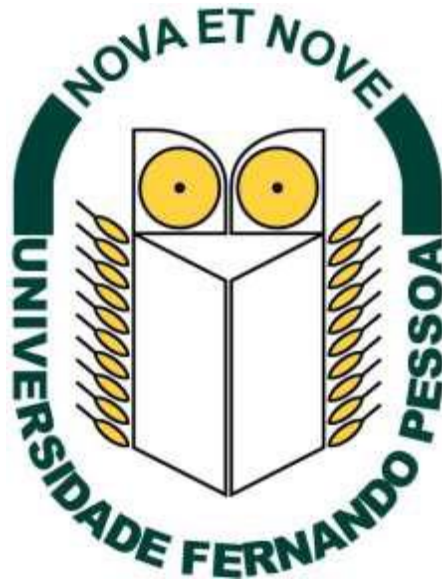


**Jorge Adriano Pires Silva**

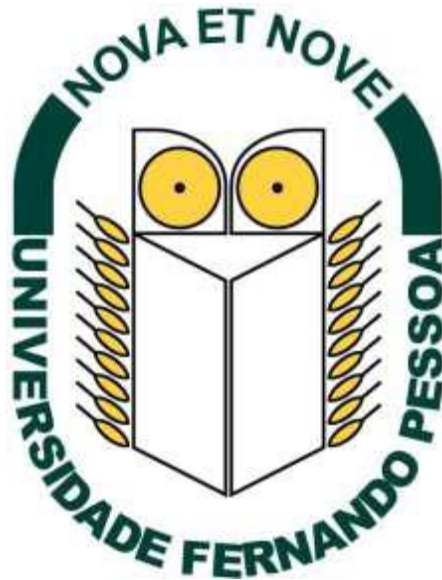


**REPRESENTAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA  
INGLESA POR ESTUDANTES BRASILEIROS SURDOS:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO E FENOMENOLÓGICO**

**Porto, 2019**



**Jorge Adriano Pires Silva**



**Representações sobre a aquisição da língua inglesa por estudantes  
brasileiros surdos:  
Um estudo exploratório e fenomenológico**

**Porto, 2019**

**Jorge Adriano Pires Silva**

**Representações sobre a aquisição da língua inglesa por estudantes  
brasileiros surdos:  
Um estudo exploratório e fenomenológico**

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Doutora Susana Cristina Rodrigues Ferreira de Sousa Moreira Marinho e co-orientação da Prof<sup>ª</sup>. Doutora Joana Antonieta Barbosa Ferreira da Rocha.



## Resumo

A percepção acerca da surdez e, por conseguinte, dos sujeitos surdos se mostrou bastante dissonante ao longo da história. Iniciando-se por uma fase de exclusão total e passando-se por tentativas de consideração desses sujeitos a uma inclusão integral e significativa, muitos caminhos já se percorreram no que diz respeito às abordagens de ensino-aprendizagem de tal alunado. De forma especial, nesta pesquisa versamos sobre a percepção de sujeitos surdos acerca da aquisição de língua inglesa como LE/L3 do ponto de vista exploratório e fenomenológico. Para tanto, procuramos delinear objetivos que nos levassem a tais representações, os quais podem ser citados: em geral, analisar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa por estudantes surdos no Brasil; descrever, através de revisão da literatura, as metodologias de ensino de língua inglesa em escolas regulares inclusivas com alunos surdos; analisar a percepção de estudantes surdos sobre as metodologias de ensino-aprendizagem dessa língua; compreender o nível de motivação de estudantes surdos que se encontram a aprender inglês como L3 em classes não bilíngues. Conduzimos um estudo de natureza qualitativa em duas escolas regulares inclusivas da rede pública na cidade de Altamira, no estado brasileiro do Pará, que possuíam alunos surdos matriculados nos níveis de ensino cujos currículos contemplassem a disciplina de inglês. Dessa forma, duas participantes surdas forneceram elementos, por meio de suas sequências discursivas, para a composição do *corpus* deste estudo; isso aliado a observações nas salas das referidas alunas e a documentos disponibilizados pelos agentes educacionais envolvidos. A presente pesquisa é fundamentada, principalmente, em autores, como Maingueneau (1997, 2008), Authier-Revuz (2004), Moscovici (2013) e Charaudeau (2017), os quais à luz da escola francesa de Análise do Discurso, no caso dos dois primeiros, os dados foram analisados sob o viés da interdiscursividade, assim como no cerne das representações sociais especialmente no que diz respeito aos imaginários sociodiscursivos teorizados pelos dois últimos autores respectivamente. Por meio do lugar de fala proporcionado às participantes do estudo, foi possível perceber a evidência de um *ethos* discursivo crítico e conflitante por parte das alunas no que se refere ao ensino de inglês, uma língua estrangeira oral para alunos não ouvintes, ao posicionarem-se acerca do real, representado pela educação regular inclusiva assegurada por direito, ou seja, situação na qual se encontram e do ideal, simbolizado pela

abordagem bilíngue de ensino também conquistada legalmente, mas pela qual elas atualmente não são contempladas.

**Palavras-chave:** Surdos; Educação Regular Inclusiva; Abordagem Bilíngue; Língua Inglesa.

## **Abstract**

The perception of deafness and, consequently, of the deaf individuals has been quite dissonant throughout history. Starting with a phase of total exclusion and going through attempts to consider these individuals in an entire and meaningful inclusion, many paths have already been covered with regard to the teaching-learning approaches of such group of students. In a special way, in this research we deal with the perception of deaf individuals about the acquisition of English as FL/L3 from an exploratory and phenomenological point of view. To do so, we sought to achieve objectives that have led us to such representations, which can be cited: in general, analyze the teaching-learning process of English by deaf students in Brazil; to describe, through literature review, the methodologies of English language teaching in mainstream inclusive schools with deaf students; to analyze the perception of deaf students about the teaching-learning methodologies of that language; understand the motivation level of deaf students who are learning English as L3 in non-bilingual classes. We conducted a qualitative study in two mainstream inclusive public schools in the city of Altamira, in the Brazilian state of Pará, where there were deaf students enrolled in levels of education whose curricula included the English language. Thus, two deaf participants provided elements, through their discursive sequences, for the composition of the corpus of this study; this allied to observations in the classrooms of such students and to documents made available by the educational agents involved. The present research is based mainly on authors such as Maingueneau (1997, 2008), Authier-Revuz (2004), Moscovici (2013) and Charaudeau (2017), which in the light of the French School of Discourse Analysis, in the case of the first two authors, the data were analyzed under the bias of interdiscursivity, as well as in the scope of social representations especially with respect to the sociodiscursive imaginaries theorized by the last two authors respectively. Through the speech situation provided to the participants of this study, it was possible to perceive the evidence of a critical and conflicting discursive ethos on the part of the students regarding the teaching of English, an oral foreign language for not-hearing students, by positioning on the real, represented by the mainstream inclusive education assured by law, that is, the situation in which they are and the ideal, symbolized by the bilingual approach of teaching also legally conquered, but for which they are not currently involved in.

**Keywords:** Deaf; Mainstream Inclusive Education; Bilingual approach; English language.

## **Dedicatória**

Aos meus entes queridos, não só por entenderem meus momentos enclausurados no quarto ao longo da escrita da dissertação, mas por me apoiarem incondicionalmente e com todo carinho que só eles sabem ofertar. Amo-vos intensamente.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, forem acadêmica e socialmente beneficiados por essas linhas.

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, às boas luzes, sempre presentes a me guiar e a proporcionarem a mim a inteligência e a compreensão necessárias para que eu pudesse conduzir bem e com zelo os meus estudos.

À Comunidade Surda que me acolheu com tanto respeito e carinho, desde a primeira aluna surda com quem tive contato e que despertou em mim o interesse em aprender Libras. A todos os surdos e intérpretes, também, pela confiança no meu trabalho.

Às estimadas professoras orientadoras Susana Marinho e Joana Rocha pelo profissionalismo, atenção e prontidão em percorrer comigo esse caminho acadêmico tão importante e gratificante.

À Ramony, a quem tenho a honra de chamar de grande amiga e parceira de trabalho. Pela luz irradiada neste trabalho e, claro, na minha vida: meu muito obrigado.

Por fim, agradeço aos participantes deste estudo que aceitaram contribuir para a realização desta pesquisa e, certamente, para lançarmos luz à reflexão de uma educação verdadeiramente inclusiva aos educandos surdos. Sem vosso apoio, não seria possível.

## **Lista de abreviaturas e siglas**

|               |   |
|---------------|---|
| <b>AD</b>     | Análise do Discurso   |
| <b>AEE</b>    | Atendimento Educacional Especializado                               |
| <b>ASL</b>    | American Sign Language  |
| <b>AVA</b>    | Ambiente Virtual de Aprendizagem                                    |
| <b>CID</b>    | Classificação Internacional de Doenças                              |
| <b>CIF</b>    | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde |
| <b>FD</b>     | Formação Discursiva   |
| <b>IBGE</b>   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                     |
| <b>INES</b>   | Instituto Nacional de Educação de Surdos                            |
| <b>INJS</b>   | Institut National de Jeunes Sourds de Paris                         |
| <b>L1</b>     | Primeira Língua   |
| <b>L2</b>     | Segunda Língua  |
| <b>L3</b>     | Terceira Língua   |
| <b>LC</b>     | Linguística Contrastiva   |
| <b>LDB</b>    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                      |
| <b>LE</b>     | Língua Estrangeira  |
| <b>LI</b>     | Língua Inglesa  |
| <b>Libras</b> | Língua Brasileira de Sinais   |
| <b>LM</b>     | Língua Materna  |
| <b>LO</b>     | Língua Oral   |
| <b>LP</b>     | Língua Portuguesa   |
| <b>LS</b>     | Língua de Sinais  |
| <b>LSF</b>    | Língua de Sinais Francesa   |
| <b>LSH</b>    | Língua de Sinais Húngara  |
| <b>MEC</b>    | Ministério da Educação  |
| <b>PcD</b>    | Pessoa com Deficiência  |
| <b>PNLD</b>   | Programa Nacional do Livro e do Material Didático                   |
| <b>PP</b>     | Percepção de Pertença   |
| <b>PPC</b>    | Projeto Pedagógico do Curso   |

## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| Resumo .....   | I   |
| Abstract .....   | II  |
| Dedicatória .....  | III |
| Agradecimentos.....  | IV  |
| Lista de abreviaturas e siglas .....   | V   |
| INTRODUÇÃO.....  | 1   |
| PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....   | 4   |
| CAPÍTULO I – Surdez .....  | 5   |
| 1.1 Definição, diagnóstico, etiologia e prevalência .....  | 5   |
| 1.2 Perspectiva histórica .....  | 10  |
| 1.3 Métodos de ensino: do Oralismo ao Bimodalismo .....  | 13  |
| CAPÍTULO II – Ensino e Aprendizagem na Surdez .....  | 21  |
| 2.1 Educação inclusiva e educação bilíngue para surdos: confrontos e encontros .....                   | 21  |
| 2.2 Ensino e aprendizagem de L1 e L2 .....   | 26  |
| 2.3 O ensino de língua inglesa como língua estrangeira: para além de uma abordagem oral-auditiva ..... | 37  |
| 2.4 Motivação e envolvimento da criança surda na aprendizagem de uma língua estrangeira .....          | 46  |
| PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO .....  | 53  |
| CAPÍTULO III – Percurso metodológico .....   | 54  |
| 3.1 Objetivos do estudo e questões de investigação .....   | 54  |
| 3.2. Método .....  | 55  |
| 3.2.1 Participantes .....  | 55  |
| 3.2.2 Instrumentos .....   | 56  |
| 3.2.3 Procedimento .....   | 59  |
| 3.2.3.1 Análise dos dados .....  | 59  |
| CAPÍTULO IV – Apresentação dos Resultados .....  | 61  |
| 4.1 Contexto da escola “A” .....   | 61  |
| 4.2 Contexto da escola “B” .....   | 69  |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO V – Cruzamento e Discussão dos Resultados .....   | 76  |
| 5.1 Introdução .....   | 76  |
| 5.2 As alunas Kim e Victoria .....   | 79  |
| 5.3 As alunas Kim e Victoria à luz dos imaginários sociodiscursivos e das representações sociais ..... | 98  |
| CONCLUSÃO .....  | 104 |
| BIBLIOGRAFIA .....   | 107 |
| ANEXOS .....   | 116 |
| APÊNDICES .....  | 128 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. <i>Vocabulary: Personality Traits</i> ..... | 84  |
| Figura 2. <i>Ditado: Personality Traits</i> .....     | 84  |
| Figura 3. <i>Warm-up Music Matters</i> .....          | 104 |
| Figura 4. <i>Vocabulary: Personality Traits</i> ..... | 108 |

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vem se assistindo a uma forma diferente de perceber a surdez, e mais especificamente o surdo (pessoa). Isso é de longe negativo, pois o verbo perceber, aqui adotado, encaixa-se perfeitamente neste contexto, pois este tem como alguns sinônimos: conhecer através dos sentidos; aperceber-se de algo, por meio da inteligência; compreender; entender; dar-se conta de; conhecer por intuição; notar; reparar. Nesse contexto, cita Faraco: “O princípio constitutivo maior do mundo real do ato realizado é precisamente a contraposição concreta eu/outro” (Faraco, 2009, p. 21), isto é, a posição que eu assumo em relação ao não eu, ou seja, ao outro.

Dessa forma, os verbetes “dar-se conta de” e “aperceber-se de algo, por meio da inteligência”, citados, traduzem bem a história dos surdos, antes considerados como amaldiçoados, desprovidos de pensamento/inteligência, deficitários; agora (não ainda, e com pesar se diz, numa escala ideal) estão sendo entendidos e compreendidos como parte de um grupo social e linguístico, ou seja, uma comunidade de fala tão importante quanto a dos falantes brasileiros de português ou falantes norte-americanos de Inglês.

Segundo Ribeiro (2012), em especial, duas foram as motivações para tal despertar de consciência; a primeira, e talvez a mais importante, pois influenciou a segunda, traz um teor identitário uma vez que diz respeito ao Movimento Surdo: surdos buscando seu espaço na sociedade por mostrar sua cultura e identidade próprias, cultura esta nem superior nem inferior às demais; uma outra motivação, consequência da anterior, de teor acadêmico, pois envolveu e envolve pesquisas, foi o reconhecimento científico das línguas de sinais como língua de fato, com seus parâmetros linguísticos, gramaticais, comunicativos e de complexidade como qualquer outra.

Mediante tais conquistas, adentrando já ao foco do presente trabalho, vê-se a necessidade de, novamente, perceber o surdo, mas agora como sujeito de sua aprendizagem; mais especificamente aqui se diz respeito à pessoa com surdez como aprendiz de línguas estrangeiras, em especial à Língua Inglesa.

O objeto de estudo, principal motivador desta pesquisa, centra-se em explorar as representações de estudantes surdos brasileiros, enquanto aprendizes de inglês como terceira língua/língua estrangeira, isto é, se eles se percebem sujeitos de sua formação e, portanto, contemplados no processo de aprendizagem. Tal investigação mostra-se

pertinente, uma vez que a Comunidade Surda por vezes não se vê incluída significativamente nas práticas educacionais já que a maioria dos profissionais envolvidos, assim como o alunado, são ouvintes e desconhecedores (por não receberem formação) das metodologias próprias ao ensino-aprendizagem de alunos surdos, em especial neste estudo no que tange o ensino-aprendizagem de inglês, uma língua oral, como L3 para surdos. Assim, este estudo se guia por objetivos, tais como: de modo geral, analisar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa por estudantes surdos no Brasil; de forma específica, descrever, através de revisão da literatura, as metodologias de ensino de língua inglesa em escolas inclusivas com alunos surdos; analisar a percepção de estudantes surdos sobre as metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa; compreender o nível de motivação de estudantes surdos que se encontram a aprender língua inglesa como L3 em classes não bilíngues.

Com vistas a alcançar tais objetivos, foi conduzido um estudo de natureza qualitativa em duas escolas públicas na cidade de Altamira, no estado brasileiro do Pará, nos níveis Fundamental II e Médio, já que seus currículos possuem a disciplina de língua inglesa. Considerados os critérios de inclusão e exclusão, duas participantes surdas foram selecionadas e submetidas a uma entrevista semiestruturada cujas respostas, aliadas a observações nas salas das referidas alunas e aos documentos fornecidos pelas professoras regentes e pela própria instituição, compuseram o *corpus* deste estudo; analisado à luz da Análise do Discurso de escola francesa, mais especificamente no que diz respeito a teoria da Heterogeneidade Discursiva, especialmente no que tange o Interdiscurso (Maingueneau, 1997; Authier-Revuz, 2004; Maingueneau, 2008). Para tanto, embasamos também na teoria das representações sociais (Moscovici, 2013) sob o viés da ideia de Imaginário Sociodiscursivo desenvolvida por Charaudeau (2017).

O presente estudo encontra-se organizado, além dos elementos pré e pós-textuais, em duas partes, uma correspondendo à fundamentação teórica e, a outra, ao estudo empírico. A primeira parte, pois, subdivide-se em dois capítulos. No primeiro, procedemos à definição, diagnose e aspectos clínico-biológicos da surdez, assim como um resgate histórico e socioantropológico da inclusão (ou não) de pessoas surdas. Apresentamos também as principais abordagens de ensino destinadas aos alunos surdos após o período da exclusão total: Oralismo Puro e Bimodalismo, este último também conhecido como Comunicação Total. O segundo versa sobre a busca de abordagens inclusivas às pessoas surdas, já que as duas anteriores possuíam um viés ainda ouvintista; assim, apresentamos

a Abordagem Bilíngue de Ensino, sobretudo no contexto europeu e brasileiro, com menção especial à aquisição de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas adicionais por alunos surdos.

A segunda parte é destinada ao estudo empírico que, por sua vez, subdivide-se em três capítulos. O capítulo III descreve todo processo metodológico desde a seleção dos participantes, instrumentos de recolha de dados à análise dos dados ao procedimento de análise dos dados. No capítulo IV, contextualizamos as duas escolas selecionadas para a investigação num primeiro momento e, em seguida, apresentamos os dados coletados ao longo do período observado sob quatro vieses principais. Por fim, no capítulo V, procedemos à análise e discussão dos discursos recolhidos junto das duas alunas surdas participantes, confrontados com as observações em sala e análise documental disponibilizada pelos agentes educacionais envolvidos.

O trabalho encerra-se com as considerações finais, nas quais procuramos integrar e refletir sobre os resultados obtidos neste estudo, assim como pistas para futuros e necessários trabalhos nesta área de investigação.

## **PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I. Surdez

---

## 1.1 Definição, diagnóstico, etiologia e prevalência

*O que importa a surdez da orelha, quando a mente ouve? A verdadeira surdez, a incurável surdez, é a da mente. (Ferdinand Berthier)*

A história dos surdos sempre foi marcada por lutas que estes, ou outras pessoas (não surdas) envolvidas e sensibilizadas pela causa, empreendiam para se mostrarem parte igual na sociedade: nem superior, ou seja, que mereça maior dedicação; tampouco inferior, digna de atenção nenhuma.

De quem se trata, pois, esse sujeito surdo sobre o qual se esboça já nessas linhas iniciais? A resposta a essa pergunta remonta a, pelo menos, dois âmbitos: um clínico e o outro sociocultural. Neste primeiro momento, dar-se-á ênfase ao aspecto clínico e biológico no que diz respeito a alguém que não capta as informações de maneira auditiva.

Sempre que precisarmos esclarecer ou explicar, caracterizando uma pessoa como fazendo parte deste ou daquele grupo, no que tange a área da inclusão de pessoas com deficiência<sup>1</sup>, devemos recorrer ao aparato que os documentos (leis, decretos e afins) nos fornecem. Para tanto, esse aparato legal é elaborado (deve ser) com o auxílio de especialistas ou profissionais da área da saúde.

No caso específico da surdez, tomando por base a realidade brasileira, do ponto de vista terapêutico, por assim dizer, de acordo com Novaes (2010), ser surdo significa que alguém possui uma perda auditiva de no mínimo 41 decibéis (dB), perpassando por graus até chegar à perda igual ou superior a 91dB. Esses valores dizem respeito à surdez leve e profunda, respectivamente, e são aferidos por audiograma.

A esse respeito, elucida o Decreto 5.626:

---

<sup>1</sup> O termo “pessoas com deficiência” ou a sua sigla PcD serão os oficialmente utilizados nesta pesquisa como estabelece a lei 13.146/2015, o mais recente documento legal de inclusão no Brasil. Ainda que, em alguns momentos, utilize-se de outras nomenclaturas, como pessoas com necessidades diferenciadas/diversidade funcional, que estas sejam entendidas em sua sinonímia do termo legal.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz<sup>2</sup> (Brasil, 2005).

Dessa forma, os valores mencionados servem como base atualmente para diagnosticar a surdez em um bebê já em seus primeiros dias de vida, uma vez que, com o advento e avanço de recursos tecnológicos cada vez mais potentes, a área clínica/médica pode fornecer uma informação segura à família; mas nem sempre foi assim.

Antes desses recursos, a surdez era detectada, na maior parte das vezes pelos próprios pais, a partir dos 2 ou 3 anos da criança. Começava, nessa fase, a surgir indícios de que a criança não ouvia, como a não resposta a estímulos sonoros e, especialmente, pela ausência de comunicação oral, uma vez que, segundo pesquisadores da aquisição de linguagem, esta se dá (após a fase do balbucio) a partir dos 12 meses de idade.

(...) Esse processo de aquisição acontece de forma bastante similar em diferentes comunidades linguísticas, isto é, as crianças balbuciam por volta dos oito meses de idade, produzem as primeiras palavras entre o primeiro e o segundo ano de vida, fazem as primeiras combinações de palavras já antes do início do segundo ano e, por volta do terceiro ano, já produzem sentenças estruturadas (Quadros, 2007, p. 34).<sup>3</sup>

A despeito dessa percepção tardia dos pais sobre a surdez de seus filhos, a autora surda Emmanuelle Laborit em seu livro autobiográfico intitulado *O Grito da Gaivota* relata:

A mãe disse: “Eras um lindo bebê, nasceste sem dificuldades, pesavas três quilos e meio, choravas quando tinhas fome, rias, palravas como os outros bebês, e brincavas. Não nos apercebemos logo do que se passava. Achamos que eras sossegadinha porque dormias profundamente num quarto ao lado da sala onde a música tocava ensurdecidamente nas noites em que havia festas com os nossos amigos. E tínhamos muito orgulho do nosso bebê tão tranquilo. Achamos que era "normal" porque viravas a cabeça quando batia uma porta. Não sabíamos que o que tu sentias era o vibrar do chão, em cima do qual tu brincavas, e também a deslocação do ar” (2000, p. 9).

Segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde (World Health Organization- WHO, 2011), há 466 milhões de pessoas no mundo com perda auditiva incapacitante, o

---

<sup>2</sup> O índice mencionado também pode ser encontrado como referência no site da Organização Mundial de Saúde. Há apenas uma subcategorização para o grupo de crianças, não encontrada na literatura legal brasileira: “A perda auditiva incapacitante refere-se à perda auditiva superior a 40 dB (...) em adultos (15 anos ou mais) e superior a 30 dB (...) em crianças (0 a 14 anos)”. Disponível em: <http://www.who.int/deafness/estimates/en/>.

<sup>3</sup> Há de se esclarecer que esse mesmo processo acontece com crianças surdas caso elas recebam estímulos linguísticos gestuais (input) adequadamente, conforme Meier (1991).

que as direciona a um grupo conhecido como das pessoas com deficiência (PcD); isso equivale a aproximadamente 6,1% da população mundial. No Brasil, as estatísticas chegam a 5,10% da população, ou seja, um número superior a 9,7 milhões de pessoas (IBGE, 2010).

A perda auditiva ou surdez é caracterizada, principalmente, em dois tipos: a neurosensorial ou sensorineural e a condutiva (e a mista, que englobaria essas duas). É necessária, ainda que de maneira sucinta, uma compreensão da anatomia e/ou fisiologia do ouvido, assim como do processamento da audição humana para o entendimento desses tipos de perda auditiva.

O ouvido humano, responsável principalmente pela audição e equilíbrio, encontra-se anatomicamente dividido em três partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno; ou, de acordo com a *Nomina Anatomica* atual (*Terminologia Anatômica*, mais recentemente), orelha interna, média e externa (Rezende, 2003).

Em sua função auditiva, por assim dizer, o ouvido deve captar/reconhecer os sons, sejam estas palavras ou simplesmente ruídos do ambiente no qual se encontram pessoas ouvintes. Conforme Garbe:

O ouvido externo capta os sons, dirigindo ao ouvido médio. Na membrana timpânica, os movimentos de pressão e descompressão, fazem com que a energia mecânica seja comunicada à cadeia ossicular. Os ossículos do ouvido médio estão articulados de tal forma que os deslocamentos de um deles interferem indiretamente no deslocamento dos outros. A movimentação do cabo do martelo determina também no estribo um movimento de encontro à janela oval da cóclea, originando que o movimento vibratório se propague pelos líquidos do ouvido interno, transformando a energia mecânica em hidráulica. As vibrações, captadas pelas terminações das células nervosas da cóclea, são transformadas em impulsos até ao cérebro, energia eléctrica, resultando em sensações sonoras (2010, p. 5).

Numa versão semiológica (área científica que se ocupa dos signos) para a linguagem clínica mencionada por Garbe, poder-se-ia recorrer ao binômio Saussuriano difundido em sua obra-prima *Curso de Linguística Geral* ([1916] 2006): significante (imagem acústica, neste caso), ou seja, sua estrutura fonológica e significado (imagem mental) ou estrutura semântica; na qual as ondas sonoras são captadas pelo ouvido e decodificadas significativamente pelo cérebro.

Assim, algo (de ordem biológica) que impeça ou prejudique esse curso natural do som em ser captado pelo ouvido (orelha) e convertido em signos compreensíveis/inteligíveis

pelo cérebro, pode ser considerado perda auditiva e compreende o grupo entre H90 e H95 na Classificação Internacional de Doenças-CID (2014) e b2300 a 2309 na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-CIF (2004).

A depender do grau, conforme classificação de Gladstone, Lloyd e Kaplan (1978) o déficit auditivo (aqui relacionado à habilidade de ouvir a fala) pode ser caracterizado em: perda auditiva de grau leve<sup>4</sup> (entre 26 e 40 dB); perda auditiva de grau moderado (41 a 55 dB); perda auditiva de grau moderadamente severo (56 a 70 dB); Perda auditiva de grau severo (no intervalo de 71 a 90 dB) e perda auditiva de grau profundo, quando o déficit auditivo equivale ou ultrapassa a 91 dB.

Outra classificação bastante conhecida é a disponibilizada pelo Bureau Internacional d'Audio Phonologie-BIAP, divergindo da anterior nos seguintes índices: perda auditiva de grau leve (21 a 40 dB); perda auditiva de grau moderado (divide-se em grau I: 41 a 55 dB e grau II: 56 a 70 dB); perda auditiva de grau severo (grau I: 71 a 80 dB e grau II: 81 a 90 dB) e perda auditiva de grau profundo (grau I: 91 a 100 dB; grau II: 101 a 110 dB e grau III: 111 a 119 dB); por fim, a perda auditiva total, também chamada de cofose, cujos índices são iguais ou superiores a 120 dB.

De acordo com a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)<sup>5</sup>, a perda auditiva neurossensorial pode ocorrer devido a danos na orelha interna. Problemas com as vias nervosas que ligam a orelha interna ao cérebro (ou mesmo lesões nas células ciliadas) também podem causar esse tipo de perda auditiva, que pode variar de leve à profunda. Assim, sons suaves tornam-se ser difíceis de serem decodificados; mesmo sons mais altos podem não ser claros ou soar abafados.

Quanto à perda auditiva por condução/condutiva, esclarece Hyppolito (2005, p. 250): “As perdas condutivas ocorrem por hematoma ou perfuração da membrana timpânica, hemotímpano e/ou lesão da cadeia ossicular em diferentes níveis”.

Ainda segundo o autor, principal causa da perda auditiva condutiva seria o acúmulo de cerume, que pode dificultar a transmissão dos impulsos sonoros para a orelha interna, causando uma dificuldade para compreensão da fala. Além disso, fatores, como acúmulo

---

<sup>4</sup> Sem amparo legal no caso do Brasil, conforme já mencionado.

<sup>5</sup> Para informações e pesquisa complementares, pode-se visitar o site <https://www.asha.org/>.

de líquido e objetos depositados no ouvido podem também desencadear a condução de uma perda auditiva.

Com os recursos tecnológicos disponíveis atualmente como suporte para a área clínica, como já mencionado, a diagnose de uma perda auditiva, independentemente do grau, é realizada pouco tempo após o nascimento do bebê. O médico especialista responsável por esse diagnóstico é o otorrinolaringologista.

Segundo Zaeyen (2003), a capacidade auditiva humana estabelece seu desenvolvimento completo ainda antes de nascermos, mais precisamente a partir do quinto mês de gestação. Portanto, a realização de exames para sondar a acuidade auditiva ainda nos primeiros dias de nascimento torna-se bastante relevante. No caso do Brasil, a Triagem Auditiva Neonatal (conhecida popularmente por “Teste da Orelhinha”) é um exame gratuito e obrigatório por lei (Lei 12.303/2010) e recomenda-se que seja realizada até o terceiro dia de vida do bebê.

Ainda conforme Zaeyen, dois dos principais testes para avaliar a acuidade auditiva em bebês são o BERA (Brainstem Evoked Response Audiometry) e Emissões Otoacústicas Evocadas (EOA).

Potencial evocado e audiometria de tronco-cerebral (Brainstem Evoked Response Audiometry – BERA): Exame neurofisiológico que avalia como a mensagem sonora é transmitida ao longo do nervo auditivo. Este exame pode informar o limiar auditivo nas frequências testadas, além de sugerir alterações de condução.

(...)

Emissões Otoacústicas (EOA): Exame fisiológico que avalia a orelha interna, mais especificamente as células ciliadas externas da cóclea, mas não tem como objetivo quantificar a perda auditiva. (...) É um dos exames mais utilizados para avaliar o recém-nascido que não é considerado de alto risco para perda auditiva ou, em associação ao BERA, para a localização da perda auditiva, coclear ou neural (Zaeyen, 2003, p. 134).

A identificação da capacidade auditiva/perda auditiva em recém-nascidos é extremamente importante, pois a forma como as informações lhes chegarão, bem como a percepção do mundo à sua volta, está totalmente relacionada ao canal que utilizarão para tal: oral-auditivo, no caso de crianças ouvintes, ou visual-motor, para crianças surdas. Neste último caso, por se tratarem de minoria linguística, ao longo da história houve diferentes fases pelas nas quais se encontraram e se encontram os surdos, desde a total exclusão, passando pela segregação, integração até a atual inclusão (ou tentativas dela).

## 1.2 Perspectiva histórica

Ao considerarmos os aspectos que envolvem a inclusão dos surdos, e todo seu processo, é necessário antes refletirmos sobre o tratamento direcionado às pessoas com deficiência no contexto social de forma geral, realizando assim um breve resgate histórico. Entendemos que muitos desses aspectos tomados como referência para a aparência física e funcionamento do corpo são inerentes a fatores sociais e culturais de cada povo e às informações/aos recursos disponíveis em cada época.

No decorrer do tempo, os termos utilizados para nominar ou rotular pessoas em situação de deficiência possuíam uma carga semântica depreciativa, e isso perdura contemporaneamente em diversas situações, sejam elas clínicas, educacionais ou socioantropológicas. Tais substantivos faziam sempre referência à noção de “falta de utilidade” ou “incompletude”.

Alguns exemplos podem ser resgatados, do maior ao mais atenuado grau pejorativo, como anormalidade, invalidez, excepcionalidade e especialidade; que, quando transformados em adjetivos ou vocativos, apenas agravam a situação preconceituosa.

Segundo Pereira (2009), a dificuldade em lidar com a diferença, isto é, com aquilo fora ou distanciado do que se considera padrão/*standard*, sempre se fez presente na humanidade. A necessidade, se é que havia, de se criarem termos-referência para tratar pessoas em situação de diferença, por vezes responsabilizando-os/culpabilizando-os por sua condição, sempre era feito por aqueles que não se encontravam em tal situação (não se consideravam estar), como os profissionais da área clínica; ou, em tempos mais remotos, filósofos e líderes religiosos.

O fato biológico presente na deficiência produz, em algum grau, uma diferença funcional. Dessa forma, em vez de ineficiência e incapacidade – sentido literal de deficiência –, a condição deficiência é, de fato, uma diferença funcional (Pereira, 2009, p. 716).

No pensamento do autor, pois, ao contrário de ineficientes (aqueles que não são úteis) as pessoas nascem ou adquirem diferenças de ordem física, sensorial ou intelectual<sup>6</sup>,

---

<sup>6</sup> De acordo com a lei 13.146: Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil 2015).

cabendo à sociedade em suas instâncias civil e governamental proporcionar tratamento equânime e acessível a todos. Atualmente, ainda muito há o que se fazer nesta linha de inclusão, no entanto muitas entidades organizadas pela sociedade civil ou mesmo do Estado têm trabalhado para garantir tal tratamento, diferentemente da Idade Antiga e Média nas quais o extermínio ou abandono e total exclusão eram realidade.

A história (...) das pessoas com necessidades especiais, da Antiguidade até a Idade Média, mostra que o extermínio, a discriminação e o preconceito marcaram profundamente a vida dessas pessoas que, quando sobreviviam, não tinham outra alternativa senão a vida à margem da sociedade. Mesmo que isso acontecesse sob o véu do abrigo e da caridade, a exclusão era o caminho naturalmente praticado naquela época (Corrêa, 2010, p. 17).

