políticas públicas, *stakeholders* diversos e cidadãos comuns podem ser protagonistas na proposição e implementação de políticas públicas. Essa noção contempla uma participação mais ativa do público na solução de problemas que os atingem diretamente.

Figura 6 - Política Multicêntrica (*Bottom-Up*)

Fonte: Secchi (2017, p. 60)

Outra distinção importante a se fazer tem relação com o conceito de política pública e política governamental, que frequentemente são entendidos como sinônimos na literatura. Políticas governamentais são aquelas que são planejadas e executadas por órgãos governamentais. Embora tais políticas representem uma porção considerável do leque das políticas públicas, é importante ressaltar que o conceito de política pública é muito mais amplo e engloba outras modalidades cujos atores principais não são, necessariamente, órgãos do governo. Logo, as políticas governamentais são políticas públicas, mas nem toda política pública é governamental.

Neste estudo, nos ancoramos na noção de política multicêntrica uma vez que compreendemos que o Estado, por maior que seja a sua influência na proposição de políticas, não é o único ator capaz de fazê-lo na esfera pública; as instituições, organizações e, em especial, as pessoas na sociedade civil também podem exercer essa função.

1.2.3 3º Nó Conceitual: Ausência de Políticas Públicas Como Política Pública

A ausência de ações em relação a um problema público pode ser considerado uma política pública? O não fazer nada em relação a um problema é uma política em si? Alguns autores, conforme sugere Secchi (2017) em sua revisão sobre o tema, diriam que sim. A exemplo, Fernandes (2010, p. 43, *apud* SECCHI, 2017, p.6) argumenta que quando “(...) o Governo não toma uma atitude pública sobre determinado problema também *faz política*.” (grifo original). Essa perspectiva entende que a não-ação frente a um problema é um caminho e uma escolha válida. É importante ressaltar que nesse contexto, a inação é entendida como uma ação deliberada. Trata-se da escolha pela manutenção do *status quo*, o que é diferente de se pensar na não-resolução de problemas exclusivamente pela falta de recursos. Para expandir a discussão sobre os possíveis porquês da decisão pela inação, McConnal e Hart (2014, p.27) nos apresentam um apanhado das principais razões que justificam a opção pelo não-fazer. Dentre as principais justificativas apresentadas pelos autores, destacamos as seguintes:

- **Inação Tática:** Trata-se de um hiato estratégico que visa a colher maiores informações e evidências sobre o problema em voga para, então, se pensar numa solução mais acertada.

- **Aversão a riscos:** Assim como a justificativa anterior, essa estratégia visa a evitar que as soluções para os problemas públicos possam, eventualmente, causar maiores danos que melhorias. Dessa forma, quando as soluções apontadas apresentam contrapontos *arriscados*, gestores optam pelo não-agir.

- **Inabilidade de confrontar problemas:** Ao lidar com problemas potencialmente estressantes e/ou desconfortáveis, é comum que as pessoas, incluído *policymakers*, entrem em um estado de inércia não-conflituosa e defensiva. Nesses casos, passam a negligenciar e evitar situações de conflito e, quando essa situação envolve um problema público, esse, por consequência, acaba sendo ignorado.

- **Pontos-cegos cognitivos:** Na psicologia, os pontos-cegos são descritos como atitudes preconceituosas ou enviesadas das quais, muitas vezes, não nos damos conta. Esses vieses ofuscam a nossa visão sobre problemas e contextos sociais, fazendo com que não enxerguemos ou atribuamos valor a questões que estão fora do nosso campo de percepção. O ensino de inglês para surdos e as questões subjacentes à essa prática parecem estar no ponto cego de muitos gestores e *policymakers*, como vimos anteriormente.

- **Fé em mecanismos (de mercado, governamentais e outros):** A esperança de que outras pessoas ou instituições irão lidar e/ou resolver os nossos problemas também é um dos motivos que justificam a nossa inércia frente a problemas públicos.

- **Partidos e coalizões bloqueando as ações:** No âmbito governamental, é comum que autoridades e representantes ajam conforme os interesses de seus partidos e alianças; assim determinadas pautas podem ter maior valor e destaque que outras. Ademais, é comum, nesses contextos, partidos deliberadamente sabotarem projetos e propostas de seus rivais, fazendo com que o interesse político (no sentido de *politics*) fale mais alto que o interesse público, propriamente.

Mas afinal, podemos considerar a inação como uma forma de se fazer política pública? O fato de não haver políticas de ensino de língua inglesa (ou outras línguas orais adicionais) para surdos é uma política? Se retornarmos à nossa definição inicial de políticas públicas que as compreende como, necessariamente, uma mudança do *status*

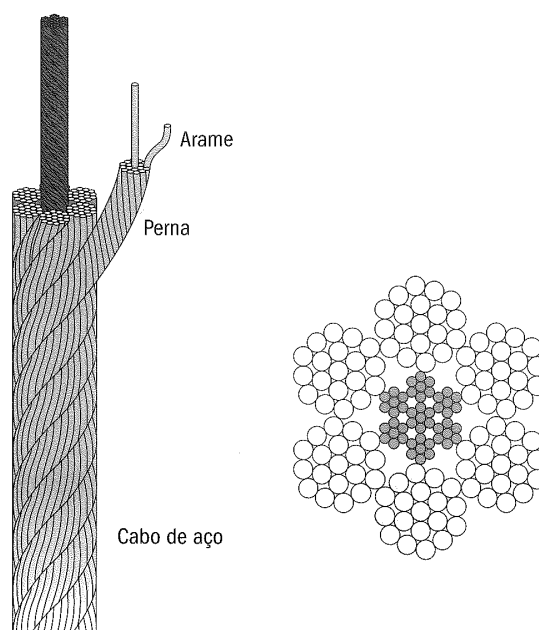
quo, a inação não se enquadraria nessa definição. Logo, no contexto deste estudo, apenas consideraremos como política ações ou conjuntos de ações planejadas que visam à solução de problemas, no nosso caso específico: o do ensino de inglês para surdos no contexto regular.

1.2.4 4º Nó Conceitual: Diretrizes Estruturantes x Diretrizes Operacionais

Na seção anterior, estabelecemos como política ações ou conjuntos de ações que visam à solução de problemas. O terceiro nó conceitual apresentado por Secchi (2017) nos convida a refletir sobre a qualidade de ações que constituem uma política. Na literatura especializada existe, ao menos, duas perspectivas sobre o tema: a primeira defende que podem ser consideradas políticas, de fato, apenas os planos de ação em nível macro (trata-se do *o quê* da política); enquanto que as diretrizes operacionais, que estabelecem as ações a serem implementadas (o *como* da política), não são entendidas como políticas de fato. Tomando como exemplo o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece metas para a Educação no país, entre os anos de 2014-2024, as metas em si poderiam ser consideradas como políticas de fato, enquanto os programas, projetos e iniciativas para implementação dessas não seriam classificadas como tal.

De modo a ilustrar a relação entre a política estruturante e suas diretrizes operacionais, Secchi (2017) sugere a metáfora do cabo de aço (vide figura a seguir). O cabo em si representa a política estruturante enquanto suas ramificações, definidas como pernas pelo autor, são constituídas por uma série de fios de aço que representariam as diretrizes operacionais das políticas. Nesse sentido, da mesma forma com que os fios de arame no cabo de aço não podem ser considerados cabos de aço propriamente falando, as diretrizes operacionais não seriam políticas, e sim parte constituinte delas:

Figura 7 - Metáfora do cabo de aço



Fonte: Secchi (2017, p.8)

Alternativamente, há aqueles que defendem que ambas as políticas estruturantes e diretrizes operacionais podem ser entendidas como políticas. Ball (1992) nos oferece uma classificação de política que pode nos ajudar a compreender essa visão. Tomando como inspiração o trabalho de Roland Barthes sobre tipos de texto, Ball classifica as políticas (os textos, em específico) em dois tipos: i) as **políticas de leitura** (*readerly*, no original) que são constituídas por textos com maiores níveis de leitabilidade e apresentam, de maneira explícita, prescrições sobre o como executar determinada política. Paralelamente, temos ii) as **políticas de escrita** (*writerly*, no original) que exigem maior desprendimento do leitor (nesse caso, executor da política) ao preencher as lacunas do que não está necessariamente explícito no texto - o como executar determinadas políticas e atingir seus objetivos. Assim, levando em consideração as duas proposições, podemos tecer um paralelo entre as políticas estruturantes (ou o cabo de aço) como a política de escrita, na qual não há prescrições específicas ou pré-definidas sobre planos de ação; as políticas estruturantes (ou as pernas do cabo de aço) seriam, por sua vez, equiparadas às políticas de leitura, na proposição de Ball.

Dados os dois entendimentos, reconhecemos a diferença estrutural e até mesmo textual destas definições de políticas; no entanto, endossamos o posicionamento

defendido Secchi, Ball e colaboradores de que em ambas as categorias, as diretrizes estruturantes e as operacionais, são válidas como políticas, visto que o cerne do conceito está vinculado à tentativa de enfrentamento de um problema público e não aos níveis de especificidade das ações a serem implementadas. Ademais, é importante reconhecer também que há políticas (no campo da escrita) que são híbridas, ou seja, apresentam aspectos estruturantes e operacionais.

Desfeitos os nós conceituais sobre o nosso entendimento do que é uma política, concluímos que, no contexto deste estudo, política é sinônimo de:

normas e/ou orientações para a tomada de decisão e ação em relação a um problema, visando à mudança do *status quo*; portanto inação não é, neste estudo, considerada um tipo de política.

Adotamos, dessa forma, uma visão multicêntrica em detrimento de um padrão estado-centrado de política; ou seja, consideramos a agência de múltiplos atores no processo de elaboração e execução de uma política pública. Ambos os conceitos de diretrizes estruturantes e operacionais podem ser entendidos como políticas.

1.2.4.1 Tipologias de políticas

Uma vez estabelecido o nosso entendimento sobre o tema, é preciso compreender, de maneira mais extensiva, as possíveis dinâmicas e configurações de uma política. Desse modo, ainda baseando-nos no referencial proposto por Secchi (2017), apresentamos nesta seção uma série de tipologias políticas. Tipologias são instrumentos de interpretação e análise de políticas baseadas em variáveis e categorias de análise diversas. Essas categorias analíticas podem ser de cunho quantitativo (ex.: número de pessoas atingidas pela política, relação custo x benefício etc.) e/ou qualitativo (ex.: gênero/etnia dos atores envolvidos na política, níveis de satisfação etc.) e são definidas conforme o(s) objetivo(s) da análise. Assim, cada modelo de tipologia nos permite compreender determinados aspectos estruturais das políticas e seus impactos na sociedade. A seguir, apresentamos os modelos mais recorrentes entre as tipologias de políticas.

2.4.1.1 Tipologia Lowi

Postulada originalmente por Theodore Lowi, em 1964, essa tipologia visa a avaliar os impactos das políticas públicas na sociedade. Segundo Limonti et. al (2014), a partir desse referencial é possível “observar os atores, os estilos, bem como as arenas em que transcorrem os processos de negociação tanto para a formulação quanto para a implementação de políticas públicas” (p. 396). Dessa forma, Lowi descreve as políticas a partir das seguintes categorias:

a) Políticas regulatórias: como o nome sugere, regulamentarizam os comportamentos e serviços em níveis públicos e/ou privados. São exemplos desse tipo de política diretrizes educacionais, códigos de conduta etc.

b) Políticas distributivas: são aquelas que visam a distribuir renda e/ou outros benefícios à população ou a um grupo minoritário. Os custos dessa política são compartilhados por todos os contribuintes. Iniciativas como Bolsa Escola e Bolsa Família, programas nacionais de redistribuição de renda que visavam a auxiliar famílias e estudantes carentes e/ou em situação de vulnerabilidade social, são exemplos dessa categoria de política pública.

c) Políticas redistributivas: como na categoria anterior, esse tipo de política concede benefícios a determinadas camadas e/ou grupos sociais (normalmente minoritários). Diferentemente da categoria anterior, no entanto, os custos da implementação desse tipo de ação são difundidos por outros grupos sociais específicos e não pela sociedade como um todo. Um exemplo desse tipo de política pode ser os regimes de cotas raciais e sociais no qual o número de vagas universais são reduzidos para atender às demandas dos grupos citados.

d) Políticas construtivas: também conhecidas como meta-políticas, são aquelas que têm por objetivo definir jurisdições e regras que devem nortear a elaboração de novas políticas públicas. São exemplos de políticas construtivas “as regras do sistema político-eleitoral, a distribuição de competências entre poderes e esferas, regras para relações intergovernamentais, regras para participação da sociedade civil” (SECHI, 2017, p. 26).

2.4.1.2 Tipologia Wilson

Formulada por James Quinn Wilson, em 1983, essa tipologia é bastante similar à anterior, no sentido de que propõe a avaliação das políticas em termos de distribuição de benefícios e custos para sociedade. As categorias propostas pelo autor são as seguintes:

a) Políticas clientelistas: são políticas cujos benefícios são direcionados a uma parcela ou grupo da sociedade e os ônus e custos são difusos na sociedade. Trata-se de um espelho da proposta de políticas distributivas de Lowi.

b) Políticas de grupos de interesse: Espelha a categoria de políticas redistributivas de Lowi. Nesse sentido, os benefícios dessas políticas são concentrados numa determinada parcela da população e os custos noutra.

c) Políticas empreendedoras: São políticas cujo benefício é compartilhado socialmente por toda (ou grande parte da) população e os custos são incorporados por um determinado grupo. Por exemplo: políticas que impõem maior taxaço de produtos como bebidas alcoólicas e tabaco. As maiores taxas ao mesmo tempo que restringem o consumo desses produtos, também garantem o investimento de medidas para o combate dos malefícios destes produtos na sociedade.

d) Políticas majoritárias: são iniciativas cujos benefícios e custos são igualmente distribuídos pela sociedade. Políticas de implementação de serviços públicos como educação, segurança e saúde são exemplos dessas políticas.

2.4.1.3 Tipologia Gormley

Esse referencial analítico, proposto por William Gormley, em 1986, avalia a relação entre saliência (o apelo que as políticas têm junto ao público) e o nível de complexidade para implementação das políticas. As categorias propostas são:

- a) **Políticas de sala operatória:** São políticas cujos temas têm alta saliência social e apresenta altos níveis de complexidade de implementação. É o caso de políticas sobre legalização de substâncias ilícitas como a marijuana.
- b) **Políticas de audiência:** As políticas deste subgrupo são caracterizadas por exigirem um baixo nível de complexidade em termos de organização de ações e altos níveis de saliência social. As políticas de cotas são um exemplo dessa tipologia, visto que a sociedade civil tem grande interesse na discussão e (não)implementação delas. Do ponto de vista técnico, no entanto, esse tipo de proposição é de simples implementação.
- c) **Políticas de sala de reunião:** Ao contrário das políticas de audiência, as políticas de sala de reunião possuem baixa saliência e com altos níveis de complexidade operacionais. Por exemplo: políticas energéticas e telefonia, dentre outros.
- d) **Políticas de baixo-escalão:** Essa categoria é caracterizada por apresentar baixos níveis de saliência social e baixos níveis de complexidade, daí o nome “baixo-escalão”. São exemplos dessa categoria: políticas de participação social, regulamentos internos etc.

2.4.1.4 Tipologia Gustafsson

Essa tipologia, proposta por Gunnel Gustafsson (1983), avalia a interseção entre os conhecimentos disponíveis para a realização de uma política e a intenção dos *policymakers* e/ou agentes políticos em concretizá-las. Seus tipos são:

- a) **Política real:** Ocorrem quando alinham suficiente conhecimento técnico, legal e logístico para a implementação de uma política e a real intenção dos agentes políticos em concretizar a política em questão.
- b) **Política simbólica:** Retrata uma situação em que as condições de implementação de uma política existem, porém não há interesse por parte dos *policymakers* em concretizá-las.
- c) **Pseudopolítica:** Ao contrário da anterior, ilustra uma situação em que há interesse, por parte dos *policymakers*, em criar ou executar uma política pública, mas carecem de pesquisa e conhecimento técnico para fazê-lo.

d) **Política sem sentido:** são políticas que não possuem conhecimentos teórico-técnicos que as respaldem, nem atores políticos que estejam dispostos a defendê-las e torná-las reais.

Observamos que a nomenclatura apresentada nesta tipologia nos causa estranheza. Embora a descrição das fases de uma política apresentadas por Gustafsson na década de 1980 seja bastante didática, os nomes atribuídos a cada uma dessas fases são problemáticos e podem gerar interpretações equivocadas no que diz respeito à política. Assim sendo, tais nomenclaturas poderiam se beneficiar de uma atualização.

A iniciar pela definição de uma política “real”, a palavra nos leva a crer que se trata de uma política já estabelecida, em vigor: “real”. Na verdade, trata-se de uma proposta política que tem todas as condições, técnicas e de apoio público, para ser implementada. Assim, sugerimos o nome *política executável*, para o designo das políticas nesta condição. Em seguida, o adjetivo simbólico pode remeter à ideia de figurativo e, portanto, uma política ilustrativa. Tendo em vista que existe uma proposta concreta para sua execução, ainda que não haja interesse por parte dos *policymakers*, sugerimos o nome *política propositiva*. O termo seguinte é, talvez, o que mais possa causar desconforto e má interpretações: o prefixo “pseudo” denota algo irreal ou falso e não se afasta do entendimento proposto: ainda que não exista uma pesquisa que possa embasar ou endossar as proposições, há um grupo que defende e luta por sua implementação. Assim, sugerimos o termo *política entusiasta*. Por fim, o termo “sem sentido”, atribuído a uma política, pode sugerir uma valoração negativa, como uma proposta descabida ou mesmo insensata que, mais uma vez, destoa do objetivo do autor que, por sua vez, se referia a projetos que não têm nem um conteúdo técnico-propositivo delimitado e nem apoio popular ou de *policymakers* para sua implementação. Não se trata de uma política “sem sentido”, mas de uma política em fase *embrionária*, que ainda não tomou forma. Doravante, as classificações originalmente propostas por Gustafsson (1983) serão referenciadas nos termos discutidos e, agora, revistos e propostos:

- a) Política executável;
- b) política propositiva;
- c) política entusiasta; e
- d) política embrionária.

Embora distintas, estas tipologias não são excludentes entre si, elas avaliam aspectos diferentes das políticas: as duas primeiras (Wilson e Lowi) tratam da função social e do público das políticas; já a tipologia Gormley analisa a saliência da proposta frente ao público geral; e finalmente, a tipologia Gustafsson avalia o potencial de execução da política. Assim sendo, proponho um referencial de políticas mais abrangente que contemplem estes três aspectos:

Quadro 2 - Modelo de análise de tipologia integrativo

Aspecto	Características			
Modelo de proposta política (baseado nas tipologias Wilson e Lowi)	política clientelista	política de grupo de interesse	política empreendedora	política majoritária
Padrão de interesse público/ Saliência (Baseado na Tipologia Gormley)	política de sala operatória	política de audiência	políticas de sala de reunião	política de baixo-escalão
Potencial de execução (Baseado na Tipologia Gustafsson)	Política executável	política propositiva;	política entusiasta	política embrionária

Fonte: O próprio autor.

Cada uma das tipologias citadas nos convida a refletir sobre um aspecto da política que este estudo visa a fomentar. A partir delas, podemos analisar o produto final desta tese com vistas numa possível avaliação da política a ser proposta. Na perspectiva de Lowi, objetivamos encorajar a criação uma política regulatória que possa subsidiar a prática de ensino de línguas no contexto inclusivo para surdos. A partir da tipologia de Gormley, podemos compreender que a política a ser aqui proposta, visto que sua saliência é limitada, deve se enquadrar na classificação de política sala de reuniões ou de baixo escalão; o nível de complexidade para e implementação da política a ser construída colaborativamente é o que definirá em qual categoria poderemos classificar essa política.

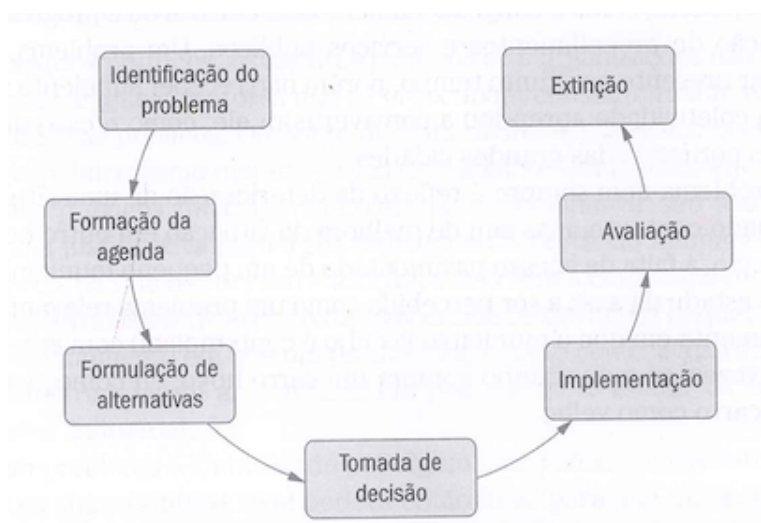
1.2.5 Os Ciclos de Políticas

No campo das ciências políticas e sociais, o termo *ciclo de políticas* faz referência a modelos de análise que visam a compreender as diversas fases pelas quais uma política perpassa, desde o período embrionário até a sua eventual *extinção*. As fases do ciclo podem ser distintas entre os diversos modelos de análise disponíveis. Nessa seção, analisaremos dois modelos de ciclo de políticas: o modelo tradicional, apresentado com base nos escritos de Secchi (2017) e o modelo inglês de Stephen Ball, também conhecido como Abordagem do Ciclo de Políticas (doravante, ACP).

1.2.5.1 Modelo tradicional do ciclo de políticas

O modelo tradicional do ciclo de políticas (MTCP) compreende as políticas a partir de um contínuo, numa progressão linear, partindo do processo embrionário das políticas até sua eventual extinção, conforme sugere a figura a seguir:

Figura 8 - Modelo Tradicional do Ciclo de Políticas



Fonte: Secchi (2017, p. 43)

Como podemos observar a partir da figura, o MTCP compreende a trajetória das políticas num paralelo à vida: elas nascem, crescem, se desenvolvem e, eventualmente, morrem. Este ciclo é organizado nas seguintes fases:

- Identificação do problema: período em que as pessoas avaliam dada circunstância

social e passam a identificá-la como um problema. Essa constatação pode partir de fontes variadas como: um grupo de pessoas, uma comunidade, uma instituição, técnicos etc.

- **Formação de agenda:** trata-se do movimento no qual um problema (ou um conjunto de problemas), identificado anteriormente, passa a ser reconhecido e tido como prioritário para um órgão, instituição ou mesmo um grupo de pessoas.

- **Formulação de alternativas:** nesta fase, são elaboradas maneiras de se combater e resolver o problema em questão; para tanto, são estipulados cursos de ação e um estudo de impacto dessas mesmas ações;

- **Tomada de decisão:** é o momento em que a sociedade civil ou mesmo os Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) deliberam sobre a melhor alternativa para solução do problema em questão.

- **Implementação:** é o processo de transformação das deliberações e intenções identificadas na fase anterior em políticas públicas e ações concretas advindas destas.

- **Avaliação:** após a implementação da política pública, são avaliados os impactos dela na sociedade a fim de verificar a eficácia da política em relação ao problema que se propôs resolver;

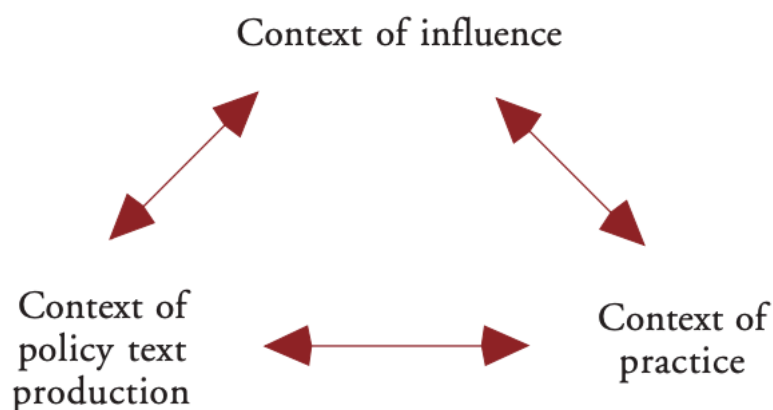
- **Extinção:** uma vez constatado que o problema inicial foi (ou não) resolvido ou que a proposta de solução para o problema é ineficaz ou limitada, a política deixa de fazer sentido e, por consequência, é extinta.

1.2.5.2 Abordagem do ciclo de políticas (ACP)

A ACP, inicialmente proposta por Stephen Ball e colaboradores (BALL & BOWE, 1992; BALL, MAINARDES & TELLO, 2011), inova ao sugerir que as políticas são cíclicas, estão em constante mutação e que as fases do ciclo de política não são necessariamente lineares, ou seja, não possuem necessariamente um começo, meio e fim, girando num processo de contínua reformulação e transformação. Para os referidos autores, as políticas podem ser analisadas a partir de três arenas de ação: o contexto de influência – que

contempla os eventos (locais e globais), atores e instituições que, de alguma forma, podem influenciar a criação e/ou reformulação de uma política. O segundo contexto é o de produção de textos que, como sugere o nome, analisa a forma como as políticas são materializadas linguisticamente. Nesse contexto, se analisa a linguagem adotada nas políticas em forma de texto, considerando questões como: cadeias de intertextualidade; tipo de discurso; leiturabilidade e interpretação (textos *readerly* ou *writerly*); dentre outras características de análise textuais. O terceiro contexto, o da prática, procura entender as formas como as políticas são materializadas no dia a dia: esse contexto se preocupa com os impactos e/ou ações geradas a partir das mais diversas interpretações que uma determinada política pode ter. A figura a seguir ilustra o ciclo das políticas:

Figura 9 - Modelo da abordagem do ciclo de políticas



Fonte: Mainardes (2006, p. 51)

A ACP tem foco nos “processos micropolíticos e a ação dos indivíduos que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas” (MAINARDES, 2006, p. 49). É justamente a possibilidade de analisar a influência do cidadão comum na produção de políticas educacionais que justifica a ACP enquanto um dos referenciais norteadores desta pesquisa. É, portanto, no limiar entre as arenas de prática e de influência que este projeto se situa. A proposta é que os atores da esfera de prática (os alunos surdos, professores, pais, comunidade escolar etc) possam, a partir de suas experiências e percepções, influenciar a produção de políticas específicas para o ensino de língua para surdos, que levem em consideração suas reais necessidades e anseios. Trata-se, nesse sentido, de um processo de tomada de decisão no qual os cidadãos retomam a sua voz na esfera democrática. A partir desse entendimento, este estudo busca na literatura sobre democracia, centrada no cidadão, referências para

compreender as diferentes formas pelas quais os cidadãos podem tomar decisões coletivamente e, conforme suas escolhas, influenciar a produção de políticas locais.

Após a avaliação dos dois modelos, é possível identificar uma diferença conceitual entre os dois referenciais de análise: o primeiro encara as políticas como cíclicas e mutáveis e o segundo como finitas.

A ACP avalia o nível macro do ciclo de políticas, logo as políticas nunca, de fato, têm fim; parafraseando o próprio autor: tudo no universo de uma política é um processo, um movimento de pessoas e instituições em torno de um problema comum como educação, transporte e empregabilidade. Concordamos com o autor no entendimento de que nenhuma iniciativa em qualquer um desses campos são fixas por muito tempo, visto que os próprios problemas estão sempre em constante mutação (BALL, 2008, p. 7).

O modelo tradicional de CP, apresentado por Secchi (2017), avalia o nível micro das políticas, trata-se da ‘política de fato’, da ‘política escrita’ nos termos de Ball, portanto elas são findáveis, visto que possuem claras fases de início, meio e fim.

Embora esses modelos apresentem, de fato, distinções significativas, em especial no tocante às categorias de análise, eles não são necessariamente mutuamente excludentes. Podemos avaliar uma política a partir do seu ciclo vital, com início, meio e fim, a partir do modelo de CP. E podemos, observar o efeito macro dessas políticas que são constantemente repensadas e redefinidas, conforme o modelo da ACP..

1.3 APROXIMAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E O CICLO DE POLÍTICAS

Na primeira seção deste capítulo, discutimos o conceito de Democracia, com foco no modelo deliberativo, e as práticas democráticas que perpassam o processo de tomada de decisões coletivas para solucionar problemas comuns; em seguida, na segunda seção, apresentamos conceitos diversos sobre políticas, referenciais analíticos e os ciclos das políticas. A partir desta discussão, é possível tecermos *nós* entre as chamadas práticas democráticas, propostas por Matthews (2014) e o ciclo de políticas tradicional (SECCHI, 2017). O quadro a seguir apresenta uma aproximação/equivalência entre as referidas propostas:

Quadro 3 - Aproximações entre as Práticas Democráticas e o Ciclo de Políticas

Práticas Democráticas	Ciclo de Políticas
Identificação do problema	- Identificação do problema - Formação da agenda
Enquadramento deliberativo	Formulação de alternativas
Tomada de decisões coletivas	Tomada de decisão
- Identificação de recursos; - Organização e implementação das ações	Implementação
Avaliação e aprendizagem coletiva (com base no processo)	Avaliação

Fonte: O próprio autor.

Considerando que esta pesquisa visa a promover o fomento e proposição de políticas inclusivas, o fluxo deste trabalho perpassa as três primeiras práticas democráticas (e seus equivalentes no ciclo de políticas). Faz-se, então, necessário um aprofundamento teórico sobre estas categorias. Portanto, na seção seguinte, detalharemos as ações e conceitos teóricos subjacente as referidas práticas.

1.3.1 Identificando o Problema

Uma discussão pertinente, ao pensarmos na identificação de problemas públicos, se dá na relação de poder estabelecida pelas pessoas e/ou instituições que podem, de fato, nomear e identificar problemas. Muitas vezes, a nossa percepção sobre um problema público é pautada pelo que dizem os especialistas, a mídia, as instituições, os partidos políticos etc. Segundo Matthews (2014), quando um problema é pautado de forma técnica e distante da realidade das pessoas, o engajamento é limitado. O problema, como a alta de uma moeda estrangeira, pode não soar urgente ou importante para grande parte de população. No entanto, quando dizemos que os produtos do mercado da esquina sofrerão reajustes, o problema passa a ser mais concreto e, por consequência, as pessoas passam a se relacionar melhor com ele.

Sobre este tema, Sjöblom (1984) nos apresenta três fases que perpassam o processo de identificação e nomeação de problemas:

i) Percepção do problema público: A noção de problema é subjetiva. O que é um

problema para uma pessoa, não é necessariamente um problema para as demais. Nesse sentido, para que um problema seja considerado público e, portanto, fazer parte de uma agenda, é preciso que sua percepção seja compartilhada por uma comunidade, um grupo de indivíduos, instituições ou atores públicos.

ii) Delimitação do problema: Como o nome sugere, o processo de delimitação de um problema demanda a descrição ou a síntese dos elementos de um problema em uma sentença. Embora pareça simples, delimitar um problema em termos públicos é uma tarefa bastante complexa. Tomemos como exemplo a questão do abuso de drogas. Para alguns, esse problema estará relacionado à questão de segurança pública, enquanto para outras pessoas, o mesmo termo *abuso de drogas* pode estar relacionado à saúde mental ou saúde pública. Portanto, a delimitação do problema perpassa a negociação (ou batalha?) sobre os significados atribuídos a esse mesmo problema. Assim, a forma como o problema será verbalizado influenciará a percepção das pessoas sobre ele e, portanto, as discussões e possíveis soluções para esse problema.

iii) Avaliação da possibilidade de solução: Uma vez delimitado o escopo ou o recorte do problema, os o problema. Todo problema deve ter uma solução possível, do contrário não seria um problema. Lembramos que um problema é a diferença entre o *status-quo* e o mundo ideal. Portanto, a solução de um problema deve refletir as estratégias e ações que devemos tomar para fazer o movimento entre o *status quo* e a situação ideal. O processo de avaliação de soluções envolve uma análise de cenário do problema, os recursos necessários para resolvê-lo e as possíveis consequências para as soluções propostas. Na próxima seção, de Enquadramento, apresentaremos maiores detalhes sobre o processo de avaliação e proposição de ações.

A partir deste conceito, o presente estudo visa, em sua primeira fase, identificar as percepções da comunidade escolar frente à questão do ensino de inglês para surdos em contextos de inclusão. Em seguida, apresentamos uma delimitação do problema com base nos nomes que foram atribuídos à referida questão para então, buscar nessas falas indícios de avaliações e soluções para o problema.

1.3.2 Enquadramento

Nesta seção, apresentamos o conceito de enquadramento em termos deliberativos, uma vertente do conceito diferente da tradicional visão de enquadramento. No entanto, pensamos ser pertinente, apresentar, a princípio, a definição clássica do termo para posteriormente nos atermos à vertente que será utilizada nesta pesquisa.

Imagine que você está tirando uma foto: no seu campo de visão mais amplo, você seleciona e dimensiona a imagem que deseja tirar. Em seguida, você focaliza suas lentes na paisagem, objeto ou pessoa que deseja na sua foto, seleciona o raio apropriado, define os ajustes da câmera para melhor atender às suas necessidades e, finalmente, pressiona o botão. O resultado é uma imagem que retrata sua visão do mundo ou a realidade a que você foi exposto.

De maneira semelhante, passamos por esse processo sempre que estamos contando uma história ou mesmo abordando uma questão pública: em vez de iluminação, poses e formas, selecionamos as palavras e as partes da narrativa que melhor se adequam aos nossos argumentos. Em poucas palavras, é isso que chamamos de *enquadramento*. O termo foi cunhado originalmente em meados dos anos 1950 pelo antropólogo inglês Gregory Bateson. Na ocasião, Bateson propunha que as interações humanas são baseadas em *quadros de sentidos* que moldam as nossas percepções de realidade e, por consequência, influenciam o nosso modo de ser e agir no mundo. Os estudos de Bateson extrapolaram o campo da antropologia e passaram a influenciar pesquisas em diversas áreas do conhecimento, por exemplo: comunicação, linguística, política, psicologia, sociologia etc. Com o movimento em outros campos do saber, o termo evolui e ganha novas conotações, como as apresentadas a seguir:

“(...) selecionar alguns aspectos de uma realidade percebida e torná-los mais salientes [proeminentes] em um texto comunicante”.

Robert Entman (1993)

“Enquadramentos ou enquadros são princípios de seleção, ênfase e apresentação compostos de teorias tácitas sobre o que existe, o que acontece e o que importa”.

Todd Gitlin (1990)

“A essência do enquadramento é a seleção para priorizar alguns fatos, imagens ou desenvolvimentos em detrimento de outros, promovendo inconscientemente uma interpretação particular dos eventos”.

Norris, Kern & Just (2003)

"Um quadro é uma estrutura conceitual usada no pensamento [que] permite que os seres humanos compreendam a realidade - e às vezes criem o que consideramos realidade".

George Lakoff (2004)

Pode-se dizer que todas elas ainda mantêm a influência da asserção original, buscando a compreensão de como as imagens que projetamos no mundo podem influenciar o modo de pensar e as ações daqueles ao nosso redor.

Tendo isso em vista, é importante considerarmos os impactos que os quadros têm nas nossas escolhas, desde as mais corriqueiras (como qual refrigerante devo comprar) até nossas escolhas mais complexas (como se posicionar num problema familiar, em quem votar nas eleições etc.). O exemplo, a seguir, ilustra como um enquadramento pode manipular a maneira como enxergamos um fato:

Figura 10 - Exemplo da influência dos quadros na percepção pública



Fonte: MediaMatters.Org (online)

Na figura 10, podemos observar como uma mudança de legenda de um noticiário pode alterar completamente a maneira com que enxergamos dada situação. Ambas as notícias foram vinculadas em canais da rede FOX de televisão: a primeira, imagem superior, foi televisionada no canal FOX NEWS Latino que, como o nome sugere, tem como público-alvo a população latino-americana. A segunda notícia, vide imagem inferior, foi transmitida pelo canal FOX NEWS Channel cujo público-alvo é a população estadunidense no geral, em especial a camada mais conservadora. O léxico da primeira notícia evoca uma postura positiva em relação à ação da universidade de conceder subsídios financeiros a um aluno “imigrante sem documentos”; em contrapartida, a segunda imagem, direciona ao telespectador um posicionamento negativo, a partir do uso da palavra “ilegal”, sugerindo, implicitamente, que a atitude da universidade favorece pessoas em situação de irregularidade.

Conscientes de que tudo que escrevemos, dizemos, fazemos influenciam as pessoas ao redor, quando tratamos de contextos mais complexos, como a de tomada de decisões políticas e/ou o pensar em soluções para problemas públicos, que minimizem os vieses pessoais ou de grupos de interesse e possam ser mais inclusivos de vozes outras e diversas. Este tipo de enquadramento, é o que chamamos, neste estudo, de *enquadramento deliberativo*.

1.3.2.1 Enquadramento para deliberação pública

Ao tentar resolver problemas coletivamente, os cidadãos, consciente ou inconscientemente, usam estruturas para orientar o processo coletivo de tomada de decisão. No entanto, como discutimos na seção anterior, basear nossas ações em um único quadro ou visão da realidade pode levar a um viés. Para evitar esse problema, pode-se recorrer a um tipo diferente de enquadramento, que inclua várias perspectivas: um enquadramento "deliberativo".

Um enquadramento deliberativo, também conhecido como "enquadramento de ação coletiva", permite que os indivíduos "localizem, percebam, identifiquem e rotulem ocorrências dentro de seu espaço de vida e do mundo em geral" (Goffman, 1974). De acordo com Matthews (2014), esse tipo de estrutura incentiva a deliberação e

envolve a análise de uma série de ações possíveis, apresentadas de maneira justa, mas esse enquadramento de forma alguma restringe

as pessoas de adicionar opções. De fato, eles costumam fazer. Estruturas são apenas pontos de partida”(p. 110, nossa tradução).

Diferentemente dos enquadramentos comuns, os enquadramentos deliberativos procuram apresentar diferentes realidades ao público.

É importante destacar que esse tipo de estrutura apresenta diversas visões de mundo de maneira equilibrada, sem favorecer um ou outro ponto de vista. O objetivo é destacar os conflitos e as diferentes implicações na escolha desta ou daquela abordagem e não convencer o público de que uma tem mais ou menos validade ou impacto que a outra.

1.3.2.1.1 Qual a importância de um enquadramento deliberativo?

A deliberação não requer nenhum tipo específico de guia, estrutura, idioma ou facilitador. No entanto, como pode ser difícil lidar com certas opções, o enquadramento deliberativo pode facilitar o trabalho. Além disso, o enquadramento pode garantir que as pessoas, em um contexto de deliberação, enfrentem perspectivas diferentes das suas, que, sem o enquadramento, podem não ser problematizadas ou consideradas.

A partir da consideração da importância de formulação de um enquadramento mais inclusivo e deliberativo, é preciso compreendermos os mecanismos pelos quais podemos fazê-lo no processo de tomada de decisão. Desse modo, a subseção a seguir trata especificamente da formulação de alternativas a partir do referencial de análise de políticas de Secchi (2017).

1.3.2.2 Sobre os processos de formulação de alternativas

Criar alternativas envolve, segundo Secchi (2017, p. 48), um estudo minucioso sobre as possíveis soluções do problema público que considere os desafios e impactos da implementação. Nesse sentido, há que se considerar ao menos dois processos: i) estabelecimento de objetivos e estratégias e; ii) estudo das potenciais consequências para cada alternativa de solução, como discutido a seguir:

i) Estabelecimento de objetivos e estratégias

Uma vez traçado um curso de ação para lidar com um problema público, é preciso elaborar as estratégias de execução da proposta em questão. Cada alternativa envolve atores

diferentes, recursos financeiros, materiais e humanos distintos para garantir a sua eficácia. Ainda assim, segundo Secchi (2017, p. 49), existem mecanismos comuns às políticas no que diz respeito a forma como se pretende induzir comportamentos e consolidar uma política, como os explicados abaixo:

- a) Premiação: Influenciar comportamentos com estímulos positivos;
- b) Coerção: Influenciar comportamentos com estímulos negativos;
- c) Conscientização: Influenciar comportamentos por meio da construção e apelo ao senso comum e dever moral;
- d) Soluções técnicas: não influenciar comportamentos diretamente, mas aplicar soluções práticas que venham a influenciar comportamentos de forma indireta.

Cada um destes mecanismos de coerção tem impactos nos custos da implementação das políticas, bem como no tempo para concretização dos efeitos esperados com a política.

1.3.2.3 Estudo das potenciais consequências para cada alternativa de solução

Num processo de enquadramento deliberativo, para garantir que as pessoas façam escolhas acertadas e conscientes, é preciso que considerem os possíveis impactos de suas escolhas. De modo a investigar os impactos das políticas, é comum o uso de análises *ex-ante* (Do Latim: antes do fato) para determinar as consequências e custos das alternativas. Essas análises são realizadas a partir de a. projeções; b. predições; e c. conjecturas, como explicitadas na sequência:

- a. Projeções: são baseadas em tendências e experiências históricas e/ou contemporâneas de políticas com planos de ações semelhantes. A partir do estudo desses casos, é possível prever quais serão os prováveis entraves, desafios e complicações na implementação da política. As projeções são baseadas em dados estatísticos e qualitativos de outras políticas;
- b. Predições: de cunho teórico-dedutivo, as predições são baseadas na testagem de teorias e proposições a partir de análises de correlação estatística, simulações e programações lineares, árvores de decisão etc.
- c. Conjecturas: são conjuntos de valores criados a partir da intuição e da experiência dos *policymakers*. Processos de *brainstorming* e análises multicritério são exemplos de ferramentas utilizadas na proposição de conjecturas.

Neste estudo, realizamos análises de enquadramentos deliberativos a fim de verificar o posicionamento da comunidade escolar frente à questão do ensino de inglês em contextos de inclusão de alunos surdos. É a partir da visão dos participantes focais que são estabelecidos objetivos e estratégias de ação política, bem como o estudo sobre as consequências das alternativas estabelecidas. No capítulo de metodologia, apresentamos maiores detalhes sobre como se dará a instrumentalização do processo de enquadramento nesta pesquisa.

1.3.3 Deliberação Pública e Tomada de Decisões

Uma vez criado um enquadre para facilitar o diálogo deliberativo, delineando objetivos concretos para a formulação da política e uma análise equilibrada de benefícios e custos, chega o momento da tomada de decisões coletivas. Trata-se do “(...) momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas” (SECCHI, 2017, p.51). É nessa etapa que o processo de deliberação, de fato, ocorre (ou, idealmente, deveria ocorrer). É nesse espaço que os diferentes *stakeholders* passam por um intenso processo de embate e negociação, a fim de encontrar um ponto de convergência e tomar uma decisão frente ao problema.

Em vistas de melhor compreender como as pessoas tomam decisões acerca de problemas públicos, apresentamos a seguir dois modelos de racionalidade que descrevem os processos que envolvem a tomada de decisão:

- i) **Modelo de racionalidade absoluta:** Idealizado pelo matemático e pesquisador Jan Tinbergen (1932). A proposta sugere que toda decisão é tomada a partir da lógica, em um processo estritamente racional, no qual a solução para problemas advém de uma análise minuciosa entre custos e benefícios.
- ii) **Modelo de racionalidade limitada:** Proposto pelo economista Hebert Simon (1955). O modelo reconhece que, no processo de tomada de decisões complexas, as emoções e as nossas visões e pontos-cegos cognitivos e experiências de mundo limitadas, influenciam as nossas escolhas, que são, portanto, parciais.

Neste estudo, nos amparamos no segundo modelo apresentado, o de Racionalidade Limitada, visto que compreendemos que, ao lidar com temas que nos são caros (*things held valuable*), a nossa paixão pelo tema pode, por vezes, falar mais alto que a razão. Nesse sentido, compreendemos que o processo de tomada de decisões em contextos deliberativos evoca emoções e sentimentos que precisam ser considerados, visto que influenciam a conversa e, por consequência, a própria tomada de decisão.

1.4 NÓS NO CAMPO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Na seção introdutória, nós nos vinculamos à área de Linguística Aplicada, e, em específico, ao campo de Políticas Linguísticas. Nesse sentido, faz-se necessário posicionar nossa pesquisa no referido campo, tecendo nós entre a nossa proposta para formulação e proposição de políticas e aquelas já consagradas em estudos anteriores sobre Proposição e Planejamento de Políticas Linguísticas. De antemão, faz-se necessário destacar que o termo Políticas Linguísticas, enquanto campo de pesquisa, é comumente associado à estudos léxico-gramaticais interessados em práticas de reavivamento, codificação ou oficialização de determinada língua. Como resultado, os trabalhos na área tendem ao desenvolvimento de políticas governamentais de alto-escalão que visam a defesa e/ou reconhecimento social, cultural e identitário de determinada comunidade linguística. Ainda que a vasta maioria da literatura disponível na área possa se debruçar sobre estas questões, esse campo é bastante vasto e agrega também pesquisas de base preocupadas em resolver problemas locais que versem “o desejo (ou falta de) da comunidade em promover certas práticas linguísticas ao invés de outras” (WEE, 2011, p. 13, nossa tradução). Nesse sentido, precisamos desfazer os nós que amarram as nossa percepção de que PLs são exclusivamente sinônimos de status de línguas (sejam elas minoritárias ou majoritárias). Para Wee (2011, p.16), o domínio das PLs é flexível e pode operar em unidades de tamanho variados contemplando as instâncias de larga escala, como o próprio Estado, e/ou instâncias menores como as comunitárias, escolares, sociais, familiares e até mesmo a individual. Quando o sujeito deliberadamente opta por um pronome, ela/e/u está fazendo uma política linguística de instância individual. Isso nos remete à noção de que as PLs extrapolam elementos exclusivamente linguísticos, e considere questões relativas à gêneros, idade, crença, etnicidade, identidade social, poder econômico, dentre muitos outros.

Nessa mesma direção, Lagares (2018) nos lembra da importância de se pensar as funções sociais das políticas linguísticas que vão além dos esforços de oficialização e manutenção dessas línguas e perpassam questões comunitárias, de internacionalização, literária, religiosa, educacionais, e, de forma mais específica: como uma disciplina escolar. É justamente nessa categoria que pautamos as políticas de ensino de língua inglesa, a fim de problematizar práticas de inclusão que atendam as demandas de alunos surdos em contextos de escolarização inclusivos. E para além da língua inglesa, pode-se dizer que esse estudo adota uma perspectiva de política linguística que considera os chamados ‘atravessamentos linguísticos’, emprestando o termo de de Souza (no prelo), visto que abordaremos as práticas de ensino de inglês em ambientes de diversidade linguística, onde o Português, a Libras e, até mesmo os sinais caseiros (práticas de linguagem visual utilizada informalmente entre pessoas surdas e ouvintes como modo de comunicação) coexistem e podem, potencialmente, influenciar as dinâmicas de interação e, por consequência, as pedagogias de ensino.

Em um dos trabalhos seminais nessa linha de pesquisa, *Language Planning - from practice to theory* (Planejamento Linguístico - da prática à teoria, numa tradução livre), os pesquisadores Robert B. Kaplan e Richard B. Baudauf Jr. (1997, p.296) nos apresentam um compêndio de práticas de proposições para planejamentos de políticas linguísticas de segmentos diversos que variam de temas como morte e reavivamento de línguas, mudanças linguísticas, desenvolvimento de línguas de fronteira, *pidgins* e *crioulos*, desenvolvimento de alfabetização e letramento, dentre outros. Com base em estudos anteriores, como o de Haugen (1983), os autores sugerem que, embora haja uma multiplicidade de práticas, os modelos de planejamento linguístico podem ser classificados em uma das seguintes categorias: com foco na sociedade; e com foco na língua. O quadro a seguir ilustra as características centrais de cada uma destas categorias:

Quadro 4 - Modelos de planejamento de políticas linguísticas

Foco	Forma (para o planejamento de política(s) linguística(s))	Função
Sociedade (Planejamento baseado em <i>status</i>)	<u>Seleção (decisão sobre procedimentos):</u> a. identificação do problema b. alocação de normas	<u>Implementação</u> a. correlação de procedimentos b. avaliação

Foco	Forma (para o planejamento de política(s) linguística(s))	Função
Língua (Planejamento baseado em corpus)	<u>Codificação:</u> a. grafisação b. gramatização c. lexização	<u>Elaboração (desenvolvimento funcional)</u> a. modernização terminológica; b. desenvolvimento estilístico; c. internacionalização

Fonte: Adaptado de Kaplan & Baldauf Jr. (1997, p. 29)

Ainda que o modelo que propomos nessa pesquisa advenha da área de Ciências Políticas, suas características nos permitem classificá-lo como uma política de planejamento linguístico com foco em sociedade e, nos termos de Lagares (2018), com função social focada em políticas de disciplina escolar. Conforme pode-se observar no quadro X, esse tipo de proposta apresenta 4 (quatro) fases, divididas em etapas de seleção e implementação. As fases da etapa de seleção, a. identificação do problema; e b. alocação de normas se assemelham àquelas primeiras três práticas democráticas nas quais esse estudo é baseado, como vimos anteriormente nesse capítulo. Assim como o proposto no quadro, Mathews (2014) também postula a identificação/nomeação dos problemas como uma das fases elementares no processo de proposição de políticas públicas. De maneira similar, a fase de alocação de normas se aproxima das práticas de enquadramento e deliberação pública em Mathews (2014). Paralelamente, as fases na etapa de implementação também se assemelham às práticas democráticas: a fase de correlação de procedimentos equivale à práticas de identificação de recursos e planejamento de ações, enquanto que a fase de avaliação se assemelha à prática de aprendizagem coletiva. É importante ressaltar, no entanto, que o nosso estudo se debruça sobre as primeiras três práticas democráticas e, portanto, pode ser lido como uma proposta de planejamento linguístico com foco em sociedade, atuando exclusivamente no aspecto de seleção, ou seja, o de tomada de decisões acerca da forma, desenho ou aspecto da política.

