



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS E
ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Monique Vanzo Spasiani

SÃO CARLOS – SP
2018



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS E
ESTRATÉGIAS DE ENSINO

MONIQUE VANZO SPASIANI
Bolsista: Capes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Vera Lucia
Teixeira da Silva

São Carlos - SP
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Monique Vanzo Spasiani, realizada em 07/03/2018:

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva
UFSCar

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos
UFSCar

Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha
UNICAMP

Dedico este trabalho àqueles que tanto a mim se dedicaram - minha mãe, Silaine, e meu pai, Carlos - e àquela a quem eu me dedico todos os dias - minha vizinha, Maria José.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que derrama bênçãos em nossas vidas todos os dias e nos dá, além de muita saúde, pequenos-grandes sinais de que estamos no caminho certo.

Aos meus pais, Silaine e Carlos, por me amarem sem medidas e por tanto valorizarem o conhecimento construído ao longo de nossas vidas. Sou o que sou por causa de vocês!

À minha avó, Maria José, que, com seu amor e suas orações, ensina-me diariamente que tudo é possível quando se tem fé em Deus.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva, pela paciência, pela dedicação e por ser essa profissional brilhante e, acima de tudo, humana, que abraçou esta causa junto comigo.

Aos meus irmãos humanos, Junior, Gabriela e Grazielle (que, apesar de ser tia, está presente como se fosse irmã), pelo companheirismo e por partilharem tantas experiências comigo, fazendo-me uma pessoa melhor a cada dia.

Às minhas irmãs de 4 patas, Candy e Lolli, por serem mais que docinhos em minha vida, por serem verdadeiras representações do que é o amor.

À minha família, pelo apoio incondicional, pela compreensão, pelo amor, pelo carinho e por, principalmente, torcerem pelas minhas vitórias como se fossem as deles.

À Professora Dra. Lara Ferreira dos Santos, pelas ricas contribuições na qualificação, na defesa e, especialmente, por ter plantado a sementinha da Libras em meu coração ainda na graduação. Veja agora como ela floresceu!

À Professora Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pelas contribuições não só durante o exame de qualificação, mas durante toda a minha trajetória acadêmica, profissional e humana.

À Professora Dra. Claudia Hilsdorf Rocha, pela leitura atenta e por ser banca de minha defesa, contribuindo com seus valiosos conhecimentos.

À Professora Dra. Teresa Helena Buscato Martins e à Professora Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por terem, gentilmente, aceitado serem membros suplentes de minha banca.

Ao Professor Dr. Nelson Viana, pela supervisão na disciplina de estágio e por me fazer retomar conceitos e teorias que até então estavam adormecidos.

Aos meus amigos, os quais, nem que por um esforço, conseguiria citar todos aqui. Como sempre digo, as vitórias nunca são saboreadas a sós e esta aqui também é de vocês, que me acompanham e torcem sempre por mim.

Ao meu irmão de orientação, Jorge Onodera, por agir, nesses últimos dois anos de pós-graduação, como meu irmão agiria se estivesse por perto, acompanhando-me, guiando-me e incentivando-me. Que bom que no mundo (e na academia) há pessoas como você!

Ao meu professor de Libras, Elon, por, certamente, auxiliar-me com o aprendizado da língua, mas, sobretudo, por possibilitar que eu fosse um aprendiz de línguas novamente, o que me colocou, ainda que por pouco tempo, no lugar de meus alunos e me fez quebrar muitos de meus paradigmas.

À dádiva da Dança, por estar tão presente em minha vida e por me fazer tão feliz, resgatando-me em momentos difíceis e me fazendo seguir dançando, sempre embalada pelos ritmos.

Aos meus *teachers*, os de ontem, os de hoje e os de sempre, por serem mais que exemplos de paixão pela educação, por serem grandes incentivadores.

À escola participante desta pesquisa, sobretudo à Direção e à Coordenação do Projeto Bilíngue, por autorizarem este estudo, por valorizarem a pesquisa científica e por serem tão solícitos.

Aos profissionais participantes desta investigação (professor de inglês e intérpretes), por refletirem, junto comigo, a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LE de alunos surdos e por sempre me receberem tão bem.

Aos alunos surdos, alguns, por aceitarem participar desta pesquisa, todos, por me mostrarem que lecionar é uma tarefa árdua, porém maravilhosa.

A todos os meus alunos, crianças, adultos, ouvintes ou surdos, por acreditarem e confiarem em meu trabalho e por me mostrarem a alegria e a beleza da vida todos os dias.

Aos professores de inglês que se dedicam diariamente à difícil tarefa de ensinar alunos surdos, por persistirem e por firmarem seus compromissos com um mundo mais igualitário e sem preconceitos.

Aos professores do PPGL – UFSCar, pelas disciplinas ministradas, e à Secretaria e Coordenação do Programa, por todo o auxílio.

À UFSCar, pela acolhida desde 2011, sobretudo aos professores, funcionários e terceirizados do DL.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Por vezes, sentimos que aquilo que fazemos
não é, senão, uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Apesar do crescente reconhecimento sobre os tópicos da diversidade e sobre as questões da surdez, o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) de alunos surdos no Brasil ainda apresentam problemas, sobretudo no que tange à ausência de profissionais certificados para trabalhar com esse público, o que o faz um processo baseado nos materiais didáticos (MD) à disposição do professor, como o livro didático (LD) – ainda não desenvolvido especificamente para a educação de surdos. Pesquisas apontam para a importância dos MD no ensino e na aprendizagem de uma LE e para a questão de que sua escolha/elaboração/adaptação deve ser consciente e coerente ao grupo de alunos a que se destinam (TOMLINSON, 2001; ALMEIDA FILHO, 2013; etc.). Sob essa perspectiva, de maneira qualitativa-interpretativa e por meio de um estudo de caso (YIN, 2005), investigou-se, com este estudo, quais características/aspectos presentes nos MD e estratégias de ensino (EstEn) os tornam favoráveis à aprendizagem de língua inglesa como LE de alunos surdos, considerando suas necessidades educacionais. Para isso, as aulas da disciplina de língua inglesa (LI) de uma turma mista (surdos e ouvintes) do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública inclusiva foram observadas e registradas em diário de pesquisa. Com auxílio ainda de questionários combinados com entrevistas com alunos surdos, intérpretes educacionais de Libras e professor de inglês regente, refletiu-se sobre os tipos de MD e EstEn que são pertinentes a esse contexto específico, com vistas a amparar o trabalho do professor e não o deixar à mercê do LD. Com base em alguns autores como Lacerda, Santos e Caetano (2014), Sousa (2008, 2015) e Almeida Filho (1993, 2011), a análise dos dados construídos sugeriu que há dois importantes eixos nos quais os MD e as EstEn devem se respaldar para serem potentes à educação em LE de surdos: a visualidade e o paralelo entre línguas, sempre com foco na língua-estrangeira-alvo e sob o signo de uma perspectiva comunicativa. Além disso, constatou-se que recursos como as imagens em sua acepção tradicional, os vídeos e filmes, a utilização da lousa, as tabelas, mapas conceituais, dicionários ilustrados, maquetes, as tecnologias digitais e os escritos no caderno e no LD, se apoiados nos eixos descritos e direcionados ao seu público-alvo, podem ser bastante úteis e positivos no processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE de alunos surdos. Por fim, objetivou-se defender o ensino de LI como um meio de inclusão social, uma vez que apenas inserir os alunos surdos no espaço escolar dos ouvintes ou garantir a presença de um intérprete de Libras em sala de aula, mas não lhes permitir o acesso aos recursos metodológicos que poderiam facilitar o seu aprendizado não significa uma inclusão apropriada (ROSA, 2006; LACERDA, 2006). Entende-se que os resultados aqui alcançados podem em muito contribuir para as práticas pedagógicas de profissionais da área de Educação Especial e do ensino de LE, bem como aos professores e futuros professores de alunos surdos, com o propósito de apresentar-lhes diferentes maneiras de lidar com esses alunos em sala de aula e os fazer refletir sobre a importância e o papel dos materiais didáticos e de estratégias de ensino específicas para esse contexto.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Ensino-Aprendizagem de Inglês como LE. Material Didático. Estratégias de Ensino. Educação de Surdos. Inclusão.

ABSTRACT

Despite the increasing recognition on the topics of diversity and on the issues of deafness, the teaching and learning of Foreign Language (FL) by deaf students in Brazil still present problems, especially regarding the absence of certified professionals to work with such audience, which makes it a process based on instructional material (IM) available to the teacher, such as the textbook (TB) - not yet specifically developed for the education of deaf people. Researches point to the importance of the IMs in teaching-learning of a FL and to the question that their choice/elaboration/adaptation should be conscious and coherent to the group of students they are destined for (TOMLINSON, 2001; ALMEIDA FILHO, 2013; etc.). From this perspective, in a qualitative-interpretative way and through a case study (YIN, 2005), we investigated, with this study, which characteristics aspects present in the IM and teaching strategies (TE) make them favorable to the learning of English language as FL by deaf students, considering the educational needs of such audience. Therefore, the English language (EL) classes of a mixed group (deaf and hearing students) of the 8th grade of an inclusive public school were observed and recorded in a research journal. In addition, with the aid of questionnaires combined with interviews with deaf students, Brazilian Sign Language educational interpreters and English teacher, we reflected about the types of IMs and TE that are pertinent to this context in order to support the teacher's work and to not leave her/him at the mercy of TB. Based on some authors such as Lacerda, Santos and Caetano (2014), Sousa (2008, 2015) and Almeida Filho (1993, 2013), the analysis of the data suggested that there are two important axes in which the IMs and TE must be based on to be potent in FL education for the deaf: *visuality* and the *parallel between languages*, always focusing on the target foreign-language and through a communicative perspective. In addition, resources such as images in their traditional meaning, videos and films, the use of the blackboard, tables, concept maps, illustrated dictionaries, mock-ups, slide shows, digital technologies and the writings in the notebook and in the TB, if supported by the axes described and directed to their target audience, can be very useful and positive to the process of teaching and learning English as FL by deaf students. Finally, the aim was to defend the teaching of EL as a mean of social inclusion, since only inserting deaf students into the school space of hearing ones or guaranteeing the presence of a Brazilian Sign Language interpreter in the classroom, but not allowing them access to methodological resources that could facilitate their learning, does not mean an appropriate inclusion (ROSA, 2006; LACERDA, 2006). It is understood that the results achieved here can greatly contribute to the pedagogical practices of professionals in the area of Special Education and FL teaching, as well as teachers and future teachers of deaf students, with the purpose of presenting them different ways of dealing with these students in the classroom and making them reflect on the importance and role of teaching materials and specific teaching strategies in that context.