Nas palavras de Corrêa, em tempos diferentes dos atuais, as instituições segregacionistas apenas fortaleciam o preconceito praticado a esse público alvo, pois o institucionalizavam; além do mais, como esclarece Pereira (2009), não havia qualquer preocupação formativa ou educacional que promovesse e garantisse a autonomia dos acolhidos em tais instituições, autonomia esta que é base de qualquer processo que considere um tratamento inclusivo.

Os surdos, fazendo parte também do grande grupo das pessoas com deficiência ou com diversidade funcional, possuem história semelhante à apresentada. Conforme relata Sacks, em seu livro *Vendo Vozes*: “Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez (...) Muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes” (2010, p. 15).

A comunicação não oral foi, por séculos, considerada um desvio da normalidade; uma vez que, com a evolução, não utilizávamos mais a gestualidade como única forma de comunicação, próprio dos homens primitivos. Por essa razão, por muito tempo, esse sistema de comunicação utilizado pelos surdos era considerado simiesco de forma pejorativa.

Na Grécia antiga, o prestigioso filósofo Aristóteles, grande influenciador do desenvolvimento da filosofia no mundo ocidental, possuía um pensamento a respeito da linguagem que não contemplava os surdos. Segundo Strobel:

(...) De todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos-mudos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar (2010, p. 18).

Essa visão aristotélica não permaneceu concentrada apenas na Grécia, mas em todo o mundo. O que de fato se queria dizer com isso era que os surdos não possuíam capacidade cognitiva, uma vez que era por meio da linguagem (apenas a oral) que se alcançava o conhecimento, ou seja, abstraíam-se as informações. A propósito o termo “mudo/muda” estigmatizou os surdos por séculos, significando aquele ou aquela que não era capaz de se comunicar.

A standardização feita por grupos majoritários, seja de qualquer natureza, sempre cumpriu um papel excludente, pois aqueles que não se enquadravam num padrão pré-estabelecido tinham uma opção: verem-se à margem do seu grupo social ou nação, não por escolha própria, mas por imposição.

Isso não diz respeito apenas aos surdos, mas aos ditos diferentes (fora do padrão) de maneira geral. Poder-se-ia elencar aqui inúmeros fatos históricos de comprovada exclusão; mas seja focada a pessoa com surdez e a dimensão das consequências negativas que pode ter alguém que não se enquadra neste ou naquele parâmetro.

Os surdos se viram ao longo da história (numa escala menor ou maior) como aqueles que “não são”, isto é, os diferentes. A história da educação dos surdos foi e ainda é marcada por controvérsias, onde muitas vezes estes se viam forçados a assumir um papel, uma identidade que não era condizente com o que estes pensavam de si mesmos.

Ainda no que tange às lutas presentes na história dos surdos, esses embates, além de razões outras e diversas, diziam respeito, e ainda dizem, à cultura desses surdos. Cultura pode ser entendida como o que caracteriza uma sociedade qualquer, compreendendo sua linguagem, suas técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos, padrões estéticos e éticos. Como enfatiza Marcuschi (2007), numa visão cultural voltada para a compreensão dos atos de fala, a cultura comunicativa é um patrimônio construído historicamente, isto é, demanda propriedades várias para se constituir e tempo para se estabelecer e fortificar. A esse respeito, corrobora Wrigley (1996, p. 1): “A surdez diz menos respeito à audiologia do que à epistemologia”.

No entanto, durante todo o período compreendido entre Antiguidade e início da Modernidade, os surdos ainda eram considerados seres não cognoscentes e, portanto, não havia, como se pensava, que se preocupar com abordagens, métodos ou técnicas educacionais para instruí-los. Mesmo as línguas de sinais doravante (LS), atualmente

compreendidas como sistemas linguísticos complexos e completos como qualquer outra de modalidade oral, no período em questão eram tidas como mímica, pantomima ou ainda reflexos de insanidade.

O desafio é, então, a exploração de possibilidades de um olhar sobre a surdez que não se limite ao defeito nem à incapacidade, ou seja, que não deixe os surdos presos à figura do Outro, desse estrangeiro que há que reduzir em sua alteridade através da exclusão ou da normalização, e que não se deixe de lado tampouco a configuração singular que a surdez da orelha dá aos surdos em sua relação com o mundo (Benvenuto, 2006, p. 246).

Esse novo olhar ao qual o autor se refere diz respeito à percepção de que não pode haver correção do incorrigível, pois do contrário estar-se-ia reduzindo ou transformando a surdez (que transcende o biológico e atinge a instância cultural) em mera ausência de audição e, conseqüentemente, fala oral. Com o advento da imprensa, os descobrimentos marítimos e o movimento renascentista tal postura por parte da comunidade majoritariamente ouvinte inevitavelmente não mais persistiriam.

### **1.3 Métodos de ensino: do Oralismo ao Bimodalismo**

A perspectiva teocêntrica, que reinava na Idade Média e parte da Moderna, na qual o ser humano e toda sua complexidade eram explicados única e exclusivamente do ponto de vista religioso e místico, dava gradativamente espaço a uma visão antropológica, que considerava o olhar do ser humano de si para si e sua relação com o outro. Portanto, as dimensões biológica, social e cultural próprias dessa emergente perspectiva humanista, compeliriam a ressignificação do ser humano *standard*.

Conforme Hall:

O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na “grande cadeia do ser” – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. O nascimento do “indivíduo soberano”, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado (2000, p. 25).

Assim, esse olhar horizontalmente direcionado em detrimento do vertical, mí(s)tico e celestial, trouxe à tona uma reflexão mais apurada acerca do tratamento às pessoas com deficiência; com os surdos não foi diferente. Certamente, como será explanado, essas transformações e mudanças levaram tempo e foram acompanhadas de resistência: de um lado, pessoas ouvintes, que costumeiramente “colonizavam” os surdos, ditando-lhes

como deveriam agir e decidindo por/sobre suas vidas; por outro lado, as próprias pessoas surdas rumo a uma individualidade soberana cada vez mais introjetada e consciente.

Dessa forma; os surdos, antes considerados ineducáveis, uma vez que o aprendizado provinha da audição e da fala oral, passaram a ser público-alvo de tentativas (ensaios) de formação. Rompe-se, pois, com a exclusão total e inaugura-se um novo tempo do que viria mais tarde a ser o método inclusivo. Passemos a tratar de uma linha cronológica que vai do Oralismo ao prelúdio da abordagem inclusiva de ensino.

Por não possuírem a língua da comunidade majoritária de seus países (a oral), os surdos eram considerados incapacitados e desprovidos de inteligência, como já mencionado. A ruptura com essa realidade acontece na história quando personagens importantes, cada um a seu modo, surgem no contexto dos surdos. Os mais expressivos, assim como alguns acontecimentos serão resgatados historicamente.

Ainda no século XVI, conforme Strobel (2009), surge a figura de Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino ouvinte. Este funda a primeira escola para surdos em Madrid, na Espanha, com o propósito de ensinar os surdos da corte espanhola a ler, escrever e a fazer leitura orofacial, para que eles tivessem privilégios perante a lei. Para tal, o monge desenvolveu um alfabeto manual para auxiliar os surdos a soletrarem as palavras.

A preocupação de León ao educar os surdos era meramente econômica, não levando em consideração aspectos socioculturais, uma vez que as famílias desses surdos pagavam quantias significativas para que seus filhos fossem letrados. Essa prática rentável, então, difunde-se pela Europa, despertando o interesse e curiosidade de outros educadores. Dessa forma, aos surdos que não pertenciam à nobreza, restava-lhes a mendicância, a exclusão de outrora e a falta de trabalho.

Segundo Soares (2014), a partir do Renascimento, os médicos, amparando-se no desenvolvimento científico, especialmente o da Anatomia, dedicaram-se a estudar a fala dos surdos, ou a ausência dela. Assim, mesmo antes de León, o médico e matemático italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), dedicou-se a investigar a possibilidade de os surdos se alfabetizarem. Ainda que suas pesquisas tenham se concentrado na fisiologia e a condução óssea do som, este afirmava que a surdez não afetava a capacidade cognitiva

dos surdos; não sendo, portanto, impedimento para a aquisição de conhecimento, ou como ele mesmo afirmara: “É um crime não instruir o surdo-mudo” (Goldfeld, 2002, p. 28).

Mesmo as pesquisas de Cardano com a educação de surdos antecederem as tentativas de León, a literatura histórica dá a este o crédito de precursor na educação de surdos. O monge, conforme Strobel (2009), funda a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid; mas no que diz respeito à sua metodologia, que envolvia o ensino da escrita, da datilologia e posteriormente da fala oral, pouco se sabe, uma vez que era comum na época manter segredo sobre tais métodos.

Ainda segundo Soares (idem), outros personagens surgiram no século XVII no cenário educacional de pessoas surdas. O viés continuava repousando sobre o oralismo e “desmutização”; portanto, buscava-se reverter ou amenizar os efeitos negativos da surdez, conforme pensamento da época, por meio da aquisição da fala oral. Destacam-se, pois, o também espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633) autor do livro *Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*; o holandês Van Helmon (1614-1699); John Wallis (1616-1703), inglês; John Bulwer<sup>7</sup> (1614-1684), médico britânico e, por fim, menciona-se o alemão Samuel Heinicke (1729-1790).

Heinicke foi o fundador da primeira escola para surdos na Europa cujo método utilizado ficou conhecido como “oralismo puro”, ou seja, não se permitia qualquer referência ou ligação à gestualização; diferentemente do que León fazia, pois este ainda utilizava a datilologia (alfabeto manual) em auxílio dos surdos para o aprendizado do espanhol.

Segundo Strobel (2009, p. 21): “Em carta escrita à L’Epée, o Heinicke narra: ‘meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz’ (...)”. Quanto a De l’Epée, mencionado pela autora, trata-se de mais uma figura emblemática da educação de surdos; este, porém mudaria os rumos da história ao romper/distanciar-se consideravelmente da abordagem puramente oralista.

Contemporâneo a Heinicke, o abade francês Charles Michel De l’Epée (1712-1789) ganha grande reconhecimento por parte dos surdos e críticas por professores oralistas ao propor uma nova forma de perceber a surdez: uma didática e método diferentes dos

---

<sup>7</sup> De acordo com Kendon (1983, p. 154): “The earliest work in English was a book by John Bulwer, published in 1644, entitled *Chirologia, or the Natural Language of the Hand*”.

convencionais para a educação de surdos, que por não produzirem sons articulados (de maneira natural como os ouvintes), dispõem de comunicação gestual-motora. É fundada, pois, em 1755 a sua escola, a primeira a usufruir de auxílio público; e, em 1791, transforma-se no Instituto Nacional para Surdos-Mudos<sup>8</sup>, tendo como diretor Roch-Ambroise Cucurron Sicard, pupilo e sucessor de De l'Épée (Sacks, 2010).

O abade, então, institucionaliza a educação destinada ao público surdo, fornecendo à língua de sinais, à época, ainda não reconhecida como língua de fato, utilizada pelos surdos franceses a estrutura gramatical do Francês, criando assim os “Sinais Metódicos”, como ficaram conhecidos na época. Mais uma vez, esse sistema foi amplamente difundido na Europa; agora, com um olhar linguístico-cultural e não mais meramente corretivo/terapêutico.

O sistema de sinais “metódicos” de De l'Épée (...) permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação (Sacks, 2010, p. 27).

Ainda segundo o autor, na última década do século XVIII (1789), já havia 21 escolas específicas para surdos em toda a Europa, estas criadas por professores formados por De l'Épée; um desses professores, mais tarde, inclusive inauguraria a educação inclusiva para surdos no Brasil.

No Brasil, a educação especial inclusiva não era realidade até meados do século XIX. Conforme Jannuzzi (2004), as pessoas com deficiência, ou fora dos padrões de normalidade como eram rotuladas, eram atendidas em hospitais, como as Santas Casas de Misericórdia. Esse atendimento tinha um viés meramente clínico, mesmo para aqueles cuja necessidade era apenas formativo-educacional, como no caso de pessoas cegas e/ou surdas.

A partir do ano de 1850, inaugura-se o que viria a se tornar mais tarde a educação inclusiva, ainda que de uma forma segregada, mas com viés diferente de outrora. Agora, com objetivos educacionais e aproveitando-se das experiências vividas na Europa, especialmente na França, surgem no Brasil os primeiros institutos de educação especializada para pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), em 17 de setembro de 1854 e, em 26 de

---

<sup>8</sup> Atualmente Institut National de Jeunes Sourds de Paris (INJS).

setembro de 1857, o Collégio Nacional para Surdos-Mudos<sup>9</sup>, primeira denominação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Bentes; Hayashi, 2016).

A educação de surdos no Brasil, então, tem como precursor o francês e professor surdo Ernest Huet, surdo congênito e ex-aluno do INJS de Paris.

C'est ainsi qu'Ernest HUET, professeur de ce qui s'appelait à l'époque l'Institution Impériale des Sourds-Muets de Paris, a pris l'initiative de proposer à l'empereur Dom Pedro II la création à Rio-de-Janeiro d'un institut spécialisé pour enfants sourds. Sur l'invitation de l'empereur, il s'est rendu au Brésil en 1857 pour créer cette institution qui deviendra l'Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).<sup>10</sup> [Em linha]. Disponível em <[www.injs-paris.fr/page/bresil](http://www.injs-paris.fr/page/bresil)>. [Consultado em 18/04/2018].

Há então a convergência linguística de dois sistemas de comunicação autênticos em sinais: a língua de sinais francesa falada por Huet e a comunicação espontânea, também em sinais, trazida pelos alunos surdos brasileiros atendidos no Instituto. Desse encontro, conforme Strobel (2009), surge a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), que só recebeu esse nome oficialmente quase dois séculos depois; utilizando, inclusive, como na maioria dos países, o termo “Sinais” (terminologia também adotada nesta pesquisa), ao contrário de Portugal, por exemplo, que adota em seus documentos oficiais a nomenclatura Língua Gestual Portuguesa (Gomes, 2009).

Nota-se nesse ponto da história uma época áurea e um avanço significativo nas abordagens educacionais direcionadas ao povo surdo. Os surdos, antes considerados como desprovidos de capacidades cognoscíveis, agora vistos como pessoas com língua e cultura que devem ser respeitadas, inclusive de forma institucionalizada como visto, tudo isso vislumbrado dos séculos XVIII às últimas décadas do século seguinte. No entanto, outro marco histórico significativo na vida dos surdos estaria por acontecer: o Congresso de Milão.

No ano de 1880, na Itália, foi realizado o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, conhecido como Congresso de Milão. Nesse evento, havia congressistas representantes de países, como França, Inglaterra, Suécia, Suíça, Alemanha, Estados Unidos e da própria Itália. Dos participantes, os surdos eram minoria, como cita Lulkin

---

<sup>9</sup> Conforme informação fornecida pelo site da instituição. [Em linha]. Disponível em <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. [Consultado em 19/04/2018].

<sup>10</sup> Foi assim que Ernest HUET, professor da escola que naquela época se chamava ‘Instituição Imperial dos Surdos-Mudos de Paris’ tomou a iniciativa de propor ao imperador D. Pedro II a criação de um instituto especializado para crianças surdas do Rio de Janeiro. A convite do Imperador, ele se mudou para o Brasil em 1857 para criar o instituto que viria a ser conhecido como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Tradução nossa).

(2005). Foi definido, então, nesse congresso, que o uso simultâneo de fala e gesto seria proibido nas instituições nas quais houvesse alunos surdos; adotando-se, assim, o método oral puro, agora institucionalizado. A justificativa utilizada era que a linguagem mímica (termo utilizado na época) atrapalhava o aprendizado da língua oral, além de provocar nos surdos a fantasia e a imaginação.

O Oralismo como abordagem educacional disseminou-se na Europa e, a partir de então, a formação educacional em disciplinas escolares antes já estabelecidas, como geografia, aritmética e história, por exemplo, não era mais prioridade, o objetivo principal agora seria a oralização (Goldfeld, 2002). Essa abordagem é também adotada a partir do início do século XX no INES, conforme decreto 9.198, que em seu artigo 9º estabelece: “O método oral puro deve ser adotado em todas as disciplinas” (Brasil, 1911).

Utilizando-se de técnicas, como leitura orofacial (percepção da palavra falada por meio de movimentos articulatórios do locutor), dentre outras, essa forma de educação, a oralista, é fruto do modelo clínico-terapêutico que afirma que o sujeito surdo deve ser reabilitado em direção à “normalidade” ouvinte, segundo Perlin (1998).

Embora os resultados desse método estivessem sempre abaixo das expectativas, ele se arrastou por mais de cem anos, produzindo nos surdos um sentimento de inferioridade: estes, ao não atingirem o “patamar” esperado pelos ouvintes, apresentavam quadros de autoestima baixa, pois não se reconheciam linguística e culturalmente (identidade) nem surdos tampouco ouvintes.

Costa, em sua pesquisa, resgata uma narrativa surda que exemplifica tal contexto histórico:

Eu estudava numa escola com ouvintes (...) Eu entrava na sala de aula, a professora mandava abrir o caderno e lá estava, um monte de letras e ela apontando para mim. Apontando para lá, para cá, articulando a boca e eu não compreendendo nada. Só sei que, de alguma forma, meu pai me mandava ir para escola. Era para lá que tinha que ir. Eu não entendia nada. Levava o misterioso caderno para casa e lá meu pai também apontava para cá, apontava para lá, articulando a boca. E eu continuava sem entender nada (2007, p. 77).

Avançando-se, então, nesta linha histórica, muito se questionava, especialmente a própria comunidade surda, sobre o que estaria acontecendo com a educação de surdos, o porquê de esta ser tão insatisfatória. Não havia, até meados do século XX, nenhum estudo científico publicado a respeito das línguas de sinais. Segundo Sacks (2010), mesmo o

educador de surdos De l'Épée não creditava a elas o status de línguas completas com as quais seus utentes pudessem se comunicar em sua totalidade.

Foi então que, em 1960, William Stokoe, linguista e professor de inglês na Gallaudet College (atualmente Gallaudet University (1986)), primeira escola (1856) e posteriormente primeira faculdade (1864) para surdos nos Estados Unidos, publica os resultados de sua pesquisa intitulada *Sign Language: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* (Stokoe, [1960] 2005), provando que as LS possuem todos os critérios linguísticos requeridos a uma língua de fato, e não eram um conjunto de pantomima e/ou sistema mímico.

As ideias de Stokoe, assim como publicações de outros professores, inclusive surdos, a respeito da linguística das línguas de sinais gradativamente se fortaleceram no meio acadêmico; sendo, então a mola propulsora para que houvesse, à época, uma mudança radical no modo de ver e pensar as LS e os surdos. Como toda ruptura pressupõe ajustes/adaptações, parte-se agora para um outro ponto no contexto histórico da surdez.

Como consequência do quadro anterior, aliado ao questionamento dos resultados insatisfatórios do Oralismo, surge o método que ficou conhecido como Comunicação Total, que se tratava de uma abordagem de educação bimodal para surdos, isto é, de certa forma era uma retomada da cultura dos sinais, assemelhando-se ao método utilizado pelo abade De l'Épée quase dois séculos antes; a diferença é que aqui já se utilizava (ou tentava-se utilizar) o léxico próprio de cada LS e não os sinais metódicos.

Surgindo como uma espécie de “ponte” entre o oralismo e a abordagem bilíngue, historicamente o bimodalismo no caso dos surdos configura-se de fato como uma fase intermediária, ou seja, uma ruptura, a princípio vista com resistência, com o Congresso de Milão e suas consequências e o prelúdio do bilinguismo.

O método bimodal, cujos objetivos segundo Goldfeld (2002) eram combinar a língua de sinais à língua oral simultaneamente; leitura labial; treino auditivo e datilologia (uso do alfabeto manual), chega ao Brasil a partir da década de 1970. A proposta dos defensores dessa abordagem era tornar os surdos fluentes nas duas línguas. No entanto, como elucida Quadros (1997), o que ocorria de fato era uma grande confusão, resultando numa espécie de interlíngua ou “meio-termo”, produzida pelos alunos surdos.

Góes reforça:

Os resultados indicam que os enunciados dos usuários são predominantemente agramaticais, consideradas as regras de uso tanto da língua de sinais quanto da língua falada. Constatam-se, por exemplo, diversos tipos de omissão de sinais, em relação ao fluxo da fala (omissões referentes a termos conectivos e a outras partes fundamentais do enunciado). E, além da agramaticalidade, as observações revelam que não há sequer uma correspondência entre as duas modalidades envolvidas, devido a diferenças na velocidade de articulação da fala e dos sinais; na busca de obter simultaneidade, o enunciador acaba impondo maior prejuízo a uma das modalidades (...) (2002, p. 50).

Essa pseudolíngua, no caso do Brasil conhecida como Português Sinalizado, era fruto da Comunicação Total como abordagem educacional, método artificial inadequado que não considerava o fato de as línguas de sinal e oral possuírem modalidades linguísticas distintas; desestruturando-as, dessa forma. Uma tarefa cognitiva, conforme Sacks (2010) não menos difícil que falar em inglês e escrever em chinês simultaneamente, por exemplo. Além do mais, esse tipo de bimodalismo desconsidera o caráter bicultural que deve ser comum para pessoas que falam uma língua adicional à língua materna.

Assim, pelo exposto, pode-se perceber que, por mais que o Bimodalismo tenha rompido com as práticas oralistas puras, em alguns aspectos, esse não era ainda o método adequado para a educação e instrução deste povo e respeito à sua língua. As LS, como atestou cientificamente Stokoe (1960), são genuínos sistemas de comunicação e estabelecem-se por si mesmas, não sendo necessário, portanto, nenhum adicional que lhes complete a estrutura e lhes deem (mais) sentido.

Urgia, pois, a necessidade de uma nova abordagem que preenchesse as lacunas didático-metodológico e culturais deixadas pelo Oralismo e pela Comunicação Total. Eis que surge um período de transição, um terceiro passo, como cita Quadros (1997), na trajetória histórica das filosofias educacionais destinadas ao povo surdo: o Bilinguismo.

## CAPÍTULO II. Ensino e Aprendizagem na Surdez

---

### **2.1 Educação inclusiva e educação bilíngue para surdos: confrontos e encontros**

A educação inclusiva no cenário brasileiro tem como premissa romper com as práticas de exclusão, segregação e integração pelas quais passaram historicamente as pessoas com deficiência. Certamente, essa ruptura pressupõe um aparato legal em favor desse público; isso deve vir aliado a uma mudança atitudinal por parte da sociedade em todas as suas instâncias, para que de fato possa se cumprir o texto disposto nos documentos.

Conforme Mantoan (2003), o percurso histórico da educação inclusiva no Brasil é marcada pela iniciativa privada entre os séculos XIX e XX (1854-1956); de 1957 a 1993, por ações oficiais de caráter nacional; e, a partir de 1993, os movimentos sociais cumprem um forte papel impulsionando uma educação na perspectiva da inclusão escolar.

No ano de 1996, o Brasil promulga a lei 9.394 intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esse documento é bastante influenciado, à sua época, pelas tendências internacionais relativas à inclusão dos educandos com deficiência, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos elaborada em Jomtien (1990)<sup>11</sup> e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última tem como foco a educação inclusiva e resgata tanto a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) quanto a própria Conferência de Jomtien no que tange o direito à educação de todos, independentemente das diferenças individuais (UNESCO, 1994).

A LDB, então, promove um novo olhar institucionalizado sobre a educação para todos e, portanto, inclusiva no Brasil, conforme seu art. 4º, alínea III que garante: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência (...), preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Mesmo não mencionando diretamente as

---

<sup>11</sup> Conforme o próprio documento em seu art. 3, alínea 1: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (Unesco, 1990).

peças surdas, o artigo claramente as contempla; assim, o acesso e permanência dos surdos são, finalmente, amparados por lei no contexto nacional.

No entanto, apesar do quadro promissor anterior; não havia, até início do presente século, políticas públicas sólidas direcionadas aos surdos e sua diversidade linguístico-cultural na realidade brasileira, havendo, assim, um hiato entre o surgimento da inclusiva LDB e o início dos anos 2000. Uma grande conquista, do ponto de vista sociocultural e político para os surdos, pois, acontece quando, no ano de 2002, é promulgada a Lei 10.436, que concede à Língua Brasileira de Sinais, a Libras, o status de língua oficial da Comunidade Surda brasileira. Deixa-se claro, porém, que a língua dos surdos do Brasil não passa a existir em tal ano, por meio de um ato político; ela já era realidade para esses sujeitos, mas o reconhecimento se faz importante; pois, com ele, têm-se os direitos assegurados.

Conseqüentemente à promulgação da referida lei, a inclusão direcionada à Comunidade Surda toma novos rumos e é, portanto, (re)pensada ao se questionar novamente, por exemplo, o modelo clínico terapêutico em detrimento do modelo educacional ancorado num olhar identitário que considere e respeite a cultura visuoespacial. Adequações didático-metodológicas devem ser levadas em consideração para a inclusão dos sujeitos surdos e, estas, por sua vez, não superariam as “adaptações” culturais, conforme Pereira (2014).

Mais alguns anos ainda seriam necessários, após a oficialização da Libras, para que se esclarecesse aos surdos e suas famílias e, por extensão à sociedade, os desdobramentos práticos da lei 10.436, uma vez que esta apenas menciona em todo o seu sucinto texto, por exemplo, que o poder público deve garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras (Brasil, 2002), mas não estabelece claramente como isso deve acontecer e, tampouco, menciona a educação bilíngue em suas linhas.

Tais lacunas são supridas pelo decreto 5.626/2015, que regulamenta a referida lei. O decreto norteia mais detalhadamente as práticas rumo à acessibilidade dos surdos brasileiros, como por exemplo, a inclusão da disciplina de Libras como componente curricular nos cursos de licenciatura, ou seja, nos quais há formação de professores, assim como a criação da graduação em Letras Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, cujo objetivo principal é formar professores para atuarem na educação bilíngue para surdos, direito citado em vários dos artigos e alíneas do decreto. Além dos

avanços citados, esse documento também apregoa, pela primeira vez num documento legal, a figura do profissional tradutor/intérprete, deixando claro em seu art. 14:

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente (Brasil, 2015).

Assim, vislumbra-se, com a participação cada vez mais atuante dos surdos em várias instâncias da sociedade e, mesmo, a partir do decreto, a profissionalização e os critérios de formação dos tradutores e intérpretes de Libras no contexto nacional; antes disso, conforme Rodrigues e Valente (2011) as traduções/interpretações eram realizadas por meio do voluntariado.

O cenário delineado evoca duas modalidades inclusivas possíveis, conforme o aparato legal apresentado: a formação viabilizada por meio de tradutores/intérpretes educacionais de Libras-Língua Portuguesa e a educação bilíngue, na qual a instrução acontece diretamente em Libras. Atualmente, essas duas modalidades são realidade no Brasil.

No contexto brasileiro atualmente, a maioria dos alunos surdos que estão hoje em sala de aula, encontram-se matriculados em escolas regulares não bilíngues nas quais os professores são ouvintes e, pelo fato de estes não dominarem a Língua Brasileira de Sinais, são auxiliados pelo profissional intérprete de Libras, responsável pela comunicação entre o professor e o aluno surdo, e entre este e os demais alunos ouvintes conforme determina os documentos legais já mencionados.

Rompida, pois, a segregação<sup>12</sup> de outrora, os surdos possuem atualmente os mesmos direitos dos alunos ouvintes, por exemplo, no contexto educacional e social, tendo como único diferencial a acessibilidade linguística que lhes deve ser assegurada, uma vez que eles não têm o Português como língua natural (L1).

O acesso e permanência dos surdos em escola regulares, assegurados pelo governo brasileiro a partir dos anos 2000, foi (e ainda é) motivo de celebração por esta Comunidade que, antes disso, sequer tinha direito a um tradutor/intérprete que

---

<sup>12</sup> Ao se mencionar o termo segregação não o fazemos meramente em sua acepção de separar ou desmembrar, mas principalmente quer-se denotar aqui a abordagem de caráter institucionalmente assistencialista destinado às pessoas com deficiência entre os séculos XIX e início do século XX pela qual, segundo Silva, as PcDs “(...) afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade” (2009, p. 137).

viabilizasse a compreensão dos conteúdos escolares ministrados. Com o passar do tempo, no entanto e mais uma vez, os profissionais e pesquisadores, tanto surdos como ouvintes, da educação de surdos têm percebido que o direito a um intérprete educacional de Libras/Língua Portuguesa foi um passo importante para esses educandos, mas que isso não é a abordagem ideal para esses sujeitos. A esse respeito, Stumpf posiciona-se enfaticamente ao questionar:

Ao mesmo tempo em que apenas foi reconhecido o direito do surdo à sua própria língua surge a equação, talvez impossível de resolver. Como ele será sujeito, em um ambiente inclusivo de maioria ouvinte, usuária de uma língua oral? (2008, p. 15).

A autora faz referência ao reconhecimento da Libras enquanto língua oficial da Comunidade Surda Brasileira e do seu direito a participar ativamente de um ambiente educacional no qual se identifique, especialmente no sentido de receber instrução nessa língua, pois é nela e a partir dela que as capacidades cognitivas de abstração das informações são mentalmente ativadas: isso não se faz realidade na escola regular não bilíngue.

Nesse modelo em questão, pensa-se que todas as necessidades de acessibilidade linguístico-cultural dos surdos sejam atendidas com a garantia da presença do profissional tradutor/intérprete de língua de sinais, e muitos docentes, seja por falta de (in)formação ou por não se atentarem para seu alunado de minoria surda, relegam por vezes a formação desses alunos àquele profissional.

Com isso, volta-se ao questionamento da pesquisadora surda Stumpf ao indagar que, num ambiente organizado e pensado para receber e atender alunos ouvintes e no qual o Português seja a língua de referência para a instrução e informação; os surdos, inevitavelmente, receberão formação por meio de aulas ministradas por professores que não conheçam suas reais necessidades, aulas essas traduzidas e não direcionadas ao público surdo. Toca-se, assim, num ponto bastante relevante da realidade escolar que é a organização do currículo, como nos lembra Silva (2010) ao dizer que o currículo será precisamente aquilo que seus autores e pesquisadores façam dele, isto é, aí são percebidas questões de poder.

Em relação à educação de surdos, as pesquisas apresentam várias evidências de que os surdos formam grupos sociais com identidade, culturas e línguas específicas (...). O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira, determina uma reestruturação da forma *standard* de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços,

nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais (Quadros, 2005, p. 6).

O currículo das escolas regulares, pensados e estruturados por e para ouvintes, garante aos surdos uma formação elementar, básica e não plenamente significativa. E é, então, que a abordagem bilíngue como proposta educacional para surdos entra em cena para que estes tenham de fato uma educação que satisfaça suas necessidades linguístico-culturais. Dessa forma, é mister que se compreendam as características dessa modalidade educacional.

O aspecto mais marcante do bilinguismo diglótico é o reconhecimento da língua de sinais, como língua natural (L1) da comunidade surda; conseqüentemente, a língua oral da comunidade ouvinte majoritária passa a ser, como de fato o é, segunda língua (L2) para os surdos. Convém esclarecer, conforme Sacks (2010), que quando se diz em língua natural, a ideia de identidade e cultura estão imbricadas; assim, justifica-se a ideia de bilinguismo aditivo, aquele no qual a aquisição da L2 acontece sem uma perda de proficiência na L1 (Flory; Souza, 2009).

Ainda sobre diglossia, esclarece Crystal:

Perhaps the clearest use of varieties as markers of social structure is in the case of *diglossia* – a language situation in which two markedly divergent varieties, each with its own set of social functions, coexist as standards throughout a community<sup>13</sup> (2010, p. 43).

É fulcral explicitar que bilinguismo vai além do domínio de duas línguas; esse fenômeno deve envolver o respeito ao caráter bicultural dos sujeitos envolvidos. No caso da Comunidade Surda, a cultura visual tão importante para aqueles que “veem” vozes e assimilam conceitos concretos e abstratos, todos imagéticos mentalmente: essa deve ser a base de uma proposta educacional bilíngue que envolva sujeitos surdos.

Quadros (1997) esclarece que há dois tipos de bilinguismo diglótico no que diz respeito a educação de surdos. Basicamente, segundo ela, há a educação bilíngue na qual a segunda língua é adquirida (ensinada) concomitantemente à L1 e uma outra forma cujo pressuposto é que a L2 seja ensinada somente após o surdo ter adquirido fluência em sua língua materna. Esse tipo de bilinguismo sucessivo parece-nos mais adequado aos surdos

---

<sup>13</sup> Talvez o uso mais claro de variedades como marcadores de estrutura social seja no caso de diglossia – uma situação de linguagem na qual duas variedades marcadamente divergentes, cada uma com seu próprio conjunto de funções sociais, coexistem como padrões por toda a comunidade (Tradução nossa).

no que se refere às bases cognitivas firmadas pela primeira língua viabilizarem o aprendizado da segunda, como será esclarecido.

Ainda conforme a autora, nessa forma de bilinguismo (subsequente), a língua oral pode ser ensinada apenas na modalidade escrita (produção e compreensão textual) ou, aliada a esta, ensinar-se também a produção oral. A decisão de incluir – além da escrita e da leitura – a oralização, deve-se atentar para algumas questões, como filosofia educacional da instituição de ensino, desejo da família ou diretamente do aprendiz, profissionais surdos envolvidos no processo pedagógico, dentre outras.

Seria uma incoerência se, após o reconhecimento científico das LS como língua materna (natural) dos surdos, essa língua não fosse utilizada para a educação destes; o bilinguismo tem como objetivo assegurar que isso aconteça. A linguagem é a única propriedade por excelência dos humanos; pois, com ela e por ela, eles se “proposicionam”<sup>14</sup>, ou seja, reconhecem-se como seres individuais e sociais ao mesmo tempo, por meio da consciência coletiva. O que está em reflexão, pois, são as políticas educacionais e as relações de poder entre ouvintes e surdos.