No próximo capítulo (metodologia), apresentamos a forma com que iremos traduzir as três primeiras etapas das práticas democráticas (identificação do problema; enquadramento deliberativo e deliberação pública) no processo de fomento/formulação de políticas para o ensino de inglês para surdos no contexto regular.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresentamos o percurso metodológico que embasa essa pesquisa e os nós teórico-metodológicos que traçamos entre o a abordagem de pesquisa-ação, Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e o referencial de Rourke (2014), de modo a dar sustentação à nossa proposta. Como mencionado nos capítulos anteriores, o desenho do estudo foi baseado nas práticas desenvolvidas por organizações da sociedade civil e institutos de pesquisa como Fundação Kettering e o NIFI, práticas sociais estas que serviram de base para que Matthews (2014) cunhasse a teoria de práticas democráticas, como visto no capítulo anterior, e que também serviram de inspiração para que Rourke (2014) delineasse um referencial para produção de materiais para contextos de deliberação pública. Ao observar tais experimentos, no entanto, notamos que estes, em especial o último, se beneficiariam de adições científico-metodológicas mais precisas e/ou explícitas, logo, nesse capítulo, exploramos, a partir da descrição do nosso método, tais possibilidades. O capítulo está organizado da seguintes maneira: i) (re)apresentação do problema de pesquisa e objetivos do estudos; ii) métodos e técnicas de coleta e análise de dados; iii) classificação da pesquisa e iv) síntese do desenho do estudo.

2.1 (RE)APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A gênese dessa pesquisa, como discutido anteriormente, se dá pela indagação sobre *como se configuraria uma política de ensino de língua inglesa para surdos em contextos de inclusão a partir da base?* Para responder a esse questionamento, observei iniciativas que também se preocupavam em oferecer aos cidadãos comuns subsídios para a proposição de ações e/ou políticas que atendam às suas demandas. Encontrei possibilidades de encaminhamentos nos trabalhos do programa *EduLab21: aplicação de políticas públicas*, do Instituto Ayrton Senna, no Brasil e das organizações *NIFI* (National Issues Forums Institute) e *Public Agenda*, nos Estados Unidos. Esses projetos compartilham o objetivo de fornecer análises de opiniões e percepção da população sobre problemas públicos. No entanto, para além das análises de percepções, esses institutos inovam ao questionar qual(is) é(seriam) os melhores encaminhamentos para esses mesmos problemas, buscando soluções junto à base.

O eduLab21 visa à “organização, produção e disseminação de conhecimento científico relevante à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas que

promovam a educação íntegra” (Instituto Ayrton Senna, 2015). Para isso, busca na interação com o público educacional, uma maneira de pensar políticas locais eficazes para a promoção de pedagogias de ensino integral que levem em consideração competências sócio-emocionais. O eduLab21 trabalha, portanto, nos termos de Ball (1992; 2011), na perspectiva de interpretação e tradução de políticas públicas no campo da prática, e na eventual proposição de adaptações locais, conforme necessidades pedagógicas e/ou de gestão. Por esse programa pressupor o trabalho a partir de políticas educacionais já existentes, esse modelo se afasta das necessidades do projeto por mim desenvolvido que parte de uma lacuna nas políticas e diretrizes pedagógicas para o ensino de inglês para surdos.

O trabalho do NIFII tem por objetivo traçar planos de ação para solução de problemas públicos, de interesse nacional (como sugere o nome). A ideia é que esses planos de ação sejam nomeados em termos públicos, em detrimento de soluções vindas de especialistas ou da mídia. Para isso, o instituto realiza uma série de consultas à população do país, a partir de entrevistas. Após as consultas, os pesquisadores do NIFI sintetizam os dados em um guia para deliberação que é distribuído em todo território nacional em fóruns deliberativos, realizados em diversos espaços públicos (escolas, bibliotecas, praças, prefeitura etc.). Os resultados são coletados por meio de questionários que podem ser, posteriormente, utilizados por legisladores como fonte de consulta pública. É nesse formato de estudo que essa pesquisa se inspira. Com base nessa estrutura, apresentamos a seguir, uma adaptação da metodologia utilizada pelo instituto para a realização deste projeto.

O NIFI também toma como base o trabalho de investigação da Fundação Kettering e os escritos de Matthews (vide, por exemplo, Mathews, 2014) sobre as “práticas democráticas”. Retomando o conceito apresentado no capítulo anterior, as práticas democráticas deflagram o fazer político dos cidadãos quando resolvendo problemas públicos de forma coletiva: 1) Identificação problemas que afetam a comunidade; 2) enquadramento dos problemas de modo a identificar possíveis planos de ação, bem como suas desvantagens; 3) tomar decisões de forma deliberativa, considerando os prós e cons de cada uma das opções; 4) identificar os recursos disponíveis para implementar as ações; 5) organizar implementar as ações selecionadas; 6) organizar e fomentar a aprendizagem

coletiva. Esta pesquisa se atém às três primeiras práticas democráticas que influenciam a escrita dos objetivos dessa pesquisa, conforme apresentados na Introdução desta tese.

2.2 Métodos e Técnicas de Coleta e Análise de Dados

Apresentamos a seguir os métodos de coleta e análise de dados para cada uma das fases da pesquisa.

2.2.1 Fase I: Identificando o problema

O objetivo desta fase é identificar a percepção e as preocupações fundamentais dos diferentes atores políticos envolvidos na problemática do ensino de inglês para surdos. Esse processo de identificação surge a partir de relatos de professores, intérpretes e alunos surdos no referido contexto, registradas em entrevistas individuais ou pequenos grupos focais.

A seção de revisão de literatura, na introdução deste trabalho, apresenta uma relação de estudos que buscaram compreender as dinâmicas das práticas pedagógicas em contextos de ensino de inglês para surdos em escolas regulares. Esses estudos apresentam uma série de entrevistas com atores (também referidos na literatura como *stakeholders*) do contexto em questão. Esses estudos foram essenciais para compreendermos as pesquisas já realizadas na área nos permitem ter um escopo bastante abrangente de como os *stakeholders* enxergam a problemática abordada neste estudo. No entanto, pensamos em ampliar a diversidade de vozes a serem analisadas nesta pesquisa, considerando as que, embora componham o mesmo grupo foco dessa pesquisa (pessoas surdas, professores de inglês em contextos de inclusão e intérprete de Libras), possam apresentar outros olhares sobre o tema central da pesquisa. Nessa categoria, incluímos vozes de atores especialistas na área (como professores Surdos, especialistas no campo da linguagem), bem como as vozes daqueles atores que, ao nosso ver, tiveram pouca representatividade nos estudos mencionados (os intérpretes de Libras).

O primeiro passo para iniciar uma conversa sobre uma política educacional está atrelado à escuta ativa dos *stakeholders* envolvidos no campo prático da política. Nesse sentido, possíveis instrumentos de coleta incluiriam: questionários (*surveys*), entrevistas individuais ou coletivas (em grupos-focais), sendo os últimos dois, os selecionados para esse estudo. A primeira opção, os questionários no formato *survey*, são úteis em pesquisas

do tipo levantamento, nas quais os participantes são apresentados com escolhas pré-definidas, ou ainda tenham que responder uma série de perguntas previamente estruturadas. Pelo seu formato não pressupor formas de interação em tempo real com os respondentes, não há como explorar as nuances presentes nas falas dos participantes ou mesmo solicitar esclarecimentos de falas. Dessa forma, visto que o objetivo dessa pesquisa é explorar as percepções dos *stakeholders* de forma mais ampla, esse instrumento parece limitante. Restam-nos, então, as entrevistas individuais e em grupos focais. Segundo Breen (2006), as entrevistas individuais atendem melhor ao propósito de identificar e coletar experiências pessoais, enquanto que, grupos focais são mais apropriados a contextos que buscam a geração de novas ideias a partir de situações e realidades específicas. Dada a natureza deste estudo, optamos pela seleção desses dois instrumentos para geração de dados.

Para Scholstak & Barbour (2015), na estruturação de pesquisas com base em entrevistas individuais e em grupos focais, há que se considerar as relações de poder que se estabelecem dentro dos grupos. Para tanto, os autores sugerem a ponderação acerca dos seguintes conceitos inerentes aos grupos focais:

Quadro 5 - Conceitos inerentes aos grupos focais

Conceitos	Descrição
Poder	as estruturas de poder que formam o contexto de troca que está havendo entre o entrevistador-entrevistado ou no grupo focal.
Posição Social	as posições relativas dos autores ouvidos. no processo de entrevista ou grupo focal no contexto dos arranjos sociais que os circulam (estruturas legais, econômicas, religiosas, comunitárias, organizacionais, culturais, de gênero, entre outros)
Valor	O valor que a “informação” tem como mercadoria para venda; o valor da entrevista para evocar a “verdade”, a “realidade”, as “condições de vida cotidiana”, o valor das palavras dos entrevistados como “testemunho” de um modo de viver.
Confiança	Dadas todas as vulnerabilidades, o desejo de causar uma boa impressão, de dissimular aspectos sombrios, a confiança é um dom melindroso, fácil de quebrar. Em que medida ela garante exatidão e subscreve a “verdade”, a “sinceridade”, a “realidade”, a “objetividade”?
Significado	O significado ouvido por uma pessoa pode não ser o pretendido por quem falou. As entrevistas e os grupos focais são uma oportunidade para verificar os significados. No entanto, pode-se argumentar que há significados inconscientes ou latentes que, embora não pretendidos, possam influenciar uma “verdade” ou revelar uma “verdade” alternativa que fundamente ações aparentes. Todas as palavras utilizadas para representar experiências, realidades, pontos de vista do eu estão abertas a significados alternativos.

Conceitos	Descrição
Interpetação	se há diversos significados, a interpretação é crucial. Mas que regras, enfoques, arcabouços podem-se usar para fundamentar o processo de fazer e escolher interpretações adequadas, “corretas” e “significativas”.
Incerteza	com múltiplos significados e diversas interpretações pode ser difícil ou até impossível achar um ponto de repouso estável.

Fonte: Adaptado de Scholstak & Barbour (2015)

Os primeiros quatro conceitos estão diretamente atrelados às relações interpessoais estabelecidas entre os participantes do processo, incluindo o moderador. Segundo os autores, a simples distinção de papéis entre entrevistador (moderador) e entrevistados, bem como a organização do cenário em si, podem ser suficientes para gerar desconfortos no ambiente de coleta. Assim, faz-se necessário a criação de estratégias para minimizar, ou neutralizar, possíveis reações adversas.

Pensando especificamente no tema poder e posição social, decidimos fazer uma pequena alteração na estratégia de coleta de dados, que previa a realização de grupos focais com a comunidade escolar toda (alunos surdos, intérpretes e professores) e optamos pela realização de entrevistas individuais ou coletivas, desde que por grupos específicos, visto que a posição social destes grupos poderia gerar inibições de fala. Por exemplo, um aluno surdo poderia não se sentir confortável em dizer, por exemplo, que não se sentia contemplado nas aulas de inglês, havendo professores de inglês no grupo.

Relação dos grupos de entrevistados e estratégias de seleção:

Como apresentado anteriormente, são grupos focos dessa pesquisa os atores que possam ter interesse direto no tema do ensino de inglês para surdos em contextos regulares, dentre estes atores, destacamos os seguintes:

- Alunos surdos e/ou deficientes auditivos;
- Professores de língua inglesa que atuam (ou atuaram) no contexto de ensino de inglês para surdos;
- Intérpretes de Libras que atuam neste contexto.

Cada uma das categorias descritas foram representadas por 3 respondentes, conforme a descrição a seguir:

Grupo foco 1: Professores de inglês

Critério de seleção: experienciaram ao menos 1 ano, no contexto inclusivo regular, aulas de língua inglesa para alunos surdos.

Foram selecionados 3 respondentes para essa categoria: A primeira foi a professora Alice, a veterana do grupo tendo atuado por mais de 20 anos em sala de aula como professora de inglês na escola pública. Desses anos, pelo menos cinco foram marcados pela presença de alunos surdos em sua sala de aula. Anteriormente, a professora nunca havia tido contato de maior proximidade com uma pessoa surda. Em contraste, a nossa segunda participante, Bárbara, é professora de inglês há oito anos, tem contato frequente com pessoas surdas em seu ciclo de amizades e profissional. Além de professora, Bárbara é também intérprete de Libras, atuando em institutos de educação especial para surdos e em colégios regulares. Considerando que as políticas de educação na perspectiva inclusiva e o Decreto de Libras, bem como suas disposições e encaminhamentos para a formação de professores são relativamente recentes, julgamos ser pertinente a inclusão da visão de um professor/a de inglês que tivesse tido no currículo a formação para o inclusão de alunos surdos. Conforme o Decreto 5.626/05, a partir do ano de 2012, os cursos de licenciatura são obrigados a oferecer aulas de Libras aos professores pré-serviço. Desse modo, a terceira inclusão de participante traz o depoimento de um professor, recém graduado, que atua no contexto desta pesquisa, aqui descrito como informante Charlie.

As entrevistas acima descritas foram realizadas oralmente via telefone.

Grupo foco 2: Intérpretes de Libras

Critério de seleção: experienciaram ao menos 1 ano, no contexto inclusivo regular, aulas de língua inglesa para alunos surdos.

Visto que apenas um dos estudos selecionados na revisão sobre o estado da arte se debruçou sobre o papel dos intérpretes no processo de ensino de inglês para surdos, decidimos realizar um grupo focal, entrevistando três intérpretes de Libras que atuaram no ensino de inglês. No estudo, elas são referidas como Débora, Érica e Fátima. As

participantes possuem experiências relativamente similares no campo da interpretação, tendo atuado como intérpretes de Libras nos mais diversos contextos como: escolas regulares, institutos especiais, ensino superior e eventos profissionais e acadêmicos.

Coleta: Os dados foram coletados a partir de uma entrevista no formato de grupo focal, realizada em 4 de Dezembro de 2019.

Grupo foco 3: (Ex) Alunos surdos e/ou deficientes-auditivo.

Critério de seleção: experienciaram ao menos 1 ano, no contexto inclusivo regular, aulas de língua inglesa.

De modo a suplementar os dados das entrevistas com alunos surdos nos trabalhos selecionados, convidamos três professores surdos atuantes na área de Letras, ou seja, profissionais com maior consciência dos processos de aprendizagem de línguas, para compartilhar seus relatos pessoais de experiência no contexto de aprendizagem de língua inglesa na escola regular. Convidamos professores com níveis distintos de proficiência em língua inglesa. A respondente Isabel apresenta um nível limitado de proficiência em língua inglesa. Respondente Jonatha possui um nível intermediário de conhecimento da língua e, finalmente, Guilherme, último representante dessa categoria, apresenta um nível elevado de proficiência.

Vide a seguir uma síntese do perfil dos respondentes e o método de coleta utilizado nas entrevistas:

Quadro 4: Síntese do perfil dos participantes

Respondente	Descrição	Instrumento e forma de Coleta
Alice	Professora de inglês há 20 anos; não possui conhecimentos em Libras ou formação para o contexto inclusivo. Ensina inglês para alunos surdos há 5 anos	Entrevista individual, gravada in loco, a partir de gravadores digitais.

Respondente	Descrição	Instrumento e forma de Coleta
Bárbara	Professora de inglês há 8 anos; é também intérprete de Libras tendo experiência no campo de ensino e interpretação para alunos surdos.	Entrevista individual, gravada digitalmente via chamada telefônica.
Charlie	Professor novado, atua formalmente no ensino regular há 2 anos. Possui experiência com alunos surdos, cerca de 2 anos e meio (sua primeira experiência com alunos surdos foi durante o estágio).	Entrevista individual, gravada digitalmente via chamada telefônica.
Débora	Intérprete de Libras que atua há cerca de 11 anos no mercado em contextos diversos, dentre eles: escolas regulares, eventos, institutos de ensino especializados e universidade. Possui conhecimento intermediário de inglês.	Entrevista em grupo focal
Érica	Intérprete de Libras que atua há cerca de 6 anos no mercado em contextos diversos, dentre eles: escolas regulares, eventos, institutos de ensino especializados e universidade. Possui conhecimento básico de inglês.	Entrevista em grupo focal
Fátima	Intérprete e professora de Libras no contexto universitário. Tem experiências de interpretação majoritariamente no ensino superior, mas já atuou no ensino básico e outros contextos. Possui conhecimento básico de inglês.	Entrevista em grupo focal

Respondente	Descrição	Instrumento e forma de Coleta
Guilherme	Adulto; Surdez pré-linguística; usuário de Libras; estudou a maior parte do Ensino Básico entre escolas regulares e colégios especiais para Surdos Proficiente em língua inglesa.	Entrevista individual via aplicativo de mensagens instantâneas. As perguntas foram enviadas ao respondente na modalidade escrita; o respondente as retornou na modalidade visual, em Libras. As respostas foram então traduzidas e transcritas em português.
Isabel	Adulta; Surdez pós-linguística; Estudou a maior parte do ensino básico em escolas regulares inclusivas; Tem nível de proficiência regular em língua inglesa.	Entrevista individual via aplicativo de mensagens instantâneas. As perguntas e respostas aconteceram exclusivamente na modalidade escrita.
Jonathan	Adulto; Surdez pré-linguística; usuário de Libras; estudou a maior parte do Ensino Básico em colégio particular inclusivo. Possui nível de proficiência intermediário em língua inglesa.	Entrevista individual via aplicativo de mensagens instantâneas. As perguntas foram enviadas ao respondente na modalidade escrita; o respondente as retornou na modalidade visual, em Libras. As respostas foram então traduzidas e transcritas em português.

Fonte: O próprio autor.

Os quadros a seguir apresentam o guia de questões utilizadas na condução das entrevistas. A estruturação das perguntas foi baseada no referencial de condução de entrevistas de Krueger (1998a;1998b). O autor propõe que as conversas nesse tipo de gênero sejam divididas em três etapas: 1. introdução ou familiarização; 2. perguntas focais; e 3. finalização. A primeira etapa visa a apresentar o tema da entrevista à/ao entrevistada/o, bem como deixá-la/o mais à vontade; no segundo momento, concentram-se as perguntas que são essenciais à pesquisa/estudo e, finalmente, no terceiro momento, são

apresentadas as questões de finalização com o objetivo de retomar temas que talvez não tenham sido completamente abordados, bem como garantir um espaço para a(s) pessoa(s) possa(m) se manifestar frente ao tema. Além das perguntas, adicionamos também aos quadros quais eram as nossas intenções para cada segmento.

2.2.1.1 Guia de entrevistas

Abaixo apresento o roteiro base para as perguntas que foram utilizadas durante as entrevistas.

Quadro 7 - Grupo 1: Alunos surdos/deficientes auditivos

Etapa	Perguntas	Objetivos a serem alcançados:
Familiarização	<ul style="list-style-type: none"> - [Fala inicial sobre o tema da pesquisa e regras gerais] - Como eram/é as suas aulas na escola(em geral)? Como você descreveria um dia na sua (antiga) escola? 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma sensação de familiaridade e bem-estar entre os participantes.
Perguntas principais (focais)	<ul style="list-style-type: none"> - Como você descreveria a prática de ensino utilizada pelo professor de língua inglesa? Quais eram as estratégias do professor? - Você tinha/tem um intérprete? Ele te acompanhava em todas suas aulas? [Todo aluno surdo tem por direito (vide 5626/05) um interprete que o/a acompanhe nas aulas]. - Como era a sua relação com o professor? E com o intérprete? - Na sua perspectiva, qual era a sua relação com seus colegas(ouvintes)? - O que mais te incomoda em relação à prática de ensino de inglês para alunos surdos? - O que você acha que a/o escola/ professor deveria fazer para solucionar os problemas citados anteriormente?/O que você faria de diferente nas práticas descritas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Listar as ações pedagógicas realizadas com os alunos surdos/ouvintes em sala./Identificar a forma com que o aluno surdo é incluído nas propostas didáticas. - Compreender a dinâmica de relacionamento entre os alunos surdos, professores, intérpretes e alunos ouvintes. - Identificar o(s) papel(is) que o professor atribui ao intérprete de Libras; e como o intérprete estava integrado às práticas pedagógicas do professor. - identificar as preocupações fundamentais e mais recorrentes na temática. - identificar possíveis soluções/ cursos de ação para a implementação de uma política inclusiva.
Finalização	<ul style="list-style-type: none"> - Se pudesse criar uma política de ensino de inglês para surdos na escola regular, quais seriam as medidas adotadas nesse documento? - Antes de finalizarmos a nossa conversa, há alguma coisa que não foi mencionado que vocês gostariam de adicionar à discussão? 	<ul style="list-style-type: none"> - identificar possíveis soluções/ cursos de ação para a implementação de uma política inclusiva. - Se certificar que todas as opiniões e visões foram levadas em consideração/incluir novos pontos de vista para discussão.

Fonte: O próprio autor.

Quadro 8 - Grupos 1 e 2: Professores de inglês/Intérpretes de Libras

Etapa	Perguntas	Objetivos a serem alcançados:
Familiarização	<ul style="list-style-type: none"> - [Fala inicial sobre o tema da pesquisa e regras gerais] - Há quanto tempo você leciona inglês/atua como intérprete? Dentro desses anos, quais foram as suas experiências com alunos surdos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma sensação de familiaridade e bem-estar entre os participantes.
Perguntas principais (focais)	<ul style="list-style-type: none"> - Como você descreveria a sua prática de ensino nesse contexto? O que você lecionava? Quais eram as suas estratégias? - Como era a sua relação com o/s aluno/s surdo/s? - Na sua perspectiva, qual era a relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes? - [Todo aluno surdo tem por direito (vide 5226/02) um interprete que o/a acompanhe nas aulas]. Como era a dinâmica que você e seus alunos tinham com os intérpretes? - O que mais te incomoda em relação à prática de ensino de inglês para alunos surdos? - O que você acha que os professores deveriam fazer para solucionar os problemas citados anteriormente?/O que você faria de diferente nas práticas descritas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Listar as ações pedagógicas realizadas com os alunos surdos/ouvintes em sala./Identificar a forma com que o aluno surdo é incluído nas propostas didáticas. - Compreender a dinâmica de relacionamento entre os alunos surdos, professores e alunos ouvintes. - Identificar o(s) papel(is) que o professor atribui ao intérprete de Libras; e como o intérprete estava integrado às práticas pedagógicas do professor. - identificar as preocupações fundamentais e mais recorrentes na temática. - identificar possíveis soluções/ cursos de ação para a implementação de uma política inclusiva.
Finalização	<ul style="list-style-type: none"> - Se pudesse criar uma política de ensino de inglês para surdos na escola regular, quais seriam as medidas adotadas nesse documento? - Antes de finalizarmos a nossa conversa, há alguma coisa que não foi mencionado que vocês gostariam de adicionar à discussão? 	<ul style="list-style-type: none"> - identificar possíveis soluções/ cursos de ação para a implementação de uma política inclusiva. - Se certificar que todas as opiniões e visões foram levadas em consideração/incluir novos pontos de vista para discussão.

Fonte: O próprio autor.

Na seção seguinte, descrevemos a forma com que tratamos os dados coletados visando a produção de materiais para deliberação pública.

2.2.2 Fase II: Enquadramento Para Deliberação

O objetivo desta fase, pós coleta de dados, é identificar quais são os principais valores atribuídos à questão do ensino de uma língua estrangeira para alunos surdos, bem como as propostas de ação de cada um dos grupos entrevistados, tentando comparar os pontos de divergência e convergência entre as propostas num enquadramento para deliberação.

Para a identificação dos valores e propostas são utilizadas as ferramentas de análise propostas por Rourke (2014). Segundo o autor, esse processo tem, pelo menos três momentos: identificação de valores e posicionamentos em *clusters*; identificação de cursos de ação; compilação dos dados em um guia deliberativo.

A estrutura proposta pelo autor é a base do processo de análise da nossa pesquisa. Todavia, enquanto acadêmico e estudioso da linguagem, penso que a proposta de Rourke pode se beneficiar de elementos de análise mais precisos do ponto de vista linguístico e científico, o que daria à proposta do autor, um caráter mais acadêmico e menos intuitivo.

- a) **agrupamento em *clusters***: uma vez coletados os dados, é importante organizá-los por *clusters* ou grupos de concentração. As falas agrupadas num mesmo *cluster* devem apresentar semelhanças no que diz respeito a valores e preocupações. Por exemplo, imagine que você esteja realizando um enquadramento deliberativo sobre a questão das cotas raciais nas universidades: um *cluster* poderia conter a visão daqueles que se opõem à proposta e, outro, daqueles à favor. Em seguida, você pode subcategorizar esses *clusters* com base nas razões que levam as pessoas a serem contra ou a favor da medida e assim por diante. Nessa fase, Rourke observa ser essencial que a análise seja realizada a partir de múltiplos olhares para minimizar os impactos da visão de mundo do analista, garantindo assim, maior isonomia no processo. Neste estudo, a multiplicidade de olhares é garantida pelas contribuições da minha professora orientadora, do grupo de pesquisa no qual me insiro e, finalmente, pelos participantes da primeira fase do estudo, durante a prática de devolutiva dos dados.

Como é possível observar pela descrição no parágrafo anterior, o processo descrito por Rourke (2014) é essencialmente subjetivo, daí a necessidade de se inserir elementos analítico-científicos para contribuir com a precisão do processo

analítico. Visto que as nossas intuições podem ser tendenciosas ou enviesadas, optamos por inserir nessa etapa um referencial analítico-metodológico que pudesse guiar a forma com que nós iremos observar e analisar o corpus desta pesquisa. Com base nos procedimentos propostos por Rourke, selecionamos o referencial da Análise de Conteúdo, como proposto por Bardin (1977), pois entendemos que existem similaridades em termos de objetivos e procedimentos entre as duas propostas. Para essa etapa de análise em específico, a proposta de agrupamento em *clusters* de Rourke (2014) é similar ao processo de codificação proposto por Bardin. Exploramos essa relação adiantes, nas próximas seções.

2.2.2.1 Análise de conteúdo

A Análise de Conteúdo (doravante, AC), conforme proposta por Laurence Bardin (1977), é um método composto por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens” (p. 38). Para a autora, a AC fornece não um instrumento, mas um conjunto de técnicas ou “apetrechos” maleáveis e adaptáveis a diferentes contextos e situações de comunicação e investigação. Por ter “situações de comunicação” como principal objeto de estudo, a AC pode transitar por diferentes campos e áreas de conhecimento. É possível encontrar investigações que fazem uso da AC não só na área da Linguística Aplicada, como também no campo das Ciências Políticas, Econômicas, no Direito, nas Artes, Ciências Naturais e da Saúde, dentre outras. A partir das palavras de Henry e Moscovici (1968), Bardin (1977) nos lembra que “tudo que é dito ou escrito pode ser suscetível a uma análise de conteúdo” (p.33).

A julgar pelo nome, “Análise de Conteúdo” pode ser, à primeira vista, considerada como um conjunto de ferramentas para decodificação de conteúdos textuais. Essa é uma visão simplista das potencialidades da AC. Para Bardin (1977), “(...) o interesse [da AC] não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (p. 38). O foco está, portanto, naquilo que os dados podem nos oferecer nos contextos de nossas pesquisas.

Segundo a mesma autora, a AC pode ser organizada em 3 momentos/fases: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; e, finalmente 3) o Tratamento e interpretação dos

dados. A seguir, apresentamos uma breve descrição de cada uma destas fases, bem como o modo com que a presente pesquisa os incorpora.

2.2.2.1.1 Pré-análise

A fase de pré-análise tem, segundo Bardin, três objetivos: i) seleção de documentos para análise; ii) formulação de hipóteses e/ou objetivos; e iii) elaboração de indicadores que guiam a análise. É a fase na qual analistas podem (e devem) compreender os recursos que têm à disposição e refletir sobre as possibilidades que tais recursos lhes oferecem. Pesquisadores na fase inicial de suas pesquisas podem utilizar esse momento como uma oportunidade para (re)pensar o desenho de suas investigações. Essa fase pode ser composta pelas seguintes atividades:

i) Seleção de documentos

Bardin (1977) sugere que a seleção de documentos, sejam eles textos escritos, orais e/ou visuais, perpassa duas etapas: a) a leitura flutuante e, em seguida, propriamente a seleção dos materiais que irão compor o *corpus* do estudo.

a) *Leitura Flutuante*: consiste na familiarização do pesquisador com os documentos a serem estudados/analísados. O termo “flutuante” é uma analogia ao conceito psicanalítico de mesmo nome que representa as associações livres construídas em terapia. De modo similar, o analista (do texto) se deixa envolver pelo(s) texto(s) e estabelece sentidos a partir dele(s).

No caso deste estudo, a leitura flutuante se fez no tecer das relações entre as pesquisas brasileiras sobre o ensino de inglês para surdos (vide introdução). A partir da leitura destes trabalhos, pudemos melhor compreender o estado da arte desse campo e visualizar suas potencialidades e lacunas para, a partir delas, propor um desenho de pesquisa na área.

b) *Escolha dos documentos*: faz referência ao processo de escolha e delimitação do *corpus* do estudo. Para guiar essa atividade, Bardin (1977) sugere as regras seguintes:

- Regra de exaustividade/não-seletividade: uma vez definido o corpus da pesquisa, a regra da exaustividade sugere que se colete todos os documentos que se enquadram, de algum modo, no critério de corpus que foi definido. De modo a equilibrar o processo de seleção, a regra da não-seletividade permite ao pesquisador delimitar os critérios para não-seleção de itens dentro do corpus estabelecido. Por exemplo, em uma pesquisa bibliográfica sobre determinado tema, a regra de exaustividade sugere que se selecione todos os textos que se relacionem ao tema; de modo complementar, pela regra da não-seletividade, a(o) pesquisador(a) pode delimitar o recorte de anos que melhor lhe convém, bem como o tipo de estudo que irá revisar.

Neste estudo, essas regras foram aplicadas da seguinte forma para a coleta de dados deste estudo:

Tipo de dado: Entrevistas com grupos foco

Regra de exaustividade: entrevistar *stakeholders* do tema de ensino de inglês para surdos (surdos/deficientes auditivos, professores de inglês e intérpretes de Libras).

Regra de não-seletividade: ter vivenciado, ao menos, um ano o contexto inclusivo na escola regular.

- Regra de representatividade: estabelece que a amostra do corpus deve ser representativa do universo pesquisado. Por exemplo, suponhamos que estamos realizando um estudo sobre a qualidade de ensino de línguas no Brasil e, na nossa amostra, incluímos um falante de língua inglesa que sequer conhece a realidade educacional brasileira - esse seria um exemplo de amostragem não representativa de universo.

No nosso estudo, delimitamos, como amostra, os atores centrais do contexto de ensino de inglês para surdos: pessoas surdas, professores de inglês e intérpretes de Libras.

- Regra de homogeneidade: define que os documentos selecionados devem ter o mínimo da homogeneidade, ou seja, devem pertencer ao mesmo gênero textual ou equivalentes, serem coletados (quando for o caso) por instrumentos similares e de modo semelhante.

Neste estudo, os dados foram coletados a partir de entrevistas (individuais e ou coletivas) que seguem o mesmo padrão de perguntas e têm um objetivo comum: identificar os problemas e preocupações dos *stakeholders* em relação aos problemas;

- Regra de pertinência: estabelece que o documento selecionado para a análise deve estar, de algum modo, associado aos objetivos da pesquisa, daí sua pertinência ao estudo.
- Regra de exclusividade: define que um elemento do *corpus* não deve estar classificado em mais que uma categoria. No caso desta pesquisa, os dados provêm de uma única categoria: entrevistas individuais ou coletivas; caso fôssemos analisar outro tipo de dado, um diário ou outro tipo de documento, esses elementos deveriam ser analisados a partir de categorias específicas no *corpus* da pesquisa.

ii) Formulação de hipóteses e objetivos

Após a leitura flutuante e a seleção do material a ser analisado, o pesquisador poderá gerar hipóteses sobre o estudo a ser conduzido. Segundo a autora, levantar uma hipótese significa questionar a veracidade das (possíveis) interpretações emergentes da leitura flutuante e/ou de estudos anteriores. É importante salientar que nem todo estudo carece de uma hipótese. Para além das hipóteses, um estudo em AC pode ser guiado a partir de indagações e questionamentos ou, ainda, os estudos podem ser guiados pelos próprios dados gerados na pesquisa.

Nesse sentido, em termos ontológicos, podemos dizer que a AC pode exercer duas funções na pesquisa: i) função heurística e ii) a função de provas. A primeira lida com a possibilidade de descobertas a partir dos dados. Nas palavras da própria autora, é a AC “para ver o que que dá” (BARDIN, 1977, p. 30). Trata-se de uma investigação de base heurística (como o nome sugere) e exploratória, na qual os dados analisados nos documentos darão significados à pesquisa. A segunda função que a AC pode desempenhar na pesquisa é a de *administração de provas* que, por sua vez, tem por objetivo realizar uma análise sistemática de dados a fim de comprovar ou descartar hipóteses. A autora ressalta que um estudo não precisa ser necessariamente um ou outro, pode conter aspecto dos dois. Uma pesquisa pode iniciar num processo exploratório e, em seguida, administrar testes para comprovar uma teoria, ou o inverso, a partir dos esforços para comprovação de dado estudo, pode, a partir dos dados, explorar novas possibilidades.

Esta pesquisa se enquadra na primeira categoria, dada a sua natureza exploratória. Não temos, portanto, a pretensão de confirmar ou verificar uma proposição. A pesquisa

é, portanto, guiada por uma questão central: “*Como poderia se configurar uma política de ensino de língua inglesa para surdos em contextos de inclusão?*”. Os esforços para se chegar a uma resposta à essa pergunta vão nos ajudar a tecer novas compreensões sobre o tema de estudo e, possivelmente, até formular hipóteses para estudos futuros. Por ora, o estudo segue enquadrado na categoria heurístico-exploratória.

iii) Elaboração de indicadores

Após realizar a seleção de materiais para a análise e estabelecer hipóteses e/ou objetivos para o estudo, chega o momento de elaborar os indicadores que guiam a análise; isto é, definir os parâmetros que utilizados para proceder a análise de dados.

Bardin propõe a execução desse processo a partir de dois elementos:

unidades de registro: em síntese, trata-se da unidade de significação a ser analisada; podendo variar desde um item lexical (como uma palavra), sintático (verbos, adjetivos, pronomes) ou até um item semântico (tema).

Nas palavras da autora:

É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis.

(BARDIN, 1977, p. 104)

unidades de contexto: como o nome sugere, a unidade de contexto ilustra a situação ou o contexto em que uma unidade de registro se insere. Ex.: Suponhamos que estamos analisando os adjetivos (unidade de registro) atribuídos a professores de inglês pelos alunos de escola pública. Ao nos depararmos com adjetivo *esforçado*, é necessário recorrer ao contexto em que esse adjetivo foi utilizado para assim realizar uma avaliação mais precisa. Nesse caso, a descrição das circunstâncias nas quais o adjetivo *esforçado* foi utilizado corresponde à unidade de contexto, como a autora explica:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo.

(BARDIN, 1977, p. 107)

Levando em consideração que o nosso objetivo é realizar um enquadramento deliberativo, esse processo se inicia ao se interrogar as pessoas sobre o que lhes incomoda ou quais são as suas preocupações em relação a um dado problema. Esse (o problema/preocupação) é um dos nossos parâmetros; ou seja, nossa unidade de registro. O referencial original de Rourke (2015) sugere que os analistas identifiquem nas falas dos entrevistados, essencialmente, as preocupações destes indivíduos. No entanto, acreditamos que as falas dos *stakeholders* podem apresentar um leque diversificado de conteúdos pertinentes aos processos deliberativos de tomada de decisão. Ao compartilhar um relato de vida, por exemplo, uma pessoa pode não apenas apresentar uma preocupação em relação à determinada problemática, mas também uma experiência com a questão em particular e a partir dela, apresentar, direta ou indiretamente, sugestões de como lidar com o problema, tentativas de êxito, falhas etc. Nesse sentido, utilizando como base o trabalho de Lueger (2006), que apresenta proposições para identificação de soluções para problemas de relatos de experiências e entrevistas, buscaremos também identificar nos dados da pesquisa indícios de proposições de solução e/ou encaminhamentos para o tema de ensino de inglês para surdos na escola regular.

Desse modo, utilizaremos as seguintes unidades de registro no processo de análise de conteúdo:

P - Esta categoria apresenta falas que descrevem problemas e/ou preocupações sobre o tema central da pesquisa.

S - Esta categoria, por sua vez, expõe possíveis soluções e/ou encaminhamentos para os problemas relacionados ao tema central.

H - Trata-se de uma categoria híbrida que engloba falas que apresentam, ao mesmo tempo, preocupações e soluções em relação à problemática abordada .

As unidades de registros descritas serão analisadas nos documentos a partir de uma perspectiva semântica, ou seja, o estudo focaliza o conteúdo semântico/temático que emerge das falas dos participantes.

2.2.2.1.2 *Exploração do material*

O cerne da fase de exploração de material está atrelado ao processo de codificação dos *achados* no corpus da pesquisa. Antes de iniciar essa tarefa, no entanto, Bardin nos adverte sobre a necessidade de se ter clareza em relação ao *porquê* da pesquisa, para que se possa saber o *como* conduzir a análise. No nosso caso, o *porquê* da análise parte do desejo de se desenvolver um enquadramento deliberativo que facilite a proposição de políticas públicas para o ensino de inglês para surdos. Para isso, adotando o referencial de Rourke (2015) como suporte, observamos que um enquadramento deve refletir os anseios e preocupações da população focal frente ao problema/questão a ser pautada. Assim, o que move a análise de conteúdo das entrevistas realizadas é justamente a identificação das preocupações no material coletado.

Dessa forma, exploramos o corpus da pesquisa de forma a localizar especificamente os momentos em que os entrevistados expressam suas preocupações em relação ao problema da nossa pesquisa. Como apontamos anteriormente, para além das preocupações, observaremos também as sugestões de soluções que aparecem no discurso, bem como identificar categorias híbridas, que podem ser, ao mesmo tempo, um problema e uma solução. Estes são, portanto, os fios condutores do processo de interpretação dos dados da pesquisa.

b) identificando cursos de ação: É possível que cada um dos *clusters* identificados apresentem uma série de ações e encaminhamentos. O objetivo dessa fase é não somente identificar essas medidas, bem como suas contrapartidas.

Essa proposta nos remete às noções de avaliação de soluções para problemas públicos e os estudos de consequência de alternativas, conforme visto no capítulo anterior, a partir de Sjöblom (1984) e de Secchi (2017), respectivamente. Nesse sentido, adotamos esses referenciais como base teórico-metodológica desta fase da análise, que envolve, portanto, os processos seguintes:

i) proposição de encaminhamentos para solução do problema

Nessa etapa, buscamos no corpus da pesquisa excertos de falas dos atores que possam sugerir ou indicar uma possível solução ou encaminhamento para o ensino de inglês para alunos surdos. Para tanto, utilizaremos o referencial proposto por Mahlberg e Sjöblom (2005)³, essa proposta metodológica é baseada em técnicas de terapia com foco em solução de problemas, essa vertente da psicologia visa a busca de encaminhamentos para problemas e questões clínicas a partir das respostas do paciente a uma série de perguntas estruturadas - a intenção é desenvolver metas e objetivos para solucionar os problemas mais graves apresentados pelos pacientes. Mahlberg e Sjöblom (2005) se utilizam dessas técnicas para propor soluções para as lacunas na pedagogia inclusive em uma escola na Suíça. A partir de uma série de perguntas aos atores sociais da escola em questão, as autoras puderam identificar quais ações e encaminhamentos a escola poderia adotar para potencializar a qualidade de ensino inclusivo na instituição. De modo similar, nesta pesquisa pretendemos extrair do corpus possíveis encaminhamentos para uma política de ensino de inglês para surdos. Visto que a maior parte do corpus é composta por estudos anteriores desenvolvidos na área, do qual não temos controle sobre as perguntas enviadas aos participantes, o processo de identificação de soluções será baseado exclusivamente nas falas dos sujeitos de pesquisa a partir pequenas pistas presentes no discurso, conforme as descrições seguintes:

Quadro 9 - Técnicas para identificação de soluções de problemas em discursos

Técnica	Descrição
Exceções	Expresso normalmente quando alguém relata à exceção dos problemas. Ex.: Os alunos têm um péssimo comportamento em sala; só se comportam quando introduzo algum tipo de jogo'. Neste caso, o uso de jogos é a exceção à regra do mal-comportamento e, portanto, pode ser parte da solução para este problema.
Questões milagrosas	Trata-se da descrição de situações ideais, que podem ser até utópicas. A partir delas, é possível verificar como <i>stakeholders</i> vislumbram solucionar o problema em questão. Ex.: 'Se eu pudesse, garantiria a todos os alunos um <i>tablet</i> e acesso à internet de qualidade.'

³ Metodologia baseada na implementação de solução para problemas educacionais em contextos de educação especial e inclusiva em escolas públicas na Suíça.

Técnica	Descrição
Escala	Técnica utilizada para averiguar o quão provável e eficaz pode ser uma dada solução para o problema a partir de uma escala de, por exemplo, o (zero) - na qual não há mudança no <i>status quo</i> - e 10 (10) - no qual o problema é completamente eliminado. Ex.: 'Não estou convencida de que as aulas de informática resolvam completamente o problema do letramento digital na nossa escola'.
Questões de enfrentamento	Verificam-se as técnicas utilizadas pelas pessoas para remediar ou garantir que um problema não se torne maior ou pior do que já é. São as ações que as pessoas realizam para 'não piorarem a situação'. Ex.: 'Quando os alunos se comportam mal, eu ameaço reduzir a nota de participação de todos da turma e a sala, aos poucos, volta ao normal'.
Desenvolvimento de objetivos concretos	Observação da descrição de futuros planos e comportamentos, ainda que pequenos, que possam, de algum modo, desencadear uma ação positiva frente ao problema a ser enfrentado. Ex.: 'Gostaria de fazer mais cursos sobre ferramentas digitais para melhorar a minha prática de sala de aula.'
'Fazer algo ao invés de'	Como o nome sugere, a técnica consiste em observar as ações que devem ser implementadas no lugar de outras (falhas) para que o problema seja enfrentado. Ex.: 'Ao invés de punir os alunos, professores deveriam conversar abertamente com eles, como adultos'.
Ações observáveis	Identificar na descrição de ações, aquelas que geram um impacto positivo na resolução do problema em questão. Ex.: 'Quando proponho atividades que fazem uso do celular em sala de aula, sinto os meus alunos mais engajados na atividade.'

Fonte: Adaptação de Mahlberg e Sjöblom (2005) apud Lueger (2006, p.5-6)

iii) análise das consequências das ações propostas

No capítulo teórico, vimos que, segundo Secchi (2017), há 3 formas de se fazer análises de consequências de ações: análises de conjecturas, projeções e predições. Desses três métodos, utilizaremos os dois primeiros. O último, predição, é baseado em testagens e/ou simulações de cenários políticos e sociais, sendo incompatível com nossa proposta de estudo. Portanto, nessa etapa de análise, utilizamos uma das duas estratégias a seguir:

i) Projeções

As projeções são baseadas na análise dos impactos e consequências da implementação de uma solução para um problema, similar àquela que se propõe. Ex.:

Suponhamos que dada Universidade considere extinguir o processo seletivo via vestibular tradicional e adotar o SiSU (Sistema de Seleção Unificada) como única forma de entrada. A partir de uma análise de projeções, com base em experiências similares em outras instituições de ensino, a Universidade em questão poderia prever ou antecipar os custos dessa decisão. Assim sendo, as proposições de consequências são baseadas em estudos como esse. Para cada proposição de solução, buscamos experiências compatíveis em outros contextos, a fim de identificar os possíveis custos e consequências dessa escolha.

ii) Análises de conjecturas

A análise de conjecturas é bastante similar à proposta de análise de consequência original de Rourke (2015), que sugere que essas partam da identificação dos custos e consequências de um curso de ação, supondo que a solução para o problema foi desenvolvida com sucesso. Nesse cenário, o autor nos convida a refletir sobre quais seriam os impactos dessa decisão na sociedade. Ex.: Em um contexto de pandemia, uma comunidade vive num estado de *lockdown* (isolamento social mais rigoroso, em que todas as atividades comerciais não essenciais são suspensas). Com a maior parte do comércio fechado, a cidade corre o risco de colocar em falência muitos micro e pequenos negócios; logo, grande parte dos cidadãos ficaria desempregada. De modo a evitar um colapso econômico, a cidade opta por flexibilizar a abertura do comércio, permitindo que os negócios funcionem, ainda que de com limitações. Uma provável consequência dessa ação seria a elevação do número de habitantes contagiados e, por consequência, um aumento no número de internações e óbitos na cidade. Assim, nesse cenário, a análise de conjectura faz com que a seguinte questão fosse confrontada: ‘Eu estou disposto a tomar a decisão X mesmo que o custo dela seja Y?’. A resposta para essa pergunta nos permite refletir não apenas sobre os impactos positivos da solução em questão, mas também sobre suas prováveis contrapartidas.

c) compilando os dados em um guia deliberativo: Essa é etapa final do processo de enquadramento, como proposto por Rourke (2015): o guia deliberativo é o material de referência que irá conduzir as discussões para possíveis encaminhamentos durante os fóruns e consultas públicas. Logo, é de extrema importância que as opções apresentadas no guia reflitam os valores e as preocupações daqueles que contribuíram com sua constituição

e que as diferentes abordagens para deliberação estejam balanceadas, isto é, garanta que uma opção não apresente mais vantagens ou desvantagens que outras, por exemplo. No nível de curiosidade, é possível visualizar exemplos de enquadramentos deliberativos na página do NIFI - <https://www.nifi.org/es/issue-guides/issue-guides>

Validação: De modo a revisar e endossar as análises do pesquisador, os dados gerados nessa fase da pesquisa, na forma de guia de discussão, serão submetidos a revisores, que utilizarão o guia num fórum-teste ou piloto, que servirá como um instrumento para a avaliação dos dados, possibilitando, assim, considerações acerca de possíveis equívocos ou análises tendenciosas.

2.2.3 Fase III: Tomada de decisões coletivas

Na última fase do projeto, pretende-se disponibilizar, no formato de código aberto, o guia de discussão para deliberação e outros instrumentos complementares para o incentivo de conversas deliberativas sobre a temática central da pesquisa. Diferentemente dos grupos focais e entrevistas na fase I, os fóruns deliberativos serão abertos à comunidade de maneira mais ampla. O objetivo é chamar a atenção da comunidade sobre o tema do ensino de língua inglesa para surdos no contexto inclusivo e convidá-la a pensar criticamente a questão e se posicionar em relação a ela.

Para impulsionar a realização de fóruns deliberativos também no formato virtual, utilizaremos a plataforma CGA (*Common Ground for Action* - Lugar comum para ação, numa tradução livre), plataforma desenvolvida pela fundação Kettering em parceria com o instituto NIF (*National Issues Forums* - Fóruns sobre questões nacionais, numa tradução livre), que visa a facilitar o processo de tomada de decisões em ambientes virtuais. Por meio da plataforma, os participantes podem selecionar os cursos de ação que mais lhe agradam enquanto indivíduos e observar quais são as opções do grupo, no geral, bem como acompanhar como o mesmo grupo pode ir, a partir da conversa deliberativa, mudando a sua percepção sobre o problema em questão. Na seção de análise, apresentamos maiores informações sobre a plataforma, bem como uma descrição mais detalhada de como a utilizamos na pesquisa.

As discussões e os encaminhamentos realizados durante os fóruns, serão socializados publicamente para que aqueles que tenham interesse, possam utilizar esta pesquisa de opinião pública para possíveis encaminhamentos políticos.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como salientado na introdução deste trabalho, esta pesquisa está vinculada à área de Linguística Aplicada - um campo do conhecimento de natureza inter-, multi- e/ou transdisciplinar. Esse estudo promove o encontro da área da linguagem e campo de políticas públicas. Nosso objetivo, como sugere o título, é incentivar diálogos, a partir deles, suscitar políticas educacionais inclusivas que possam responder às demandas daqueles que experienciam o contexto de ensino de inglês para surdos na base.

Dada a natureza do processo de incentivo para ou diálogo sobre a criação de uma política em microníveis, este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação, conforme postulam Reason & Bradbury (2001):

Um processo participativo e democrático preocupado com o desenvolvimento de conhecimentos práticos na busca de (...) soluções práticas para questões de preocupação urgente para as pessoas e, em geral, o florescimento de pessoas enquanto indivíduos e suas comunidades.

(REASON & BRADBURY, 2001, p.1 - nossa tradução)

A pesquisa-ação emerge a partir de um conflito ou problema coletivo e se desenvolve a partir da busca por soluções para esses problemas. São características desse tipo de pesquisa: a participação ativa do pesquisador no contexto social pesquisado; o envolvimento direto de diversos atores da esfera pública; foco numa transformação social; trabalho organizado por ciclos ou fases previamente estruturadas.

Segundo Noffke & Somekh (2015), uma das características centrais desse tipo de estudo é a estreita fronteira entre teoria e prática. Para as autoras, na pesquisa-ação, teoria e prática, diferentemente de outras abordagens metodológicas, não seguem uma estrutura linear. Ou seja, a teoria não gera a prática e vice-versa. Nesse tipo de pesquisa, esses elementos estão imbricados e co-ocorrem de forma cíclica. Teoria se faz na prática e, ao

mesmo tempo, a prática constantemente reconfigura a teoria. Nas palavras das próprias autoras: “[o] propósito é ter impacto imediato na prática, mediante sua ligação integral com o trabalho cotidiano” (NOFFKE & SOMEKH, 2015, p.141). Nos capítulos posteriores, destacamos alguns momentos da pesquisa em que pudemos observar a íntima relação entre teoria e prática, ilustrando como aspectos práticos nos convidam à rever posicionamentos teóricos.

Outra característica desse tipo de abordagem metodológica é intrínseca relação entre pesquisador(es) e sujeito(s) de pesquisa. Definições clássicas de pesquisa-ação como as postuladas por Dewey (1933) e Schön (1985) sugerem que os atores centrais ou participantes focais da pesquisa assumam um papel ativo como co-pesquisadores ou pesquisadores principais nos estudos sobre as práticas que a/os envolvem. Textos mais recentes, no entanto, como Andaloussi (2004), Franco (2005), Campbell & Groundwater-Smith (2007), Noffke & Somekh (2015) e Magalhães & Fidalgo (2019) admitem maior flexibilidade entre os papéis de participantes e pesquisadores. Segundo Franco (2005), tais papéis podem ser definidos conforme o subtípo de pesquisa-ação, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 10 - Tipos de pesquisa-ação

Tipo de Pesquisa-ação	Papel do pesquisador
Pesquisa-ação colaborativa	função do pesquisador será o de fazer parte e cientificizar um processo de mudança;
Pesquisa-ação crítica	caráter de criticidade na pesquisa a partir de trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, sustentada por uma reflexão crítica coletiva;
Pesquisa-ação estratégica	o pesquisador acompanhará e avaliará, primordialmente, os efeitos e os resultados de sua aplicação;

Fonte: Adaptado de Franco (2005)

Como podemos observar a partir do quadro 10, algumas modalidades de pesquisa-ação preveem assimetrias em relação ao papel desempenhado pelos atores da pesquisa e os pesquisadores principais. Chamamos a atenção, especificamente, para o terceiro modelo, o da pesquisa-ação estratégica no qual a/o(s) pesquisador(es) principal assume as responsabilidades centrais do estudo, incluindo a condução de análises e avaliações dos experimentos.