Keywords: Foreign Language. Teaching-learning of English as a FL. Instructional Material. Teaching Strategies. Deaf Education. Inclusion.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Perguntas de Pesquisa.....	17
Diagrama 2 - Educação Bilíngue para Surdos Brasileiros	33
Diagrama 3 - Exemplos de Modelos Inclusivos na Educação de Surdos.....	34
Diagrama 4 - Participantes do Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Bilíngue de Surdos	35
Diagrama 5 - Tipos de Professores Bilíngues inseridos na Educação Bilíngue para Surdos	36
Diagrama 6 - Perguntas de Pesquisa.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de LI de alunos surdos...	47
Tabela 2 - Caracterização da EMEB Maria Sofia	96
Tabela 3 - Aulas Observadas e seus Respectiveos Temas ou Conteúdos	98
Tabela 4 - Perfil dos Profissionais Participantes desta Pesquisa.....	101
Tabela 5 - Perfil dos Alunos Surdos Participantes desta Pesquisa	101
Tabela 6 - Unidades, seus Temas e seus Enfoques Linguísticos.....	103
Tabela 7 - Instrumentos de Coleta e seus Objetivos.....	105
Tabela 8 - Símbolos Utilizados nas Transcrições das Entrevistas	111
Tabela 9 - Recursos Visuais Mencionados como Benéficos à Aprendizagem de Surdos nesta Pesquisa	121
Tabela 10 - Menções à LP como um Registro nos Dados desta Pesquisa.....	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Palavra do Ano de 2015.....	75
Figura 2 - Exemplo de Estrutura das Unidades do Livro	104
Figura 3 - Configuração da Sala de Aula Durante as Observações.....	108
Figura 4 - Pirâmide Alimentar apresentada no LD.....	126
Figura 5 - Discussão Proposta pelo LD.....	130
Figura 6 - Representação dos Escritos na Lousa	137
Figura 7 - Modelo norteador de MD e EstEn favoráveis ao ensino e à aprendizagem de LE (LI) de alunos surdos	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE = Atendimento Educacional Especializado
CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP = Comitê de Ética em Pesquisa
CLT = *Communicative Language Teaching*
DA = Deficiente Auditivo
DL = Departamento de Letras
EF = Ensino Fundamental
EM = Ensino Médio
EMEB = Escola Municipal de Educação Básica
EstEn = Estratégias de Ensino
FAPESP = Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE = Intérprete Educacional
INES = Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1 = Primeira Língua
L2 = Segunda Língua
L-alvo = língua-alvo
LD = Livro Didático
LDB = Lei das Diretrizes e Bases
LDBEN = Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE = Língua Estrangeira
LEM = Língua Estrangeira Moderna
L-fonte = língua-fonte
LI = Língua Inglesa
Libras = Língua Brasileira de Sinais
LM = Língua Materna
LP = Língua Portuguesa
LV = Letramento Visual
MD = Material Didático
MEC = Ministério da Educação
PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD = Programa Nacional do Livro Didático
PPGL = Programa de Pós-Graduação em Linguística
SME = Secretaria Municipal de Educação
TICS = Tecnologias da Informação e Comunicação
TILSP = Tradutores e Intérpretes de Libras – Língua Portuguesa
TPR = *Total Physical Response*
UFSCar = Universidade Federal de São Carlos
UNOPAR = Universidade Norte do Paraná

LISTA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

::	= Alongamento de vogal
MAIÚSCULA	= Ênfase ou acento forte
/	= Truncamentos
(())	= Comentários do analista
Própria letra	= Repetições
+	= Pausas e silêncios

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Estrutura da Dissertação	20
2. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES.....	22
2.1. Surdez e Concepções de Língua(gem).....	23
2.2. Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Cultura e Identidade Surdas	26
2.3. Educação Inclusiva para Surdos no Brasil.....	29
2.3.1. Educação Bilíngue para Surdos.....	31
2.4. Estratégias de Ensino ao Aluno Surdo.....	39
2.5. Ensino de Língua Estrangeira para Surdos	43
3. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA OUVINTES E SURDOS.....	50
3.1. O Ensino de Línguas Estrangeiras e seus Métodos	50
3.2. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Brasileiro.....	54
3.2.1. O Ensino Comunicativo (CLT)	57
3.2.2. O Ensino de LI na Esfera Pública Brasileira e o Ensino Comunicativo	63
3.3. Materiais Didáticos e Estratégias de Ensino de Inglês como LE.....	67
3.3.1. O Livro Didático no Ensino de Inglês.....	70
3.4. Práticas e Aspectos Relevantes do Ensino de LE	74
3.4.1. A Visualidade	74
3.4.2. Perspectiva Plurilíngue no Ensino de Línguas	79
3.4.3. As Tecnologias Digitais	83
3.4.4. O Envolvimento Físico.....	85
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	90
4.1. Natureza da Pesquisa	90
4.1.1. Estudo de Caso	92
4.2. O Contexto de Pesquisa	95
4.2.1. A Escola	96
4.2.2. Os Participantes.....	99
4.2.3. Os Materiais Didáticos Utilizados.....	102
4.3. Instrumentos de Construção e Registro de Dados	105
4.3.1. Questionários.....	106
4.3.2. Observação Escolar Não-Participante com Registro em Diário de Pesquisa	106
4.3.3. Entrevistas	109

4.4 Triangulação e Procedimentos de Análise dos Dados	110
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	113
5.1. Eixo 1: Visualidade, com foco na LE	119
5.2. Eixo 2: Paralelos entre línguas, com foco na LE	147
5.3. Perspectiva Comunicativa: uma necessidade.....	169
5.4 Conclusões	173
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
APÊNDICES	197
ANEXOS	211

1. INTRODUÇÃO

Diversos autores (LODI, 2014; KOTAKI e LACERDA, 2014; ROCHA, LACERDA, OLIVEIRA e REIS, 2016; etc.) têm discutido a respeito do crescente (re)conhecimento sobre os tópicos da diversidade e sobre as questões da surdez na atualidade. No entanto, ao mesmo tempo em que muitos consideram o período atual como o ápice da educação de surdos, reconhecem que há ainda algumas lacunas que necessitam ser preenchidas e pontos que precisam ser explorados nesse âmbito. O ensino e a aprendizagem de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) de alunos surdos é um deles¹, principalmente no que tange aos materiais didáticos (MD) utilizados nesse processo. Isso porque, com a falta de formação profissional adequada para trabalhar com esse público, os professores de inglês e os intérpretes educacionais (IE) de Libras acabam se apoiando em MD impróprios, não favoráveis à aprendizagem desses sujeitos com necessidades educacionais tão singulares.

A verdade é que leis e direitos em prol do aluno e cidadão surdo e da formação de professores para trabalhar com esse público vêm sendo promulgados e difundidos em/por diversas instituições no país, embora sua implementação ainda seja um pouco tímida. Sobre isso, Tavares e Carvalho (2010) afirmam:

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, **na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares**, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. (TAVARES e CARVALHO, 2010, p. 3-4, *grifos nossos*).

¹Neste estudo, assume-se a posição de Gesser (2010, p. 9-10) e entende-se como L1, L2 e LE: “[...] [L1 (ou LM)] a língua materna e natural do indivíduo que funciona como meio de socialização familiar; L2 como aquela utilizada pelo falante em função também de contatos lingüísticos na família, comunidade ou em escolas bilíngües (papel social e/ou institucional), podendo a L2 ser ou não de uso oficial da sociedade envolvente (Ellis, 1994), e língua estrangeira (LE) próxima à definição de Almeida Filho (1998: 11): ‘língua dos outros ou de outros, de antepassados, de estranhos, de dominadores, ou língua exótica’.”

Ainda assim, é necessário mencionar que a Lei da Libras (Lei Federal nº 10.436/2002) foi uma das mais importantes conquistas dos surdos brasileiros, pois ela reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, sendo ela uma língua de natureza visual-espacial, com estrutura gramatical própria e independente da língua oral (BRASIL, 2002).

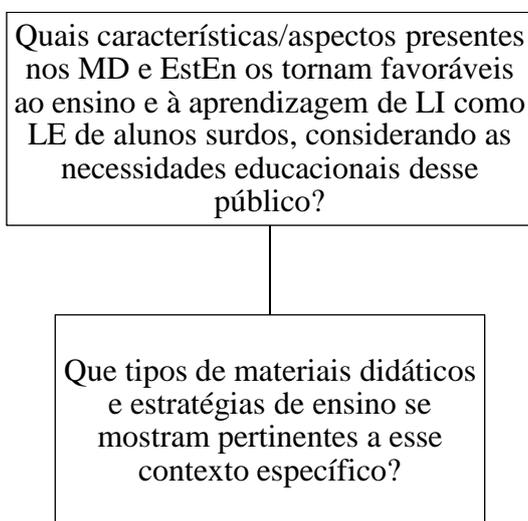
Segue-se à Lei da Libras, regulamentando-a, o Decreto nº 5.626/2005, que discorre detalhadamente sobre o significado do sistema bilíngue de ensino para os surdos e salienta o compromisso do Poder Público em efetivar políticas sociais para que os surdos usufruam de seus direitos de maneira plena. Tal Decreto também dispõe sobre a formação de professores de Libras e de professores bilíngues (Libras – Português), o que já é propriamente uma vitória, pois defende a formação acadêmica e continuada desses profissionais. No entanto, tais documentos não discutem com profundidade sobre a formação de professores de surdos de outras disciplinas educacionais (como língua estrangeira moderna, matemática, história, geografia, física, química etc.), apenas mencionando de maneira breve o que se espera desse profissional: “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (CAPÍTULO IV, art. 14º).

Ao transpormos essa questão para a formação do professor de LE para surdos, tais lacunas e dificuldades novamente se fazem presentes - e ainda mais acentuadas -, sobretudo se considerarmos os cursos superiores ofertados em nosso país. Sem dúvida, o profissional com formação direcionada à Educação Especial está apto a lidar com o aluno surdo e sua subjetividade, suas experiências, limitações e suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, não é capaz de lidar com a língua(gem) nas suas mais variadas formas e utilizações, principalmente no que tange à LE. Em contrapartida, o profissional formado em Letras, habilitado tanto em língua estrangeira quanto materna para os cursos de licenciatura bilíngue, apesar de ter estudado as teorias gerais de aprendizagem, teve sua formação focada em alunos ouvintes, tendo pouco contato com as questões da surdez, contato esse possibilitado apenas na disciplina de Libras na graduação², que ainda traz uma visão de língua e cultura surda bastante superficial (cf. PEREIRA, 2008; ALMEIDA E VITALINO, 2012; MARTINS E NASCIMENTO, 2015).

² A disciplina de Libras nos cursos superiores de formação de professores se tornou obrigatória por meio do Decreto nº 5.626/2005, entretanto, sua ausência ainda é observada nas grades curriculares de diversas universidades e instituições de ensino superior.

Diante dessa situação, percebe-se a tendência dos professores de LE de apoiarem as suas práticas pedagógicas nos MD ao seu alcance, sobretudo no livro didático (LD). Segundo Holden e Rodgers (1997), o livro didático é uma das grandes influências na vida do professor, podendo até ditar suas práticas pedagógicas - o que, neste caso, pode ser prejudicial se considerarmos que ainda não há livros didáticos de ensino de LE especificamente desenvolvidos para alunos surdos. Pesquisas apontam para a importância dos MD no processo de ensino-aprendizagem de uma LE e para a questão de que sua escolha/elaboração/adaptação deve ser consciente e coerente ao grupo de alunos a que se destinam (CUNNINGSWORTH, 1984, 1995; LEFFA, 2008; entre outros.). Pensando nisso, pretende-se investigar aqui quais são as características e aspectos presentes nesses materiais didáticos e estratégias de ensino³ (EstEn)⁴ que os tornam favoráveis a esse contexto específico. Tendo isso em mente, objetiva-se apontar, ainda, que tipos de MD e EstEn são pertinentes à aprendizagem de língua inglesa (LI) como LE de alunos surdos, de modo que amparem o trabalho do professor e não o deixe à mercê do LD. Para isso, utilizam-se as seguintes perguntas de pesquisa como norteadoras:

Diagrama 1 - Perguntas de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

³ Os conceitos de material didático e estratégia de ensino serão definidos e discutidos mais profundamente nos capítulos seguintes. Entretanto, adianta-se aqui que, para materiais didáticos (MD), utiliza-se a definição de Tomlinson (2001, p. 66): “[...] qualquer coisa que pode facilitar a aprendizagem de língua.”. Para estratégias de ensino, a de Bordenave e Pereira (1982), a qual as compreende como um caminho escolhido, ou até criado, pelo professor para direcionar a aprendizagem do aluno.

⁴ Por não se ter encontrado uma abreviação convencional de estratégias de ensino em outras pesquisas, utilizar-se-á aqui EstEn.

Com o objetivo de respondê-las, utilizou-se como procedimentos/instrumentos de construção de dados a observação escolar (registrada em diário de pesquisa) e questionários combinados com entrevistas. A pesquisa de campo foi desenvolvida em contexto de escola pública inclusiva bilíngue, localizada em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, e as aulas de inglês de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental foram acompanhadas, tendo o grupo sido escolhido por possuir alunos surdos dentre o seu total de alunos. Para garantir maior confiabilidade, validade e objetividade a este estudo, realizou-se a triangulação como recurso qualitativo. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (YIN, 2001, 2005) de cunho etnográfico e de paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 1994; ERICKSON, 1985).