## **2.2 Ensino e aprendizagem de L1 e L2**

Os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, seja essa língua materna (L1)<sup>15</sup> ou segunda língua (L2) concernem à grande área científica da Linguística Aplicada, conforme esclarece a Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA):

Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these

---

<sup>14</sup> Conforme Sacks (2010), este termo foi cunhado por Hughlings-Jackson, o qual busca nesse autor a definição: “Não falamos ou pensamos com apenas palavras ou sinais, mas com palavras e sinais que se referem uns aos outros de determinada maneira. [...] Sem uma inter-relação adequada de suas patês, uma emissão verbal seria uma mera sucessão de nomes, um amontoado de palavras que não encerra posição alguma. [...] A unidade da fala é uma proposição” (p. 28).

<sup>15</sup> Segundo Spinassé (2006) os conceitos de língua materna e/ou primeira língua (L1) não devem ser meramente relacionados ao critério familiar ou ordinal, apesar de isso ser o que comumente acontece. Esta pesquisa considerará os dois termos como sinônimos, definindo-os como a língua naturalmente adquirida pelo indivíduo, ou seja, sem a necessidade de instrução explícita.

problems. [Em linha]. Disponível em <<https://aila.info/>>. [Consultado em 25/04/2018].<sup>16</sup>

Dessa forma, deve-se recorrer a esse campo do saber qualquer investigação que lide com o ensino sistematizado e estruturado de qualquer língua, independentemente de sua modalidade. As línguas de sinais, por conseguinte; assim que cientificamente reconhecidas como sistemas linguísticos genuínos, passam, também, a ser de interesse da linguística aplicada.

No que diz respeito à L1, o termo “aquisição”, em detrimento de ensino ou aprendizagem, explicaria mais adequadamente o que geralmente se passa com as crianças ao receberem, de herança dos pais, sua primeira língua, uma vez que tal termo (aquisição) evocaria uma ideia de naturalidade com que tal processo acontece na maioria das vezes.

Conforme elucida Crystal (2010), adquirir linguagem envolve tanto a habilidade de produzir discurso de uma maneira espontânea quanto a capacidade de compreender o discurso proporcionado pelos outros. Meier (1991) contribui ao dizer que atualmente os linguistas têm argumentado que a capacidade de aprender língua, mais do que ser uma habilidade humana comum; tem bases biológicas, ou seja, nascemos sabendo como saber.

A aquisição da língua materna, pois, acontece no próprio contato entre as crianças, desde seu nascimento, com os pais ou adultos utentes do idioma do país/da comunidade de fala à qual pertencam. Assim, sendo expostas à língua, isto é, recebendo o input linguístico adequado (seja visual ou oral-auditivo), as crianças naturalmente começam a se expressar gradativamente em sua língua de referência.

Várias correntes linguísticas se estabeleceram ao longo do tempo cujos autores se dedicaram a elucidar como se dá o processo de aquisição da linguagem, a L1. Alguns desses bastante proeminentes, como é o caso de Ferdinand de Saussure (1950), considerado o pai do estruturalismo; Noam Chomsky (1957) e sua abordagem funcionalista da língua e, mais recentemente, Vygotsky (1980) com a teoria sociointeracionista de aquisição da linguagem.

---

<sup>16</sup> A Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos, aplicando-se teorias, métodos e resultados da Linguística disponíveis ou desenvolvendo-se novas estruturas teóricas e metodológicas em Linguística para que esses problemas sejam reparados (Tradução nossa).

Apesar das divergências teóricas entre os três autores, em um ponto específico são unânimes: o fato de que a aquisição e desenvolvimento da linguagem se dá por meio da interação entre seus falantes. Vygotsky, no entanto, dedica-se mais proficuamente aos estudos da relação entre linguagem e cognição e como esse binômio nos possibilita passarmos de seres biológicos a sujeitos sociohistóricos.

(...) a linguagem nada mais é que mera representação mental: ou as operações mentais representam ou produzem representações, atuando a partir de uma instância superior e anterior às experiências significativas do sujeito com a “coisalidade”, com as referências do mundo sociocultural. Esta instância, da ordem do biológico (mental), assegura – ainda que a partir do concurso da linguagem – o acesso ao mundo que se nos apresenta, o “real”. Assim, a atividade do conhecimento dar-se-ia em termos puramente intra-subjetivos, isto é, na mente das pessoas, que não teriam como representar, apreender, categorizar ou localizar as coisas do mundo físico a não ser pelo uso do instrumento simbólico (verbal) pré-concebido (Morato, 2000, p. 153).

Dessa forma, compreende-se a linguagem como mediadora ou fio condutor das relações intra/intersubjetivas que regem a vida em sociedade e influenciam a nossa própria percepção do que seja fazer parte de um coletivo social, isto é, ela materializa simbólica e cognitivamente nossas experiências, servindo-nos como instrumento comunicativo para com os nossos pares em uma comunidade de fala.

O oralismo, por exemplo, enquanto abordagem educacional de aquisição de linguagem para surdos, ao instrumentalizar palavras, por vezes desconectadas de uma situação interativo-comunicativa, como mero pretexto da aquisição da oralidade, reduzia (se não anulava) essa característica da língua e todas as suas funções e propósitos, como para expressão de nossas ideias, sentimentos e, por extensão, de nossa identidade, dentre tantos outros aspectos que, na falta desse poderoso veículo de comunicação, estaríamos fadados a um universo bem limitado e aquém do que somos capazes.

Assim, a criança, em contato com seus pais, que são geralmente os primeiros adultos com os quais ela tem uma relação, adquirirá a sua L1 em fases cronologicamente estabelecidas: desde o balbúcio (aproximadamente do nascer aos 10 meses de vida); passando aos 12 meses, idade na qual os bebês, ouvintes ou surdos, começam a perceber melhor o input linguístico que recebem, seja sonoro ou visual. Há, pois, a passagem da fase pré-linguística para a linguística (Quadros, 2007).

A partir de então, ainda segundo a autora, começa-se a produção de sentenças cada vez mais elaboradas e complexas pelas crianças, seguindo uma espécie de cronograma de

aquisição de linguagem, uma vez que estão sendo expostas constantemente a um input linguístico significativo. Segundo Quadros (Idem), há, pois, o estágio de uma palavra/um sinal isolados, sem construção sintática ainda (por volta de 1 ano de idade). Nessa fase, os adultos começam a perceber que a criança comunica toda uma ideia com apenas um signo, ou seja, aglutinando ideias “por extensão” de sentido. Assim, com uma palavra, uma onomatopeia como ‘miau’, por exemplo, as crianças podem querer dizer sobre um gato em geral ou o gato delas especificamente.

Assim, com base nos estímulos linguísticos recebidos, passo a passo, galgados rapidamente, as crianças vão adquirindo sua língua materna. Após a fase de palavras/sinais isolados, entre 1 ano e 6 meses e 2 anos, há a combinação dessas palavras ou sinais para se formarem sentenças; ainda sem conectivos, todavia (Meier, 1991). De acordo com Grolla e Silva (2014), a partir dos 3 anos de idade, há um crescimento considerável do vocabulário. Os conectivos (palavras de função) continuam a ser adquiridos nessa fase. Entre 3 anos e meio e 4 anos, ainda conforme a autora, as crianças começam a produzir períodos compostos, como orações relativas e orações coordenadas, progredindo para períodos compostos por subordinação até os 5 anos, idade na qual as crianças apresentam um vocabulário profícuo: aproximadamente 1900 palavras. Igual explosão de vocabulário, nessa mesma fase etária é relatada por Quadros (2009) em relação às crianças surdas.

É importante observar que por volta dos 5 anos de idade as crianças já adquiriram a grande maioria das construções encontradas em sua língua materna (como orações relativas, orações clivadas, perguntas, construções passivas, etc). Apesar de seu input ser constituído por um número finito de sentenças, a criança é capaz de produzir um número infinito delas. Isto porque o que a criança adquire não é uma lista de sentenças, mas um conjunto de regras que a permitirá gerar sentenças novas, que ela nunca ouviu antes (Grolla; Silva, 2014, p. 69).

Esses estágios de aquisição são bem similares para qualquer criança, independentemente da comunidade linguística a qual pertença e da modalidade da língua. Quadros (2007) ainda contribui, dizendo que essa “iniciação” linguística, sejam as primeiras palavras de um bebê ouvinte ou os primeiros gestos proferidos pelos bebês surdos, como acontece similarmente em qualquer rito cultural humano, é um evento esperado e celebrado socialmente, em especial pela família, pois esta compreende a importância que tal marco possui no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dessas crianças.

Ao proferir sua primeira palavra com significado (...), a criança dá os primeiros passos no sentido de se tornar membro ativo de uma sociedade que atribui enorme valor à

linguagem como instrumento de expressão do pensamento e de comunicação (idem, p. 4).

O cenário descrito até então para a aquisição de linguagem e, mais especificamente, da língua materna (L1) acontece num percurso natural e rápido, como esclarecido, uma vez que nascemos com um dispositivo de aquisição de linguagem (DAL)<sup>17</sup> que, segundo Chomsky (1986) equivaleria à capacidade inata e geneticamente determinada da mente humana em processar os estímulos linguísticos recebidos (input) e convertê-los em conhecimento de uma língua. Para que isso ocorra, o ambiente linguístico na qual a criança se encontra deve favorecer esse processo.

Dessa forma, num ambiente linguístico favorável linguisticamente, no qual os pais compartilham sua própria língua materna com os filhos, desde os primeiros meses de vida a criança receberá estímulos que lhe servirão de base cognitiva e linguística para que se desenvolva a L1. Assim o é para crianças ouvintes filhas de pais também ouvintes e crianças surdas cujos pais (ou pelo menos um dos progenitores) são, da mesma forma, surdos.

Nos lares “ouvintes”, isto é o que acontece na maioria das vezes: pais e filhos sem nenhum impedimento auditivo para adquirirem/oferecerem uma língua oral-auditiva. Para crianças surdas, nem sempre acontece o mesmo, já que 90% (95%) delas são filhas de pais ouvintes (Pereira et al., 2007); enfrentando-se, pois, obstáculos na comunicação e desenvolvimento nessas situações, uma vez que a L1 não é compartilhada por eles, inclusive a modalidade da língua num e noutro caso também difere. Isso pode acarretar, segundo Meier (1991) consequências bastante negativas a esses aprendizes tardios, desde o propósito mais elementar da língua que é o da comunicação e desenvolvimento da cognição à aquisição de outras línguas (segunda língua/L2), uma vez que essas crianças podem estar crescendo sem adquirir nem a língua oral dos pais (por impedimentos biológicos) tampouco a sua própria língua, a de sinais.

A esse respeito, ainda há que se considerar a hipótese do período crítico para a aquisição de linguagem (Birdsong, 1996; Meier, 1991). Tal período, segundo os autores, equivale ao hiato entre os 2 anos de idade e o início da puberdade aos 13. Essa teoria defende que um indivíduo apenas consegue a fluência ou competência linguística comparada a de um falante nativo caso lhe seja fornecido input durante esse intervalo, que acompanha

---

<sup>17</sup> No original, Language Acquisition Device (LAD).

exatamente o desenvolvimento neurológico humano. “Once this window of opportunity is passed, however, the ability to learn language declines”<sup>18</sup> (Birdsong, 1996; p. 1).

Depreende-se, pois, que as crianças surdas filhas de pais ouvintes que não são expostas à sua língua natural no período apropriado, comunicando-se por gestos (pantomima) ou tentativas de comunicação oral estimuladas pelos pais, manterão sua capacidade inata para aquisição de linguagem inalterada, porém não a desenvolverão satisfatoriamente; o que implicará, também negativamente, na aquisição de L2 no futuro. Situação análoga aconteceria com crianças ouvintes caso fossem privadas de input oral-auditivo; o que, conforme os mesmos autores, é bastante raro.

Tal exposto revela os prejuízos no desenvolvimento cognitivo, afetivo, educacional e social para as crianças surdas. As funções cognitivas são também atos de linguagem, pois dependem de significação, ou seja, o sentido que a própria linguagem confere ao que nos cerca. Conforme Morato:

É a significação, nessa abordagem, o fenômeno linguístico por excelência (...) organizado (e reorganizado) por estratégias de gestão social, graças ao papel mediador tributário da linguagem. Com isso, reconhece-se que a língua não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo (2000, p. 153).

Eis que a linguagem proporciona ao sujeito a capacidade de propositonar-se, ou seja, atravessados que somos por ela, pelos discursos de outrem, passamos (já nos primeiros anos de vida) de meros espectadores a protagonistas e intérpretes de nossa própria história, sendo sujeitos atuantes na sociedade. De posse da língua materna, condição imprescindível para que esse processo aconteça, expandem-se radicalmente nossas relações com o mundo e com nós mesmos.

Assim, a destinação linguística dada às crianças surdas dependerá da compreensão que seus pais ouvintes têm acerca da surdez e da língua de sinais; inclusive na relação pais-filho (Pereira; Silva; Zanolli, 2007). Essas crianças serão encaminhadas a uma instituição escolar que lhes ensinará a língua oral (LO) do país a qual fazem parte, caso os pais tenham a concepção de que seus filhos se relacionarão melhor numa sociedade majoritariamente ouvinte dessa forma. Nesse caso, a primeira língua a ser adquirida pela criança seria a LO, mesmo não sendo sua L1/LM.

---

<sup>18</sup> Uma vez fechada essa janela de oportunidade, no entanto, a habilidade de aprender uma língua decai (Tradução nossa).

Diferentemente, se os pais receberem (in)formação adequada e, por conseguinte, entenderem os benefícios cognitivo-comunicativos e afetivos que a LS, língua espontaneamente adquirida e na qual a mente realiza os processos de abstração, traz aos seus filhos surdos, eles os matricularão numa escola bilíngue que privilegie o ensino-aprendizagem da L1 (no período de aquisição adequado como já expusemos) e, a partir desta, essas crianças teriam suas bases cognitivas formadas para compreensão de todas as áreas do saber lecionadas na escola, inclusive a aprendizagem de línguas adicionais.

No caso específico, pois, de crianças surdas filhas de pais ouvintes, o que comumente acontece é, de fato, o ensino-aprendizagem da L1 e não a aquisição, se entendemos que os termos “ensinar/aprendiz” pressupõem uma estrutura educacional (bilíngue-bicultural na melhor das hipóteses) organizada formalmente, utilizando-se de uma instrução com metodologia que favoreça o alcance dos resultados linguísticos esperados; o que não seria necessário se pais e filhos fossem surdos, pois quando estes atingissem a idade escolar obrigatória (por volta de 6 anos) já teriam o domínio da LS.

Em pesquisa recente realizada, investigando-se os resultados acadêmicos: compreensão textual, habilidades em língua inglesa (LI) e matemática de surdos matriculados num programa de ensino bilíngue estadunidense (Língua de Sinais Americana-ASL/Inglês), as autoras Hrastinski e Wilbur (2016) tiveram, como objetivo principal no estudo, averiguar qual o papel que possuir proficiência em ASL tinha na performance acadêmica dos alunos selecionados para a pesquisa.

Após uma série de testes realizados com os participantes do estudo, que variavam entre menos fluentes e altamente fluentes em ASL, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que o alto grau de proficiência em língua de sinais foi fator decisivo para os melhores resultados em avaliações do rendimento acadêmico dos surdos participantes, tanto em literacia quanto em conhecimentos matemáticos. As autoras ainda lançam luz sobre a importância dessa vantagem linguística, advinda da aquisição da língua natural (ASL) aos surdos, que lhes serve de base para o desenvolvimento cognitivo normal durante o período crítico para aquisição da linguagem. Assim, as crianças surdas que recebem input em sua língua natural no cronograma de aquisição adequado, tornam-se mais cedo fluentes nessa língua e, conseqüentemente, possuem melhores chances sociocognitivas de serem mais bem sucedidas academicamente.

Tais estudos reforçam sempre mais a necessidade de uma abordagem bilíngue bicultural para crianças surdas; uma vez que, ao adquirir a L1 adequadamente e sem atrasos, possibilita a elas as bases cognitivas para adquirir a sua L2, que geralmente é a língua oral do país no qual nasceram, fornecendo-lhes, assim, uma maior autonomia/independência social e linguística e, certamente, um rendimento cada vez mais ascendente em sua trajetória escolar.

O enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno. Esse alicerçamento na língua materna e no contexto de aprendizagem do aluno pode reorientar questões tradicionais como a ênfase na variedade linguística a ser ensinada, por exemplo (Irala; Leffa, 2014, p. 33).

Quanto ao ensino-aprendizagem de uma outra língua<sup>19</sup>, isto é, não a língua materna, deve-se seguir uma metodologia adequada, pressupondo métodos e técnicas já há muito pesquisadas pela Linguística Aplicada. Ellis (1994), comentando sobre o papel que a instrução tem na aquisição de segunda língua, esclarece que na sala de aula os professores têm a oportunidade de manejar ou administrar de que forma o input está sendo oferecido aos aprendizes e, ainda, refletir sobre como elementos específicos de uma L2 são adquiridas.

A fala do autor nos remete, mais uma vez, à diferença não apenas terminológica entre L1 e L2. Uma vez que estas são adquiridas diferentemente e que aquela serve de base para esta, espaços nas quais haja ensino de L2 devem levar em consideração as particularidades dos aprendizes, métodos eficazes, material didático que garanta suporte adequado a professores e alunos, dentre outras características que forneçam um cenário favorável ao aprendizado.

No tocante, especificamente, ao aprendizado de segunda língua pelos surdos; além de todas as características mencionadas, há ainda uma peculiaridade: a modalidade da L2. Diferentemente de aprendizes brasileiros ouvintes de italiano, por exemplo, como segunda língua, a qual possui a mesma modalidade linguística (oral-auditiva) de sua L1,

---

<sup>19</sup> Uma vez mais, consideramos importante esclarecer sobre a terminologia ou as diversas nomenclaturas que as línguas não maternas receberam ao longo do tempo: segunda língua ou L2, língua adicional, língua estrangeira (LE), dentre outras. Há diferença conceitual entre elas; no entanto, por hora, torna-se suficiente entendermos que uma língua possuirá o status de L2 para alguém, caso ela seja utilizada como meio de comunicação social e institucional entre pessoas da comunidade que falem uma outra língua além da materna. Diferentemente, pois, de LE: língua não utilizada consideravelmente pela comunidade em que viva o sujeito, sendo pois ensinada/aprendida principalmente em contextos de sala de aula (Ellis, 1994). No caso específico de surdos nascidos em países cujo português seja oficial, o termo corretamente adotado para essa língua deve ser, pois, L2.

o português; para surdos, a L2 sempre terá uma modalidade diferente de sua língua materna (visuo-espacial).

Assim, em contraste com os primeiros aprendizes citados como exemplo, que possuem o mesmo canal de recepção tanto na L1 quanto na L2, línguas orais; pessoas surdas utilizarão do canal visual mesmo na aquisição de uma língua oral. Esse detalhe, importantíssimo, deve sempre nortear o ensino-aprendizagem de línguas não maternas para os surdos, não apenas no caráter metodológico, mas envolve toda uma abordagem e filosofia educacional.

Com relação aos surdos brasileiros, a mesma lei (10.436) que oficializa a Libras também esclarece em seu parágrafo único: “A Língua Brasileira de Sinais-Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002). À luz dos estudos sobre inclusão, interpretamos *não poderá substituir* no sentido de que aprender/dominar bem a língua oral (L2) de seu país traz aos surdos uma autonomia/independência maior. Quanto aos termos *modalidade escrita*, mencionados na lei, estes já pressupõem o que vimos dissertando: uma abordagem bilíngue/bicultural de ensino de L2.

Para os surdos, uma abordagem bilíngue de ensino é bastante relevante, como já está claro. Porém, tão mais importante que isso é que essa abordagem também produza nos surdos um sentimento e consciência de biculturalidade; uma vez que segundo Grosjean (2010), os dois status (bilíngue e bicultural) não são conseguidos automaticamente juntos, ou seja, na conquista de um, já se teria o outro. Para o autor, a imersão na biculturalidade deve despertar no indivíduo a clara noção de que este é atravessado por elementos (crenças, valores, atitudes e tantos mais) de duas culturas e, principalmente, que esses elementos, nessa dualidade, são convergidos/combinados por esse próprio indivíduo.

No ensino de uma língua oral como segunda língua para surdos, pois, é fulcral que a metodologia utilizada transcenda o fato de “aprender mais uma língua”; que, por si, já é bastante significativo, mas o será ainda mais caso os surdos tenham uma sólida compreensão de sua identidade enquanto Povo Surdo, utente de uma língua de sinais como L1, convivendo harmoniosamente com uma comunidade de ouvintes falantes de uma LO; para eles, L2.

A capacidade dos surdos para a literacia em língua portuguesa (doravante LP) sempre foi vista com descrença, pois se ampara no mito de que eles não aprendiam o português por

não ouvirem, já que esta língua é oral-auditiva. Com o advento dos Estudos Surdos, segundo Fernandes (2008), assim como pelos movimentos surdos em defesa de uma educação bilíngue, compreendeu-se que a mencionada incapacidade não estava (nunca esteve) nas pessoas surdas, mas na metodologia de ensino de LO.

Na educação regular inclusiva no Brasil, desde a regulamentação da lei que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (decreto 5.626/2005), alunos surdos têm direito a um profissional intérprete educacional, cuja função difere da do professor regente, isto é, licenciado para ministrar as disciplinas como já mencionado. Conforme o próprio decreto:

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (Brasil, 2005).

Ainda que a formação bilíngue como direitos dos surdos seja temática recorrente no decreto, este também possibilita que “Escolas comuns da rede regular de ensino (Art. 22, inciso II)” ofertem formação aos alunos surdos ao longo de toda educação básica; daí, a exigência do tradutor-intérprete de Libras.

Nesse contexto, estudando em escolas regulares com alunos e professores ouvintes, que não dominam a Língua Brasileira de Sinais e desconhecem a cultura surda, é que se encontra a maioria dos surdos brasileiros, uma vez que a oferta de escolas ou classes bilíngues ainda é incipiente no contexto brasileiro. Tal cenário corrobora para que o discurso hegemônico ouvinte norteie o processo de formação, assim como as relações de poder que circundam e envolvem falantes de uma língua majoritária e minoritária.

A reivindicação quanto à centralidade ocupada pela língua de sinais nos círculos de interação verbal envolvendo surdos, embora represente o reconhecimento de um direito legítimo, interfere significativamente na situação linguística do ambiente escolar e, conseqüentemente, no redimensionamento das práticas curriculares (Fernandes, 2008, p. 4).

Assim, os surdos estão a adquirir uma formação por vezes preparada e organizada por ouvintes e para ouvintes, recebendo traduções/interpretações de conteúdos disciplinares, inclusive nas aulas de língua portuguesa. Para o ensino de uma L2, o Português no caso dos surdos brasileiros, as singularidades linguísticas devem se fazer presente no currículo escolar. Assegurado esse direito efetivamente:

(...) a aprendizagem significativa será dependente, em maior grau, da função social atribuída a essa segunda língua nas relações cotidianas do aprendiz, do que pela imposição de uma proposta escolar planejada (Ibid., p. 7).

Motivados pela concepção sociointeracionista, que concebe a língua enquanto instrumento de comunicação viabilizado pela interação social e situações discursivas (Salles et al., 2004), estudos revelam que deve-se partir da tessitura discursiva, o texto, no ensino de leitura e escrita a crianças (Pereira, 2009; Pereira, 2014; Quadros, 2006). Ainda assim, mesmo que o quadro anterior se faça realidade, se o processo de alfabetização for permeado/baseado em experiências prévias de oralidade, como imagens acústicas internalizadas, por exemplo (o que se justificaria no caso de crianças ouvintes), isso deixa as crianças surdas em desvantagem sociolinguística no aprendizado da leitura e escrita da LP. O currículo na área de ensino de língua como L2 para surdos deve, pois, ser individualizado, isto é, diferente do utilizado para ouvintes e, ainda, particular no sentido de considerar as peculiaridades de cada aluno surdo, como nível de surdez e nível de conhecimento/proficiência em LS, por exemplo.

Nas escolas regulares inclusivas brasileiras atualmente não se pratica mais o Oralismo institucionalizado como outrora; uma vez que, conforme esclarecido, assegura-se por lei ao educando surdo a formação bilíngue e, na falta desta, a presença do professor tradutor-intérprete que proporcione a acessibilidade linguística. Porém, a crítica que se faz (Capovilla et al., 2002) é sobre a metodologia de Português como L1, que é unificada/padronizada, já que a maioria dos alunos é ouvinte, assim como o é também os professores regentes, revelando ainda resquícios da cultura ouvintista, advinda de um oralismo enquanto filosofia educacional extinta há décadas; pensa-se.

Essa metodologia não apropriada sempre produziu nos alunos surdos uma desmotivação para o aprendizado da LP, uma vez que eles apresentam dificuldades significativas tanto na leitura quanto na produção textual (Pereira, 2014). Isso era tão comum no caso dos alunos surdos que chegou a resultar no mito de que essa inabilidade era atribuída à surdez.

Dessa forma, com a contribuição das teorias sociointeracionistas, a partir da década de 1980, como dito, que considerava a língua fruto da interlocução e constituição da subjetividade; era inevitável ou incoerente, pois, que tais avanços teóricos Vygotsky-Bakhtinianos influenciassem não só uma nova concepção de língua, mas as metodologias de ensino desta para ouvintes (L1) e para surdos (L2).

Produzir linguagem significa, nesta concepção, produzir discurso. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, considerado produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão (Ibid., p. 148).

As aulas de língua portuguesa, conforme Pereira (2009), citando Solé (1998), para surdos e mesmo para ouvintes (respeitadas as especificidades num e noutro caso) devem partir do texto, especialmente por meio de gêneros diversos. Amparadas por exercícios que contenham objetivos discursivos específicos, como ler com fins informativos, de entretenimento, de pesquisa, dentre outros; os quais são percebidos pelos alunos com a mediação do professor caso necessário. Evita-se, assim, aulas com o mero pretexto do ensino da forma: nomenclaturas gramaticais, conjugações verbais, regência e tantas quantas necessárias para uma metodologia que percebia a língua enquanto simples código a ser apre(e)ndido.

Ao assimilar os objetivos comunicacionais desvelados pelo texto em atividades guiadas em sala de aula, os alunos estão a exercitar a competência de leitores/escritores autônomos; sendo, progressiva e gradativamente, capazes de definir por si mesmos os propósitos ao lerem/redigirem um texto. A escola estaria, pois, a desempenhar seu papel social ao formar alunos letradamente críticos. Soares distingue, nesse contexto, alfabetização de letramento: “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (2004, p. 47).

Deve-se ter em mente que, tanto num como noutro caso, para educandos surdos é mister que o processo se dê numa lógica interacional, isto é, nos encontros discursivos, sempre (inter)mediados pela língua de sinais. Do ponto de vista da linguística contrastiva (LC), na comparação entre a língua oral escrita e a LS (Quadros, 1997), então, deve-se dar ao aluno oportunidades de refletir sobre a língua a partir do texto, lançando hipóteses sobre ela enquanto objeto social que serve à interação humana por meio de situações comunicativas autênticas. Essa prática deve permear o ensino-aprendizagem de L2 (LO) e qualquer língua adicional que o surdo venha a adquirir; inclusive o inglês como língua estrangeira. Quanto a essa, há ainda certas peculiaridades, que convêm serem explanadas.

### **2.3 O ensino de língua inglesa como língua estrangeira: para além de uma abordagem oral-auditiva**

O contato cada vez mais fluido entre os povos contemporaneamente; facilitado e motivado, dentre outros fatores, por recursos tecnológicos e intercâmbios comerciais num mundo globalizado contribui para, também, uma comunicação intercultural crescentemente essencial. Consequentemente, isso traz a povos cujas línguas maternas são diferentes a preocupação e a necessidade de falar a língua do outro com quem se relaciona ou, como comumente acontece, um idioma convencionalmente internacional.

Day (2016) esclarece que esse novo cenário influencia e norteia as políticas linguísticas dos países, como por exemplo a inserção de uma (qual?) língua estrangeira (LE) no currículo escolar; uma decisão ancorada em fatores políticos e ideológicos. Essa nova realidade influencia igualmente pesquisadores, especialmente na grande área da Linguística Aplicada, no sentido de estabelecerem ou indicarem metodologias cada vez mais eficazes para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em vários aspectos, as correntes teóricas utilizadas para a explanação do processo de aquisição/aprendizagem de L2 ou LE se aproximam daquelas mencionadas em contextos de línguas maternas, resguardadas as peculiaridades de uma aquisição espontânea (natural) ou aprendizagem formal numa sala de aula, por exemplo (instrução explícita). Assim, como na aquisição ou ensino-aprendizagem da L1, o método a ser elaborado e utilizado para o ensino-aprendizagem de uma língua não materna está diretamente relacionado à percepção que se tem de “língua”.

Como já explicitado, de uma forma estruturalista, que entende a língua enquanto código fragmentado pelo professor, basta adquirir suas partes separadamente; já numa concepção de língua enquanto acontecimentos comunicativos diversos, ou seja, situações (tessituras) nas quais nos é solicitado ou solicitamos uma interação social, o aprendiz é levado a pensar na língua ao ser inserido nessa prática social. Esta ou aquela prática (ou ainda outras) pode acontecer numa sala de aula a depender da formação e da crença<sup>20</sup> dos professores/pesquisadores sobre como uma LE é adquirida.

---

<sup>20</sup> Conforme Barcelos: “[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (2006, p.18).

Mais especificamente no que tange aos métodos, ao longo do tempo foram elaborados e aplicados inúmeros deles; diante da insatisfação com os resultados de um e, possivelmente, da percepção limitada ou equivocada que este tinha de língua, surgia um outro em substituição. Essas tentativas, certamente, remontam à criação das escolas ainda no Império Romano, intensificando-se e aprimorando-se nos séculos seguintes conforme Leffa (2012); antes disso, não há relatos de instrução formal no ensino de línguas estrangeiras.

Assim, conforme Góes, Sant'Anna e Spaziani (2014), ainda de que forma sucinta, alguns exemplos de métodos podem ser resgatados historicamente. Pode-se mencionar primeiramente o Método da Gramática e Tradução, cuja criação foi motivada quando da internacionalização do Latim, sendo necessário o ensino deste em escolas e universidades. Focando na língua enquanto código, as estratégias de ensino giravam em torno do conhecimento morfossintático descontextualizado e, para isso, ofereciam-se aos alunos listas de palavras (léxico) da L2/LE a serem memorizadas e traduzidas num processo de associação à língua materna. Esse método perdurou até o fim do século XIX: “(...) um período de dois milênios, extremamente longo em número de anos, mas reduzido em termos de evolução, com muita estabilidade metodológica e pouca inovação” (Leffa, 2012, p. 394).

Ainda segundo o autor, a partir desse método pioneiro, também conhecido como Indireto, surge uma alternativa metodológica no fim do século XIX para o ensino de língua estrangeira com o Método Direto, adotado em várias escolas europeias, assim como no Brasil, no início do século XX. Ao contrário do primeiro, cujo foco eram exercícios de tradução para a L1 e versão para a LE, portanto a produção textual escrita, o Método Direto dá ênfase à produção oral mediada por diálogos, representando situações do dia a dia. Este levava o aluno a internalizar a gramática por meio da indução, ou seja, partindo do exemplo contextualizado para a regra; reduzindo a possibilidade de que os alunos produzissem meras cópias ao levantar hipóteses, de certa forma, na e sobre a LE.

Seguidamente aos dois métodos mencionados, vários outros se apresentaram no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, como a Abordagem Comunicativa; o Áudio-lingual; Community Language Learning; Reading Method; Silent Way e Suggestopedia<sup>21</sup> são

---

<sup>21</sup> Para informações adicionais a respeito dos métodos os quais apenas o nome foi mencionado, sugere-se a leitura dos autores indicados nesta seção, assim como Leffa (1988).

alguns que podem ser citados. Dentre esses, porém, um se destaca em metodologia e pelo aspecto de sua contemporaneidade e merece ser explanado também em detalhes. Trata-se, pois, da Abordagem Comunicativa.

Como já explicitado, a partir da década de 1960, os estudos linguísticos contribuem significativamente para uma nova percepção tanto de língua quanto para o seu ensino e aprendizagem, seja esta L1 ou LE. Segundo Paiva (2005), ao contrário dos métodos anteriores que priorizam o ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais, deixando de lado a competência comunicativa, essa nova abordagem conduz os alunos a usarem a língua em contextos reais e significativos de comunicação, reproduzidos ou mediados pelos professores na sala de aula. Quanto ao material didático, este necessita dar suporte para que esses objetivos comunicativos sejam alcançados.

Ainda conforme Paiva, algumas características devem nortear as aulas de línguas estrangeiras caso opte-se por trabalhar segundo a abordagem comunicativa: a língua entendida como veículo discursivo, produzindo sentido; interação social com interesses comunicativos; as situações nas quais os alunos cometam erros devem ser aproveitadas pelos professores como oportunidades de aprendizagem, pois com isso os alunos estão a levantar hipóteses ao pensar na LE, assim deve-se motivar a todo tempo a performance criativa dos aprendizes; a aprendizagem deve acontecer por meio de um viés colaborativo de forma a contribuir com a autonomia dos alunos. Nessa última instância, o professor, como nos lembra Leffa (2012), deve intervir apenas quando necessário.

A abordagem comunicativa (Communicative Approach) para o ensino de língua estrangeira encontra-se cada vez mais em voga, sendo citada como método atual e inovador. Ela, conseqüentemente, também orienta a produção de materiais didáticos para o ensino de LE, especialmente da língua inglesa devido a sua difusão internacionalmente. A importância da LI no mundo globalizado atual e sua relevância, seja nos âmbitos financeiro, acadêmico, turístico e afins, trouxe a ela o status de língua franca. Alguns autores (Jenkins, 2003; Larsen-Freeman, 2014) rotulam-na de inglês global (ou World English), uma vez que sua disseminação ocorre de forma rápida e segue interesses pessoais ou de todo um grupo.