Trypp (2005) complementa a discussão sobre a relação pesquisador-pesquisado a partir de uma reflexão sobre a característica do acordo entre as partes envolvidas, vide a seguir:

Obrigação: quando um participante não tem opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coa o ou diretriz de parte de um superior.

Coopta o: quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador.

Coopera o: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que   regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto).

Colabora o: quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participa o.

(TRYPP, 2005, p. 454, grifo do autor)

Dadas as características apresentadas, o presente estudo se identifica como uma pesquisa-aço estratégica visto que o papel do pesquisador/autor desse estudo   aut nomo no que diz respeito aos objetivos e estratégias de pesquisa. Quanto ao tipo de acordo estabelecido entre pesquisador e atores participantes, pode-se dizer que   cooperativo, visto que todos os participantes foram devidamente convidados a participar, voluntariamente, do estudo, contribuindo a partir de suas vivências no contexto da pesquisa. O papel destes não tem característica de colabora o uma vez que não influenciam diretamente nos objetivos e/ou desenho da pesquisa.

Uma última característica que pensamos ser importante ressaltar   o enfoque. Segundo Noffke & Somekh (2009), o enfoque de uma pesquisa-aço pode ser classificado em três dimensões: i) profissional; ii) pessoal e iii) política. A primeira se propõe a desenvolver práticas e conhecimentos de dada profissão; a segunda foca no desenvolvimento pessoal e autoconhecimento e, finalmente, a terceira abordagem foca no campo de aço-social. Nessas condi es, pode-se dizer que o nosso estudo melhor se enquadra na terceira categoria, visto que visa a se inserir diretamente no campo de proposi o de políticas públicas, em níveis locais. Logo, em síntese podemos classificar esse estudo como uma pesquisa-aço estratégica de domínio político.

Na subse o seguinte, apresentamos um quadro que sintetiza os objetivos, características e desenho desse trabalho.

2.4 SÍNTESE

Pergunta da pesquisa: ‘Como poderia se configurar uma política de ensino de língua inglesa para surdos em contextos de inclusão?’

I) **OBJETIVO GERAL:** suscitar a criação de uma política para o ensino de inglês para surdos em contextos de ensino regular inclusivo.

1. Objetivos Específicos:

I) identificar: a) anseios, valores e preocupações frente à prática de ensino de inglês para surdos; b) propostas metodológicas e pedagógicas e possíveis encaminhamentos para uma política de ensino de inglês para surdos na escola inclusiva;

II) produzir e distribuir gratuitamente materiais (como guias de discussão) que sirvam como instrumentos para facilitação de fóruns deliberativos sobre a temática.

Abordagem metodológica: Pesquisa-Ação Estratégica

Quadro 11 - Desenho de pesquisa

	Objetivos específicos	Método/Instrumento
FASE I: Identificando e nomeando o problema	I) identificar: a) anseios, valores e preocupações frente à prática de ensino de inglês para surdos; b) propostas metodológicas e pedagógicas e possíveis encaminhamentos para uma política de ensino de inglês para surdos na escola inclusiva;	- Coletada de dados (entrevistas); - Análises dos dados (entrevistas individuais e em grupos focais) com codificação baseada em Bardin (1977);
FASE II: Enquadramento para Deliberação	II) produzir e distribuir gratuitamente materiais (como guias de discussão) que sirvam como instrumentos para facilitação de fóruns deliberativos sobre a temática.	- Análise de agrupamento baseada em Rourke (2015) e Bardin (1977); - Estruturação de um guia de discussão (enquadramento deliberativo)

Fonte: O próprio autor.

2.5 QUESTÕES ÉTICAS

Por se tratar de um estudo que utiliza dados de seres humanos, foi necessário tomar alguns cuidados éticos. A proposta da pesquisa foi submetida ao conselho de ética da PUC - SP, o Comética e, posteriormente, aprovado por atender às demandas e os padrões éticos

necessários. Uma cópia da declaração de aprovação pode ser encontrada no apêndice. A seguir, apresentamos alguns dos protocolos utilizados na pesquisa em relação aos participantes.

Preservação da identidade: todos os nomes atribuídos aos respondentes são fictícios de modo a manter e respeitar o anonimato, conforme acordado no TCLE (vide apêndice).

Devolutiva dos dados: após realizadas as análises, elas foram enviadas aos participantes da fase I do projeto para que pudessem ter ciência do trabalho desenvolvido e se manifestarem, caso considerassem algum elemento da análise tendencioso ou equivocado. Após devolutiva, não obtivemos nenhum pedido de alteração ou retificação.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados apresentados nessa seção refletem as análises dos dados do *corpus* da pesquisa: as entrevistas com os grupos em foco. A análise abarca, portanto, duas fases: a primeira, em que objetivamos identificar as preocupações dos principais atores (ou *stakeholders*) envolvidos no processo de ensino de língua inglesa para surdos e, parcialmente, a segunda fase, cujo objetivo é desenhar um enquadramento deliberativo sobre o tema. Dessa forma, este capítulo está dividido em duas subseções: identificação de problemas e preocupações e a segunda, agrupamento dos dados, ou seja, o enquadramento para deliberação.

3.1 IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS E PREOCUPAÇÕES PÚBLICAS

Apresentamos nessa subseção os resultados das análises realizadas a partir da codificação das falas dos participantes focais. Como exposto no capítulo anterior (metodologia de pesquisa), a leitura desses dados buscou identificar na fala dos participantes os seus principais anseios, preocupações e proposições de soluções para o tema. Como unidades de registro, utilizamos três códigos principais:

- ✓ P - que se refere aos problemas/preocupações dos entrevistados;
- ✓ S - que ilustra as possíveis soluções apresentadas para a problemática; e
- ✓ H - a categoria híbrida que engloba proposições que podem ser entendidas tanto como uma solução, como também um problema.

Os quadros a seguir ilustram os achados para cada uma das referidas categorias. É importante salientar que, por uma questão de organização e espaço, não apresentaremos nos quadros os trechos que foram classificados em cada um dos códigos. Esses trechos estão, no entanto, na íntegra no relatório gerado pelo software Atlas.TI, que foi utilizado como ferramenta para a categorização a análise:

Quadro 7 - Problemas/Preocupações apresentadas pelos entrevistados

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
P_001	Comunicação (falta de) entre os alunos surdos e seus pais (1)	“(…) porque ela era surda e a mãe dela era cega, eu fico imaginando como que é que elas conseguiam se comunicar em casa e conseguiam, elas tinha a forma delas se comunicar, mas eu fico tentando entender como que era isso.” (Entrevista com professora Alice)
P_002	Comunicação entre alunos surdos e familiares com outras deficiências. (1)	“(…) porque ela era surda e a mãe dela era cega, eu fico imaginando como que é que elas conseguiam se comunicar em casa e conseguiam, elas tinha a forma delas se comunicar, mas eu fico tentando entender como que era isso.” (Entrevista com professora Alice)
P_003	Falta de intérpretes em sala da aula. (1)	“Tive um aluno chamado Marcelo, ele ficou um período sem interprete, nós ficamos acredito que até o meio do ano mais ou menos sem interprete, mas ele acompanhava bem as aulas ele escrevia, ele registrava bem, porque com essa outra professora, essa primeira ela me falou que a linguagem brasileira de sinais é um outro idioma então o português pra eles seria um outro idioma, inclusive pra eles conseguirem ler a língua portuguesa, que era um outro trabalho que tinha que ser feito com eles, como eu dava aula do sexto ano para frente os meninos já chegaram todos alfabetizados, eles conseguiam ler e registrar, conseguiam bem e o Marcelo escrevia bastante a gente tinha o livro” (Entrevista com professora Alice)
P_004	Necessidade do professor regente ser capacitado em Libras para estabelecer uma relação mínima com aluna/os surda/os. (5)	“E às vezes o professor que nunca teve contato com a Libras quando chega aquele aluno surdo ele até assusta, “o que eu vou fazer?”. Até chegar o intérprete às vezes, geralmente primeiro chega o surdo e depois designar o intérprete, então ele fica ali no escanteio. Quando chega o intérprete o professor e nos olha como se fôssemos a salvação. E não é bem assim a história, porque é tudo muito novo também. É uma questão que está engatinhando.” (Érica, intérprete de Libras, em grupo focal)

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
P_005	Dificuldades associadas ao ensino/aprendizagem de múltiplas línguas (Libras, Português e Inglês) simultaneamente. (21)	<p>“Então, na verdade, para mim foi bem difícil, porque eu acabava tendo que trabalhar dentro da sala de aula com o inglês, com o português e com a Libras. Então, se em uma sala de aula de ouvintes já tem uma interferência da língua portuguesa no ensino, no caso deles eu tinha da língua portuguesa e da língua deles, porque tinha que ser tudo na língua deles.” (Entrevista com prof. Bárbara)</p> <p>“É como se o aluno não tivesse essa aula de inglês, na verdade. Essa disciplina, ele não tem, porque, por exemplo, o professor... desculpa estar te cortando, o professor está ali lendo um texto ou explicando a matéria na língua inglesa, eu que sou intérprete eu não sei o inglês e mesmo se eu soubesse não seria viável eu estar ali passando para ele o inglês porque ele não sabe, e é uma outra modalidade, é uma outra língua, seria o ASL? Então se ele não sabe... é uma disciplina que eu tenho mais dificuldade também.” (Entrevista com a intérprete Débora, no grupo focal)</p>
P_006	Dificuldades dos alunos surdos a desenvolverem leitura e escrita em línguas orais (português e inglês) (5)	<p>“A gente interpreta a prova para eles, porque, geralmente, ele não vai conseguir ler a prova sozinho.” (Entrevista com professora Bárbara)</p>
P_007	Falta de vocabulário em língua portuguesa (língua portuguesa como língua de intermediação) (4)	<p>“ Para mim, a minha maior dificuldade era a falta de domínio deles do português. Então, às vezes, em alguns momentos, eu percebia que eles não tinham vocabulário, nem na língua portuguesa.” (Entrevista com professora Bárbara)</p>
P_008	Dificuldade de memorização das atividades e conteúdos aprendidos por parte dos alunos surdos. (2)	<p>“Era principalmente a barreira linguística. Eles tinham bastante dificuldade para compreender e bastante dificuldade para memorizar os conteúdos. Eles não se lembravam das coisas que eu tinha passado na aula anterior. Eles não sabiam me dar exemplos, eles não sabiam me falar o que tinha sido trabalhado.” (Entrevista com professora Bárbara)</p>
P_009	Dificuldade de se ensinar inglês para alunos não alfabetizados (em língua portuguesa). (2)	<p>“Para mim, a minha maior dificuldade era a falta de domínio deles do português. Então, às vezes, em alguns momentos, eu percebia que eles não tinham vocabulário, nem na língua portuguesa.” (Entrevista com professora Bárbara)</p>
P_010	Alunos surdos com outras deficiências em sala de aula. (2)	<p>“ Eu não vou te dizer que eles tinham uma fluência a ponto de compreender, porque alguns alunos tinham deficiência intelectual. Isso complicava bastante. Eles não eram alfabetizados em nenhum nível. Eu falo que essa turma minha não foi um parâmetro para avaliar, sabe? Porque eles tinham outras comorbidades. Eles não eram apenas surdos.” (Entrevista com professora Bárbara)</p>

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
P_011	Prejuízo pedagógicos no processo de interpretação de conteúdo em língua inglesa para Libras. (5)	<p>“ Quando ela fala, “vamos trabalhar com uma página assim”, eu já pego, a tradução, tiro o <i>print</i> e digo, “vamos trabalhar isso”, mas a gente não trabalha inglês, então o meu aluno, o aluno que eu acompanho, ele não tem a disciplina de inglês. Ele tem a disciplina de inglês e ele fica na sala, mas ele não aprende. A gente fica na sala de aula, na disciplina de inglês, mas a gente não tem o ensino do inglês, ele não aprende inglês.”</p> <p>(Érica, em entrevista no Grupo Focal)</p>
P_012	Acúmulo de tarefas (extra-oficiais) na função de intérprete. (Ex.: conselheira/o do aluno surdo; professor auxiliar) (1)	<p>“Se o aluno tivesse dúvida, eu tinha que ir até a professora, "professora, você pode vir aqui, por favor, porque o aluno está com dúvida", para que o aluno fizesse a pergunta e eu intermediasse, porque o trabalho do intérprete é apenas de intermediação. Ele só está ali para intermediar a comunicação. Mas na prática isso não acontece. A gente acaba sendo professor, mãe, irmã, tudo.”</p> <p>(Entrevista com professora Bárbara)</p>
P_013	Dificuldades de colaboração entre professores regentes e intérpretes. (1)	<p>Érica: Com relação ao professor de inglês a minha experiência não tinha esse contato, igual tu fala assim, “antes da aula o intérprete tem que saber o que saber o que vai ser passado”, ter esse planejamento junto, não há porque os professores nunca tem tempo.</p> <p>Débora: Não tem.</p> <p>Érica: É uma correria, então o intérprete tem que ficar indo atrás, mas...</p> <p>Fátima: Não é nem não poder, é o sistema mesmo...</p> <p>(Grupo focal com intérpretes)</p>
P_014	Aprovação automática do aluno surdo. (2)	<p>“(…) o que acaba acontecendo é que tem um capacitismo muito grande dentro da escola, que o aluno de inclusão não pode ser reprovado, que o aluno de inclusão é coitadinho. Então o professor acaba fazendo uma vista grossa para aquele aluno. Não vai reprovar aquele aluno. Não vai tirar nota do aluno. Se o aluno só responder às perguntas, já está bom. Não importa se está certo ou se está errado.”</p> <p>(Entrevista com professora Bárbara)</p>
P_015	Desenvolvimento pedagógico da/o aluna/o surda/o é negligenciado. (3)	<p>“As atividades mesmo que eu passava para a turma, ela [a intérprete] preferia às vezes colocar atividades que estavam bem abaixo do nível dele na sala, por exemplo.”</p> <p>(Entrevista com professor Charlie)</p>
P_016	Capacitismo e subestimação das habilidades e capacidades dos alunos surdos. (8)	<p>“Fátima: Aí pega uns dominós e coloca ali para jogar.”</p> <p>(Grupo focal com intérpretes)</p>

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
P_017	Sobrecarga de trabalho do intérprete que trabalha solo, sem possibilidade de revezamento com outro profissional como sugerido pelas associações especializadas. (1)	Entrevistador: Vocês trabalhavam, minimamente, com trocas? Porque eu imagino que deve ser muito difícil você interpretar um período inteiro, uma manhã toda. Bárbara: Não. No contexto escolar não tem. Você fica direto. (Entrevista com professora Bárbara)
P_018	Dificuldade de ensinar conceitos gramaticais aos alunos surdos. (1)	“Eu acabava mais apresentando vocabulários, no final das contas. Era mais difícil de ensinar gramática. Era mais complicado.” (Entrevista com professora Bárbara)
P_019	Necessidade de adaptação das atividades propostas em sala para os alunos surdos. (3)	Érica: Mas geralmente a prova tem o... a prova dele não é adaptada, porque ele não aceita, a adaptação de prova. Eu já conversei com ele, “vamos adaptar pelo menos a inglês”, porque seria mais fácil para mim, para ele e até mesmo para a professora. Ele não aceitou, porque ele fala que não é diferente, “mas eu sou igual a todo mundo, se adaptar para mim todo mundo vai ser diferente”. Aí eu vou falar o que? Fazer o que? (Grupo focal com intérpretes)
P_020	Falta de conhecimento (acadêmico-profissional) dos professores regentes sobre o processo de inclusão de alunos surdos. (7)	Débora: E os professores, por mais que a gente fique esperando formação lá de cima, uma capacitação, preparação, que é o ideal, é o certo, deve ter, mas os professores poderiam colocar mais o pé no chão nesse sentido e não ignorar, igual a maioria faz. “Estou fazendo planejamento, vou levar música”, é bacana a música, mas e nesse momento além do aluno surdo não estar participando da aula qual o sentimento que eu vou gerar nele? É uma coisa mais humana inclusive. (Grupo focal com intérpretes)
P_021	Padronização das aulas com o foco na modalidade oral (independentemente das necessidades específicas dos alunos). (3)	Érica: É, as habilidades. E com o surdo é uma habilidade só, é a escrita. O professor não tem essa dedicação para esse ensino dessa habilidade, ele quer ensinar todas as habilidades para todo mundo junto. Aí já é uma perda muito grande, porque quando ele está trabalhando com a oralização o surdo está fora, ele não vai participar dessa atividade, então a aula de inglês, geralmente, eu tinha muita dificuldade na interpretação, porque eu fica sem saber o que fazer, eu interpretava o que o professor falava em português. A partir do momento em que ele falava em inglês, não havia tradução. (Grupo focal com intérpretes)
P_022	Quantidade limitada de aulas de língua inglesa na educação básica. (4)	“Foi o que eu te falei, é uma aula por semana, são cinquenta minutos, quase não dá pra fazer nada, ainda mais se você for parar um tempo para conversar, então minha conversa com a professora geralmente é no horário do lanche, uma vez por semana.” (Grupo focal com intérpretes)

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
P_023	Falta de conhecimento em relação à condição do aluno surdo em sala de aula (em níveis didático-pedagógicos e pessoal). (5)	“(…) os professores de inglês geralmente não sabem muitas especificidades a respeito do aluno, porque vai em várias salas, ele padroniza a turma como todos ouvintes, “nessa série eu trabalho isso, nessa série eu trabalho aquilo, independente se eu tenho um autista, se eu tenho um surdo, se eu tenho um cadeirante, o que eu tiver lá. Esse é o meu plano de aula e é o que eu vou fazer”. “ (Grupo focal com intérpretes)
P_024	Não familiarização dos intérpretes com a língua inglesa (ou outros temas relativos à sua prática). (4)	“eu tinha muita dificuldade na interpretação, porque eu ficava sem saber o que fazer, eu interpretava o que o professor falava em português. A partir do momento em que ele falava em inglês, não havia tradução.” (Grupo focal com intérpretes)
P_025	Alunos surdos ou DA que não sabem (e/ou não querem aprender) Libras. (2)	“(…) e eu comecei... eu trabalhava com uma menina que era DA, ela era deficiente auditiva, e ele não sabia Libras, ela não gostava de Libras” (Grupo focal com intérpretes)
P_026	Resistência por parte dos alunos a utilizarem (ou aprenderem) Libras. (2)	“Fátima: Às vezes ele não sabe e nem quer aprender Libras também.” (Grupo focal com intérpretes)
P_027	Falta de compreensão em relação às múltiplas identidades surdas. (8)	“(…) ela [professora] precisa saber que existe dois tipos de surdos diferentes, na verdade são várias, são várias identidades... mas bem gritante a gente tem dois tipos de surdo: um surdo que é oralizado e um surdo que tem uma cultura surda. Esse surdo que tem a cultura surda, é bem isso que Érica falou, sem tirar nem por, mas eu fico pensando naquele surdo que escuta um pouco, ele tem condições de trabalhar alguns aspectos da fonética, eles querem aprender, já é outro direcionamento.” (Grupo focal com intérpretes)

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
P_028	Surdos oralizados possuem necessidades educacionais (e cultura) diferentes daqueles não oralizados. (7)	<p>Entrevistador: Vocês têm alunos com deficiência auditiva e alunos surdos, quão diferente é essa experiência?</p> <p>Fátima: Muito.</p> <p>Entrevistador: Na sala de aula, na aula de inglês?</p> <p>Débora: Quando o aluno é surdo, geralmente a gente vai trabalhar com a língua de sinais, ele geralmente não é oralizado. Quando a gente fala surdo, aí entra na pesquisa que eu apresentei lá do...</p> <p>Fátima: Às vezes ele não sabe nem Libras também.</p> <p>Débora: É, que ele tá aprendendo, é o surdo pré-linguístico, pós-linguístico. Eu acho que a pesquisa, que o foco tem que ser no surdo, porque a dificuldade é no surdo.</p> <p>Fátima: Também acho.</p> <p>Débora: O deficiente auditivo é aquele que ouve um pouco, ele faz leitura labial, então querendo ou não ele é igualado aos ouvintes.</p> <p>Fátima: Isso.</p> <p>Débora: A maioria das estratégias vão valer para ele, porque ele consegue oralizar, ele consegue ouvir um pouco. (Grupo focal com intérpretes)</p>
P_029	Escola é mais receptiva aos alunos com DE que aqueles que são surdos (não oralizados). (2)	<p>“eu penso que a escola está muito mais aberta para o deficiente auditivo do que para o próprio surdo, porque não existem adaptações para o surdo.” (Grupo focal com intérpretes)</p>
P_030	Baixa proficiência linguística do professor de inglês. (1)	<p>“Fátima: Mas deixa eu te falar, seria o inglês na escola regular básica. Às vezes o professor não sabe nem inglês, ele ensina palavras, porque eu vejo isso com o meu menino, ele chega lá, “vamos aprender cores”, ele aprende.” (Grupo focal com intérpretes)</p>
P_031	Falta de formação de professores e outros profissionais da educação para trabalhar pedagogias específicas para o ensino para surdos. (5)	<p>“Débora: E os professores, por mais que a gente fique esperando formação lá de cima, uma capacitação, preparação, que é o ideal, é o certo, deve ter, mas os professores poderiam colocar mais o pé no chão nesse sentido e não ignorar, igual a maioria faz. “Estou fazendo planejamento, vou levar música”, é bacana a música, mas e nesse momento além do aluno surdo não estar participando da aula qual o sentimento que eu vou gerar nele? É uma coisa mais humana inclusive.” (Grupo focal com intérpretes)</p>
P_032	Sobrecarga de trabalho do professor na educação básica, que o impede de se dedicar às particularidades dos alunos. (3)	<p>Érica: Com relação ao professor de inglês a minha experiência não tinha esse contato, igual tu fala assim, “antes da aula o intérprete tem que saber o que saber o que vai ser passado”, ter esse planejamento junto, não há porque os professores nunca tem tempo. (Grupo focal com intérpretes)</p>

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
P_033	Diferenças estruturais entre as línguas orais e línguas de sinais. (4)	Débora: Então, eles gostam... entre a aula de português e a aula de inglês eles preferem, a maioria, a língua inglesa, porque eles têm mais facilidade, surdos que estudam mais, são mais politizados, geralmente têm uma facilidade maior de aprender inglês, eles têm dificuldade no português. (Grupo focal com intérpretes)
P_034	Línguas de sinais adicionais como meio de intermediação (ASL, por exemplo) poderiam ser mais prejudiciais à aprendizagem que benéficas. (5)	Érica: Agora tem outro dificultador ainda, porque, por exemplo, para aprender a Libras, ele tem contato com o intérprete e ele tem aula na sala de recurso de Libras, para aprender o português ele tem um professor, que vai ensinar o português para ele, ele tem obrigação de ensinar, de ter estratégia. Mesmo que não tenha, mas ele tem. A língua inglesa tem um professor de inglês, que tem que ensinar, tem que ter estratégias, mas a língua de sinais americana, quem iria ensinar. (Grupo focal com intérpretes)
P_035	Poucas oportunidades para aprendizagem de Libras na escola. (1)	Érica: Aí tem o ensino da língua portuguesa que é esse e tem o ensino da Libras, que o professor, pela lógica seria um professor surdo que iria lá e geralmente... acontece na rede municipal isso, o professor vai ali, uma vez na semana ou de quinze em quinze dias, dependendo da demanda para trabalhar com esse aluno. Ou seja, aprender uma língua com que você terá pouco contato, pouco tempo, esporadicamente. (Grupo focal com intérpretes)
P_036	Não abertura de espaço para a língua inglesa (e outras disciplinas) na sala de recursos. (1)	Entrevistador: ... acesso na sala de recursos, o português que ele tem na sala de aula e na sala de recursos, e a língua inglesa é trabalhada nessa sala de recursos? Débora: Não. (Grupo focal com intérpretes)
P_037	Lacuna de diretrizes específicas para o ensino de inglês para surdos na modalidade regular de ensino. (1)	Érica: Interessante porque a proposta da educação inclusiva, desses documentos que norteiam a educação, não há um foco nisso. Não se no seu referencial teórico você chegou colocar sobre isso, mas a gente não vê um embasamento teórico falando sobre isso, a fala da educação, da escola bilíngue, tem algumas coisas que são para os surdos, mas e o inglês, ele vai entrar onde? Esse profissional vai entrar onde? (Grupo focal com intérpretes)

Fonte: O próprio autor.

Quadro 8: Soluções e/ou encaminhamentos apresentados pelos entrevistados

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
S_001	Promover práticas pedagógicas com o foco no ensino de vocabulário a partir de imagens./Utilização de recursos visuais para fins didáticos (10)	Alice: Eu tive alguns alunos surdos, a minha primeira aluna surda foi numa escola municipal, o nome dela era Jessica, ela gostava de inglês, ela tinha uma interprete, eu passava as atividades direcionadas para a deficiência dela, na época que ela foi minha aluna era de sexto ano, então a gente trabalhava muito vocabulário, eu colocava as palavras em inglês e português e com o desenho, com o tempo eu colocava só a palavra e o desenho, eu já estava eliminando o português. (Entrevista com professora Alice)
S_002	Utilizar o português como língua de intermediação. (2)	Alice: Eu acredito que tinha essas duas partes, tinha essa que para explicar a intérprete passava pelo português, para poder passar para LIBRAS, mas como a gente trabalhava muito com imagens, o livro tinha muita imagem, eles já conseguiam relacionar o inglês com aquela imagem. Pela experiência que eu tive com esses meninos, eu acho que o forte foi essa questão das imagens mesmo, que eu ainda tinha essa dificuldade, me deu muito trabalho, mas eu já cheguei trabalhar montando as mãozinhas formando a palavra para eles nas atividades, já cheguei a fazer assim também, agora nas provas eu colocava o enunciado em inglês, na deles eu colocava em inglês e português, só o enunciado, a atividade eles conseguiam desenvolver sozinhos. (Entrevista com professora Alice)
S_003	Incentivar a aprendizagem de língua inglesa pela/o interprete como uma forma de promover mediação pedagógica. (1)	Quando ia fazer as provas ela fazia bem as provas, a intérprete dela gostava muito de inglês também, então ajudou muito nisso aí, além das atividades que eu fazia, ela também trazia outras atividades para ela. (Entrevista com professora Alice)
S_004	Promover espaços e oportunidades para colaboração entre professor/a regente e intérprete de Libras. (7)	Érica: É complexo. Então, na verdade, o professor tem que pensar nessas duas situações, ele trabalha muito junto com o intérprete, apesar do intérprete não saber, ele pode trazer... o professor traz a atividade, “olha, enquanto eu estou aqui trabalhando com essas músicas, com a leitura de texto, você vai estar com essa atividade aqui e qualquer dúvida você me chama que eu venho, que a gente vai fazer trabalho em conjunto, mas está aqui por escrito”, ele pode... nesse sentido. (Grupo focal com intérpretes)

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
S_005	Adaptar atividades orais para os alunos surdos. (Ex.: prática de compreensão oral, listening.) (12)	Alice: Eu acredito que tinha essas duas partes, tinha essa que para explicar a intérprete passava pelo português, para poder passar para LIBRAS, mas como a gente trabalhava muito com imagens, o livro tinha muita imagem, eles já conseguiam relacionar o inglês com aquela imagem. Pela experiência que eu tive com esses meninos, eu acho que o forte foi essa questão das imagens mesmo, que eu ainda tinha essa dificuldade, me deu muito trabalho, mas eu já cheguei trabalhar montando as mãozinhas formando a palavra para eles nas atividades, já cheguei a fazer assim também, agora nas provas eu colocava o enunciado em inglês, na deles eu colocava em inglês e português, só o enunciado, a atividade eles conseguiam desenvolver sozinhos. (Entrevista com professora Alice)
S_006	Contratar intérpretes de Libras por disciplina/área do conhecimento. (2)	Bárbara: Então, isso acontece em eventos. Eu acho que houvesse essa questão de direcionar para a disciplina, vamos supor, você tem que professor em uma área x e se especializar em Libras e se tornar um intérprete naquela área. Aí facilitaria, porque aí seria intérprete da disciplina. (Entrevista com professora Bárbara)
S_007	Utilizar a Libras (ou outra forma de comunicação negociada) como uma língua franca entre professores, alunos surdos e ouvintes, de modo em que estes possam criar relações entre si. (11)	Alice: nós professores a gente também tinha que está capacitando com isso, a gente procurar aprender a se comunicar através de sinais, não só porque a gente está ali dando aula de inglês para os meninos, mas eu acho que o professor, nós chegamos em um momento que a gente tem que aprender todas essas formas para a gente se comunicar com os nossos alunos especiais e as vezes a gente nem tem tanto tempo assim, mas muita gente já está se capacitando e tudo, então a gente tem esses interpretes que ajudam a gente muito, mas seria uma coisa boa se a gente pudesse todo mundo também está aprendendo junto pelo menos o básico para a gente comunicar, vai que a gente encontra um aluno na rua, cadê o interprete lá do lado? (Entrevista com professora Alice)
S_008	Desenvolver estratégias distintas de ensino para alunos surdos e ouvintes. (2)	Érica: Isso, ter em mente que o aluno surdo vai trabalhar duas habilidades, enquanto que os ouvintes, quatro, então focar nessas habilidades com atividades específicas mesmo que, se necessário levá-lo para outro espaço, mas focando nessas habilidades que são o que ele vai desenvolver. (Grupo focal com intérpretes)

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
S_009	Promover o ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes desde a primeira infância. (1)	Alice: eu acho que na escola deveria ter isso desde o primário, como matéria, como disciplina na escola, porque com a inclusão a gente tem que está comunicando com todo mundo, interagindo na escola, então assim seria bom se tivesse na escola desde o primário a LIBRAS. (Entrevista com professora Alice)
S_010	Espaço diferenciados para os alunos surdos aprenderem ASL. (1)	Alice: (...) talvez uma aula a parte e para aprender os sinais da linguagem de sinais em inglês e depois ela está relacionando com as aulas de inglês. (Entrevista com professora Alice)
S_011	Direito de acesso aos mesmos conteúdos por alunos surdos e ouvintes. (2)	Charlie: Por exemplo, o mesmo texto que eu trabalhava com o restante da turma, eu procurava trabalhar com ele [aluno surdo]. (Entrevista com professor Charlie)
S_012	Processo de avaliação contínuo com base nas atividades realizadas em sala. (1)	Bárbara: Eu fazia exercícios e avaliava a compreensão deles de exercícios. Não cheguei a elaborar nenhum tipo de prova, nem nada parecido. Era mesmo durante a aula, que eu ia analisando se eles tinham compreendido. (Entrevista com professora Bárbara)
S_013	Investimento em formação (continuada) de professores para atuação no contexto inclusivo. (2)	Débora: Eu acho que tem que começar também a dar uns cursos específicos para o professor. Érica: Uma formação. Débora: É na formação, porque às vezes o professor chega sem base nenhuma também. (Grupo focal com intérpretes)
S_014	Aprendizagem de inglês e ASL por professores de inglês. (2)	Bárbara: É que, assim, vai ficar linkado com a questão de o professor dominar Libras, porque seria trabalhar com American Sign Language, ensinar a cultura surda americana ou cultura surda inglesa. (Entrevista com professora Bárbara)
S_015	Interpretes podem utilizar estratégias como a “verbalização” ou tradução para voz, para auxiliar no processo de interpretação das aulas de inglês. (1)	Débora: (...) não há capacitação para os professores da língua inglesa para surdos e não há capacitação de intérpretes. As capacitações que já fizemos, eu já estive em algumas, trabalha muito com estratégias de interpretação, estratégias de tradução para voz, que é a verbalização, que não é um termo muito adequado, então tradução para voz. (Grupo focal com intérpretes)

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
S_016	Reconhecimento de línguas de sinais como línguas adicionais/ estrangeiras para surdos em exames de proficiência nas universidades (em cursos de pós-graduação). (1)	<p>Fátima: Agora é uma questão tão interessante, a gente tem lutado para que esses surdos comecem a frequentar as faculdades, e a gente já tem visto surdos doutores, mestrados, mas meu irmão certa vez me fez uma pergunta e isso me encucou, “Fátima, todo surdo que chega aqui”, ele é professor lá na Rural em Recife, ele é professor de agronomia e tem muito surdo, ele disse que agora no programa tem seis surdos, “todo surdo que chega aqui sabe libras, mas ele é oralizado, ele sabe um pouco do português”. Ele falou, “veja só, um aluno desse conseguiu chegar na faculdade, okay, e agora ele interessou em fazer um mestrado, ele vai ter que saber uma língua. Como é que esse aluno, ele mal consegue escrever o português e agora já vai para o mestrado. Ele precisa saber pelo menos uma língua para a prova na área”. Eu falei para ele, “mas ele pode fazer uma prova de língua portuguesa”. E ele falou, “mas e o doutorado?”.</p> <p>(Grupo focal com intérpretes)</p>
S_017	Criar grupos de estudos específicos para o ensino de inglês para surdos na escola regular. (2)	<p>Fátima: (...) talvez criar grupos de estudos com os alunos, de inglês, “a gente vai fazer uma oficina, quem tem interesse?”. Eu acho que todo mundo devia ter interesse, mas a gente sabe infelizmente, que na nossa realidade não é todo mundo.</p> <p>(Grupo focal com intérpretes)</p>
S_018	Incluir discussões sobre as implicações do ensino de inglês para surdos nas disciplinas de Libras (ou outras que tratem do tema na inclusão) e em licenciaturas e/ou cursos de formação de professores de inglês. (2)	<p>Fátima; Eu penso que talvez no inglês é a hora, porque não existe outra disciplina que vai trabalhar isso com ele, de colocar dentro da ementa, não sei se a gente colocou isso, o professor ter essa percepção, essa liberdade de pensar, “são professores de inglês no futuro, eu estou aqui com ele, então eu preciso fazer com que ele entenda e pense em estratégias”. Talvez essa sua pesquisa venha ajudar esse professor de Libras nas faculdades para formar esses novos professores, porque eu penso que lá o estrago já está feito.</p> <p>Débora: Agora Rosana tem essa linha, essa formação de professores aqui...</p> <p>Fátima: Não, eu sei disso.</p> <p>Débora: ... no sentido de conscientizar, não dar... como a carga horária é pouca, não dá tempo de falar quais são as estratégias, isso não faz, mas no sentido de abrir o horizonte, pensar que o aluno é, ele tem a sua diferença, que tem prestar atenção ali...</p> <p>(Grupo focal com intérpretes)</p>

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
S_019	Abordagem de Comunicação Total como uma estratégia para ensino de línguas de sinais e orais (na modelidade escrita) simultaneamente. (1)	Fátima: Inclusive os surdos americanos conseguem falar e fazer a língua de sinais ao mesmo tempo que seria comunicação total aqui, que a gente não utiliza, mas que lá eles usam muito. (Grupo focal com intérpretes)
S_020	Desenvolvimento de técnicas e abordagens educacionais distintas para alunos surdos e DA. (2)	Fátima: Agora deixa eu falar uma coisa, no caso da Rosana, ela é alfabetizada, ela sabe a língua portuguesa, ela escutou um pouco, eu fico pensando, talvez um outro surdo... sabe por quê? Vou usar a própria Rosana, a gente estava conversando, a gente tinha acabado de se conhecer na verdade, e ela perguntou para mim, só estava eu e ela, “você é de onde?”. Todo mundo me pergunta, mas surdo? Por causa do meu sotaque, eu disse, “eu sou de Recife, por quê?”, ela respondeu, “porque você chia, você fala assim, por exemplo, Themix, você não fala, “Themis”, é diferente”, então ela percebe a forma como é diferente. Débora: A língua, a movimentação da língua também é diferente. Fátima: E aí eu penso, talvez, ela conhece a letra, ela sabe como escreve aquela palavra, mas se fosse um surdo que não conhece? Eu acho que é mais fácil pela forma como a voz é colocada ele conseguir pronunciar da mesma forma, não sei, mas os DA não vão ter esse problema porque ele já vai saber o português, como primeira língua? (Grupo focal com intérpretes)

Fonte: O próprio autor.

Categorias Híbridas

Quadro 14 - Categorias Híbridas

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
H_001	Intervenção didática da/o intérprete na prática pedagógica (12)	Charlie: (...) o mesmo texto que eu trabalhava com o restante da turma, eu procurava trabalhar com ele, mas algumas vezes havia interferência da tradutora, a professora de apoio, porque ela subestimava o aluno, falando que ele não conseguia fazer aquilo. (Entrevista com professor Charlie)

Código	Descrição (Número de ocorrências)	Exemplo(s)
H_002	Flexibilização de metas de matrículas para escolas técnicas com pessoas surdas. (1)	Bárbara: Porque como aqui tem a escola de surdos, não tem muito surdos na inclusão. A maioria dos surdos está no ILES. Quando ele termina o ensino médio, geralmente eles vão para o ensino técnico, aqueles cursos de administração, curso de logística, esse tipo de curso. É aí que a gente é contratado como intérprete. Nesse curso não tem disciplinas de inglês, só no secretariado que tem inglês, mas, vou te falar em um contexto, de uma maneira geral, eles têm números mínimos de turma, de alunos, para poder fechar uma turma, que o governo exige. Quando entra um aluno de inclusão, esse número pode ser menor. Por exemplo, ele tem que ter uma turma com trinta matrículas. Se tiver um surdo, cai para vinte. (Entrevista com professora Bárbara)
H_003	Ensino de inglês para surdos a partir da ASL (American Sign Language) (13)	Bárbara: Aí quando eu fui para trabalhar na escola de surdos como professora de inglês, eu tentei trabalhar com eles vocabulário, mas utilizando o American Sign Language (ASL). (Entrevista com professora Bárbara)
H_004	Instituição de uma sala especial para que alunos surdos tenham acesso à metodologias/abordagens de ensino de língua inglesa que atendam suas necessidades especiais. (6)	“Débora: Acho que a primeira coisa é ter uma divisão, por exemplo, porque as estratégias de ensino da língua para ouvinte são umas, as estratégias para surdo são outras, então mesmo que seja uma escola inclusiva, mas que tivesse estratégias de direcionar... Fátima: Tipo uma sala especial também? Débora: Pois é, iria gerar uma segregação... Fátima: É... Débora: ...mas é para atender especificidades dele. (Grupo focal com intérpretes)

Fonte: O próprio autor.

3.2 CLUSTERS

Os agrupamentos ou *clusters* foram organizados conforme as “coisas consideradas valiosas/importantes”⁴ para os nossos entrevistados. O conceito de “coisas importantes” para Rourke (2015, p. 22) deriva da noção de valores essenciais. Para o autor, ao se referirem aos problemas que as afligem, as pessoas tendem a verbalizar aquilo que lhes é caro ou de extrema importância. Ao identificar o “que é importante” para as pessoas, os analistas podem compreender o que as move e, por consequência, quais são os valores por trás destas “coisas” que se materializam no discurso. Por exemplo, ao analisar fragmentos como o seguinte: “Hoje, a gente anda com medo, sempre pensando no que pode te

⁴ “coisas consideradas importantes” é uma tradução livre da expressão original “things held valuable”.

acontecer na próxima esquina. Não quero isso pros meus filhos, gostaria que eles pudessem viver num lugar em que pudessem sair e brincar na rua, sem medo.”, podemos inferir que a “coisa importante/valiosa” neste trecho é a liberdade (no que diz respeito a possibilidade de se poder brincar livremente na rua” e/ou segurança).

Observar aquilo que é considerado importante para as pessoas num processo de enquadramento deliberativo pode ser particularmente benéfico, visto que o guia de discussão derivado desse processo vai refletir o que as pessoas, de fato, valorizam ou com o que se preocupam ao pensar em determinado tema. Ademais, ao apresentar diferentes perspectivas de ação, baseadas em *valores* ou *coisas* consideradas importantes, as pessoas vão poder refletir sobre suas prioridades em relação a um problema público. Para Rourke (2015):

Em um enquadramento deliberativo, cada opção refletirá uma coisa considerada valiosa/importante. Perguntar às pessoas sobre suas preocupações nos permite obter um senso de como elas estão lidando com isto e que linguagem usam. Perguntar “o que é uma coisa valiosa para você” e o que lhe preocupa em relação a isto nos permite vislumbrar quais seriam as principais opções.
(p. 16, nossa tradução)

Dadas as considerações sobre as vantagens de agrupar as falas coletadas a partir daquilo que é importante aos entrevistados, reforçamos que, neste estudo, adotamos esse critério proposto por Rourke e, portanto, os agrupamentos a seguir respondem à pergunta: “o que parece ser importante para os entrevistados a partir de suas falas?”. Os quadros a seguir sintetizam a resposta a essa pergunta. Como se pode observar a partir do quadro anterior, os itens codificados na seção anterior foram agrupados em 3 *clusters* ou grupos distintos, são os seguintes:

3.2.1 Formação profissional e condições de trabalho adequadas para professores e intérpretes de Libras

No primeiro grupo, temos uma série de códigos que sugerem que a solução para a questão do ensino de inglês para surdos na escola regular está no foco na formação (inicial e continuada) adequada de professores e intérpretes de Libras para que esses profissionais estejam não só habituados com a questão, como também possuam habilidades técnicas que os amparem nesse contexto. Além disso, esse grupo de códigos também prevê o assegurar de condições de trabalho que possibilitem que professores e intérpretes tenham

condições de se manterem atualizados profissionalmente e possam, quando em serviço, ter tempo e oportunidades para colaboração:

Quadro 15 - Agrupamento 1 - Formação profissional

Código	Descrição
H_001	Intervenção didática da/o intérprete na prática pedagógica
P_003	Falta de intérpretes em sala da aula.
P_004	Necessidade do professor regente ser capacitado em Libras para estabelecer uma relação mínima com aluna/os surda/os.
P_005	Dificuldades associadas ao ensino/aprendizagem de múltiplas línguas (Libras, Português e Inglês) simultaneamente.
P_007	Falta de vocabulário em língua portuguesa (a língua portuguesa como língua de intermediação)
P_012	Acúmulo de tarefas (extra-oficiais) na função de intérprete. (Ex.: conselheira/o do aluno surdo; professor auxiliar)
P_013	Dificuldades de colaboração entre professores regentes e intérpretes.
P_015	Desenvolvimento pedagógico da/o aluna/o surda/o é negligenciado.
P_017	Sobrecarga de trabalho do intérprete que trabalha solo, sem possibilidade de revezamento com outro profissional como sugerido pelas associações especializadas.
P_019	Necessidade de adaptação das atividades propostas em sala para os alunos surdos.
P_020	Falta de conhecimento (acadêmico-profissional) dos professores regentes sobre o processo de inclusão de alunos surdos.
P_021	Padronização das aulas com o foco na modalidade oral (independentemente das necessidades específicas dos alunos).
P_022	Quantidade limitada de aulas de língua inglesa na educação básica.
P_024	Não familiarização dos intérpretes com a língua inglesa (ou outros temas relativos à sua prática).
P_030	Baixa proficiência linguística do professor de inglês.
P_031	Falta de formação de professores e outros profissionais da educação para trabalhar pedagogias específicas para o ensino para surdos.
P_032	Sobrecarga de trabalho do professor na educação básica, que o impede de se dedicar às particularidades dos alunos.
P_038	Lacuna de diretrizes específicas para o ensino de inglês para surdos na modalidade regular de ensino.
S_001	Promover práticas pedagógicas com o foco no ensino de vocabulário a partir de imagens./Utilização de recursos visuais para fins didáticos
S_002	Utilizar o português como língua de intermediação.

Código	Descrição
S_003	Incentivar a aprendizagem de língua inglesa pela/o intérprete como uma forma de promover mediação pedagógica.
S_004	Promover espaços e oportunidades para colaboração entre professor/a regente e intérprete de Libras.
S_005	Adaptar atividades orais para os alunos surdos. (Ex.: prática de compreensão oral, listening.)
S_006	Contratar intérpretes de Libras por disciplina/área do conhecimento.
S_012	Processo de avaliação contínuo com base nas atividades realizadas em sala.
S_013	Investimento em formação (continuada) de professores para atuação no contexto inclusivo.

Fonte: O próprio autor.

3.2.2 Desenvolvimento Cognitivo e Cultural Dos Alunos Surdos na Escola Regular

O segundo agrupamento tem como valor central o desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais do aluno surdo. Para isso, os códigos que compõe esse *cluster*, propõem que o melhor caminho para isso é instituir espaços na escola para que os alunos surdos possam receber um atendimento especializado no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. Ademais, este agrupamento propõe ainda o foco no desenvolvimento cultural da pessoa surda a partir do contato com artefatos da cultura surda como, por exemplo, o ASL que poderia servir também o propósito de incentivar os alunos surdos a se comunicarem com uma nova língua estrangeira, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 16 - Agrupamento 2 - Desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos surdos

Código	Descrição
H_003	Ensino de inglês para surdos a partir da ASL (American Sign Language)
H_004	Instituição de uma sala especial para que alunos surdos tenham acesso a metodologias/abordagens de ensino de língua inglesa que atendam a suas necessidades especiais.
P_006	Dificuldades dos alunos surdos a desenvolverem leitura e escrita em línguas orais (português e inglês)
P_008	Dificuldade de memorização das atividades e conteúdos aprendidos por parte dos alunos surdos.
P_009	Dificuldade de se ensinar inglês para alunos não alfabetizados (em língua portuguesa).
P_011	Prejuízo pedagógicos no processo de interpretação de conteúdo em língua inglesa para Libras

Código	Descrição
P_014	Aprovação automática do aluno surdo.
P_018	Dificuldade de ensinar conceitos gramaticais aos alunos surdos.
P_034	Línguas de sinais adicionais como meio de intermediação (ASL, por exemplo) poderiam ser mais prejudiciais à aprendizagem que benéficas.
S_008	Desenvolver estratégias distintas de ensino para alunos surdos e ouvintes.
S_010	Espaços diferenciados para os alunos surdos aprenderem ASL.
S_014	Aprendizagem de inglês e ASL por professores de inglês.
S_015	Intérpretes podem utilizar estratégias como a <i>verbalização</i> ou tradução para voz, para auxiliar no processo de interpretação das aulas de inglês.
S_019	Abordagem de Comunicação Total como uma estratégia para ensino de línguas de sinais e orais (na modalidade escrita) simultaneamente.
S_020	Desenvolvimento de técnicas e abordagens educacionais distintas para alunos surdos e DA.

Fonte: O próprio autor.

3.2.3 Conscientização e Engajamento da Comunidade Escolar Para a Inclusão de Alunos com Deficiência

O terceiro e último grupo tem no conceito de inclusão educacional a sua base. Para os apoiadores dessa proposta, o envolvimento da sociedade como um todo, em especial a comunidade escolar, é essencial ao processo de inclusão de pessoas com deficiência (PD). Para eles, é preciso que a população encontre meios que viabilizem o acesso de PD na sociedade como, por exemplo, a aprendizagem de Libras como uma segunda língua, facilitando dessa forma a interação com pessoas surdas. Além disso, a proposta ainda prevê fazer executar as leis e diretrizes que garantem (ou deveriam garantir) o acesso e direitos de PD na sociedade, vide o quadro a seguir:

Quadro 17 - Agrupamento 3 - engajamento para inclusão

Código	Descrição
P_001	Comunicação (falta de) entre os alunos surdos e seus pais
P_002	Comunicação entre alunos surdos e familiares com outras deficiências.
P_010	Alunos surdos com outras deficiências em sala de aula.
P_016	Capacitismo e subestimação das habilidades e capacidades dos alunos surdos.
P_023	Falta de conhecimento em relação à condição do aluno surdo em sala de aula (em níveis didático-pedagógicos e pessoal).

Código	Descrição
P_027	Falta de compreensão em relação às múltiplas identidades surdas.
P_028	Surdos oralizados possuem necessidades educacionais (e cultura) diferentes daqueles não oralizados.
P_029	Escola é mais receptiva aos alunos com DE que aqueles que são surdos (não oralizados).
P_035	Poucas oportunidades para aprendizagem de Libras na escola.
S_007	Utilizar a Libras (ou outra forma de comunicação negociada) como uma língua franca entre professores, alunos surdos e ouvintes, de modo em que estes possam criar relações entre si.
S_009	Promover o ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes desde a primeira infância.
S_016	Reconhecimento de línguas de sinais como línguas adicionais em exames de proficiência nas universidades (em cursos de pós-graduação).
S_017	Criar grupos de estudos específicos para o ensino de inglês para surdos na escola regular.
P_025	Alunos surdos ou DA que não sabem (e/ou não querem aprender) Libras.
P_026	Resistência por parte dos alunos a utilizarem (ou aprenderem) Libras.
P_036	Não abertura de espaço para a língua inglesa (e outras disciplinas) na sala de recursos.
P_037	Acesso limitado de alunos surdos à sala de recursos.
S_011	Direito de acesso aos mesmos conteúdos por alunos surdos e ouvintes.
H_002	Flexibilização de metas de matrículas para escolas técnicas com pessoas surdas.
S_018	Incluir discussões sobre as implicações do ensino de inglês para surdos nas disciplinas de Libras (ou outras que tratem do tema na inclusão) em licenciaturas e/ou cursos de formação de professores de inglês.
P_033	Diferenças estruturais entre as línguas orais e línguas de sinais.

Fonte: O próprio autor.

Como se pode observar pelas descrições dos agrupamentos apresentados, as opções que cada um representa acolhe valores e prioridades distintas. O primeiro evidencia a necessidade do investimento em formação para professores e intérpretes de Libras, fazendo desses, os principais atores dessa opção; o segundo agrupamento tem o foco no atendimento especializado de alunos surdos e com DA como uma forma de suprir a lacuna pedagógica entre alunos com deficiência e alunos ouvintes; o terceiro e último grupo advoga pela solidificação do processo de inclusão pela comunidade escolar, fortalecendo assim laços entre gestores, familiares, alunos (surdos e ouvintes) e professores e, por

consequência, facilitando os processos de ensino-aprendizagem. Assim, pode-se dizer que os valores centrais desses agrupamentos poderiam ser, respectivamente: i) formação técnica; ii) ensino especializado; e iii) inclusão.