De antemão, faz-se necessário dizer que a Educação Bilíngue de que se trata aqui é uma Educação Bilíngue de minorias e, dito isso, é impossível suavizar a inviabilização que as línguas de minorias, em geral, enfrentam no Brasil, já que o país é tido como monolíngue por muitos (cf. CAVALCANTI, 1999; CAVALCANTI e SILVA, 2007; MAHER, 2007; entre outros).⁵ Prova disso é o tratamento que os surdos acabam recebendo não só em suas casas, mas também em espaços sociais e educacionais. Neste último, os alunos surdos acabam sendo rotulados como deficientes e seres não-pensantes, com possibilidade de aprendizagem menor do que os alunos ouvintes, sobretudo por não dominarem a língua portuguesa em sua modalidade oral. Nos espaços sociais e instituições públicas, o surdo acaba enfrentando barreiras linguísticas, já que os funcionários e servidores não dominam sua língua de sinais, provocando seu distanciamento e sua não participação nesses contextos. Já nos lares de pais ouvintes e filhos surdos⁶, os pais, muitas vezes, por desconhecimento sobre a singularidade linguística de seu filho, insistem para que o desenvolvimento de sua língua oral-auditiva⁷ (português modalidade oral) seja semelhante ao seu

⁵A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe em seu artigo 13 que a língua portuguesa é o idioma oficial do país, o que faz com que as pessoas fantasiem a existência de apenas uma língua em seu território. A verdade é que o Brasil é um país multilíngue, conforme defende Guimarães (2005), o qual divide seu espaço de enunciação com o português, línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de fronteira, línguas africanas e, inclusive, línguas de sinais.

⁶Segundo Wrigley (1996), 90% dos surdos são filhos de ouvintes.

⁷Quando se fala em línguas orais-auditivas neste estudo em comparação às línguas visuo-gestuais, que se utilizam de canais comunicativos distintos. As línguas orais-auditivas dizem respeito às línguas que passam pelos canais da audição e da fala (como o português, o inglês, o espanhol, o francês etc.), já as línguas visuo-gestuais, segundo Quadros (2006, p. 35), utilizam “[...] a visão para captar as mensagens e

desenvolvimento em língua de sinais (Libras), submetendo-o à terapia fonoaudiológica⁸ desde cedo. Deste modo, considerando essas circunstâncias, compreende-se como bilíngue não o sujeito que se desenvolve igualmente em duas línguas (desenvolvimento que é dificultado quando uma das línguas tem menor prestígio social, como a Libras), mas o sujeito que é capaz de produzir enunciados significativos nas mesmas, usando-os em, pelo menos, uma das habilidades linguísticas. Nas palavras de Góes (1996):

[...] [sujeito bilíngue é aquele que] produz enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em pelo menos uma das esferas de funcionamento linguístico – ler, escrever, falar ou compreender. Nessa redefinição, é assumido que não se deve configurar o funcionamento bilíngue como mera soma de funcionamentos monolíngues. (GÓES, 1996, p. 13).

Sob essa perspectiva, objetiva-se defender o ensino de LI nesse contexto também como um meio de inclusão social, primeiramente porque apenas inserir os alunos surdos no espaço escolar dos ouvintes, mas não lhes permitir o acesso aos recursos que poderiam facilitar o seu aprendizado não significa uma inclusão apropriada (ROSA, 2006; LACERDA, 2006). Em segundo lugar, porque não oportunizar aos alunos surdos, minorias linguísticas, a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira é contribuir, ainda mais, para o fortalecimento das barreiras desde sempre construídas em torno dessas línguas. Em nosso país, sobretudo na época do Império, aprender uma LE estava fortemente atrelado à classe dominante, como um privilégio de elite, a qual carecia desse aprendizado para que pudesse estudar no exterior ou frequentar os salões europeus (FOGAÇA E GIMENEZ, 2007). Felizmente, embora ainda haja resquícios dessa concepção, percebe-se uma mudança nesse cenário, de modo que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira hoje têm objetivado, nas palavras de Fogaça e Gimenez (2007, p. 179):

[...] problematizar com os alunos questões de relevância social, de forma a **desconstruir discursos hegemônicos, globalizantes**, e de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que **permita uma maior participação social e política**. (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007, p. 179, *grifos nossos*).

os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la.” (como a Libras, a língua americana de sinais – ASL, a língua gestual portuguesa, língua japonesa de sinais etc).

⁸Com o respaldo de um profissional fonoaudiólogo, o surdo pode desenvolver suas habilidades de fala, tornando-se um surdo oralizado.

Destarte, discutir e refletir sobre esse tema - ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira de alunos surdos -, certamente, vem de encontro com essas questões, quebrando paradigmas e intensificando o compromisso do ensino de LE na escola com uma sociedade mais ética, sem preconceitos e mais igualitária, favorecendo o aprendizado de todos, independentemente de classe social, limitações físicas ou diferenças linguísticas.

O interesse da pesquisadora por esse assunto e por assumir esse compromisso surgiu como uma forma de aliar a sua formação e experiência como professora de inglês ao seu interesse por línguas de forma geral, o que inclui a língua brasileira de sinais (Libras), língua com o qual teve contato por meio de disciplina obrigatória na graduação e se identificou de imediato. Após aprofundar seus estudos na área, ela refletiu e concluiu que a aprendizagem de língua estrangeira é direito de todos os alunos, inclusive de alunos surdos, o que a fez iniciar suas pesquisas em uma área ainda pouco explorada e propor um projeto como este. Esta pesquisadora é graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e é professora especialista em Libras e Educação para Surdos pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Tem experiência no ensino de inglês como LE em projetos de extensão em sua universidade de formação e, sobretudo, em contexto de instituto de idiomas. Interessa-se pelo ensino de crianças e adolescentes, apesar de já ter lecionado para adultos e terceira idade. Durante a graduação, fez pesquisas relacionadas ao ensino de inglês para crianças, com foco na motivação e no método *Total Physical Response* (TPR). Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da UFSCar e bolsista CAPES, dedicando-se integralmente a pesquisas.

Entende-se que os resultados aqui alcançados podem em muito contribuir para as práticas pedagógicas de profissionais da área de Educação Especial e do ensino de LE, bem como com professores e futuros professores de alunos surdos, com o propósito de apresentar-lhes diferentes maneiras de lidar com esses alunos em sala de aula e os fazer refletir sobre a importância e o papel dos materiais didáticos e de estratégias de ensino específicas para esse contexto singular.

1.1. Estrutura da Dissertação

Esta pesquisa está organizada em 6 capítulos, além dos elementos pré-textuais, referências bibliográficas, anexos e apêndices.

No primeiro (**capítulo 1**), apresenta-se o problema de pesquisa de maneira contextualizada, apontando as justificativas, os objetivos e as perguntas de pesquisa, além de estabelecer a estrutura desta dissertação.

Os capítulos 2 e 3 apresentam o embasamento teórico desta investigação. Inicialmente (**capítulo 2**), disserta-se brevemente sobre a história da comunidade surda, oferecendo um panorama de suas lutas e conquistas, as quais culminaram no que hoje é considerada a melhor abordagem para a educação de surdos brasileiros, a Educação Bilíngue Libras-Português. Além disso, introduz-se uma reflexão a respeito dos materiais didáticos e estratégias de ensino direcionados ao aluno surdo, abordada de maneira mais específica, *i.e.*, relacionada à educação em LE de alunos surdos, no capítulo seguinte.

Assim, em seguida (**capítulo 3**), desenvolve-se um breve histórico sobre os métodos e abordagens de ensino de LE, tentando discutir sobre eles no Brasil. Essa reflexão oportuniza uma maior compreensão sobre o cenário atual de ensino de línguas, fazendo-nos entender porque algumas práticas educacionais ainda se fazem presentes, como o Ensino Comunicativo, e como elas aparecem na educação em LE de surdos. Ademais, busca-se refletir sobre as singularidades do contexto em que esta pesquisa está inserida e sobre os materiais didáticos que dele fazem parte. Aliando as informações e teorias desses dois capítulos (**capítulos 2 e 3**), proporciona-se um melhor entendimento do enfoque desta pesquisa: o processo de ensino-aprendizagem de LE (LI) de alunos surdos.

O **capítulo 4** descreve a natureza desta pesquisa, os procedimentos e instrumentos de construção de dados utilizados, seu contexto e o perfil dos participantes, bem como os tipos de triangulação empregados e os procedimentos de análise.

Por fim, nos **capítulos 5 e 6**, os dados construídos são analisados e discutidos e se pondera sobre as contribuições, limitações e possíveis encaminhamentos deste estudo.

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

Segundo o Decreto nº 5.296/04, é considerado deficiente auditivo⁹ aquele sujeito que tem “[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências [sic] de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2004).” Em números, cerca de 9,7 milhões de brasileiros são deficientes auditivos, o que representa 5,1% da população do país (IBGE, 2010). Entretanto, suas participações nos espaços educacionais ainda são tímidas, embora sejam crescentes. De acordo com Rocha, Lacerda, Oliveira e Reis (2016), há 36.450 matrículas de surdos e 37.457 de deficientes auditivos (DA) na Educação Básica brasileira, quantidade pequena se comparada ao número total de DA no país, mesmo que consideremos que alguns deles não se encontram nessa faixa escolar específica. Os mesmos autores mostram, ainda, que o número é bem menor na Educação Superior: há apenas 1.488 matrículas de surdos somadas à 7.037 de DA. Assim, é notória a pouca participação e engajamento dos surdos na esfera educacional como um todo, provavelmente reflexo de um passado escolar não muito significativo para seus aprendizados como sujeitos educacional, linguística e culturalmente singulares. Os currículos educacionais propostos, os cursos oferecidos, as estratégias metodológicas utilizadas para a educação de surdos eram outrora pautados nas práticas oralistas e conduzidos em direção à língua portuguesa, e não à língua de sinais. Tais práticas, certamente, acabaram por provocar o fracasso e a evasão escolar desse público, repercutindo nos tempos atuais (QUADROS, 2006; WITKOSKI, 2009).

Há ainda muitas concepções equivocadas em relação à surdez e à deficiência auditiva, refletidas, sobretudo, em âmbito educacional. Desse modo, este capítulo busca, primeiramente, trazer reflexões sobre a surdez e a Libras, bem como fazer um breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil, tentando chegar à definição e a discussões sobre a Educação Bilíngue para surdos, prática educacional que exerce demasiada influência e importância na atualidade (CAMPOS, 2014) e que embasa o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos participantes desta pesquisa. Em seguida, após indicar quais são e que características possuem os espaços e sujeitos participantes desse processo educacional, como a escola inclusiva, o intérprete educacional de Libras, o professor bilíngue e o professor de surdos, pretende-se discutir

⁹ Surdos e deficientes auditivos não são tomados como sinônimos no decorrer desta pesquisa. Mais à frente, realizar-se-á essa diferenciação.

a respeito do ensino de língua inglesa para esse público específico, considerando, principalmente, as pesquisas existentes na literatura contemporânea sobre o assunto.

Antes disso, faz-se imprescindível que se estabeleça a diferença entre surdo e DA, não tomados como sinônimos ao longo deste estudo. Conforme Cruz, Ferreira e Vilela (2016, p. 07):

O surdo é aquele que se identifica como pessoa surda por compreender o mundo a partir de experiências visuais. A pessoa surda utiliza a Língua de Sinais para se comunicar e a Língua Portuguesa como segunda língua, prioritariamente, na modalidade escrita. (CRUZ, FERREIRA e VILELA, 2016, p. 07).