O cenário anterior justifica também a adoção do inglês como LE nas escolas públicas e privadas brasileiras. A LDB (Brasil, 1996) deixa claro ao mencionar as bases do currículo a serem adotadas nos níveis de escolarização fundamental, conforme Art. 26: “§ 5º No

currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”; e médio, por meio do Art. 35: “§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa”.

Sobre a metodologia para o ensino dessa língua estrangeira, conforme diretrizes ditadas pelo Ministério da Educação, segue-se no Brasil a tendência sociointeracionista que influenciou a abordagem comunicativa como se pode notar nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente. O que subjaz a esta última visão é a compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional (Brasil, 1998, p. 57).

Para se atingir tal aprendizagem ou competência comunicativa, quatro habilidades guiam o processo de ensino de inglês como LE, conforme Widdowson (1978): as produções oral (*speaking*) e escrita (*writing*), as compreensões auditiva (*listening*) e escrita (*reading*). Como claramente se percebe, dois canais sensoriais diferentes são ativados ao se trabalhar com tais habilidades; *speaking* e *listening* se processam pelo meio oral-auditivo, enquanto que *Reading* e *writing* são processados pelo meio visual.

Essas habilidades, no entanto, não devem ser trabalhadas separadamente ou de forma estanque, uma vez que acontecem naturalmente numa abordagem que considera a língua enquanto fenômeno social ou, ainda, como um evento discursivo (Nicholls, 2001). Os alunos, pois, utilizam-nas desde a primeira aula, sendo assim em todo o curso; metodologia que conduz/possibilita a refletir sempre uma realidade possível para o aprendiz; que, com o auxílio do professor, está sempre a construir o conhecimento a partir do que já sabe (*background*); destaca-se aqui uma vez mais o papel da língua materna nesse processo.

Deparamo-nos, pois, com um ponto-chave: já que duas das habilidades requeridas aos alunos para a competência comunicativa em língua inglesa são expressamente orais-auditivas, como se dá o processo de ensino-aprendizagem (o que se espera/se pratica), ainda na abordagem comunicativa, para aprendizes surdos? As diretrizes educacionais fornecem orientações diferenciadas a esse respeito, uma vez que os métodos de ensino de LE sempre parecem se conduzir pelo viés da oralidade? Refletir sobre essas questões é

fulcral para que também os alunos surdos se beneficiem da tão exigida e pretendida fluência em LI na contemporaneidade.

Pelo que vimos demonstrando sobre o ensino de português como L2 para surdos (e, por extensão, LO), pode-se perceber que, em muitos pontos, este se assemelha ao que se espera que seja ensinado também para esse público nas aulas de uma língua estrangeira oral. Assim, como o foco no primeiro caso recai sobre o ensino-aprendizagem da produção/compreensão escrita; em inglês, por exemplo, isso também se justifica em suas habilidades de *writing* e *reading*. Como nos lembra Ellis (1994), a sala de aula é um espaço organizado de tal forma que pode administrar oportunamente a natureza do insumo linguístico ao que os aprendizes estão sendo expostos.

Ao refletir sobre a fala do autor, chegamos à conclusão de que não deve haver um currículo *standard* para todas as salas de aula no que se refere ao ensino-aprendizagem de LE; e, ainda que a crença dos profissionais da educação seja de que deva haver uma base comum curricular que norteie de forma geral todo processo de formação por uma questão organizacional, é salutar que ela seja flexível a ponto de considerar as peculiaridades cognitivas, linguísticas, sociais, étnicas... dos alunos. A esse respeito, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, documento mais recente que norteia a conduta direcionada à pessoa com deficiência, em seu Art. 28, inciso III assegura:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para **atender às características** dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, grifo nosso).

Essa diferenciação curricular, mencionada inclusive desde a resolução CNE/CEB (Brasil, 2001) que institui as diretrizes nacionais para a educação especial e ratificada mais atualmente por meio da resolução que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017), ambas no âmbito da educação básica, ao ditar metodologias, recursos didáticos e avaliação singularizados, significa entender no caso específico do ensino de inglês para alunos surdos cuja L1 seja Libras que as habilidades orais (*speaking/listening*) não seriam enfatizadas, uma vez que esses alunos percebem e internalizam cognitivamente informações e conhecimento de forma visual.

O cenário anterior, num contexto autêntico de educação bilíngue para surdos, já seria prática natural e corriqueira, no qual a língua de sinais mediará o processo, conduzindo

o conhecimento (professor-aluno-professor) na e pela língua materna (LS) numa abordagem contrastiva, como já explicitado. O desafio, no entanto, recai no âmbito da educação regular inclusiva em escolas não bilíngues, na qual alunos ouvintes e surdos encontram-se no mesmo espaço, mas tendo necessidades diferenciadas de per si e entre eles.

Em sua pesquisa, Carvalho (2014) analisa os desafios e as possibilidades do ensino de inglês em uma escola regular inclusiva na qual, ao contrário do que acontece comumente, a maioria dos alunos é surda (83%). Ainda assim, com a ajuda de um profissional intérprete de Libras, as aulas são traduzidas, pois acontecem em Português. Segundo a autora, nas aulas de língua inglesa a professora optava por não trabalhar as habilidades de produção oral e compreensão auditiva por conta da quantidade imensamente superior de alunos surdos, no entanto essa decisão pedagógica trazia desmotivação aos alunos ouvintes que, conforme uma das alunas entrevistadas afirma, ela não tinha a oportunidade de praticar a língua (conversação) nem tampouco aprender a pronúncia das palavras. Em contrapartida; para os alunos surdos, mesmo sendo a maioria, como não se tratava de uma escola bilíngue, as aulas de inglês, pois, não aconteciam diretamente em LS, tampouco se utilizava a metodologia da LC. Concluímos, então, que não havia um processo de ensino-aprendizagem significativo nem para estes tampouco para aqueles, impedindo a aquisição da competência comunicativa.

Souza (2003), agora no contexto europeu, relata sua experiência de ensino bilíngue de inglês como LE para alunos surdos matriculados no ensino médio (lycée) do INJS. Ela esclarece que seu conhecimento da cultura surda viabilizou a preparação das aulas por um viés didático-pedagógico visual; além do mais, sua fluência em língua de sinais francesa, a LSF (L1 dos alunos), permitiu-lhe a utilização da linguística contrastiva, bem como propiciou uma relação professor-aprendizes mais próxima e empática.

A autora menciona também a fluência em LSF de seus alunos como uma vantagem (resgate metalinguístico da LM) para o aprendizado de inglês; inclusive ela enfatiza a importância de essa língua ser ensinada institucionalmente em escolas bilíngues quando se trata de surdos, em sua maioria, filhos de pais ouvintes; como era o caso dos participantes (cerca de 94%) de suas aulas. Com isso, eles se reconheciam como sujeitos surdos pertencentes a uma comunidade de fala e de cultura específicas; sendo capazes, assim, de formular hipóteses sobre o idioma estrangeiro estudado.

Ao final de sua experiência, após um ano de curso, Souza faz uma avaliação positiva dos resultados; relatando que os alunos surdos participantes do estudo, cujo primeiro contato com a língua inglesa se fizera naquela experiência, já estavam produzindo e compreendendo textos curtos em inglês, melhor inclusive que em francês, para a surpresa dos próprios alunos e de seus pais.

Ainda no contexto europeu, Kontra (2013) descreve o resultado de sua pesquisa na qual uma série de entrevistas foi realizada com um grupo de adultos surdos na Hungria. O objetivo era registrar o discurso dos participantes acerca de suas experiências (sucessos/dificuldades) em aulas de língua estrangeira, tanto na educação básica quanto na superior. Para tanto, um total de 23 participantes (18 surdos e 5 deficientes auditivos-DA)<sup>22</sup> foram selecionados para as entrevistas, conduzidas em Língua de sinais húngara-LSH. Destas, a autora seleciona quatro a serem socializadas: 3 surdos e 1 surda; todos adultos, fluentes em LSH e com experiências no estudo de LE que, conforme a própria autora, lançam luz no (re)pensar dessa prática.

A maior dificuldade relatada por todos os participantes diz respeito ao método utilizado pelos professores, em sua maioria ouvintes que não sinalizam durante as aulas, mas apenas as ministravam oralmente. Um outro obstáculo relatado era a lacuna experimentada pelos surdos nos momentos das atividades de *listening*; segundo um dos participantes, nem todos os professores tinham paciência de preparar materiais com atividades de *writing* que complementassem o ensino para os alunos surdos/DA e tampouco destinavam atenção individual suficiente a eles, uma vez que as turmas eram mistas (surdos e ouvintes).

Uma outra surda relata que, não importasse quão esforçada ela fosse para aprender a LE; a turma, composta totalmente por ouvintes, à exceção dela, sempre estava a um ou mais passos à frente, o que a desmotivava bastante. Eventualmente, ela relata, recebia assistência de uma colega ouvinte que estava a aprender LS; daí, ambas se beneficiavam, pois: a surda com auxílio nos conteúdos de inglês e a colega ouvinte em LSH. Criava-se, assim, um ambiente dialógico e bilíngue, embora parcialmente e informal; o que impediu, conforme a aluna surda, que ela desistisse do curso.

---

<sup>22</sup> Entendemos, como Capovilla et al. (2013), a diferença terminológica entre surdos, com déficit auditivo compreendido entre 70 e 90dB ou mais e deficiente auditivo, “(...) cujo desempenho auditivo é reduzido, mas que pode se beneficiar de aparelhos de amplificação sonora” (p. 751).

Não diferentemente do cenário anterior, em relação a uma turma de ouvintes e apenas um aluno surdo, um outro participante acresce um dado interessante: ele era assistido por um intérprete, porém este não dominava o inglês, necessitando olhar todo o tempo no dicionário, inclusive para procurar pelas repostas das atividades. Conforme relata o aluno, era como se o intérprete é que estivesse matriculado no curso; tirando, pois, a autonomia do aprendizado do aluno surdo. Este, então, desiste das aulas, alegando não ser significativo permanecer ali.

Todos os participantes são unânimes em dizer que, mesmo quando a modalidade escrita (produção/compreensão) da LE era priorizada no currículo, mas esta não vinha acompanhada de uma pedagogia visual, os alunos não eram bem sucedidos. Ao pedirem, os surdos, que a escola reconsiderasse os métodos de ensino para que suas necessidades fossem atendidas, a direção acreditava ser mais conveniente dar-lhes uma carta de dispensa da disciplina; revelando, assim, um processo de integração e não de inclusão, já que eram os alunos que deviam se adequar, não a escola.

Em suma, todos os participantes, embora conscientes da importância de aprender uma LE (inglês, na maioria das vezes), sentiam falta de professores ouvintes ou surdos que, não apenas fossem fluentes em sua LS materna, como também conhecessem a cultura surda e o que eles chamam de “deaf way”, ou seja, o jeito surdo de ensinar/aprender. Isso significa, segundo o entendimento da autora e também do nosso, que o método bilíngue deve prevalecer sobre o regular inclusivo, no qual há a presença do intérprete; assim o professor utilizará da LC como método de ensino, explicando o léxico e a gramática em sinais.

Vale ressaltar que, quando se fala em ser comunicativo ou possuir fluência numa LE, conforme Almeida Filho (2013), significa ir além da aquisição de mera competência linguística. Ellis (1994) corrobora tal pensamento e complementa ao dizer que deve-se adquirir também conhecimento pragmático da língua, assim o aprendiz será capaz de compreender e produzir discurso na língua alvo. Dessa forma, para que isso aconteça, é imprescindível que a reflexão crítica e (re)avaliação das metodologias façam parte constante da atuação do professor de língua estrangeira, haja vista o contexto do alunado que se lhe apresentar.

O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de

aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; (...). Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem (Leffa, 2012, p. 402).

Numa metodologia significativa indicada pelos teóricos na qual se baseia na interação entre alunos e realização de tarefas em situações discursivas, como se dará isso na escola regular inclusiva na qual os ouvintes (professor e alunos) não dominam Libras ou ainda, na qual haja apenas um aluno surdo? Nesses casos, a interação do aluno surdo se reduzirá inevitavelmente ao profissional intérprete que, muitas vezes, não é trilíngue, ou seja, não é fluente em inglês; em suma: uma “Babel linguística”. Dessa forma, como afirma Dotter (2008), o ensino de inglês como terceira língua para surdos vai além das possibilidades de muitos países no cenário contemporâneo; o que justifica, inclusive, a carência de estudos nessa temática no contexto europeu pesquisado pelo autor.

Portanto, a ciência em relação às peculiaridades linguísticas dos alunos surdos, como por exemplo o fato de processarem o conhecimento de forma visual por meio de uma língua materna não oral, assim como do que a L2 e a LE representam para surdos e como estas devem lhes ser ensinadas; tudo isso (e somente a partir de tal reflexão) influenciará diretamente na atuação do professor em sala de aula em relação às suas crenças e posturas no que tange o ensino de inglês para surdos. Isso também afetará de forma positiva na perspectiva e motivação desses alunos ante o aprendizado de uma língua estrangeira.

#### **2.4 Motivação e envolvimento de alunos surdos na aprendizagem de uma língua estrangeira**

Quando se trata do assunto motivação e envolvimento de pessoas surdas no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, inevitavelmente retomamos o que vimos discutindo até então sobre o fato de uma língua adicional ser aprendida com base numa língua anterior; isso é um fato e não uma opinião como nos lembram Lightbown e Spada (1999) ao dizerem que tal conhecimento configura-se em uma vantagem, pois o aprendiz já possui uma ideia geral do funcionamento das línguas. Podemos acrescentar que, no caso dos surdos, o aprendizado do inglês perpassa duas línguas prévias: a L2 (LO) e a L1 (LS).

Essa premissa está totalmente relacionada, pois, ao quesito motivação; que, por sua vez, refere-se ao grau (maior ou menor) de identificação que alguém possa ter com determinada situação. Conforme Dörnyei (2001), motivação é inerente à mente humana; e, ainda segundo o autor, pesquisas revelam que ela é fulcral para determinar o sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem.

My personal experience is that 99 per cent of language learners who really want to learn a foreign language (i.e. who are really motivated) will be able to master a reasonable working knowledge of it as a minimum, regardless of their language aptitude<sup>23</sup> (Ibid., p. 2).

No que diz respeito especificamente a alunos surdos, como presume-se já tenha ficado claro, uma abordagem de ensino que não considere sua língua e cultura acaba por reforçar o estigma histórico que estes trazem em si, quando são inseridos em um ambiente educacional organizado para ouvintes, ou seja, monolíngue em suas bases e ideologias.

A partir do 6º ano da educação básica no Brasil, conforme a LDB, mais uma língua se faz presente no currículo escolar: a língua estrangeira; como já explanado, a LI. No caso da maioria dos alunos surdos, por não serem contemplados por uma abordagem bilíngue de ensino da LP como segunda língua, o estudo dessa língua adicional (inglês) pode ser visto com desmotivação, não pelo fato de esses alunos não se interessarem pelo aprendizado de línguas orais, mas por já carregarem em si as marcas dos baixos resultados e produção incipiente nestas.

Souza (2003) relata, baseando-se num momento inicial de seu estudo, isto é, na fase ainda de sondagem, algo que vem a confirmar essa insatisfação quanto à baixa identificação dos surdos pela língua oral, quando esta não é ensinada de forma significativa; nesse estudo, os alunos surdos tinham dúvidas quanto a real necessidade de um terceira língua (LI), sendo que eles nem sequer dominavam bem sua segunda língua.

Assim, o inglês que poderia servir como fator de curiosidade e o agregar de novas possibilidades e perspectivas, acaba por ser de fato uma língua distante, “estranha”, difícil de alcançar. Essa sensação pode também provocar nesses alunos uma ressignificação dos propósitos de se dominar uma LE, como a LI: passando de objetivos multiculturais, de autonomia acadêmica, de entretenimento e profissionais de forma a transpor barreiras

---

<sup>23</sup> Minha experiência pessoal é que 99% dos aprendizes de línguas que realmente queiram aprender uma língua estrangeira (isto é, que estejam realmente motivados) serão capazes de dominar um conhecimento de prático razoável, no mínimo, independentemente da sua aptidão para línguas (Tradução nossa).

sociais e culturais para o mero cumprir de requisitos mínimos para serem aprovados, quando o são, na disciplina escolar.

Sobre o componente cultural nas aulas de língua estrangeira, Pritchard (2013) argumenta a respeito de sua importância não apenas da língua inglesa em estudo, mas também da cultura do povo surdo dos países falantes dessa língua; demonstrando, assim, respeito por ambas LE oral e LS e seus respectivos aspectos culturais, inclusive de forma institucionalizada, uma vez que isso se faz presente no currículo nacional norueguês, país no qual a autora realiza a pesquisa.

Feito isso, dá-se a oportunidade aos alunos surdos de refletirem sobre sua própria cultura (nacional e Surda) ao aprender sobre a cultura do outro. Cientes da relação imbricada que há entre língua e cultura, a LE, para além de um componente curricular, pode servir-nos como um aspecto motivador ao descobrirmos esses movimentos interculturais. Conforme reforçam Bizarro e Braga, as aulas de língua estrangeira devem propiciar: “(...) uma interligação contínua e consciente entre a prática da língua e a interpretação e compreensão das diferentes culturas co-presentes (as maternas e as estrangeiras)” (2014, p. 831).

Sob o viés das crenças no ensino-aprendizagem de inglês para surdos no contexto brasileiro, Lima (2011) apresenta em seu estudo o discurso de uma surda, já cursando o nível superior quando a pesquisa acontece, que resgata suas experiências no aprendizado de LI enquanto aluna matriculada numa escola não bilíngue. A surda relata que; apesar de ela entender a importância da disciplina de inglês e ter, inclusive, apreciado a experiência, ela diz que não se lembra muito do que estudou, mesmo o conteúdo sendo apenas uma noção básica, como ela própria descreve. A participante surda acrescenta que a metodologia utilizada não era favorável a ela em dois aspectos: a professora não ministrava as aulas em Libras e, conseqüentemente, não realizava uma comparação entre essa língua e o inglês (LC); em segundo lugar, o que está totalmente relacionado à questão anterior, é o fato de a classe ser mista (surdos e ouvintes), não havendo, assim, uma atenção efetiva destinada aos alunos surdos. Ela conclui dizendo sobre a importância do aprendizado significativo para autoestima; relata ainda que tal cenário era desmotivador para o aprendizado da LI; por fim, diz que gostaria de ter aprendido mais a ler e a escrever nesse idioma.

Outra pesquisa, no contexto europeu, relatando os resultados do ensino de inglês como LE para universitários é compartilhada por Nabiałek (2013). Trata-se de um curso de LI ministrado a grupos pequenos (2 a 6 pessoas) compostos por surdos e deficientes auditivos a depender das necessidades individuais e nível de perda auditiva. Nessa pesquisa, a autora ressalta a importância do aspecto tecnológico, uma vez que as aulas aconteceram num laboratório digital totalmente equipado com computadores, lousa interativa, o que a autora nomeia de “VIDEODIDACT Computer System” e todos mais recursos necessários para tornar o ambiente pedagogicamente visual e bilíngue; o que incluiu o aprendizado da língua polonesa de sinais por parte da professora, além da presença de um intérprete.

Nabiałek relata resultados bastante satisfatórios com seus alunos ao longo do ano acadêmico. De um grupo de 6 aprendizes, 2 obtiveram pontuação excelente; 3, boa pontuação e 1 obteve nota suficiente, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR na abreviação em inglês). Segundo a pesquisadora, tais resultados somente foram possíveis por meio de métodos de instrução adequados e um currículo individualizado, o que fica claro no relato de um dos acadêmicos participantes quando diz, após apenas três meses de curso, que finalmente conseguia entender do que realmente se tratava a LI, já que na educação básica era como se apenas reproduzisse cópias sem autonomia, isto é, ninguém dava atenção devida à sua necessidade.

Nesse mesmo viés da tecnologia, mídias digitais e internet, considerando a disseminação, abrangência e facilidades de recursos tecnológicos, desde celulares aos, em voga, e-books, ressaltamos o uso de tais ferramentas na educação em geral. Em relação especificamente aos surdos, tal aparato facilitou a difusão dos posicionamentos discursivos dessa comunidade em relação a qualquer tema, visto o caráter visual das LS e a possibilidade de armazenamento e/ou compartilhamento de vídeos (Rosa & Cruz, 2001). Assim, a internet mostra-se como um campo profícuo também para o ensino de línguas adicionais para aprendizes surdos. Nesse sentido, mencionamos o projeto intitulado *SignOn!* (Internet English for the Deaf) idealizado pela pesquisadora Hilzensauer (2010).

Conforme informações da própria plataforma<sup>24</sup>, o objetivo do projeto é permitir que surdos, cuja L1 ou língua preferida seja a de sinais, utilizem de forma autônoma o inglês escrito para comunicação internacional via internet. Como a abordagem utilizada pelo projeto é a bilíngue; por meio da LC, todas as lições oferecem traduções, exposições teórico-práticas, atividades interativas, dentre outros recursos, todos disponíveis nas LS de cada um dos sete países europeus participantes. Segundo a autora, o projeto mostrou boa aceitação pelos usuários (surdos e professores de surdos) e um *feedback* positivo em especial no que tange a possibilidade de comparação de aspectos gramaticais e da sintaxe do inglês e das línguas de sinais envolvidas, bem como um detalhe adicional inesperado para a idealizadora: como os usuários podem escolher entre diferentes traduções em línguas de sinais, o programa também pode ser usado para aprender sinais ou sentenças de outras LS.

Dessa forma, reforçando tal ideia, acrescentamos que, em pesquisas que ressaltam a temática do ensino de língua inglesa para surdos sob o viés da LC, utilizando-se a LS como língua e instrução (Souza (Idem); Moraes (Idem); Oliveira & Tavares (2014); Sousa (2015)), os participantes surdos revelaram apreciar e se envolver no ensino-aprendizagem do inglês desde que eles sentissem que estavam adquirindo conhecimento e fluência de fato nessa língua. Dessa forma, parece-nos que o principal fator motivacional para alunos surdos destacado pelos autores é o fato de os professores (surdos ou ouvintes) saberem Libras.

Portanto, a partir das especificidades e da língua natural dos alunos, pode-se criar um desejo real de aprender uma língua como o inglês em sua modalidade escrita. Para isso, cientes (os professores) das peculiaridades da escrita dos surdos, ainda em sua L2, especialmente no estágio inicial de interlíngua<sup>25</sup>, como por exemplo, frases curtas; uso inadequado e omissão de preposições e verbos de ligação (ser/estar), conjugação verbal (preferência pelo infinitivo), inconsistências entre passado e presente, uso incorreto do pronome pessoal; isso auxiliará os professores a organizar pedagogicamente também as

---

<sup>24</sup> Este curso online é acessível através da página inicial do projeto ([www.sign-on.eu](http://www.sign-on.eu)). É um curso multimídia para Internet e inglês internacional.

<sup>25</sup> Conforme Crystal (2010) e Ellis (1994), interlíngua diz respeito ao sistema de língua interno que os aprendizes constroem num determinado estágio da aquisição de L2/LE ou, ainda, à série de sistemas interconectados que caracterizam o progresso do aluno numa sequência de fases. Sobre os “Estágios de interlíngua” de alunos surdos, ver Quadros & Schmiedt (2006, p. 34-36).

aulas de LI por meio da linguística contrastiva que já é (deveria ser) utilizada nas aulas português como segunda língua.

Ainda sobre isso, Oliveira & Tavares relatam em sua pesquisa o descontentamento não só dos alunos surdos, como também da professora intérprete de Libras sobre a falta de fluência da professora de inglês. Segundo uma das alunas surdas participantes do estudo: “Todo professor poderia saber pelo menos um pouco de Libras (...), só fala, fala, fala... falta um pouco de Libras (Ibid., p. 1063). Ao utilizar os termos “pelo menos um pouco”, parece-nos que a aluna já demonstra, por sua experiência em estudar em escolas não bilíngues, que a fluência total em Libras dos professores é algo tão improvável que ela se contentaria com o mínimo de conhecimento destes. À fluência em Libras (e, não, um pouco de conhecimento) acrescentamos o fato de as aulas serem preparadas com base na pedagogia visual, ou seja, é tão importante o aspecto linguístico quanto o metodológico.

Tais afirmações e relatos são totalmente compreensíveis, uma vez que, seja numa classe bilíngue ou mesmo numa regular inclusiva e independentemente do componente curricular, os alunos surdos estarão a receber (in)formação inteligível já que são cognitivamente visuo-espaciais; além do mais, tal cenário os coloca em par de igualdade (equidade) aos alunos ouvintes que também recebem instrução em sua língua, o português.

Conforme elucidada Miccoli (2005) sobre o ensino de LE para atender as necessidades do aprendiz, enquanto que para os ouvintes a motivação em aprender uma língua como o inglês possa partir de seu interesse musical, cinematográfico, programação de TV ou *games*, uma vez que na maioria massiva das vezes essas formas de entretenimento social estão veiculadas na modalidade oral-auditiva; para os surdos, o aprendizado de LI em suas habilidades de produção/compreensão escrita pode trazer-lhes uma independência e autonomia para o contato e intercâmbio via redes sociais, por exemplo, ou mesmo para pesquisa em materiais internacionais.

Dessa forma, recorrendo uma vez mais a Ellis (1994) e Dörnyei (2001), concordamos com os autores quando afirmam que a motivação é diretamente proporcional à percepção dos resultados positivos na língua estrangeira, resultados estes manifestados através de uma comunicação/compreensão significativa nessa língua, ou seja, em relação aos surdos isso se revelaria por meio de uma escrita e leitura compreensíveis, de modo que seja inteligível e faça sentido (linguística e socialmente) tanto para eles que produzem quanto

para seus interlocutores. Na ausência de uma motivação consistente, no entanto, segundo Dörnyei: “(...) even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language”<sup>26</sup> (Idem, p. 5).

---

<sup>26</sup> (...) mesmo os aprendizes mais brilhantes provavelmente não persistirão o suficiente para adquirir uma língua realmente útil.

## **PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo III. Percurso metodológico

---

*So I try to make the light in others' eyes my sun, the music in others' ears my symphony, the smile on others' lips my happiness. (Helen Keller)*

Neste capítulo, apresentam-se os objetivos do estudo e a questão de investigação, o contexto e os participantes da pesquisa; além de descreverem-se os procedimentos metodológicos adotados para a condução deste estudo e os instrumentos de coleta e de análise dos dados.

### 3.1 Objetivos do estudo e questões de investigação

A importância em se promover um espaço educacional que favoreça o processo de ensino-aprendizagem a todos os alunos faz-nos refletir sob quais condições estruturalmente isso se daria de forma efetiva. No que tange a educação regular inclusiva no caso de alunos surdos, vê-se a necessidade de percebê-los como sujeitos de sua aprendizagem; mais especificamente aqui refere-se à pessoa com surdez como aprendiz de línguas estrangeiras, em especial o inglês. Assim, o questionamento principal e, portanto, motivador desta pesquisa, diz respeito às representações sobre a aquisição de LI como LE/L3 por estudantes brasileiros surdos em escolas não bilíngues.

Para tanto, este estudo se conduziu pelo seguinte objetivo geral: analisar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para estudantes surdos no Brasil. Para atender ao objetivo geral traçado, delinear-se-iam objetivos específicos que visam a:

- Descrever, através de análise da literatura, as metodologias de ensino de língua inglesa em escolas inclusivas com alunos surdos;
- Analisar a percepção de estudantes surdos sobre as metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- Compreender o nível de motivação de estudantes surdos que se encontram a aprender língua inglesa como LE/L3.

Para a formação do *corpus* da pesquisa, foi conduzido um estudo de natureza qualitativa de modo que os participantes e o contexto selecionados possuíssem características tais que viabilizassem o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Segundo Dörnyei (2007), o ato de pesquisar contribui para um ensino mais efetivo e professores mais eficazes; e, por mais que respostas definitivas às questões pedagógicas não sejam fornecidas em sua totalidade, surge da pesquisa um (re)pensar das práticas sobre o que de fato é ensinar e o processo de aprendizagem. Para isso, ainda conforme o autor, deve-se adotar uma abordagem pragmática e se escolher um método que melhor conduza às respostas das questões de pesquisa.

Diferentemente da pesquisa de cunho quantitativo, cujo processo comumente requer a utilização de técnicas estatísticas; a pesquisa qualitativa, por sua vez, tem como preocupação a análise de fenômenos, para a qual a habilidade e postura interpretativa do pesquisador são extremamente necessárias. A esse respeito, corroboram Dörnyei (*idem*) e Flick (2004) ao destacarem a reflexividade do pesquisador e as perspectivas dos participantes, aspectos comuns em métodos qualitativos. Isso significa dizer que os resultados de um estudo qualitativo conjugam as percepções tanto dos pesquisadores quanto dos participantes.

Finalmente, nós nos concentramos na relação sujeito/objeto que brota da comparação da perspectiva do autor e da perspectiva do observador, dentro de um contexto mais amplo e pergunta como os acontecimentos se relacionam às pessoas que os experienciam (Bauer; Gaskell, 2008, p. 18).

## **3.2 Método**

### **3.2.1 Participantes**

O estudo foi realizado na cidade de Altamira, no estado brasileiro do Pará; mais precisamente em duas escolas públicas, sendo uma de Ensino Fundamental I e II e outra de Ensino Médio; designadas neste estudo como Escola Antônio Canela e Escola Suely Filpi, respectivamente. Por se tratar de uma pesquisa que envolve o ensino de inglês, foram eleitos os níveis Fundamental II e Médio cujos currículos possuem a disciplina de língua inglesa.

As participantes selecionadas foram duas alunas surdas, Kim e Victoria (conforme quadro 1), matriculadas e frequentes nas escolas mencionadas (todos, nesta pesquisa, incluindo

as instituições de ensino, estão sendo representados por nomes fictícios como forma de preservar suas identidades). Para tanto, elegeu-se uma sala de aula de cada escola, nas quais houvesse participantes de acordo com os critérios de inclusão: ser falante da Língua Brasileira de Sinais, ter como segunda língua o Português do Brasil, quer na sua forma oral e/ou escrita, ter idades compreendidas entre 12 e 18 anos e frequentar aulas de inglês. Os critérios de exclusão foram: ausência de perturbações associadas e alunos com menos de duas reprovações ao longo do percurso escolar.

Quadro 1. *Participantes*

| Participantes | Nasceu surda? | Com que idade e como aprendeu Libras?   | Pais      | Nível de surdez                            | Idade/Ano  |
|---------------|---------------|---|-----------|--|------------|
| Kim           | Sim.          | Iniciou o aprendizado aos 4 anos na sala de AEE da atual escola.                  | Ouvintes. | Surdez neuro-sensorial bilateral profunda. | 12/7º ano. |
| Victoria      | Sim.          | Iniciou o aprendizado aos 2 anos num centro de apoio bilíngue para alunos surdos. | Ouvintes. | Surdez neuro-sensorial bilateral profunda. | 16/2º ano. |

### 3.2.2 Instrumentos

Atendendo à natureza qualitativa e exploratória da presente pesquisa, os instrumentos de recolha de dados escolhidos foram a observação em sala de aula, análise documental e entrevista semiestruturada; sendo esta última a principal fonte a ser analisada e, as outras duas, fontes complementares que darão suporte (confrontando) à análise das respostas dadas pelas participantes.

Para a descrição do cenário em estudo, assim como um olhar mais próximo da realidade na qual se encontravam as participantes, foram observadas oito aulas de língua inglesa nas classes das alunas surdas envolvidas na pesquisa. Conforme Allwright & Bailey (2004), a pesquisa em sala de aula refere-se a qualquer estudo que tenha como foco analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem em um determinado contexto.

Especificamente sobre a pesquisa em sala de aula, envolvendo o ensino-aprendizagem de uma L2/LE, Lightbown (*cit. in* Dörnyei 2007) enfatiza que o propósito dessa metodologia resume-se a entender melhor, pela observação dos participantes *in loco* e compreensão de seus diferentes papéis, o impacto (inibidor ou estimulador) que certo tipo de instrução e procedimentos didáticos podem ter sobre a aprendizagem. Da mesma forma, Larsen-Freeman (2014) aborda a importância de tal prática de pesquisa, afirmando que esse tipo de pesquisa atingirá seu potencial máximo caso resultem numa maior consciência do professor sobre o processo de aquisição/aprendizagem de LE/L2, assim como elevem sua sensibilidade para com os alunos. Tal viés de pesquisa mostra-se bastante relevante no presente estudo, uma vez que se pretende explorar, a partir da observação de aulas e análise do discurso das próprias participantes, as práticas docentes no ensino do inglês como LE/L3 para surdos no contexto de salas regulares inclusivas e mistas, ou seja, com a presença também de alunos ouvintes.

A partir desse cenário, procedeu-se à elaboração de um guião para observação das aulas de língua inglesa (cf. Apêndice I), que visava a conduzir para a compreensão dos seguintes aspectos: Percebem-se metodologias diferenciadas, visando aos alunos surdos, utilizadas pelas professoras, e os aprendizes surdos são contemplados por elas?; Além do material didático preparado aos alunos ouvintes, há algum material de ensino de inglês para alunos surdos, fornecido pela instituição de ensino?; Havendo ou não material didático específico para o ensino de inglês como LE/L3 à disposição das professoras, estas confeccionam e fornecem material desse tipo aos alunos surdos durante as aulas?; Como se dá a comunicação em relação ao tripé: professoras-intérpretes-alunas surdas, no que tange o acesso aos conteúdos e a aula de forma geral?.