Ainda que pareçam complementares, existem tensões entre esses grupos que necessitam ser evidenciadas no processo de deliberação. Por exemplo, as primeiras duas opções abrigam um conjunto de propostas cuja execução traria benefícios a médio e curto prazo, enquanto a terceira, apresenta um conjunto de ações majoritariamente a longo-prazo. Outra diferença notável entre elas está na abordagem pedagógica; enquanto a primeira e a terceira favorecem uma estrutura inclusiva, em que alunos surdos e ouvintes compartilham do mesmo espaço de aprendizagem, a segunda lança luz a possibilidade de uma proposta de ensino especializado, na qual os alunos surdos poderiam ter um atendimento que leve em consideração suas necessidades específicas. Ademais, pode-se dizer que cada uma dessas opções derivadas dos agrupamentos têm soluções distintas para o problema: a primeira considera a profissionalização de professores e intérpretes como o melhor caminho, enquanto a segunda acredita que o ensino especializado focado nas necessidades especiais dos aprendizes seja o percurso mais lógico; enquanto a terceira postula que a solução para o ensino de inglês para surdos reside no processo de inclusão. Essas são algumas das divergências mais latentes nessa proposta de enquadramento que devem ser mensuradas e discutidas pelo grupo a fim de verificar qual percurso faz mais sentido para uma comunidade específica. Vale ressaltar, no entanto, que uma discussão acerca das diferenças entre as opções não significa que o processo de decisão seja exclusivamente baseado na escolha de uma ou outra. Não se trata de uma *compra casada*, na qual deveríamos aceitar todas as ações e consequências de uma determinada opção porque, em linhas gerais, elas fazem mais sentido para aquele grupo. Ao final de um fórum, pode-se perfeitamente se chegar a conclusão de que o melhor curso de ação para aquele grupo consiste numa abordagem híbrida, que envolve ações advindas de múltiplos agrupamentos. Por exemplo, a comunidade pode elencar duas ações da primeira opção; duas da segunda e uma da terceira. O importante para essa escolha é que ambos os valores centrais e tensões entre essas opções estejam claras para o público no momento de tomada de decisão.

Na seção a seguir, vamos demonstrar como convertemos o conteúdo dos agrupamentos supracitados em um guia para deliberação pública.

3.3 ENQUADRAMENTO DELIBERATIVO

O enquadramento deliberativo, como mencionado anteriormente, visa a apresentar uma perspectiva ampliada do problema que se propõe a discutir, incluindo diferentes abordagens sobre como endereçar o problema em questão, e as consequências para cada uma delas. O objetivo é facilitar conversas deliberativas, convidando participantes a colocar na balança os prós e contras de cada opção para, juntos, poder chegar a um *lugar comum*, uma escolha que melhor se adequa às necessidades do grupo ou comunidade. Para esse fim, os guias deliberativos costumam ser organizados numa estrutura comum que inclui uma descrição do problema; possíveis abordagens (ou opções) para lidar com a questão; ações individuais e suas respectivas consequências. A figura a seguir, apresentada originalmente por Rourke (2015, p. 29), ilustra um modelo de guia, conforme o padrão do NIFI:

Figura 11 - Modelo de guia de discussão (NIFI)



ISSUE ADVISORY

Mental Illness in America ¹

How Do We Address a Growing Problem?

www.nifi.org

Many Americans share a sense that something is wrong with how we address mental health and mental illness. More and more of us are taking medications for depression, hyperactivity, and other disorders. Meanwhile, however, dangerous mental illnesses are going undetected and untreated. ²

According to some, recent violent incidents reflect the need to increase security and increase our ability to detect mental illness. Others point to increasing numbers of veterans returning from overseas with post-traumatic stress disorders as a major concern. One in five Americans will have mental health problems in any given year. Unaddressed mental illness hurts individuals and their families and results in lost productivity. In rare cases, it can result in violence.

This Issue Advisory presents a framework that asks: How can we reduce the impact of mental illness in America? ³

Option One: Put safety first ⁴

Option	Examples of What Might Be Done	Some Consequences and Trade-Offs to Consider ⁹
<p>5 Individuals with undiagnosed or untreated mental health problems create difficulties for themselves and those around them.</p> <p>While the vast majority of mentally ill people are nonviolent (and in fact more likely to be victims of violence), some are not.</p> <p>This option holds that more preventive action is necessary to deal with mentally ill individuals who are potentially dangerous to themselves or others. ⁶</p> <p>We should identify those who need help and intervene where necessary, to prevent them from harming themselves and others. These individuals should be sought out and their needs addressed.</p> <p>7 But, this would interfere with people's freedom and some people could be forced into unnecessary treatment.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Require mental health tests for anyone seeking sensitive jobs, such as teaching and police work. • Medical boards can penalize professionals who failed to spot warning signs in people who "snap." • Employers can require random, periodic testing for serious mental illness among employees, much like drug screening programs. • Individuals can tell professionals about friends and coworkers who are behaving erratically. • Make it easier for doctors to require medications and to institutionalize potentially violent individuals, even against their will. 	<ul style="list-style-type: none"> • Many people will be denied rights and privileges, including people who are not dangerous. • Health-care providers may begin to overdiagnose mental illness to avoid penalties. • This would be an infringement of privacy and could result in many more unemployed or underemployed people who pose no danger to anyone. • This may create a culture of informants and turn people against one another. • The side effects of required medications may be worse than the symptoms they treat. People may be confined unnecessarily.

Fonte: Rourke (2015, p. 29)

Embora o modelo proposto pelo NIFI não seja definitivo, é um ótimo ponto de partida para se pensar a elaboração de um guia deliberativo, uma vez que apresenta elementos que facilitam uma conversa ampliada sobre o tema a ser tratado. Tais elementos podem ser identificados a partir da numeração de tópicos da figura 11. A seguir, apresentamos uma descrição de cada um deles:

1. **Título do guia:** Rourke, que por anos foi autor de guias de discussão no NIFI, sugere que os títulos dos guias reflitam a problemática, de forma convidativa, Uma forma de se fazer isso é por meio de uma pergunta; como a do exemplo: ‘Saúde Mental nos EUA: Como lidar com esse problema crescente?’. Pode-se observar também o formato do título: um título principal, grafado em negrito, seguido por um subtítulo no formato de pergunta. Um outro benefício desse formato é a possibilidade de manter a *resposta* em aberto, evitando possíveis viéses.
2. **Introdução:** deve conter informações factuais que ajudem a contextualizar o problema a ser debatido.
3. **Reafirmação do denominação do problema:** por estar em formato de pergunta, é como se convidássemos os participantes a, após conhecimento do contexto, investigar e refletir sobre a questão.
4. **Título das opções a serem analisadas:** É importante salientar que Rourke (2015) sugere que um número ideal de opções para avaliação do público seria entre 3 ou 4; qualquer número maior que esse demandaria mais tempo para engajamento, talvez múltiplos encontros; a apresentação de apenas 2 opções poderia, ainda que de forma não-intencional, polarizar a discussão; finalmente, 1 única opção desvirtua o sentido de uma deliberação, pois implica uma única possibilidade de solução do problema. Essa é justamente a característica que diferencia um *framing* convencional com vistas a convencer uma população a determinado curso de ação e um *framing* deliberativo, cujo objetivo é analisar múltiplas perspectivas.
5. **Apresentação do foco da opção:** Ambos os pontos 5 e 6 descrevem a opção a ser analisada. No entanto, o número 5 destaca o valor central dessa abordagem: aqueles valores que foram anteriormente atribuídos pelas pessoas no processo de produção do guia.
6. **Descrição ampliada da opção:** diferentemente do número 5 que apresenta, em linhas gerais, o cerne da opção a ser discutida, nessa seção o objetivo é fazer uma descrição ampliada dos seus objetivos.

7. **Contrapartida geral:** Nessa seção, são destacadas a(s) desvantagem(ns) da opção, caso ela seja implementada com sucesso.
8. **Exemplos de ações que podem ser implementadas:** aqui, são apresentadas algumas ações que se alinham à proposta geral da opção. Rourke (2015) destaca a importância de se inserir ações que incluam um número diverso de atores a fim de evitar que uma proposta apresente apenas ações de apenas um grupo de pessoas; ex: uma opção cujas ações partam exclusivamente do governo.
9. **Consequências das ações individuais:** ‘Imaginando que a ação foi devidamente implementada e obteve sucesso, quais seriam os custos ou consequências que iríamos ter que lidar? Eis a questão que essa seção propõe aos participantes de uma conversa deliberativa, nela são apresentadas o custo a ser levado em consideração, antes da opção pelo aceite da proposta.

É importante ressaltar, mais uma vez, que o modelo acima não é apresentado como a versão definitiva de um guia deliberativo, trata-se de uma proposta de *design* de enquadramento. Proposta essa que nos serve como base para o desenho de uma versão que sirva os propósitos desse estudo. Um dos pontos que nos chamam atenção nesse modelo é o item 9 - ‘Consequências das ações individuais’, pois nele são apresentadas a(s) contrapartida(s) com que devemos lidar, caso a ação pela qual optamos seja efetivamente implementada. Rourke (2015) orienta os pesquisadores a tomarem cuidado com o conceito de consequência. Segundo o autor, muitas vezes, se confunde o que é um argumento contrário à ação com uma consequência dela. Imagine que ao tratar do problema da corrupção no Brasil, um guia de discussão apresente uma opção de ação que recomende ‘incluir aulas obrigatória de conscientização sobre o problema da corrupção no currículo básico’; um argumento contrário a essa proposta poderia sugerir que “tratar a corrupção na perspectiva educacional é uma opção a longo prazo, e precisamos combater a corrupção agora”. Esse argumento não leva em consideração a implementação da ação em si e nem as consequências do seu possível sucesso. Uma contrapartida, por sua vez, enfatizaria que “a inclusão de um conteúdo obrigatório no currículo escolar iria competir, em termos de tempo, com os conteúdos já estabelecidos”.

Outra tendência na redação de consequências, segundo Rourke (2015), é apresentar os custos de implementação da ação como um consequência em si. No caso do exemplo anterior, um custo para implementação poderia ser caracterizado da seguinte forma: “uma reforma curricular precisa da aprovação de, ao menos, instâncias locais para efetivação”.

Observem que o custo da ação, diferentemente da consequência e do argumento contrário, proporciona uma reflexão sobre quão tangível uma ação é para determinado grupo ou população. A inclusão de informações como essa na seção de consequências é entendida por Rourke (2015) como um equívoco. Embora concordemos com o autor nesse ponto, de que consequências e custos de implementação são categorias distintas, pensamos a última, como uma informação válida e pertinente ao processo de tomada de decisões em contextos deliberativos; visto que além de mensurar as consequências das ações, os participantes podem também questionar os custos dela, no que diz respeito a quão difícil será o processo de execução. Nessas condições, para a proposta desse estudo, decidimos incluir essa seção ao guia de discussão para facilitar as conversas.

Ainda sobre o tema das Consequências, é importante frisar que, como mencionado no capítulo de metodologia, essa categoria foi elaborada por meio análises de projeções e conjecturas. No caso das projeções, baseadas em experiências similares em contextos diversos, adicionamos as fontes de estudos/pesquisas que embasaram a redação, apresentando-as após cada uma das abordagens.

Ressaltamos também que algumas das propostas foram remodelados e/ou adaptados, conforme necessário, para inserção no guia de discussão. As alterações se justificam por i) algumas das propostas tangenciam ou fogem diretamente da questão de ensino de inglês para surdos (Ex.: SO12 - “Processo de avaliação contínuo com base nas atividades realizadas em sala.”, ainda que essa prática pedagógica, pode, de fato, ser benéfica para pessoas surdas, não se trata de uma pedagogia específica para esse público, nesse caso, a proposta foi desconsiderada) ou ii) por refletirem políticas já existentes (Ex.: PO19 - “Necessidade de adaptação das atividades propostas em sala para os alunos surdos.” - as políticas de inclusão vigentes já preveem a adaptação no âmbito educacional, vide LBI, capítulo IV; nessas condições, a proposição foi adaptada para ‘garantir a adaptação de atividades pedagógicas’, visto que, ao que tudo indica, a percepção do participante é a de que essa adaptação não está sendo respeitada).

3.3.1 Alterações no *Design*

As duas mudanças mais substanciais em relação ao modelo do NIFI estão na adição e supressão de alguns dos elementos do guia. Suprimimos as críticas à abordagem/opções porque, na nossa avaliação, a ideia de uma crítica ao conjunto de ações poderia reforçar a

noção de que, ao final da deliberação, os participantes devessem selecionar uma opção como curso de ação, naquele modelo de *compra casada*, como mencionamos anteriormente. Nessa mesma perspectiva, adicionamos a coluna de Avaliação na qual os participantes podem analisar cada uma das ações propostas, refletir se são favoráveis, desfavoráveis ou estão em conflito em relação a elas. Essa análise pode ajudá-los a retomar as discussões realizadas no fórum e suas reações em relação a cada uma das ações. Ademais, a avaliação pode, ao final do fórum, servir como uma espécie de termômetro do grupo.

Outra modificação ao modelo do NIFI foi a adição de um espaço em branco no final de cada uma das seções de opções/abordagens para que o grupo possa pensar em outros encaminhamentos para além dos descritos, enfatizando, ainda que indiretamente, que o guia e o conjunto de ações nele apresentadas não são e nem pretendem ser definitivas.

Dadas as alterações, apresentamos a seguir a versão beta ou preliminar do nosso guia para deliberação. Mantivemos os comentários e grifos originais do processo de desenvolvimento da proposta para ilustrar os percalços, as dúvidas e os principais questionamentos que nos fizemos durante esse processo. Após apresentar a versão preliminar, apresentaremos a versão final, como um dos produtos definitivos dessa tese.

3.4 VERSÃO BETA DO GUIA DE DISCUSSÃO

Título: Ensino de Inglês para surdos na escola regular: Que estratégias/ações podemos tomar para ensinar inglês para surdos na escola inclusiva?

(...) embora contássemos com o auxílio de nosso pai nos exercícios de casa, nosso maior receio era nas aulas de laboratório de Inglês porque, pela primeira vez, entramos em um lugar onde havia várias cabines, nunca tínhamos visto um negócio daquele. Escolhemos um lugar onde havia um enorme fone de ouvido. Para os demais alunos, tudo normal, mas para nós, tudo completamente diferente. Para não sermos ridicularizados, passamos a observar o que os outros faziam e assim repetíamos o feito. Aquilo nos incomodava e nos deixava aflitos. No entanto, a turma, na maior tranquilidade, acompanhava a professora falando inglês pelo microfone, enquanto escreviam na apostila. Sem saber o que fazer, nós disfarçávamos, fingindo entender tudo para não passar

vergonha, fingindo entender tudo. O inglês para nós era uma dificuldade.

(CUNHA, 2015, p. 32)

O problema: O relato acima retirado do livro “O embate em torno das políticas educacionais para surdos”, de Elias P. da Cunha Junior, professor e linguista aplicado, retrata as dificuldades que pessoas surdas podem enfrentar nas aulas de inglês no ensino regular. Tendo em vista a importância dessa língua no mundo globalizado e as dificuldades que os alunos surdos e deficientes auditivos têm com a língua em contextos de inclusão, faz-se necessário que pensemos na questão: Que estratégias/ações podemos tomar para ensinar inglês para surdos na escola inclusiva?

3.4.1 Introdução: Um Guia Para Deliberação

Esse material é um convite a uma conversa sobre o tema do ensino de inglês para surdos em escolas deliberativas. Entretanto, não se trata de qualquer conversa. A partir desse guia, o(a) convidamos a uma conversa deliberativa. Mas afinal, é uma deliberação? Diferentemente de um debate, em que o objetivo é dominar e vencer a discussão, a deliberação é um diálogo que busca construir pontes entre os participantes. A ideia é coletivamente analisar um tema sob perspectivas diversas e, a partir dessas diferentes lentes, buscar uma solução para o problema que seja consciente e leve em consideração não apenas os benefícios da ação, mas também as suas consequências.

Nesse livreto, são apresentadas três propostas sobre como endereçar o problema de ensino de inglês para alunos surdos em escolas inclusivas. Essas proposições foram baseadas numa série de conversas com pessoas que lidam com esse problema no dia-a-dia, como professores de inglês, alunos surdos e intérpretes de Libras. Cada uma dessas propostas representa uma perspectiva do que pode ou deve ser feito para sanar ou minimizar o problema e inclui um conjunto de ações para que você e os demais participantes dessa conversa possam avaliar: tanto em termos dos benefícios das ações como suas consequências.

3.4.1.1 Formação profissional e condições de trabalho adequadas para professores e intérpretes de Libras

A primeira opção sugere que a solução para a questão do ensino de inglês para surdos na escola regular tenha foco na formação (inicial e continuada) de professores e intérpretes de Libras para que esses profissionais estejam não só habituados com a questão como também possuam habilidades técnicas que os amparem nesse contexto. Além disso, essa abordagem também prevê o assegurar de condições de trabalho que possibilitem que os referidos profissionais tenham condições de se manterem atualizados e possam, quando em serviço, ter tempo e oportunidades para colaboração.

Quadro 18 - Atores principais: Professores e intérpretes

Ação	Consequências Negativas/Trade-offs/Drawback/Conflitos de escolha	Custos e dificuldades para implementação	Avaliação
Promover práticas pedagógicas com o foco majoritário no ensino de vocabulário a partir de imagens./ Utilização de recursos visuais para fins didáticos ()	A adoção de uma abordagem visual para aprimoramento lexical pode tomar mais tempo da disciplina, se comparada a abordagens como de tradução ou de estratégias de leitura. (P)	– Professores precisaram dedicar mais tempo no preparo de aulas para essas turmas; identificando e/ou produzindo recursos visuais para mediação pedagógica. - Necessidade de se suprir os recursos visuais (preferencialmente de forma digital); Nível de dificuldade de implementação: Amarelo.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
Contratar intérpretes de Libras por disciplina/área do conhecimento.	Os intérpretes têm atribuições voláteis; portanto, a ação poderia impedir um número de pessoas de atuar como intérprete nesse contexto; (C)	- Dedicção, por parte do intérprete, em formação adicional; exige-se mais tempo de formação	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
Investimento em formação (continuada) de professores/ intérpretes para atuação no contexto inclusivo.	Sobrecarga de trabalho do professor na educação básica, que o impede de se dedicar às particularidades dos alunos. Ademais, os cursos de formação para contexto inclusivo, por vezes, são generalistas e não atendem às necessidades específicas para os professores em sala de aula. (C) Deixamos esse exemplo como uma ilustração da dificuldade de se pensar nas consequências e custos	Tempo e engajamento (pro professor/intérprete); Financeiro (governo/instituição)	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida

Ação	Consequências Negativas/Trade-offs/Drawback/Conflitos de escolha	Custos e dificuldades para implementação	Avaliação
Usar o Português como língua de intermediação pela similaridade entre essas línguas orais (em termos gramaticais)	A prática forçaria a adoção de técnicas de gramática-tradução como método de instrução principal (alunos surdos e ouvintes) (P)	Necessidade de adaptação de atividades para que o português possa ocupar um espaço de instrução/ mediação;	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
Promover espaços e oportunidades para colaboração entre professores regentes e intérpretes de Libras.	Acúmulo de tarefas (extra-oficiais) na função de intérprete.[C]	Tempo e engajamento dos envolvidos.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
Que outra ação poderia ser adicionada nesse espaço?	Qual(is) seria(m) a possível consequência ou custo(s) dessa ação?		() Favorável () Desfavorável () Em dúvida

Fonte: O próprio autor.

3.4.1.2 Desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos surdos na escola regular

A segunda opção objetiva desenvolver as habilidades linguísticas e culturais dos alunos surdos e DA. Para isso, propõe que o melhor caminho é instituir espaços na escola (na sala de aula regular ou fora dela) para que os alunos surdos possam receber um atendimento especializado no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. Ademais, as ações nesse grupo enfatizam o desenvolvimento cultural da pessoa Surda a partir do contato com artefatos da cultura surda como, por exemplo, o ASL que poderia servir também o propósito de incentivar esses alunos a se comunicarem com uma nova língua estrangeira/adicional.

Quadro 19 - Atores principais: professor(es) especialista(s) e gestores

Ação	Consequências Negativas/Trade-offs/Drawback / Conflitos de escolha	Custos e dificuldades para implementação	Avaliação
<p>Instituição de uma sala especial para que alunos surdos tenham acesso à metodologias/ abordagens de ensino de língua inglesa que atendam suas necessidades especiais./ Oferecer uma sala de atendimento especial para os alunos surdos nas aulas de língua inglesa</p>	<p>Retorno de uma prática/abordagem de ensino integrativa, podendo ser vista como segregadora por muitos. (P)</p>	<p>Custos para a escola em termos financeiros (contratação de pessoal) e de infraestrutura;</p>	<p>() Favorável () Desfavorável () Em dúvida</p>
<p>Ensino de ASL (American Sign Language - Língua de Sinais Americana) como suporte à aprendizagem de inglês</p>	<p>Ampliação da carga-horária e conteúdo didático do aluno surdo/DA; [C]</p>	<p>Custos para a escola em termos financeiros (contratação de pessoal) e de infraestrutura para o ensino de ASL;</p>	<p>() Favorável () Desfavorável () Em dúvida</p>
<p>Professores e intérpretes podem utilizar estratégias como a verbalização ou tradução para voz, para auxiliar no processo de interpretação das aulas de inglês./Abordagem de Comunicação Total como uma estratégia para ensino de línguas de sinais e orais (na modelidade escrita) simultaneamente. Técnicas de oralização/ verbalização como suporte à aprendizagem de inglês;</p>	<p>A técnica poderia forçar uma perspectiva oralista e ferir o direito dos alunos surdos a se expressarem exclusivamente por sinais; [P]</p>	<p>Acúmulo de tarefas (extra-oficiais) na função de intérprete que teriam que se especializar em técnicas de verbalização;</p>	<p>() Favorável () Desfavorável () Em dúvida</p>

Ação	Consequências Negativas/Trade-offs/Drawback / Conflitos de escolha	Custos e dificuldades para implementação	Avaliação
Abertura de espaço para a língua inglesa	O foco da sala de recursos para alunos surdos são as disciplinas de português e matemática como instrumento para a redução das dificuldades desses alunos nas demais disciplinas; abrir espaço para outras disciplinas poderia comprometer o desenvolvimento linguístico (do português) e matemático dos discentes. (P)	Questões de gestão didático-pedagógicas: Necessidade de contratação de professores de inglês para a sala especial;	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
Desenvolver estratégias distintas de ensino para alunos surdos e/ou DA e ouvintes.	A implementação de pedagogias distintas pode ter implicações no processo de interação entre alunos, bem como favorecer estigmatização dos alunos surdos/DE; [P]	Ampliação da demanda de planejamento por parte dos professores	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
Que outra ação poderia ser adicionada nesse espaço?	Qual(is) seria(m) a possível consequência ou custo(s) dessa ação?		<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida

Fonte: O próprio autor.

3.4.1.3 Conscientização e engajamento da comunidade escolar para a inclusão de alunos com deficiência

A terceira e última opção tem no conceito de inclusão educacional a sua base. Para os apoiadores dessa proposta, o envolvimento da sociedade como um todo, em especial a comunidade escolar, é essencial ao processo de inclusão de pessoas com deficiência (PD). Nessa perspectiva, é preciso que a população encontre meios que viabilizem o acesso de PD na sociedade como, por exemplo, a aprendizagem de Libras como uma segunda língua, facilitando dessa forma a interação com pessoas surdas. Além disso, a proposta ainda

prevê fazer executar as leis e diretrizes que garantem (ou deveriam garantir) o acesso e direitos de PD na sociedade.

Quadro 20 - Atores principais: toda comunidade escolar

Ação	Consequências Negativas/Trade-offs/Drawback /Conflitos de escolha	Custos e dificuldades para implementação	Avaliação
Estreitar a relação entre os familiares dos alunos surdos e a escola	?	Tempo e engajamento dos envolvidos.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
Promover o ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes desde a primeira infância.	Comprometimento de espaço no currículo para as disciplinas obrigatórias e possível redução de encargos docentes [C]	Negociação entre a gestão escolar e diretoria de ensino regional	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
Criar grupos de estudos específicos para o ensino de inglês para surdos na escola regular.	-	Tempo e engajamento dos envolvidos.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
Incluir discussões sobre as implicações do ensino de inglês para surdos nas disciplinas de Libras (ou outras que tratem do tema na inclusão) em licenciaturas e/ou cursos de formação de professores de inglês.	Diminuição da carga-horária prática (que já é limitada) na disciplina; [C]	Articulação com os colegiados e NDEs (Núcleo Docente Estruturante) dos cursos de formação de professores de inglês;	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
Garantir o acesso aos mesmos conteúdos por alunos surdos e ouvintes.	Ao apresentar os mesmos conteúdos a alunos ouvintes e surdos, pode-se ignorar a singularidade das necessidades dos alunos surdos, ampliando a lacuna entre eles e os ouvintes. [P]	Tempo e engajamento dos professores.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
Promover espaços e oportunidades para colaboração entre professores regentes e intérpretes de Libras. (?)	Acúmulo de tarefas (extra-oficiais) na função de intérprete. (Ex.: conselheira/o do aluno surdo; professor auxiliar) [C]	Tempo e engajamento dos envolvidos.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida

Ação	Consequências Negativas/Trade-offs/ Drawback /Conflitos de escolha	Custos e dificuldades para implementação	Avaliação
Que outra ação poderia ser adicionada nesse espaço?	Qual(is) seria(m) a possível consequência ou custo(s) dessa ação?		<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida

Fonte: O próprio autor.

3.4.2 Sobre o Processo de Escrita

Nessa seção, descrevo, em detalhes, a lógica do por trás do desenvolvimento do guia de discussão, em especial, o processo de organização das informações nele contidas para apresentação ao público geral.

3.4.2.1 *Lost in translation* ou dos problemas da tradução

É possível notar, nas segundas colunas de cada um das abordagens, nossos esforços para traduzir, adequadamente, os termos *drawback* e *trade-offs*. Em uma tradução literal, eles significam, respectivamente, desvantagem/inconveniente e troca. Entretanto, a definição desses termos, conforme Rourke (2015) parece ser mais complexa. Nas palavras do autor, um *drawback* ou *trade-off* são “consequências de se tomar uma ação”⁵ (ROURKE, 2015, p.21), daí a ideia de se pensar no termo “consequência” como uma possível tradução. Em termos teóricos, a questão parecia estar resolvida, mas ao tratar de rascunhar, de fato, quais seriam as possíveis consequências para cada uma das ações, o exercício tornou-se mais complexo. Uma das razões para a dificuldade estava no fato de que, mesmo utilizando as estratégias de conjecturas e projeções (mais sobre esse tema na próxima subseção), para algumas ações em específico não conseguimos definir consequências que poderiam ser negativas ou que fariam participantes considerar se deveriam acatá-la ou não. É o caso da terceira ação no primeiro conjunto de opções: “Investimento em formação (continuada) de professores/intérpretes para atuação no contexto inclusivo.” - mesmo pesquisando iniciativas similares (estudos sobre formações continuadas para o contexto de educação especial e inclusiva) não identificamos nenhuma consequência negativa a respeito dessa possibilidade. O que encontramos foram argumentos contrários à proposição, como, por exemplo: a ideia de que alguns cursos

⁵ No original: “(...) consequences of taking this action” (ROURKE, 2015, p.21).

poderiam ser demasiadamente generalistas e pouco práticos (argumento extraído de alguns relatos de pesquisa sobre o tema, como Garcia e Michels (2007)). Como discutimos anteriormente, trata-se de um argumento contra a proposta e não uma consequência dela. É como se estivéssemos convencendo alguém a não implementar essa ação ao invés de propor uma reflexão sobre os impactos e repercussões dela. Paralelamente a esse problema, na versão beta do guia, pensamos em incluir os custos para a implementação das ações. Tratam-se dos recursos físicos e/ou humanos necessários para que uma proposta tome corpo. Ao nosso ver, essa seria uma informação minimamente pertinente aos participantes numa conversa deliberativa. Assim sendo, adicionamos a coluna *custos* como um complemento à de *consequências*. Observamos que muitas vezes o ônus do desprendimento de tempo e engajamento pessoal figuravam, repetidas vezes, como custos para as ações. De modo a não soar repetitivo e a sanar o problema da coluna de consequências, pensamos que a melhor solução para essa proposta de enquadramento em específico fundimos as categorias, mantendo o nome de consequência, visto que, de certo modo, os custos de implementação também são consequências da escolha pela implementação da ação.

3.4.2.2 Projeções e conjecturas

As marcações [P] ou [C] na segunda coluna denotam como aquelas consequências foram elaboradas, se por projeção (análise de projetos similares em outros contextos) ou conjecturas (interpretação das repercussões que provavelmente adviriam daquela ação). Por uma questão metodológica e científica, optamos por, sempre que possível, preferir incluir consequências baseadas em fatos ou experimentos similares. Nessas condições, iniciamos uma pesquisa dentro da pesquisa, buscando estudos que, de alguma forma, discutissem ou abordassem as repercussões para as ações propostas. Todavia, quando notávamos que as consequências poderiam ser formuladas a partir de conjecturas simples, aquelas cujas consequências eram bastante nítidas já pela propostas de ação, assim o fizemos. Um exemplo disso pode ser verificado no item 4 da terceira opção do enquadramento: "Incluir discussões sobre as implicações do ensino de inglês para surdos nas disciplinas de Libras (ou outras que tratem do tema na inclusão) em licenciaturas e/ou cursos de formação de professores de inglês." Em se tratando de uma disciplina teórico-prática como a Libras, a inclusão ou expansão das discussões de aspecto pedagógicos e/ou metodológicos culmina, necessariamente na supressão de carga-horária prática da língua,

fazendo com que os futuros professores de inglês se tornem mais bem preparados pedagogicamente, no tocante do ensino para surdos, porém menos fluentes em Libras. Logo, quando nos deparamos com consequências como a descrita, o caminho pela conjectura parecia ser mais pertinente.

Quando a questão for, no entanto, mais complexa e exigir maiores reflexões sugerimos a utilização da estratégia de projeções como uma forma de evitar vieses e dados imprecisos. Por exemplo, uma das sugestões de ação apresentadas nas entrevistas e que foi incorporada no enquadramento é a colaboração entre familiares e escola. Usando da estratégia de conjectura, poder-se-ia pensar que um revés para essa ação estaria em possíveis conflitos entre pais e gestão escolar. No entanto, ao buscar por estudos que tratassem da relação familiares-escola, identificamos que experimentos de colaboração entre pais, gestores e professores tendem a ter resultados muito positivos. Inclusive, alguns estudos sugerem que os conflitos antes mais latentes entre as famílias e a gestão escolar foram minimizados e essa parceria gera impactos inclusive no desempenho discente. Nesse caso em específico, por não conseguirmos identificar um revés ou contrapartida para essa ação, atribuímos os custos de implementação como consequência principal.

A seguir apresentamos as referências que utilizamos para a pesquisa de projeções:

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 6, de 1º de fevereiro de 2007**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_07.pdf> Acesso em Out 31 2021.

BRASIL, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 Out 2021.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A proposta de inclusão escolar e a formação de professores no Brasil. In: **3o Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais, 2007, Cascavel/PR**. 3o Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais, 2007. v.1, p. 1-14.

KONTRA, E. H. The foreign language learning situation of deaf adults: An overview. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1, 35–42, 2017. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/>

[339187312_Foreign_Language_Learning_Characteristics_of_Deaf_and_Severely_Hard-of-Hearing_Students](#)>

MENDES, E. N. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 33, p. 387-405, Dec. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 02 May 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 32, n. 3, p. 477-492, Dec. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Mai 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>.

Importante ressaltar que os estudos apresentados na construção do estado da arte (vide a Introdução desse trabalho) também foram consultados.

3.4.2.3 Questionário

Um item muito comum aos guias elaborados pelo NIFI são os questionários pós fóruns deliberativos. Eles têm dois objetivos: i) servir como um recurso de revisão/recapitulação do que foi discutido, ajudando os participantes a retomarem seus posicionamentos, em nível pessoal e/ou coletivo; ii) quando coletados em massa, podem servir como uma consulta popular para proposição de políticas públicas em nível macro. Dados os benefícios, elaboramos um questionário, baseado nos moldes dos utilizados pelo NIFI, conforme se pode observar pela figura 12 e quadro 21, respectivamente:

Figura 12 -Exemplo de Questionário

QUESTIONNAIRE

Life and Death Decisions

Who Decides?

Now that you've had the chance to participate in a forum on this issue, we'd like to know what you are thinking. Your opinions, along with thousands of others who participated in these forums, will be reflected in a summary report that will be available to all citizens, including those who took part in the forums, as well as officeholders, members of the news media, and others in your community.

1. Do you agree or disagree with the statements below?	Strongly agree	Somewhat agree	Somewhat disagree	Strongly disagree	Not sure
a. Since advances in medical technology continue to offer the possibility of new cures, we should never give up on a patient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. When people are terminally ill, the choice of whether to live or die should be up to them.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. When death is imminent, patients, along with their families, should have the right to end life-sustaining treatment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Life is more than just existence; quality of life should be taken into account when making end-of-life decisions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. We have a collective moral duty to preserve life as long as possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. It is unfair that terminally ill patients on life support can decide to end their lives while others who suffer, but do not need life support, cannot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: NIFI - Life and Death Decisions (NIFI, 2006)

Uma pequena diferença entre o modelo original do NIFI e o proposto nesse estudo está no meio de suporte: enquanto o questionário do NIFI é em papel e deve ser preenchido e posteriormente enviado ao instituto, optamos por fazer uma versão virtual na qual os participantes possam responder via formulário eletrônico. Para facilitar, adicionamos um QR-Code no final do guia de discussão. Essa mudança não é apenas estética, é também estratégica, visto que oferece aos pesquisadores proponentes a oportunidade de acompanhar a reação dos participantes dos fóruns, bem como suas respectivas percepções sobre o problema, além de computar dados que, em maior ou larga escala, podem servir de subsídios para proposição de políticas de nível macro.

3.4.2.4 Outras adições

Ao realizar as pesquisas de projeção, notamos, mais uma vez, a importância de se providenciar dados para embasar decisões. Nessa direção, decidimos dedicar uma seção do guia de discussão para incluir indicações de conteúdos (textos, artigos e outros) que possam enriquecer as discussões e suscitar ainda mais diálogos. Nossa seleção foi a seguinte:

3.5 VERSÃO PILOTO

Com base nas discussões apresentadas na seção anterior, fizemos alguns ajustes para versão teste ou piloto. A principal diferença entre as versões é a integração da coluna de custos à coluna de consequência nos quadros de ação. Outra diferença do guia que propomos e o modelo NIFI está no formato de apresentação do conjunto de opções. De modo a diluir as possibilidades dos participantes optarem por uma das três opções automaticamente, por se identificarem com a filosofia da abordagem, desconsiderando as opções de modo individual, convidamos os participantes a avaliarem todas as ações e suas contrapartidas primeiro e depois lhes apresentarmos a descrição da opção a que elas pertencem. Esta última alteração, ainda que de modo sutil, remodela a dinâmica de deliberação, uma vez que ao invés de tratar de analisar e deliberar sobre um conjunto de ação por vez, explorando os valores inerentes à tal grupo, os participantes avaliam as ações às cegas, numa primeira instancia. Apresentamos a seguir o formato do guia atualizado:

Ensino de Inglês para surdos na escola regular: Que ações podemos adotar para ensinar inglês para surdos na escola inclusiva?

(...) embora contássemos com o auxílio de nosso pai nos exercícios de casa, nosso maior receio era nas aulas de laboratório de Inglês porque, pela primeira vez, entramos em um lugar onde havia várias cabines, nunca tínhamos visto um negócio daquele. Escolhemos um lugar onde havia um enorme fone de ouvido. Para os demais alunos, tudo normal, mas para nós, tudo completamente diferente. Para não sermos ridicularizados, passamos a observar o que os outros faziam e

assim repetíamos o feito. Aquilo nos incomodava e nos deixava aflitos. No entanto, a turma, na maior tranquilidade, acompanhava a professora falando inglês pelo microfone, enquanto escreviam na apostila. Sem saber o que fazer, nós disfarçávamos, fingindo entender tudo para não passar vergonha, fingindo entender tudo. O inglês para nós era uma dificuldade.

(CUNHA, 2015, p.32)

[Adicionar foto do livro]

O problema: O relato acima, retirado do livro “O embate em torno das políticas educacionais para surdos”, de Elias P. da Cunha Junior, professor e linguista aplicado, retrata as dificuldades que pessoas surdas podem enfrentar nas aulas de inglês no ensino regular. As políticas de inclusão escolar foram, sem dúvidas, um grande passo para a garantia de acesso e acessibilidade de alunos com deficiências no espaço escolar regular. Entretanto, por serem relativamente recentes, ainda carecem de ajustes que reflitam a realidade e as necessidades de alunos, professores e toda comunidade escolar no dia-a-dia. Como podemos observar a partir do relato de Elias Cunha, o ensino de língua inglesa na modalidade inclusiva, onde alunos surdos e ouvintes dividem o mesmo espaço, apresenta obstáculos para a aprendizagem de surdos que não foram antecipadas pelas políticas e diretrizes de ensino inclusivo. A aula de inglês nesse cenário se apresenta como um espaço de superdiversidade linguística complexo onde o Português, o Inglês, a Libras e, por vezes, sinais caseiros (estratégias de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes) coexistem e se não dermos a devida atenção, corremos o risco de não problematizar as necessidades de alunos surdos e/ou deficientes auditivos, negligenciando, dessa forma, os direitos de aprendizagem destes grupos.

Tendo em vista a importância dessa língua no mundo globalizado e as dificuldades que os alunos surdos e deficientes auditivos têm com a língua em contextos de inclusão, faz-se necessário que pensemos na questão: Que estratégias/ações podemos tomar para ensinar inglês para surdos na escola inclusiva? A partir desse guia, iremos explorar esta questão analisando possíveis respostas para a problemática, a fim de identificar um curso de ação que se adeque à(s) realidade(s) local(is).

Introdução: Um guia para deliberação

Esse material é um convite a uma conversa sobre o tema do ensino de inglês para surdos em escolas regulares. Entretanto, não se trata de qualquer conversa. A partir desse guia, o(a) convidamos a uma conversa deliberativa. Mas afinal, é uma deliberação? Diferentemente de um debate, em que o objetivo é dominar e vencer a discussão, a deliberação é um diálogo que busca construir pontes entre os participantes. A ideia é coletivamente analisar um tema sob perspectivas diversas e, a partir dessas diferentes lentes, buscar uma solução para o problema que seja consciente e leve em consideração não apenas os benefícios da ação, mas também as suas consequências.

Nesse livreto, são apresentadas quinze propostas sobre como endereçar o problema de ensino de inglês para alunos surdos em escolas inclusivas, divididas em três blocos. Essas proposições foram baseadas numa série de conversas com pessoas que lidam com esse problema no dia-a-dia, como professores de inglês, alunos surdos e intérpretes de Libras. Cada uma dessas propostas representa uma perspectiva do que pode ou deve ser feito para sanar ou minimizar o problema e inclui um conjunto de ações para que você e os demais participantes dessa conversa possam avaliar: tanto em termos dos benefícios das ações como suas consequências.

Dinâmica:

1. Avaliação Pessoal: Para iniciar o processo de decisão, você irá ler atentamente cada uma das propostas, divididas em 3 (três) blocos e selecionar suas preferências;
2. Avaliação Coletiva: Nessa fase, o grupo avalia, coletivamente, cada uma das ações, com foco na realidade local;
3. Deliberação: Feitas as considerações sobre as ações, o grupo pondera quais delas melhor atende aos interesses de sua escola/comunidade;
4. Próximos passos: uma vez determinado o melhor curso de ação para aquela realidade, os participantes pensam estratégias sobre como implementá-las.

1. Avaliação Pessoal (Pré-Fórum)

Essa etapa precede o fórum deliberativo que deverá ocorrer em alguns minutos. Antes de

iniciar o nosso diálogo, no entanto, lhe convidamos a fazer algumas reflexões:

- i) De que forma a questão do ensino de inglês para surdos na escola inclusiva lhe afeta? Você tem algum relato de experiência, pessoal ou de alguém próximo, que ilustre a problemática que iremos tratar durante o fórum?

- ii) No decorrer da nossa conversa, iremos avaliar uma série de ações pensadas de modo a oferecer uma solução (ainda que parcial) à prática de ensino de inglês para surdos na escola regular inclusiva. Cada opção de ação advém da experiência de pessoas que vivenciam esse contexto diariamente e, além das ações, adicionamos possíveis consequências e custos para sua implementação. Pedimos que reflita criticamente sobre cada uma das propostas e suas consequências e as avalie sob os seguintes termos: assinale a opção ‘favorável’, caso concorde com o que foi proposto e esteja de acordo com os custos e/ou consequências para implementação; marque ‘desfavorável’, caso discorde da proposta ou não esteja confortável com as suas consequências e/ou custos; e, finalmente, caso não tenha uma opinião ainda formada sobre a ação, assinale a opção ‘em dúvida’. Você fará esse exercício para cada um dos três grupos apresentados.

- iii) Por fim, pedimos que eleja um ‘TOP 5’ das ações que mais lhe agradaram num *ranking* de 5-1, onde 1 é a opção favorita, a que melhor atende os seus valores e/ou interesses. Observamos que você pode elencar qualquer uma das quinze (15) propostas de ação no seu *ranking*, independentemente do grupo a qual elas pertencem.

1 ^a	
2 ^a	
3 ^a	
4 ^a	
5 ^a	

Grupo 1:

Propostas de Ação		Consequências e Custos para implementação	Avaliação Pessoal
1	Utilização de recursos visuais com o foco majoritário no ensino de vocabulário.	A adoção de uma abordagem visual para aprimoramento lexical pode tomar mais tempo da disciplina, se comparada à abordagens como de tradução ou de estratégias de leitura.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
2	Contratar intérpretes de Libras por disciplina/área do conhecimento.	Os intérpretes têm atribuições voláteis; portanto, a ação poderia impedir um número de pessoas de atuar como intérprete nesse contexto;	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
3	Investimentir em formação (continuada) de professores/ intérpretes para atuação no contexto inclusivo.	Haveria necessidade de realocação dos (escassos) recursos financeiros da educação para se investir em formação continuada.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
4	Usar o Português como língua de intermediação pela similaridade entre essas línguas orais (em termos gramaticais)	A prática forçaria a adoção de técnicas de gramática-tradução como método de instrução principal (alunos surdos e ouvintes)	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
5	Incluir discussões sobre as implicações do ensino de inglês para surdos nas disciplinas de Libras (ou outras que tratem do tema na inclusão) em licenciaturas e/ou cursos de formação de professores de inglês.	Diminuição da carga-horária prática (que já é limitada) na disciplina de Libras em cursos de licenciatura;	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida

Grupo 2:

Propostas de Ação		Consequências e Custos para implementação	Avaliação Pessoal
6	Instituição de uma sala especial para que alunos surdos tenham acesso à metodologias/abordagens de ensino de língua inglesa que atendam suas necessidades especiais durante as aulas de inglês.	Retorno de uma prática/ abordagem de ensino integrativa, podendo ser vista como segregadora por muitos.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
7	Promover o ensino de ASL (American Sign Language - Língua de Sinais Americana) como suporte à aprendizagem de inglês	Ampliação da carga-horária e conteúdo didático do aluno surdo/DA;	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
8	Utilizar técnicas de oralização/ verbalização como suporte à aprendizagem de inglês;	A técnica poderia forçar uma perspectiva oralista e ferir o direito dos alunos surdos a se expressarem exclusivamente por sinais;	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida

	Propostas de Ação	Consequências e Custos para implementação	Avaliação Pessoal
9	Incluir a língua inglesa nas salas de recursos para surdos (atualmente ocupadas apenas pelo português e matemática)	Abrir espaço para língua inglesa e outras disciplinas poderia comprometer o desenvolvimento linguístico (do português) e matemático dos discentes, que é o foco da sala de recursos.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
10	Desenvolver estratégias distintas de ensino para alunos surdos e/ou DA e ouvintes.	A implementação de pedagogias distintas pode ter implicações no processo de interação entre alunos, bem como favorecer estigmatização dos alunos surdos/DE;	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida

Grupo 3:

	Propostas de Ação	Consequências e Custos para implementação	Avaliação Pessoal
11	Estreitar a relação entre os familiares dos alunos surdos e a escola	A ação requer muito tempo e engajamento das partes envolvidas, bem como a mudança de posição da comunidade de receptora de serviços para colaboradora.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
12	Oferecer o ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes desde a primeira infância.	Comprometimento de espaço no currículo para as disciplinas obrigatórias e possível redução de encargos docentes (atuais).	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
13	Promover espaços coletivos para prática de Libras entre alunos surdos, ouvintes e toda comunidade escolar	A prática poderia inibir ou constranger alunos surdos que optam por não serem usuários de Libras.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
14	Garantir o acesso aos mesmos conteúdos por alunos surdos e ouvintes.	Ao apresentar os mesmos conteúdos a alunos ouvintes e surdos, pode-se ignorar a singularidade das necessidades dos alunos surdos, ampliando a lacuna entre eles e os ouvintes.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida
15	Promover constantes palestras, campanhas e cursos que visam a combater práticas capacitistas e preconceituosas contra pessoas com deficiência.	A prática pode acentuar noções de diferença entre surdos e ouvintes.	() Favorável () Desfavorável () Em dúvida

- Há alguma ação não contemplada nos grupos que você gostaria de adicionar para discussão? Qual(is)?

Sugestão de tempo para essa etapa: 15-20 min.

2.**Análise Coletiva**

Nessa etapa, iniciaremos propriamente o nosso diálogo deliberativo. Como mencionado anteriormente, deliberação é diferente de debate, não objetivamos convencer os demais participantes a escolher X sobre Y; nosso objetivo é construir pontes entre diferentes vivências e pontos de vista, buscando um lugar comum, onde todos sintam-se minimamente confortáveis com um dado curso de ação. Para iniciarmos essa etapa, sugerimos que tenham em vista as seguintes orientações:

- Todas/es/os são encorajados a participarem da discussão;
- Tente compreender a perspectiva dos demais participantes, sem qualquer tipo de pré-julgamento. Lembre-se: compreender o outro é tão importante quanto ser compreendido;
- Observe os turnos de fala e não domine a discussão, todos devem ter espaço para colaborar com a conversa;
- Avalie atentamente cada opção de ação, bem como suas consequências e custos para implementação;
- Respeite o tempo alocado para cada etapa do fórum, garantindo assim o seu bom andamento;

i) Análise das ações: Retorne às propostas de ação apresentadas na etapa anterior, faça uma avaliação de cada uma delas, dessa vez, em grupo. Lembre-se: não deixe de levar em consideração as consequências e os custos para a implementação das ações.

Para auxiliar o seu processo de avaliação, considere as seguintes questões:

- a) O que há de atraente nessa proposta?
- b) Estamos confortáveis, enquanto grupo, com as possíveis consequências dessa ação?
- c) Podemos arcar com o(s) custo(s) para concretização dessa proposta?
- d) Dadas as ponderações anteriores, qual o parecer do grupo sobre a proposta de ação?

Faça esse exercício para cada proposta de ação em todos os três grupos.

Sugestão de tempo para essa etapa: 15-20 min para cada grupo de proposta de ação.

3. Deliberação

As propostas de ação que vocês avaliaram são baseadas em três perspectivas de solução do problema envolvendo as políticas (ou falta de) de ensino de inglês para surdos na escola regular, as seguintes:

Grupo 1. Formação profissional e condições de trabalho adequadas para professores e intérpretes de Libras:

A primeira opção sugere que a solução para a questão do ensino de inglês para surdos na escola regular tenha foco na formação (inicial e continuada) de professores e intérpretes de Libras para que esses profissionais estejam não só habituados com a questão como também possuam habilidades técnicas que os amparem nesse contexto. Além disso, essa abordagem também prevê o assegurar de condições de trabalho que possibilitem que os referidos profissionais tenham condições de se manterem atualizados e possam, quando em serviço, ter tempo e oportunidades para colaboração.

ATORES PRINCIPAIS: Professores e intérpretes

Grupo 2. Desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos surdos na escola regular:

A segunda opção objetiva desenvolver as habilidades linguísticas e culturais dos alunos surdos e DA. Para isso, propõe que o melhor caminho é instituir espaços na escola (na sala de aula regular ou fora dela) para que os alunos surdos possam receber um atendimento especializado no que diz respeito ao ensino de língua inglesa. Ademais, as ações nesse grupo enfatizam o desenvolvimento cultural da pessoa Surda a partir do contato com artefatos da cultura surda como, por exemplo, o ASL que poderia servir também o propósito de incentivar esses alunos a se comunicarem com uma nova língua estrangeira/adicional.

ATORES PRINCIPAIS: professor(es) especialista(s) e gestores

Grupo 3. Conscientização e engajamento da comunidade escolar para a inclusão de alunos com deficiência:

A terceira e última opção tem no conceito de inclusão educacional a sua base. Para os apoiadores dessa proposta, o envolvimento da sociedade como um todo, em especial a comunidade escolar, é essencial ao processo de inclusão de pessoas com deficiência (PD). Nessa perspectiva, é preciso que a população encontre meios que viabilizem o acesso de PD na sociedade como, por exemplo, a aprendizagem de Libras como uma segunda língua, facilitando dessa forma a interação com pessoas surdas. Além disso, a proposta ainda prevê fazer executar as leis e diretrizes que garantem (ou deveriam garantir) o acesso e direitos de PD na sociedade.

ATORES PRINCIPAIS: toda comunidade escolar

Após análise das propostas de ação, refaça o *ranking* das cinco (5) opções favoritas, desta vez, a escolha deve ser coletiva e refletir o diálogo deliberativo.

1^a	
2^a	
3^a	
4^a	
5^a	

As perguntas abaixo podem auxiliar a discussão:

- Em quais ações o grupo pareceu encontrar um lugar comum?
- Quais são as ações em que a maioria parece estar mais confortável em colocar em prática?
- A que (quais) grupo(s) as ações selecionadas pertencem? A seleção foi mais homogênea (abarcando de forma prevalente apenas uma perspectiva) ou híbrida (incluindo múltiplas perspectivas)? A que se deve esse movimento?

Sugestão de tempo para essa etapa: 15-20 min.

4. Próximos Passos:

Dada a escolha na etapa anterior, reflita:

- Como o grupo que realizou o fórum pode dar continuidade à conversa iniciada a partir desse diálogo?
- É possível pensar em alguma estratégia de implementação das ações selecionadas como as cinco mais viáveis? Em caso positivo, de que(ais) recurso(s) a comunidade dispõe?
- Que outras pessoas e/ou instituições deveriam fazer parte dessa conversa para que as ações possam ser implementadas?