Já o DA é aquele que possui alguma perda de audição (leve, moderada ou severa) e que não toma a identidade surda como sua, não sendo, por conseguinte, usuário de línguas de sinais (CRUZ, FERREIRA e VILELA, 2016). Essa perspectiva está fortemente relacionada à Visão Clínico-Terapêutica da surdez, a qual a entende como uma deficiência e como uma desvantagem em relação à maioria ouvinte (SKLIAR, 1998). Por outro lado, há a Visão Socioantropológica - visão aqui adotada-, que compreende a surdez como diferença cultural e linguística, e não como uma patologia (WRIGLEY, 1996). Assim, trata-se, nesta pesquisa, do sujeito e aluno surdo, membro de uma comunidade linguística e cultural que se diferencia, dentre outras coisas, por meio do uso de outra língua, a língua de sinais, em sua comunicação e de sua percepção de mundo distinta, para muito além das questões de natureza física ou biológica.

2.1. Surdez e Concepções de Língua(gem)

Quando se trata de minorias linguísticas, é impossível que as barreiras que elas enfrentam no Brasil e no mundo sejam suavizadas (cf. CAVALCANTI, 1999; CAVALCANTI; SILVA, 2007; MAHER, 2007; entre outros), ainda que muitas conquistas tenham sido alcançadas até o presente momento¹⁰. Essa conjuntura é

¹⁰Dentre elas, podemos citar: (1) **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência, inclusive sobre a obrigatoriedade da eliminação de barreiras na comunicação; (2) **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira; (3) **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta as leis anteriores e postula sobre a educação de surdos e dá outras providências. É importante salientar que tais Leis e Decretos só foram promulgados em razão da luta sistemática e

derivada das equivocadas visões sobre a surdez manifestadas ao longo dos tempos, relacionadas, principalmente, às diferentes concepções de língua(gem) desenvolvidas historicamente. Albres e Oliveira (2013) refletem sobre essa questão apontando, em ordem cronológica, três concepções: **(1)** Língua(gem) como a representação do pensamento; **(2)** Língua(gem) como instrumento de comunicação; e **(3)** Língua(gem) como processo de interação, como atividade discursiva.

Conforme as autoras, a primeira **(1)** e, mais antiga, concebe a língua(gem) como representação do pensamento, como um espelho refletor do que o ser humano pensa. Dessa maneira, expressar-se bem seria uma consequência do pensar bem, o que coloca a língua em segundo plano, apenas como um mecanismo de tradução do pensamento. Então, esta concepção contribuiu para um entendimento da surdez como incapacidade, já que os surdos não desenvolviam a linguagem oral, deixando-os à margem da sociedade:

Por muito tempo os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, com base na crença hegemônica de que não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar [...]. (FERNANDES, 2011, p. 20).

Em adição, essa visão colaborou para a desvalorização da língua de sinais e para o fortalecimento da educação oralista, em que os surdos eram forçados a desenvolver, como os ouvintes, a habilidade de fala:

[...] a concepção de língua(gem) como reflexo do pensamento, contribui para a ideia de que apenas línguas de modalidade oral-auditiva eram línguas de fato, favorecendo o estabelecimento de uma educação oralista e uma política de não uso da língua de sinais. A partir desta concepção, os surdos deveriam aprender a oralizar, ou seja, expressar o pensamento por meio da fala (em língua oral de seus país) (ALBRES e OLIVEIRA, 2013, p. 44-45).

A segunda concepção **(2)** interpreta a língua(gem) como instrumento de comunicação, como um código transmissor de uma determinada mensagem de um emissor para um receptor. Assim, a língua é vista como um conjunto de signos que se combinam por meio de regras. Segundo as autoras (ALBRES e OLIVEIRA, 2013), essa concepção se apoia nos postulados de Chomsky (Teoria Gerativa) e Saussure (início do século XX), desconsiderando as questões históricas, sociais e individuais de uma língua,

persistente das pessoas com deficiência e das comunidades de surdos brasileiros, ocasionando na conquista de alguns direitos não possuídos anteriormente.

o que coopera para a visão de surdez como deficiência e para a necessidade de reabilitação dos surdos:

Nesta perspectiva, a escola toma para si a função civilizatória apontada por Souza (1998b), onde a correção do defeito e o ensino dos valores culturais, a escrita, a leitura e contar para que o aluno surdo seja incorporado na sociedade. Esta segunda concepção de língua, culminou no ensino da língua oral por meio de exercícios repetitivos, exercícios para repetir modelo e preencher lacunas (ALBRES e OLIVEIRA, 2013, p. 47).

Apesar disso, esta segunda concepção foi muito importante para que as línguas de sinais conquistassem seus caracteres linguísticos, culminando, aqui no Brasil, na Lei da Libras, que será discutida em seguida (seção 2.2). Isso porque foi em meados do século XX também que, alguns linguistas, concebendo ainda a língua como um código, iniciaram seus estudos e descrições sobre as línguas de sinais, mostrando que uma língua podia ser tanto oral-auditiva quanto gestual-visual. Willian Stokoe, nos Estados Unidos, e Ferreira Brito, no Brasil, são alguns exemplos desses estudiosos (ALBRES e OLIVEIRA, 2013).

A terceira e última concepção de língua(gem) (3), ainda de acordo com as autoras (ALBRES e OLIVEIRA, 2013), entende-a como um processo de interação, em que, por meio dela, o indivíduo, muito mais que usá-la como uma reflexão do seu pensamento ou para transmitir uma mensagem, realiza ações, age na sociedade e, com isso, atinge resultados específicos na interpretação do outro. Nessa concepção, língua(gem) é interação, é negociação de sentidos e efeitos, considerando, sobretudo, a situação de comunicação e o contexto de produção:

[...] o foco do ensino deixa de ser a gramática normativa para se trabalhar a reflexão sobre o uso da língua em seus diferentes gêneros discursivos (LODI, 2004), permitindo ao aluno conhecer a língua em seu uso, nos propósitos de dizer na língua, na interação a que é aplicada, de construir sentidos sobre os diferentes textos. Baseados na concepção de que, dominar a linguagem, significa saber produzir e compreender textos de modo consciente sobre o funcionamento da linguagem. Esta concepção trata a língua de forma natural e os textos como unidade de significação (ALBRES e OLIVEIRA, 2013, p. 47).

Bakhtin (1992) e Vigotski (1896-1934) são dois dos grandes nomes dos estudos baseados nessa concepção de língua(gem). Para Bakhtin (1992):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal,

realizada pela enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1992 [1929], p. 123 *apud* ALBRES e OLIVEIRA, 2013, p. 54).

Já Vigotski, reconhecendo o valor da interação social no desenvolvimento linguístico, defendeu que não importa o meio utilizado pela língua, mas sim o uso funcional dos signos, o que favoreceu e valorizou ainda mais as línguas de sinais (VIGOTSKI, 1998b [1934], p. 47 *apud* ALBRES e OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, começam a surgir estudos (final da década de 1980 e início da década de 1990) sobre a surdez, a língua de sinais e a educação de surdos baseados nessa perspectiva - língua(gem) como interação - no Brasil, perspectiva essa que também servirá de base para as discussões que aqui se apresentam. Destarte, é a partir dessa concepção de língua(gem) que, ainda segundo Albres e Oliveira (2013), tem-se uma ampliação e disseminação da língua a partir de sua função social, reconhecendo-a como constituidora da identidade do indivíduo, o que acabou por fortalecer, também, a língua de sinais brasileira e as dimensões culturais, identitárias e sociais dos surdos.

Diante disso, na seção seguinte, passa-se a refletir especificamente sobre essa língua, relacionando-a à comunidade da qual faz parte, a comunidade surda.

2.2. Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Cultura e Identidade Surdas

Certamente, o momento presente é considerado como o grande ápice da educação e do fortalecimento da comunidade surda brasileira, haja vista sua crescente inclusão não só nos ambientes educacionais, mas também nos sociais, como igrejas, teatros, bancos, restaurantes, shoppings, órgãos públicos, dentre outros. De acordo com Campos (2014), há diversas leis no país que amparam o aluno e o cidadão surdo e que exigem que as escolas cumpram seus compromissos com a inclusão e com a quebra de barreiras e preconceitos em nossa sociedade. Tais leis foram iniciadas na década de 1990 com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, posteriormente, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n ° 9.394/1996, que “[...] teve como objetivo garantir às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a aquisição da língua nativa

dos surdos.” (CAMPOS, 2014, p. 38). A partir daí, surgiram a Lei da Libras, em 2002, e o Decreto nº 5.296, em 2004, por exemplo.

A Lei da Libras (Lei nº 10.436/02) foi uma das mais importantes conquistas da comunidade surda brasileira, pois reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos do país:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Essa conquista, porém, é derivada de um passado recente¹¹, tendo sido alcançada não antes de muita luta e intensos embates político-ideológicos. Concorda-se com Quadros (2006) quando ela postula que a participação e a mobilização dos surdos foram essenciais para esse reconhecimento:

Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais [...]. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre elas, citamos os projetos de lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais [...]. Instaurou-se em várias unidades da Federação a discussão sobre a “língua de sinais dos surdos”, determinando o reconhecimento, por meio da legislação, dessa língua como meio de comunicação legítimo dos surdos. Esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país (QUADROS, 2006, p. 141).

Certamente, a Lei da Libras contribuiu para o fortalecimento do caráter linguístico dessa língua, uma vez que ela:

[...] possui uma estrutura gramatical própria com todos os elementos constitutivos da estrutura gramatical presente nas demais línguas orais. [...] Têm-se níveis linguísticos que também fazem parte da língua de sinais que são: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática (GÓES e CAMPOS, 2014, p. 65-66).

¹¹Se considerarmos que a Lei da Libras data de 2002, o reconhecimento dessa língua e a efetivação dos direitos dos surdos têm apenas 15 anos, o que denota um passado recente se comparado à existência da comunidade surda no país.

Deste modo, a Libras é considerada uma língua, como assim o são todas as línguas orais-auditivas, possuindo os mesmos níveis linguísticos delas. Ademais, não é universal, cada país tem a sua. Inclusive, há variações e regionalismos dentro da própria Libras, o que reforça ainda mais seu caráter natural (STROBEL e FERNANDES, 1998; CASTRO JÚNIOR, 2011).

Na maioria do mundo, há, pelo menos, uma língua de sinais usada amplamente na comunidade surda de cada país, diferente daquela da língua falada utilizada na mesma área geográfica. Isto se dá porque essas línguas são independentes das línguas orais, pois foram produzidas dentro das comunidades surdas. A Língua de Sinais Americana (ASL) é diferente da Língua de Sinais Britânica (BSL), que difere, por sua vez, da Língua de Sinais Francesa (LSF). (STROBEL e FERNANDES, 1998, p. 02).

Vale ressaltar, ainda, que toda língua está intrinsecamente relacionada a uma cultura, como já havia apontado Kramsch (1993). Para a autora, língua não se trata apenas de palavras e regras, mas sim de uma coisa mais ampla e dinâmica na qual estamos imersos: “[...] são formas de ver, entender e se comunicar com o mundo (KRAMSCH, 1993 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 02).”, sendo, portanto, uma prática social. Em outras palavras:

A linguagem é fator constitutivo de identidade, sendo por meio dela que expressamos nossa subjetividade e nos relacionamos com nossos semelhantes. Também é por meio de seu uso que temos a oportunidade de compartilhar do patrimônio cultural do conhecimento na sociedade em que vivemos (BERGER e LUCKMANN, 2004).

No caso dos surdos brasileiros, tem-se a Cultura Surda que, determinada, principalmente, pela Libras, engloba, de acordo com Strobel (2008, p. 39):

[...] língua, as idéias [*sic*], as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo que participa das comunidades e compartilha [...] valores, normas e comportamentos, que só são intercambiados por aqueles que acessam o mundo visualmente. (STROBEL, 2008, p. 39).