Neste estudo, para que se registrassem as observações, optou-se pela utilização de notas de campo. Como é próprio da observação não participante, metodologia aqui adotada, o pesquisador tem maior liberdade para fazer apontamentos durante a observação em si, já que “ao observar, sua intenção é influenciar o mínimo possível o desenrolar dos eventos” (Flick, 2004, p. 150). Ainda segundo o autor, a realidade revelada no texto proveniente das notas passa sempre pela percepção e crivo seletivo dos pesquisadores. Dessa forma, as notas de campo apresentadas aqui compõem o recorte de situações que respondem aos objetivos traçados neste estudo.

Além da observação em sala, procederam-se entrevistas semiestruturadas com cada uma das alunas surdas participantes da pesquisa (cf. Apêndice II). Essas entrevistas aconteceram após o horário escolar, mas ainda no interior da instituição de ensino, conforme consentimento da Direção das escolas e das próprias alunas. O tipo de entrevista semiestruturada permite o equilíbrio entre os dois termos que a nominam: há, por um lado, um roteiro usado pelo pesquisador para direcionar a entrevista, mas, por outro, essas questões conduzidas de tal forma que não limitem ou reduzam a riqueza dos relatos por parte da entrevista, daí o prefixo “semi” (Dörnyei, 2007).

Esse autor ainda sugere que as entrevistas sejam gravadas em áudio ou, na melhor das hipóteses, filmadas para que não se percam sequer as pistas não verbais fornecidas pelos entrevistados. Na conjuntura de entrevistas envolvendo pessoas surdas, como é o caso desta pesquisa, o registro em vídeo é imprescindível, procurando-se fidelizar a análise dos dados visto o caráter visual das LS. Portanto, realizei e filmei as entrevistas, uma vez que domino fluentemente a Língua Brasileira de Sinais.

Uma terceira etapa da recolha de dados diz respeito à análise documental: planos de aula/de curso e materiais adicionais referentes às aulas observadas, conforme necessidade da pesquisa e fornecimento destes pelas instituições. Diferentemente dos dados produzidos pelos pesquisadores durante o processo de investigação, como nas observações em campo, questionários ou entrevistas, por exemplo; conforme Flick (2013), há a possibilidade de se utilizarem dados já existentes, ou seja, documentos fornecidos pelos participantes da pesquisa, que podem ser analisados quantitativa ou qualitativamente.

Ainda segundo o autor, esses documentos podem ser disponibilizados em forma impressa ou eletrônica/digital, como num *site* institucional. “Ao analisá-los para propósitos de pesquisa, você deve sempre considerar quem produziu um documento, para quem e com que propósito” (Flick, *idem*, p. 125-126). Ao utilizar desse instrumento neste estudo, objetivou-se uma melhor compreensão das escolhas didáticas e de recursos no que tange o ensino de uma língua oral estrangeira para alunos não ouvintes.

Todos os dados coletados (apontamentos, documentos, filmagens) foram utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa, podendo os resultados serem publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja

revelada; zelando, assim, pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.

### **3.2.3 Procedimento**

Para a realização deste estudo, o projeto de investigação foi submetido previamente à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (Anexo 2). Após ser obtido o parecer favorável, foram encaminhados pedidos de autorização às escolas nas quais se realizou a pesquisa (Anexo 3). Após deferimento, obtiveram-se os consentimentos informados dos encarregados de educação, assim como o assentimento das alunas para participação no estudo (Anexo 4).

#### **3.2.3.1 Análise dos dados**

As informações recolhidas a partir das transcrições/traduições das entrevistas realizadas, assim como o registro dos aspectos suprasegmentais (no caso das LS, as expressões não manuais), confrontadas com os dados emergidos das observações em sala e dos documentos solicitados à instituição compuseram o *corpus* a ser interpretado a fim de identificar as representações discursivas existentes no contexto pesquisado. Sobre essa triangulação para tratar de um fenómeno em pesquisa social, Dörnyei (2007) esclarece ser ela uma das maneiras mais eficientes de reduzir a chance de viés sistemático, oferecendo assim sólidas evidências de validade em um estudo de natureza qualitativa.

Tal análise amparou-se na escola francesa de Análise do Discurso (doravante AD). A AD, nesse caso, torna-se imprescindível, já que o objeto deste estudo é formado pelo discurso das alunas-enunciadoras; dessa forma, essa escola ou teoria também subsidia a relação das categorias das análises linguísticas. “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (Pêcheux, 2008, p. 53).

De forma específica, as categorias de análise dos dados ancoraram-se na teoria da Heterogeneidade Discursiva, especialmente no que tange o Interdiscurso (Maingueneau, 1997; Authier-Revuz, 2004; Maingueneau, 2008); para assim chegarmos às

representações sociais (Moscovici, 2013) das participantes com base na ideia de Imaginário Sociodiscursivo desenvolvida por Charaudeau (2017).

A respeito do fenômeno da complexidade enunciativa presente na noção de heterogeneidade discursiva (mostrada e constitutiva), Authier-Revuz (1990, 2004) resgata o caráter dialógico do sujeito discursivo (dialogismo bakhtiniano), isto é, a discursividade permeada pela interdiscursividade ou como produto desta. Para a autora, não há neutralidade na palavra enunciada; ao contrário disso, a palavra é “inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (1990, p. 27). Neste estudo, deter-nos-emos à noção de heterogeneidade constitutiva na perspectiva do interdiscurso: a presença do outro no discurso do um/do mesmo (Authier-Revuz, 2004; Maingueneau, 2008).

Essa identidade discursiva (Maingueneau, 1997) constituída pelo atravessamento do sujeito na/pela linguagem, nesta pesquisa, encontra pontos de apoio no campo teórico dos imaginários sociodiscursivos; pois estes, conforme Charaudeau (2017) também permeiam e são permeados pela interdiscursividade. Para ele, os imaginários sociodiscursivos direcionam a forma como compreendemos e nos posicionamos, individual e coletivamente, frente aos eventos sociais como um todo.

Esse aporte teórico forneceu bases sólidas para a interpretação dos dados. Em um *corpus* materializado principalmente na forma discursiva, os próprios dizeres das participantes do estudo suscitaram as categorias de análise; a saber: uma categoria macro que identificamos como Percepção de Pertença (PP) e, a partir desta, ramificações ou subcategorias: PP enquanto Sujeito Aprendiz; PP enquanto Sujeito Ensinado; PP enquanto Sujeito Incluído. A partir da interpretação dos dados à luz da compreensão de que, enquanto sujeitos, somos “mais falados do que falamos” (Authier-Revuz, 1990), chegou-se ao *ethos* discursivo das alunas surdas de inglês como LE/L3 matriculadas em classes não bilíngues.

Esclarecemos ainda que os preceitos teóricos que dão base e sustentação às escolhas na interpretação dos dados serão (re)visitados sempre que o discurso analisado assim o demandar; podendo haver, pois, uma mediação teórica contínua.

## Capítulo IV. Apresentação dos Resultados

---

*Quero entender o que dizem. Estou enjoada de ser prisioneira desse silêncio que eles não procuram romper. Esforço-me o tempo todo, eles não muito. Os ouvintes não se esforçam. Queria que se esforçassem.* (Emmanuelle Laborit)

Os dados recolhidos foram organizados de forma tal que sua análise perpassasse, como já esclarecido, as respostas fornecidas pelas participantes (fonte principal dos dados coletados); porém, o discurso produzido, por elas, nessas entrevistas será confrontado com mais duas fontes de dados: observações em sala de aula e análise documental, que darão suporte à interpretação das enunciações das alunas surdas.

Neste momento, pois, apresentaremos de forma mais detalhada os dois contextos aos quais pertencem as alunas participantes da pesquisa, no que diz respeito as observações realizadas, isto é, os profissionais e o alunado envolvidos em cada contexto, assim como, certamente, a condução das aulas em si, no que tange todo o seu complexo didático, estrutural, linguístico-cultural, dentre outros aspectos. Ademais, os documentos julgados necessários como apoio à interpretação dos dados e alcance dos objetivos deste estudo, serão compartilhados e analisados.

### **4.1 Contexto da escola “A”**

A escola denominada neste estudo pelo nome fictício de Escola Antônio Canela é uma instituição de ensino que atende os níveis fundamentais I e II, ou seja, do 1º ao 9º ano escolar. Há um total de 3 alunos surdos matriculados na escola; mais especificamente no que tange a sala de aula da aluna participante deste estudo, há 34 estudantes matriculados e, portanto, frequentadores das classes de língua inglesa. Destes, apenas a aluna Kim (nome fictício) é surda.

Atendendo a política de inclusão nacional, a escola em questão possui sala de Atendimento Educacional Especializado<sup>27</sup> (AEE) destinada aos educandos com deficiência (inclusive surdos), funcionando há mais de 15 anos. Segundo informações da própria instituição, a aluna Kim foi alfabetizada em sua L1, a Libras, por professoras ouvintes a partir dos quatro anos de idade nessa sala de AEE, uma vez que ela nasceu surda, mas possui pais ouvintes.

Por se tratar de uma escola não bilíngue para surdos, isto é, sendo sua modalidade de regular inclusiva; em todas as aulas na sala de aula de Kim, há a presença de dois profissionais: o professor regente de cada disciplina ministrada e o professor intérprete. Em relação a este, convém destacar sua atuação e formação.

O tradutor e intérprete de Libras, chamado aqui de Josh (nome fictício) possuía, à época da recolha dos dados, graduação em Pedagogia (recém-formado) e, para atuar como intérprete educacional, conforme exigência legal, também dispõe de certificado de proficiência em Libras, no seu caso em nível federal: Prolibras<sup>28</sup>. Ele atua na Escola Antônio Canela há oito anos e, como intérprete educacional, há mais de treze.

Em relação à professora de inglês, cujo nome fictício é Cloe, ela finalizou sua graduação em Letras Língua Inglesa na Universidade Federal do Pará e atua na referida escola desta pesquisa desde o ano de 2012. Especificamente com a aluna Kim, Cloe trabalha desde 2017, sendo este o segundo ano em que ela ministra a disciplina de inglês para a aluna surda. Cloe não possui formação acadêmica em Língua Brasileira de Sinais, no entanto o intérprete educacional da escola, Josh, ministrou oficinas de Libras, em nível básico, em 2017 para os professores que possuíssem alunos surdos; sendo assim, Cloe foi contemplada.

Segundo diretrizes do Ministério da Educação, como já mencionado, a disciplina de LI compõe o currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano. A turma de Kim (7º ano), portanto, cumpre uma carga-horária de 3 aulas (45min cada) semanalmente. Nesse contexto, foi realizado um recorte de 8 aulas a serem observadas, as quais relataremos as

---

<sup>27</sup> Conforme o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, “O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (...)”.

<sup>28</sup> O exame Prolibras é uma combinação de um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação como uma ação concreta prevista no Decreto n. 5.626/2005 (...). Basicamente, esse exame objetiva avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais-Libras (Quadros et al., 2009).

principais impressões norteadas a partir dos objetivos delineados para o estudo e roteiro de observação elaborado.

Os resultados obtidos nesta primeira fase de recolha de dados, foram organizados e analisados sob quatro vieses principais, de forma tal que nos permitisse chegar, por meio do confronto com as posições discursivas das alunas surdas, às representações sociais destas em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE/L3. Para tal, quatro macro eixos (E) foram delineados:

- i) adaptações metodológicas inclusivas;
- ii) material didático institucional;
- iii) material didático docente;
- iv) comunicabilidade: professor-aluno-intérprete.

**E1 De que maneira as metodologias adotadas nas salas de aula de ensino de língua inglesa são adaptadas/alteradas para contemplarem, de forma inclusiva, os aprendizes surdos?**

Em relação ao eixo *adaptações metodológicas inclusivas*, não se observou por parte da professora escolhas pedagógicas ou posturas didático-metodológicas diferenciadas e significativas de modo tal que pudessem incluir a aluna surda ao longo das aulas de LI, como a apresentação dos dados coletados especialmente nos eixos três e quatro demonstrarão de forma complementar.

De forma geral e no que diz respeito à condução das aulas, a interação entre professora e alunos se dava em português, com algumas palavras-chave aleatórias em inglês. A professora, por exemplo, escrevia a instrução das atividades em inglês no quadro e um tempo depois ela mesma as traduzia para o português; essa estratégia foi utilizada em todas as aulas observadas. Assim, era possível ao intérprete fazer a mediação comunicativa para a aluna surda, já que este não possui proficiência em inglês.

A professora se dividia entre cuidar da disciplina da sala, ministrar o conteúdo, fazer anotações no quadro e passar pelas fileiras tirando as dúvidas dos alunos ouvintes, uma vez que não domina a Libras. Como observado, pois, as dúvidas de Kim são direcionadas

por ela mesma a Josh; há, entre eles, uma relação didática, disciplinar e, certamente, linguística bem próxima e facilmente perceptível.

Uma das sessões do livro didático intitula-se a *Warming Up!*, cujo objetivo é direcionar os alunos levantarem hipóteses sobre o tema da unidade (Franco; Tavares, 2015), a professora faz as perguntas listadas nessa sessão em inglês e as traduz para que os alunos (dicionando-se aos ouvintes) respondam. Não há, durante essas atividades de abertura da unidade (ao que se observou), uma interação com a aluna surda. Dessa forma, nesses momentos, a aluna surda tem acesso ao que se passa, pois há a tradução em Libras; porém, trata-se de um acesso indireto a um conteúdo pronto, uma vez que a professora está interagindo com os alunos ouvintes e o intérprete está apenas traduzindo essa interação em sinais.

Ao longo do período de observação das aulas, aconteceram duas ausências do intérprete educacional, e a escola não possui intérprete substitutivo; ainda assim não houve uma adaptação ou mudança na condução da aula de forma a contemplar Kim. Nessas ocasiões, como de praxe, Cloe dá instruções em português, porém não se percebe uma preocupação por parte dela em averiguar se a aluna surda entende o que é pra ser feito.

Neste ponto, convém-se mencionar um documento denominado *Planejamento Anual de Inglês*, elaborado e entregue por Cloe à secretaria escolar (requisito para todos os professores no início do ano escolar), cujo acesso nos foi concedido pela autora. Esse planejamento contempla as turmas para as quais Cloe ministra aulas; e, como todo documento dessa natureza, apresenta fundamentação teórica, objetivos, competências e habilidades a serem adquiridas/alcançadas, assim como o conteúdo abordado em cada ano escolar, dentre outros tópicos.

Destacamos, desse documento, dois tópicos que se interligam ao presente eixo apresentado: estratégias e avaliação. No primeiro, não se faz menção a uma metodologia diferenciada que contemple os aspectos específicos do ensino de LI como LE/L3 para aprendizes surdos. Em relação à avaliação, há instrumentos gerais que, a princípio, contemplariam alunos surdos e ouvintes, como realização de atividades em sala individualmente ou em grupo, testes, entre outros; não se verifica, no entanto, adaptação (ressignificação) da avaliação das habilidades linguísticas de produção oral e compreensão auditiva, já que estas e as outras duas (produção escrita/compreensão

textual) são trabalhadas de forma integrada, como o próprio planejamento e o livro didático, como se verá, asseguram.

**E2/E3 Há material didático para o ensino de inglês para alunos surdos, fornecido pela instituição de ensino? Atentar, independentemente do ponto anterior, se a professora de língua inglesa confecciona/fornece material didático diferenciado à aluna surda durante as aulas.**

Por questões de aproximação temática, os dois eixos: material didático institucional/material didático docente serão apresentados conjuntamente.

Não se verificou na instituição, tampouco no PNLD<sup>29</sup> do Ministério da Educação, a presença de livro didático de inglês destinado especificamente ao ensino de inglês para alunos surdos. O livro de língua inglesa aprovado pelo PNLD e, portanto, fornecido às escolas para utilização no Ensino Fundamental II é o *Way to English*.

Esse livro em questão foi utilizado em apenas duas das aulas observadas, nas quais a professora buscou-os na biblioteca, distribuiu-os aos alunos e, ao final da aula, recolheu-os<sup>30</sup> (exceto o de Kim, pois Cloe lhe disse que ela poderia levá-lo para casa). Convém, mesmo que de forma sucinta, destacá-lo. Como já abordado neste estudo, um plano de curso que adote a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, como é instruído nos PCNs, compreende que a aprendizagem de línguas não maternas se dá nas situações discursivas do dia a dia, ou seja, por meio de interações sociais veiculadas na/pela linguagem. O livro *Way to English* cumpre esses requisitos, pois utiliza como pressuposto teórico-metodológico a visão de língua enquanto manifestação social em um dado momento histórico-cultural (Franco; Tavares, 2015).

Dessa forma, para atingir tais objetivos, esse material promove, por meio de atividades e textos autênticos, situações reais de comunicação e, como os próprios autores enfatizam no *Manual do Professor* (ibidem, p. 188): “(...) incentiva os alunos a aprenderem por meio da interação uns com os outros (...)”; característica também inerente à abordagem

---

<sup>29</sup> Segundo o Decreto 9.099/2017, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem como objetivo selecionar, avaliar e fornecer materiais didáticos às instituições públicas de ensino nos níveis da educação básica, como suporte ao trabalho docente (Brasil, 2017).

<sup>30</sup> Houve tal prática, apesar de o PNLD explicitar que os livros de LI sejam consumíveis, ou seja, ao início do ano escolar, cada aluno deve receber um livro, não precisando, então, devolvê-lo à instituição.

comunicativa. Tal manual ainda esclarece que se adota no livro do aluno a estratégia de integração das quatro habilidades linguísticas, uma vez que assim acontece nas diversas situações sociais em que nos encontramos.

Não se observou, ao longo das aulas selecionadas para compor o *corpus*, e mais especificamente nas duas aulas em que os livros foram distribuídos aos alunos, que a professora promovesse a prática das habilidades de produção e compreensão oral (speaking/listening); de modo geral promovia-se o ensino de aspectos gramaticais de forma não contextualizada, sejam estes extraídos de partes do livro didático ou de material impresso avulso. Como a própria abordagem comunicativa explícita, deve haver uma sequência didática que favoreça o uso integrado das quatro habilidades linguísticas a serem adquiridas; ainda que isso, certamente, contemplaria integralmente os alunos ouvintes, mas não a aluna surda.

No que diz respeito a materiais complementares elaborados pela professora, no período observado, presenciou-se o fornecimento de duas atividades impressas. A primeira (sexta aula) referia-se a um texto com os signos do zodíaco em inglês, na qual os alunos deveriam, em duplas, circular e traduzir as características (personality traits) do signo que recebessem (a princípio, a professora recortou cada signo e os distribuiu aleatoriamente). Não houve “warm-up” para a atividade com os alunos ouvintes, tampouco com Kim; além do mais, os alunos não puderam escolher o seu signo; o que poderia criar um contexto mais próximo e real para cada um deles. A segunda atividade avulsa distribuída (sétima aula) aos estudantes tinha como objetivo exercitar os números ordinais, de forma que eles deveriam colorir, de uma sequência de figuras, aquela que correspondesse ao número indicado.

No momento das duas atividades, como o intérprete havia faltado<sup>31</sup>, Kim procura um colega ouvinte diferente do indicado pela professora para formarem dupla, possivelmente por ela julgar que ele conhecesse mais sinais de Libras que o outro; este, então, com os sinais que sabia, mímica e recursos dêiticos (apontando) tenta explicar a Kim do que se tratava as atividades. Durante a instrução dada a respeito das atividades mencionadas, não se percebeu uma preocupação por parte de Cloe se a aluna surda havia compreendido,

---

<sup>31</sup> Neste momento Kim me pergunta se eu posso auxiliá-la na atividade ou, mesmo, explicar-lhe do que se tratava; eu peço desculpas, dizendo que não poderia; daí, ela decide trocar de colega e compor nova dupla.

isto é, não houve qualquer estratégia de comunicação diferenciada. Essa e outras situações observadas, permitiram-nos compreender melhor a relação professora-aluna-professora.

#### **E4 Como se dá a comunicação/mediação entre professora, intérprete de Libras e aluna surda no que tange o acesso aos conteúdos e às atividades durante a aula?**

Em relação ao quesito comunicabilidade: professora-aluna-intérprete, percebeu-se que a aluna surda interage bastante com o intérprete, inclusive fazendo comentários com ele sobre assuntos não relacionados diretamente ao conteúdo da aula, como sobre o comportamento dos colegas ouvintes: “Eles são muito indisciplinados e gritam muito!”

Em relação à realização das atividades, Kim age de forma autônoma com a ajuda do dicionário e pede ajuda ao intérprete quando tem dúvidas (raramente pedia ajuda diretamente à professora). De forma geral, no que se observou, a relação entre Kim e Cloe resumia-se a aspectos técnicos, como a verificação (vistos) das atividades. Nesse sentido, verificou-se em alguns momentos que a professora registrava com visto as atividades de Kim, mesmo quando dizia que não corrigiria a de nenhum aluno naquele momento.

Num dado momento (segunda aula) Kim acerta apenas 3 de um total de 4 questões da atividade proposta. Visivelmente triste, ela questiona (apenas com expressão facial) ao intérprete, que diz a ela que o dicionário é importante. Kim, então, interrompe a professora que estava escrevendo na lousa para (pensava-se a princípio) questionar o porquê de ter errado a questão; mas, na verdade, era apenas para ensinar-lhe o sinal INGLÊS em Libras: a professora faz o sinal e continua a aula. Ao término da atividade, Cloe passa de carteira em carteira registrando as atividades; no caderno de Kim, isso já havia sido feito. Não houve, no entanto, um *feedback* à aluna surda sobre a questão que ela não havia acertado.

Ao longo da aula, sempre que tem dúvidas, o intérprete (Josh) se direciona à professora e ela o atende. Assim, ele recorre à professora para ajudar-lhe nas palavras que não conhece. Por não ser fluente em inglês, Josh se vale de a professora ministrar a maior parte da aula em português; e, quando esta fala em inglês na sala, ela mesma imediatamente traduz. Nessa relação, porém, não se observou o contrário, isto é, a professora pedir suporte ao intérprete para direcionar-se, por exemplo, à aluna surda.

Dessa forma, as dúvidas da aluna surda eram direcionadas por ela a Josh, raramente à Cloe, já que a relação desta era visivelmente mais próxima dos alunos ouvintes, sempre se dirigindo a estes nas interações, como por exemplo: “O que significa essa palavra em português?” Quando estes acertam, ela confirma; quando não, ela mesma traduz.

Em uma das ocasiões em que o livro didático foi utilizado, Cloe apresenta uma atividade de “warm-up” que abre a unidade 2 (Music Matters). Dirigindo-se em português aos ouvintes, ela sonda se eles conhecem as celebridades nas fotos apresentadas; não há, entretanto, igualmente uma interação com a aluna surda; nem mesmo se pede a ela que, caso conheça, faça a datilologia dos nomes. Ainda assim, Kim interage por decisão própria com Josh: ela aponta para uma das celebridades e diz que a conhece por ela ser brasileira e pergunta ao intérprete o nome dela e ele faz a soletração manual I-V-E-T-E S-A-N-G-A-L-O. Em uma outra atividade dessa mesma unidade, Cloe pergunta aos alunos o que eles haviam respondido sobre a questão “What are your favorite kinds of music?” Os alunos ouvintes respondem aleatoriamente e Cloe apenas os ouve. A surda responde para o intérprete que a única palavra que reconheceu foi “Rock” então ela marcou essa palavra.

Essa aula em questão, cujo tema foi “música”, mostrou-se bastante motivadora à participação de Kim, ainda que a interação dela restringisse-se a Josh. No entanto, mais um momento em que a aluna surda aproveita para ensinar sinais à professora foi observado. Mais uma vez, de forma autônoma, Kim se dirige à professora, mostrando a ela as imagens dos instrumentos musicais no livro e lhe ensinando os sinais de cada um da cruzadinha; Cloe olha com atenção e sorridente, mesmo não repetindo os sinais ensinados.

Ainda nessa aula, em relação à questão “Can you play a musical instrument? If so, what do you play?” Kim pergunta ao intérprete sobre o significado do verbo *play* e ele pede para que ela pesquise no dicionário; rapidamente ela encontra o significado e faz o sinal em Libras de TOCAR-VIOLÃO<sup>32</sup>, em seguida a datilologia G-U-I-T-A-R e pergunta se está certo; Josh diz que sim.

A professora escreve o modelo de resposta na lousa: “I can play the ....” Ela também escreve a versão interrogativa da questão: “Can you play the piano? / Can you play the

---

<sup>32</sup> Em Libras, o verbo TOCAR é icônico, ou seja, acompanha a forma do instrumento a ser tocado.

violin?” e pede aos alunos para responderem. Kim tem dúvida sobre que resposta dar e pergunta ao intérprete; este, por sua vez, relata a dúvida à professora que diz que ela deve responder “Yes” ou “No”. Neste momento, a surda conta ao intérprete que não sabe tocar flauta, trompete nem violino, mas sabe tocar bateria; Josh pergunta a ela então como se diz bateria em inglês e ela faz a soletração manual D-R-U-M-S, deixando a entender que de fato fez a atividade da cruzadinha com atenção; Cloe, no entanto, não teve ciência dessa interação em inglês entre Josh e Kim.

#### **4.2 Contexto da escola “B”**

A escola Escola Suely Filpi (nome fictício) é uma instituição de ensino que atende os três anos finais da educação básica, ou seja, o Ensino Médio. Há um total de 4 alunos surdos matriculados na escola; dos quais, uma é Victoria (designação fictícia), aluna participante deste estudo. Especificamente matriculados na classe de LI em sua sala, há 19 estudantes (18 ouvintes).

Esta escola também atende a política de inclusão nacional ao possuir uma sala de AEE, que está em funcionamento, segundo informações da própria instituição, há mais de quinze anos. Ainda, segundo informações da escola, este é o primeiro ano em que Victoria se matricula, pois veio transferida de outra instituição, pertencente a outro estado. A aluna nasceu surda de pais ouvintes, e é fluente em Libras, pois foi alfabetizada em sua L1 a partir dos 2 anos de idade em um centro de apoio bilíngue, numa sala apenas com alunos surdos.

Como a grande maioria das escolas de educação básica no Brasil, a Escola Suely Filpi não é bilíngue, mas regular inclusiva. Há, pois, além dos professores regentes, uma professora intérprete (de nome fictício Sarah) na sala de Victoria, assim como nas salas dos outros surdos matriculados. Sarah possui graduação em Pedagogia e especialização (Pós-graduação lato sensu) em Língua Brasileira de Sinais e em Educação Especial Inclusiva. Ela atua como intérprete educacional há dois anos, mesmo tempo de trabalho nessa escola.

A professora regente de inglês, cujo nome fictício é Katie, é graduada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará e especialista em Educação, Diversidade e Sociedade; não possuindo, no entanto, formação acadêmica em Libras. Ela era, à época

da recolha de dados, recém-contratada pela referida escola deste estudo: outubro/2017. Especificamente para a aluna Victoria, Katie ministra aulas desde fevereiro de 2018.

A escola em questão oferta duas línguas estrangeiras: o inglês e o espanhol. Essa flexibilidade também é prevista em lei (Brasil, 1996). Assim, os alunos podem optar entre uma e outra. No caso de Victoria, por escolha própria, ela decide matricular-se nas classes de LI. Sua turma (2º ano), pois, cumpre uma carga-horária de 2 aulas/45min (geminadas) de inglês por semana. Nesse contexto, também foi realizado um recorte de 8 aulas a serem observadas, as quais relataremos suas principais impressões a partir dos mesmos eixos delineados para a escola “A”.

### **E1/E2/E3**

Por afinidade temática, e especialmente, em função de os dados coletados se aproximarem e convergirem, os três primeiros eixos serão aqui abordados conjuntamente.

A professora (Katie) dispõe de projetor multimídia em sua sala, então ela inicia a aula e projeta também slides como suporte; essa prática foi observada em todas as aulas. Em boa parte dos slides, observou-se que a professora disponibiliza também imagens com os sinais em Libras das palavras que ela julga como ideias-chave. Para isso, ela utiliza um dicionário de Libras (aplicativo) chamado *Hand Talk*. Em alguns slides, ao invés do sinal em si, a professora utiliza imagens que representem o conceito das ideias-chave que selecionou, como por exemplo alguém com a expressão facial de triste para representar a ideia de “sad”. Assim, os slides são ricos em recursos pictóricos, mostrando a preocupação com uma pedagogia de cunho visual. Além disso, durante as aulas observadas, verificou-se que ela própria utiliza alguns sinais isolados, direcionando-se à aluna surda. Percebeu-se essa atitude por parte de Katie em todas as aulas observadas, mesmo que em seu Plano Anual de Ensino (documento semelhante ao apresentado no contexto da escola anterior) não constam diferenciações metodológicas inclusivas para alunos não ouvintes.

Na primeira e segunda aula observadas, a intérprete não estava presente; a professora, então, preocupa-se em averiguar se a aluna surda está compreendendo os tópicos-chave da aula; ela inclusive faz alguns sinais isolados que sabe para ajudar Victoria. Há uma aluna ouvinte que, aparentemente, sabe sinalizar num nível superior ao de Katie; a

professora pede a ela que se sente ao lado da colega surda para dar-lhe suporte (em alguns momentos, elas até conversam paralelamente também).

A aula é ministrada quase que inteiramente em Português, exceto nos momentos em que Katie fala em inglês as palavras ou frases-chave do tema gramatical a ser estudado. Percebe-se que três alunos mais próximos à Victoria se preocupam quando ela não entende o que é para fazer (pela ausência da intérprete). Pela amizade e contato com a colega surda, possivelmente eles aprenderam a comunicar-se com ela em sinais, mesmo que de forma básica, ou até por mímica quando os sinais lhes faltam; quando isso acontece, Victoria ensina-lhes o sinal desconhecido.

Em um momento, ainda dessas aulas, a professora pede que os alunos abram o livro na página indicada por ela e respondam à atividade (ela se assegura de que Victoria entendeu, pois mostra no livro a página para a surda). Katie diz que se trata do tema “Simple past”, porém a aluna surda não entende bem o que é para ser feito, então a colega ouvinte que sempre se senta a seu lado como apoio, chama a professora para explicar: a professora explica em português para a colega ouvinte que tenta traduzir em sinais, mímica, datilologia; em alguns momentos, a professora faz isso também, inclusive escreve no caderno de Victoria para auxiliá-la.

Assim, como no contexto da escola “A”; há, nesta outra, o fornecimento de livro didático pelo PNL (não específico para alunos surdos). O livro de LI adotado pelo programa para o Ensino Médio é *Circles*, e da mesma forma que o *Way to English*, os autores alertam os estudantes sobre a importância da fluência em uma língua franca como o inglês e os motiva na busca de um aprendizado autônomo (Kirmeliene et al., 2016). Como fica claro já na apresentação do livro, os autores afirmam que utilizam a abordagem comunicativa para que os estudantes aprendam a ler, escrever, falar e compreender oralmente a LI de forma integrada e contextualizada.

A professora inicia a aula (terceira aula observada), perguntando em inglês aos alunos: “Did you finish the activity?” (ela está fazendo referência à atividade sobre o passado simples em inglês da aula anterior), como os alunos não entendem a pergunta, ela repete em português. A intérprete (Sarah) encontra-se na sala e aproveita da tradução em português feita pela professora para sinalizar em Libras, já que não possui fluência em inglês.

Como de praxe, Katie prepara slides para dar *feedback* da atividade. Para cada slide, um verbo conjugado no passado (regulares e irregulares); cada verbo com sua versão em Libras e uma imagem que represente a situação conceptual. Por mais que haja limitação em representar o sinal em Libras com imagens estáticas (já que a maioria dos sinais possui movimento) Victoria reconhece imediatamente cada sinal nos slides<sup>33</sup>.

O uso de sinais-chave em Libras na apresentação em Power Point causa curiosidade em toda a sala. Os alunos ouvintes (a maioria deles) perguntam à intérprete como realizar aqueles sinais. A intérprete, com o consentimento da professora, ensina a eles; Victoria também contribui, a pedido de Sarah. Nesse momento, até mesmo a professora repete os sinais feitos pela intérprete. No caso de verbos auxiliares, como “Did/Didn’t”, tanto Sarah quanto Victoria utilizam a soletração manual. Tal momento causa descontração em todos os alunos, especialmente para a aluna surda que se mostra visivelmente contente com a situação.

Como já mencionado, o livro *Circles* utiliza como pressuposto metodológico o ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas, não fazendo menção em relação a uma adaptação estratégica quanto às habilidades de “speaking” e “listening” para alunos não ouvintes. Dessa forma, Katie anuncia que os alunos terão uma atividade de produção: “interview” e que eles deveriam formar duplas. O objetivo da atividade é que os alunos pratiquem o aspecto gramatical (simple past) de forma contextualizada e interativa, por meio das habilidades de leitura, compreensão oral e principalmente produção oral, como proposto no livro didático. A colega ouvinte que mais domina Libras na sala e, que já tem o hábito de realizar atividades com Victoria, imediatamente se senta com ela.

Katie então apresenta o slide com os dizeres: “Research or create a biography of someone”. Ela dá a cada dupla uma folha impressa com todas as instruções em inglês. Os comandos giravam em torno de cada aluno entrevistar seu par utilizando perguntas pré-estabelecidas e acrescentar outras, caso quisessem. No caso de Victoria e sua parceira, a entrevista se deu em Libras, por orientação da professora e com a ajuda da intérprete. O processo é: elas leem na folha a pergunta que devem fazer uma a outra, entendem o significado e sinalizam, perguntando. Pelo que se percebe as duas participam

---

<sup>33</sup> Alguns sinais representados nos slides não representam fielmente o conceito em inglês, soando como uma tradução não equivalente à situação, mas *ipsis litteris*. Isso pode ser explicado pelo fato de a professora de inglês não ser fluente em Libras e a intérprete de Libras não dominar a língua inglesa nem em nível básico.

efetivamente da atividade, e suas expressões faciais denotam um contentamento na situação.