Sugestão de tempo para essa etapa: 5-10 min.

A versão finalizada do guia encontra-se no apêndice de número XXXX (p. XXX). Ademais, é importante frisar que esse mesmo modelo foi transferido para a plataforma CGA, onde encontra-se disponível para utilização pública, no link a seguir: <<https://findcommonground.org/game/play?ug=SEDMADF4LGVZ>>

É importante ressaltar que a versão na plataforma, ainda que perca no aspecto de interação face a face, fornece ótimos recursos visuais que podem auxiliar o processo de tomada de decisão coletiva por intermédio de gráficos que retratam a evolução, em tempo real, das opiniões individuais e do grupo. O roteiro do fórum presencial e no CGA seguem a mesma estrutura. O quadro a seguir, apresenta um resumo da experiência na plataforma.

Quadro 13: Fluxo da experiência de fórum deliberativo na plataforma CGA

Rank Top 5

All Actions presented initially to gauge initial perspectives

Chat restricted to Moderator so that participants can focus

Click and drag your favorite actions into a slot

Assim como na etapa de “Avaliação Pessoal” no fórum presencial, nessa tela, os participantes leem as opções de ações disponíveis e elegem as suas 5 favoritas.

Evaluate each action by dragging it into a section on the right

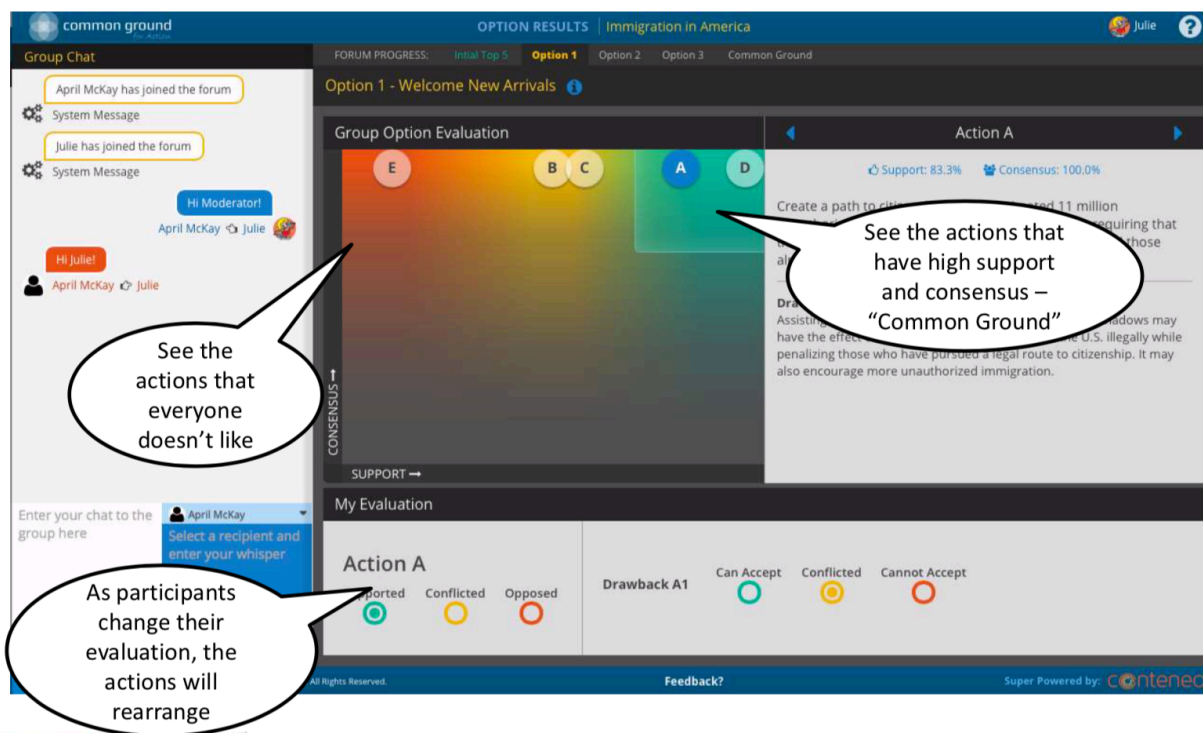
Essa tela representa o início das avaliações dos agrupamentos, aqui os participantes avaliam as propostas de ação em três categorias: i) aquelas que concordam (em verde); ii) as que não têm certeza (amarelo); e as que discordam ou se opõem (em vermelho).

Evaluate Drawbacks

The screenshot displays the 'Evaluate Drawbacks' interface. On the left, a 'Group Chat' window shows messages from April McKay and Julie. The main forum area is titled 'Option 1 - Welcome New Arrivals' and lists four options (A, B, C, D). Option C is currently in the 'CONFLICTED' category (yellow background). A 'Drawback' section for Option C is visible on the right, with three radio buttons for 'Can Accept' (green), 'Conflicted' (yellow), and 'Cannot Accept' (red). The 'Can Accept' button is selected. A speech bubble points to the 'Can Accept' button with the text 'Evaluate the drawbacks of the action'. Another speech bubble points to the 'CONFLICTED' category with the text 'If you change your mind about the action, you can drag it into another category'. The interface also includes a 'Done Evaluating Drawbacks' button and a footer with 'Kettering Foundation' and 'Conteneo' logos.

Em seguida, na próxima tela, os participantes, avaliam os custos e consequências de cada ação e decidem se estão se podem aceitar (verde), estão em conflito (amarelo) ou rejeitam cada um deles.

Participant Option Results



A partir das escolhas individuais, a plataforma gera um gráfico que demonstra o grau de consenso entre os participantes. As ações que aparecem na zona esverdeada, no quadrante central, são consideradas as ações com maior nível de lugar comum (*common ground*, em inglês),

Common Ground

The screenshot displays the 'Common Ground' forum interface for 'Immigration in America'. The main area is a heatmap where options are plotted based on support (horizontal axis) and consensus (vertical axis). The heatmap is divided into three vertical sections: 'Option 1: Welcome New Arrivals' (left), 'Option 2: Protect our Borders' (right), and 'Option 3: Promote Economic Prosperity' (bottom). A central green area labeled 'COMMON GROUND' contains options A, D, I, and J. Other options are scattered in yellow and red areas. A callout bubble points to this central area with the text 'See the results of the forum visually'.

On the left, a 'Group Chat' window shows messages from April McKay and Julie. A callout bubble points to the chat with the text 'View the highest rated actions'.

On the right, a panel for 'Action A' shows 'Support: 83.3%' and 'Consensus: 100.0%'. Below this, a 'Drawback A1' is listed. A callout bubble points to the satisfaction survey section with the text 'Register your satisfaction with the results'.

At the bottom, there is a 'Group Final Top 5' list, a 'Weighted Option Support' table, and a 'Satisfaction Survey' section.

	Option 1	Option 2	Option 3
D	A	L	O
C	J	M	
B	H	N	
E	G	P	
	K		

Group Final Top 5:

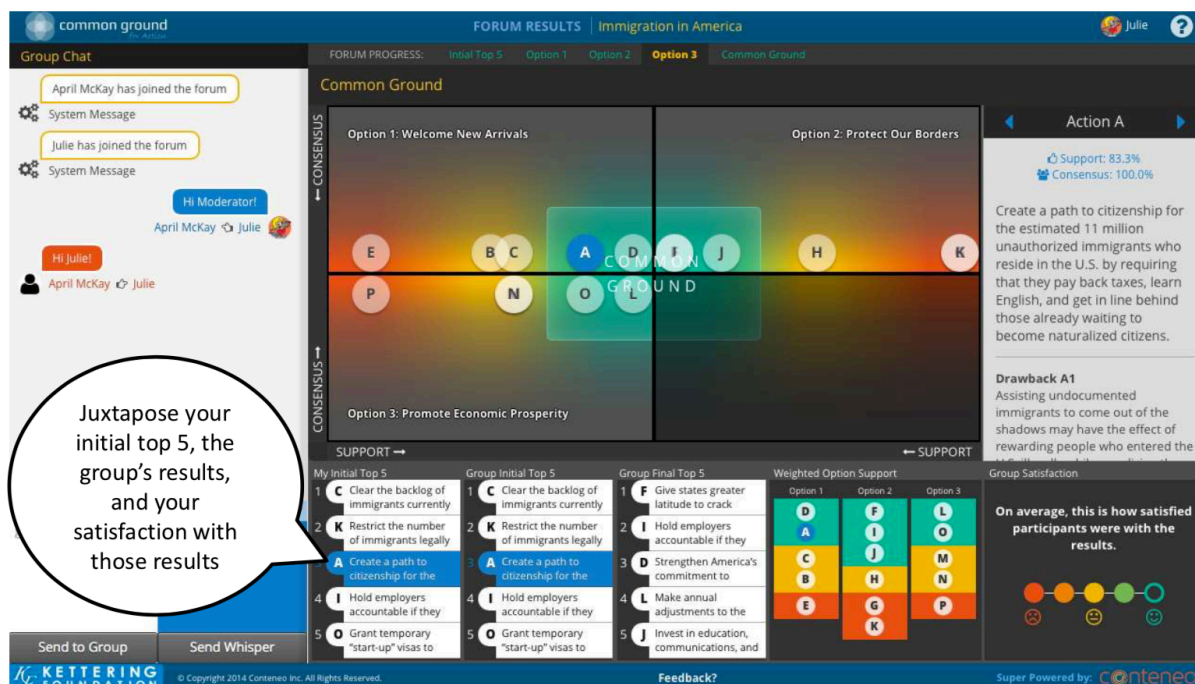
- F Give states greater latitude to crack down on illegal immigrations
- I Hold employers accountable if they break the law by deliberately hiring
- D Strengthen America's commitment to refugees and other vulnerable
- L Make annual adjustments to the number of immigrant workers
- J Invest in education, communications, and infrastructure

Satisfaction Survey: How satisfied are you with the group results? (Scale from 1 to 5)

No eixo horizontal, o gráfico apresenta o nível de suporte para cada ação. Ações que foram anteriormente endossadas pelos participantes e cujos custos foram tidos como aceitáveis vão aparecer no canto direito; ações endossadas com consequências não aceitas, tendem a aparecer no quadrante central, na zona amarela e, finalmente, as opções sem suporte e custos não aceitos, aparecem na zona vermelha, no canto esquerdo.

O eixo vertical. Ações na parte inferior (área mais cinzenta) estamos mais misturados; ações mais acima (no verde, amarelo ou vermelho) temos mais concordância entre o grupo.

Difference Deliberation Makes



Na última tela, os participantes podem avaliar, a partir das colunas abaixo do gráfico, o impacto da conversa deliberativa; na primeira coluna são apresentadas as ações descritas como as favoritas do usuário antes do início do fórum deliberativo; a segunda coluna, apresenta as opções de ações favoritas pelo grupo também antes do início da deliberação; a última coluna, por sua vez, apresenta as ações favoritas do grupo, após deliberação. A partir dessa informação, os participantes podem refletir sobre o processo como todo e o impacto do diálogo na percepção individual e do grupo sobre o problema.

Fonte: o autor

Até o momento de escrita desse texto, o CGA estava apenas disponível na língua inglesa, ainda sim, como pode-se observar pelas figuras no quadro X, a plataforma é bastante intuitiva, e penso que a língua não seria um empecilho para realização da atividade deliberativa se instruída de forma adequada. Alternativamente, caso haja disponibilidade de dispositivos e acesso à internet, é possível propor um fórum híbrido no qual os participantes, na modalidade presencial, utilizam os recursos do CGA como um ponto de partida para o diálogo.

3.6 TESTE PILOTO

Como uma forma de referendar a proposta de enquadramento, é de praxe realizar um teste piloto para avaliar a proposta de guia de discussão com uma audiência-foco. A

prática é encorajada por Rourke (2015) como um estágio final da produção de materiais para deliberação. O objetivo do teste piloto é verificar: i) o quão claras e inteligíveis estão as propostas do guia; ii) se as tensões entre as diferentes abordagens são identificáveis; iii) se não há vieses ou trechos que pareçam favorecer uma proposta em detrimento de outra(s); Os dois primeiros objetivos serão testados com base na interação entre os participantes do fórum piloto, o último, por sua vez, será aferido a partir de perguntas específicas enviadas aos participantes do teste logo após a realização do fórum. Essas perguntas são as seguintes:

- Como você descreveria a experiência de participação de um fórum deliberativo sobre o tema de ensino de inglês para surdos?
- De que forma a organização do guia colabora com (ou atrapalha) a discussão do tema?
- Foi possível observar tensões entre as diferentes opções de ação apresentadas? Comente.
- As opções de ação foram apresentadas de forma equilibrada ou, na sua opinião, existe favorecimento de uma ou outra? Justifique sua resposta.
- A partir da sua experiência, você acredita que algum curso de ação não foi representado? Em caso positivo, qual(is)?

3.6.1 Resultados

As perguntas apresentadas na seção anterior foram submetidas ao grupo que realizou o fórum teste na plataforma CGA via formulário virtual. Dos 7 (sete) participantes do teste, 6 (seis) responderam ao questionário. Apresento a seguir uma síntese do perfil desses respondentes:

Quadro 24 - Perfil dos participantes do fórum-teste

Respondente	Descrição
Kelly	Intérprete de Libras , 26 anos, ouvinte, trabalha há 2 anos na área e nunca interpretou aulas de língua inglesa em contextos inclusivos.
Laura	Professora de inglês, ouvinte, atua há 10 anos na área; destes, 4 anos em escolas regulares e nunca atuou em contextos de ensino com alunos surdos.
Murilo	Deficiente auditivo , 29 anos, formou-se em escola regular particular e, paralelamente ao ensino tradicional, fez acompanhamento fonoaudiológico desde os 4 anos de idade.

Respondente	Descrição
Nicolas	Pai de Murilo , 61 anos, ouvinte, voluntário em associações para pessoas com deficiências.
Odete	Mãe de criança surda , 37 anos, ouvinte, iniciando o processo de educação formal de seu filho de 6 anos.
Penélope	Aluna surda , 19 anos, cursa atualmente o último ano do Ensino Médio.

Fonte: O próprio autor.

Como pode-se observar pela descrição dos participantes, estes fogem aos critérios de seleção estabelecidos anteriormente no processo de entrevistas, a dissonância é proposital. Nessa fase, optamos por expandir o perfil e testar a percepção de pessoas com biografias relativamente distinta das dos respondentes cujas visões sobre o problema geraram o guia de discussão. Por exemplo, nessa experiência, convidados profissionais, professores de inglês e intérpretes sem experiências prévias no contexto investigado, com o objetivo de verificar como eles reagiriam ao guia. Além deles, também convidamos familiares de pessoas surdas, grupo que não havia sido considerado anteriormente; e finalmente, também convidados um surdo que se identifica como Deficiente auditivo, visto que na fase de enquadramento, apenas Surdos que se identificavam com a cultura Surda foram consultados.

De maneira resumida, apresento um apanhado do que foi compartilhado pelos participantes em cada uma das perguntas do formulário.

1. **Como você descreveria a experiência de participação de um fórum deliberativo sobre o tema de ensino de inglês para surdos?**

De forma unânime, os participantes expressam que a experiência foi benéfica, em especial, por ter sido a primeira vez em que a maioria participou de uma discussão no formato.

2. **De que forma a organização do guia colabora com (ou atrapalha) a discussão do tema?**

Também de forma unânime, os respondentes sinalizaram que a forma com que o guia foi organizado favorece a discussão do problema, nessa questão, muitos dos participantes salientaram que isso se deve, principalmente, pelas ações

apresentarem consequências diretas, os forçando a lidar com a dualidade nas escolhas.

3. **Foi possível observar tensões entre as diferentes opções de ação apresentadas? Comente.**

A palavra opção nessa questão se refere ao conjunto de ações que corresponde à uma proposta de plano de ação, fundamentada nos agrupamentos estabelecidos na fase de enquadramento. No entanto, nota-se que parte dos participantes considerou o termo como sinônimo das ações individuais que compõe tais opções, como pode ser observado no relato de Nicolas: “Gostei do fato de ter que escolher uma coisa e em seguida ter que encarar o lado negativo dela (...)” - me parece que ele fazia referência às ações e não opções em si. Ainda sim, consideramos positivo o fato dos participantes poderem enxergar as tensões entre as diferentes propostas de ação.

4. **As opções de ação foram apresentadas de forma equilibrada ou, na sua opinião, existe favorecimento de uma ou outra? Justifique sua resposta.**

Com exceção do participante Murilo, todos responderam de forma positiva. Murilo, no entanto, considerou a ausência de uma perspectiva que tratasse da proposta de ensino de inglês para surdos em contextos de educação especial como uma saída: “As opções foram boas e válidas, mas acho que tem mais opções que defendem um ensino de inclusão (a opção 1 e 3) e apenas uma (2) que defende o ensino especializado do surdo, então achei um pouco desequilibrado, mas no mais, muito bom”. Esse comentário nos chama atenção porque sinaliza que a diferença entre a opção 1 e 3 pode não estar tão clara. Foi justamente esse comentário que nos fez considerar incluir, na descrição das opções, quem são os principais atores envolvidos e qual o valor central de cada um. Enquanto no primeiro, o foco está estritamente na formação técnica de mão de obra especializada para lidar com o problema, a opção 3 recorre à uma noção mais ampla de inclusão.

5. **A partir da sua experiência, você acredita que algum curso de ação não foi representado? Em caso positivo, qual(is)?**

Na mesma linha da pergunta anterior, quatro em seis respondentes relataram não enxergar necessidade de inclusão de novas perspectivas. Murilo considerou a ausência de uma perspectiva que tratasse da proposta de ensino de inglês para

surdos em contextos de educação especial como uma saída. Ainda que um comentário honesto, a proposta de Murilo foge à alçada desse projeto que se propôs a problematizar os contextos de ensino regular inclusivo de forma específica. Considerar incluir uma discussão ou opção que sugerisse que os alunos surdos fossem encaminhados à institutos especializados seria, portanto, uma incoerência. De forma similar, Kelly sugeriu considerar incluir o contexto da escola bilíngue para surdos; embora este último se aproxime mais dos nossos objetivos de pesquisa e intervenção, ainda trata de um contexto escolar específico, diferente do foco desse estudo; logo, assim como as propostas de Murilo e Kelly, foram descartadas. As respostas dos participantes na íntegra podem ser visualizadas no apêndice.

Dadas as considerações e ponderações dos nossos respondentes, notamos que o guia cumpria os pré-requisitos que estabelecemos como essenciais à um material para deliberação e, assim sendo, endossamos o guia. A partir da aprovação do teste de audiência, consideramos que o modelo de guia de discussão produzido a partir do enquadramento cumpre o propósito de suscitar discussões abrangentes sobre o tema de ensino de inglês para surdos na escola regular, o que não significa, mais uma vez, que ele esgote as possibilidades de perspectivas sobre o problema ou mesmo as possíveis propostas de encaminhamento - o nosso objetivo é proporcionar uma experiência deliberativa que convide seus participantes a avaliarem planos de ação sob diferentes pontos de vista, considerando os custos e os conflitos do processo de escolha coletiva. E nesse aspecto, com base no retorno dos respondentes, pode-se dizer que o guia cumpriu sua missão.

3.7 PÓS-PESQUISA

Esse estudo teve por objetivo pavimentar caminhos para proposição de políticas públicas inclusivas na escola regular, em nível local, a partir da base. Em específico, essa pesquisa se propôs a desenvolver materiais que facilitassem diálogos deliberativos com potencial propositivo. Nesse sentido, desenvolvemos alguns produtos que servissem como um ponto de partida para esse processo: i) o guia de discussão (no formato de livreto virtual, disponibilizado na plataforma CGA), ii) pesquisa de levantamento pós-fórum que pode, futuramente, oferecer indicativos de como diferentes comunidades, em contextos e locais diversos, estão pensando o problema de ensino de inglês para surdos. Esperamos, com esses materiais, que novos pesquisadores e o público interessado na temática possam

usufruir dessas ferramentas e desenvolver mecanismos para trilhar políticas locais. Na nossa última seção, a seguir, oferecemos maiores reflexões acerca das possibilidades de novos estudos advindos deste, e apresentamos também as nossas considerações finais sobre o processo de escrita desse trabalho.

CAPÍTULO 4 - ATANDO E DESATANDO OS ÚLTIMOS NÓS (OU DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS)

O tema do ensino de inglês para surdos me intriga desde os tempos de graduação quando, numa aula de Educação Inclusiva, vislumbrei, pela primeira vez, a questão: “Como se ensina inglês para pessoas surdas?” Dessa simples e ainda complexa pergunta, surgiram outras: “Que habilidades devo focar: leitura ou escrita?”, “Que práticas devo adotar com alunos surdos oralizados? E com aqueles que não são oralizados?”, “Como é ensinar inglês numa sala de aula inclusiva, com alunos surdos e ouvintes num mesmo espaço?” Essa última pergunta, em particular, me dominou e deu um grande nó em minha cabeça - nó esse que até hoje busco desatar. A inquietação era tamanha que extrapolou as aulas da querida professora doutora Simone Moura, que ministrara a disciplina de Educação Inclusiva, e motivou minha monografia de finalização do curso de Letras Estrangeiras na UEL.

Naquele trabalho, procurei respostas para as minhas perguntas em Pedagogias de Ensino voltadas a pessoas surdas. Parti dos clássicos professores de surdos como L’Epée, Pedro Ponce de Leon e Samuel Heinicke; passei pelos experimentos da escola de psicologia soviética do século XX, como os de Ivan Golosof, Konstantin Malisch e o próprio Lev Vygotsky (1925; 1991) e, finalmente, cheguei a autores mais contemporâneos que tratavam, em específico, da questão de ensino de línguas estrangeiras para surdos, alguns dos quais revisei ao escrever o estado da arte desta tese, como Silva (2005), Oliveira (2007) e Lopes (2009) - trabalhos pioneiros nesse campo. Esses últimos estudos, em particular, aliviaram, parcialmente, as minhas inquietações: Lopes (2009), que inclusive é alunmi do LAEL, me apresentou caminhos possíveis para se ensinar inglês para surdos, com o foco em leitura e nas necessidades especiais.

Todavia, uma questão permanecia em aberto: a de como tratar das aulas de inglês em espaços de inclusão. Levei então à questão ao Mestrado em Estudos da Linguagem, também na UEL, onde decidi investigar o tema pela óptica das políticas de ensino. O objetivo era verificar que medidas e encaminhamentos as políticas inclusivas e as diretrizes de ensino ofereciam à questão do ensino de LI para surdos na escola inclusiva. Não fiquei surpreso ao constatar que existia uma lacuna em relação a esse conteúdo em ambos: as políticas educacionais inclusivas e as diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras (vide, CORREA, 2013). À época, em minhas considerações finais, enfatizei a urgência de

conversas sobre essa problemática de modo a suscitar interesse público sobre a problemática e, por consequência, incentivar a escrita de uma política sobre esse tema. De modo a dar continuidade a minha jornada, essa foi justamente a minha proposição para a tese de doutorado.

Me propus, nesse trabalho de tese, a tentar responder a pergunta que havia ficado pra trás: “Como ensinar inglês para alunos surdos em salas inclusivas?”, a suscitar e pavimentar a criação de política(s) para o ensino de inglês para surdos em contextos de inclusão, a partir da base, especificamente, a partir das vozes daqueles que vivenciam os desafios dessa prática em seu dia-a-dia, numa perspectiva democrática e deliberativa, inspirado nos experimentos que pude vivenciar na Fundação Kettering. Acredito que diálogos deliberativos convidam as pessoas a analisar problemas públicos sob uma óptica expandida. Um olhar que nos leva a perceber as situações problema sob ângulos diversos, contrastando possibilidades, pesando prós e contras de cada opção e lidando com as tensões inerentes ao processo de tomada de decisão coletiva que envolve medos, angústias, expectativas e desejos. É nesse terreno complexo e, ao mesmo tempo fértil, que nós nos inserimos.

De modo a mapear o terreno em que nos inserimos, nosso primeiro objetivo específico buscou identificar quais eram as principais preocupações dos *stakeholders* em relação à problemática, bem como suas proposições e possíveis soluções para o problema. Após as entrevistas e posterior análise de dados, acreditamos que alcançamos esse propósito e os quadros 7 e 8 desse documento ilustram isso. Algo que nos chamou atenção nesses quadros, em especial o 7, é o fato das preocupações ecoarem as demandas apresentadas em estudos anteriores, como aqueles apresentadas na terceira categoria da revisão de estado da arte. Nossa pesquisa portanto corrobora os referidos estudos, reforçando a urgência em se pensar políticas dessa natureza para suprir lacunas nas áreas de formação inicial e continuada de professores de inglês que incluam discussões e práticas inclusivas; desenvolvimento de pedagogias que tratem das necessidades específicas dos alunos surdos e da cultura Surda e maior conscientização e participação comunitária no processo de inclusão. Essas foram as três grandes áreas temáticas que pudemos identificar nas falas dos nossos participantes focais que, em sequência, serviriam como base para estruturação dos guias para deliberação.

O segundo objetivo específico de pesquisa - “produzir e distribuir gratuitamente materiais (como guias de discussão) que sirvam como instrumentos para facilitação de fóruns deliberativos sobre a temática” - talvez descreva a etapa mais importante desse estudo, a de se sistematizar as informações obtidas na etapa anterior e, a partir delas, escrever materiais que possam impulsionar diálogos construtivos sobre o ensino de inglês para surdos. Trata-se de uma missão complexa, pois esses materiais precisam não somente refletir os anseios e desejos do grupo dos atores foco, como também de apresentar um guia de discussão de forma acessível, em termos de leitura, e equilibrado, no que diz respeito às opções de ações apresentadas. Como discutimos no capítulo anterior, após o desenvolvimento da versão final do guia e de sua incorporação na plataforma CGA, os materiais foram testados em um fórum piloto com audiência alvo. Após o teste e a aprovação pelo grupo, compreendemos que havíamos chegado, ou menos nos aproximado, ao fim da pesquisa.

Mesmo na faixa de chegada, a notei que aquele nó que me acompanha desde os tempos da graduação, aquele que me fazia pensar e repensar o *como alunos surdos deveriam aprender inglês em salas de aula inclusiva* parecia não ter se desfeito, me causando uma sensação de incompletude. Após uma série de idas e vindas e revisões sobre o desenho do estudo e o percurso metodológico, refleti sobre o meu papel enquanto pesquisador nesse contexto. A ideia de se desenvolver uma pesquisa-ação talvez tenha me levado ao entendimento de que o produto final do meu trabalho deveria ser uma solução mais concreta para o problema que me propus a investigar, nesse caso, talvez já apresentar um encaminhamento, em termos de políticas, para o cenário de ensino de inglês para surdos. No entanto, ao refletir sobre o meu papel enquanto pesquisador nesse contexto, penso que não é o objetivo (e nem deve ser) da minha pesquisa oferecer esse tipo de resposta, visto que isso seria usurpar o papel da base no processo de tomada de decisão. Meu papel é o de instigar e facilitar essas conversas e não o de lhes oferecer uma resposta pronta. Entendi, então, que o caminho não era desfazer aquele nó e sim, compartilhá-lo e incentivar as pessoas a fazerem as mesmas perguntas que eu fiz, bem como abrir espaço para outras novas perguntas. Passei a entender que "a" política de ensino de inglês para surdos não existe, pelo menos não no singular. O que existe são políticas, no plural, caminhos, percursos que podem gerar uma multiplicidade de propostas pedagógicas e políticas diversas que versam sobre a questão nessa tese abordada. Cada uma dessas variantes, refletindo a realidade das comunidades escolares e os anseios das pessoas que as constituem. E ainda que não possamos observar um modelo ou proposição fixo de uma

política de ensino de inglês para surdos, a partir dos resultados da pesquisa, podemos conjecturar alguns temas e elementos que, muito provavelmente, versarão esses projetos de políticas. Esses temas são aqueles que encontramos ao desenvolver o primeiro objetivo específico desse estudo:

1. Formação profissional e condições de trabalho adequadas para professores e intérpretes de Libras;
2. Desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos surdos na escola regular;
3. Conscientização e engajamento da comunidade escolar para a inclusão de alunos com deficiência.

Desse modo, a tese ou hipótese que se formula ao final deste estudo é a de que uma política de ensino de inglês para surdos na escola inclusiva tenderá a abordar, ao menos, um dos itens acima listados, senão um cruzamento entre essas categorias.

Nessa conclusão de etapa, não de estudo (afinal, eles nunca findam), deixo algumas pontas soltas para que novos estudos sejam traçados, novos nós feitos e desfeitos para que, nesse movimento, o campo de estudos que lança olhar sob o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para pessoas com deficiências possa se expandir, se especializar e, principalmente, colaborar com esses contextos na prática.

4.1 NÓS FUTUROS/LAÇOS A SEREM ATADOS: PERSPECTIVAS DE NOVOS ESTUDOS

Mencionei anteriormente que os produtos desenvolvidos nessa tese (guia de discussão, físico e a versão no CGA, e questionários pós-fóruns) podem, ao mesmo tempo, auxiliar a proposição de políticas linguísticas escolares e contribuir para o desenvolvimento de novos estudos nesse campo. Consigo vislumbrar, ao menos, duas possibilidades de pesquisa imediatas: i) um estudo, em nível local, sobre o desenvolvimento de uma política educacional de ensino de inglês para surdos. O estudo pode iniciar a partir de um fórum deliberativo, a fim de verificar um curso de ação que a comunidade escolar esteja disposta e confortável em trilhar e, na sequência, acompanhar, numa análise etnográfica, o desenvolvimento dessa política, desde sua fase embrionária (como proposto no capítulo de fundamentação teórica) até sua possível execução, ressaltando os desafios e oportunidades para sua implementação. ii) Uma pesquisa de levantamento que promova fóruns deliberativos utilizando o guia desenvolvido em maior

ou larga escala (municipal e/ou regional) a fim de verificar possíveis pontos de intersecção entre contextos diversos; em caso positivo, esse consenso pode ser encaminhado à *policymakers* como uma forma de impulsionar a criação de novas políticas.

Em termos teóricos, laços podem ser estreitados entre a LA, em especial os campos de estudo que problematizem a linguagem em cenários políticos e de tomadas de decisão, e as ciências políticas e sociais, podendo, assim, criar nós inter- e/ou transdisciplinares entre as áreas. Penso que essa fusão pode ser particularmente benéfica aos estudos de políticas linguísticas, no ajudando a pensar novas formas de se fazer e avaliar políticas do ponto de vista da linguagem.

Finalmente, um dos laços com maior potencial de perpassar outras pesquisas é o metodológico. Penso que uma das maiores contribuições desse trabalho esteja no desenho deste estudo, que pode auxiliar outros pesquisadores e agentes sociais a suscitarem políticas públicas e/ou desenvolverem ferramentas para resolução de problemas coletivos, numa perspectiva democrática e deliberativa. Como explicitado nos capítulos anteriores, a metodologia desenvolvida nesse estudo é baseada no *framework* para formulação de enquadramentos deliberativos postulado por Brad Rourke (2015). A proposta do autor visa a capacitar cidadãos a produzirem materiais de referência e/ou consulta em contextos deliberativos a fim de facilitar e impulsionar tomadas de decisões mais transversais e democráticas, numa linguagem que é abrangente, considerando múltiplos pontos de vista acerca dos problemas a serem avaliados e compatível com as vivências e expectativas do público e não baseada exclusivamente no discurso especializado. Ao tentar replicar o *framework* no contexto deste estudo, observei ser necessário, no entanto, alguns ajustes, em especial por se tratar de uma pesquisa acadêmica.

A partir da leitura da proposta de Rourke (2015), pode-se observar um cuidado com a linguagem de modo a deixar o texto palatável para audiências diversas, de tal forma que, independentemente de sua formação ou experiência em contextos de resolução de problemas coletivos e públicos, a proposta pareça ser bastante clara e executável. Entretanto, penso que a esta poderia se beneficiar de maior rigor científico, uma vez que ao tentar simplificar os procedimentos aos pesquisadores/atores sociais, muitos pontos-chave do processo são reduzidos às *intuições e palpites* dos destes analistas. Por exemplo, ao traçar as consequências possíveis para determinada ação, o autor encoraja os analistas a refletirem sobre o que se propõe e imaginar qual seria a provável consequência de sua

execução. Ainda que possamos argumentar que, de fato, algumas propostas podem ter consequências mais óbvias que não carecem de um exercício de prospecção e projeção mais avançado, como, por exemplo, no enquadramento proposto na pesquisa temos a ação de “Implementar técnicas de oralização/verbalização como suporte à aprendizagem de inglês”, uma consequência direta para essa proposta poderia ser: “a possibilidade de se forçar uma perspectiva oralista e ferir o direito dos alunos surdos a se expressarem exclusivamente por sinais”, uma resposta que carece apenas de um exercício de conjectura simples (como visto no capítulo metodológico).

Entretanto, se a alternativa em questão for, por exemplo, a de “Usar o Português como língua de intermediação pela similaridade entre essas línguas orais (em termos gramaticais)”, as consequências em potencial não são tão óbvias e carece de um estudo mais cauteloso de projeção com base em experimentos simulares. Nesse sentido, de modo a contribuir com o *framework* de Rourke (2014), propus, no decorrer desta tese, algumas adições metodológicas que possam preencher as lacunas citadas e fortalecer a proposta do ponto de vista científico, mantendo, ao mesmo tempo, a clareza e acessibilidade originárias do *framework*.

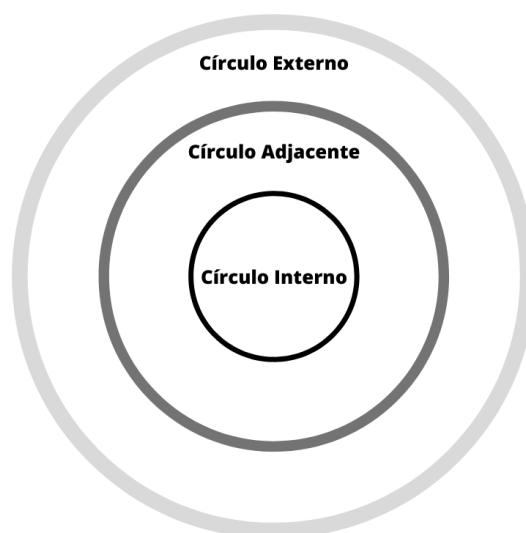
A proposta de Rourke envolve três (3) etapas centrais, as quais descrevo a seguir, adicionando as minhas críticas e sugestões de alteração:

4.1.1 Identificação do(s) problema(s)/preocupação(ões)

A primeira etapa tem um objetivo bastante sintético: o de identificar quais as preocupações das pessoas frente ao problema a ser tratado. Rourke (2015) sugere que se consulte as pessoas, ainda que de maneira informal, a fim de capturar a forma com que elas descrevem/nomeiam a problemática. Contudo, a proposta não faz nenhuma distinção de como pesquisadores devem conduzir esse levantamento. Não há, tão pouco, uma descrição de como tratar do tema da diversidade nesses estudos iniciais. ‘De quem são as vozes consideradas no processo?’; ‘Que vozes estão ausentes?’ são perguntas que parecem necessárias para condução de uma pesquisa com potencial deliberativo que possa, ao mesmo tempo, ser plural. Na sua proposta de *framework*, o autor menciona a importância de se perguntar ‘que outras vozes não foram representadas’, no entanto, ao lidar com a questão, o autor sugere que a lacuna poderia ser preenchida ao se posicionar no lugar daqueles que não foram consultados e imaginar o que eles teriam a dizer sobre o tema. De

modo mais específico, o autor sugere que, durante as entrevistas em grupos focais perguntemos aos participantes ‘o que pessoas diferente de você diriam a respeito desse tema/questão?’. O problema dessa abordagem é que ela possibilita perspectivas não-autênticas e até mesmo enviesadas do outro - daquele que não está devidamente representado; nesse sentido, penso ser essencial que múltiplas vozes sejam consideradas no processo de coleta de preocupações/inquietações para garantir diálogos deliberativos mais amplos e, de fato, representativos. Assim, sugiro a adoção de um procedimento pré-coleta: a desenho de um mapa de *stakeholder* (atores) com vistas a garantir que todas as pessoas que precisem ser consultadas, de fato, sejam. Para facilitar esse processo, sugiro classificar os atores nas seguintes categorias, conforme a figura 13:

Figura 13 - Proposição de Mapa de *Stakeholders*



Fonte: O próprio autor.

Círculo interno: pessoas diretamente afetadas pelo problema e/ou eventual solução;
Ex.: Alunos surdos, professores de inglês e intérpretes de Libras (no caso deste estudo);

Círculo adjacente: atores que são parcialmente ou indiretamente afetados pelo problema; Ex.: familiares de alunos surdos; alunos ouvintes; comunidade escolar;

Círculo externo: aqueles que não são necessariamente afetados pelo problema, porém apresentam conhecimento de causa e/ou interesse em colaborar para sua solução. Ex.: linguistas, pesquisadores, *policymakers*.

É importante observar que problemas mais complexos e/ou de níveis sistêmicos (ex.: corrupção, aquecimento global, violência) podem exigir outro tipo de mapa, um que leve em consideração diferentes recortes demográficos (etnia, gênero, idade, escolaridade, localização, etc). O importante é assegurar maior diversidade, representação e pluralidade de ideias. Nesse sentido, ainda sugiro que se observe os lugares de fala, nos termos de Ribeiro (2017), observando quais são os grupos sociais representados e não representados os impactos disso para a construção de um enquadramento deliberativo.

4.1.2 Agrupamentos

A etapa de agrupamentos envolve duas tarefas centrais: a primeira é a de fazer uma análise exploratória do material a fim de verificar similaridades entre as falas dos entrevistados para, em seguida, agrupá-los em categorias que compartilham de um tema central. Rourke (2014) sugere que valores pessoais podem ser utilizados como uma forma de agrupamento. De modo a deixar essa tarefa mais precisa, sugeri no capítulo de metodologia que os pesquisadores utilizem ferramentas de análise como a Análise de Conteúdo.

A segunda tarefa consiste em reconhecer nos agrupamentos um possível curso de ação. Aqui, o autor recomenda que os pesquisadores escrevam uma frase ou parágrafo que retrate aquele grupo; a partir das descrições, são estabelecidas as ‘opções’ ou ‘abordagens’: formas de se lidar com o problema que servirão como base para a última etapa do framework: a de proposição de ações específicas para o enfrentamento do problema.

4.1.3 Sugestões de planos de ação e suas respectivas consequências

Na última etapa, são propostas ações com base nas opções delineadas anteriormente. Ex.: No caso da pesquisa desenvolvida nessa tese, uma das opções para abordar o ensino de inglês para surdos é “desenvolver aspectos cognitivos e culturais do aluno surdo”, dentro dessa perspectiva, uma ação possível é “Promover o ensino de ASL (*American Sign Language* - Língua de Sinais Americana) como suporte à aprendizagem de inglês”. Além da proposição de ações, é importante que se considere também os possíveis resultados e custos da execução das referidas ações. Isso permite que os cidadãos pesem as consequências de suas escolhas. Como mencionado anteriormente, Rourke (2014) sugere que os pesquisadores tracem as consequências para as ações de forma dedutiva,

estritamente baseada em técnicas de conjecturas e não em evidências. Minha proposta é que os analistas utilizem também técnicas de projeção, baseadas em experiências similares em outros contextos (vide capítulo metodológico para maiores detalhes).

Após estas três etapas, os pesquisadores envolvidos na produção do enquadramento deve, propriamente, apresentá-lo ao público na forma de um guia de discussão para deliberação. Rourke (2015) aponta o modelo desenvolvido pelo NIFI como uma referência possível. Nesse contexto, minha última adição, em nível de sugestão, seria considerar apresentar as ações dissociadas de opções, como uma forma de não induzir os participantes de um fórum, ou outra experiência deliberativa, a pautarem suas escolhas nas opções como um todo, evitando a ideia de ‘compra casada’ como apresentada anteriormente.

Dadas as considerações, apresento a seguir um quadro que sintetiza o que eu considero como um ‘Framework para Solução de problemas coletivos numa perspectiva democrática’ (título ainda provisório).

Quadro 25 - Framework para Solução de problemas coletivos numa perspectiva democrática

Fase	Objetivo	Etapas	Observações/Sugestões
Diagnóstico	Identificar quem são os principais <i>stakeholders</i> do problema a ser tratado e coletar suas percepções sobre o tema;	a. Pré-Coleta: Desenhar um mapa de <i>stakeholders</i> (atores envolvidos com a questão) e identificar o nível de relação dessas pessoas com o problema;	classificar os atores em três categorias: círculo interno; adjacente e externo (; Quando necessário for, considerar recortes demográficos (etnia, gênero, idade, escolaridade, etc)
		b. Coleta de dados: Realizar entrevistas com os <i>stakeholders</i> (individuais, grupos focais, questionários, etc.)	
Análise	Categorizar as falas dos entrevistados em grupos temáticos e, com base neles,	a. Agrupamento em clusters: Classificar as falas dos entrevistados conforme convergência de temas/preocupações	Recomenda-se a utilização de ferramentas analíticas como a AC (Análise de Conteúdo)

Fase	Objetivo	Etapas	Observações/Sugestões
	descrever possíveis cursos de ação para solução do problema.	b. Cursos de ação: descrever os agrupamentos em um parágrafo ou em uma frase curta que sintetize uma abordagem possível sobre o problema.	
Enquadramento	Estruturar um guia de discussão para deliberação pública;	a. Ações individuais: Identificar e propor ações para solução do problema;	A partir das entrevistas, pode-se identificar também aspectos de proposições de soluções para os problemas de forma direta ou indireta. Vide as técnicas de identificação de soluções de problemas (Mahlberg e Sjöblom (2005).
		b. Consequências: Identificar as consequências e/ou custos para cada uma das ações elencadas	As consequências podem ser traçadas por conjecturas ou por projeções baseadas em experiências similares;
		c. Guia de discussão: Compilar os resultados do enquadramento em um guia de discussão para deliberação pública	Observar a forma de apresentação e linguagem utilizada no guia a fim de minimizar possíveis vieses;

Fonte: O próprio autor.

Apresento esse framework como um inesperado lado-B desse estudo, uma contribuição adicional advinda do aspecto metodológico da pesquisa que espero poder agregar ao campo de estudos de políticas linguísticas na área de LA e quem sabe até para além dela, em outras áreas de estudo e, sobretudo, nos contextos sociais onde os resultados das nossas pesquisas devem estar.

As práticas de enquadramento e deliberação em termos públicos devem ser focadas nas pessoas: somos eu, você, sua família, seus vizinhos, colegas de escola ou trabalho, e até mesmo, como diria Dr. Matthews (2014) ‘aquele pessoa da rua debaixo que você não gosta’. Em outras palavras, trata-se do cidadão comum, do povo, das pessoas cujas vozes nem sempre são levadas em consideração no tecer de políticas públicas. A linguagem, nesse cenário, precisa refletir a língua, as preocupações e as necessidades das pessoas, e não reverberar termos técnicos e especializados que pouco se conectam com a realidade das pessoas. Escrever um guia para deliberação é uma oportunidade de (re)democratizar um problema público e tratá-lo de uma maneira que seja significativa para as pessoas. É

importante salientar que a escrita de um guia deliberativo não é a única maneira de se oportunizar conversas mais horizontalizadas sobre questões de interesse público, atualmente temos um número de práticas e metodologias sociais que visam a solucionar problemas, como: Discovery & Action Dialogue, Metodologia do World Café, Impact Assembly. No Brasil, Projeto Oasis (desenvolvido pelo Instituto ELOS) e, nos palcos, a Metodologia do Teatro do Oprimido, desenvolvida pelo dramaturgo Augusto Boal, baseado nos escritos de Paulo Freire, que convida os espectadores a serem especATORES e mudem a narrativa da história (e de suas vidas).

Em meio a tantas formas de se convidar o público a se engajar em processos de soluções de problemas, acredito que as abordagens deliberativas, em especial aquelas como a proposta nesse estudo que fazem o uso de guias de discussão estruturados com base em enquadramentos mais abrangentes, possam contribuir positivamente, ao passo que encorajam discussões que considerem múltiplos olhares sobre o problema e o faça a partir das perspectivas da base. Black (2008), Fishkin (2009), Gastil (1999; 2016), Mehlretter-Drury (2018) e Thompson (2008) apresentam análises de estudos de casos em que guias deliberativos foram utilizados como instrumentos em fóruns, assembléias e/ou outros tipos de situações em que se almejava solucionar um problema público. Os resultados destes estudos sugerem que tais instrumentos facilitam os processos de negociação entre os participantes, em especial, em contextos em que são pautadas questões controversas corroborando, assim, a hipótese de que enquadramentos deliberativos têm um impacto positivo em processos de tomada de decisões coletivas.

Tendo em vista o quão promissor esse campo pode ser, creio que seja oportuno que a área da LA se debruce também sobre temas que envolvam processos deliberativos e o papel e influência da linguagem nesses cenários. Assim, espero que esse trabalho contribua para que novos ‘nós’ entre a LA e as ciências políticas se estabeleçam e com eles, que novos experimentos e técnicas surjam da academia para a vida cotidiana, contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento de uma Democracia (essa com ‘D’ maiúsculo) forte, inclusiva e do povo.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, S.J.; MAINARDES, J (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto No 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 23 de Janeiro de 2017

BREEN, R.L. A Practical Guide to Focus-Group Research, **Journal of Geography in Higher Education**, 30:3, 463-475, 2006.

BRITO, R. C. C. **Representações do professor de Língua Inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010

COURA, F.A. **Inglês Na Palma Da Mão : Letramento Crítico E Ensino de Inglês Para Alunos Surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ENTMAN, R. "Framing: toward clarification of a fractured paradigm". **Journal of Communication**, vol. 43, n° 4, p. 51-58, 1993.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo - SP, v. 31, n.3, p. 483-502, set/dez. 2005

GUILHERME, P. “Surdos são tratados como incapazes de aprender, diz professora-doutora”, **G1 Educação**, 2011. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/surdos-sao-tratados-como-incapazes-de-aprender-diz-professora-doutora.html> > Acesso em: 23 de Janeiro de 2017

HENKEMAIER, P.A.M . “**A Ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância**” 09/05/2014 134 f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, MT. 2014

HENRY, P., MOSCOVICI, M,S. Problèmes de l'analyse de contenu. In: **Langages**, 3e année, n°11, 1968. Socio-linguistique. pp. 36-60.

JANKOWSKI, K. A., **Deaf Empowerment: Emergence, Struggle, and Rhetoric**. Gallaudet University Press. 2002.

KAPLAN, R. B. & BALDAULF. R. B. Jr. **Language Planning from Practice to Theory**. Clevedon: Multilingual Matters. 1997

LIMONTI, R. M.; PERES, U. D.; CALDAS, E. de L. Política de fundos na educação e desigualdades municipais no estado de São Paulo: uma análise a partir das arenas políticas de Lowi. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro , v. 48, n. 2, p. 389-409, Abril, 2014 .

LOPES, J. C. B. **Leitura em inglês com surdos: possibilidades**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUEGER, G. Solution-Focused Management: Towards a Theory of Positive Differences, in: LUEGER, KORN (eds), **Solution-Focused Management**, Rainer Hampp, Mering 2006, p. 1-16.

MAGAGNIN, Renata Cardoso. Um sistema de suporte à decisão na internet para o planejamento da mobilidade urbana. Tese (Doutorado em Engenharia Civil: Transportes). Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. São Carlos-SP, 2008.

MAHLBERG, K. SJOBLUM, M. **Solution focused education**, Solution Books. Maturana, 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, no 94 - pp. 01-21, Jan/Abr. 2006.

MATTHEWS, D. **The Ecology of Democracy**: finding ways to have a stronger hand in shaping our future. The Kettering Foundation Press. Dayton, OH. 2014.

_____. **Politics for People**. The Kettering Foundation Press. Dayton, OH. 2006.

MCCALLUM, B.T. 2002. Consistent Expectations, Rational Expectations, Multiple-Solution Indeterminacies, and Least-Squares Learnability. **National Bureau of Economic Research. Working Paper n. 9218**. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w9218> (Acesso em 14 de nov. de 2021)

MEDEIROS, T. G. **Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para alunos surdos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MONTEIRO, E. Surdos tinham de fazer prova de inglês que incluía ouvir CD, **Diário do Surdo**, 2015. Disponível em: <<http://diariodosurdo.com.br/2015/06/surdos-tinham-de-fazer-prova-de-ingles-que-incluia-ouvir-cd/>> Acesso em: 23 de Janeiro de 2017.

OLIVEIRA, D. F.A. **Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando o ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos.** Dissertação de Mestrado – UnB, Brasília – DF, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal?. In: Nicolaidis, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tilio, Rogério; Rocha, Hilsdorf Claudia (Orgs.). (Org.). **Política e Políticas Linguísticas.** 1ed.Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, v. 1, p. 19-42.

REASON, P., & BRADBURY, H. (Eds.). **Handbook of action research: Participative inquiry and practice.** London: Sage. 2001b

ROURKE, B. **Developing Materials for Deliberative Forums.** The Kettering Foundation Press. 2014. Disponível em: < <https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/Developing-Materials-guide.pdf> > Acesso em: 23 de Janeiro de 2022.

RUBIO, A.C.F. **ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E INCLUSÃO - Percepções de alunos com surdez ou deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares.** Dissertação de Mestrado – São Carlos: UFSCar, 2010.

SACKS, O. **Vendo Vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2ª Ed. Sao Paulo: Cengage Learning, 2017.

SILVA, C.M.O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos.** Dissertação de Mestrado – Brasília DF, UnB, 2005.

SIMON, H. A. A Behavioral Model of Rational Choice. **Quartely Journal of Economics**, vol. 69, no. 1, fevereiro, pp. 99-118, 1955.

SOUZA, A.N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____ **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua),** 2015. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2015.

TINBERGEN, J. Ein Problem der Dynamik. **Zeitschrift für Nationalökonomie.** III. Bd.. 2. H.. pp. 169-84. 1932.

VICTOR, C.F.S. **A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: o estudo de caso de um professor de língua inglesa.** Dissertação de Mestrado. UFG – Goiânia – GO, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L.S. **Princípios de Educação Social para a Criança Surda,** 1925. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16420056/Vigotski-Principios-de-educacao-social-para-a-crianca-surda-traduzido-por-AE-Fabri>> Acesso em: 2 de Fevereiro de 2012.