Essas características, comportamentos e ideias próprios partilhados pelos surdos os diferenciam dos ouvintes, contribuindo para que eles sejam um grupo singular, não somente por conta da língua, mas por tudo aquilo que essa língua traz, por toda a percepção de mundo distinta que ela suscita:

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. [...] Os significados construídos pelo ouvinte são diferentes dos significados construídos pelos surdos. O ouvinte constrói seus significados na audição; os surdos na visão. (PERLIN, 1998)

Decerto, as discussões sobre cultura surda na literatura são crescentes e complexas, não sendo elas exatamente o foco desta pesquisa. Entretanto, faz-se importante mencionar sua existência, pois se acredita no surdo como sujeito cultural, para além de somente possuir uma diferença linguística. Segundo Campos (2014), quando essa posição é assumida na educação, ou seja, quando a diferença surda é considerada e celebrada na escola, o desenvolvimento intelectual, subjetivo, cognitivo e afetivo do surdo é favorecido.

Todavia, reconhece-se aqui que o surdo não pode ser tomado como único, não sendo a identidade surda homogênea (PERLIN, 1998). É preciso que se fale em identidadeS surdas quando se disserta sobre esse público. Perlin (1998) aponta algumas identidades surdas identificadas por ela, mas, de maneira simplista e direcionada aos propósitos deste trabalho, pode-se dizer que há surdos crianças, adolescentes e adultos, surdos do interior e surdos da capital, surdos filhos de pais surdos e surdos que cresceram em lares ouvintes, surdos que almejam o ingresso na universidade e surdos que querem ser inseridos no mercado de trabalho, dentre outros.

Explanadas algumas questões relativas à língua natural dos surdos brasileiros, apresenta-se, a seguir, quais são suas implicações quando é considerada na educação de surdos em nosso país.

2.3. Educação Inclusiva para Surdos no Brasil

No entender de Campos (2014), as propostas de educação para surdos no Brasil sofreram diversas modificações, sendo o tema relacionado à educação inclusiva polêmico, principalmente se forem consideradas as questões culturais, históricas, educativas e linguísticas dos surdos. Diversos autores (QUADROS, 1997; CAMPOS, 2014; etc.) delineiam um percurso da educação de surdos no país até se chegar ao que

hoje se denomina Educação Bilíngue para Surdos, sempre dialogando com os documentos oficiais.

Atualmente, há uma legislação específica para amparar e incluir os alunos surdos no espaço escolar, proposta não isenta de críticas entre os pesquisadores da área. Lacerda (2006) indica que a inclusão, de forma geral, apresenta-se como uma proposta adequada à comunidade escolar, porém não satisfatória para aqueles que necessitam de recursos e condições educacionais especiais, os quais, muitas vezes, não são oferecidos pela escola. Para a autora, os alunos surdos estão sendo inseridos no mesmo espaço escolar dos ouvintes, mas não lhes têm sido permitido o acesso aos recursos que poderiam facilitar o seu aprendizado e sua autonomia. Em adição, Lacerda (2006) salienta que a presença do intérprete de Libras em sala de aula acaba sendo insuficiente para uma inclusão apropriada, sendo necessário que haja, além disso, uma adequação curricular, que sejam considerados aspectos didáticos e metodológicos específicos, que se tenha conhecimento sobre a surdez e sobre a língua de sinais entre os participantes do processo de ensino, dentre outros.

Conforme discutido em 2.1, o entendimento da surdez ao longo dos tempos esteve altamente relacionado à concepção de língua(gem) de cada época, exercendo influência direta no modo como os surdos eram ensinados ou como eles deveriam aprender formalmente, i.e., na educação de surdos.

Conforme Santos e Campos (2013), o atendimento escolar de surdos no Brasil se iniciou no período do Império, com a criação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro (Imperial Instituto dos Surdos Mudos), em 1857. Hoje, tal instituto é conhecido como INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos. Lá, o professor surdo, Eduard Huet, contribuiu para a difusão da língua de sinais, utilizando-se de uma metodologia de ensino voltada para os surdos, fazendo-os se desenvolverem na língua(gem) e no conhecimento e aprenderem, ainda, a ler e escrever a língua majoritária dos ouvintes.

Entretanto, em 1880, aconteceu o Congresso Mundial de Professores de Surdos em Milão e o *Oralismo* foi aprovado como a melhor metodologia para o ensino de surdos, sendo proibido o uso da língua de sinais. Um dos defensores mais importantes dessa filosofia foi Alexander Graham Bell (SANTOS E CAMPOS, 2013). Nas palavras de Poker (2007, p. 03):

A oralização passa a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado

para segundo plano levando a uma queda significativa no nível de escolarização dos alunos com surdez. O Oralismo dominou até a década de sessenta quando William Stokoe publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais constituía-se em uma língua com as mesmas características das línguas orais. (POKER, 2007, p. 03)

Assim, com o linguista William Stokoe estudando a língua de sinais e mostrando que ela se consistia em uma língua, começaram a surgir outros estudos defendendo “[...] a importância da língua de sinais na vida da pessoa com surdez bem como revelando a insatisfação por parte das pessoas surdas com a abordagem oral (POKER, 2007, 03).”

Na década de 1970, depois do Oralismo, surge o *Bimodalismo* (também denominado Comunicação Total). Conforme Quadros (1997), corrente educacional que utilizava a língua de sinais, mas apenas como recurso para ensinar a língua oral-auditiva. É evidente que este método ainda se apoiava em uma concepção bastante equivocada da surdez, interferindo negativamente nas experiências escolares de aprendizes surdos.

Atualmente, adota-se o *Bilinguismo* como a melhor forma de proporcionar aos alunos surdos o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, bem como de seu conhecimento:

O bilinguismo, envolvendo a língua de sinais e o português, é apontado como a melhor forma de permitir ao surdo interagir cedo com seus pais, familiares e amigos, desenvolver suas habilidades cognitivas, ampliar seu conhecimento de mundo, interagir com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o envolvimento de duas culturas que estão rodeadas em seu convívio social (MARTINS e SOUSA, 2013, p. 92).

Para Quadros (1997), o bilinguismo propõe oportunizar ao sujeito surdo brasileiro o aprendizado de duas línguas: a língua de sinais (Libras – Língua Brasileira de Sinais) e a língua oral-auditiva em sua modalidade escrita (língua portuguesa escrita). Considerando que essa abordagem educacional é tida por diversos estudiosos do assunto (QUADROS, 1997; GUARINELLO, 2007; FALCÃO, 2010; CAMPOS, 2014) como a mais adequada para a educação de surdos atualmente, ela será explicitada na próxima seção.

2.3.1. Educação Bilíngue para Surdos

Entende-se, com base nas discussões fomentadas nas seções anteriores, que o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira - conquistado em 2002, por meio da Lei nº 10.436 - foi tardio. Portanto, as discussões formais sobre essa língua e sobre a educação de surdos são relativamente recentes, ainda que essa comunidade seja marginalizada há muito e que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394/1996) já tivesse postulado a respeito da obrigatoriedade dos estudantes surdos terem os mesmos direitos educacionais e o mesmo acesso às séries e níveis da educação básica que qualquer outro cidadão em idade escolar.

Foi somente em 2005, com o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, que a educação bilíngue para surdos foi considerada e descrita em lei:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

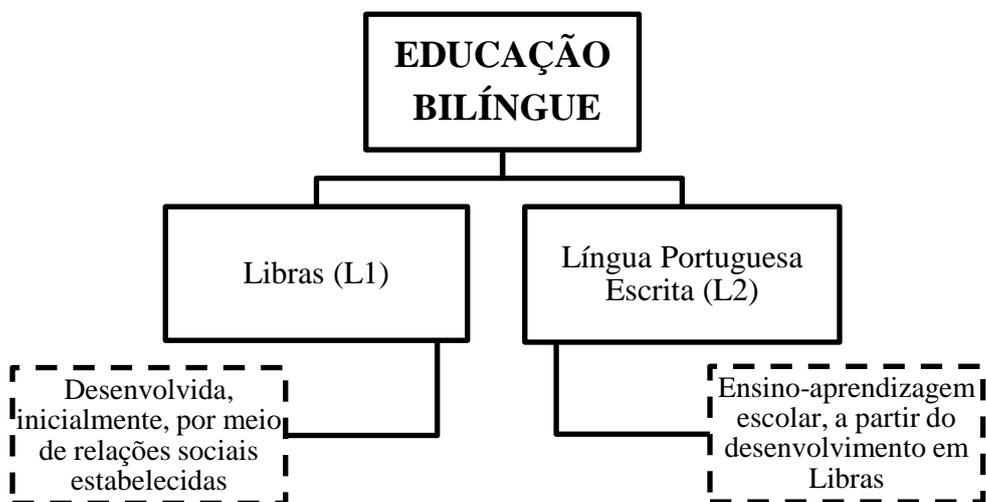
I - **escolas e classes de educação bilíngüe**, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, **cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.**

§ 1º **São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.** (BRASIL, 2005, *grifos nossos*).

De maneira simplista, a Educação Bilíngue para Surdos propõe o desenvolvimento do aluno surdo por meio de duas línguas: a língua de sinais como língua 1 (L1) - Libras, no Brasil - e a modalidade escrita da língua oficial do país em que aquele surdo vive como língua 2 (L2) - no caso brasileiro, a língua portuguesa em sua modalidade escrita. O desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa fora do espaço escolar fica a critério do sujeito surdo e de suas famílias.

Seguindo essa abordagem, como aponta o Decreto nº 5.626, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, os surdos devem ser inseridos em salas regulares, abertas a surdos e ouvintes, em que a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita sejam línguas de instrução. A partir do Ensino Fundamental II, os surdos devem frequentar salas regulares com ouvintes sempre na presença de intérprete de Libras e de professores cientes da singularidade linguística dos alunos surdos. O diagrama que se segue (Diagrama 2) ilustra essa questão:

Diagrama 2 - Educação Bilíngue para Surdos Brasileiros

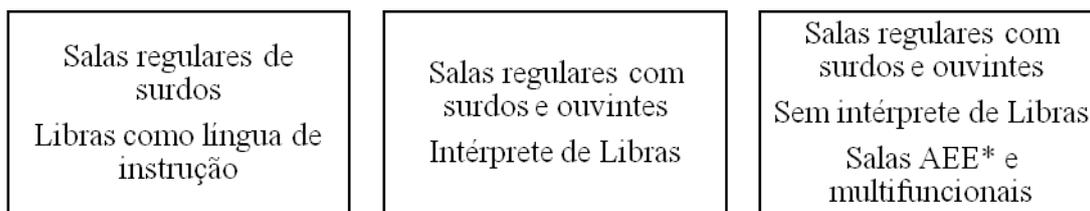
Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Lodi (2014).

Para além desse conceito básico, a Educação Bilíngue propõe um respeito às diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos, passando a assumir a surdez como diferença, e não mais como deficiência. Ademais, nas palavras de Lodi (2014, p. 166), reconhece-se nas práticas bilíngues para surdos “[...] as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologias de ensino pensadas a partir da Libras.”

De acordo com essa abordagem, é a partir do desenvolvimento da língua de sinais pela criança que a mesma pode ser iniciada ao aprendizado da modalidade escrita de sua L2. Assim, o surdo se apropria primeiramente da Libras, por intermédio de suas relações e interações em seus lares, espaços educacionais ou sociais, e depois passa a se desenvolver em L2, língua portuguesa escrita. Em contrapartida, quando ele se desenvolve em L2, ele passa a refletir sobre sua própria L1 (LODI, 2014).

Para pôr em prática e estabelecer um diálogo com as leis que amparam a educação de surdos e propõem um modelo bilíngue de ensino, as escolas ao redor do país acabam implantando diversos modelos inclusivos, os quais são distintos a depender da filiação teórica em que se baseiam para serem desenvolvidos. Lodi (2014) exemplifica essa questão citando três desses modelos:

Diagrama 3 - Exemplos de Modelos Inclusivos na Educação de Surdos



*AEE: Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Lodi (2014).