Um outro exemplo quanto a estratégias utilizadas por Katie para contemplar (com recursos visuais) a aluna Victoria, foi notado na oitava aula observada. A professora apresenta slides com “personality traits” e, mais uma vez, cada característica vem com a versão em inglês e, dessa vez, não com o sinal em Libras, mas com uma imagem que represente o conceito (figura 1).



Figura 1. *Vocabulary: Personality Traits* [Reprodução autorizada pela autora]

Katie ensina a pronúncia de cada característica e pede aos alunos (ouvintes) que repitam. A cada adjetivo, Katie pronuncia a palavra em inglês, os ouvintes repetem, em seguida ela traduz para o português, enquanto a intérprete faz o mesmo em Libras. No momento em que os alunos ouvintes estão pronunciando as palavras, Sarah pede a Victoria que faça a datilologia (nesse caso, nota-se uma adaptação metodológica também por parte da intérprete).

Feito isso, a professora anuncia um ditado, utilizando os adjetivos que acabou de ensinar aos alunos pronunciarem, mas ao invés de apenas dizer oralmente cada característica ela opta por utilizar também as imagens, possivelmente para contemplar Victoria:



Figura 2. *Ditado: Personality Traits* [Reprodução autorizada pela autora]

Assim, pelo que se percebe, Victoria tem acesso à mesma atividade proporcionada aos alunos ouvintes, porém adaptada à sua necessidade de aluna surda, falante de Libras como L1, matriculada e frequente em classes de inglês com alunos ouvintes falantes de português como LM; para os quais (surdos e ouvintes, a LI é, igualmente, LE.

#### **E4**

No que tange o último eixo: *comunicabilidade: professor-aluno-intérprete*, as estratégias de Katie evidenciadas nos eixos anteriores já demonstram, ou dão pistas, de como se dá a comunicabilidade entre docente e aluna nesse tripé.

Além de algumas situações já mencionadas no eixo anterior e que refletem neste eixo, outras podem ser relatadas de forma complementar. Em todas as atividades que requeriam a participação dos alunos de forma espontânea ou por indicação de Katie, foi observado que ela sempre procurava envolver Victoria; como numa dinâmica em que frases com perguntas em inglês estavam dispostas em papéis colados na lousa, nas quais os alunos deveriam escolher uma e responder com “short answers” (Yes, I did/No, I didn’t). Katie, então, pergunta (por mímica e o sinal isolado “QUER” em Libras) à Victoria se ela gostaria de participar. A princípio, a aluna ela titubeia, mas motivada pela colega que sabe Libras de forma básica, ela decide responder (as duas vão juntas ao quadro). A frase retirada por Victoria é “Did we swim?”; com a ajuda da colega ouvinte, que traduz em Libras, ela entende o significado da sentença e escreve no quadro: ‘Yes, we swim’ (a palavra ‘Yes’ já estava escrita na lousa). A professora, então, escreve a resposta correta no quadro (Yes, we did) e mostra à aluna surda.

Com relação a Sarah, percebeu-se atitude similar à de Josh, no que diz respeito a mediar a comunicação entre Victoria, professora e colegas ouvintes; ela também recorria a Katie sempre que tinha dúvidas a ponto de limitar a tradução em Libras para a aluna surda. Nas aulas observadas em que estava presente, Sarah, senta-se ao lado de Victoria. Assim, nos momentos de atividades, por exemplo, percebeu-se que a intérprete educacional assume

o papel de uma espécie de professora de apoio. A mesma postura foi notada no contexto da escola “A”.<sup>34</sup>

Mesmo com a presença de Sara, a professora se dirigia à Victoria para sanar possíveis dúvidas, com sinais úteis, como “TUDO-OK?”, da mesma forma como fazia aos alunos ouvintes. Isso demonstra, a nosso ver, a compreensão de Katie em relação a seu papel de professora regente da turma, seja para alunos ouvintes ou não.

Como mencionado neste estudo, os dados aqui relatados foram triangulados com as enunciações produzidas pelas participantes da pesquisa durante as entrevistas. No que diz respeito a essas, pois, optamos em apresentá-las, analisando-as simultaneamente no capítulo destinado para tal.

---

<sup>34</sup> Existem diretrizes e preceitos éticos que norteiam as atribuições dos intérpretes educacionais (Rodrigues; Valente, 2011), que se resumiriam em mediar a comunicação entre surdos e ouvintes que não dominem a LS. No entanto, em contextos educacionais não bilíngues brasileiros nos quais os professores regentes, além de não serem fluentes em Libras, não possuem formação em educação inclusiva de surdos, os intérpretes acabam por suprir essas lacunas, ainda que isso “ultrapasse” o limite de sua função (Quadros, 2007).

## Capítulo V- Cruzamento e discussão dos resultados

---

*Sou um espalhamento de cacos sobre um capacho por sacudir.* (Fernando Pessoa)

### 5.1 Introdução

No presente capítulo, procederemos à análise dos discursos produzidos pelas alunas surdas participantes do estudo à luz teórica das heterogeneidades enunciativas, mais precisamente no que diz respeito ao caráter heterogêneo constitutivo do sujeito discursivo e a própria interdiscursividade. A heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz, 2004), pois, é aquela na qual as vozes do outro encontram-se diluídas no discurso do sujeito e, não, na superfície enunciativa.

Conforme esclarecido, com o intuito de compreender melhor as escolhas enunciativas das participantes, atrelamos essas escolhas ao que fora observado ao longo das aulas, assim como pelo que foi fornecido documentalmente pelos agentes educacionais e instituições, inclusive no que tange o *background* das alunas e professores regentes/intérpretes envolvidos.

Iniciamos, assim, esclarecendo uma vez mais os conceitos de discurso e interdiscurso. Orlandi (2005, p. 15) se vale da etimologia para socializar seu ponto de vista sobre o discurso, dizendo que ele é: “(...) palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”; ou ainda, conforme define Foucault (2013), um conjunto de enunciados pertencentes à mesma formação discursiva<sup>35</sup>. Interdiscurso, por seu turno,

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento, ou mesmo a denegação de determinados elementos (Maingueneau, 1997, p. 113).

---

<sup>35</sup> Por formações discursivas (FDs), Foucault entende: “Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área (...) dada, as condições de exercício da função enunciativa” (2000, p. 153).

Partiremos, pois, do que Possenti (2003) assevera em relação à análise de um *corpus* tendo em vista uma base teórica interdiscursiva; para o autor, o analista, nesses casos, considera o confronto do discurso com outro, e não com todos os outros, como ele mesmo lembra. A Análise do Discurso, pois, busca entender esses (des)encontros de sentido da língua, de forma simbólica, que constitui o sujeito sócio-histórico (Orlandi, 2005). Assim, esse confronto é melhor visualizado, a nosso ver, partindo-se de filtros de análise, a que chamamos de categorias interpretativas que emergem das próprias situações discursivas do *corpus*. Neste estudo, como já explicitado, as categorias e subcategorias de análise serão:

- Percepção de Pertença;
  - Percepção de Pertença enquanto Sujeito Aprendiz;
  - Percepção de Pertença enquanto Sujeito Ensinado;
  - Percepção de Pertença enquanto Sujeito Incluído.

Sobre a noção de percepção, trata-se de como o sujeito (organicamente) interpreta estímulos, ou sensações prévias compostas por elementos que se lhe apresentam de forma interdependente, mas percebidos conjuntamente; ou seja, qual sua atitude (comportamento) ante esses estímulos (Piaget, 2013).

A percepção, nessa perspectiva, é um fenômeno complexo que conjuga uma gama de operações que se processam no enredo psicológico humano perpassando, não apenas pelas sensações como, também, pela memória, pela comparação, pela associação, pelo juízo, entre outros (Gáspari; Schwartz, 2005).

A ideia de percepção, a qual diz ser esta obtida frente às/por meio das experiências vividas pelos sujeitos, aproxima-se da noção de heterogeneidades enunciativas (interdiscurso) e de imaginário sociodiscursivo (representações sociais), uma vez que estes têm como um de seus elementos as sensações resultantes dos significados impressos (dizeres) nas situações (e aqui acrescentamos situações discursivas) vivenciadas. A percepção, portanto é-nos bastante conveniente nesse sentido. Como nos lembra Moscovici: “(...) nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos” (2013, p. 31).

Definida a acepção de percepção adotada neste estudo, falta-nos ainda conceituar *pertença*. A noção de pertença está atrelada à de comunidade. Assim, enquanto sujeitos,

sentimo-nos motivados socialmente a fazermos parte de um coletivo organizado; ou, nas palavras de Weber (*cit. in.* Sousa 2010, p. 37): “(...) ‘constituição de um todo’, ou seja, naquilo que como um fim, faz do pertencer um meio e uma necessidade, matriz de algo que se define como um comum”.

Bauman (2004) relaciona pertença à identidade, na medida em que esta compõe as entidades definidoras do todo; ou, como ele mesmo apregoa, definidoras das “comunidades” (p. 17); que por sua vez são organizadas por ideias, valores, princípios, dentre outros que convergem. O autor, ainda citando um exemplo pessoal em relação à sua mudança da Polônia (país de seu nascimento) para a Grã-Bretanha no livro *Identidade*, lembra-nos que as duas noções, identidade e pertença, não são definitivas ou imutáveis; mas, ao contrário, flexíveis, negociáveis, a depender dos próprios sujeitos.

O cenário, a nosso ver, remete-nos à ideia de *comunidades discursivas*, uma das vertentes estruturais do discurso, juntamente com formação discursiva; postulado por Maigneueau. Para ele, pois, essas comunidades dizem respeito a: “(...) o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva (1997, p. 56); entendendo aqui *textos* enquanto enunciações.

No que diz respeito às questões apresentadas às alunas e que suscitaram o material discursivo a ser analisado, faz-se importante mencionar ainda, como nos lembra Authier-Revuz (2004) sobre a não neutralidade das palavras (aquela neutralidade encontrada no dicionário); sendo o discurso constituído, portanto, dialogicamente, “(...) feito de acordos, recusas, conflitos, compromissos” (p. 68). Sendo assim, esclarecemos que palavras encontradas nas perguntas direcionadas às participantes, como *opinião*, indica posicionamento discursivo; *importância*, remete tanto a significância e perspectiva, percepção imediata e futura, respectivamente; *inglês*, ora remete a uma disciplina escolar a ser cumprida, ora diz respeito a uma língua franca/instrumento de comunicação ou ainda uma língua oral estrangeira; *surdos* faz alusão tanto a um sujeito surdo na condição de aluno ou, mesmo, um estudante com surdez, ou ainda a um membro de uma comunidade (Comunidade Surda); *nível* e *motivação*, mais uma vez remetendo à perspectiva e significância; *aprendiz*, aqui toma um caráter de aluna simplesmente, já que essa palavra-chave está vinculada a aprendizagem (fluência)/sujeito que aprende/aquele que galga níveis; *métodos* se ampara ao seu correlato estratégias; por fim, *professora* alude a, nesse caso, alguém que faz escolhas metodológicas: sujeito ensinante.

## Quadro I *Simbologia utilizada na tradução e transcrição das entrevistas*

| <b>OCORRÊNCIAS</b>                 | <b>SINAIS</b> |
|------------------------------------|---------------|
| Qualquer pausa                     | ...           |
| Ideia interrompida ou incompleta   | (?)           |
| Hipótese do que se viu             | ( )           |
| Ênfase                             | CAIXA ALTA    |
| Comentário do tradutor/transcritor | [ ]           |

Fonte: Próprio autor

### 5.2 As alunas Kim e Victoria

Em relação à primeira subcategoria *Percepção de Pertença enquanto Sujeito Aprendiz*, há a nosso ver uma profusão enunciativa por parte das alunas, mesmo sendo poucas as falas explícitas (menos ainda no caso de Kim) subcategorizadas como tal “(...) a fim de se se colocar em ‘entender’ a presença de não ditos no interior do que é dito” (Pêcheux, 2008, p. 44), ou seja, a escassez de enunciação enquanto (si mesmas) aprendizes nos leva a compreender que há toda uma conjuntura que corrobora para essa inconsistente percepção. Ainda assim, em alguns momentos da entrevista, há resquícios perceptíveis de sujeito aprendiz. Quando questionadas sobre a importância da disciplina de língua inglesa para os estudantes surdos ou ainda sobre o nível de motivação enquanto aprendizes de inglês, encontram-se falas do tipo:

*“É importante!”* [Expressão facial pensativa]. *“Gosto de estudar.”* (Kim)

*“Na minha opinião, sim, é importante ... Também seria importante o surdo aprender a LS dos Estados Unidos, que é diferente, não é mesmo? Por isso a importância de traduzir, estudar ... Ah, eu quero também no futuro fazer intercâmbio e matricular-me numa faculdade lá nos E.U. e estudar tradução do português para o inglês, isso seria muito bom! Além do mais, poder conversar com um surdo estado-unidense, inclusive em sinais, é uma forma de conectar-se com a cultura de lá ... É muito bom! Eu gosto de inglês ... Gosto de música com a letra sinalizada em Libras, gosto de saber o significado das palavras em inglês e pergunto: qual o sinal em Libras dessa palavra, traduz pra mim? E, então, me respondem ... eu gosto!”* (Victoria)

Esses posicionamentos denotam o interesse e motivação das alunas em estudar, de modo geral, o inglês. No caso de Kim, entendemos “inglês/L1”, nas enunciações, enquanto disciplina escolar a ser cumprida; uma vez que foi notado nas aulas observadas (Capítulo 3), a assiduidade e interesse da aluna em participar de todas as atividades propostas, por um lado, e uma visão cumulativa de vistos ou acertos, por outro lado. A exemplo disso, como citado, descrevemos momentos em que a aluna demonstra decepção por ter acertado apenas 3 das 4 questões propostas em uma atividade, ou quando, por falta de intérprete e, conseqüentemente, por não ter compreendido o que era para ser feito em dois momentos distintos observados, Kim opta por não fazer a atividade de forma autônoma (como observado ser o costume) e simplesmente copia as respostas do colega ouvinte com o objetivo de receber um visto. Não há, ainda assim, um *feedback* da professora para a aluna e tampouco desta à professora, no sentido de indagar sobre o que não teria sido compreendido por ela na atividade, como descrito no relato de observação. Analisamos essa situação como um reflexo do entrave comunicativo entre professor-aluno que não compartilham a mesma língua em sala de aula; algo que possivelmente inibe o questionamento da aluna, de um lado, e a não verificação da compreensão (ou não) pela professora de outro, uma vez que, por questões linguísticas, não há um espaço favorável para tal.

A esse respeito, Pereira (2009) utiliza o termo “copistas” para designar surdos que têm a exímia habilidade de transcrever textos, atividades, dentre outros, sem necessariamente compreender do que estes se tratam; realidade vivenciada por muitos desses alunos na rede regular inclusiva de ensino. Ainda assim, Kim revela uma percepção (auto)crítica e de compreensão do objetivo de estar na escola (visão macro) e estudar uma língua como o inglês (de forma específica):

*“Se eu lesse e dissesse comigo mesma ‘Ah, entendi!’ eu aumentaria meu conhecimento.” (Kim)*

Essa fala pode remeter às três subcategorias propostas nesta seção, a depender do ponto de vista a ser analisado, mas optamos por manifestá-la aqui para confrontar com o cenário exposto anteriormente; quando a aluna se vê diante de duas situações conflitantes: em que se vê desamparada linguisticamente (sem tradução para sua língua), mas que precisa de completar a atividade motivada pela pontuação a ela atribuída. Assim, a enunciação leva a crer que Kim demonstra uma visão de autonomia (especialmente em relação às palavras *ler e dizer a si mesma*) que é relevante a aprendiz de uma língua não materna, uma vez

que o conhecimento vem por meio de um galgar de níveis (na fluência, nesse caso), ou seja, para avançar é necessário antes solidificar a base anterior, mas se vê diante de situações que fogem a seu controle de aprendiz, como ausência de intérprete e professora regente não conhecedora da Libras, por exemplo.

Em relação à Victoria, é percebida uma visão diferente de LI, não necessariamente como um componente curricular, mas enquanto língua franca, ou seja, instrumento de comunicação necessário no atual mundo globalizado. Para ela, dominar esse idioma representa a possibilidade de intercâmbio, contato com outras culturas e avanço nos estudos, como fica claro nesta enunciação:

*“E assim posso, enquanto surda, estudar, por exemplo, na faculdade, fazer mestrado; para isso o inglês é necessário.”* (Victoria)

Assim, nessa passagem, percebemos também por parte da aluna a compreensão da importância da LI enquanto instrumento cultural facilitador para seus objetivos; por isso interpretamos essa fala nesta subcategoria, uma vez que ela denota uma autonomia e visão de futuro (perspectiva) que o aprendizado de uma LE oral pode trazer a ela em aspectos comunicativos.

Os discursos relatados estão entrelaçados de outros discursos, enunciados por outros em ocasiões também outras e diversas. A esse respeito Authier-Revuz (2004, p. 36) assegura: “Da mesma maneira não é senão em relação aos outros discursos, no ‘meio’ que eles formam e ‘com’ eles que se constrói todo discurso; os outros discursos são seu ‘exterior constitutivo’ (...)”.

Quando, por exemplo, ao serem questionadas sobre a importância da LI para elas e para os surdos de modo geral, a prática discursiva das alunas emerge de suas vivências; para Kim: passar por uma disciplina de forma bem sucedida numa classe mista regular inclusiva, já que essa é a única modalidade de ensino com a qual teve contato, ou seja, com a presença de um professor intérprete que lhe sirva de apoio para que ela tenha pontuação suficiente (ainda que isso se revelará não suficiente em outras de suas enunciações como se verá); revelando, assim, uma visão imediatista e individualizada (usando, inclusive, a 3ª pessoa ao falar de si mesma) do ensino-aprendizagem.

Victoria, por sua vez, é atravessada pelo discurso de coletividade (comunidade). Possivelmente, essa discursividade provém de sua experiência em estudar, quando

criança e nos primeiros anos de vida, num centro bilíngue de ensino para surdos. Em um determinado momento da entrevista, quando, ao contrário de enunciar na primeira pessoa *Eu preciso*, ela diz:

*“O surdo precisa visualizar para aprender.”* (Victoria)

É possível, aí, perceber o caráter de identificação que possui com a abordagem de ensino na qual adquiriu sua L1. Falar, pois, de forma generalizada, isto é, que os surdos aprendem desta ou daquela forma, desvela um lugar de fala de alguém que vivenciou uma experiência significativa e eficaz de ensino, como será enfatizado nas demais subcategorias.

No que tange a *Percepção de Pertença enquanto Sujeito Ensinado*, esta tem uma carga semântica que remete à dinâmica utilizada em sala de aula pela professora regente e professor intérprete. Dessa forma, diferentemente da subcategoria anterior na qual as alunas são levadas a demonstrar uma visão de si (para si), o cenário agora revela posicionamentos enunciados a respeito da metodologia utilizada em sala para o ensino de inglês a elas, alunas não ouvintes.

Destacamos, inicialmente, as seguintes falas no que tange a importância do inglês e a motivação para o aprendizado desta:

*“Tem o intérprete que ensina Kim se desenvolver. É importante estudar a apostila, o dicionário. Gosto de preencher no livro e entender (quando entendo) gosto muito. Eu percebo que fico feliz quando analiso o conteúdo e entendo, acho bom quando isso acontece.”* (Kim)

Na enunciação, percebemos por parte da aluna uma transferência das atribuições de regência da disciplina/ensino da língua ora para o intérprete, ora para si mesma (autodidatismo). Interpretamos isso como fruto da própria dinâmica vivenciada por Kim nas aulas, como exemplificado nos relatos de observação, ou seja, Josh representa a figura daquele que a conduz em sala. Mesmo não sendo o professor regente e tampouco fluente em LI, o professor intérprete é aquele que se torna o mais próximo da aluna surda; esse vínculo, certamente, é estabelecido e mantido pela língua de sinais comum entre ambos. Assim, em momentos de exposição dos conteúdos, aplicação de atividades ou dúvidas quanto a estes e aqueles, dentre vários outros momentos, Kim recorre (como observado) a Josh ou aos próprios materiais, especialmente o dicionário. Depreendemos disso, então, que mesmo não tendo frequentado classes bilíngues de ensino, naturalmente ela sabe que

as informações lhe fazem sentido cognitivamente de maneira visual e, certamente, em sinais:

*“Como seria isso em sinais? (Fico pensando)” (Kim)*

Essa fala vai ao encontro e confirma a enunciação (anterior), que poderia estar subcategorizada enquanto percepção de pertença de sujeito aprendiz, porém o dizer “quando entendo” remete à ideia de como é a metodologia utilizada nas aulas, supondo que ela tem consciência e percepção acerca do modelo regular inclusivo de ensino no qual se encontra e, especialmente, de não ser integralmente contemplada por ele, como se verá mais claramente na terceira subcategoria.

*“Acredito que o ensino de inglês da professora para mim que sou aluna surda precisa melhorar. Nas aulas de inglês faltam slides, vídeos. A professora escreve e fala muito... fica difícil, não é mesmo?” (Kim)*

Nessa enunciação, Kim tece uma crítica, com um tom de *feedback*, em relação ao modelo regular inclusivo na qual se encontra. Isso fica claro nas escolhas enunciativas que ressaltam, por um lado, a falta de elementos de visualidade e, por outro, a presença em profusão de elementos de oralidade; além disso, os dizeres *para mim que sou aluna surda* denota um olhar para si (única aluna surda) em meio ao coletivo (colegas ouvintes), o que revela um posicionamento consciente enquanto integrante de uma comunidade minoritária, mas que não se omite diante da maioria. Ao finalizar o enunciado com um pedido de confirmação (*não é mesmo?*), ela evoca seu interlocutor não como um entrevistador distante, mas como alguém que compartilha dos seus dizeres. Como nos lembra Authier-Revuz: “*Visando à compreensão de seu interlocutor, o locutor integra, pois, na produção de seu discurso, uma imagem do ‘outro discurso’, aquele que ele empresta a seu interlocutor*” (2004, p. 42).

*“O ensino deve ser: em primeiro lugar a Libras e, em segundo, o inglês; na verdade, o processo principal deve ser: 1º a Libras, 2º o português e 3º o inglês; para, assim, o surdo saber como ler/traduzir por si só a língua inglesa para ser capaz de no futuro viajar aos Estados Unidos, por exemplo, por isso deve aproveitar para aprender o inglês.*

*Também com a ajuda do dicionário procuro as palavras em português e vejo sua tradução em inglês e faço a comparação entre as línguas, isso é bom para meu estudo” (Victoria)*

Victoria confirma tal pensamento de Kim, como se pode ver pela sua prática discursiva, porém com um tom empírico, o que lhe possibilita um posicionamento mais aprofundado

e seguro da temática, como já esclarecido, inclusive quanto ao uso da linguística contrastiva, fruto da abordagem bilíngue de ensino à qual frequentou.

No quesito nível de conhecimento da LI, discutiremos as seguintes passagens:

*“Tenho 12 anos, então estou melhorando em relação ao ensino e à assimilação do conteúdo, mas às vezes eu esqueço. [Expressão facial pensativa] Acho que sei pouco inglês. Às vezes, na aula, eu pego o livro e fico tentando ler as palavras das atividades, tentando entender e fazer conexões com o que já aprendi, mas não as compreendo ... não sei; o que posso fazer? [Expressão facial decepcionada] então eu deixo pra lá ...”* (Kim)

*“Eu sinto que aprendo mais ou menos, também porque inglês é DIFÍCIL, assimilar tudo eu não consigo; eu preciso PRATICAR, PRATICAR, treinar bastante datilologia, preciso estudar em casa todos os dias para aprender ... e, assim, praticando, futuramente posso conseguir assimilar mais, mas agora sei apenas superficialmente.”* (Victoria)

Ambas as alunas julgam não possuírem um conhecimento significativo em língua inglesa e o próprio tom e escolhas de sinais (escolhas enunciativas) de seus discursos já revelam bastante do porque isso acontece. Saber *pouco* ou *mais ou menos/superficialmente* um idioma, nesse caso, está relacionado à ideia de competência comunicativa. Para Ellis (2001), tal competência compreende um conhecimento tanto linguístico quanto pragmático por parte do falante, ou seja, para que, por meio destes, possa-se compreender e produzir discurso (performance comunicativa). À noção de competência comunicativa, Almeida Filho acrescenta um teor social e de autonomia a ser despertado nos alunos enquanto agentes atuantes no processo de ensino-aprendizagem, o que transcende as fronteiras da sala de aula: “This entails less emphasis in teaching and more emphasis on meaningful and significant practices that will make a difference on one's life and future”<sup>36</sup> (2013, p. 63).

Na fala de Kim, quando esta diz que às vezes esquece o conteúdo estudado, isso não está relacionado à falta de motivação em estudar a LI, como ela mesma deixa claro, na sequência, ao enunciar que utiliza o livro didático como instrumento de revisão, mas o fato de não entender, por não conseguir fazer as conexões necessárias suficientemente (significativamente), isso a desmotiva. Ela finaliza o enunciado com uma pergunta, a nosso ver retórica, com um tom crítico: ela cumpre seu papel de aluna, sendo assídua e participativa (o que ficou claro nas observações em sala, como já dito), então o que mais

---

<sup>36</sup> Isso implica menos ênfase no ensino e mais ênfase em práticas que façam sentido e sejam significativas e que farão a diferença na vida e no futuro de uma pessoa (Tradução nossa).

pode fazer? Há fatores, pois, que fogem a seu controle, ou seja, a motivação do aprendiz é algo fundamental, mas não é a única premissa para obter o nível comunicativo em uma língua.

Por sua vez, Victoria, ao enunciar, traz para si e para a própria LI, num primeiro momento, a responsabilidade do conhecimento rudimentar nessa língua; tendo, portanto, que praticar bastante, inclusive em momentos além da escola. O enunciado em questão poderia estar na primeira subcategoria, mas a nosso ver essas falas remetem ao modo de como a aluna é ensinada (metodologia). O adjetivo *difícil* utilizado para definir a LI pode estar mais relacionado a uma abordagem que não a contempla totalmente que a uma compreensão textual e produção escrita fluídas. O verbo *praticar*, utilizado repetidamente, reforça essa ideia de que a aluna surda deve se esforçar mais, já que ela é uma surda entre alunos ouvintes numa escola não bilíngue; além do mais, a enunciação *treinar bastante datilologia* revela possivelmente uma visão estruturalista, na qual o aprendizado da língua se dê pelo conhecimento cumulativo de palavras simplesmente.

A princípio, a prática durante e posterior às aulas deve ser a postura de qualquer aprendiz de L2/LE, sejam surdos ou ouvintes, caso desejem alcançar fluência; porém, pelos não ditos desse dizer, reforçada pela conjuntura (classe não bilíngue) em que se encontra, a aluna revela que uma atitude inclusiva e a abordagem de ensino adequada devem estar imbricadas; assim, apenas uma ou outra provoca uma sensação de incompletude.

*“Então ... o surdo tem dificuldades, às vezes é confuso pra ele entender, daí ele pergunta: “Como é isso?” Ele entende bem pouco as diferenças do inglês; daí então a professora ensina: “Veja”; então a professora escreve, mas ainda assim o surdo não entende. Se ensinar diretamente em inglês, sem uma ponte, fica confuso, não dá para entender.”* (Victoria)

A ponte a qual Victoria se refere diz respeito ao ensino bilíngue, com instrução em Libras e permeado pela pedagogia visual.

*“É muito importante principalmente o uso de imagens com a palavra em português traduzida para o inglês”* (Victoria)

As mídias digitais, plataformas de armazenamentos de vídeos, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e a internet de forma geral são ferramentas bastante úteis como recurso nesse sentido, devido ao caráter visual-motor inerente às LS. A esse respeito, esclarece Campello:

Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (2008, p. 128).

Parte desse processo, é percebido e enaltecido por Victoria em relação à atitude, considerada por ela, inclusiva da professora regente; por outro lado, Kim demonstra sentir falta dessa mesma atitude por parte de sua professora, como deixa transparecer explícita e implicitamente em suas enunciações. Ambas as percepções das alunas puderam ser presenciadas nas observações em sala, como serão melhor explicitadas na última subcategoria.

A terceira subcategoria diz respeito à *Percepção de Pertença enquanto Sujeito Incluído*. Esta, por certo, entrelaça-se/é entrelaçada com as/pelas demais, no sentido de a primeira desvelar as participantes enquanto *Eu Surda*; a segunda, por sua vez, *Eu Aluna* e, esta terceira, *Eu Aluna Surda*.

Como já abordado neste estudo, as participantes encontram-se num ambiente escolar que segue a abordagem regular inclusiva de ensino, com classes mistas (surdos e ouvintes) e com a presença, garantida por lei, de um profissional tradutor-intérprete de Libras, além dos professores regentes das disciplinas. No contexto específico desta pesquisa, os professores intérpretes são bilíngues, isto é, fluentes em Libras e português, mas não são trilíngues, faltando-lhes conhecimento em língua inglesa. As professoras regentes de inglês, por sua vez, tampouco são trilíngues, não dominando, pois, a Língua Brasileira de Sinais. Tal Babel linguística representa a conjuntura na qual se encontram matriculadas as alunas surdas deste estudo. Como se verá, de forma geral, as alunas falam de um lugar que é delas por direito, mas que não lhes pertence, ou seja, que o discurso legislativo e educacional diz estar preparado para elas. “São as nossas instituições que segregam, que põem para fora, para o não-lugar social. De onde esse sujeito resiste” (Orlandi, 2005, p. 14).

Assim, iniciaremos com as sequências discursivas:

*“Quando os outros alunos estão correndo pela sala ou barulhando, eu permaneço quieta, pois tenho educação e tento não dar atenção a isso, tento focar para progredir, pois respeito (?) Eu, Kim, tenho educação e me comporto bem em sala.”*  
(Kim)

*“Há a interação entre mim e os alunos ouvintes ... “Como é?” [Perguntamos uns aos outros] e nos ajudamos, trocando explicações e respostas, isso é muito bom! Eles me perguntam: ‘como é isso em Libras?’, então eu traduzo e os ensino. Da mesma forma, eles também me ensinam palavras em inglês ... e eu explico os sinais para eles, os alunos.” (Victoria)*

O primeiro aspecto evocado por meio das enunciações é a percepção de inclusão em meio a uma classe não bilíngue, mista e, portanto, de maioria ouvinte. Com os verbos *correr* e *barulhar*, utilizados por Kim, esta demonstra um tom crítico à indisciplina dos colegas; inclusive ela comenta, paralelamente, sobre isso com Josh, como observado em sala. Porém, esse discurso é atravessado por outras vozes, pois ao enunciar sobre o mau comportamento dos alunos ouvintes, a nosso ver, a aluna surda está a posicionar-se sobre as lacunas deixadas pela modalidade inclusiva na qual se encontra, como, nesse caso, a falta de conhecimento dos colegas em relação à sua língua e cultura; em alguns momentos, por exemplo, a sua visão é obstruída por colegas ouvintes, impedindo que ela visualize as informações na lousa e, até mesmo, veja o intérprete.

Devido a essa conjuntura, sua participação e interação em sala encontra-se restrita ao professor intérprete; portanto, na falta deste, não há a quem recorrer. Ainda assim, como observado em algumas aulas e descrito no relato de observações, na ausência de Josh, Kim (após perguntar a mim se eu poderia intermediar a comunicação e eu responder-lhe que não) vai ao encontro de um colega conhecedor de alguns sinais, no seu julgamento. Tal atitude denota, a nosso ver, em primeiro lugar, a consciência de Kim de que ela se encontra em uma classe regular inclusiva mista e, por consequência, um ambiente não bilíngue de modo geral e de que ela necessita de uma “ponte” que conecte as línguas envolvidas; nesse caso, dando acesso ao estudo e à aprendizagem no sentido (de direção) Libras-inglês. Em segundo lugar, ao recorrer diretamente a mim (observador não participante) e não à professora, deixa clara a relação (da qual Kim também tem ciência) entre professora ouvinte não fluente em Libras e aluna surda.

Kim complementa, dizendo:

*“Na sala, é estranho! Os alunos se sentam enfileirados. Fica difícil olhar para o intérprete, professora e colegas. A interação visual é ruim, pois como na minha sala estão estudando os ouvintes e eu que sou surda, todos misturados, ... o ensino para o surdo deveria se desenvolver mais.” (Kim)*

Diferentemente, no caso da aluna Victoria, conforme a enunciação denota e as observações em sala confirmaram, ela se encontra num ambiente educacional mais

interativo no que se refere aos alunos ouvintes (pelo menos no que concerne à sala de aula na qual se encontra), situação viabilizada na e pela língua de sinais. Percebeu-se, por exemplo, alunos ouvintes próximos a ela se disponibilizando para ajudá-la quando da ausência da professora intérprete; dissemelhantemente do contexto da outra escola, não se sabe se por questões de faixa etária/maturidade. Pela amizade e contato com a colega surda, eles aprenderam a comunicar-se com ela em sinais, mesmo que de forma rudimentar, ou até por mímica quando os sinais lhes faltavam; quando isso acontecia, Victoria ensinava-lhes o sinal desconhecido. A partir de sua prática discursiva, pois, é possível depreender que ela evoca dois aspectos principais: a relação interpessoal discente confortável que mantém com seus pares em sala (e não restritamente com Sarah), ambas fulcrais para o desenvolvimento social e intelectual de qualquer estudante. Com isso diminui-se a distância entre a aluna surda e a classe de maioria ouvinte.

Quanto à relação discente-docente, analisada à luz desta subcategoria, percebemos na subjetividade discursiva das alunas, mais uma vez, uma disparidade no que tange cada contexto especificamente: distanciamento e (tentativas de) proximidade, num caso e noutro; o que acaba por confirmar e reforçar as análises das subcategorias que envolvem as percepções *Eu Surda/Eu Aluna*. Maingueneau (2008) afirma que o discurso está sempre circunscrito historicamente, ou seja, é enunciado por alguém específico em uma situação específica e sob condições (FDs) também particulares. É nesse viés que analisaremos as enunciações que se seguem.