VITALIANO, C. R.; DALL ACQUA, M. J. C. . Análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em relação a formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista teias** (UERJ. Online), v. 13, p. 103-121, 2012.

WEE, L. “Language Policy and Planing” in: SIMPSON, J. (ed.) **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**, Routledge Press. Londres. 2011.

WORLD FEDERATION OF THE DEAF. **Deaf people and Human Rights**, Helsinki, Finlândia, 2009. Disponível online < <http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf>> acesso em 30/11/2012.

APÊNDICES

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Eu, Leonardo Neves Correa, acadêmico do curso de doutorado do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), convido-o(a) a participar da minha pesquisa intitulada “Por um Inglês Inclusivo: Fomentando políticas para o ensino de inglês para surdos no contexto regular”. A pesquisa tem como principal objetivo criar subsídios para o fomento de políticas de ensino de inglês para surdos em escolas regulares a partir da percepção da comunidade surda e escolar.

Sua participação é voluntária. Caso opte por participar da pesquisa, solicito que me autorize a utilizar as informações fornecidas durante uma entrevista coletiva sobre o tema: Práticas de ensino de língua inglesa para surdos em contextos de ensino regular. O objetivo desta entrevista coletiva (grupo-focal) é verificar o seu posicionamento e sugestões frente ao tema. Asseguro que as informações fornecidas durante a entrevista são confidenciais, apenas os pesquisados envolvidos nesta pesquisa terão acesso a estas informações. Quando publicados, os resultados serão disseminados de modo a assegurar seu anonimato. Caso tenha maiores dúvidas sobre o teor desta pesquisa, coloco-me a total disposição para esclarecê-las (vide contato abaixo).

Após ler este termo e aceitar participar da pesquisa, solicito que assine as duas vias do mesmo, sendo que uma ficará em seu poder.

Consentimento Pós-Informação:

Eu,,
portador do RG de número, fui informado sobre a pesquisa “Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos”, realizada pelo pesquisador Leonardo Neves Correa, coordenador do projeto “Por um Inglês Inclusivo: Fomentando políticas para o ensino de inglês para surdos no contexto regular”. Concordo em participar da pesquisa e que as informações geradas durante a entrevista sejam utilizados no projeto.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Leonardo Neves Correa
RG: 44.982.785/9 - SSP/SP
Email de contato:
leonardonevescorrea@gmail.com
Tel.: (38) 99808-4774

Apêndice B
Transcrição da entrevista da professora Alice

3.1. ENTREVISTA - PROFESSORA ALICE

PARTICIPANTES

Entrevistador
Alice

TEMPO DE GRAVAÇÃO

21 minutos e 47 segundos

MODALIDADE DE TRANSCRIÇÃO

Padrão

LEGENDA

... à pausa ou interrupção.

(inint) [hh:mm:ss] à palavra ou trecho ininteligível.

(palavra) [hh:mm:ss] à incerteza da palavra transcrita / ouvida.

(INÍCIO)

[00:00:01]

Entrevistador: Estou aqui com a Alice, tudo bem professora?

Alice: Tudo bem, prazer estar com vocês aqui na escola.

Entrevistador: O prazer é todo nosso. Primeiramente eu gostaria de agradecer pela participação, em poder fazer essa entrevista com a gente para a gente poder entender melhor como funciona a prática de ensino de língua inglesa para alunos surdos, eu queria para começo de conversa pedir pra você comentar como foi esse primeiro contato, primeira vez que você teve um aluno surdo na sala de aula, como foi?

Alice: Eu tive alguns alunos surdos, a minha primeira aluna surda foi numa escola municipal, o nome dela era Jessica, ela gostava de inglês, ela tinha uma interprete, eu passava as atividades direcionadas para a deficiência dela, na época que ela foi minha aluna era de sexto ano, então a gente trabalhava muito vocabulário, eu colocava as palavras em inglês e português e com o desenho, com o tempo eu colocava só a palavra e o desenho, eu já estava eliminando o português. Quando ia fazer as provas ela fazia bem as provas, a intérprete dela gostava muito de inglês também, então ajudou muito nisso aí, além das atividades que eu fazia, ela também trazia outras atividades para ela.

Entrevistador: Como funcionava essa relação sua, enquanto professora, e da intérprete, vocês conversavam, como é?

Alice: A gente sempre conversava, como era a primeira vez eu tentava me orientar com ela a melhor forma que eu podia fazer para ela está aprendendo, essa menina é um caso bem interessante, porque ela era surda e a mãe dela era cega, eu fico imaginando como que é que elas conseguiam se comunicar em casa e conseguiam, elas tinha a forma delas se comunicar, mas eu fico tentando entender como que era isso, mas ela era muito inteligente, muito interessada, muito esforçada. Tudo eu me orientava, esse caso de eu saber da mãe dela foi a própria intérprete que me falou, sempre eu me orientava com ela, sempre eu estava falando: como que a gente faz essa atividade? Então essa questão de montar as atividades com os desenhos foi muito importante pra ela associar a imagem com aquela palavra em inglês, ela fazia leitura labial, ela observava muito o movimento dos lábios quando a gente estava pronunciando as palavras.

Entrevistador: Então nesse caso era uma aluna, a gente tem surdos e deficientes auditivos, você acha que no caso ela era deficiente auditiva?

Alice: Ela era deficiente auditiva, acho que ela não trabalhou muito essa parte da fala, mas ela emitia sons, só que ela não falava palavras, mas ela fazia alguns sons.

Entrevistador: E por conta disso você trabalhava também alguma parte de oralidade ou não necessariamente?

Alice: Não, na parte da oralidade a gente não chegou a trabalhar, porque os sons que ela emitia eram mais vogais, alguma coisa assim.

Entrevistador: Entendi. Até uma curiosidade minha, em outros momentos da aula se tinha alguma questão de oralidade, seja por uma música que você vai passar para os alunos, como que ficava com os alunos surdos nesse tipo de atividade?

Alice: Quando eu dava música para os meninos ela ficava parada só observando, a intérprete dela fazia a interpretação da música movimentando o corpo de acordo com ritmo da música.

Entrevistador: Interessante.

Alice: Ela ficava observando, mas ela não era muito de interagir com essas coisas de movimentar, de dançar não, mas ela ficava observando e ela sabia que era uma música pela forma que a intérprete dela se movimentava.

Entrevistador: Interessante. Você disse que tinha outros casos também, um caso que você estava falando antes, que você ficou sem intérprete um tempo.

Alice: Tive um aluno chamado Marcelo, ele ficou um período sem interprete, nós ficamos acredito que até o meio do ano mais ou menos sem interprete, mas ele acompanhava bem as aulas ele escrevia, ele registrava bem, porque com essa outra professora, essa primeira ela me falou que a linguagem brasileira de sinais é um outro idioma então o português pra eles seria um outro idioma, inclusive pra eles conseguirem ler a língua portuguesa, que era um outro trabalho que tinha que ser feito com eles, como eu dava aula do sexto ano para frente os meninos já chegaram todos alfabetizados, eles conseguiam ler e registrar, conseguiam bem e o Marcelo escrevia bastante a gente tinha o livro, na época a gente estava com um livro de inglês, foi o primeiro livro que o governo começou a distribuir nas escolas, antes a gente não tinha, ele acompanhava bem as atividades, inclusive ele gostava muito de fazer cruzadinha, caça palavras, essas coisas, só que ele fica muito atento pras aulas e ele percebia quando a sala estava, a agitação dos meninos e aquela agitação mesmo que ele não escutava, incomodava o barulho, então as vezes ele ficava nervoso, batia a mão na mesa e fazia uns barulhos, os meninos já percebiam que ele estava nervoso por causa do barulhos, então eles tinham uma boa relação também, a inclusão sempre foi muito legal com os meninos nas escolas porque os meninos eles se ajudam também, eles sentam com os colegas ajudam.

Entrevistador: Isso que eu ia perguntar, dessa relação dos alunos surdos com os demais colegas, como que você via isso?

Alice: Eu acho que pelo fato de eles terem essa curiosidade de querer se comunicar com o colega surdos, eles aprendem a linguagem de sinais, tem hora que os próprios colegas interpretam para a gente, para os professores. Pela convivência deles eles aprendem se comunicar, então sai no recreio, a gente via conversando, fazendo sinais ou então, às vezes eu não conseguia falar uma coisa que ele não estava entendendo, eles mesmo interpretavam para ele também, porque se entendem melhor entre eles do que com os professores.

Entrevistador: Entendem, essa prática do inglês você acha que passava necessariamente pelo português, como que era isso na pedagogia?

Alice: Eu acredito que tinha essas duas partes, tinha essa que para explicar a intérprete passava pelo português, para poder passar para LIBRAS, mas como a gente trabalhava muito com imagens, o livro tinha muita imagem, eles já conseguiam relacionar o inglês

com aquela imagem. Pela experiência que eu tive com esses meninos, eu acho que o forte foi essa questão das imagens mesmo, que eu ainda tinha essa dificuldade, me deu muito trabalho, mas eu já cheguei trabalhar montando as mãozinhas formando a palavra para eles nas atividades, já cheguei a fazer assim também, agora nas provas eu colocava o enunciado em inglês, na deles eu colocava em inglês e português, só o enunciado, a atividade eles conseguiam desenvolver sozinhos.

Entrevistador: Atividade, por exemplo, se tivesse um texto, o texto estaria em inglês totalmente?

Alice; É, era mais só pra saber o que tinha que fazer, mas eles faziam bem, eu não sei como que eles conseguiam assimilar isso, mas eles conseguiam fazer, esse menino gostava muito de nós também, eu acho que pelo fato de eles já terem uma língua diferente da nossa e ter que aprender o português de certa forma, porque eles têm que estar escrevendo, tem que estar lendo, parece que eles têm uma facilidade de aprender línguas. Eu cheguei a estudar um pouquinho, pesquisar um pouquinho sobre os sinais e eu vi que as LIBRAS são diferentes da linguagem de sinais americana, porque eu estava tentando ver como que eu pudesse relacionar essa linguagem americana com o português, mas nesse ponto que eu cheguei eu não consegui ir pra frente, porque eu não dominava, não domino as LIBRAS, mas eu acho que vai por aí também você conseguir estudar LIBRAS e a linguagem de sinais americana, porque tentar achar algum ponto, alguma conexão entre elas para eles poderem aprender esse inglês na linguagem de sinais americana também.

Entrevistador: Interessante, para finalizar, sei que eu estou tomando um pouco do seu tempo, tem duas perguntas, a primeira é assim: depois dessa experiência, o que mais te preocupa em relação a esse tema, que para você ficou marcado, que enquanto professora ainda é uma preocupação em relação à aprendizagem desse aluno surdo?

Alice: Eu acho que o que dificulta mesmo é essa parte de comunicar, da gente precisar de um intérprete para estar passando para eles, se a gente conseguisse, nós mesmos, estarmos comunicando com eles, mesmo com a LIBRAS e eu estar tentando passar o inglês com as LIBRAS, eu até aprendi alguns sinais e ensinei para eles, tipo I love you, essas coisinhas assim ensinei para eles também, mas eu acho que o que pega mais é a gente tentar, às vezes a gente quer expressar da nossa forma e a gente não consegue, quando você quer ensinar alguma coisa para eles, mas eles entendem bem. À noite também eu tive, depois eu estava me lembrando, tive dois alunos, dois irmãos que eram surdos, só que eles já eram alunos de oitavo, nono ano, então eles já estavam bem avançados e eles faziam tranquilos

tudo que eu passava, não tinha dificuldade não, eles faziam a atividade, acho que já tinham passado essa fase do inglês até o sétimo ano, então eles eram tranquilos, como os outros alunos.

Entrevistador: Você não sentia diferença entre eles.

Alice: Com os maiores eu já não tive, só os menores porque quando começou, para mim era uma novidade também, era assim duas pessoas com novidades, que eu com a linguagem deles que era a LIBRAS e eles com o inglês, com as minhas aulas, então eu acho que esse primeiro momento que foi mais difícil, mas a gente tentou buscar formas de tentar estar ensinando para eles, eu acredito que esse primeiro contato tem que ser com imagens mesmo.

Entrevistador: Uma ultima pergunta, o objetivo desse projeto é tentar pensar numa politica, num direcionamento para o ensino de inglês para surdos, baseado na sua experiência o que você acha que teria que ter numa politica de ensino de inglês para surdos, o que você acha que a gente devia fazer na sala de aula, se teria que ter algum direcionamento, uma pratica, o que você recomendaria para constar?

Alice: Eu acho que a gente mesmo tem que se preparar para essas situações diferentes que ocorrem na sala de aula, então buscar aprender, eu não sei te dizer como é que chama a língua de sinais americana, mas a gente tentar aprender comunicar através de sinais como se fosse um americano, porque o contato dele com uma outra pessoa que vai falar em inglês com ele ou que ele encontre uma pessoa surda que é de um país de língua inglesa, talvez eles não vão conseguir com os mesmos sinais se entenderem porque de repente o sinal da língua brasileira é um e o deles é outro e outra coisa eu acho que essa língua de sinais ela não tinha que ser especifica de cada país, eu acho que ela tinha que ser universal.

Entrevistador: Existe até uma que chama International Signs, que é a ideia de ter uma língua de sinal comum, mas eu não sei o quão difundida ela é, não posso falar disso, mas assim existe essa proposta, acha que seria interessante?

Alice: Eu acho que seria interessante, porque é como se fosse a língua inglesa, a língua inglesa você conecta o mundo inteiro.

Entrevistador: Nesse sentido você acha que assim, o aluno surdo deveria ter a língua inglesa também, além dessa de sinais internacional ou ele deveria focar na de sinais internacional e não ter a língua inglesa?

Alice: Eu não sei te falar sobre isso, porque eu estou sabendo agora dessa língua internacional, essa que você me falou é nova para mim, mas eu acredito que a gente tem que passar a saber o qual ela é difundida no mundo inteiro, se todo mundo usa essa linguagem porque valeria a pena também eles estarem aprendendo, mas como nós especificamente somos professores de inglês seria bom eles aprenderem os dois juntos. Nessa época que eu dei aula para esses meninos eu ainda não era tão conectada, mas eu acho que com a internet a gente pode está até descobrindo textos com a linguagem de sinais americana, inglês desculpa, assim alguma vídeo aula que a pessoa faça sinais e tudo que eles consigam tá interpretando ali, consigam está entendendo, eu acredito que se eles tiverem um interprete ali, eu acho que eles vão consegui relacionar os sinais, mas eles também tem que aprender a parte da escrita, da leitura, eles precisam disso porque eles precisam ler um texto, responder algum questionário, eles tem que estar lendo e interpretando textos.

Entrevistador: E daí você acha que teria que precisaria ter alguma coisa a mais para além da aula de inglês para esses alunos ou não necessariamente, a aula de inglês nesse sentido daria conta?

Alice: Eu acho que se a gente conseguisse fazer isso já ajudava bastante, porque eu acredito que, por exemplo, uma criança surda nos Estados Unidos, ela vai ter essa aula de sinais, ela vai aprender a se comunicar através de sinais, eu acho que na escola deveria ter isso desde o primário, como matéria, como disciplina na escola, porque com a inclusão a gente tem que está comunicando com todo mundo, interagindo na escola, então assim seria bom se tivesse na escola desde o primário a LIBRAS, eu acredito que nos Estados Unidos, por exemplo, eu acredito que as crianças devam ter essas aulas no primário e elas aprendem a se comunicar com os coleguinhas e tudo, se essa criança ela tiver essa aula especifica de sinais, ter um momento especifico, porque é outra linguagem, então ela deveria ter um momento especifico para aprender esses sinais e a partir do momento que ela começar a conviver com a língua escrita, vê um vídeo, alguma coisa, ela já consegui interpretar, entender, compreender tudo aquilo que está sendo passado ali, talvez uma aula a parte e para aprender os sinais da linguagem de sinais em inglês e depois ela está relacionando com as aulas de inglês, nós professores a gente também tinha que está capacitando com isso, a gente procurar aprender a se comunicar através de sinais, não só porque a gente está ali dando aula de inglês para os meninos, mas eu acho que o professor, nós chegamos em um momento que a gente tem que aprender todas essas formas para a gente se comunicar com os nossos alunos especiais e as vezes a gente nem tem tanto tempo assim,

mas muita gente já está se capacitando e tudo, então a gente tem esses interpretes que ajudam a gente muito, mas seria uma coisa boa se a gente pudesse todo mundo também está aprendendo junto pelo menos o básico para a gente comunicar, vai que a gente encontra um aluno na rua, cadê o interprete lá do lado? e o aluno quer falar alguma coisa e você não entende, o inglês seria ótimo que a gente aprendesse porque deve ser muito interessante você está comunicando e o menino fazendo sinais e você está entendendo e ele está te entendendo, eu acho que ia ser bem interessante, esses alunos mesmo eu já dei pequenas produções de texto para eles, eles faziam da forma deles, com alguns erros gramaticais ou de ortografia, mas eles faziam, eles conseguiam.

Entrevistador: E comparado com o desempenho dos alunos ouvintes, qual que é a sua avaliação?

Alice: Essa menina mesmo era a melhor da turma, ela é uma das melhores da turma. O outro ele era no mesmo nível, ele não ficava á quem dos meninos, ele não era além, mas era o mesmo nível, eles acompanhavam bem, os mais velhos que era da noite que era de ensino de EJA, eles já eram mais velhos não tinham 14, 15 anos, eles já eram mais velhos, tinham 18 anos, esses meninos lá era tranquilo para eles, às vezes eu até tentava conversava com eles, eles me entendiam bem, eles já tinham uma pratica boa de leitura labial, eles me entendiam bem, a gente até conseguia conversar um pouquinho, agora eu acho que o segredo é esse mesmo no começo, por exemplo, você chega na sala primeiro momento ali e tem uma criança surda ali, eu acho que o trabalho você tem que começar com isso mesmo, é ilustrar tipo relacionar o dog com o cachorrinho, por exemplo, uma frase cumprimentando com outro cumprimentando, então eu colocava muito diálogos, esses diálogos do dia a dia eu colocava muito usando ilustrações, eu usava muita ilustração para eles entenderem o que estava acontecendo ali e depois eles completavam os diálogos, as atividades era para eles completarem os diálogos, eles completavam, às vezes errava uma palavrinha ou outra porque a professora me explicou que para eles é também difícil aprenderem o português, porque como ela até deu um exemplo de formar os ditongos, encontros consonantais, então pra eles é difícil porque a gente ouve para está relacionando com aquela escrita ali e eles não, então muitas vezes eles tinham essa dificuldade com a língua portuguesa por causa disso, por não ouvir, tem muitas palavras ali que são relacionadas, você precisa de está ouvindo, nós que somos nasais, então eles tinham pequenas dificuldades.

[00:21:41]

Apêndice C

Transcrição da entrevista da professora Bárbara

PARTICIPANTES

Entrevistador Entrevistada?
Bárbara

TEMPO DE GRAVAÇÃO

35 minutos e 31 segundos

MODALIDADE DE TRANSCRIÇÃO

Padrão

LEGENDA

... à pausa ou interrupção.

(inint) [hh:mm:ss] à palavra ou trecho ininteligível.

(palavra) [hh:mm:ss] à incerteza da palavra transcrita / ouvida.

A Audiotext Serviços e Cia. Ltda se reserva o direito da imprecisão dos nomes escritos, uma vez que os locutores serão identificados conforme a pronúncia de seu nome. O cliente tem o direito de fazer quaisquer alterações que julgar necessárias tanto nas identificações aqui utilizadas quanto no conteúdo transcrito.

(INÍCIO)

[00:05:00]

Entrevistador: Mas eu não quero tomar muito do seu tempo. E aí eu tenho só algumas perguntinhas. Eu acho que vai ser uma coisinha rápida. Dez minutos, no máximo, só para a gente entender. É para eu ouvir mesmo a sua opinião sobre esse tema, sobre o ensino de inglês para surdos e a ideia, o objetivo do projeto, só para te contextualizar, é que a gente pense e faça uma proposição para as escolas daqui de como a gente pode encaminhar a prática de ensino de inglês para surdos. Por isso que a sua contribuição é muito importante, porque você está dentro tanto como intérprete como professora.

Bárbara: Sim.

Entrevistador: A gente pode começar?

Bárbara: Sim, pode falar.

Entrevistador: Bom, antes de eu começar com as perguntas, eu queria que você contasse um pouco da sua trajetória, como que você se envolveu com o ensino de inglês para surdos, como que foi seu primeiro contato, como que você se tornou intérprete também.

Bárbara: Quando eu estava no segundo ano da faculdade, eu comecei a estudar Libras. Fiz o curso de Libras, o curso básico, e aí eu comecei a ficar curiosa para entender como que os surdos da escola de surdos faziam para aprender inglês, como seria ensinado o inglês para eles. Eu fui pesquisar, fui perguntar, ver como que eles faziam.

Entrevistador: Foi o seu primeiro interesse? Esse curso que você fez foi um curso fora da universidade ou foi o curso de Libras da graduação?

Bárbara: Não, foi fora da universidade. Na graduação eu só tive no último ano. Aí eu já dominava a Libras. Eu estava acho que no primeiro ou segundo ano da faculdade. Não me lembro agora. Eu fiz em uma cidade vizinha aqui, porque aqui em Londrina também não tinha.

Entrevistador: Certo. A partir desse interesse você teve contato, então, com as escolas aí?

Bárbara: Isso. Foi aí que eu tive a ideia de fazer o meu paper voltado para o ensino de inglês para surdos. Eu criei um minicurso na universidade, com a orientação da minha professora, específico para surdos. Eu fiquei acho que durante um semestre com duas turmas de surdos, ensinando inglês para eles. Foi tudo assim, tentativa e erro. Eu não tinha muita experiência. A minha Libras não era tão fluente...

Entrevistador: E como que era essa prática? Como que você poderia descrever esse semestre com essas duas turmas? Como foi a experiência? O que você aprendeu? Você falou de tentativa e erro, não é? Quais foram os erros e quais foram as aprendizagens desse processo?

Bárbara: Então, na verdade, para mim foi bem difícil, porque eu acabava tendo que trabalhar dentro da sala de aula com o inglês, com o português e com a Libras. Então, se em uma sala de aula de ouvintes já tem uma interferência da língua portuguesa no ensino, no caso deles eu tinha da língua portuguesa e da língua deles, porque tinha que ser tudo na língua deles. Para mim, a minha maior dificuldade era a falta de domínio deles do português. Então, às vezes, em alguns momentos, eu percebia que eles não tinham vocabulário, nem na língua portuguesa.

Entrevistador: Aí não tinha referência.

Bárbara: Então essa parte foi bem complicada.

Entrevistador: Então, a língua de mediação acabava sendo momentos a Libras e momentos o português?

Bárbara: Isso. Eu acabava mais apresentando vocabulários, no final das contas. Era mais difícil de ensinar (inint) [00:09:23] gramatical. Era mais complicado.

Entrevistador: E aí como que você fazia as avaliações deles? Eram avaliações baseadas no vocabulário que eles aprendiam nas aulas? Você trabalhava as habilidades de produção e as habilidades de compreensão? Como que era isso?

Bárbara: Eu fazia exercícios e avaliava a compreensão deles de exercícios. Não cheguei a elaborar nenhum tipo de prova, nem nada parecido. Era mesmo durante a aula, que eu ia analisando se eles tinham compreendido. Como eu te disse, eu tinha bem pouca experiência, estava terminando a faculdade. Não tinha nenhuma experiência em sala de aula, nem com aluno ouvinte. Então, eu fazia as atividades com eles e ia (relatando) [00:10:22], que foi aí o (inint) [00:10:25] do meu paper. Aí eu cheguei a vários questionamentos. Não cheguei a uma resposta, nesse momento.

Entrevistador: Ótimo. Quais foram esses questionamentos? Você lembra de alguns deles?

Bárbara: Era principalmente a barreira linguística. Eles tinham bastante dificuldade para compreender e bastante dificuldade para memorizar os conteúdos. Eles não se lembravam das coisas que eu tinha passado na aula anterior. Eles não sabiam me dar exemplos, eles não sabiam me falar o que tinha sido trabalhado.

Entrevistador: Aí você tinha que ficar fazendo esse trabalho de retomada, não é?

Bárbara: Eles tinham bastante dificuldade com isso.

Entrevistador: Certo. E nesse período você não tinha uma intérprete, não é? Era só você mediando com a Libras e o português?

Bárbara: Não, era só eu. Não tinha intérprete. Era eu a mediadora. Não tinha intérprete.

Entrevistador: E que tipo de estratégia que você utilizava para fazer as aulas de inglês? Você comentou do foco no vocabulário, que foi interessante para você, não é?

Bárbara: Eu usava muito recurso visual, apresentava muita imagem. (Dever) [00:11:57] sempre vinham com imagens. O tempo todo (inint) [00:12:03] recurso visual com eles. Então, eu trabalhava com, por exemplo, vocabulário X lá. Eu sempre apresentava a imagem junto com a apresentação de vocabulário. Aí quando eu fui para trabalhar na escola de surdos como professora de inglês, eu tentei trabalhar com eles vocabulário, mas utilizando o American Sign Language.

Entrevistador: Você então trouxe como, talvez, uma resposta o American Sign Language? Como foi essa recepção dos alunos com o ASL?

Bárbara: Porém, no contexto desses alunos, era muito difícil. Era um sexto ano com alunos não alfabetizados. Era praticamente uma sala especial.

Entrevistador: Entendi. Eles não eram alfabetizados em português, mas eles tinham o conhecimento da Libras ou não, nem todos?

Bárbara: Eles tinham o domínio da Libras, mas era muito... Eu não vou te dizer que eles tinham uma fluência a ponto de compreender, porque alguns alunos tinham deficiência intelectual. Isso complicava bastante. Eles não eram alfabetizados em nenhum nível. Eu falo que essa turma minha não foi um parâmetro para avaliar, sabe? Porque eles tinham outras comorbidades. Eles não eram apenas surdos.

Entrevistador: Entendi. Você tinha que lidar com outros tipos de deficiência, no caso?

Bárbara: Sim. Aí teve um terceiro momento que eu atuei como intérprete no ensino regular e aí eu interpretava todas as disciplinas, inclusive a de inglês, mas, no meu caso, eu acabava dando uma aula de inglês para uma, porque a professora tinha que ficar dando conta do resto da sala. Agora, seria bem interessante se você entrevistasse algum intérprete do ensino regular, mas que não domina o inglês.

Entrevistador: A gente fez uma série de entrevistas. A gente fez um grupo focal com alguns intérpretes daqui. Foi até bem interessante. Se você quiser, depois eu te mando as transcrições para você ler. Justamente nessa conversa, acho que umas das maiores dificuldades desse grupo foi, justamente, a questão da língua, porque quando o professor apresentava um conteúdo em inglês, ainda que mínimo, tinha que ter o processo do intérprete conversar com o professor para ele entender aquele conteúdo, que ele não dominava o inglês, para aí depois passar esse conteúdo para o aluno em Libras, mas aí tem aquela questão que os intérpretes ficavam pensando que eu estou fazendo simplesmente um trabalho de tradução aqui e eu não sei se ele está aprendendo inglês. Você tinha essa sensação?

Bárbara: Isso. O tempo todo.

Entrevistador: E como intérprete, quais eram as suas estratégias para tentar, talvez, minimizar esse sentimento? Você tinha a vantagem de ser também professor de inglês, os alunos também tiveram essa vantagem que tiveram com você, de conseguir trabalhar

melhor, ter um acompanhamento mais especializado, mas como que você fazia no dia a dia?

Bárbara: Então, esse acompanhamento mais especializado, vamos dizer assim, que dentro da ética do intérprete de Libras, eu não estava agindo da maneira correta, porque o que eu (inint) [00:16:15] de fazer? O que seria o correto, na teoria? Se o aluno tivesse dúvida, eu tinha que ir até a professora, "professora, você pode vir aqui, por favor, porque o aluno está com dúvida", para que o aluno fizesse a pergunta e eu intermediasse, porque o trabalho do intérprete é apenas de intermediação. Ele só está ali para intermediar a comunicação. Mas na prática isso não acontece. A gente acaba sendo professor, mãe, irmã, tudo.

Entrevistador: Aí você acabava fazendo tanto a mediação e também o ensino, não é? Acaba assumindo o papel de professora também, não é?

Bárbara: Sim, eu acabava sendo professora.

Entrevistador: E quais são, para você, os maiores desafios para se aprender inglês nesse contexto de inclusão, que tem alunos ouvintes, alunos surdos no mesmo espaço? Que é diferente da sua primeira experiência, que era ensino de inglês especificamente para o público surdo. Agora você tem o ensino de inglês para surdos e ouvintes no mesmo lugar. O que é mais desafiador nesse contexto? Ou não é desafiador?

Bárbara: A maior dificuldade era mesmo ficar com esse papel do tradutor, de ficar traduzindo, acabar tendo que ficar traduzindo o tempo inteiro. O que acontecia? Na verdade, é claro que isso acontece com os ouvintes também, porque eles não estão ali compreendendo o conteúdo que o professor está passando, eles têm bastante dificuldade. Realmente, inglês é uma disciplina em que eles têm muita dificuldade. Mas acabava que eu virava uma tradutora, uma tradutora do inglês, e não do português para Libras.

Entrevistador: E como que funcionavam as atividades? Existia algum momento em que as atividades tinham que ser adaptadas ou melhor adaptadas para o aluno surdo ou não? A didática dava conta de incluir?

Bárbara: Não. O professor não adaptava. Tinha professor que chegava com música. Não tinha adaptação nenhuma.

Entrevistador: E aí quando chegava com música, por exemplo, o que você fazia?

Bárbara: Eu ia tentando trabalhar a parte da leitura ali, naquele momento, em que estavam escutando a música. Eu ficava ali com o aluno tentando fazer ele compreender o texto.

Entrevistador: Uhum.

Bárbara: Mas não tinha adaptação nenhuma, os professores não sabiam nem o que fazer. Eles não têm a menor ideia do que está acontecendo ali. Eles acham que a responsabilidade é do intérprete. Eles chamam o aluno surdo de "seu aluno". "Ah, seu aluno está atrasado". "Seu aluno não veio hoje".

Entrevistador: Nossa, isso é bastante sério, porque aí você acaba delegando uma função que não é sua, não é do intérprete, no caso.

Bárbara: O tempo inteiro. (inint) [00:19:41] do professor.

Entrevistador: E como que funciona essa delegação de atividade quando a gente parte, por exemplo, para atividades avaliativas?

Bárbara: A gente interpreta a prova para eles, porque, geralmente, ele não vai conseguir ler a prova sozinho.

Entrevistador: Aí você faz a interpretação. Tem algum momento que, por exemplo, a prova, o professor utilizou alguma atividade auditiva e aí precisava de adaptação? Como que funcionava a adaptação das atividades auditivas?

Bárbara: Aí o aluno fica isenta. Nesse caso, eu que comunico o professor. Ele não é obrigado a fazer prova oral e nem listening.

Entrevistador: Aí ele ficava isento? Ah, ok.

Bárbara: Depois o professor faz (inint) [00:20:35] das atividades escritas.

Entrevistador: Eu imagino que você deve ter tido até um contato bastante próximo desses alunos que você fazia essa interpretação. Até você citou antes que acabava que você se tornava professora, irmã desse aluno. Eles te contavam como eles se sentiam em relação à aula de inglês? Qual era esse sentimento em relação à disciplina inglês? Não estou nem falando nem da relação com o professor, nem nada, mas da disciplina de língua inglesa.

Bárbara: Na verdade, não. As nossas conversas eram sempre de uma maneira geral, em relação ao conteúdo de uma maneira geral. O que acaba acontecendo é que tem um capacitismo muito grande dentro da escola, que o aluno de inclusão não pode ser reprovado, que o aluno de inclusão é coitadinho. Então o professor acaba fazendo uma vista grossa para aquele aluno. Não vai reprovar aquele aluno. Não vai tirar nota do aluno. Se o aluno só responder às perguntas, já está bom. Não importa se está certo ou se está errado.

Entrevistador: A noção de que ele participando está tudo bem, já é alguma coisa, logo eu vou validar essa participação, ainda que com alguns problemas de compreensão de conteúdo? É legal você estar falando isso, porque isso aparece em alguns outros relatos de outras pesquisas. Você deve ter visto também isso ecoar em outros lugares, essa noção de que o aluno de inclusão é coitadinho, eu vou dar aqui a nota para ele se ele ficar quietinho.

Bárbara: E também tem uma outra situação. Isso eu já não sei te dizer se na escola regular acontece, mas no ensino técnico acontece. No ensino técnico tem bastante surdo na inclusão. Aí estou falando no contexto aqui de Londrina.

Entrevistador: Tudo bem.

Bárbara: Porque como aqui tem a escola de surdos, não tem muito surdos na inclusão. A maioria dos surdos está no (ILES) [00:22:51]. Quando ele termina o ensino médio, geralmente eles vão para o ensino técnico, aqueles cursos de administração, curso de logística, esse tipo de curso. É aí que a gente é contratado como intérprete. Nesse curso não tem disciplinas de inglês, só no secretariado que tem inglês, mas, vou te falar em um contexto, de uma maneira geral, eles têm números mínimos de turma, de alunos, para poder fechar uma turma, que o governo exige. Quando entra um aluno de inclusão, esse número pode ser menor. Por exemplo, ele tem que ter uma turma com trinta matrículas. Se tiver um surdo, cai para vinte.

Entrevistador: Entendi.

Bárbara: Então é mais fácil para eles abrir turma quando tem aluno de inclusão. Para o próprio professor não é negócio reprovar esse aluno, porque se esse aluno desiste, se esse aluno sai e essa turma fecha, esse professor vai ficar sem emprego, porque o professor do ensino técnico é muito específico. Então eu já vi casos de o aluno reprovar por falta e ir para conselho de classe e os professores passarem ele, e a pedagoga me chamar e falar assim, "não, vamos perguntar para a intérprete", e eu falar, "ele não tem a menor condição de passar".

Entrevistador: E mesmo assim ele ter passado?

Bárbara: Nesse dia, esse menino reprovou. Eu fiz reprovar.

Entrevistador: Entendi.

Bárbara: Porque eram dois.

Entrevistador: E os dois na mesma situação?

Bárbara: E era muito injusto, porque um aluno era super dedicado. Tinha as dificuldades dele, mas era muito dedicado. O outro não aparecia e, quando aparecia, copiava as coisas dos colegas.

Entrevistador: Poxa... Aí, de fato, não tem nem o que pensar em uma situação como essa.

Bárbara: Mas, assim, são as coisas que aparecem que estão além da questão linguística em si.

Entrevistador: E aí, só para a gente ir encaminhando para o final da entrevista, se a gente fosse pensar, então, tendo em vista todos esses desafios que você mencionou, inclusive essa questão que está para além do pedagógico, que você relatou agora, se a gente fosse tentar escrever aqui, agora, uma proposta de diretriz para ensino de inglês para surdo no contexto inclusivo, o que você sugeriria? O que a gente deveria colocar nessa proposta de diretriz?

Bárbara: Capacitar o professor, que o professor aprenda Libras. Tem que saber Libras. E não é para tomar o lugar do intérprete. O intérprete vai ter que estar ali, porque o professor não vai conseguir dar conta de ensinar uma classe de ouvintes e um aluno surdo. Não é isso. Mas o professor tem que dominar Libras para ele poder entender a necessidade do aluno, para ele poder fazer as adaptações necessárias. É imprescindível que tenha domínio de Libras.

Entrevistador: Então seria para além da questão da comunicação, também para ele ficar familiarizado com o como o surdo aprende, como funciona a línguas dos surdos.

Bárbara: Exatamente, como funciona isso, porque, senão, ele joga tudo nas costas do intérprete.

Entrevistador: Como se você tivesse que solucionar esse problema, não é?

Bárbara: Exatamente. É isso que é difícil, porque, como é que vai ensinar? Por exemplo, o que acontece nos Estados Unidos? Nos Estados Unidos o intérprete é da disciplina, não do aluno. Então, o cara se especializa naquele item x ou y e vai interpretar só aquilo. Ele domina aquilo. Aqui no Brasil a gente tem que interpretar tudo.

Entrevistador: E você acha que esse posicionamento dos Estados Unidos, que existe nos Estados Unidos, seria interessante para a gente também, para a gente pensar intérpretes especialistas em determinadas áreas?

Bárbara: Com certeza, mas é um sonho, não é?

Entrevistador: Uhum. E você tem acompanhado algum grupo de intérpretes? Existe algum movimento para que isso aconteça? Eu vejo em alguns lugares, eu tenho alguns colegas intérpretes, que se queixam de coisas similares. Às vezes, eles têm que interpretar uma aula de física quântica e, na outra semana, ele vai interpretar anatomia. Na outra semana ele vai...

Bárbara: Isso. É horrível, principalmente se for EAD. EAD é pavoroso.

Entrevistador: Como que funciona no EAD? Qual seria a diferença?

Bárbara: No EAD você chega lá e descobre na hora que aula você vai interpretar. Pelo menos na Unopar era assim.

Entrevistador: Você não sabia com antecedência qual era o tópico, o assunto?

Bárbara: Não. Era primeiro horário pedagogia, segundo horário estética.

Entrevistador: Entendi. Aí você não sabe qual disciplina vai estar acontecendo na pedagogia, porque pode ser o curso de pedagogia, mas a disciplina de estatística, não é?

Bárbara: Uhum.

Entrevistador: Entendi.

Bárbara: Exatamente.

Entrevistador: Não davam nem uma prévia para vocês. Vocês trabalhavam, minimamente, com trocas? Porque eu imagino que deve ser muito difícil você interpretar um período inteiro, uma manhã toda.

Bárbara: Não. No contexto escolar não tem. Você fica direto.

Entrevistador: Entendi. Você acha que isso seria importante, haver, pelo menos, talvez, a interpretação em duplas, que eu vejo que é recorrente em eventos?

Bárbara: Então, isso acontece em eventos. Eu acho que houvesse essa questão de direcionar para a disciplina, vamos supor, você tem que (inint) [00:29:43] professor em uma área x e se especializar em Libras e se tornar um intérprete naquela área. Aí facilitaria, porque aí seria intérprete da disciplina.

Entrevistador: Entendi. Aí ficaria mais fácil, você ficaria atrelado mais à disciplina ou àquela área temática do que, necessariamente, com determinado curso ou, então, com determinado aluno, não é? Como acontece em alguns casos. Certo.

Bárbara: Isso. Seria isso.

Entrevistador: E mais alguma outra sugestão que você teria para uma diretriz, para uma política de ensino de inglês para surdos no contexto regular?

Bárbara: É que, assim, vai ficar linkado com a questão de o professor dominar Libras, porque seria trabalhar com American Sign Language, ensinar a cultura surda americana ou cultura surda inglesa. Do mesmo jeito que a gente ensina os ouvintes. A gente trabalha muito com a parte cultural para trabalhar com ouvinte. O surdo também precisa disso.

Entrevistador: E aí você sugeriria...? Porque diferente da língua inglesa na modalidade oral, que é mais difundida em vários países, cada país tem a sua língua de sinais. Você acha que seria melhor o aluno ter acesso ao American Sign Language por ser a língua de sinais mais difundida ou você acha que ele poderia ter acesso a outras também? Quais seriam essas?

Bárbara: Eu acho que para trabalhar com inglês o American Sign Language seria ideal, mesmo porque os surdos dos Estados Unidos têm uma (difusão) [00:31:43] maior da língua deles. Na Europa, apesar de haver a (inint) [00:31:50] Sign Language, ainda é muito oralista. Eles ainda têm métodos oralistas. Então, nos Estados Unidos a questão linguística é mais forte.

Entrevistador: Então a American Sign Language funcionaria mais ou menos como uma língua franco entre as línguas de sinais?

Bárbara: Existe já a International Sign Language.

Entrevistador: E você acha que essa seria também interessante ou ainda você acha que o American Sign Language, para a disciplina de língua inglesa, seria...?

Bárbara: Eu acho que para o ensino de inglês o American Sign Language, porque o International eles usam para se comunicarem. Eles combinam para se comunicar entre países.

Entrevistador: Entendi. Perfeito. Então está bom. Nati, muito obrigado. Uma última questão: tem alguma coisa, algum comentário que você gostaria de fazer em relação a essa questão, que, de repente, a gente não teve a oportunidade de conversar aqui?

Bárbara: Eu acho que não, porque como eu estou fora desse contexto, eu não vou saber o que dizer. O que eu tenho a contribuir é nesse sentido de o professor dominar Libras e trabalhar com o American Sign Language. É o que eu acho que funciona, na minha opinião, funcionaria. Mas como eu não estou atuando, eu acho difícil. Tive que puxar muitos exemplos na memória, bem de longe. Porque eu me formei em 2012.

Entrevistador: Mas, ainda assim, são exemplos muito válidos e é uma experiência. Por mais que pareça ser muito distante, mas não é. Está acontecendo agora e eu acho que a gente ainda está bastante incipiente nessa área. Então, eu agradeço demais a sua contribuição.

Bárbara: Imagina. A hora que precisar, pode encontrar em contato. Se eu voltar a atuar como professora, aí eu entro em contato com você e te falo, te dou mais alguns feedbacks. Quem sabe esse semestre eu não sou chamada, não é? Eu estou na fila, esperando.

Entrevistador: Vou ficar torcendo, ainda mais porque os alunos teriam uma professora com um background como o seu, super competente.

Bárbara: É. A diretora anda me (sondando) [00:34:26] lá, sabe? Anda me mandando me mensagem, mas é meio burocrático o negócio. Na fila de professor de inglês, na categoria geral, eu sou acho que o número 76.

Entrevistador: Mas essa fila roda bastante, viu?

Bárbara: Como?

Entrevistador: Essa fila tende a rodar bastante também.

Bárbara: Não, mas é porque em domínio em Libras eu sou a primeira.

Entrevistador: Ah, então...

Bárbara: Existe uma chance aí.

Entrevistador: Sim.

Bárbara: Quem sabe eu consigo voltar com o meu projeto de sign language? Aí eu te conto.

Entrevistador: Eu agradeço demais. Muito obrigado, viu?

Bárbara: Eu que agradeço. Precisando, só mandar um WhatsApp.

Entrevistador: Pode deixar.

Bárbara: Agora você tem meu WhatsApp.

Entrevistador: Melhor ainda. Obrigadão, viu? Boa tarde para você. Boa semana e vamos nos falando. Quando eu tiver um resultado, eu mando para você também.

Bárbara: Está bom.

Entrevistador: Beijão. Tchau.

Bárbara: Beijo. Tchau.

Apêndice D
Transcrição da entrevista do professor Charlie

PARTICIPANTES

Vozes masculinas identificadas: M1
Charlie

TEMPO DE GRAVAÇÃO

26 minutos e 09 segundos

MODALIDADE DE TRANSCRIÇÃO

Padrão

LEGENDA

... à pausa ou interrupção.

(inint) [hh:mm:ss] à palavra ou trecho ininteligível.

(palavra) [hh:mm:ss] à incerteza da palavra transcrita / ouvida.

A Audiotext Serviços e Cia. Ltda se reserva o direito da imprecisão dos nomes escritos, uma vez que os locutores serão identificados conforme a pronúncia de seu nome. Uma vez que esta transcrição não tem valor legal, o cliente tem o direito de fazer quaisquer alterações que julgar necessárias nas identificações aqui utilizadas.

(INÍCIO)

[00:00:11]

Charlie: Oi.

M1: Oi, Charlie, tudo bem?

Charlie: Tudo (e com você) [00:00:14].

M1: Tudo certo. Consegue me ouvir bem?

Charlie: Oi?

M1: Você está conseguindo me ouvir bem?

Charlie: Está bem baixo o som.

M1: Eu te coloquei no viva-voz para ouvir melhor e gravar, depois transcrever a ligação. Ficou melhor agora? Consegue me ouvir melhor agora?

Charlie: Está bem distante a voz.

M1: E agora, melhorou?

Charlie: Melhorou.

M1: Eu acho que eu estava falando longe do microfone. Bom, Charlie, primeiramente obrigado pela disponibilidade em falar comigo a respeito desse tema, queria agradecer a participação. Eu não quero tomar muito tempo do seu tempo, eu só quero fazer algumas perguntinhas em relação à sua experiência de ensino de (língua inglesa) [00:01:20] em contextos inclusivos, com alunos surdos. Só para esclarecer, essa é uma pesquisa que a gente está desenvolvendo agora na (PUC-SP) [00:01:33]. A sua participação é voluntária. O intuito é a gente tentar pensar em políticas, em diretrizes para esse ensino no contexto regular. A sua participação é muito importante para a gente nesse sentido. Então, reitero aqui os meus agradecimentos. Para a gente começar, você poderia falar um pouco sobre a sua experiência, nos dá um pouco do contexto do seu trabalho, quanto tempo você dá aula nesse contexto.

Charlie: (inint) [00:02:15] com o aluno surdo, em específico, foi em torno de uns sete meses trabalhando com ele.

M1: E você trabalha com esse aluno especificamente no ensino médio, no ensino fundamental?

Charlie: Eles estavam no ensino fundamental, agora eles foram para o ensino médio.

M1: Perfeito. Estavam no nono ano, não é?

Charlie: Isso.

M1: Antes de falar da dinâmica de trabalho, como foi a sua reação quando você descobriu que você tinha um aluno surdo entre os seus demais alunos?

Charlie: Não foi surpresa, porque eu já tive contato com alunos surdos durante o estágio, aí não houve nada diferente e eu também tinha uma professora de apoio.

M1: Perfeito. Se você quiser falar também desse período de estágio. Como foram as suas estratégias pedagógicas para lidar com alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço? Que tipo de atividade você desenvolvia na sua prática?

Charlie: Por exemplo, o mesmo texto que eu trabalhava com o restante da turma, eu procurava trabalhar com ele, mas algumas vezes havia interferência da tradutora, a professora de apoio, porque ela subestimava o aluno, falando que ele não conseguia fazer aquilo. (Mesmo) [00:03:59] no estágio sempre foi assim. Eu já tive contato com uns três ou quatro e houve isso, de o professor de apoio subestimar o aluno.

M1: Quando você fala do professor de apoio, você está falando do intérprete?

Charlie: Isso.

M1: Você pode dar um exemplo de como esses professores subestimavam o aluno? Algum exemplo prático de alguma atividade que você fez, que você sentiu que o intérprete estava subestimando o conhecimento do aluno?

Charlie: As atividades mesmo que eu passava para a turma, ela preferia às vezes colocar atividades que estavam bem abaixo do nível dele na sala, por exemplo. Quando eu estava trabalhando o passado, por exemplo, passado simples, ela queria trabalhar números com ele.

M1: Então, mudava totalmente o conteúdo que você estava aplicando.

Charlie: Isso, algumas vezes. Por exemplo, houve uma aula em que eu ia trabalhar uma música. Aí, o que eu fiz? Como era atividade de listening para o restante da turma, para ele eu fiz em forma de reading, para ele não perder a atividade com o gênero (música) [00:05:26].

M1: E como você (inint) [00:05:29] isso? Tinha um momento em que a turma ia ouvir e, de repente, fazer o (inint) [00:05:34] e ele fazia uma outra atividade? Como era?

Charlie: Ele fazia uma atividade de reading, interpretação. Da mesma forma também, teve um bimestre em que eu preparei um ditado para a turma sobre os (inint) [00:05:51]. Eu pedi para a professora de apoio, para ele não perder o ditado, não deixar de participar, para ela passar em libras para ele o que era e aí transcrever em inglês. Foi uma forma que eu encontrei para ele participar do ditado.

M1: A intérprete passava a palavra em libras. Vamos supor que você falou computador. Ela fazia o sinal de computador e ele escrevia como é computador em inglês.

Charlie: Isso.

M1: Interessante. E como você avaliava o progresso desse próprio aluno em relação aos demais, aos alunos ouvintes, à média dos alunos ouvintes?

Charlie: Comparando-o com a turma em geral, o resultado dele não era menor do que a metade da turma, por exemplo. Ele conseguia acompanhar bem, ele copiava as coisas do quadro, fazia as atividades do livro.

M1: E como era a sua relação com o próprio aluno? Era mediada pela intérprete? Você conseguia se comunicar de outras formas?

Charlie: Como eu tive um período de libras na Universidade, minha professora na época disse que a gente deve manter pelo menos um contato com o aluno, mesmo pedindo para a

professora intérprete traduzir, só que esse aluno tinha problema com relacionamento, até mesmo com os próprios colegas. Ele tinha, vamos dizer, um certo ciúme da intérprete.

M1: Como funcionava?

Charlie: (inint) [00:07:49-00:07:50] falar com a intérprete, ele já virava.

M1: Como se ele se sentisse ofendido se você não direcionasse a palavra para ele e sim para a intérprete, é isso?

Charlie: Não, qualquer pessoa, até colega mesmo, colega próximo. Por exemplo, a intérprete conversava com outros alunos e isso já o incomodava. Ele queria atenção só para ele.

M1: Entendi, agora ficou mais claro. Você poderia falar um pouquinho mais dessa relação que ele tinha com os demais alunos? Por exemplo, existia algum momento em que você notava maior interação do aluno surdo com os alunos ouvintes na sala? Como era?

Charlie: Tinha. Teve um trabalho que eu passei voltado para a literatura, tipo uma adaptação de um texto. Foi um trabalho em grupo, para eles resolverem uma atividade de interpretação.

M1: Todo mundo conseguiu interagir? Ele conseguiu fazer o trabalho, interagir no grupo para o qual ele foi designado?

Charlie: Os colegas dele não falam libras, mas, por exemplo, se eles queriam falar alguma coisa com ele, perguntavam à intérprete ou eles criavam uma maneira de se comunicar com ele.

M1: Talvez escrita ou então gestos.

Charlie: É, fazendo mímica, essas coisas.

M1: Entendi. Quando a gente pensa nessa prática de ensino de inglês para aluno surdo, o que, na sua opinião, seria o maior desafio, especialmente se tratando dessa prática de ensino no contexto inclusivo, em que a gente tem aluno surdo e ouvintes no mesmo espaço? O que para você era mais desafiador?

Charlie: Talvez o que pode mais atrapalhar é o fato de ser uma terceira língua (em casa) [00:10:10], o inglês, para eles.

M1: E como você vê essa relação do seu aluno com a língua inglesa?

Charlie: Ele tinha interesse. A professora uma vez comentou comigo que ele tinha interesse na língua, só que ele ainda tem dificuldades também com o português.

M1: Certo. E você sabe dizer se esse aluno tinha aulas extras de português na escola ou como era essa aprendizagem?

Charlie: Aula extra?

M1: É ou se eram só as aulas de português do currículo comum.

Charlie: Na escola tinha um projeto, como se fosse um reforço, mas era de matemática, não era voltado para o inglês.