O primeiro modelo compreende, nos anos iniciais de escolarização, salas regulares em que a Libras é utilizada como língua de instrução pelo professor, não havendo mediação de terceiros, portanto. A partir do ensino fundamental (EF), os alunos surdos são incluídos em salas regulares com ouvintes e são acompanhados por intérpretes educacionais de Libras-Língua Portuguesa. O segundo modelo inclui alunos surdos em salas regulares com ouvintes em todos os níveis educacionais, contando com a presença do IE. Esse modelo, além de não garantir o acompanhamento das aulas pelos alunos surdos, pode acabar confundindo as funções de intérprete e professor. Já o terceiro modelo delega à escola apenas a questão da socialização em detrimento da parte educacional. Inclui-se o surdo em salas de aula regulares com ouvintes, sem a presença de intérpretes, e delega o ensino a outros espaços educacionais, como as salas de recursos ou salas de AEE. Certamente, esse último modelo acaba desvalorizando a sala de aula regular, descaracterizando-a como um espaço de ensino e aprendizagem possível para o aluno surdo.

Nesta pesquisa, desenvolvida com alunos do EF II, etapa educacional em que há o primeiro contato com o ensino de LE (neste caso, LI) no ensino básico, os alunos surdos estão inseridos em uma sala regular com ouvintes, com o auxílio de um intérprete de Libras.

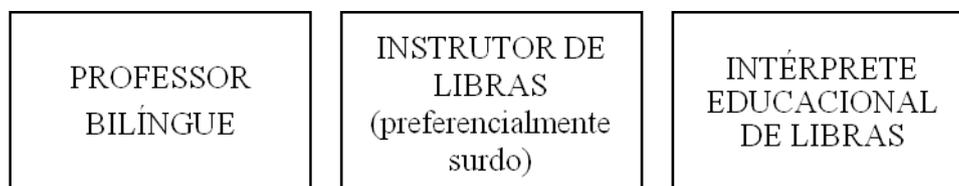
De fato, concordamos com Lodi (2014) quando ela aponta que a problemática dos processos inclusivos ainda está longe de ser resolvida, principalmente em termos de garantia dos direitos à educação das pessoas surdas na perspectiva bilíngue. Moura (2011 *apud* SANTOS e CAMPOS, 2013) também critica esses modelos inclusivos ressaltando que, neles, os surdos são colocados em sala de aula, mas não há providências para atender às suas necessidades e, muito menos, professores que

dominem a Libras ou tenham conhecimento sobre as questões da surdez, o que impede a comunicação entre eles e, ainda mais, o aprendizado dos alunos.

2.3.1.1. A Escola Inclusiva e os Sujeitos da Educação Bilíngue de Surdos

Na proposta bilíngue para surdos, há outros sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem para além do professor e do aluno, como mostra o Diagrama 4.

Diagrama 4 - Participantes do Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Bilíngue de Surdos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O instrutor de Libras é o responsável por ensinar e disseminar essa língua no contexto educacional em que ele está inserido, isto é, não só entre alunos, mas também entre funcionários e comunidade escolar. Esse sujeito deve ser preferencialmente surdo, pois servirá de modelo linguístico e cultural para os aprendizes, transmitindo uma visão positiva da surdez e mostrando que o sujeito surdo é capaz de pensar e, por conseguinte, ocupar cargos educacionais. Assim, a participação do instrutor surdo nesse processo é imprescindível para que a cultura surda seja valorizada, além de oferecer oportunidade para que os alunos desenvolvam língua e linguagem por meio da interação com ele:

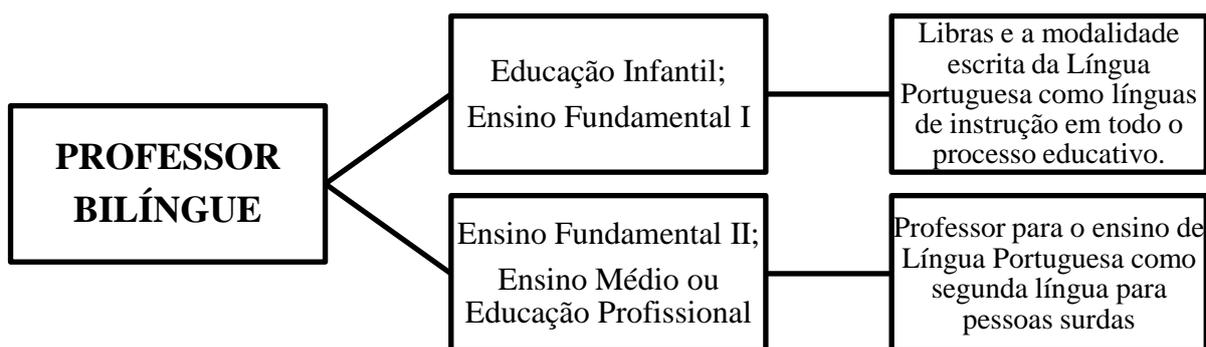
[...] a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos. (LODI, 2005, p. 419)

Já sobre o professor bilíngue, atuante nas chamadas escolas e classes bilíngues:

[...] é o profissional que garantirá aos alunos surdos acesso a essas duas línguas propiciando, por meio de sua prática docente, o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas para o trânsito autônomo dos alunos por esses dois sistemas semiótico-linguísticos diferentes. (NASCIMENTO e BEZERRA, p. 51, 2014).

Entretanto, por meio do Decreto nº 5.626, consegue-se inferir a existência de dois tipos distintos de professores bilíngues, com funções diferentes (Diagrama 5), sendo enfatizada no documento a preferência de surdos para atuarem nessas funções.

Diagrama 5 - Tipos de Professores Bilíngues inseridos na Educação Bilíngue para Surdos



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em BRASIL (2005).

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor bilíngue é aquele capaz de utilizar a Libras e a língua portuguesa como língua de instrução em todo o processo educativo. Para o Decreto, esses profissionais devem ser formados por meio do curso de Pedagogia ou de curso Normal Superior, em que a Libras e a língua portuguesa estejam presentes, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005). Nascimento e Bezerra (2014) discutem essa formação, assinalando a grande lacuna nela contida, já que os documentos oficiais não apontam diretrizes e

orientações para as instituições de ensino superior formadoras, o que as deixa livres para elaborarem seus próprios currículos e à margem de um trabalho nem sempre satisfatório.

De acordo com Fernandes (2012), o professor bilíngue atuante a partir do Ensino Fundamental II é aquele professor fluente em Libras que atuará no ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita, baseando-se em metodologias de ensino de segunda língua e usando a língua de sinais para a conclusão dessa tarefa. Sobre esse professor, Quadros (2006, p. 19) também ressalta que: “[...] pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir essa tarefa estará embutido da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais”. O Decreto nº 5.626 propõe que sejam formados em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

Nessa direção, tais apontamentos também podem ser adaptados quando se trata de professores regentes de outras disciplinas a partir do EF II (disciplina de língua inglesa, neste caso). É necessário e sensato que o professor especialista em qualquer campo do saber que se depare com alunos surdos em sua trajetória profissional domine a Libras e tenha ciência das necessidades educacionais e da singularidade linguística de alunos surdos para poder tornar o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais eficiente e significativo para esses aprendizes. Sobre isso, Lacerda, Santos e Caetano (2014) lembram que não basta apenas que o professor domine a Libras, é preciso uma metodologia adequada para servir de base para o que será explicado e apoiar o trabalho do intérprete; aulas visualmente claras podem facilitar bastante.

Além disso, o professor regente deve estar sempre acessível e disponível ao trabalho do intérprete que o acompanhará, tudo em benefício do aluno surdo (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014). O intérprete educacional (IE) de Libras é o profissional encarregado de transmitir o conteúdo em sala de aula do professor ouvinte para o aluno surdo, em outras palavras, da língua oral-auditiva (língua portuguesa) para a língua de sinais (Libras), ou vice-versa. De acordo com Lacerda (2010), esses profissionais têm sido historicamente constituídos na informalidade, incorporando a Libras, bem como essa profissão, por consequência da necessidade de mediação na comunicação entre surdos e ouvintes em diversos contextos, sobretudo no religioso.

A maioria dos intérpretes aprendeu ou desenvolveu sua fluência em Libras em espaços religiosos (que por sua necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, capacitam e acolhem fiéis usuários ou interessados na língua de sinais). Assim, os grupos religiosos têm-se apresentado no decorrer das últimas décadas como comunidades solidárias à condição bilíngue dos surdos, e nelas pessoas que se interessam pela língua de sinais (ou por terem parentes surdos, ou amigos, ou mesmo por afinidade) ampliam seus conhecimentos e são convidadas a mediar situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes. Então, o intérprete molda-se às demandas da prática e vai constituindo-se como TILS nas e pelas experiências que vai vivenciando (LACERDA, 2010, p. 137 – 138).

No entanto, esse cenário vem se modificando, principalmente devido aos desdobramentos da publicação do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 12.319/2010 na educação de surdos. O Decreto nº 5.626 indica a necessidade de que os Tradutores e Intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (TILSP) sejam formados por meio de curso superior em Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Cap. V, Art. 17). Segundo Kotaki e Lacerda (2014), algumas poucas instituições de ensino superior oferecem esse curso específico no Brasil, ainda que as próprias práticas desses profissionais no contexto escolar sejam suas principais fontes formadoras. Já a Lei nº 12.319 regulamenta o exercício da profissão TILSP, o que acaba difundindo-a. Com essas deliberações, cria-se uma política em benefício e favorecimento da formação do TILSP (NASCIMENTO, 2012), o que permite maior participação de profissionais certificados nos espaços educacionais, diluindo a informalidade em que essa profissão se fundamentou e colaborando para uma maior acessibilidade dos sujeitos e alunos surdos brasileiros.

Contudo, é um equívoco pensar que a simples interpretação de conteúdos do português para a Libras ou da Libras para o português asseguram por si só o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Sobre isso, Lacerda e Poletti citados por Lacerda, Santos e Caetano (2014) salientam:

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. (LACERDA e POLETTI *apud* LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 196).

As mesmas autoras advertem, então, que é preciso que haja uma parceria entre professor e intérprete, em que juntos possam planejar as aulas de modo que os alunos surdos sejam beneficiados e que o intérprete possa sanar suas dúvidas e se aprofundar em relação ao tema que será ensinado.

Fato é que, com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua de que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno surdo; ao contrário, esse aluno se “ajusta” ao modelo educacional vigente. “O desafio criador de se pensar em uma escola para surdos, ou em uma escola diferente do que já temos, é fagocitado pela ideia de uma escola que, devidamente reformada, seja comum a todos. Dito de outro modo, mantemos a Unidade – o mesmo.” (SOUZA, 2004, p. 6). Ao se transformar o aluno surdo em “igual”, cria-se a ilusão de que a inclusão não demanda uma situação especial dentro da escola regular. (ROSA, 2006, p. 88).

Com essas questões esclarecidas, acredita-se que os professores bilíngues, bem como instrutores e intérpretes de Libras, devem assumir posições reflexivas em suas práticas profissionais dentro da educação bilíngue. Um profissional reflexivo deve ser capaz de (e, inclusive, estar aberto a) adaptar, readaptar, pensar na própria prática, perceber o que funciona e o que não funciona, lançar mão de novas estratégias, sempre almejando o máximo de aproveitamento pelos aprendizes.

O professor reflexivo [ou também, em nosso caso, instrutor e intérprete de Libras] apoia-se num pensamento ciente da prática, a qual mostra o homem como um ser criativo, com capacidade de poder construir ou reconstruir sua prática, agindo de modo inteligente e maleável, situado e reativo. (FERREIRA, 2016, p. 21).

De fato, um profissional reflexivo gera alunos reflexivos, os quais, por si mesmos, percebem, dentre suas opções, quais são as mais praticáveis ou quais as que distanciam ainda mais dos resultados, não se atrelando, portanto, a uma só perspectiva (CAMPOS e PESSOA, 2007). Dessa forma, o aluno passa a refletir sobre sua própria prática como aprendiz também.