*“O modo de ensinar da professora, as estratégias... o livro, as atividades, o dicionário, o modo de ensino em si [Expressão facial pensativa] ... faltam sinais para comparar as línguas, assim o ensino seria melhor e eu me desenvolveria mais.” (Kim)*

O enunciado reforça a ideia de que a aluna está consciente para o fato de que a abordagem bilíngue, na qual se utilize a LC para o ensino de uma LE/L3 como o inglês para alunos surdos ser a metodologia (*modo de ensinar*, como ela mesma diz) ideal. O verbo *desenvolver* utilizado por ela remete à noção de competência comunicativa, nos vieses linguístico e social, descrita anteriormente. Kim destaca, além da metodologia docente utilizada, os instrumentos de apoio ao ensino, como o livro didático e o dicionário; importantes no âmbito de aprendizagem de línguas, mas que se não forem aproveitados de maneira contextualizada na qual a língua materna seja a base para a aquisição da língua

adicional, acabam por perder o propósito, tornando-se desmotivadores, como quando a aluna enuncia que ao tentar lê-los e entendê-los, *deixava-os pra lá*.

No que diz respeito ao livro didático de inglês, escolhido e disponibilizado a todos os alunos pelo Ministério da Educação como já mencionado neste estudo, este segue a abordagem comunicativa, porém não contempla o ensino de LI para alunos não ouvintes. Quanto a isso e à luz da AD, resgatamos a noção de “sujeito pragmático” utilizado por Orlandi (2005) que, segundo a autora, recai sobre a ideia de que devemos aprender (dominar/ser dominados) a língua nacional para não sermos colocados, por nós mesmos ou pelo outro, à margem, como no caso dos surdos na fase do Oralismo Puro. A esse fato, acrescentamos algo novo sem mesmo, talvez, termos resolvido a questão pragmática anterior: de que forma adquirir essa língua nacional e, por extensão, línguas não maternas, como é o caso do português como L2 (língua do Estado) e o inglês como L3 (língua franca do “Estado”, se assim pudermos utilizar de tal metáfora).

O fato de não haver livros didáticos de ensino de inglês para alunos surdos brasileiros ofertados pelo MEC, a nosso ver, pode estar relacionado, por um lado pela não reflexão de cunho sociolinguístico acerca de uma comunidade minoritária por parte do Governo, já que a modalidade inclusiva atual seria suficiente e, por outro lado (e como consequência do cenário anterior em alguma instância) do assujeitamento dos alunos surdos, no sentido de uma gratidão submissa por estarem matriculados num sistema regular inclusivo e terem um professor intérprete por direito, algo que até pouco tempo seus pares não tiveram acesso. No entanto, esse assujeitamento (in)consciente começa a ser abalado, movimentado quando neste estudo, por exemplo, levamo-las a refletir e a se posicionar sobre “isso lhes é suficiente? Contempla-lhes?” Em resposta, Kim enuncia, complementando a sequência discursiva anterior:

*“Não acho esse método que ela usa muito bom.” (Kim)*

Retomando o sujeito pragmático de Orlandi, a autora posiciona-se a respeito de uma tentativa de homogeneização dos processos que ilusoriamente tentariam organizar a sociedade como se esta fosse um todo passível de uma padronização coerente; ela assegura que, se isso já ocorreu ou tentou ser feito, “(...) não mais se sustenta atualmente, com seu princípio de organização sendo a estrutura das relações de classe. O sistema de instituições, a empresa da cultura” (2005, p. 7).

Victoria, por sua vez, encontra-se numa situação mais confortável, no que diz respeito à relação de proximidade inclusiva proporcionada pela professora; isso torna-se perceptível quando analisamos seus dizeres e observações em sala.

*“Gosto também porque a professora explica como traduzir do inglês e também tem a Libras [Expressão facial de satisfação] nos slides, é muito legal! Eu olho e isso me aguça a curiosidade. Gosto muito! Porque ensina a palavra e a sua tradução em sinais: “sim” / “não”, então eu olho ... que bom! (Victoria)*

A aluna complementa, dizendo a respeito do método e estratégia utilizadas em sala pela professora:

*“Na minha opinião são bons, porque eu fico observando as estratégias da professora e vejo que ela quer saber os sinais além do inglês.” (Victoria)*

Nesses casos, mais uma vez, Victoria reforça a importância da utilização de elementos de visualidade por isso estar relacionado tanto à cultura quanto à abstração das ideias cognitivamente. Ao complementar, a aluna resgata a proximidade, julgada por ela, existente entre si e a professora ao reconhecer o “esforço” da docente em incluir em sua metodologia e conhecimento pessoal (*vejo que ela quer saber os sinais além do inglês*) aspectos da cultura surda e não apenas ouvinte, o que diminui a distância sentida entre as duas, já que a professora não é fluente em Libras. A mesma sensação não é compartilhada por Kim, pois ela se sente mais próxima a Josh, na mesma proporção que Cloe estaria próxima aos alunos ouvintes, uma vez que esses dois grupos, que acabam por se formar em sala de aula, têm a língua como denominador comum: Libras para aqueles; português para estes.

Embora a conjuntura viabilizada pela professora de Victoria proporcione uma sensação de acolhimento inclusivo por parte da aluna, em outro momento da entrevista, analisado na segunda subcategoria, pelos não ditos de seu dizer, ela julga isso ser positivo, mas ainda não o ideal (*daí então a professora ensina: “Veja”; então a professora escreve, mas ainda assim o surdo não entende.*). Portanto, por mais que a professora se esforce para incluir a aluna surda, com elementos de visualidade e aspectos próprios da língua de sinais, como observado nas aulas e conforme reconhecimento da aluna surda; ainda assim, trata-se de uma escola regular inclusiva (não bilíngue), isto é, a própria conjuntura: classe mista, livro didático, professora regente não fluente em Libras, apenas uma aluna surda, dentre outros aspectos, reflete no ensino-aprendizagem tanto de Victoria (em maior grau)

quanto de seus colegas. Quanto a esse último aspecto, convém destacar algo descrito nos relatos de observação em ambos os contextos escolares.

Algumas das características que uma aula organizada em torno da abordagem comunicativa deve ter é a visão de língua enquanto veículo discursivo utilizado em contextos reais e significativos de comunicação. Assim, os momentos proporcionados e conduzidos durante as aulas pelo professor de língua inglesa, devem contemplar a interação social e o trabalho colaborativo entre os alunos, para que estes levantem hipóteses na e sobre a língua a ser aprendida. Para isso, deve haver de modo geral a aquisição de quatro habilidades; duas relacionadas à produção (oral: speaking e escrita: writing) e duas concernentes à compreensão (oral: listening e escrita: reading).

Numa classe regular inclusiva mista, no entanto, duas dessas habilidades correspondentes à oralidade não deveriam compor o plano de ensino para alunos surdos profundos, caso houvesse um currículo individualizado a esses alunos, o que não é realidade nos contextos aqui pesquisados.

O cenário descrito acaba por criar situações adaptativas, na maioria das vezes por parte dos professores intérpretes, como o caso observado na sala de Victoria no qual Sarah solicitava a ela que realizasse a datilografia das palavras em inglês enquanto a professora praticava a pronúncia desses mesmos vocábulos. Em outro momento, ainda nesse contexto escolar, percebemos uma prática didática que mais se aproximou de como deve ser o ensino de inglês como LE/L3 para alunos surdos; trata-se da atividade de “interview” presente no livro didático, cujo objetivo era praticar as quatro habilidades, mas especialmente as duas produções orais. Porém, a professora adaptou para que a entrevista acontecesse em Libras entre Victoria e a colega ouvinte que mais dominava essa língua de sinais em sala e as habilidades exercitadas foram convertidas em produção e compreensão escrita; a nosso ver, adequadas à aluna surda. Não há, no entanto, no primeiro exemplo mencionado a correspondência exata entre as habilidades linguísticas exercitadas no exercício de pronúncia (acuidade fonética) e a soletração manual em LS; na segunda situação, a prática das habilidades orais requeridas pela atividade não foram exercitadas pela aluna ouvinte.

Perceberam-se também no contexto escolar da aluna Kim, duas situações pertinentes ao ensino de inglês para alunos não ouvintes; mas, diferentemente do contexto anterior, aqui

elas são produzidas ou motivadas ora pela própria Kim, ora pelo professor intérprete; em nenhum momento, pois, pela professora regente. Tais exemplos encontram-se citados no Capítulo 3; sendo, portanto, neste momento analisados no bojo da subjetividade *Eu Aluna Surda*.

A primeira situação refere-se à atividade de abertura de uma das unidades do livro didático intitulada “Music Matters” (figura 3), na qual, como descrevemos, há uma interação em Libras entre Kim e Josh natural e espontaneamente motivada pela aluna surda. Como pode ser visto na imagem, a atividade é rica em visualidade; assim, apesar de o livro não ser metodologicamente destinado a alunos surdos, tais aspectos poderiam ser aproveitados e adaptados pela professora regente, similarmente ao que foi feito entre a aluna e o intérprete. Conforme Campello (2008), as imagens não devem estar dispostas ao acaso e sem um objetivo didático; ao contrário, devem pressupor exercícios pictóricos semioticamente mediados. Conforme orientações do próprio livro (Teacher’s Guide), cada unidade se inicia com duas páginas de abertura com elementos visuais e “warm-up questions” cujo objetivo é apresentar aos alunos a temática da unidade a partir do que eles já sabem a respeito do assunto. Não houve, nesse momento por exemplo, interação entre professora e Kim para sondar se a aluna conhecia tais celebridades, nem mesmo se pediu a ela que, caso conhecesse, fizesse a datilografia dos nomes. Julgamos ser conveniente a mediação inclusiva de atividades como esta para alunos surdos, já que contêm elementos de sua cultura visual e, em se tratando de um exercício que apresenta de forma interativa o tema a ser estudado na unidade, deve servir como fator motivador também a esses alunos, como de fato aconteceu mesmo que paralelamente. Situações como esta justificam o fato de a aluna dizer, em alguns momentos da entrevista, como mostrado, que Josh a ajuda desenvolver-se.



Figura 3. *Warm-up Music Matters* [Franco; Tavares, 2015, p. 32-33]

Como mencionado na sessão destinada ao relato de observações, Kim se mostrou bastante interessada na temática musical da unidade do livro didático. Isso, a nosso ver, motiva-a a interagir autonomamente com o intérprete a respeito de tal tema. A isso também concerne o segundo exemplo que mencionaremos em relação a elementos próprios das línguas de sinais e cultura surda que deveriam ser aproveitados pela professora regente em sala. Trata-se da ocasião relatada em que Kim interage com Josh a respeito dos instrumentos musicais que ela sabe e não sabe tocar. Ela, inclusive, interrompe a aula para ensinar a professora os sinais em Libras de cada instrumento mostrado no livro; Cloe lhe dá atenção mesmo não repetindo os sinais ensinados. Nesse caso, o intérprete (mesmo não sendo o professor regente e, tampouco, com formação para tal), dá pistas do que seria a abordagem bilíngue no ensino de inglês como LE/L3 para surdos. Diga-se “pistas/vestígios”, pois se tratou de um evento isolado dentro de todo um processo e não de uma sequência didática que favorecesse a utilização de linguística contrastiva, por exemplo, desde o princípio num plano de aula específico para esse fim.

Um aspecto bastante interessante que poderia ser utilizado pela professora regente (caso fosse de seu conhecimento) no cenário descrito é o fato de o verbo *tocar* ser icônico em Libras, isto é, lembra a forma do instrumento a ser tocado. Tal resgate da L1 no ensino de línguas adicionais, como explicitado no Capítulo I, estão relacionados também aos dizeres das alunas surdas quando mencionam que ficam imaginando como seriam os

conteúdos estudados em sinais ou o fato de se ensinar diretamente em inglês, sem uma ponte em cuja uma das bases estaria a Libras, torna-se confuso para os surdos.

Dessa forma, pelos ditos e não ditos<sup>37</sup>, a modalidade regular inclusiva é questionada pelos discursos das alunas surdas baseados em sua percepção de pertença, ou seja, o critério pessoal de desenvolvimento (competência comunicativa) não satisfatório passa a ser o novo crivo que justifica o questionamento acerca da abordagem de ensino na qual elas se encontram. A esse respeito, uma das alunas enuncia:

*“A professora parece usar um método velho, parece que estamos (a professora e eu) DISTANTES ... Você [Referindo-se a mim que a entrevistava] seria melhor ... Quem sabe no futuro [Expressão facial esperançosa]” (Kim)*

Nessa sequência discursiva, a aluna usa o sinal “método” e finaliza a enunciação, antes da primeira pausa, com o sinal de “distantes” o que nos leva a entender que se trata tanto de uma relação entre ouvinte/surda quanto de professora/aluna. O adjetivo *velho* para caracterizar o método adotado por Cloe é, por nós interpretado, como uma abordagem não bilíngue de ensino, já que a professora por não ser fluente em Libras não estaria apta para tal, segundo o posicionamento não dizível da aluna. Para Authier-Revuz:

Certamente não há mais abordagem da interlocução (...) que não tenha ultrapassado o esquema de *transmissão* de um sentido, correspondente às metáforas de uma codificação realizada no polo emissor, *seguido* pelo decodificação efetuada no polo receptor (...) (2004, p. 86).

Isso se confirma na segunda parte do enunciado, na qual Kim julga ser o pesquisador que a entrevista mais adequado para ensinar-lhe o inglês; nesse momento, pois, na cena de enunciação a aluna resgata minha formação e fluência em ambas as línguas inglesa e Libras para fazer tal julgamento. Assim, convém mencionarmos o que diz Maingueneau:

(...) os atos de fala acionam convenções que regulam institucionalmente as relações entre sujeitos, atribuindo a cada um um estatuto na atividade de linguagem. (...) Logo, um sujeito ao enunciar, presume uma espécie de “ritual social da linguagem”, implícito, partilhado pelos interlocutores (1997, p. 30).

Tal cenário remonta à formação dos docentes nos cursos superiores de licenciatura para atuarem no âmbito da educação inclusiva. Especificamente no que concerne à educação

---

<sup>37</sup> “(...) há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (Orlandi, 2007, p. 12).

de surdos, como já esclarecido, esta envolve conhecimento tanto da cultura surda quanto de uma língua visual-espacial, Libras, no contexto brasileiro.

Neste estudo, temos esclarecido a respeito das lacunas que uma formação de professores voltada apenas para o aluno ouvinte tem deixado no processo de ensino-aprendizagem de discentes surdos, desde a formulação e organização do currículo escolar à prática docente em sala. Silva (2010) é claro ao mencionar o caráter de parcialidade que pode ser facilmente percebido no tecer discursivo do currículo, ou seja, um documento como esse é fruto das correntes teóricas às quais seus autores se filiam. As teorias do currículo, pois, na visão do autor, envolvem e são envolvidas por relações de poder que definem quais e de que forma conhecimentos devem ser selecionados e/ou omitidos. A esse respeito, declara Foucault: “O poder está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (2013, p. 89).

A obrigatoriedade da disciplina de Libras no desenho curricular de todos os cursos superiores de formação de professores (Licenciaturas) é um avanço considerável no que tange as políticas de inclusão escolar garantidos pelo Decreto 5.626/2005 (ainda que esse documento não normatize ou dê direcionamentos no que diz respeito à ementa ou carga-horária a serem adotadas). Dessa forma, por meio do histórico acadêmico das professoras regentes que fazem parte do contexto desta pesquisa, é possível verificar que ambas foram contempladas por essa disciplina com uma carga-horária de 68h, conforme Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará-UFPA.<sup>38</sup> Não há, no documento, menção a outras disciplinas que contemplem as áreas de educação inclusiva ou, mais especificamente, ensino de LI como LE/L3 para alunos surdos; além disso, a carga-horária destinada à disciplina de Libras é considerada insuficiente, na maioria das vezes, para que se garanta uma formação docente sólida para atuação na área da surdez (Nascimento; Sofiato, 2016).

Esse cenário reflete-se nos dizeres das alunas surdas ao mencionarem um distanciamento sentido em relação à docente ou a falta de “uma ponte”, isto é, um ensino permeado na e pela língua de sinais. A pesquisadora surda Stumpf (2008) interpreta tal conjuntura como, também, um reflexo das relações de poder existentes no âmbito educacional, uma vez que

---

<sup>38</sup> [Em linha]. Disponível em <<http://www.letasaltamira.ufpa.br/index.php/en/editoria-f>>. [Consultado em 28/06/2018].

o número de educadores surdos que atuam na docência ainda é incipiente, pelas questões históricas relatadas neste estudo.

Devido essa lacuna, que contribui para que os egressos das licenciaturas não se sintam preparados teórico-empiricamente, dois comportamentos podem ser notados: em primeiro lugar, pode haver um caráter assistencialista na prática docente dos professores regentes, por não possuírem parâmetros “de dosagem” na avaliação, retirando ou limitando, assim, a autonomia dos alunos com deficiência, como exemplificado nos relatos de observação, por exemplo, quando uma das professoras registrava a atividade (visto) da aluna surda, mesmo não sendo momento para tal, ou ainda quando ela permitia algo a essa mesma aluna, como levar o livro didático para casa, mesmo não se observando a mesma atitude com os alunos ouvintes. Em segundo lugar, pode ocorrer o oposto ao que acabamos de mencionar, isto é, professores regentes que, por não possuírem formação para lecionar a alunos surdos, eximem-se total ou parcialmente de tal regência, delegando-a aos professores intérpretes; estes, por sua vez, acabam por assumir um papel que vai além de suas atribuições profissionais (Quadros, 2004), tornando-se espécies de professores de apoio. Assim, num modelo regular inclusivo, os alunos surdos e os intérpretes acabam por compor um universo à parte dentro da sala de aula, como percebido e relatado nos momentos de interação e adaptação de atividades entre Josh-Kim/Sarah-Victoria, mesmo que as adaptações e interações não equivalassem ao objetivo correlato exato proposto nas atividades preparadas para o público ouvinte. Isso, a nosso ver, cria um conflito de posicionamentos quando, a título de exemplificação, a aluna Kim enuncia em momentos diferentes da entrevista:

*“Tem o intérprete que ensina Kim se desenvolver.”*

*“Ele [intérprete de Libras da sala] também é velho! (O método que ele usa).”*

O adjetivo *velho* aqui enunciado pode representar, à semelhança em certo ponto do mesmo caracterizador utilizado para a professora, um agente educacional que, mesmo conhecendo fluentemente a língua de sinais materna da aluna surda, ainda é o professor intérprete; o que o coloca numa posição de intermediário, não de regente (direto). Disso, interpreta-se, mais uma vez, a dicotomia na qual a maioria dos alunos surdos se encontra em classes regulares inclusivas durante as aulas de LI: por um lado, temos o professor intérprete, que não domina fluentemente o inglês; por outro, a professora regente de inglês, cuja Libras não lhe é de conhecimento e, no vértice dessa situação (em um sentido figurado ou mesmo geométrico), encontram-se os alunos surdos. A respeito das metáforas

utilizadas pela aluna em suas sequências discursivas, recorreremos mais uma vez a Authier-Revuz (2004), no que concerne à representação reflexiva entre um tu e um eu enunciador, e complementamos com o pensamento de Maingueneau no que tange o conceito de enunciador; para o autor, esses são seres: “(...) cujas vozes estão presentes na enunciação sem que se lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista” (1997, p. 77).

Citemos um exemplo adicional, no que concerne o reflexo que a falta de formação pode exercer no trabalho docente para o ensino didaticamente visual. Trata-se de uma situação já descrita nos relatos de observação, na qual uma atividade extra/avulsa (figura 4) de leitura foi distribuída à turma. No texto em questão (em especial na sua versão completa disponível no anexo 1, podemos notar a profusão de palavras cognatas ao português, como adjetivos, números e meses do ano, associadas às imagens representativas de cada signo.



Figura 4. *Vocabulary: Personality Traits* [Reprodução autorizada pela autora]

Esse material, portanto, bastante produtivo no que diz respeito a recursos visuais e de linguística contrastiva. A visualidade, por exemplo, poderia ser aproveitada em favor da compreensão em LI e, mesmo, para aquisição de conhecimento de aspectos culturais; nesse caso, astrológicos ou místicos. Neste momento, convém destacar a limitação no acesso à informação por parte de muitos surdos brasileiros, uma vez que a maioria das informações são veiculadas na modalidade sonora ou visual em português. Exemplificase tal fato quando a surda, por não haver intérprete em sala, pergunta-me do que se tratava aquele tema (Signos do Zodíaco); assim, destaca-se que os elementos de visualidade, ou seja, o caráter pictórico do material e a proximidade das palavras com a língua portuguesa, por si só, não são suficientes caso não sejam aproveitadas didática e contextualmente (Campello, 2008; Rojo, 2009) num plano de aula/de curso que contemple o ensino-

aprendizagem de inglês para não ouvintes, já que a significação acontece contextualmente. A esse respeito, lembra-nos Victoria:

*“É preciso explicar a tradução de forma contextualizada, aí sim o surdo consegue entender.”*

Na enunciação, vê-se a tão referida ponte destacada pela aluna em vários de seus dizeres e não dizeres. Reforçamos tal ideia, uma vez mais, embasando-nos em Rojo quando esta trata de temas, como multisssemiose, significados contextualizados e relações de poder entre as culturas ditas de prestígio ou valorizadas e as de massa:

(...) o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, *polifônico* em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas *valorizadas* (...). Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua (2009, p. 115).

Isso, inclusive, é o que apregoa a LDB brasileira, um de seus pilares, no que tange o pleno desenvolvimento do educando. A esse tema, acrescentamos o fenômeno do plurilinguismo no qual nos encontramos no Brasil; a escola, pois, deve considerar as diversas manifestações linguísticas e linguageiras presentes no contexto nacional; o que incluiria a LS oficial brasileira na prática escolar (de forma atitudinal, uma vez que esta já se encontra disposta legalmente). Tal letramento visual, considerado desde o planejamento das diretrizes pedagógicas nacionais e, conseqüentemente, na formação docente continuada (re)significaria a educação de surdos, mesmo em escolas não bilíngues.

### **5.3 As alunas Kim e Victoria à luz dos imaginários sociodiscursivos e das representações sociais**

Nesta sessão, propomo-nos a resgatar o lugar de fala das alunas participantes deste estudo, dando-lhe (e a elas) posição de destaque discursivo no bojo das teorias dos imaginários sociodiscursivos e das representações sociais. No que diz respeito aos imaginários, Charaudeau (2017) esclarece que estes representam não apenas uma imagem da realidade, mas a imagem que a interpreta, isto é, colocando o mundo no patamar das significações. Assim, conforme o autor, os imaginários sociodiscursivos perpassam e são perpassados

pela interdiscursividade; “Eles dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais” (p. 207). Não distante desse conceito, a teoria das representações sociais, na visão de Moscovici:

(...) toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (2013, p. 79).

O sujeito que tematiza, problematiza e emite posicionamento (Charaudeau, 2017) leva sempre em consideração, já que é “amarrado” pela teia discursiva, o interlocutor com que se fala, o campo temático do/no qual se fala e a situação discursiva pela qual se fala (e é falado). Assim, as participantes do estudo resgatam a realidade, a sua realidade, percebendo-a e significando-a enquanto alunas, surdas, alunas surdas ao se posicionarem discursivamente numa entrevista, em sua língua e por essa língua, gerada/criada por um interlocutor: pesquisador, professor.

Ao serem questionadas, ao se lhe pedir opiniões, as alunas assumem o papel de posicionamento a respeito de temas que, pensam elas, estarem respondendo a perguntas semiguizadas; quando na verdade o que se está a passar é um resgate, como dissemos, uma ancoragem (Authier-Revuz, 2004; Moscovici, 2013) de vivências atravessadas por situações discursivas, dizeres vários que movimentam o sujeito para o ali e o aqui da cena enunciativa<sup>39</sup>. Há pois, aí, a presença de duas vozes, pelo menos, a de sujeito surdo e a de aluna surda; nós, por nossa vez, igualmente nos valem de experiências acadêmico-sociais para interpretarmos tais sequências discursivas.

Com isso, não queremos dizer que as alunas surdas não se posicionem, mesmo que indiretamente, ao longo da rotina escolar, ou seja, pelo simples fato de ali estarem matriculadas, as duas em uma escola regular inclusiva e pelas consequências que isso traz: presença ou ausência de professor intérprete, classe mista, falta de uma pedagogia visual significativa e prática didática permeada pela linguística contrastiva, dentre outros; porém, quando provemos um lugar de enunciação diferente (entrevista, em Libras, sem

---

<sup>39</sup> Este termo está vinculado à noção de cenografia e situação de enunciação. No caso da primeira, é “(...) ao mesmo tempo aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual vem a fala é, precisamente, a cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça (...)” (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 96). Já no que se refere à situação de enunciação, “A fala supõe uma certa situação de enunciação que, na realidade, vai sendo validada progressivamente por intermédio da própria enunciação” (idem, 2004, p.87).

intermediários) elas evocam as multifacetadas que as compõem: são surdas, são alunas a favor da educação bilíngue, são alunas surdas de uma escola não bilíngue; todas essas “instâncias” formam o exterior que atua no posicionamento discursivo desses sujeitos.

Ao sentir a realidade, o homem é mobilizado por essa experiência: ele constrói seu saber sob a dependência da realidade, pois não pode pensar a si próprio senão mediante as representações que ele se dá. O homem é, portanto, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, conhecedor do mundo e por este conhecido (Charaudeau, 2017, p. 190-191).

Exemplificamos tal citação com o posicionamento da aluna Victoria, pois mesmo quando, por suas enunciações, percebia-se satisfação e gratidão pela atitude inclusiva de sua professora regente de inglês (inclusive que a coloca numa situação mais “confortável” em sala que a aluna Kim, conforme observado); ainda assim, seu conhecimento empírico a respeito da abordagem bilíngue de ensino ou mesmo seu conhecimento natural (orgânico, na falta de uma palavra melhor) no que tange a visualidade do surdo, impedem-na de aprovar, sem ressalvas, o modelo regular inclusivo na qual se encontra. Entendemos que a própria cena de enunciação, como descrita: entrevista realizada por um professor de inglês e de Libras, coloca-as (assim como a Kim) num lugar de fala que evoca a percepção de que o entrevistador compartilha de seu conhecimento, ou seja, “ele compreende do que estou a falar”. Assim, a identidade social de locutor é que dá ao sujeito direito à enunciação ou, como assegura Charaudeau, uma identidade discursiva “que se atém aos papéis que ele se atribui em seu ato de enunciação, resultado das coerções da situação de comunicação que se impõe a ele e das estratégias que ele escolhe seguir” (idem, p. 115).

A significação resgatada pelas alunas para que emitam um posicionamento, pois, revela-se em detalhes que remetem às experiências que tiveram; no caso de Kim, por exemplo, processo de aquisição de L1, relação com familiares ouvintes, interação com colegas ouvintes nas escolas regulares inclusivas que frequentou e com os professores regentes ouvintes não bilíngues com os quais teve contato e dos quais recebeu formação. Isso mostra-se transparente, como mencionado, através dos termos *velha/distante* utilizados pela aluna para rotular a professora, por não se identificar (não no quesito pessoal, como observado) com a abordagem educacional na qual se encontra. Tal exemplo é reforçado quando ela repete o termo *velho* para referir-se ao professor intérprete que, mesmo sendo fluente em sua língua, a Libras (diferentemente de Cloe), é um ator que compõe, juntamente com a professora, colegas ouvintes e, por extensão, políticas educacionais, materiais didáticos, dentre outros, o mesmo sistema. Josh e Cloe, no momento da

enunciação de Kim, portanto, não representam apenas intérprete de Libras e professora regente de inglês, mas o imaginário, a objetivação do modelo regular inclusivo de ensino com tudo que ele implica.

No caso de Victoria, pode-se elencar a mesma sequência vivenciada por Kim; mas, para ela, a aquisição de linguagem e ensino-aprendizagem, nos primeiros anos de vida, aconteceram num centro educacional bilíngue para surdos. Assim, encontrar-se atualmente numa sala de aula na qual boa parte dos colegas ouvintes se interessem por sua língua de sinais (atitude por nós interpretada como desejo de aproximação e comunicação), assim como a professora regente manifestar interesse não apenas pela Libras como também pela cultura visual a ponto de isso influenciar na dinâmica e didática em sala, é por nós analisado como a objetivação, mais uma vez, de louváveis iniciativas de inclusão, mas que não “transformam” a classe regular inclusiva em bilíngue.

Recorremos a Charaudeau (2017), uma vez mais, para entendermos tal cenário. Para o autor, características similares são partilhadas pelos membros de uma comunidade discursiva pela própria natureza de sua filiação, dando ao grupo um aspecto de homogeneidade. Assim, pontos em comum emergem dos dizeres e não ditos das duas alunas, como é possível perceber no relato de observações e, mais precisamente, na análise de seus discursos; ou seja, dois sujeitos distintos, com vivências e *background* diferentes, tendo como denominador comum a surdez que, para além de ser uma condição biológica, torna-se uma identidade linguístico-social, são os caracteres que aproximam as duas alunas discursivamente e subjetivamente.

A significação da realidade procede de uma dupla relação: a relação que o homem mantém com a realidade por meio de sua experiência e a que estabelece com os outros para alcançar o consenso de significação. A realidade tem portanto, necessidade de ser percebida pelo homem para significar, e essa atividade de percepção significativa que produz os imaginários, os quais em contrapartida dão sentido a essa realidade (ibidem, p. 203).

Um fenômeno que emerge do cenário descrito, já mencionado sutilmente neste estudo, mas retomado neste momento à luz das representações sociais, é o fato de dois universos (dois grupos, duas comunidades discursivas) se formarem no interior do mesmo espaço escolar e mais diretamente dentro da sala de aula mista. A forma como as professoras regentes se dirigem aos alunos ouvintes e à alunas surdas, dividindo-se (ou não) didaticamente de modo a incluir, a seu modo, uns e outros; também a própria relação entre colegas ouvintes e surdas, seja de aproximação ou distanciamento, dentre outros

detalhes, reforçam, no sentido de tornar tangível, palpável, ainda que de forma abstrata em alguns momentos, a concretude desses dois universos presentes na classe regular inclusiva. Enunciações da aluna Kim, como “Os **outros** alunos”; “**Eu**, Kim”; “Para mim, que sou aluna surda”; “Na minha sala, estão estudando **os ouvintes** e **eu** que sou aluna surda, todos misturados”, e os dizeres de Victoria, por exemplo: “Há a interação entre **mim** e **os alunos ouvintes**”; “Posso, enquanto **surda** (...)” (grifos nossos), são exemplos de tal fenômeno de construção e percepção da realidade.

Assim, para Moscovici,

(...) o uso dos pronomes “nós” e “eles” pode expressar esse contraste, onde “nós” está em lugar do grupo de indivíduos com os quais nós nos relacionamos e “eles” (...) está em lugar de um grupo diferente, ao qual nós não pertencemos, mas podemos ser forçados a pertencer. A distância entre a primeira e a terceira pessoa do plural expressa a distância que separa o lugar social, onde nos sentimos incluídos, de um lugar dado, indeterminado ou, de qualquer modo, impessoal (2013, p. 50).

Ainda no que tange a teoria das representações sociais enquanto fenômenos simbólicos e, portanto, atravessados pela linguagem, para o autor, esta investiga a *representação* em seu sentido lato, porém sob viés denotativo e de alocação de categorias, isto é, de que forma os sujeitos, a depender de sua inscrição sociocultural, interativamente constroem o conhecimento ou a própria realidade a partir de elementos incorporados anonimamente e se enraízam a ponto de desconhecem suas origens ou mesmo esquecer-las. Para tanto, as representações sociais tem como principais processos geradores dois processos denominados ancoragem e objetivação; servir-nos-emos dessas noções para também analisarmos as (auto)representações sociais das alunas surdas enquanto aprendizes de LI como LE/L3 em escolas não bilíngues.

Ancoragem é entendida como o processo pelo qual algo estranho, não familiar e, por vezes, perturbador, torna-se algo que represente o contrário disso. Esse processo tem como objetivo elevar objetos ou ideias do nível de meramente conhecidos ao nível do real, do significativo ou, em outras palavras, do estranho ao comum. Isso acontece a partir do momento que esses objetos e ideias, por meio da comparação ao paradigma ou paradigmas de uma determinada categoria, passam por seu crivo, ou seja, incorporam suas características, sendo então reajustados e enquadrados nessa categoria.

Utilizamos de tal noção como base de interpretação da relação que as alunas têm com o ensino bilíngue para surdos (ideal) ou do que seriam “pinceladas” deste presentes no

ensino regular inclusivo (real), conforme Kim: “*Quem sabe no futuro*” ou na antítese usada por Victoria com os advérbios “*futuramente*” e “*agora*”. Depreendemos, pois, por meio do confronto dos dados coletados, em especial as práticas discursivas das alunas, que os detalhes que aproximam a classe bilíngue da classe regular inclusiva são exatamente os mesmos pormenores que distanciam esses dois contextos, como já esclarecido. Sendo ainda mais concretos, citemos novamente o conflito (dito *versus* não dito) de Kim e Victoria; para aquela, a mesma figura do intérprete que a auxilia pensar “*como seria isso em sinais*” é o agente educacional indicando, pelo simples fato de ali estar, que aquela situação (classe) não se trata de uma abordagem ideal, mas real de ensino. Para Victoria, situação análoga acontece quanto à garantia por direito da professora intérprete em sala e, além desse exemplo, mencionamos o reconhecimento da aluna pela incorporação de “*pitadas*” da abordagem bilíngue de ensino ao ensino regular inclusivo pela professora regente, com as imagens nos materiais didáticos, interesse em aprender sinais de Libras, dentre outros; mas que, por isso não fazer parte de um todo contextualizado numa sequência didática bilíngue: “*primeiro a Libras, segundo o português e terceiro o inglês*” como ela mesma afirma, “*ainda assim o surdo não entende*”. Dessa forma, o embate entre ideal e real que emerge das representações sociais das alunas, a nosso ver, encontra nesta fala de Moscovici uma explicação (possível):

Mesmo quando estamos conscientes de alguma discrepância, da relatividade de nossa avaliação, nós nos fixamos nessa transferência, mesmo que seja apenas para podermos garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido (2013, p. 61).