M1: E para português também não?

Charlie: Não.

M1: Entendi.

Charlie: Na verdade eu não lembro se tinha de português, mas eu lembro que tinha de matemática.

M1: O que já é alguma coisa, pelo menos eles têm algum reforço em um outro momento. Você comentou que uma das dificuldades de se ensinar ao aluno surdo o inglês é porque se trata de uma terceira língua, isso deixa um pouco mais complexo o trabalho. Você poderia expandir um pouco esse pensamento, do por que você acha que é mais complexo por ser uma terceira língua?

Charlie: É porque a própria linguística fala que a terceira língua, o aprendiz vai ter uma maior dificuldade para adquirir.

M1: E se a gente fosse pensar talvez em propostas para facilitar esse processo, para deixar esse processo um pouco mais fluido, o que você recomendaria com base na sua experiência, nesses sete meses em que você esteve em sala de aula e até na sua própria experiência anterior que você também teve (você vivenciou isso no estágio também)?

Charlie: Eu não sei se com todos pode acontecer isso, mas pelos menos com os que eu tive contato, eu acho que se não houvesse a interferência da professora de apoio, intérprete, em relação às atividades elaboradas pelo professor para o aluno, eles poderiam desenvolver mais.

M1: Então você acha que a interferência da intérprete é mais negativa do que positiva?

Charlie: No sentido da aprendizagem em si, porque, como eu te disse, subestimam eles do que eles podem ou não fazer.

M1: Certo. Você comentou que tinha alguns casos dessa situação, em que você tinha uma proposta didática e a intérprete mudou a proposta porque não achava adequado o que você

estava propondo ali para o aluno. A minha pergunta é: isso pode acontecer? A intérprete pode ter essa autonomia de mudar a sua proposta? Pode ter autonomia de alterar o conteúdo? Porque não mudou só a maneira de ela lidar com o conteúdo, mas mudou o conteúdo em si. Eu achei bastante curioso.

Charlie: Como eu te disse, não era todo conteúdo que era mudado, era, algo por exemplo, algum tópico que ela considerava difícil para ele, aí ela mudava. Por exemplo, quando eu trabalhei com os (feelings) [00:14:19], ela também trabalhou os (feelings) [00:14:22] com ele.

M1: E como era esse trabalho dela? Era baseado no que você fazia ou era um outro trabalho?

Charlie: Era de acordo com as atividades que eu passava para os outros alunos também. Por exemplo, o livro eu utilizei para trabalhar os (feelings) [00:14:44]. Ele também utilizou para trabalhar.

M1: Então era o mesmo conteúdo.

Charlie: Isso. Foi só em um ou dois conteúdos, tópicos gramaticais. Mas as atividades ele fazia, a prova dele era a mesma dos outros alunos.

M1: Isso é importante. Então não havia uma mudança, era só uma questão mais de abordagem, não muda conteúdo.

Charlie: Não entendi.

M1: A diferença era só uma questão mais na abordagem de ensino e não no conteúdo. Então, eu vou continuar tendo os mesmos conteúdos, eu só vou ver esse conteúdo de uma forma um pouco diferenciada, por assim dizer. Para a gente encaminhar para o fechamento, se a gente pudesse, hoje, criar uma política de ensino de inglês para alunos surdos na escola regular, que medidas você incluiria nesse documento, nessas instruções, nessas diretrizes? O que para você não poderia faltar? Quais são os elementos-chave para que a gente garanta uma maior simetria entre alunos surdos e ouvintes?

Charlie: Eu não estou entendendo.

M1: Desculpa, eu devo estar falando um pouco longe do microfone. Melhorou?

Charlie: Melhorou.

M1: Então, só para a gente encaminhar para o final da conversa, eu queria só perguntar: se a gente fosse, hoje, desenhar, escrever uma política de ensino de inglês para surdos, quais seriam as suas sugestões? O que você colocaria nessa política?

Charlie: Deixa eu pensar.

M1: Pode ficar à vontade.

Charlie: Você fala em relação ao material, algo assim?

M1: É, no geral. A abordagem de ensino, como você acha que deveria ser, o que fazer, o que não fazer.

Charlie: Se o surdo tiver alguma deficiência, por exemplo, algum grau de autismo, talvez atividades mais de acordo com ele. Acho que também não deixar de trabalhar com ele, por exemplo, (as quatro habilidades) [00:17:48]. O listening não tem como, mas não o deixar de fora das atividades.

M1: Então, sem as abordagens orais, o listening e o speaking.

Charlie: Oi?

M1: Talvez só fazendo uma adaptação para as atividades orais, de listening e speaking.

Charlie: Isso.

M1: As atividades de speaking, como você lidava? Você até mencionou como você fazia nas atividades de listening, você fazia uma atividade de leitura. E na de speaking, você chegou a ter alguma experiência de atividade de speaking?

Charlie: Speaking não. Nessa atividade da música nós trabalhamos duas habilidades, mas em relação ao speaking, não teve nada voltado. A turma, em geral, tinha dificuldade. Em relação, por exemplo, aos (feelings) [00:19:02], a gente fazia construções pequenas, por exemplo como eles estavam se sentindo, essas coisas.

M1: E ele fazia isso como? Ele escrevia como ele estava se sentindo? Colocava na lousa? Como ele expressava o sentimento?

Charlie: Através da intérprete mesmo.

M1: Mas aí que está, como você garante que ele está tendo acesso com o inglês? Porque se a intérprete passou o que você disse...

Charlie: Oi?

M1: Fica uma dúvida, dúvida de mecânica: como funciona essa interação? Porque se a intérprete transferiu o conteúdo da aula da língua inglesa em libras e depois passou de libras para você, em inglês, que seja, como você garante que ele vai entender esse mesmo conteúdo na língua inglesa? Não sei se eu me fiz entender.

Charlie: No caso dessa parte do speaking foi assim: no livro tinha os emojis e o nome em inglês embaixo.

M1: Entendi.

Charlie: Quando era perguntado, ele mostrava qual, mas ela que passava para mim.

M1: Entendi. Tinha um trabalho pelo menos de ele apontar o que ele estava sentindo ali.

Charlie: Oi?

M1: Pelo menos tinha o trabalho de apontar o que ele estava sentindo, pelo menos de uma maneira visual. Além disso, eu queria perguntar para você se tem alguma coisa, algum caso, além desse que você já mencionou, dos (feelings) [00:21:05], alguma situação que te chamou a atenção, que você acha interessante compartilhar.

Charlie: Que eu me lembre agora, não. Esse aluno demonstrava interesse em fazer as atividades, copiar. Os trabalhos ele fazia.

M1: Acho que isso é importante, verificar se ele está realmente integrado, participando. Muito bem.

Charlie: Em relação ao que a gente utilizava para ter uma ideia, nesse caso foi a prova, e ele não ia mal. Ele não chegava a ser um aluno excelente, mas não era um aluno ruim, regular, em relação aos outros da turma.

M1: Que bom. Isso é reflexo também da sua prática, enquanto professor. Parabéns pelo trabalho.

Charlie: Obrigado.

M1: Última pergunta: tem alguma coisa que você gostaria de adicionar, alguma coisa que talvez a gente não conversou, que você acha importante quando a gente está discutindo essa questão?

Charlie: Não, acho que seria mais o interesse do aluno no conteúdo, porque durante o estágio teve alunos que não estavam aí para nada, mas também eram da fase fundamental. Acho que o interesse do aluno também conta muito.

M1: Perfeito. Charlie, muito, muito obrigado pela sua participação, ajuda bastante a gente aqui no projeto. Quando a gente tiver um resultado, alguma coisa, a gente encaminha para você. Acho que eu ainda devo ter o seu e-mail, se você ainda utilizar o mesmo. A gente te encaminha.

Charlie: Beleza.

M1: Muito obrigado mais uma vez.

Charlie: Eu quero ler mesmo.

M1: Obrigadão, abraço.

Charlie: De nada, abraço.

M1: Tchau, tchau.

Charlie: Tchau.

[00:26:03]

Apêndice E
Transcrição da entrevista em Grupo Focal - Intérpretes de Libras

PARTICIPANTES

Entrevistador
Débora
Érica
Fátima

TEMPO DE GRAVAÇÃO

53 minutos e 42 segundos

MODALIDADE DE TRANSCRIÇÃO

Padrão

LEGENDA

... à pausa ou interrupção.

(inint) [hh:mm:ss] à palavra ou trecho ininteligível.

(palavra) [hh:mm:ss] à incerteza da palavra transcrita / ouvida.

A Audiotext Serviços e Cia. Ltda se reserva o direito da imprecisão dos nomes escritos, uma vez que os locutores serão identificados conforme a pronúncia de seu nome. Uma vez que esta transcrição não tem valor legal, o cliente tem o direito de fazer quaisquer alterações que julgar necessárias nas identificações aqui utilizadas.

(INÍCIO)

[00:00:01]

Entrevistador: Muito obrigado por vocês estarem aqui.

Débora: Que honra.

Entrevistador: Imagina, a honra é toda minha.

Érica: Vai que pega, se bem que é bem pertinho. Fica bem pertinho.

Entrevistador: Antes de da gente começar eu queria poder pedir permissão para vocês, para a gente gravar a conversa? Tudo bem?

Érica: Você vai gravar a imagem também?

Entrevistador: A gente pode tirar uma foto depois, fazer um...

Érica: A entrevista é gravada?

Débora: É, explica para a gente como é isso.

Entrevistador: Eu vou explicar como vai funcionar, a ideia é de, primeiramente....

Érica: Fala as perguntas antes de você gravar, se não vai ficar uma coisa muito feia.

Entrevistador: Não, pode deixar, que eu vou... a ideia é ser mais uma conversa com temas do que necessariamente uma entrevista. Então a ideia é que a gente fale sobre a experiência do ensino de inglês para surdos, na escola inclusive, eu queria ouvir de vocês como intérpretes, pessoas que trabalham próximo dessa área, o que vocês pensam a respeito desse tema, a experiência que vocês já tiveram de conhecidos, a que vocês tem sobre o assunto. Porque a ideia do projeto, o objetivo desse projeto é que a gente consiga no final dele pensar em possibilidades de política pro ensino de inglês para surdos na Escola Inclusiva. Então a gente tem esse problema de, “como eu vou ensinar uma segunda língua oral para um aluno surdo, em um ambiente que ele divide com alunos ouvintes, a gente está pensando em habilidades diferentes para o aluno ouvinte e o aluno surdo. A gente vai pensar em habilidades coletivas? Como a gente vai fazer, como a gente vai lidar com essa super diversidade no ambiente da sala de aula. Então para esse processo eu acho que é muito importante ouvir todo mundo que trabalha com isso, os intérpretes, os professores, os próprios alunos surdos, as pessoas surdas, diretores de escola, todo mundo que de alguma forma está envolvido com essa problemática. Nesse primeiro momento a gente queria ouvir de vocês, professores de libras, intérpretes de libras, o que vocês pensam a respeito disso. Eu tenho aqui um guia de temas para a gente conversar e aí a gente vai falando sobre esses temas e, enfim, pensando em um possível encaminhamento para essa questão. Antes da gente começar alguma dúvida? Então só para reconhecimento de voz eu vou começar a gravação aqui.

Fátima: Esse povo entende nordestino? Ou fica tirando onda do cais?

Entrevistador: É o sotaque.

Débora: Você não perdeu esse sotaque, há quanto tempo você está aqui, não tem uns três anos?

Fátima: Já tem sete anos que eu saí de Recife.

Débora: Ela não perdeu o sotaque...

Entrevistador: Mas é o sotaque mais... o sotaque pernambucano é o mais bonito.

Fátima: Deu uma modificada nele, é porque vocês não percebem, mas quando eu volto...

Débora: Você não está nem lá nem cá.

Érica: Nem lá e nem cá.

Entrevistador: Se adicionar um trem ali no meio...

Fátima: Eu estou mais lá do que de cá.

Débora: Você decide sua língua.

Fátima: O negócio é que eu passei cinco anos lá em São Paulo. São Paulo não tem como pegar, no dia que eu enrolar a língua, “porta”, aí vocês podem dizer, “está doida”, porque é um negócio que é forçado.

Débora: É, igual “porta”, “porteira”.

Entrevistador: É, São Paulo é bem específico. Não posso falar nada, porque é o meu...

Débora: Aí eu achava bonito, “ergue a perna tia”, a minha sobrinha fala, “ergue”... ela é de Piracicaba, eu dizia que lá o pinto pia assim, “pir, pir”.

Entrevistador: Eu tenho parentes de Piracicaba, eu estou gravando essa parta, certo? Outro vai escrever tudo isso.

Débora: Até a piada entrou na...

Érica: A graça...

Fátima: É bom que pega todos os sotaques.

Entrevistador: Claro. Mas só para fechar, eu tenho parente de Piracicaba? Me chamam de “caipiracicaba”.

Fátima: Aí é, “tia, me dá um leite quente?”.

Entrevistador: Mas aí é mais Curitiba, “me dá um leite quente?”.

Débora: Mas tinha gente de lá que eu conhecia que falava assim, “um leite quente”.

Entrevistador: Vou começar gravar. Estou com três gravadores aqui para garantir o sucesso. Se perder o áudio em algum eu tenho nesse e o noutro também.

Fátima: É Léo tecnologia. Vou te chamar de Léotec.

Entrevistador: Para garantir que a gente não vai perder absolutamente nada da preciosidade que vocês vão compartilhar com a gente.

Érica: Você está esperando. Estou brincando.

Entrevistador: Só para a gente fingir registro, vocês podem só dizer o nome completo de vocês, uma por uma? Começando aqui na minha direita?

Débora: Débora Paula Soares Xavier.

Fátima: Fátima Farias de França Desidério.

Érica: Érica Aparecida Fróes Santos.

Entrevistador: Obrigado gente, estou pedindo isso para que a gente consiga reconhecer depois, para as pessoas que forem fazer a transcrição reconhecer as vozes.

Érica: Para (inint) [00:05:46] na sequência, para facilitar.

Entrevistador: Pode sim, na verdade vocês podem entrar na conversa na medida que vocês quiserem participar, a todo momento.

Fátima: Não vai confundir a minha não.

Débora: Não mesmo.

Érica: De jeito nenhum. Tem uma mineira, uma misturada e uma baiana. Então não dá para misturar.

Débora: Você está mineira.

Érica: Eu já perdi o meu sotaque. Estou também toda perdida, quer dizer.

Fátima: Você é perdida toda.

Entrevistador: Vamos começar então? Como eu disse para vocês, tenho aqui um guiazinho, só para a gente guiar a conversa, mas se vocês tiverem alguma outra coisa que vocês quiserem comentar. Então, primeiramente eu queria só perguntar para vocês, que vocês dissessem um pouco da experiência de vocês tanto na área de ensino ou interpretação de Libras, há quanto tempo vocês estão trabalhando com isso, como surgiu o tema para vocês.

Débora: É uma longa história.

Érica: Como tradutora e intérprete de Libras na educação básica, eu comecei a trabalhar em 2009 e trabalhei aproximadamente uns cinco anos, na educação básica, e depois eu vim para o ensino superior, que é um campo completamente diferente, então, quando falam de ensino de inglês, vão me remeter à educação básica, porque eu acho que é esse o foco. Na educação básica trabalha-se o ensino da língua inglesa como segunda língua, com metodologias direcionadas para ouvintes, então tem-se em mente na preparação das aulas que são duas línguas da mesma modalidade, oral, então isso já é um meio caminho para conseguir um êxito no ensino, que já é a mesma modalidade. Falando dos surdos na educação, nesse processo de aprendizado dessa outra língua, é muito mais complexo porque o surdo geralmente chega na escola sem saber Libras, que é a primeira língua dele, então ele tem um processo para aprender essa língua, juntamente ele também tem que aprender a língua portuguesa, que é a segunda dele mas a primeira do Brasil, então o

português está ali a todo momento e ele tem muita dificuldade por não ouvir. Então tem esses dois caminhos, que já são difíceis e vem a língua inglesa, que ele também vai passar por um processo de aprendizado. Só que, pensando em vários itens dificultadores, por exemplo, a quantidade de aulas de inglês, se comparada à língua portuguesa, esse contato com a língua inglesa se comparado com a língua de sinais que ele está o tempo todo com um intérprete e a língua portuguesa, que é uma das disciplinas que mais tem horário, então ele tem mais contato. Aí vem o inglês, que é uma carga horária bem menor, os professores de inglês geralmente não sabem muitas especificidades a respeito do aluno, porque vai em várias salas, ele padroniza a turma como todos ouvintes, “nessa série eu trabalho isso, nessa série eu trabalho aquilo, independente se eu tenho um autista, se eu tenho um surdo, se eu tenho um cadeirante, o que eu tiver lá. Esse é o meu plano de aula e é o que eu vou fazer”. Porque os outros professores, geralmente o de português, eu acho que até pelo fato dele ter mais horas aula na sala de aula e mais contato com os alunos que tem essas especificidades, ele começa a ter uma afinidade maior e se preocupar um pouco mais, a maioria, não todos, lógico. Então por ele ter mais horas ali em contato, ele começa a perceber, ele conversa mais com o intérprete... o professor de inglês geralmente não tem um contato muito próximo com o intérprete, ele não sabe muito bem o papel do intérprete, ele acha que o intérprete está ali para ensinar, e na verdade o intérprete não... a maioria dos casos não... estou falando muito?

Entrevistador: Não, pode falar.

Érica: Na maioria dos casos não sabem inglês - e mesmo se soubesse não era papel dele ensinar. Então o ensino do inglês é muito complexo para o aluno surdo, porque tem que se levar em conta as capacidades que eles desenvolvem, falar, escrever...

Entrevistador: As quatro habilidades.

Érica: É, as habilidades. E com o surdo é uma habilidade só, é a escrita. O professor não tem essa dedicação para esse ensino dessa habilidade, ele quer ensinar todas as habilidades para todo mundo junto. Aí já é uma perda muito grande, porque quando ele está trabalhando com a oralização o surdo está fora, ele não vai participar dessa atividade, então a aula de inglês, geralmente, eu tinha muita dificuldade na interpretação, porque eu fica sem saber o que fazer, eu interpretava o que o professor falava em português. A partir do momento em que ele falava em inglês, não havia tradução.

Débora: É como se o aluno não tivesse essa aula de inglês, na verdade. Essa disciplina, ele não tem, porque, por exemplo, o professor... desculpa estar te cortando, o professor está ali

lendo um texto ou explicando a matéria na língua inglesa, eu que sou intérprete eu não sei o inglês e mesmo se eu soubesse não seria viável eu estar ali passando para ele o inglês porque ele não sabe, e é uma outra modalidade, é uma outra língua, seria o ASL? Então se ele não sabe... é uma disciplina que eu tenho mais dificuldade também.

Entrevistador: Vocês tocaram em um ponto... pode falar.

Fátima: Eu ia perguntar, a gente tem que se apresentar primeiro?

Érica: Já apresentou.

Débora: Já apresentou.

Fátima: Não, de cada um, falar.

Débora: Toda hora que falar dizer meu nome?

Entrevistador: Não, acho que a primeira ideia da pergunta era só se apresentar brevemente, falar como você chegou até o... mas tudo bem, você...

Fátima: Precisa voltar ou a gente pode continuar já direto?

Entrevistador: Acho que a gente pode continuar.

Fátima: Era só isso que eu queria perguntar.

Débora: Ah tá, a gente já foi indo no negócio.

Entrevistador: E que vocês foram indo direto ao tema, mas tudo bem, não tem problema.

Fátima: É que eu pensei se teria que voltar de novo ou deixar a discussão rolar.

Entrevistador: Pode prosseguir.

Fátima: O que Érica falou é exatamente isso, só que eu percebo algumas situações. Eu trabalhei, na verdade foram seis meses só, em um terceiro ano, não tinha inglês, e eu comecei... eu trabalhava com uma menina que era DA, ela era deficiente auditiva, e ele não sabia Libras, ela não gostava de Libras, ela não gostava da intérprete, porque ela era uma menina super popular na escola, bonitinha, conversava com todo mundo, ela não tinha nenhuma dificuldade e eu cheguei, porque a lei me colocou ali dentro. Então ela teve um pouco dessa resistência e eu comecei a questionar muitas coisas nesse sentido, eu penso que a escola, inclusive a que a gente trabalha hoje, ela precisa saber que existe dois tipos de surdos diferentes, na verdade são várias, são várias identidades... mas bem gritante a gente tem dois tipos de surdo: um surdo que é oralizado e um surdo que tem uma cultura surda. Esse surdo que tem a cultura surda, é bem isso que Érica falou, sem tirar nem por, mas eu

fico pensando naquele surdo que escuta um pouco, ele tem condições de trabalhar alguns aspectos da fonética, eles querem aprender, já é outro direcionamento. Eu não sei em que medida essa pesquisa vai entrar, se seria para o surdo surdo ou teria essa divisão que há, porque eu penso que a escola está muito mais aberta para o deficiente auditivo do que para o próprio surdo, porque não existem adaptações para o surdo, não existe formação acadêmica do professor, como ela falou aqui o professor de inglês dá a aula e vai embora, dá o plano de aula dele, ele não sabe nem quem é o aluno sentado do lado dele, se ele precisa de alguma coisa, o que ele pode fazer para trabalhar. Já o deficiente auditivo consegue ser incluído de alguma forma sem maiores problemas, assim, com problemas, mas sem um problema maior. E enquanto ela estava falando eu lembrei que quando comecei a aprender Libras meu primeiro professor se chamava Breno, lá em Recife, ele sabia cinco línguas, dentro delas três eram orais e duas eram Libras e ASL, ele sabia português e inglês e estava aprendendo espanhol. Ele era fluente em todas as línguas, eu brincava que ele tinha sotaque francês, e não escutava nada. Ele foi oralizado, a gente não sabe nem explicar essas coisas que acontece da Shirley e (inint)[00:14:50] que falam tão bem, eu também nunca perguntei se ele perdeu a audição... ele tinha uns 18 anos mais ou menos, mas ele falava baixinho, você via que ele tinha uma certa dificuldade, mas ele conseguia falar. E uma coisa também, enquanto Érica estava falando, voltando agora para o surdo surdo, isso é um questionamento meu, talvez seja seu também. Mas quando o surdo aprende português ele não vai aprender a palavra como a gente aprende, “bê-a bá, l-a lá, ba-la”, ele não aprende assim, pegando as sílabas e fazendo junções, ele vê a palavra inteira, então ele vê “bala”, ele vai ter que aprender e decorar que é b-a-l-a. Macarrão, m-a-c-a-r-r-a-o, ele vai ter que ver tudo isso e decorar como se escreve essa palavra e aí eu fico me perguntando, será que o surdo talvez não tivesse uma facilidade na escrita, mais do que o ouvinte? Porque como existe uma diferença de tons, de sotaques, de pronúncias, do português para o inglês, e a criança ainda está internalizando o português, porque ela está aprendendo ainda o português quando ela está na escola, ela já sabe falar, mas existem outras palavras que vão sendo aprendidas e às vezes a gente tem dificuldade. Eu me lembro que eu adolescente tinha dificuldade de falar enciclopédia, então até hoje eu preciso pensar um pouquinho para poder dizer. Aí eu comecei a fazer inglês, cheguei nesse inglês e tive que desaprender tudo que eu sabia, porque o A não é A, o U não é U, o I não é I, é “ái”, tem um som diferente. E o surdo não se precisa se preocupar com isso, no caso do surdo surdo, porque ele não vai aprender a falar nem vai ouvir, será que a escrita dele não seria mais fácil do que o ouvinte. O ouvinte com certeza vai cometer erros, por causa do

som e o surdo vai ter que aprender aquela palavra inteira, então, isso é um questionamento talvez na frente vocês descubram e me contem.

Débora: Mas é um caso a se pensar, só que eu acho que não é mais fácil, no sentido que memorizar palavras levando em conta a quantidade de palavras que tem em uma língua, principalmente da língua inglesa, que tem palavras que acrescenta um S e modifica tudo, põe um I, é bem parecido, você bate o olho mas não é a mesma coisa.

Fátima: Mas deixa eu te falar, seria o inglês na escola regular básica. Às vezes o professor não sabe nem inglês, ele ensina palavras, porque eu vejo isso com o meu menino, ele chega lá, “vamos aprender cores”, ele aprende. E não é muito não, porque eles são pequenos eles tem que começar, “red”, “vai, escreve”, dez palavrinhas, “agora a gente vai aprender a se apresentar, good morning, good evening, dez palavrinhas”... então, não existe contexto, pelo menos dentro da escola.

Débora: O meu menino ele está no sétimo, já trabalha com textos, textos em inglês, ele teve que ler um livro agora em inglês. Complexo, eu achei muito complexo, na verdade e ele faz inglês...

Entrevistador: Vocês estão falando bastante sobre as atividades, as pedagogias, eu fiquei bastante curioso para ouvir quais eram essas estratégias, vocês comentaram que os professores ignoravam o fato de terem um aluno surdo, se eu entendi vocês bem, é como se o aluno não estivesse ali.

Fátima: Não era só inglês.

Érica: Padroniza.

Entrevistador: É, padronizei a minha aula como se fosse ministrar para um público totalmente ouvinte e continuo fazendo isso mesmo com alunos surdos.

Fátima: Sim, apesar da inclusão.

Entrevistador: Na experiência de vocês, vocês viram alguma estratégia desses professores de mudar a prática, e se não, o que vocês faziam nesse contexto?

Débora: Tinham várias situações, tinha música, todo professor trabalha com música.

Entrevistador: Professor de inglês?

Débora: É, tem a música, a maioria deles traz o texto em inglês, a tradução, de forma que os alunos possam fazer o paralelo enquanto está todo mundo cantando. Tem outra situação que é trabalhar com a pronúncia, com a fala. Então, todo mundo tem que ler, o

aluno estava vendo... e eu fazia uma coisa muito errada, mas eu tinha q fazer alguma coisa, então a gente ficava numa situação desesperadora, porque coloca o intérprete em uma situação desesperadora.

Fátima: Tem professor que olha e diz, “esse pessoal, ele fica aí e não faz nada”.

Érica: Exatamente.

Débora: Aí a gente pega aquele texto, que tá lá em inglês ou traduzido, aí a gente consegue trabalhar em sinais ali, junto com daquele negócio.

Érica: Aí já não passa a ser mais inglês. Já foge daquilo.

Débora: É meio que uma tradução do texto que era inglês, passa para português que agora eu estou passando para Libras.

Entrevistador: E aí você comentou uma coisa importante, e disse, “eu não sei inglês”, e como eu lido com esse problema...

Érica: Que eu acho um problemão, aí nesse caso... por exemplo, a professora de inglês dá aula hoje, ela volta só na próxima semana. Ela trabalha muito com livros, esse ano a professora trabalha muito com livro, então ela diz, “na próxima aula vamos trabalhar a página tal, tal e tal”, então eu procuro trazer tudo traduzido, porque hoje tem muito recursos.

Débora: Google tradutor.

Érica: E a gente um aplicativo que ajuda muito a gente, em que você coloca o celular em cima do texto e ele traduz tudo, não precisa nem do Google mais, você só tira o print e imprime. Então é uma facilidade enorme.

Débora: Mas você tira toda a característica de ensino de inglês.

Fátima: Teve uma amiga minha intérprete, sabe o que ela fazia? Também estava errada, ela começou a aprender ASL, porque ela fazia o curso dessa língua, e começou a ensinar ASL.

Débora: Acho que é pior ainda, coitado do surdo.

Érica: Aí ele não aprendia nem português, nem Libras nem nada.

Entrevistador: Até porque... o que vocês acham? Vocês comentaram da ASL?

Érica: Eu sei que não é o jeito mais certo, mas também não é dos piores. Quando ela fala, “vamos trabalhar com uma página assim”, eu já pego, a tradução, tiro o print e digo,

“vamos trabalhar isso”, mas a gente não trabalha inglês, então o meu aluno, o aluno que eu acompanho ele não tem a disciplina de inglês. Ele tem a disciplina de inglês e ele fica na sala, mas ele não aprende. A gente fica na sala de aula, na disciplina de inglês, mas a gente não tem o ensino do inglês, ele não aprende inglês.

Entrevistador: Mas o que acontece, me explica como funciona a prova desse aluno, como ele é avaliado?

Érica: Questão de prova?

Entrevistador: É.

Érica: Mas geralmente a prova tem o... a prova dele não é adaptada, porque ele não aceita, a adaptação de prova. Eu já conversei com ele, “vamos adaptar pelo menos a inglês”, porque seria mais fácil para mim, para ele e até mesmo para a professora. Ele não aceitou, porque ele fala que não é diferente, “mas eu sou igual a todo mundo, se adaptar para mim todo mundo vai ser diferente”. Aí eu vou falar o que? Fazer o que? Na hora da prova professora entrega ela e a gente tem uma conversa antes, para não ficarmos tão voando. “Vai cair isso, isso e isso, ele vai fazer isso e isso”. As perguntas são em português, a prova não é toda em inglês.

Entrevistador: Tem o texto base.

Débora: Geralmente trabalha muito com vocabulário, decora né, algumas palavras.

Érica: Porque no ensino básico o aprendizado de inglês não é muito profundo, é aquela coisa...

Fátima: Deixa eu te contar, Léo, antes de vir para cá eu conversei com outro intérprete, lembra que da outra vez, você já tinha marcado uma reunião, não lembro exatamente, e depois não deu certo. Eu conversei com Anderson, que é um intérprete, eu disse, “Anderson, tu já interpretou aula de inglês?”, ele passou uma eternidade para responder, achei estranho. Então eu expliquei, ele não respondeu, “não, porque eu tenho um projeto de inglês e tal e eu queria saber como se faz a interpretação do inglês para o surdo, se você pudesse ajudar nesse sentido eu queria te convidar”. E ele disse assim, “nunca fiz”. Depois de um tempo ele veio perguntar o que era, ele disse, “Fátima, eu não vou poder ajudar porque eu não faço nada em sala”, é exatamente o que as meninas estão falando, não tem o que fazer. Ele perguntou, “eu vou lá ajudar em que?”, eu disse, “mas é isso que a gente quer ouvir”, eu convidei ele de novo, mas ele não pôde vir. Ele disse assim, “mas o que eu vou

dizer, eu vou me expor lá, vou dizer que não trabalho na aula de inglês?”. Mas não tem o que fazer.

Érica: Verdade.

Débora: A defesa, a educação inclusiva é falha, em vários pontos, por exemplo, estratégia de ensino de matemática para surdos, onde o professor aprende estratégias de ensino de matemática? Hoje tem estratégia de ensino de português, há uma iniciativa, há cursos, instituições que oferecem curso de português como segunda língua, há uma capacitação e mesmo assim os professores têm muita dificuldade, agora imagina essas outras disciplinas todas que não tem iniciativa. Eu posso falar que pelo menos o lugar que eu trabalhei que é um dos lugares que tem como objetivo capacitar professores para atendimento ao surdo, o foco era capacitar professores para o ensino de português e apesar de ter professor de matemática, o mesmo não capacitava outros professores de matemática, capacitava alunos surdos, tinha umas oficinas.

Entrevistador: Uma espécie de reforço?

Débora: Não, não podia falar que era reforço.

Entrevistador: Desculpa.

Débora: Não era reforço, eram atividades, oficinas, para trabalhar, por exemplo, orientações, estratégias de resolução de questão do Enem, não era reforço da educação básica. Então já percebemos uma falha, porque não há capacitação para os professores da língua inglesa para surdos e não há capacitação de intérpretes. As capacitações que já fizemos, eu já estive em algumas, trabalha muito com estratégias de interpretação, estratégias de tradução para voz, que é a verbalização, que não é um termo muito adequado, então tradução para voz. Mas não trabalha estratégias de interpretação ou do que fazer em sala de aula na hora do inglês. Então eu penso que o que nós estamos falando aqui é um resultado de uma coisa que está vindo e deve ser mudada.

Fátima: Na verdade, eu acho que nenhum professor trabalha isso, o que geralmente acontece dentro da escola inclusive, “eu sou professora de geografia, eu chego na sala de aula, dou minha aula de geografia, eu tenho um intérprete lá, ele que se vire para passar o conteúdo”. E aí joga para o intérprete, “o aluno está com dúvida, resolve aí”.

Entrevistador: Qual é essa relação que vocês têm com professores, antes da aula de inglês, por exemplo, vocês sabem o conteúdo que vai ser ministrado, tem uma conversa ali com o professor em algum momento, para tentar resolver.

Érica: Foi o que eu te falei, é uma aula por semana, são cinquenta minutos, quase não dá pra fazer nada, ainda mais se você for parar um tempo para conversar, então minha conversa com a professora geralmente é n horário do lanche, uma vez por semana. Então sempre antes de finalizar a aula, como ela gosta muito de trabalhar com livro, ela já fala não só para o surdo, mas para a sala em geral, “vamos trabalhar a página assim, assim, assim”. Eu que procuro fazer alguma coisa para que na próxima aula a gente não fique tão assim.

Entrevistador: Então basicamente, você se torna professor/intérprete.

Débora: Ainda tem muito... porque é falta de conhecimento ainda.

Érica: Está tudo ainda muito novo também.

Débora: Por parte da maioria dos professores. Aqueles professores que se interessam pela Libras, que sempre tem um ou outro na escola que se interessa, ele é diferente. Mas geralmente é o professore de português, é quem vai mais na sala.

Fátima: E os mais novos, os mais velhos estão cansados disso.

Débora: E é um professor que quer aprender Libras, então ele tem mais contato com a intérprete, para tentar...

Érica: Com relação ao professor de inglês a minha experiência não tinha esse contato, igual tu fala assim, “antes da aula o intérprete tem que saber o que saber o que vai ser passado”, ter esse planejamento junto, não há porque os professores nunca tem tempo.

Débora: Não tem.

Érica: É uma correria, então o intérprete tem que ficar indo atrás, mas...

Fátima: Não é nem não poder, é o sistema mesmo...

Débora: São consequências do que está acontecendo, do que é imposto para ele. A gente não pode só acusar, um professor de inglês, você vai trabalhar na educação básica, sem... a gente está falando de Libras, a importância e tudo, mas se você não tivesse ouvido falar, só vai ser chegar lá, dar sua aula para 40 alunos ouvintes. Você vai nem pensar se tem ou não tem.

Fátima: E não é só surdo, tem autista, endocéfalo...

Débora: Baixa visão, cego...

Fátima: Tem tudo dentro.

Débora: E às vezes o professor que nunca teve contato com a Libras quando chega aquele aluno surdo ele até assusta, “o que eu vou fazer?”. Até chegar o intérprete às vezes, geralmente primeiro chega o surdo e depois designar o intérprete, então ele fica ali no escanteio. Quando chega o intérprete o professor e nos olha como se fôssemos a salvação. E não é bem assim a história, porque é tudo muito novo também. É uma questão que está engatinhando.

Fátima: Agora é uma questão tão interessante, a gente tem lutado para que esses surdos comecem a frequentar as faculdades, e a gente já tem visto surdos doutores, mestrados, mas meu irmão certa vez me fez uma pergunta e isso me encucou, “Fátima, todo surdo que chega aqui”, ele é professor lá na Rural em Recife, ele é professor de agronomia e tem muito surdo, ele disse que agora no programa tem seis surdos, “todo surdo que chega aqui sabe libras, mas ele é oralizado, ele sabe um pouco do português”. Ele falou, “veja só, um aluno desse conseguiu chegar na faculdade, okay, e agora ele interessou em fazer um mestrado, ele vai ter que saber uma língua. Como é que esse aluno, ele mal consegue escrever o português e agora já vai para o mestrado. Ele precisa saber pelo menos uma língua para a prova na área”. Eu falei para ele, “mas ele pode fazer uma prova de língua portuguesa”. E ele falou, “mas e o doutorado?”.

Débora: São duas línguas.

Fátima: Exatamente, não tem jeito...

Débora: Então vai ter que aceitar a Língua de Sinais Americana.

Fátima: Ele disse assim, “não existe nenhum estudo que comprova que esses surdos que estão na faculdade e estão fazendo mestrado e doutorado, eles têm um conhecimento de oralização?”. O que ele quis perguntar foi, “eles não são deficientes auditivos nessa perspectiva? Ou seja, o surdo surdo tem uma dificuldade maior de chegar aqui do que uma pessoa que já tem o conhecimento da língua? E isso eu sei que ele perguntou porque tem um danado de um professor lá em Pernambuco, todo mundo conhece ele, eu esqueci o nome da criatura, é até bom que eu não falo, que o cara é totalmente contra, ele diz que o surdo – ele é professor de Libras – ele fala que o surdo é incapaz, ele tem que saber português. Sabe quem é? Ele tem um, Libra Pernambuco o nome do site dele. É uma discussão muito grande, ele fala muito mal do surdo, ele diz que o surdo não consegue, que ele é concreto, que ele não consegue abstrair as palavras, e a comunidade surda tem muita raiva dele. E ele trabalha lá junto da faculdade do meu irmão, ou seja, o que está sendo pensado nesse aspecto? O surdo não consegue nem desenvolver o português, que seria a

segunda língua, não vai desenvolver o inglês como terceira língua, não sei se chamaria assim.

Érica: Acho que é segunda ainda, eu vi alguma coisa assim. Segunda ainda.

Entrevistador: Seria a segunda língua oral, no caso.

Fátima: A segunda língua oral, mas seria a terceira língua dele.

Débora: Acho que seria a terceira porque a segunda tinha que ser o português. (inint) [00:32:47]... várias línguas, não, vai que eu estou errada. E mesmo esse seria a segunda, porque eu tenho a primeira e a segunda a segunda...

Entrevistador:(inint) [00:32:56]. Na verdade, o conceito de segunda língua é assim, quando você tem uma língua que você utiliza socialmente, geograficamente para alguma coisa. Por exemplo, quando você vai para o Canadá tem uma parte dele que fala francês, aí as pessoas que falam inglês têm o francês como segunda língua porque eles precisam. No caso do surdo, se eu entender que a primeira língua dele é Libras a segunda língua dele é o português porque ele vive no Brasil. No caso do inglês, não seria uma segunda língua, seria uma língua adicional que a gente fala, porque...

Fátima: Ele só vai precisar quando usar para alguma coisa.

Entrevistador: Para fins específicos, para ler um texto.

Fátima: Ou se for viajar.

Entrevistador: Pegando esse gancho, pelo contato que vocês têm com seus alunos, como eles são? Eu estou colocando aqui como... mas os alunos estão fazendo as disciplinas de inglês? Como vocês acham que eles veem a língua inglesa? Como é essa experiência para eles?

Fátima: Os alunos quem, os surdos?

Érica: Os surdos.

Le: Os surdos, é.

Débora: Eu acho bacana isso aí. Por quê? A estrutura da língua de sinais é diferente da língua... por exemplo, a Libras é diferente da língua portuguesa. A estrutura sintática, é completamente diferente e muito mais complexa. A língua portuguesa com os conectivos, eles ficam doidos, então quando ver a Libras, que é bem mais direta, bem mais sucinta...

Fátima: A estrutura do inglês.

Débora: ... que parece com inglês, então eles têm uma facilidade em aprender o inglês escrito, mais que a língua portuguesa.

Fátima: Inclusive os surdos americanos conseguem falar e fazer a língua de sinais ao mesmo tempo que seria comunicação total aqui, que a gente não utiliza, mas que lá eles usam muito.

Débora: Porque é bem similar, a estrutura é similar.

Fátima: Exatamente, porque é parecido.

Débora: Então, eles gostam... entre a aula de português e a aula de inglês eles preferem, a maioria, a língua inglesa, porque eles tem mais facilidade, surdos que estudam mais, são mais politizados, geralmente tem uma facilidade maior de aprender inglês, eles tem dificuldade no português.

Fátima: É.

Entrevistador: Por conta da estrutura sintática. Ainda pensando no aluno, vocês comentaram várias vezes sobre a ASL, a língua de sinais americana,

Débora: Você é chique demais, fala de novo. ASL.

Entrevistador: E aí vocês acham que a ASL.

Débora: Essa língua sua, você fala ASL.

Fátima: A língua americana de sinais.

Entrevistador: A língua americana de sinais, obrigado, poderia ser uma solução? Um caminho possível?

Fátima: Para ajudar?

Entrevistador: Não, eu penso assim, será que ela não seria uma alternativa para o ensino de...

Fátima: Acho que não, acho que ele vai aprender mais uma língua.

Débora. Mais um. É, seria mais uma. Agora, talvez, se ele aprendesse a língua de sinais americana, quando fosse fazer a língua inglesa escrita, seria um caminho.

Érica: É mais facilidade.

Débora: Mas é aprender outra língua, então quantas línguas estarão envolvidas: português, língua de sinais, língua de sinais americana, Libras. Coitado dele que estaria ali pelejando.

Fátima: Exatamente.

Entrevistador: Exatamente. Eu acho assim, agora estou me colocando aqui, eu queria que vocês pensassem, na minha perspectiva de professor de inglês, a importância dele aprender inglês é para ter acesso, ele entra na internet, vai ter acesso a textos em inglês, hoje a gente no shopping e tem vários textos, várias expressões que estão em inglês, então para mim enquanto professor de inglês é importante que ele saiba essa língua para ter essa mobilidade, esse acesso.

Fátima: No contexto comunicacional dentro do cotidiano dele.

Entrevistador: É, seja no Brasil seja em outros lugares o inglês estará aí, ele vai ver o nome, ele vai no cinema e vai estar lá “Star Wars”, então, o inglês está em todo momento.

Fátima: Você chega lá está “closed”? Não sei nem falar em inglês.

Débora: Aí está lá fechado, né.

Érica: Aí tem “push” eu não sei falar...

Débora: É puxar, olha como eu vou puxar, eu sou do contra.

Fátima: Eu aprendi português, inclusive está escrito errado esse negócio. Aí eu vou “push” e não abre.

Entrevistador: E errado, porque é do inglês, exatamente. Então para mim a preocupação é essa, de não ter esse acesso.

Érica: Agora tem outro dificultador ainda, porque, por exemplo, para aprender a Libras, ele tem contato com o intérprete e ele tem aula na sala de recurso de Libras, para aprender o português ele tem um professor, que vai ensinar o português para ele, ele tem obrigação de ensinar, de ter estratégia. Mesmo que não tenha, mas ele tem. A língua inglesa tem um professor de inglês, que tem que ensinar, tem que ter estratégias, mas a língua de sinais americana, quem iria ensinar.

Entrevistador: Exatamente. Algo que você disse agora, Rosi, me chamou atenção, porque você falou da Libras que ele tem fora da sala de aula...

Érica: Na sala de recursos.

Entrevistador: ... acesso na sala de recursos, o português que ele tem na sala de aula e na sala de recursos, e a língua inglesa é trabalhada nessa sala de recursos?

Débora: Não.

Érica: Não. Na sala de recurso trabalha com ensino da língua portuguesa, que seria como segunda língua, só que a maioria dos professores não sabem Libras, então é ensinar uma língua sem saber a língua...

Débora: Do outro.

Érica: Do original do falante.

Fátima: Aí pega uns dominós e coloca ali para jogar.

Érica: Aí ele vai fazer alguma coisa lá que não é aprender. E o ensino...

Entrevistador: Dominó é como, só para socializar?

Fátima: Gato, aí tem a figurinha do gato, junta aí...

Débora: (inint)[00:38:51] assim.

Érica: Aí tem o ensino da língua portuguesa que é esse e tem o ensino da Libras, que o professor, pela lógica seria um professor surdo que iria lá e geralmente... acontece na rede municipal isso, o professor vai ali, uma vez na semana ou de quinze em quinze dias dependendo da demanda para trabalhar com esse aluno. Ou seja, aprender uma língua com que você terá pouco contato, pouco tempo, esporadicamente. E já a língua inglesa não há momento que se encaixa.

Fátima: Mas vale salientar que essa sala de recursos não funciona para todo surdo. Ainda tem mais essa, porque tem surdo que não vai para a sala de recurso.

Érica: Mas justamente porque os profissionais que estão lá não sabem a língua dele, então vai ensinar como?

Fátima: Mas não só esses. É por isso que eu estou falando, existe uma diferença muito grande entre os deficientes auditivos e os surdos, tem mãe que vai chegar lá e dizer, “não quero meu filho na sala de recursos, aprendendo Libras, para que? Eu não quero”. Assina um termo, o fonoaudiólogo manda uma carta dizendo que o aluno não precisa porque ele está fazendo oralização e vai aprender a falar português, é assim.

Entrevistador: Deixa eu voltar nesse tema, a Fátima comentou sobre isso e eu fiquei pensando, a gente acabou entrando em outros temas, e não discutimos isso. Vocês têm alunos com deficiência auditiva e alunos surdos, quão diferente é essa experiência?

Fátima: Muito.

Entrevistador: Na sala de aula, na aula de inglês?

Débora: Quando o aluno é surdo, geralmente a gente vai trabalhar com a língua de sinais, ele geralmente não é oralizado. Quando a gente fala surdo, aí entra na pesquisa que eu apresentei lá do...

Fátima: Às vezes ele não sabe nem Libras também.

Débora: É, que ele tá aprendendo, é o surdo pré linguístico, pós linguístico. Eu acho que a pesquisa, que o foco tem que ser no surdo, porque a dificuldade é no surdo.

Fátima: Também acho.

Débora: O deficiente auditivo é aquele que ouve um pouco, ele faz leitura labial, então querendo ou não ele é igualado aos ouvintes.

Fátima: Isso.

Débora: A maioria das estratégias vão valer para ele, porque ele consegue oralizar, ele consegue ouvir um pouco.

Entrevistador: Mas mesmo assim, esse deficiente auditivo na aula de inglês faz leitura labial do professor, isso... é porque eu fico imaginando, ele aprendeu a fazer leitura labial em português, a língua inglesa tem uma outra...

Fátima: Mas ele vai ver a forma como a (inint) [00:41:24]

Débora: Agora é interessante isso, uma experiência bacana que eu tenho com Rosana, no nosso dia a dia, porque apesar de ser surda profunda ela fala. Então, geralmente quando ela vai falar alguma palavra em inglês, ela fala da forma que está escrita. Aí eu tento, no mínimo de conhecimento que eu tenho da língua inglesa, tentar falar com ela. Por exemplo, eu falo, eu faço as letras, a datilografia, da mesma forma que é falado, dá uma palavra aí, eu vou e...

Entrevistador: Computer.

Débora: Vixe Maria, que difícil, vai uma mais fácil.

Fátima: Bol, b-o-l.

Débora: Está b-o-l, eu falo, “b-o-l”, você não vai falar bol, porque o L tem som de U, eu tento mostrar para ele como a língua vai estar, ela vai fazendo, fazendo, fazendo até que chega no ponto, eu digo, “isso, é dessa forma”, aí ela consegue fazer.

Entrevistador: E vocês fazem isso também com os alunos que são DA no...

Débora: Na escola.

Entrevistador: Na escola, sim.

Fátima: Agora deixa eu falar uma coisa, no caso da Rosana, ela é alfabetizada, ela sabe a língua portuguesa, ela escutou um pouco, eu fico pensando, talvez um outro surdo... sabe por quê? Vou usar a própria Rosana, a gente estava conversando, a gente tinha acabado de se conhecer na verdade, e ela perguntou para mim, só estava eu e ela, “você é de onde?”. Todo mundo me pergunta, mas surdo? Por causa do meu sotaque, eu disse, “eu sou de Recife, por quê?”, ela respondeu, “porque você chia, você fala assim, por exemplo, Themix, você não fala, “Fátima”, é diferente”, então ela percebe a forma como é diferente.

Débora: A língua, a movimentação da língua também é diferente.

Fátima: E aí eu penso, talvez, ela conhece a letra, ela sabe como escreve aquela palavra, mas se fosse um surdo que não conhece? Eu acho que é mais fácil pela forma como a voz é colocada ele conseguir pronunciar da mesma forma, não sei, mas os DA não vão ter esse problema porque ele já vai saber o português, como primeira língua?

Débora: E está mais próximo, consegue mais o inglês. Agora, o surdo mesmo é muito mais... aí que está a dificuldade toda do ensino.

Entrevistador: E a gente falou bastante dessas dificuldades, quão complexo é esse tema, eu queria pensar: o que a gente poderia fazer a respeito? O que pela experiência de vocês, que sugestões se a gente pudesse propor agora uma política, que sugestões vocês colocariam na mesa?

Débora: Acho que a primeira coisa é ter uma divisão, por exemplo, porque as estratégias de ensino da língua para ouvinte são umas, as estratégias para surdo são outras, então mesmo que seja uma escola inclusiva, mas que tivesse estratégias de direcionar...

Fátima: Tipo uma sala especial também?

Débora: Pois é, iria gerar uma segregação...

Fátima: É...

Débora: ...mas é para atender especificidades dele.

Fátima: Então, mas a própria inclusão não fala, que a gente precisa adaptar a educação para aquele aluno, à necessidade especial que ele tem? Se o aluno surdo tem uma necessidade especial que não está sendo trabalhada na sala de aula, eu penso que em determinadas situações, principalmente na questão do inglês, não sei... eu estou falando uma aberração porque eles iam chegar e dizer que isso era segregação realmente, mas levar

para uma sala de aulas como uma sala de recursos, os alunos surdos ou o aluno individualmente, e trabalhar de uma forma diferente, não sei.

Débora: E porque na verdade tem que focar em estratégias de escrita da língua, enquanto aqui com os alunos tão trabalhando com...

Fátima: Cantando uma música.

Débora: ... a fala, com a música, vamos para cá otimizar o tempo desse aluno, vamos trabalhar.

Fátima: Ficar lá sem fazer nada feito o de Dai, (inint)[00:45:13].

Débora: Eu acho que tem que começar também a dar uns cursos específicos para o professor.

Érica: Uma formação.

Débora: É na formação, porque às vezes o professor chega sem base nenhuma também.

Fátima: Uma coisa também que eu penso, sabe, que eu acho importantíssimo, a gente que é professor de Libras aqui, a gente – só para fechar – que é professor de Libras aqui... é rápido, fechar o meu pensamento, aí eu vou parar, a gente que é professor de Libras por exemplo, eu penso, “eu poderia dar todos os conteúdos do mesmo jeito em todas as disciplinas? Poderia”. Eu não faço isso, eu penso assim, “é aula de português? O que eu vou fazer? Meu foco é ensinar Libras, é lógico, mas a parte teórica que a gente trabalha eu vou ensinar, como a gente poderia trabalhar a PL2 com o surdo?”. Eu penso que talvez no inglês é a hora, porque não existe outra disciplina que vai trabalhar isso com ele, de colocar dentro da ementa, não sei se a gente colocou isso, o professor ter essa percepção, essa liberdade de pensar, “são professores de inglês no futuro, eu estou aqui com ele, então eu preciso fazer com que ele entenda e pense em estratégias”. Talvez essa sua pesquisa venha ajudar esse professor de Libras nas faculdades para formar esses novos professores, porque eu penso que lá o estrago já está feito.