2.4. Estratégias de Ensino ao Aluno Surdo

Quase a totalidade das pesquisas relacionadas à surdez e ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos reconhece que o surdo aprende de forma distinta, dada a sua percepção de mundo distinta. Por isso, enfatizam a necessidade de que os professores se utilizem de metodologias de ensino adequadas a esse público, objetivando tornar o processo mais efetivo e significativo para esses alunos. No entanto, ao mesmo tempo em que revelam essa necessidade, não indicam especificamente como isso pode funcionar no cotidiano da sala de aula. Em uma busca *online*¹², algumas poucas pesquisas que tratam dessas questões mais práticas foram identificadas, as quais, apesar de serem direcionadas a outros campos do saber, contribuem, certamente, para reflexões e considerações acerca do ensino de LE (inglês) a alunos surdos. Outras, mais antigas, mas bastante significativas, também serão mencionadas e discutidas a seguir.

Campello (2007), pesquisadora surda, discute, por meio de um exemplo de uma aula de ciências, o conceito de Pedagogia Visual na educação de surdos. Inicialmente, ela aponta como é possível que o professor utilize seu próprio corpo para a explicação de conceitos e defende que a Libras encontra na imagem uma forte aliada, já que é uma língua com características viso-espaciais, que se apoia na imagem visual. A autora insiste que a atuação dos professores em sala de aula pode (e deve) ir muito além de uma simples tradução de conceitos, que é função do intérprete. É preciso que haja uma explanação por meio da imagem, o que acaba ilustrando o que vem a ser a semiótica imagética.

Isso é chamado de *semiótica imagética*, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais, onde vocês [professores] podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais [...] Vocês podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Não é difícil. O que falta a vocês é freqüentar [sic] as rodas dos amigos, colegas e conhecidos surdos. Lá eles demonstram muitos e ricos recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda, que é desconhecido pela maioria. (CAMPELLO, 2007, p. 106).

¹²Para essa busca, utilizou-se a ferramenta de pesquisa Google Acadêmico, com filtro para trabalhos recentes, para que as reflexões estejam de acordo com as concepções atuais relacionadas à educação de surdos, isto é, para que estejam dentro do ensino bilíngue. Tem-se a ciência de que tais pesquisas não se esgotam nas apresentadas aqui, sendo a internet um campo vasto e de alcance ilimitado.

Em sua tese (2008), no ano seguinte, Campello traz alguns exemplos, derivados de sua própria experiência, de como os signos visuais, em complementação às expressões faciais e corporais, podem ser utilizados no cotidiano da sala de aula. Para as aulas de português, ela indica:

Na aula de Português, como uma disciplina de língua estrangeira. **É fundamental usar todos os signos visuais para explicitar todos os significados** de cada elemento gramatical da língua distinta da língua de sinais brasileira. **Usar a gramática da língua de sinais brasileira para comparar com a língua portuguesa e de outras línguas se houver necessidade.** (CAMPELLO, 2008, p. 140, *grifos nossos*).

Desse modo, a pesquisadora deixa clara a necessidade da visualidade no ensino de língua portuguesa (LP), além da comparação entre línguas. Com relação a outras disciplinas e de uma forma geral, propõe a utilização de todos os recursos visuais, como a própria língua de sinais, filmes, DVD e CD, quadrinhos, propaganda, fotos, *outdoor* considerando que isso “[...] ajuda a construir as infinitas possibilidades no aprendizado visual e cognitivo como sujeitos Surdos para atingir a plena cidadania como sujeitos Surdos.” (CAMPELLO, 2008, p. 140).

Baseado em Campello (2007), um artigo bastante relevante em relação às estratégias metodológicas de ensino ao aluno surdo é o artigo escrito por Lacerda, Santos e Caetano (2014), já citado no decorrer deste trabalho, em que as autoras refletem sobre alguns princípios e estratégias que podem estar presentes nas aulas para que a aprendizagem do aluno surdo seja favorecida, independente da disciplina. Essas estratégias estão basicamente assentadas no conceito de Pedagogia Visual, definido pelas autoras como uma pedagogia que explora toda a potencialidade visual que a língua de sinais tem, trazendo para a sala de aula, por conseguinte, recursos imagéticos e, também, a linguagem corporal própria da Libras. As autoras apontam que alguns elementos imagéticos - como uma maquete, um desenho, mapas conceituais, um gráfico, uma fotografia, um vídeo ou um pequeno trecho de filme, apresentação de *slides* - podem ser bastante úteis no ensino a alunos surdos, podendo favorecer ouvintes também. Ademais, essa utilização pode ajudar no trabalho do intérprete, que terá a informação visual acessível, facilitando o processo de interpretação e explicação de conceitos por ele. Desse modo, é de se esperar que:

[...] professores, em sala de aula com alunos surdos que usam Libras, reconheçam suas necessidades, e com isso não tentem se fazer entender por meio de alternativas, como a mímica. Estes futuros professores sabem que o aluno surdo possui uma língua que deve ser valorizada em sala de aula, que é fundamental o uso de recursos visuais e que o trabalho conjunto com o intérprete só tem a agregar nesse processo educacional. (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 195).

Silva *et al.* (2014), ao entrevistarem 6 alunos surdos do Ensino Médio (EM) e questioná-los sobre suas memórias escolares, também chegaram à conclusão de que as experiências em sala de aula que relacionam o conhecimento com a imagem e com a repetição do conteúdo, *i.e.*, com explicações repetidas pelo professor, são as mais positivas. Cumpre ressaltar que, embora os surdos da pesquisa reconheçam a importância dessas estratégias mencionadas, também reconhecem a importância da presença do intérprete educacional de Libras, sem o qual a aprendizagem não seria possível. Isso reforça a importância da utilização da Libras no processo de ensino e aprendizagem, ainda que recursos imagéticos sejam utilizados. As autoras também elencam as memórias escolares negativas citadas pelos alunos, sendo que uma delas foi exatamente a falta do intérprete, o que os impedia de ter acesso pleno aos conteúdos curriculares. A outra diz respeito às práticas dos professores, as quais eram bastante direcionadas à maioria ouvinte:

Percebe-se, assim, que alguns professores descritos nas entrevistas planejam suas aulas e avaliações de modo a contemplar somente a maioria ouvinte, delegando a especificidade linguística e visual do surdo para a atuação do intérprete. (SILVA *et al.*, 2014, 268).

Assim, Silva *et al.* (2014) concluíram que a Libras é essencial no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, bem como o é a presença do intérprete e sua articulação com os recursos imagéticos.

Similarmente, Almeida, Santos e Lacerda (2015), focando no ensino de língua portuguesa, dissertam sobre a necessidade de que se respeitem as demandas linguísticas dos surdos para que eles se apropriem integralmente dos conteúdos em sala de aula, ou seja, que seja utilizada a Libras como língua de instrução. Ademais, também preveem o uso da Pedagogia Visual nas práticas profissionais:

[...] impõe-se à educação de surdos organizar uma pedagogia que contemple a visualidade, principal via de acesso às informações dessa parcela da população. Assim, vídeos, imagens, figuras, gráficos tão presentes no cotidiano da vida moderna, além das expressões faciais e corporais devem ser explorados e incorporados nos discursos que circulam no ambiente escolar (ALMEIDA, SANTOS e LACERDA, 2015, p. 38).

Destarte, os pesquisadores estabelecem que, na educação de surdos, os professores devem explorar a linguagem não-verbal a fim de contextualizar as atividades, o que as tornam mais significativas e possíveis de serem aprofundadas, e sempre propiciar a troca de experiências entre os alunos, destacando o papel das interações sociais para a aprendizagem.

Nogueira e Cabello (2017), com o objetivo de promover algumas discussões a respeito do uso das tecnologias digitais na educação de surdos, analisaram a prática escolar de um professor surdo ensinando língua portuguesa a alunos surdos entre 7 e 11 anos. Os autores também reconheceram a importância dos recursos imagéticos no processo de ensino e aprendizagem de surdos, entretanto, apontaram que eles têm usos adequados; não basta apresentar a imagem ao surdo e esperar que a aprendizagem ocorra instantaneamente.

Assim, percebe-se, por meio desses poucos estudos mencionados, que o uso da língua natural dos surdos (neste caso, a Libras) associado a estratégias visuais se fazem fortemente presentes na literatura da área, sendo, portanto, bastante relevantes quando utilizados no cotidiano escolar, independente da disciplina.

Na próxima seção, serão abordadas pesquisas que tratam especificamente do ensino de inglês como LE a alunos surdos, no intuito de identificar semelhanças (ou divergências) teóricas em relação ao contexto deste estudo.

2.5. Ensino de Língua Estrangeira para Surdos

Atualmente, aprende-se cada vez mais uma nova língua e por consequência de diversos e novos motivos se comparados aos de antigamente, sempre conforme o propósito e necessidade da sociedade e do aprendiz. O advento da internet em muito contribuiu para a construção desse cenário, já que ela estreitou as fronteiras entre os homens e facilitou sua interação. Sobre isso, Assis-Peterson e Cox (2007) afirmam que:

Enquanto as fronteiras só eram atravessadas no ritmo dos pés humanos, dos cavalos e das canoas, e a comunicação se resumia à interação face a face, a necessidade de uma língua comum não se impunha com a mesma veemência (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 05).

Por uma questão política e econômica, o inglês tem se apresentado como essa língua comum¹³, embora outros idiomas também componham a nossa contemporaneidade (como o espanhol, o francês, o alemão etc.). Assim, a língua inglesa (LI) logra de uma posição privilegiada, sobretudo se considerarmos que a globalização efetiva-se com sua utilização (ORTIZ *apud* ASSIS-PETERSON e COX, 2007), o que faz com que o seu ensino e, conseqüentemente, sua aprendizagem estejam presentes em diversos contextos - como em instituições de ensino superior, escolas regulares públicas ou particulares, institutos de idiomas, ciberespaço - e, em tese, ao alcance de todos os aprendizes, sejam eles surdos, ouvintes, crianças, jovens ou adultos, ganhando notoriedade e promovendo inúmeras discussões e reflexões acerca do seu fazer. Utiliza-se o termo “em tese” pois, em alguns casos, sobretudo nos que dizem respeito aos alunos surdos, o ensino de LI na escola é dificultado, quando não, inacessível, devido a uma série de fatores, como a ausência de formação profissional, o uso de materiais didáticos inadequados, o foco em habilidades orais, a falta de recursos etc. Na visão de Lacerda, Santos e Caetano (2014):

A escola, em geral, **está presa no texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos**, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula. **Um segmento de filme, por exemplo**, sobre o transporte de escravos africanos para o Brasil pelos portugueses, **pode favorecer a compreensão de uma série de elementos sociais, da natureza, políticos, econômicos**, entre outros [...], criando condições para uma discussão ampla e para a aprendizagem. (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014, p.188, *grifos nossos*).

Em adição, para além da aquisição de habilidades linguísticas, o ensino de LI na escola deve proporcionar ao aluno, ouvinte ou surdo, e, sobretudo, no início de seu contato com a LE, o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e sociais (RAMOS E ROSELLI, 2008), já que ensinar uma LE não é apenas ensinar a língua pela língua,

¹³ Para uma leitura mais aprofundada sobre o assunto, consulte: PHILLIPSON, R. 1992. **Linguistic Imperialism**. Oxford, Oxford University Press, 365p.

[...] é procurar auxiliar a criança [ou qualquer aprendiz] a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com a visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngüe, pluricultural e densamente multisemiotizado em que vivemos, a fim de fortificar sua auto-estima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades [...] (ROCHA, 2008, p. 20).

É o que também abordam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) ao destacarem a função inclusiva e incentivadora do papel cidadão do ensino de LE. Ser um cidadão relaciona-se à compreensão pelo sujeito da sociedade em que ele se insere, de suas funções nela, dos motivos de sua presença, entre outros aspectos garantidos pelo aprendizado de outra língua. Nesse sentido, conforme apontam os PCN (BRASIL, 1998, p. 38):

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, **uma experiência de vida**, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o **desenvolvimento integral do indivíduo**, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma **abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas**. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na **compreensão de outras culturas** (BRASIL, 1998, p. 38, *grifos nossos*).