Portanto, a ideia (o real) de uma classe com a presença de um professor intérprete garantida por lei, com alunos ouvintes e uma surda, no caso deste estudo, com material didático padronizado e adequado a um grupo majoritário e uma professora regente *distante* ou que “*investe*” em aproximações do alunado surdo (que, ora diminui a lacuna existente, ora a reforça), acaba por se tornar a objetivação do ensino regular inclusivo; entendendo objetivação enquanto mecanismo que concretiza, no nível do simbólico, a realidade das representações sociais ou, ainda, a objetivação: “*(...) une a ideia de não familiaridade com a de realidade (...) Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem*” (idem, p. 71-72).

## CONCLUSÃO

---

O tema da inclusão deve estar sempre em evidência para que, assim, possa ser revisto, (re)avaliado e confrontado com o seu antônimo, a exclusão; já que não se inclui o incluído, mas aquele que está à parte. Ao fazermos isso, por meio de estudos como este, devemos ter em mente que este enunciado, inclusão, especificamente pode ter significados ou percepções distintas a depender dos agentes discursivos que o evoquem, isto é, transforma-se em um discurso no qual estão circunscritos também outros vários discursos.

No caso dos surdos, como explanado neste trabalho, esse tema suscitou diferentes ideias ao longo da história; desde os oralistas e sua visão exclusivamente clínico-terapêutica para os quais ser surdo era equivalente a ser “não ouvinte”, ou seja, as pessoas surdas fadadas a um status de incompletude, aos defensores (surdos e ouvintes) de uma visão sociolinguística e antropológica da surdez a qual envolva uma abordagem bilíngue de ensino na e pela língua de sinais.

Como também esclarecido, a visão que se tem de língua adicional é fulcral para que os pesquisadores desenvolvam metodologias de ensino-aprendizagem destas. Estamos, há um tempo, conscientes de que uma língua não materna não se adquire de forma estruturalista, pela qual por uma assimilação de parâmetros e regras se chega à fluência. Esse novo olhar, um avanço importante para a grande área da Linguística Aplicada, assegura que a competência comunicativa é atingida quando se utiliza a língua em contextos reais e significativos, conduzidos e mediados pelos professores (falantes mais experientes na língua alvo).

Esse cenário, porém, traz a necessidade de um novo passo a ser dado e é exatamente isso que propusemos como objeto de estudo: o ensino de língua estrangeira para alunos surdos, uma vez que o olhar anterior está voltado, ainda, para aprendizes ouvintes; mais precisamente, objetivamos investigar a visão de alunos surdos sobre o ensino de língua inglesa como LE/L3 que lhes é oferecido na rede regular inclusiva de ensino, já que escolas e mesmo classes bilíngues são incipientes no contexto brasileiro, assim como é bastante reduzido o número de professores surdos no âmbito da educação regular inclusiva. Por um lado, isso acaba por suscitar um ambiente educacional (normas, diretrizes, cultura, didática, recursos, materiais, dentre outros) voltado à comunidade

majoritária ouvinte, pensada por ela e para ela; e, por outro lado, provoca-nos à investigação científica, questionando-nos, como o foi neste estudo, se esse ambiente asseguradamente inclusivo do ponto de vista legal, contempla de fato, e a seu ver, os alunos surdos. Para responder tal questionamento, traçamos um percurso metodológico que contemplasse vivenciar, por um período e por meio de observações, o dia a dia em sala das alunas participantes em todo o seu complexo: colegas ouvintes; professores regentes de língua inglesa também ouvintes e não fluentes em Língua Brasileira de Sinais; professores intérpretes fluentes em Libras, mas que não dominavam fluentemente o inglês; materiais didáticos oficiais (padronizados) fornecidos pela instituição, dentre outros necessários para um confronto discursivo com os dizeres das alunas surdas sobre a modalidade de ensino na qual se encontram, em especial no que tange à percepção de pertença enquanto sujeito aprendiz, ensinado, incluído.

Ao ser proporcionado para as alunas participantes do estudo um lugar de fala em relação a temas, como a LI e sua importância para surdos, motivação pessoal para o aprendizado e, ao mesmo tempo, percepção do nível de conhecimento em inglês, além de uma opinião sobre a metodologia docente aplicada em sala, esses sujeitos, mais que respondendo a perguntas pré-selecionadas, posicionam-se discursivamente ao realizar um resgate de suas vivências, atuais e de outrora, atravessadas por situações interdiscursivas, isto é, por dizeres vários inscritos historicamente e que se inter cruzam.

Assim, à luz desses dizeres, podemos concluir que as alunas surdas encontram-se em duas posições discursivas conflitantes. Uma dessas posições é, digamos, dominante: sujeitos surdos cuja L1 não é oral e, conseqüentemente, pertencem a uma cultura visual ou “cultura dos sinais” que não provém da oralidade, sendo, portanto, a abordagem bilíngue de ensino a lógica, coerente e includente (ideal). Tal posição é manifestada pelas duas alunas de forma crítica, tendo elas conhecimento empírico e/ou orgânico do ensino bilíngue, sob três pontos de vista: Eu Surda; Eu Aluna; Eu Aluna Surda que, por sua vez, encontravam-se no bojo das três subcategorias de análise. Assim, é possível depreender uma expectativa por parte das alunas que um dia ou, em suas palavras, futuramente, essa forma de ensinar se torne realidade para elas, de modo que o aprendizado de inglês, julgado por elas incipiente/superficial, seja significativo e possam disfrutar, pois, dos benefícios sociais, culturais e acadêmicos provenientes desse conhecimento.

A outra posição diz respeito ao que podemos chamar de um direito conquistado e, portanto, real, porém não equivalente com o ideal na percepção das alunas. Nesse caso, então, há alunos surdos matriculados em escolas regulares inclusivas com professores regentes e intérpretes assegurados. Tal lacuna, que provoca desmotivação às aprendizes, remonta à própria conjuntura escolar, conforme mencionamos, particularmente no que tange a metodologia utilizada não estar condizente com o “jeito surdo” de ensinar e aprender, isto é, com instrução em Libras, de forma comparativa entre L1 e língua alvo por meio de uma pedagogia visual.

Esse conflito entre o desejo do ideal e a consciência do real emerge a todo tempo das práticas discursivas das participantes, como pudemos demonstrar. No primeiro caso, falamos de um lugar “não aqui”, mas que de certa forma pertence a elas, inclusive legalmente; já, o segundo contexto, coloca-as numa situação contrária à anterior, ou seja, o lugar que se encontram, mas ao qual não pertencem integralmente (para uma delas ainda menos que para outra, pelo que se pôde interpretar de suas sequências discursivas). Portanto, o discurso que remonta ao “assim deveria ser” emerge de outro discurso: “assim é”, e busca nele próprio elementos que o avaliem negativamente ou com algumas características minimamente positivas, mas não suficientes para admiti-lo sem ressalvas.

Os caminhos percorridos pela educação inclusiva já galgaram degraus importantes na história da humanidade e, principalmente, do nosso país. Mas a ascensão deve continuar. Isso deve partir de todas as instâncias da sociedade: Governo e suas diretrizes, Academia e suas pesquisas, pessoas de forma geral, cujo objetivo precisa ser alimentado a cada dia na busca da equidade legislativa e atitudinal. Dessa forma, as considerações neste momento do texto tendem a deixar claro que o tema não se encerra, mas suscita o desejo e a necessidade de que este seja ainda pesquisado. Convém, portanto, que as ideias sejam retomadas seja por este pesquisador ou por tantos outros para que o sujeito surdo, aprendiz de língua inglesa como LE/L3 se perceba de fato incluído no processo de ensino; dando-lhes, como neste estudo o fizemos, um lugar de fala para que não digamos por eles, mas com eles.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida Filho, J. C. P. (2013). *Communicative Dimensions in Language Teaching*. Campinas, Pontes Editores.
- Allwright, D. e Bailey, K. M. (2004). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. United Kingdom, Cambridge University Press.
- Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: Um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Bauer, M. W. e Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7a ed. Petrópolis (RJ), Vozes.
- Barcelos, A. M. F. e Vieira-Abrahão, M. H. (Org.). (2006). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes.
- Bauman, Z. (2004). *Identidade: entrevista concedida a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro, J. Zahar Editor.
- Bentes, J. A. O. e Hayashi, M. C. P. I. (2016). Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 21(67), pp. 851-874. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27547766004>>. [Consultado em 06/09/2018].
- Benvenuto, A. (2006). *O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault*. In: Gondra, J. e Kohan, W. *Foucault, 80 anos*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Bizarro, R. e Braga, F. (2005). *Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira*. In: Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos. Secção de Linguística, Graça Maria Rio Torto, Figueiredo, O., & Henriques da Silva, M., *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, pp. 823-835. Porto, Universidade do Porto.
- Birdsong, D. (1996). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. London, Routledge.
- Brasil. (1911). *Presidência da República. Decreto nº 9.198 de 12 de Dezembro de 1911*. Approva o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. [Em linha]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>>. [Consultado em 18/08/2018].

- Brasil. (1996). *Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Em linha]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. [Consultado em 12/07/2018].
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, MEC/SEF.
- Brasil. (2002). *Presidência da República. Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. [Consultado em 26/07/2018].
- Brasil. (2005). *Presidência da República. Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. [Em linha]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. [Consultado em 10/07/2018].
- Brasil. (2009). *Presidência da República. Resolução nº 4 de 2 de Outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [Em linha]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. [Consultado em 10/07/2018].
- Brasil. (2015). *Presidência da República. Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [Em linha]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. [Consultado em 10/07/2018].
- Brasil. (2017). *Presidência da República. Decreto nº 9.099 de 18 de Julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. [Em linha]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. [Consultado em 18/09/2018].
- Brasil. (2017). *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. [Em linha]. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. [Consultado em 20/09/2018].

- Campello, A. R. S. (2008). *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Capovilla, F. C. et al. (2002). O desafio do bilinguismo na educação do surdo: descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética e estratégias para resolvê-la. *In: Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo, Memnon.
- Capovilla, F. C. e Raphael, W. D. (2013). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira Libras*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- Carvalho, R. A. M. (2014). *Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos*. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás.
- Charaudeau, P. (2017). *Discurso Político*. São Paulo, Contexto.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, Origin and Use*. London, Praeger.
- Corrêa, M. A. M. (2010). *Educação Especial*. Rio de Janeiro, Fundação Cecierj.
- Costa, L. M. (2007). *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. United Kingdom, Cambridge University Press.
- Day, K. C. N. (2016). Políticas Linguísticas Educativas: Efeitos da Contemporaneidade. *Letras Escreve*, 6(2), pp. 39-54.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York, Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dotter, F. (2008). *English for deaf sign language users: still a challenge*. *In: Bidolli, C. J. K e Ochse, E. English in international deaf communication*. Bern, Peterlang.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York, Oxford University Press.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo, Parábola Editorial.

- Fernandes, S. F. (2008). *Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. In: Fernandes, M. C. L., Marçalo, M. J., Micheletti, G. (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo, FFLCH.
- Flick, U. (2004). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre, Bookman.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre, Penso.
- Flory, E. V. e Souza, M. T. C. C. (2009). Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, 23(40).
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Foucault, M. (2013). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. São Paulo, Loyola.
- Franco, C. P. e Tavares, K. C. A. (2015). *Way to English for Brazilian Learners*. São Paulo, Ática.
- Garbe, C. A. (2010). *Estudo biomecânico para reabilitação do ouvido médio humano*. 130 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Biomédica). Universidade do Porto.
- Gáspari, J. C. e Schwartz, G. M. (2005). *O idoso e a ressignificação emocional do lazer*, 21(1), pp. 69-76.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo, Plexus Editora.
- Gomes, M. C. (2009). O Ensino de Português num Contexto de Educação Bilíngue. *Revista Diversidades*, 25, pp. 10-14.
- Góes, M. C. R. (2002). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, Autores associados.
- Góes, M. C., Sant'Anna, M. R. e Spaziani, L. (2014). *As principais metodologias do ensino de língua inglesa no Brasil*. São Paulo, paco editorial.
- Grolla, E. e Silva, M. C. F. (2014). *Aquisição da linguagem*. São Paulo, Contexto.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge, Harvard University Press.
- Hall, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Hrastinski, I. e Wilbur, R. B. (2016). Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), pp. 156–170.

- Hilzensauer, M. (2010). *Teaching English for Deaf Adults: "SignOnOne" – An Online Course for Beginners*. Springer, Heidelberg.
- Hyppolito, M. A. (2005). Perdas Auditivas Condutivas. *Simpósio: surdez: implicações clínicas e possibilidades terapêuticas*, 38 (3/4), pp. 245-252.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI*. Campinas, Autores Associados.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes: a resource book for students*. London, Routledge.
- Kendon, A. (1983). *The study of gesture: Some remarks on its history*. In: Deely, J. N. et al. *Semiotics*. Boston, Springer.
- Kirmeliene, V. C. C. et al. (2016). *Circles 2º ano: ensino médio*. São Paulo, FTD.
- Kontra, E. H. (2013). *Language learning against the odds: retrospective accounts by Deaf adults*. *Journal English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe-state of the art and future challenges*, pp. 93-111.
- Laborit, E. (2005). *O Grito da Gaivota*. Portugal: Caminho.
- Larsen-Freeman, D. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. London, Routledge.
- Leffa, V. J. (1988). *Metodologia do ensino de línguas*. In: Bohn, H. I, Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC.
- Leffa, V. (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, 20(2), pp. 389-411.
- Leffa, V. J. e Irala, V. B. (2014). *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. In: Leffa, V. J. e Irala, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas, Educat.
- Lightbown, P. M. (2000). 'Classroom SLA research and second language teaching'. *Applied Linguistics*, 21(4), pp. 431-462.
- Lima, S. G. (2011). *Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdo: um estudo com uma aluna surda e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos). Universidade Federal Goiás.
- Lulkin, S. A. (2005). *O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*. In: Skliar, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, pp. 33-49. Porto Alegre, Mediação.

- Gladstone, V. S., Lloyd, L. L. e Kaplan, H. (1978). *Audiometric interpretation: a manual of basic audiometry*. Baltimore, University Park Press.
- Marcuschi, L. A. (2007). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, A. P., Machado, A. R. e Bezerra, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.
- Meier, R. P. (1991). Language Acquisition by Deaf Children. *American Scientist*, 79(1), pp. 60-70.
- Mainueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Pontes.
- Mainueneau, D. (2008). *Gênese dos Discursos*. São Paulo, Parábola Editorial.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Como fazer?* São Paulo, Moderna.
- Miccoli, L. (2005). *Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira*. In: Paiva, V. L. M. O. (Org.) *Prática no ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte, FALE-UFMG.
- Morato, E. M. (2000). Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, 71, pp. 149-165.
- Moscovici, S. (2013). *Representações sociais: Investigação em psicologia social*. Petrópolis, Vozes.
- Nabiałek, A. (2013). From a blackboard to an interactive whiteboard. Teaching English as a foreign language to deaf and hard of hearing students at Adam Mickiewicz University in Poznań. *Journal English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe-state of the art and future challenges*, pp. 197-206.
- Nascimento, L. C. R. e Sofiato, C. G. (2016). A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior e a formação de futuros educadores. *ETD - Educação Temática Digital*, 18(2), pp. 352-368. [Em linha]. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639505>>. [Consultado em 15/09/2018].
- Nicholls, S. M. (2001). *Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês*. Maceió, edUFAL.
- Oliveira, A. P. P. e Tavares, K. C. A. (2014). Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. *RBLA*, 14(4), pp. 1045-1072.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes.

- Orlandi, E. P. (2005). O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. *SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>>. [Consultado em 15/10/2018].
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas, Editora da Unicamp.
- Paiva, V. L. M. O. (2005). *Como se aprende uma língua estrangeira?* In: Anastácio, E. B. A., Malheiros, M. R. T. L. e Figliolini, M. C. R. (Orgs.) *Tendências contemporâneas em letras*. Campo Grande, editora da Uniderp.
- Pêcheux, M. (2008). *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, Pontes.
- Pereira, M. C. C. (Org) (2009). *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: FDE.
- Pereira, G. R. M. (2014). *A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado*. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Goiás.
- Pereira, M. C. C., Silva, A. B. P. e Zanolli, M. L. (2007). Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), pp. 279-286.
- Perlin, G. T. T. (1998). *Histórias de vida surda: Identidades em questão*. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Piaget, J. (2013). *A psicologia da inteligência*. Petrópolis, Vozes.
- Possenti, S. (2003). Observações sobre interdiscurso. *Revista Letras*, 61, especial, p. 253-269.
- Pritchard, P. (2013). Teaching of English to Deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. *Journal English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe-state of the art and future challenges*, pp.113-134.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artmed.
- Quadros, R. M. et al. (2009). *Exame Prolibras*. Santa Catarina, UFSC.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília, MEC-SEESP.
- Quadros, R. M. (2005). *O bi do bilinguismo na educação de surdos*. Porto Alegre, Editora Mediação.

- Quadros, R. M. e Schmiadt, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília, MEC-SEESP.
- Quadros, R. M. e Finger, I. (Orgs.) (2007). *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Santa Catarina, UFSC.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão escolar*. São Paulo, Parábola Editorial.
- Rezende, J. M. (2003). Orelha e Ouvido. *Revista de Patologia Tropical*, 32(2), pp. 267-271.
- Ribeiro, M. C. M. A. (2012). *Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem: Dos primórdios à contemporaneidade*. In: Ribeiro, M. C. M. A (Org.) *Língua Brasileira de Sinais-Libras: Pedagogia 8º Período*, pp. 12-20. Montes Claros, Editora Unimontes.
- Rodrigues, C. S. e Valente, F. (2011). *Intérprete de Libras*. Curitiba, IESDE Brasil S.A.
- Rosa, A. D. S e Cruz, C. C. (2001). Internet: fator de inclusão da pessoa surda. *ETD - Educação Temática Digital*, 2(3), pp. 38-54. [Em linha]. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/580>>. [Consultado em 22/09/2018].
- Sacks, O. W. (2010). *Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Salles, H. M. M. L. et al. (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, MEC-SEESP.
- Saussure, F. ([1916]2006). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo, Cultrix.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Editora Autêntica.
- Soares, M. (2004). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo, Contexto.
- Soares, M. A. L. (2014). *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, Autores Associados.
- Sousa, A. N. (2015). *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina.

- Sousa, M. W. (2010) O pertencimento ao comum mediático: a identidade em tempos de transição. *Significação – Revista de cultura audiovisual*, 37(34), pp. 31-52.
- Souza, I. F. (2003). *Apprentissage institutionnel d'une troisième langue par les apprenants sourds Discussion autour d'une approche bilingue dans l'enseignement d'une langue vivante. Apparu dans: Langue Française*, 137, pp. 86 – 104.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, pp. 01-10.
- Stokoe, W. C. ([1960] 2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), pp. 3-37.
- Strobel, K. (2009). *História da Educação de Surdos*. Florianópolis, UFSC.
- Stumpf, M. R. (2008). *Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética*. In: Quadros, R. M. (Org.) *Estudos Surdos III*, pp. 14-29. Rio de Janeiro, Arara Azul.
- UNESCO Office Brasília (1998) Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. [Em linha]. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. [Consultado em 20/08/2018].
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. New York, Oxford University Press.
- Wrigley, O. (1996). *The politics of deafness*. Washington, Gallaudet University Press.
- Zaeyen, E. (2003). *A audição do bebê*. In: Moreira, M., Braga, N. A. e Morsch, D. S. (Orgs.) *Quando a vida começa diferente: o bebê e sua família na UTI neonatal*. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ.

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Vocabulary: Personality Traits

# Zodiac Signs

- Aries (21 March - 20 April)**  
Personality: uncomplicated and direct in their approach  
Color: red  

- Taurus (21 April - 20 May)**  
Personality: sincere and inspire confidence  
Color: green  

- Gemini (21 May - 20 June)**  
Personality: flexible, friendly, but also moody  
Color: yellow  

- Cancer (21 June - 21 July)**  
Personality: enigmatic, but also loving and caring  
Color: silver grey  

- Leo (22 July - 22 August)**  
Personality: energetic and enjoy being the center of attention  
Colors: red, gold  

- Virgo (23 August - 22 September)**  
Personality: full of energy and pay attention to details  
Color: light brown  

- Libra (23 September - 22 October)**  
Personality: need harmony and balance in their lives  
Color: blue  

- Scorpio (23 October - 21 November)**  
Personality: energetic and stubborn  
Color: dark red  

- Sagittarius (22 November - 21 December)**  
Personality: open-minded, adaptable  
Colors: dark blue, purple  

- Capricorn (22 December - 20 January)**  
Personality: ambitious, determined  
Colors: dark grey, black, dark brown  

- Aquarius (21 January - 19 February)**  
Personality: creative, sometimes have their head in the clouds  
Color: turquoise  

- Pisces (20 February - 20 March)**  
Personality: intuitive, charitable and kind  
Color: silver  


## Anexo 2. Parecer da Comissão de Ética



Universidade Fernando Pessoa  
www.ufp.pt

Das conhecimentos ao  
aluno e Orientador(a).

*[Handwritten signature]*

15/06/2018

Exma. Senhora  
Prof. Doutora Inês Gomes  
Diretora da FCHS

Porto, 13 de Junho de 2018

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de reapreciado o projeto de investigação de Jorge Adriano Pires da Silva, intitulado "Aquisição de inglês como língua estrangeira/l3 pelos surdos brasileiros e sua implicação na transformação do ser", considera nada haver a opor à realização do estudo.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente da  
Comissão de Ética da UFP

*[Handwritten signature: Susana Teixeira Magalhães]*  
Susana Teixeira Magalhães



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

ufp - 402 051 645 - Rua Comendador Sá Carneiro, 10 - 4100-001 Porto - Portugal

REITORIA - | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - | Faculdade de Ciências e Tecnologia | Praça 9 de Abril, 349 - 4249-004 Porto-Portugal - T +351 22 507 1300 - F +351 22 550 8269 - geral@ufp.pt

| Faculdade de Ciências da Saúde - | Escola Superior de Saúde | R. Carlos Da Maia, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T +351 22 507 4630 - F +351 22 507 4637 - R. Delfim Maia, 334 - 4200-253 Porto - Portugal

T +351 22 509 6371 - geral@uade@ufp.pt UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garrida - R. Conde de Bertiandos - 4990-078 Ponte de Lima-Portugal - T +351 258 741 026 - F +351 258 741 412 - geral@ufp.pt

### Anexo 3. Termos de Concordância das Instituições para Participação na Pesquisa



#### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**Título da pesquisa:** Aquisição da língua inglesa como língua estrangeira/L3 pelos surdos brasileiros e sua implicação na transformação do ser

**Instituição onde será realizada a pesquisa:** Escola Estadual de Ensino Médio Polivalente

**Pesquisador responsável:** Jorge Adriano Pires Silva

**Atenção:**

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o responsável pela Instituição leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- **Objetivo:** Verificar se o surdo brasileiro, como aprendiz de Inglês como língua estrangeira/L3, percebe-se sujeito de sua formação e, portanto, parte do processo de aprendizagem.

2- **Metodologia/procedimentos:** O acesso (contato) aos participantes ouvintes e surdos, antes e durante a pesquisa, será feito pessoalmente no ambiente escolar na qual estejam matriculados/trabalhem. Como este pesquisador é fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), não necessitará, portanto, de tradutor/intérprete de Libras para mediar a comunicação no caso dos surdos. Será utilizada uma entrevista com perguntas semiestruturadas destinadas aos participantes surdos envolvidos na pesquisa. Além desse recurso, algumas aulas de língua inglesa, nas classes dos surdos envolvidos na pesquisa, serão observadas para anotações de campo, descrevendo o cenário em estudo. Além do mais, pedir-se-ão aos professores envolvidos na pesquisa acesso, para consulta, aos planos das aulas observadas.

3- **Justificativa:** Entender a singularidade do aprendiz surdo num contexto de ensino regular inclusivo já rumando à abordagem de ensino bilíngue (ou ensaios dela) se faz muito relevante no cenário atual, pois rompe com a hegemonia metodológica pensada por e para ouvintes. Pesquisar tal tema se faz importante também por abrir espaço para novas pesquisas que comungam das mesmas ou parecidas reflexões, uma vez que este tema não é tão abordado pela comunidade acadêmica. Portanto este pesquisador deseja não encerrar aqui tal temática, mas espera ver/ler várias outras que discutam métodos cada vez mais eficazes de ensino de línguas para surdos, em especial a língua inglesa (componente curricular do ensino público brasileiro) para que estes se percebam detentores destas línguas e se assumam gerenciadores de seu aprendizado.

4- **Benefícios:** A participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um conhecimento mais extenso e preciso sobre o ensino-aprendizagem de línguas, em especial o inglês, para alunos surdos nesta região do Pará, considerando os diversos aspectos da prática discursiva e teórico-metodológica da educação linguística. Servirá também para futuros estudos na área de análise do discurso e ensino-aprendizagem de idiomas.



5- Desconfortos e riscos: Não existe risco previsível. O desconforto poderá existir devido ao tempo das sessões de gravação/filmagem dos dados de fala e/ou à presença de algum instrumento de registro necessário para a obtenção dos dados.

6- Danos: Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa os participantes serão indenizados no valor de seu prejuízo.

7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: não há procedimentos alternativos previstos além dos já identificados.

8- Confidencialidade das informações: Os resultados deste estudo poderão ser publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada.

9- Compensação/indenização: Caso necessário, haverá compensação material, exclusivamente para despesas de transporte do participante e de seus acompanhantes.

10- Outras informações pertinentes: Solicitamos que os dados obtidos, na forma de gravações em áudio e/ou vídeo, possam ser incorporados a futuras publicações de artigo, cujos responsáveis zelarão pelo uso e aplicabilidade das amostras exclusivamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.

11- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição formadora da pesquisa.

Nome do participante e cargo do responsável pela instituição



Assinatura e cargo do responsável pela instituição

02/03/18

Data

Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

Assinatura

Data



## TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**Título da pesquisa:** Aquisição da língua inglesa como língua estrangeira/L3 pelos surdos brasileiros e sua implicação na transformação do ser

**Instituição onde será realizada a pesquisa:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro da Fonseca

**Pesquisador responsável:** Jorge Adriano Pires Silva

### Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o responsável pela Instituição leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- **Objetivo:** Verificar se o surdo brasileiro, como aprendiz de Inglês como língua estrangeira/L3, percebe-se sujeito de sua formação e, portanto, parte do processo de aprendizagem.

2- **Metodologia/procedimentos:** O acesso (contato) aos participantes ouvintes e surdos, antes e durante a pesquisa, será feito pessoalmente no ambiente escolar na qual estejam matriculados/trabalhem. Como este pesquisador é fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras), não necessitará, portanto, de tradutor/intérprete de Libras para mediar a comunicação no caso dos surdos. Será utilizada uma entrevista com perguntas semiestruturadas destinadas aos participantes surdos envolvidos na pesquisa. Além desse recurso, algumas aulas de língua inglesa, nas classes dos surdos envolvidos na pesquisa, serão observadas para anotações de campo, descrevendo o cenário em estudo. Além do mais, pedir-se-ão aos professores envolvidos na pesquisa acesso, para consulta, aos planos das aulas observadas.

3- **Justificativa:** Entender a singularidade do aprendiz surdo num contexto de ensino regular inclusivo já rumando à abordagem de ensino bilíngue (ou ensaios dela) se faz muito relevante no cenário atual, pois rompe com a hegemonia metodológica pensada por e para ouvintes. Pesquisar tal tema se faz importante também por abrir espaço para novas pesquisas que comuniquem das mesmas ou parecidas reflexões, uma vez que este tema não é tão abordado pela comunidade acadêmica. Portanto este pesquisador deseja não encerrar aqui tal temática, mas espera ver/ler várias outras que discutam métodos cada vez mais eficazes de ensino de línguas para surdos, em especial a língua inglesa (componente curricular do ensino público brasileiro) para que estes se percebam detentores destas línguas e se assumam gerenciadores de seu aprendizado.

4- **Benefícios:** A participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um conhecimento mais extenso e preciso sobre o ensino-aprendizagem de línguas, em especial o inglês, para alunos surdos nesta região do Pará, considerando os diversos aspectos da prática discursiva e teórico-metodológica da educação linguística. Servirá também para futuros estudos na área de análise do discurso e ensino-aprendizagem de idiomas.



5- Desconfortos e riscos: Não existe risco previsível. O desconforto poderá existir devido ao tempo das sessões de gravação/filmagem dos dados de fala e/ou à presença de algum instrumento de registro necessário para a obtenção dos dados.

6- Danos: Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa os participantes serão indenizados no valor de seu prejuízo.

7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: não há procedimentos alternativos previstos além dos já identificados.

8- Confidencialidade das informações: Os resultados deste estudo poderão ser publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada.

9- Compensação/indenização: Caso necessário, haverá compensação material, exclusivamente para despesas de transporte do participante e de seus acompanhantes.

10- Outras informações pertinentes: Solicitamos que os dados obtidos, na forma de gravações em áudio e/ou vídeo, possam ser incorporados a futuras publicações de artigo, cujos responsáveis zelarão pelo uso e aplicabilidade das amostras exclusivamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.

11- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/ empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição formentadora da pesquisa.

---

Nome do participante e cargo do responsável pela instituição

*Conforme declaração anexa*      *21/3/18*  
Assinatura e carimbo do responsável pela instituição      Data

---

Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

---

Assinatura

---

Data



Trabalho e desenvolvimento social



ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

---

### DECLARAÇÃO

Declaro em nome da **Secretaria Municipal de Educação de Altamira**, ter conhecimento do projeto de pesquisa denominado “**Aquisição da língua inglesa como língua estrangeira/L3 pelos surdos brasileiros e sua implicação na transformação do ser**”, de autoria do professor Jorge Adriano Pires Silva, Pesquisador em Projeto PIBIC/PIVIC - UFPA, dando-lhe consentimento para realizar a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro da Fonseca durante o período preestabelecido pelo cronograma a ser apresentado à direção da escola.

*Altamira - Pará, 02 de março de 2018.*

  
SUELY SILVA RODRIGUES

Secretária Municipal de Educação

Decreto nº 005/2013

## Anexo 4. Declarações de Consentimento Informado

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

*Designação do Estudo:*

Aquisição de inglês como língua estrangeira/L3 pelos surdos brasileiros e sua implicação na transformação do ser

**Eu, abaixo-assinado,** \_\_\_\_\_,

compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa, podendo ser publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada; zelando, assim, pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_

*Assinatura do participante no projecto:* \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Jorge Adriano Riet Silva

**Assinatura:** 

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

### *Designação do Estudo:*

Aquisição de inglês como língua estrangeira/L3 pelos surdos brasileiros e sua implicação na transformação do ser

**Eu, abaixo-assinado,** \_\_\_\_\_,

compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa, podendo ser publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada; zelando, assim, pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_

**Assinatura do participante no projecto:** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Jorge Adriano Pereira Silva

**Assinatura:** 

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**Designação do Estudo:**

Aquisição de inglês como língua estrangeira/L3 pelos surdos brasileiros e sua implicação na transformação do ser

**Eu, abaixo-assinado,** \_\_\_\_\_,

**Responsável pelo participante no projecto** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa, podendo ser publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada; zelando, assim, pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_

**Assinatura do Responsável pelo participante no projecto:** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

Nome:

*George Adriano Pereira Silva*

Assinatura:



## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

### *Designação do Estudo:*

Aquisição de inglês como língua estrangeira/L3 pelos surdos brasileiros e sua implicação na transformação do ser

**Eu, abaixo-assinado,** \_\_\_\_\_,

**Responsável pelo participante no projecto** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa, podendo ser publicados em periódicos científicos ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada; zelando, assim, pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_

**Assinatura do Responsável pelo participante no projecto:** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:**

*Jorge Adriano Pereira Silva*

**Assinatura:**



## **APÊNDICES**

## **Apêndice 1. Guião para observação das aulas de língua inglesa**

Observar se/de que forma as metodologias adotadas nas salas de aula de ensino de língua inglesa são adaptadas/alteradas para contemplarem, de forma inclusiva, os aprendizes surdos;

Observar se há material didático para o ensino de inglês para alunos surdos, fornecido pela instituição de ensino;

Observar, independentemente do ponto anterior, se o professor/a professora de língua inglesa confecciona/fornece material didático diferenciado aos alunos surdos durante as aulas;

Observar se há uma comunicação/mediação significativa entre professor/professora, intérprete de Libras e alunos surdos no que tange o acesso aos conteúdos/às atividades apresentados durante a aula.

## **Apêndice 2. Guião para entrevista semiestruturada destinada aos alunos surdos envolvidos na pesquisa**

Pergunta 1: Na sua opinião, qual a importância da disciplina de língua inglesa para os estudantes surdos?

Pergunta 2: Qual seu nível de motivação enquanto aprendiz de língua inglesa?

Pergunta 3: Qual sua percepção acerca da sua aprendizagem/conhecimento da língua inglesa?

Pergunta 4: Qual sua opinião, enquanto aprendiz, a respeito dos métodos utilizados em sala de aula pelo professor/pela professora de língua inglesa?