Débora: Agora Rosana tem essa linha, essa formação de professores aqui...

Fátima: Não, eu sei disso.

Débora: ... no sentido de conscientizar, não dar... como a carga horária é pouca, não dá tempo de falar quais são as estratégias, isso não faz, mas no sentido de abrir o horizonte, pensar que o aluno é, ele tem a sua diferença, que tem prestar atenção ali...

Fátima: Exatamente.

Débora: ... que tem que...

Entrevistador: Ele vai problematizar, ele vai saber...

Fátima: E eu aprendi isso muito com ela.

Entrevistador: ... de fato como ele pode, pelo menos ter um primeiro contato com o aluno, vai entender a situação pelo menos.

Fátima: É, exatamente.

Débora: Nesse sentido.

Fátima: Eu acho que é uma das coisas, é conscientizar os professores das universidades.

Débora: E os professores, por mais que a gente fique esperando formação lá de cima, uma capacitação, preparação, que é o ideal, é o certo, deve ter, mas os professores poderiam colocar mais o pé no chão nesse sentido e não ignorar, igual a maioria faz. “Estou fazendo planejamento, vou levar música”, é bacana a música, mas e nesse momento além do aluno surdo não estar participando da aula qual o sentimento que eu vou gerar nele? É uma coisa mais humana inclusive.

Fátima: Mas ele não poder chegar na sala de aula sem saber, tem que perceber isso na prática. Alguém pode falar isso antes, é isso que eu penso. Talvez quando ele chegar na prática vai ver quão difícil é, mas ele já vai sabendo que isso vai acontecer, eu acho que... talvez criar grupos de estudos com os alunos, de inglês, “a gente vai fazer uma oficina, quem tem interesse?”. Eu acho que todo mundo devia ter interesse, mas a gente sabe infelizmente, que na nossa realidade não é todo mundo.

Entrevistador: Então vocês estão colocando assim, como estratégia primeiro ter essa, ter um momento para o aluno surdo aprender a língua inglesa na escola, de uma maneira separada do público ouvinte, para que ele consiga...

Érica: Não põe separado do público ouvinte, como é que você fala, as competências, as habilidades que são desenvolvidas?

Entrevistador: São as quatro habilidades.

Érica: As quatro.

Entrevistador: As quatro: leitura, escrita, fala e compreensão oral.

Érica: Isso, ter em mente que o aluno surdo vai trabalhar duas habilidades, enquanto que os ouvintes, quatro, então focar nessas habilidades com atividades específicas mesmo que,

se necessário levá-lo para outro espaço, mas focando nessas habilidades que são o que ele vai desenvolver.

Fátima: Ou vai para o fundo da sala enquanto o pessoal está cantando lá na frente, vai trabalhar outra coisa lá atrás, sei lá. Separar, tem que separar.

Érica: Eu acho que na mesma sala...

Fátima: Fica ruim.

Érica: ... fica ruim. E não pode separar nem segregar nem tirar, põe assim uma coisa bem bacana, focar nessas duas habilidades em um espaço adequado.

Fátima: É a mesma coisa.

Entrevistador: Em um espaço adequado, que não seria a sala de aula, no caso.

Débora: Que o aluno seja incluído também, de uma certa forma, ele vai ser... porque na verdade se fizer isso que a Rosi está falando, o aluno surdo vai ser incluído nas aulas de inglês também.

Fátima: Mas coordenação vai chegar lá no professor e vai botar ele para fora.

Entrevistador: Será que não poderia ter uma, então talvez um adicional? É um adicional isso que a gente está falando, ao invés do...

Érica: Ele passar por esse momento das quatro competências...

Fátima: Eu pensei na hora.

Érica: ... e depois focar nas duas?

Entrevistador: Isso.

Fátima: Eu acho que isso seria no mesmo horário, enquanto um está falando, aprendendo a falar, o outro está aprendendo a escrever, por que você vai marcar outro horário?

Débora: Seria um ganho muito...

Entrevistador: Inviável, não é?

Érica: Porque a carga horária dele, já geraria uma diferença na carga horária dele.

Débora: Carga horária.

Érica: É complexo. Então, na verdade, o professor tem que pensar nessas duas situações, ele trabalha muito junto com o intérprete, apesar do intérprete não saber, ele pode trazer... o professor traz a atividade, “olha, enquanto eu estou aqui trabalhando com essas músicas,

com a leitura de texto, você vai estar com essa atividade aqui e qualquer dúvida você me chama que eu venho, que a gente vai fazer trabalho em conjunto, mas está aqui por escrito”, ele pode... nesse sentido.

Fátima: Acho que é bacana isso.

Érica: Porque ficar do jeito que está, não está acontecendo o ensino do inglês, está acontecendo a tradução das horas que fala português.

Débora: E isso é no geral, não é em nenhuma escola e nem outra específica, entra ano e sai ano e a coisa...

Érica: Interessante porque a proposta da educação inclusiva, desses documentos que norteiam a educação, não há um foco nisso. Não se no seu referencial teórico você chegou colocar sobre isso, mas a gente não vê um embasamento teórico falando sobre isso, a fala da educação, da escola bilíngue, tem algumas coisas que são para os surdos, mas e o inglês, ele vai entrar onde? Esse profissional vai entrar onde?

Fátima: Eu lembrei de uma, quando eu estava lá em Campinas, uma colega minha, ela estava fazendo um projeto de... ela ensinava inglês lá, tinha um núcleo, ela era professora de inglês... depois eu perdi o contato, mas acho que ela é minha amiga no Face, e ela começou, não sei no que deu, porque ela estava começando... então ela tinha os surdos que trabalhavam lá e ela começou a ensinar inglês, mas eu não sei qual foi a metodologia dela. Se você tiver interesse eu posso tentar encontrá-la, se ela estiver no meu Face ainda, de repente eu passo o contato dela para você.

Entrevistador: Claro.

Fátima: Ela mora em Campinas, ela estudava na época na Unicamp.

Entrevistador: Ah sim, na verdade seria demais, se pudesse fazer isso. Olha, para a gente finalizar, que eu eu sei que vocês estão com horário, tem alguma coisa que vocês gostaria de incluir que a gente não mencionou nessa conversa, tem alguma preocupação que vocês tem sobre esse tema, ou então um encaminhamento que vocês gostariam de dar?

Fátima: Na verdade eu estou muito ansiosa em ler a pesquisa, eu não tenho encaminhamento nenhum, acho que a pesquisa é super relevante e necessária, mas sinceramente eu não consigo ver, deslumbrar esse... eu acho que vocês vão ter um bom trabalho pela frente e vai nos explicar como resolver essa situação. Porque se a gente soubesse, já estava sendo feito alguma coisa.

Érica: Será uma (inint) [00:52:31]...

Débora: Uma mudança que está sendo mais que esperada.

Entrevistador: Então tá bom, gente, muito obrigada pela participação de vocês, mais uma vez...

Érica: Nós que agradecemos.

Entrevistador: ... e vamos manter contato, assim que tiver pelo menos um resultado parcial eu mando para vocês, também para acompanharem.

Fátima: Você vai fazer outras entrevistas dessas com outras, outros intérpretes?

Entrevistador: Sim, com outros intérpretes e eu acho que com professores também, mas aí eu acho que com os professores, como eu não estou conseguindo juntar o grupo acho que vou fazer individual. Sempre com um, com outro. E obviamente com os alunos surdos, também, alunos e pessoas surdas, que aprenderam inglês.

Fátima: Que são os mais interessados.

Entrevistador: Exatamente, que é grupo focal.

Fátima: De repente eles te dizem, “olha, eu acho que devia ser assim” e te dá uma luz.

Entrevistador: Exato. Então tá bom, gente, muito obrigado.

Érica: Posso ir? Tenho aula, meus alunos já estão me esperando.

Fátima: É sete e meia.

Érica: Ah não, é sete e dez.

Entrevistador: Muito obrigado, gente.

Érica: Muito obrigado.

Débora: Precisando de mais uma coisa...

[00:53:42]

Apêndice F

Transcrição da entrevista do Guilherme

-
1. Como eram as suas aulas na escola (em geral)? Pode narrar essa experiência?
 2. Do que você mais gostava nas suas aulas de inglês e o que você menos gostava? Porquê?
 3. Como você descreveria a prática de ensino utilizada pelo professor/a de língua inglesa? Quais eram as estratégias do professor/ para incluir alunos surdos e ouvintes?
 4. Você tinha acesso à um(a) intérprete? Em caso positivo, como você descreveria a prática da/o intérprete na mediação da aprendizagem da língua inglesa por meio da Libras?
 5. Você tem recordações de algum exemplo de atividade recorrente nas aulas de inglês? Em caso positivo, qual/ quais?
 6. Se você pudesse criar diretrizes ou políticas para o ensino de inglês para estudos na escola regular, o que proporia?
 7. Você gostaria de adicionar mais algum comentário e/ou observação sobre o tema?
-

*Questionário enviado via email, respostas enviadas por vídeo em Libras e traduzidas para o Português.

RESPOSTAS

1. Como eram as suas aulas na escola (em geral)? Pode narrar essa experiência?

Oi. Me desculpa, mas responder demora. Então... eu vou fazer um vídeo em Libras porque fica melhor a interação e você pode visualizar. Vou responder cada uma das perguntas.

Então responderei a primeira pergunta. Como eram as aulas na escola?

Bom, há muito tempo eu estudei na escola [Nome da Escola]. Estudei lá do primeiro ao quinto ano... não, na verdade, da primeira à quarta série. Depois que terminei, fui para uma escola particular, o colégio [Nome da Escola, lá eu terminei o ensino fundamental e o ensino médio. Comecei a me preparar para o vestibular e nas aulas tinha professor de inglês. Eu lembro que tinha aulas de inglês, mas não tinha intérprete. Eu acompanhava as aulas só olhando o quadro.

2. Se você pudesse criar diretrizes ou políticas para o ensino de inglês para estudos na escola regular, o que proporia?

Respondendo a segunda questão. É uma opinião minha. É muito bom que o professor saiba Libras, para ensinar o inglês ao surdo. Bem melhor! mas o intérprete... ter o intérprete é bom, mas, na verdade, ele está ali para traduzir o conteúdo de uma língua para outra. Eu sinto que falta uma interação professor / aluno, entendeu? Melhor seria se o

professor tivesse fluência na Libras. Igual aconteceu comigo em Florianópolis. Eu participava de um grupo de estudos formado apenas por surdos e a professora era fluente em Libras. A professora explicava as palavras, quando terminava de apresentar as palavras ela interagia conosco.

3. Você tinha acesso à um(a) intérprete? Em caso positivo, como você descreveria a prática da/o intérprete na mediação da aprendizagem da língua inglesa por meio da Libras?

Então, o intérprete pode ser contratado ou também na escola pública, eu fiz escola particular, mas quando eu fiz escola pública não tinha acessibilidade nem professor de inglês, naquela época. Na escola particular contrataram um intérprete bom, porque o professor de inglês não tinha fluência em Libras, mas o intérprete precisa ter (conhecimento do inglês) também.

Deixa eu explicar: miss, a palavra miss. Saudade é uma palavra do português, mas essa palavra não tem nos Estados Unidos. O intérprete explica que a cultura tem um contexto, que existe uma semântica diferente. Isso é positivo, mas eu prefiro o professor que sabe Libras, é muito melhor para compreender. O intérprete é um fator positivo, mas percebe? Às vezes pode gerar algum tipo de confusão.

4. Você tem recordações de algum exemplo de atividade recorrente nas aulas de inglês? Em caso positivo, qual/ quais?

Respondendo a quarta questão. Sim, eu decorava o vocabulário porque o professor mandava treinar o vocabulário em casa, eu lia as palavras que foram ensinadas na aula e conseguia memorizar, aprendia as palavras que foram ensinadas na aula. Às vezes eu esquecia e às vezes eu conseguia decorar. Por exemplo, na aula recebíamos o texto com o vocabulário, na outra aula, novamente repetia o tema novamente, com o vocabulário ensinado. Eu achava muito cansativo a repetição do vocabulário e era muito chato, mas com o tempo eu entendi a importância da prática, porque me ajudava a memorizar melhor e me ajudava a não esquecer. Isso é necessário no aprendizado de qualquer língua. Porque não existe contato, não existe vivência com a língua inglesa no Brasil, diferente de se estar em outro país onde podemos ter contato com a língua e facilitar a memorização das palavras.

5. Como você descreveria a prática de ensino utilizada pelo professor/a de língua inglesa? Quais eram as estratégias do professor/ para incluir alunos surdos e ouvintes?

Então a quinta resposta, eu não sei. Depende da proposta da política sobre o tema. Mas eu entendo que a maioria dos professores de inglês não tem fluência em Libras, ou... o professor ouvinte não tem fluência. Então falta fluência, não é necessário ser uma exímia proficiência na Libras, não. Então, porque no passado...

Bom, depende da metodologia, principalmente do contexto que cada aluno surdo está inserido. Na minha opinião, o melhor é que a multimodalidade esteja incluída no método, o professor de inglês precisa saber avaliar a leitura, as palavras, a escrita. Entendeu?

6. Do que você mais gostava nas suas aulas de inglês e o que você menos gostava? Porquê?

Respondendo a quinta questão. Sim, eu gosto de estudar inglês, é muito bom. Porque no Wizard tem livros com uma metodologia que eu gosto mais, porque apresenta mais vocabulários, e também tem frases em português e embaixo a tradução em inglês e eu aprendo como escrever o inglês, como produzir... Eu gosto mais, mas ainda falta mais produção da escrita.

7. Você gostaria de adicionar mais algum comentário e/ou observação sobre o tema?

A outra pergunta... eu esqueci... então... você perguntou o que eu gosto e algo que eu não gosto... Não... é só isso mesmo.

Apêndice G

Transcrição da entrevista da Helena

PERGUNTAS

1. Como eram as suas aulas na escola (em geral)? Pode narrar essa experiência?
 2. Do que você mais gostava nas suas aulas de inglês e o que você menos gostava? Porquê?
 3. Como você descreveria a prática de ensino utilizada pelo professor/a de língua inglesa? Quais eram as estratégias do professor/ para incluir alunos surdos e ouvintes?
 4. Você tinha acesso a um(a) intérprete? Em caso positivo, como você descreveria a prática da/o intérprete na mediação da aprendizagem da língua inglesa por meio da Libras?
 5. Você tem recordações de algum exemplo de atividade recorrente nas aulas de inglês? Em caso positivo, qual/ quais?
 6. Se você pudesse criar diretrizes ou políticas para o ensino de inglês para estudos na escola regular, o que proporia?
 7. Você gostaria de adicionar mais algum comentário e/ou observação sobre o tema?
-

RESPOSTAS

1. Como eram as suas aulas na escola (em geral)? Pode narrar essa experiência?

Eu fiquei surdo no início da minha fase adolescente, então nessa época, a minha experiência escolar mudou drasticamente. Foi um período muito difícil de adaptação. No começo, eu tentei me readaptar, tentar ser “normal”, ler lábios e fingir que estava tudo como quando eu era ouvinte. Até que eu passei a conhecer outros surdos e descobrir que estava mesmo tudo normal e que haviam outros como eu. Eu comecei a frequentar uma escola de surdos a noite pra aprender Libras e aos poucos fui me readaptando. Na escola era um pouco difícil, os professores no geral não sabiam muito bem como lidar, mas meus colegas me ajudavam bastante o que facilitava na aprendizagem. E além disso, eu vivia com um caderninho para me comunicar de forma escrita com os professores. Não compreendia tudo o que era passado, mas já quebrava um galho.

2. Se você pudesse criar diretrizes ou políticas para o ensino de inglês para estudos na escola regular, o que proporia?

Acho que pra aprender inglês, teria que ter uma abordagem específica pros surdos. Talvez fazer uma aula só pros alunos surdos com professores surdos ou então proficientes em Libras que ensinassem inglês a partir da Libras mesmo. Acho que assim seria mais justo e de acordo com as necessidades do surdo mesmo.

3. Você tinha acesso à um(a) intérprete? Em caso positivo, como você descreveria a prática da/o intérprete na mediação da aprendizagem da língua inglesa por meio da Libras?

Na minha época não tinha intérprete. Era muito difícil porque nem os professores também não sabiam Libras. Nem eu na época era fluente como hoje. Então era muito difícil. Tínhamos que nos comunicar por escrita, pelo português. Era muito difícil. O professor explicava pra turma, depois tentava se comunicar comigo. As vezes, eu fingia que entendia só pra não ficar mais aflita e ansiosa, mas não aprendia. Não aprendi nada. Quando tinha prova tentava memorizar as palavras. Sempre ia mal, os professores me davam outras oportunidades. Acho que eles tinham dó de mim e isso me deixava ainda mais desconfortável, eu queria aprender, de verdade, mas não conseguia, não dava pra me comunicar com os professores de verdade e isso me deixou traumatizada.

4. Você tem recordações de algum exemplo de atividade recorrente nas aulas de inglês? Em caso positivo, qual/ quais?

Como eu disse na questão anterior, os professores não sabiam lidar com uma aluna surda em sala. Alguns tentavam falar mais alto, ou então articular bastante como se eu conseguisse fazer leitura labial ou se eu quisesse aprender a “falar” inglês. Tudo em vão. Eu não entendia nada do que estavam fazendo. Me sentia muito burra, inferior. Eles não tinham noção do que era ter uma aluna surda na sala. Minhas experiências mais positivas, ou menos traumáticas, eram as dos professores que focavam na leitura e as vezes me ajudavam a entender uma ou outra palavra a partir da escrita, mas ainda sim, era muito difícil.

5. Como você descreveria a prática de ensino utilizada pelo professor/a de língua inglesa? Quais eram as estratégias do professor/ para incluir alunos surdos e ouvintes?

Totalmente excludente. Me sentia isolada. As vezes os professores trabalhavam músicas ou outras atividades que envolvia som e eu ficava sem entender nada. Não havia inclusão. Quando muito, o professor fingia que me ensinava e eu fingia que aprendia.

6. Do que você mais gostava nas suas aulas de inglês e o que você menos gostava? Porquê?

De nada. Eu só queria que as aulas acabassem. Ficava muito ansiosa mesmo. Não tenho saudades.

7. Você gostaria de adicionar mais algum comentário e/ou observação sobre o tema?

Sem comentários. Obrigada.

Apêndice H

ENTREVISTA COM ISABELA

PERGUNTAS

1. Como eram as suas aulas na escola (em geral)? Pode narrar essa experiência?
 2. Do que você mais gostava nas suas aulas de inglês e o que você menos gostava? Porquê?
 3. Como você descreveria a prática de ensino utilizada pelo professor/a de língua inglesa? Quais eram as estratégias do professor/ para incluir alunos surdos e ouvintes?
 4. Você tinha acesso a um(a) intérprete? Em caso positivo, como você descreveria a prática da/o intérprete na mediação da aprendizagem da língua inglesa por meio da Libras?
 5. Você tem recordações de algum exemplo de atividade recorrente nas aulas de inglês? Em caso positivo, qual/ quais?
 6. Se você pudesse criar diretrizes ou políticas para o ensino de inglês para estudos na escola regular, o que proporia?
 7. Você gostaria de adicionar mais algum comentário e/ou observação sobre o tema?
-

RESPOSTAS

1. Como eram as suas aulas na escola (em geral)? Pode narrar essa experiência?

Eu fiquei surdo no início da minha fase adolescente, então nessa época, a minha experiência escolar mudou drasticamente. Foi um período muito difícil de adaptação. No começo, eu tentei me readaptar, tentar ser “normal”, ler lábios e fingir que estava tudo como quando eu era ouvinte. Até que eu passei a conhecer outros surdos e descobrir que estava mesmo tudo normal e que haviam outros como eu. Eu comecei a frequentar uma escola de surdos a noite pra aprender Libras e aos poucos fui me readaptando. Na escola era um pouco difícil, os professores no geral não sabiam muito bem como lidar, mas meus colegas me ajudavam bastante o que facilitava na aprendizagem. E além disso, eu vivia com um caderninho para me comunicar de forma escrita com os professores. Não compreendia tudo o que era passado, mas já quebrava um galho.

2. Se você pudesse criar diretrizes ou políticas para o ensino de inglês para estudos na escola regular, o que proporia?

Acho que pra aprender inglês, teria que ter uma abordagem específica pros surdos. Talvez fazer uma aula só pros alunos surdos com professores surdos ou então proficientes em Libras que ensinassem inglês a partir da Libras mesmo. Acho que assim seria mais justo e de acordo com as necessidades do surdo mesmo.

3. Você tinha acesso à um(a) intérprete? Em caso positivo, como você descreveria a prática da/o intérprete na mediação da aprendizagem da língua inglesa por meio da Libras?

Na minha época não tinha intérprete. Era muito difícil porque nem os professores também não sabiam Libras. Nem eu na época era fluente como hoje. Então era muito difícil. Tínhamos que nos comunicar por escrita, pelo português. Era muito difícil. O professor explicava pra turma, depois tentava se comunicar comigo. As vezes, eu fingia que entendia só pra não ficar mais aflita e ansiosa, mas não aprendia. Não aprendi nada. Quando tinha prova tentava memorizar as palavras. Sempre ia mal, os professores me davam outras oportunidades. Acho que eles tinham dó de mim e isso me deixava ainda mais desconfortável, eu queria aprender, de verdade, mas não conseguia, não dava pra me comunicar com os professores de verdade e isso me deixou traumatizada.

4. Você tem recordações de algum exemplo de atividade recorrente nas aulas de inglês? Em caso positivo, qual/ quais?

Como eu disse na questão anterior, os professores não sabiam lidar com uma aluna surda em sala. Alguns tentavam falar mais alto, ou então articular bastante como se eu conseguisse fazer leitura labial ou se eu quisesse aprender a “falar” inglês. Tudo em vão. Eu não entendia nada do que estavam fazendo. Me sentia muito burra, inferior. Eles não tinham noção do que era ter uma aluna surda na sala. Minhas experiências mais positivas, ou menos traumáticas, eram as dos professores que focavam na leitura e as vezes me ajudavam a entender uma ou outra palavra a partir da escrita, mas ainda sim, era muito difícil.

5. Como você descreveria a prática de ensino utilizada pelo professor/a de língua inglesa? Quais eram as estratégias do professor/ para incluir alunos surdos e ouvintes?

Totalmente excludente. Me sentia isolada. As vezes os professores trabalhavam músicas ou outras atividades que envolvia som e eu ficava sem entender nada. Não havia inclusão. Quando muito, o professor fingia que me ensinava e eu fingia que aprendia.

6. Do que você mais gostava nas suas aulas de inglês e o que você menos gostava? Porquê?

De nada. Eu só queria que as aulas acabassem. Ficava muito ansiosa mesmo. Não tenho saudades.

7. Você gostaria de adicionar mais algum comentário e/ou observação sobre o tema?

Sem comentários. Obrigada.

Apêndice I

Transcrição da entrevista com Jonathan

PARTICIPANTES

Vozes femininas identificadas: F1

TEMPO DE GRAVAÇÃO

23 minutos e 59 segundos

MODALIDADE DE TRANSCRIÇÃO

Padrão

LEGENDA

... [?] pausa ou interrupção.

(inint) [hh:mm:ss] [?] palavra ou trecho ininteligível.

(palavra) [hh:mm:ss] [?] incerteza da palavra transcrita / ouvida.

(INÍCIO)

[00:00:02]

F1: Ponto de vista sobre práticas de ensino de inglês para surdos e os desafios linguísticos. Jonathan. Olá, tudo bem com vocês? Esse é o meu sinal pessoal e o meu nome é Jonathan. Hoje responderei as perguntas de um amigo acadêmico que se chama Leonardo, a pesquisa dele tem perguntas bem curiosas e interessantes e por meio da minha experiência, vou aproveitar para relatar alguns fatos e como eles ocorreram. Vamos lá a explicação.

Pergunta: Como eram as suas aulas na escola? Em geral. Você comentou que havia tido uma experiência traumática com a língua inglesa, pode narrar essa experiência?

Resposta: A educação em geral, como foi o meu período escolar, meus pais trabalhavam e então eu ia para uma escola, na verdade, essa escola era uma creche que cuidava das crianças e ali os professores observavam. Eu brincava e a professora descobriu que eu era surdo, porque ela me chamava e eu não olhava para ela e ela percebendo isso, chamou os meus pais para uma reunião, conversou, explicou que precisava ver se de fato eu era surdo, porque quando ela me chamava eu não respondia, não dava atenção e ela achava muito estranho. Então, os meus pais me levaram a médicos, fonoaudiólogos, fiz exames, avaliações e detectou a minha surdez. Comecei, então, em uma escola de inclusão pública, então escola particular, escola especial, escola bilingue não frequentei de início, eu comecei a estudar em uma escola pública de inclusão e nesse período que foi até o terceiro ano, eu

tinha muita dificuldade em absorver novos conhecimentos, eu não conseguia compreender de fato. Então, nesse período eu estava com aproximadamente cinco, seis anos quando comecei a frequentar fonoaudióloga, treinar a leitura labial e assim começar a compreender e conseguir identificar as palavras. Não foi fácil, todo dia eu tinha que fazer esse treino da leitura labial, foi um período... um momento curto da minha vida, até mesmo porque o governo cortou o programa de fonoaudiologia, infelizmente, e a estratégia foi, então, para que eu treinasse fazer a leitura desde muito cedo e treinando a minha voz. Na escola, eu nunca tive notas satisfatórias, sempre fui um aluno mediano, eu nunca fui um aluno top, então sempre fui muito esforçado, isso eu reconheço, então, os meus pais tinha dúvidas de como seria o meu desenvolvimento enquanto filho e a diretora falava que precisava me colocar, ela dizia que eu precisava ir a uma escola especial, porque não combinava comigo esse contexto de inclusão, eu não estava compreendendo. Em meu período de infância a sociedade tinha uma mentalidade, uma forma de pensar que não concordava com a escola especial, então, eu não era doente e eles pensavam qual seria a escolha, qual caminho a seguir, então foi uma escola particular de inclusão e esse foi o momento mais difícil da minha vida. Então, o que ocorreu? Com essa experiência, estava super feliz, ia para uma escola nova, ter novos amigos, eu entrei nessa escola e as pessoas olhavam para mim de um modo estranho, porque eu era um criança simples, eu não tinha roupas de marca como Nike, essas coisas. Eu era muito simples mesmo e embora fosse uma escola particular, ficava localizada em uma periferia, o perfil dos alunos tinham características que pareciam de outro mundo, eles me olhavam de cima para baixo, faziam observações ao meu respeito, foi um choque cultural, foi muito forte para mim e eu sentia uma desigualdade muito forte e como isso comecei a me deparar com essas dificuldades, com esse sistema educacional que me deixou uma marca tão forte, eu precisava seguir os conteúdos, seguir apostilas, regras de cada conteúdo e eu não me acostumava com isso. Nesse período tinha uns trabalhos, umas atividades, eu tinha que fazer, mas eu estava acostumado com coisas mais simples, então, quando eu entrei nessa outra escola, com outro nível de cobrança, eu senti um peso muito forte, porque eu não estava habituado a essa realidade. Ocorreu, então, que essa experiência me trouxe traumas e nas aulas de inglês foi algo que eu nunca antes tinha me deparado, quando estava na quarta série, a professora em chamou, ela disse, “Olha, vamos mudar de sala”. Ok, fomos com os amigos, na verdade, não eram meus amigos, mas... ali a turma de inclusão que na verdade era exclusão, eu não conseguia me comunicar, não tinha o entendimento, enfim, os alunos todos caminham para a sala do laboratório de inglês e eu levei um susto, haviam várias cabines nessa sala de aula, cabines de vidro, então essas cabines que eram em vidro, eu

notava que os alunos iam se sentando, ficam ali dentro de cada cabine e eu fui e me sentei para olhar para professora e ela estava sentada com um microfone na mão, eu não entendia nada, não tinha interprete, não tinha clareza nenhum na comunicação, apenas olhava e tentava fazer a leitura labial, tentando pegar informações, a minha família não tinha consciência a cultura surda, não tinha essa informação sobre libras, não havia isso naquela época. Então, eu olhava para a professora e via que os alunos iam colocando os seus fones de ouvido, a professora ia falando ao microfone e os alunos iam anotando aquilo que eles entendiam em inglês, era um ditado e eu ficava com aquele fone de ouvido, sem entender nada, super envergonhado. Então, eu resolvi pensar, “O que eu vou fazer? Vou escrever qualquer coisa”, eu tentava olhar para ver o que os colegas estavam escrevendo para tentar copiar, mas era impossível. Ao término da aula se fazia uma fila onde se entregam essas atividades e eu ficava por último, não entendia nada, coloca palavras ao léu. Na verdade, eu tinha medo, medo do inglês e aquilo tudo me assustou, me traumatizou, eu nunca fui bom em inglês, isso me deixou um trauma muito forte.

Pergunta: Você tem recordações de algum exemplo de atividade recorrente nas aulas de inglês? Em caso positivo, qual? Quais? Do que você mais gostava nas suas aulas de inglês e o que você menos gostava? Por quê?

Resposta: Lembro que na sexta série o professor tinha um jeito divertido, o jeito dele era com traje, roupa preta, chapéu preto, casaco preto, camisa preta, tudo preto. Os alunos viam e achavam aquilo estranho e engraçado ao mesmo tempo, ele era bem educado, atencioso e os alunos tinham respeito pela foram dele naturalmente. Ficou pouco tempo na escola, eu lembro que ele mostrava músicas, na verdade, eram clipes, eram bem visual, tinha dança e ele sempre passava o mesmo clipe e esse clipe era do Michael Jackson. Sabem quem é? Bem famoso. Confesso que eu gostava de assistir os clipes, só isso, achava engraçado, porque eu olhava o jeito do professor e o professor parecia que queria dançar e isso era engraçado. Então, isso foi para mim uma marca importante, porque era algo visual, acho que não, tenho certeza, porque a visualidade sempre foi algo muito forte para mim e nesse clipe, dessa música famosa, vocês sabem, Thriller, eu me lembro que as crianças, os alunos assistiam aquilo e imitavam porque era a cena dos zumbis, porque isso foi positivo para mim. Houve um outro momento marcante para mim, eu estava na sétima série ou na oitava, foi quando a professora pediu para que os alunos levassem lanches, enfim, coisa para comer com um piquenique porque a ideia era apresentar palavras em inglês. Eu nunca tive uma aula diferenciada, especial e eu nunca tive um professor que deixasse um legado positivo para mim nas aulas de inglês, não me lembro e aquela paixão

por inglês nunca tive também, não gostava, mas o que eu não gostava mesmo era de ter que usar o dicionário e ficar fazendo aquela constante tradução, palavra por palavra, era um processo muito exaustivo, já quase oito anos naquele processo de tradução pela tradução, eu não compreendia nada do inglês com profundidade, desculpa, mas era o básico ou o básico do básico. Isso foi negativo para mim, esse processo de tradução, fazendo tradução, mas o professor não explicava o contexto, o porquê, não havia contexto cultural, contexto frasal, de sintaxe.

Pergunta: Como você descreveria a prática do ensino utilizada pelo professor ou professora de língua inglesa? Quais eram as estratégias desse professor ou professora para incluir alunos surdos e ouvintes?

Resposta: A prática do ensino de inglês no tempo em que eu estudava, vou falar a verdade, a minha opinião, nunca fez sentido para mim. Claro que eu sabia que era importante estudar porque valia nota, porque haviam atividades a serem entregues, mas consciência acerca da profundidade desse processo, de todo o trabalho, o conhecimento para eu usar na minha vida profissional, eu nunca tive, nunca tive interesse, muito menos. A única coisa que eu achava interessante mesmo, porque na minha infância eu era viciado em vídeo game, só isso, e quando eu via um texto no jogo, eu precisava compreendê-lo, precisava saber o que era aquele código, esse entretenimento, enfim, para essas coisas mais simples e era só esse o motivo. Agora dentro de sala de aula, no processo de ensino, eu via que a estratégia do professor era que ele falava em português, explicava somente algumas coisas em inglês, eu não tinha intérprete, então, imaginem como já era difícil em português e imaginem a dificuldade do inglês para mim. Inclusão? Não sentia isso, inclusão na atividade, não notava isso, proposta inclusiva. Então, o que tinha uma narrativa em inglês, mas não com o objetivo de conscientizar, nem promover inclusão cultural, as narrativas que eu lembro eram sobre animais do Canadá ou narrativas de relações sociais nos Estados Unidos ou cultura norte americana, então, não tinha essa estratégia cultural linguística para misturar surdos e ouvintes, conscientizar as relações humanas pensando nessa interação mesclada com o inglês, não havia nada disso. Então, dessa forma, vejo que foi um momento que nunca me trouxe surpresas, impactos, não me lembro, apenas acerca da prática de ensino, era sempre a mesma coisa, tradução de textos, essas atividades que precisam fazer nas apostilas, eu respondia as atividades. Infelizmente era só isso, responder atividades e apostilas, somente isso. Com relação a cursos fora eu me lembro que tinha desejo, não fiz, os meus... o meu primo, na verdade, fazia um curso de inglês, eu achava interessante, mas os meus pais sabiam que era caro e, além disso, eu já estava em

uma escola tendo muita dificuldade com relação ao aprendizado, imagina fora da escola, aí o meu pai me disse que seria inviável, seria muito pesado, de sobrecarga. Então, logo eu desisti, parei com esse entusiasmo, deixei essa ideia para lá.

Pergunta: Se você pudesse criar diretrizes ou políticas para o ensino de inglês para surdos na escola regular, o que proporia?

Resposta: Conseguir criar um currículo ou uma modelo ou uma referência para o ensino do inglês, na minha opinião, o que penso é o seguinte, em uma proposta que seja de inclusão para surdos e ouvintes misturando os processos culturais e linguísticos que de fato possam explicar algo a mais, como a SL, a língua americana de sinais e cultura dentro dessa conjuntura em que surdos e ouvintes e até mesmo pessoas de outros países façam uso do inglês e desse modo com uma estrutura curricular que quebre o preconceito linguístico, que quebre, rompa com o preconceito e as pessoas... os alunos possa, de fato, aprender. Penso também em complementar, ao expor essa minha análise, eu penso de uma forma diferente para a prática de ensino evitando a tradução pela tradução, em algumas ocasiões é válido, não há problema algum, porém sempre, processo rotineiro e que o professor sinta e pede para fazer tradução? Dessa forma é cansativo e fica até parecendo que esse é o único modelo de ensino. Eu penso que o professor possa fazer uso da multimodalidade, esse é o sinal e nesse processo o professor pode usar fotos, imagens, desenhos, frases, palavras, todas coloridas, para uma melhor compreensão como marcas, objetos que se usem no dia a dia para uma melhor percepção de contexto, para isso é oportuno uma nova proposta curricular de ensino e também como uso de história em quadrinhos, HQ, recorte de jogos e também uma proposta curricular que use a tecnologia para o entrelaçamento e o conhecimento nessa prática de ensino para que o aluno consiga ter uma percepção de mundo e que esse ensino faça sentido para o aluno. Lembram que eu havia falado antes sobre a minha experiência enquanto aluno e as pessoas olhavam para mim para ver se eu tinha uma roupa da Nike, então, isso tem a ver com a nossa realidade, pensar assim, “Fabricado lá nos Estados Unidos, mas e aqui no Brasil? Por que temos essa marca? Por que vemos isso no nosso cotidiano?”, levando assim a marca e tantos outros produtos a serem compreendidos, os alunos vão poder refletir, vão ter autonomia, não vão depender de textos, apostilas, do professor ou não vão depender do português também e pensando nessa autonomia, indo direto para o ensino do inglês, eu penso que essas estratégias devem ser utilizadas pelos professores. Considero o ensino de inglês fundamental aos alunos surdos, mas a questão é como ensinar e quais as metodologias em recurso linguístico de percepções culturais que devem ser ressocializadas. O maior erro é tratar o

processo de ensino e aprendizagem como única na formação estudantil, penso que ler o mundo não é somente questão disciplinar, mas entender os fenômenos que acontecem a nossa volta para que possamos fazer essa ponte disciplinar de conteúdo para uma vida transdisciplinar, devemos inter-relacionar as disciplinas com a transversalidade na busca de um tema que perpassa por outros assuntos que tragam valores éticos, seja no ambiente social, seja no ambiente escolar, bem como uma forte compreensão política por meio das discussões conceituais, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e outras temáticas. Assim, poderemos estudar em conjunto de pensamentos discussões e argumentações para a superação de desafios linguísticos mais amplos.

[00:23:39]

“Embora contássemos com o auxílio de nosso pai nos exercícios de casa, nosso maior receio era nas aulas de laboratório de Inglês porque, pela primeira vez, entramos em um lugar onde havia várias cabines, nunca tínhamos visto um negócio daquele. Escolhemos um lugar onde havia um enorme fone de ouvido. Para os demais alunos, tudo normal, mas para nós, tudo completamente diferente. Para não sermos ridicularizados, passamos a observar o que os outros faziam e assim repetíamos o feito. Aquilo nos incomodava e nos deixava aflitos. No entanto, a turma, na maior tranquilidade, acompanhava a professora falando inglês pelo microfone, enquanto escreviam na apostila. Sem saber o que fazer, nós distrajávamos, fingindo entender tudo para não passar vergonha, fingindo entender tudo. O Inglês para nós era uma dificuldade.”

[CUNHA, 2015, p.32]



LIVRO: O embate em torno das políticas educacionais para surdos

O PROBLEMA:

O relato ao lado, retirado do livro “O embate em torno das políticas educacionais para surdos”, de Elias P. da Cunha Junior, professor e linguista aplicado, retrata as dificuldades que pessoas surdas podem enfrentar nas aulas de inglês no ensino regular. As políticas de inclusão escolar foram, sem dúvidas, um grande passo para a garantia de acesso e acessibilidade de alunos com deficiências no espaço escolar regular. Entretanto, por serem relativamente recentes, ainda carecem de ajustes que reflitam a realidade e as necessidades de alunos, professores e toda comunidade escolar no dia-a-dia. Como podemos observar a partir do relato de Elias Cunha, o ensino de língua inglesa na modalidade inclusiva, onde alunos surdos e ouvintes dividem o mesmo espaço, apresenta obstáculos para a aprendizagem de surdos que não foram antecipadas pelas políticas e diretrizes de ensino inclusivo. A aula de inglês nesse cenário se apresenta como um espaço de superdiversidade linguística complexa onde o Português, o Inglês, a Libras e, por vezes, sinais caseiros (estratégias de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes) coexistem e se não dermos a devida atenção, corremos o risco de não problematizar as necessidades de alunos surdos e/ou deficientes auditivos, negligenciando, dessa forma, os direitos de aprendizagem destes grupos.

Tendo em vista a importância dessa língua no mundo globalizado e as dificuldades que os alunos surdos e deficientes auditivos têm com a língua em contextos de inclusão, faz-se necessário que pensemos na questão: Que estratégias/ações podemos tomar para ensinar inglês para surdos na escola inclusiva? A partir desse guia, iremos explorar esta questão analisando possíveis respostas para a problemática, a fim de identificar um curso de ação que se adeque à(s) realidade(s) local(is).

INTRODUÇÃO

Um guia para deliberação

Esse material é um convite a uma conversa sobre o tema do ensino de inglês para surdos em escolas regulares. Entretanto, não se trata de qualquer conversa. A partir desse guia, o(a) convidamos a uma conversa deliberativa. Mas afinal, é uma deliberação? Diferentemente de um debate, em que o objetivo é dominar e vencer a discussão, a deliberação é um **diálogo que busca construir pontes entre os participantes**. A ideia é coletivamente analisar um tema sob perspectivas diversas e, a partir dessas diferentes lentes, buscar uma solução para o problema que seja consciente e leve em consideração não apenas os benefícios da ação, mas também as suas consequências.

Nesse livreto, são apresentadas quinze propostas sobre como endereçar o problema de ensino de inglês para alunos surdos em escolas inclusivas, divididas em três blocos. Essas proposições foram baseadas numa série de conversas com pessoas que lidam com esse problema no dia-a-dia, como professores de inglês, alunos surdos e intérpretes de Libras. Cada uma dessas propostas representa uma perspectiva do que pode ou deve ser feito para sanar ou minimizar o problema e inclui um conjunto de ações para que você e os demais participantes dessa conversa possam avaliar: tanto em termos dos benefícios das ações como suas consequências.



DINÂMICA

Seguem abaixo as **4 ETAPAS** da dinâmica proposta:

ETAPA 1 ANÁLISE PESSOAL

Para iniciar o processo de decisão, você irá ler atentamente cada uma das propostas, divididas em 3 (três) blocos e selecionar suas preferências;



ETAPA 2 ANÁLISE COLETIVA

Nessa fase, o grupo avalia, coletivamente, cada uma das ações, com foco na realidade local;



ETAPA 3 DELIBERAÇÃO

Feitas as considerações sobre as ações, o grupo pondera quais delas melhor atende aos interesses de sua escola/comunidade;



ETAPA 4 PRÓXIMOS PASSOS

Uma vez determinado o melhor curso de ação para aquela realidade, os participantes pensam estratégias sobre como implementá-las.



1. AVALIAÇÃO PESSOAL (PRÉ-FÓRUM)

Essa etapa precede o fórum deliberativo que deverá ocorrer em alguns minutos. Você tem algum relato de experiência, pessoal ou de alguém próximo, que ilustre a problemática que iremos tratar durante o fórum?



i) De que forma a questão do ensino de inglês para surdos na escola inclusiva lhe afeta? Você tem algum relato de experiência, pessoal ou de alguém próximo, que ilustre a problemática que iremos tratar durante o fórum?

ii) No decorrer da nossa conversa, iremos avaliar uma série de ações pensadas de modo a oferecer uma solução (ainda que parcial) à prática de ensino de inglês para surdos na escola regular inclusiva. Cada opção de ação advém da experiência de pessoas que vivenciam esse contexto diariamente e, além das ações, adicionamos possíveis consequências e custos para sua implementação. Pedimos que reflita criticamente sobre cada uma das propostas e suas consequências e as avalie sob os seguintes termos: assinale a opção "favorável", caso concorde com o que foi proposto e esteja de acordo com os custos e/ou consequências para implementação; marque "desfavorável", caso discorde da proposta ou não esteja confortável com as suas consequências e/ou custos; e, finalmente, caso não tenha uma opinião ainda formada sobre a ação, assinale a opção "em dúvida". Você fará esse exercício para cada um dos três grupos apresentados.

iii) Por fim, pedimos que eleja um "TOP 5" das ações que mais lhe agradaram num ranking de 1-3, onde 1 é a opção favorita, a que melhor atende os seus valores e/ou interesses. Observamos que você pode elencar qualquer uma das quinze (15) propostas de ação no seu ranking, independentemente do grupo a qual elas pertencem.

DISCUSSÃO DE PROBLEMÁTICAS



AVALIAÇÃO DE AÇÕES A SE TOMAR



ELEIÇÃO DAS 5 MELHORES AÇÕES



Abaixo seguem a distribuição de 15 propostas de ação em 3 Grupos (Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3)

Grupo 1

Propostas de Ação	Consequências e Custos para implementação	Avaliação Pessoal
1 Utilização de recursos visuais com o foco majoritário no ensino de vocabulário.	A ação de uma vantagem visual para aprimoramento lexical pode tomar mais tempo da disciplina, se comparado à abordagem como de tradução na de estratégias de leitura.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
2 Contratar intérpretes de Libras por disciplinas/áreas do conhecimento.	Os intérpretes têm atribuições variadas, portanto, a ação poderia impactar um número de pessoas de atuar como intérprete nesse contexto.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
3 Investir em formação (contínua) de professores/intérpretes para atuação no contexto inclusivo.	Haveria necessidade de realocação dos recursos financeiros da educação para se investir em formação continuada.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
4 Usar o Português como língua de intermediação pela similaridade entre essas línguas orais (em termos gramaticais).	A prática forçaria a adoção de técnicas de gramática-tradução como método de instrução principal (alunos surdos e ouvintes).	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
5 Incluir discussões sobre as implicações do ensino de inglês para surdos nas disciplinas de Libras ou outras que tenham o tema na inclusão em licenciaturas e/ou cursos de formação de professores de inglês.	Diminuição da carga-horária prática (que já é limitada) na disciplina de Libras em cursos de licenciatura.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida

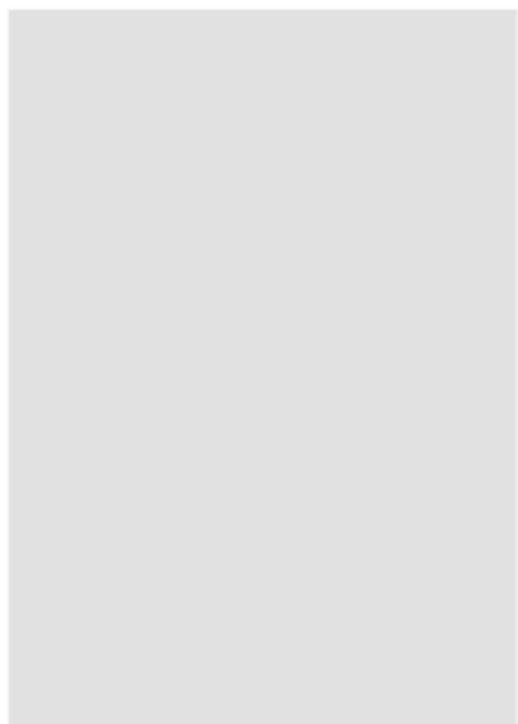
Grupo 2

Propostas de Ação	Consequências e Custos para implementação	Avaliação Pessoal
6 Inclusão de uma sala especial para que alunos surdos tenham acesso à metodologia/abordagem de ensino de língua inglesa que atendam suas necessidades específicas durante as aulas de inglês.	Retorno de uma prática/labordagem de ensino integrativa, podendo ser vista como segregadora por muitos.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
7 Promover o ensino de ASL (American Sign Language - Língua de Sinais Americana) como suporte à aprendizagem de inglês.	Ampliação da carga-horária e conteúdo didático do aluno surdo/DA.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
8 Utilizar técnicas de oralização/verbalização como suporte à aprendizagem de inglês.	A técnica poderia forçar uma perspectiva oralista e ferir o direito dos alunos surdos a se expressarem exclusivamente por sinais.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
9 Incluir a língua inglesa nos salas de recursos para surdos (atualmente ocupadas apenas pelo português e matemática).	Não há espaço para língua inglesa e outras disciplinas, poderia comprometer o desenvolvimento linguístico (de português) e matemático dos discentes, que é o foco de sala de recursos.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
10 Desenvolver estratégias distintas de ensino para alunos surdos e/ou DA e ouvintes.	A implementação de pedagogias distintas pode ter implicações no processo de interação entre alunos, bem como favorecer estigmatização dos alunos surdos/DA.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida

Grupo 3

Propostas de Ação	Consequências e Custos para implementação	Avaliação Pessoal
11 Estreitar a relação entre os familiares dos alunos surdos e a escola.	A ação requer muito tempo e engajamento das partes envolvidas, bem como a mudança de posição da comunidade de receptora de serviços para colaboradores.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
12 Oferecer o ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes desde a primeira infância.	Comprometimento de espaço no currículo para as disciplinas obrigatórias e possível redução de encargos docentes (atuais).	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
13 Promover espaços coletivos para prática de Libras entre alunos surdos, ouvintes e toda comunidade escolar.	A prática poderia inibir ou costringer alunos surdos que optam por não serem ouvintes de Libras.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
14 Garantir o acesso aos mesmos conteúdos por alunos surdos e ouvintes.	Se aprender os mesmos conteúdos a alunos surdos e ouvintes, pode-se ignorar a singularidade das necessidades dos alunos surdos, ampliando a lacuna entre eles e os ouvintes.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida
15 Promover constantes palestras, campanhas e cursos que visem a combater práticas capacitistas e preconceituosas contra pessoas com deficiência.	A prática pode acentuar noções de diferença entre surdos e ouvintes.	<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Desfavorável <input type="checkbox"/> Em dúvida

APÊNDICE J.
Guia de Discussão



**ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS
NA ESCOLA REGULAR:**

Que ações podemos adotar para ensinar
inglês para surdos na escola inclusiva?

Ação	Conhecido	Alcançado	Em Estudo
Utilização de recursos visuais com o foco majoritário no ensino de vocabulário.			
Contratar intérpretes de Libras por disciplina/área do conhecimento.			
Investir em formação (contínua) de professores/intérpretes para atuação no contexto inclusivo.			
Usar o Português como língua de intermediação pela similaridade entre essas línguas orais (em termos gramaticais)			
Incluir discussões sobre as implicações do ensino de inglês para surdos nas disciplinas de Libras (ou outras que tratem do tema na inclusão) em licenciaturas e/ou cursos de formação de professores de inglês.			
Instituição de uma sala especial para que alunos surdos tenham acesso à metodologias/abordagens de ensino de língua inglesa que atendam suas necessidades especiais durante as aulas de inglês.			
Promover o ensino de ASL (American Sign Language - Língua de Sinais Americana) como suporte à aprendizagem de inglês.			
Utilizar técnicas de oralação/verbalização como suporte à aprendizagem de inglês.			
Incluir a língua inglesa nas salas de recursos para surdos (atualmente ocupadas apenas pelo português e matemática)			
Desenvolver estratégias distintas de ensino para alunos surdos e/ou DA e ouvintes.			
Estreitar a relação entre os familiares dos alunos surdos e a escola.			
Oferecer o ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes desde a primeira infância.			
Promover espaços coletivos para prática de Libras entre alunos surdos, ouvintes e toda comunidade escolar.			
Garantir o acesso aos mesmos conteúdos por alunos surdos e ouvintes.			
Promover constantes palestras, campanhas e cursos que visem a combater práticas capacitistas e preconceituosas contra pessoas com deficiência.			

7. Após a sua participação no fórum, como avalia as ações apresentadas:

VERSÃO COMPLETA EM .PDF:

LINK: tinyurl.com/guiaInglêsInclusivo

QR CODE:



APÊNDICE K. METADADOS

Caso tenha interesse em acessar os metadados dessa pesquisa, os quais ilustram, em detalhes, os procedimentos de análises, acesse o link ou QR-Code abaixo:

LINK: tinyurl.com/metadados-lnc-lael

QR CODE:



Justificamos a opção de disponibilizar tais dados digitalmente pela sua extensão.