Destarte, os alunos, a partir da aprendizagem de uma LE, reconhecem-se como cidadãos, incluídos em uma sociedade que, muitas vezes, é excludente, porque passam a vivenciar novos mundos e novas culturas, entendendo a importância de suas participações em sua própria. O mesmo é ainda mais válido e importante quando se considera o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira de alunos surdos, ainda que se pensasse que uma terceira língua para eles seria dispensável:

Quanto à educação de surdos, com duas línguas no currículo - Libras e português -, poder-se-ia pensar que uma terceira língua/língua estrangeira seria dispensável. No entanto, os fins pedagógicos estabelecidos para o estudo de uma língua estrangeira moderna na escola não seriam atingidos se simplesmente substituíssemos o ensino de língua estrangeira pelo ensino de

língua portuguesa como L2 ou de Libras como L1 - já que ambas são línguas nacionais. Não se trata, portanto, da quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas do papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras (SOUSA, 2014).

Permitir ao aluno surdo esse ensino, é permitir que ele saiba de sua importância e de seu papel social, além de possibilitar que ele tenha condições iguais de acesso e permanência no ensino superior e, no futuro, no mercado de trabalho. Segundo Gattolin (1998), uma formação sólida no ensino fundamental, momento em que há o primeiro contato com a língua estrangeira na escola regular, pode possibilitar reais oportunidades de ampliação de conhecimento na língua-alvo no Ensino Médio, de forma que os alunos se preparem tanto para o seu uso fora do ambiente escolar quanto para o ingresso no ensino superior, haja vista que para aprovação nos vestibulares e na maioria dos programas de pós-graduação no Brasil o aluno precisa ser submetido a uma prova de proficiência em LE (em sua maioria em LI). Os obstáculos são ainda maiores ao aluno surdo, que normalmente é submetido à mesma prova de um ouvinte, situação que não considera a sua capacidade particular de se expressar e entender o mundo em que vive.

A questão se agrava ainda mais ao considerarmos a ausência de profissionais formados e capacitados para ensinar línguas a alunos surdos. Autores têm discutido sobre isso (MEDEIROS e FERREIRA, 2009), sempre enfatizando a importância de uma formação específica e adequada quando se trata de promover o aprendizado “[...] a alunos com singularidades de apreensão e construção de sentidos.” (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 185). Assim, tendo em vista os cursos superiores de formação de professores ofertados em nosso país, observa-se que há uma imensa lacuna nesse campo, conforme já mencionado. Sem dúvida, o profissional com formação direcionada à Educação Especial está apto a lidar com o aluno surdo, mas não é capaz de lidar com a língua e linguagem nas suas mais variadas formas e utilizações, principalmente no que tange à LE. Em contrapartida, o profissional formado em Letras, habilitado tanto em língua estrangeira quanto materna para os cursos de licenciatura bilíngue¹⁴, apesar de ter passado pelas teorias gerais de aprendizagem durante a graduação, teve sua formação focada em alunos ouvintes, com pouco, ou quase nenhum, conhecimento sobre as questões da surdez e sobre o processo de ensino e aprendizagem

¹⁴ No Brasil, há cursos superiores de licenciatura em Letras que preparam o aluno para o ensino futuro de apenas uma língua, que pode ser tanto a materna (língua portuguesa) quanto a estrangeira, a depender da oferta da instituição e da escolha do aluno.

de alunos surdos.¹⁵ Marinheiro e Lodi (2016), por exemplo, desenvolveram uma revisão sistemática sobre o ensino de inglês para surdos no Brasil, pesquisando artigos presentes no Portal de Periódicos da CAPES e analisando a produção científica relativa ao tema. Um dos resultados parciais encontrados foi o de que o intérprete nem sempre domina o inglês, e o professor de inglês nem sempre domina a Libras, o que pode afastar o aluno surdo da língua alvo (L-alvo)¹⁶ e de sua aprendizagem. Ademais, os autores também observaram que a Libras é desconsiderada nesse ensino, ou que é utilizada apenas como instrumento, e que há um foco maior nas abordagens oralistas de ensino de língua inglesa, o que é incompatível quando se trata de alunos surdos.

Diante do exposto, surgem dúvidas acerca da qualidade do ensino de LI a alunos surdos no contexto atual, em como ele tem se apresentado dadas as suas lacunas e falhas. Certamente, esse campo do saber ainda carece de muitas pesquisas e estudos, estando longe de encontrar soluções concretas que resolvam os problemas da temática, já que há muitos fatores envolvidos. Mesmo assim, essa área vem ganhando espaço na literatura e as pesquisas têm sido crescentes, sobretudo nos últimos anos. A tabela abaixo ilustra alguns estudos recentes sobre o assunto, indicando seus temas principais neste campo tão amplo que é o processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Tabela 1 - Pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de LI de alunos surdos

ANO	AUTOR (ES)	TEMA PRINCIPAL
2008	SOUSA	Ensino Comunicativo de línguas na educação em LE de surdos
	ROSA et al.	Direito do aluno surdo e a aprendizagem de LE
2009	LOPES	Leitura em inglês de alunos surdos
2010	ALVES	Desafios do ensino de inglês a surdos
	BRITO	Representações do professor de língua inglesa no ensino de alunos surdos
	CASTRO	Letramento crítico e literaturas de língua inglesa no ensino de alunos surdos

¹⁵Em uma realidade mais recente, é ofertado no Brasil cursos superiores de Licenciatura em Libras ou em Português/Libras. No entanto, tais cursos formam profissionais somente para o ensino de Libras ou língua portuguesa a alunos surdos e ouvintes, não incluindo em suas grades o ensino de LE a alunos surdos. O mesmo acontece com os Bacharéis em Libras, aptos apenas para o exercício da interpretação, dentro ou fora da sala de aula.

¹⁶ Assume-se aqui como língua-alvo a língua que é o objetivo da aprendizagem.

	RUBIO	Percepções de alunos surdos e com DA sobre as aulas de inglês
	MEDEIROS E FERREIRA	Perspectiva Vygotskiana na aprendizagem de inglês de surdos
	VICTOR	Um estudo de caso de um professor de língua inglesa em sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos
2011	LIMA	Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês de surdos
	MEDEIROS	Concepções de professores de inglês e intérpretes sobre as políticas educacionais relacionadas ao ensino de inglês a alunos surdos
2013	SILVA	Transferência Léxico-semântica entre línguas no ensino de inglês a alunos surdos
	ALMEIDA e PADILHA	Leitura-escrita em inglês com surdos
2014	SOUZA E ALMEIDA	Leitura e escrita em inglês a alunos surdos
	CARVALHO	Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa a surdos
	OLIVEIRA	O livro didático e o computador no ensino de inglês a alunos surdos
	ALVES	Dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo no aprendizado de inglês na escola pública
	XAVIER, JESUS E JOSEPH	Letramento em língua inglesa de alunos surdos em um curso a distância
	TAVARES E OLIVEIRA	Ensino de inglês a alunos surdos mediado por novas tecnologias
	SOUSA	Libras como mediadora do processo de ensino-aprendizagem de inglês de alunos surdos
	SOUSA	Abordagem comunicativa no ensino de inglês para alunos surdos
2015	BATISTA	Competência comunicativa intercultural de surdos aprendizes de inglês com auxílio da internet
	PEREIRA E KLEIN	Práticas de professores de LE para surdos
	SILVA E HUBNER	Transferência Léxico-semântica entre línguas no ensino de inglês a alunos surdos
	SOUSA	Educação Plurilíngue e o desenvolvimento da escrita em português (L2) e inglês (L3) de alunos surdos
2016	COURA	Letramento crítico e ensino de inglês a alunos surdos
	FISCHER E KIPPER	Estratégias e recursos visuais na aprendizagem de inglês por alunos surdos
	GONÇALVES-PENNA E PADILHA	Interações entre participantes visuais (surdos) e ouvintes em aula de inglês
	PINTO E SILVA	Reflexões sobre o ensino de LE a alunos surdos
	MARINHEIRO E LODI	Revisão Sistemática sobre o ensino de inglês para surdos.
2017	COURA	Leitura e escrita de línguas orais por alunos surdos

	OLIVEIRA	Ensinar e aprender inglês com uso de tecnologias digitais em contexto de inclusão de surdos
	RABELO E SILVA	As comunidades imaginadas pelo aluno surdo em seu contato com a língua inglesa nas escolas

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com a tabela anterior, nota-se uma diversidade de pesquisas relacionadas ao assunto, as quais servirão de base para a construção do próximo capítulo teórico, que abordará, especificamente, o ensino de línguas estrangeiras no mundo e, também, em nosso país, tentando relacioná-lo à educação de surdos e a essas pesquisas citadas.

3. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA OUVINTES E SURDOS

Primeiramente, neste capítulo, objetiva-se fazer um breve histórico sobre os métodos e abordagens utilizados no ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil e no mundo, tentando, sobretudo, proporcionar um entendimento mais profundo sobre o assunto e chegar a reflexões e considerações a respeito do Ensino Comunicativo. Em seguida, busca-se refletir sobre as singularidades do contexto em que esta investigação está inserida - o da escola pública -, bem como sobre os materiais didáticos (MD) e estratégias de ensino (EstEn) que nele se fazem presentes, como o livro didático (LD). Para finalizar, propõe-se tecer algumas considerações sobre práticas de ensino que podem ser significativas quando se trata do ensino e da aprendizagem de língua inglesa (LI) como LE de alunos surdos, amparando, por conseguinte, a análise e a discussão dos dados deste estudo.

3.1. O Ensino de Línguas Estrangeiras e seus Métodos

De acordo com Garcia e Li Wei (2014), atualmente, a maioria das nações do mundo é multilíngue, então, as questões relativas ao ensino e à aprendizagem de uma nova língua são – e sempre foram e acredita-se aqui que sempre serão – uma preocupação fortemente presente em nossa sociedade, ainda que a língua-alvo (L-alvo) e o motivo de sua aprendizagem estejam em constante variação. Com a globalização, que reduziu fronteiras e integrou espacial, econômica, cultural e linguisticamente os países do mundo, esse aprendizado se tornou ainda mais necessário e motivador, impulsionando pesquisas na área e fazendo estudiosos refletirem sobre a melhor maneira de se ensinar ou de se aprender um novo idioma.

Nessa direção, diversos métodos de ensino de línguas foram e têm sido desenvolvidos ao longo dos tempos, refletindo sempre as necessidades do contexto em que estão inseridos. Richards e Rodgers (2001) fazem um histórico sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras, alegando que, por meio dele, é possível entender os métodos e abordagens contemporâneos e observar que algumas questões sempre estiveram presentes quando se trata do assunto.

Aproximadamente, há 75 territórios no mundo em que a língua inglesa, como L1 e L2, é falada (JENKINS, 2015), o que pode impulsionar, cada dia mais, o interesse pela sua aprendizagem. Há 500 anos, todavia, o latim era a língua mais estudada no mundo, pois predominava na educação, no comércio, na religião e no governo (RICHARDS e RODGERS, 2001). As crianças em idade escolar eram submetidas a um ensino rigoroso desse idioma, em que se aprendiam, sobretudo, regras gramaticais e tradução em uma experiência não muito agradável¹⁷. Até surgiram algumas tentativas de mudança na maneira como o latim (e, depois, o grego) era ensinado na escola, porém, como ele havia sido tomado como uma língua clássica, em detrimento das línguas modernas que estavam surgindo com as mudanças políticas na Europa, o seu ensino seguia como o seu reflexo: uma língua clássica sendo ensinada da forma clássica, ou seja, um estudo da gramática com um fim em si mesmo. Por muito tempo, esse foi considerado o padrão de ensino de línguas, até mesmo com a inclusão de outras línguas no currículo escolar. O ensino delas foi seguindo os mesmos procedimentos daqueles utilizados no latim, com livros didáticos que continham apenas regras gramaticais, extensas listas de vocabulários e sentenças a serem traduzidas, as quais, muitas vezes, não tinham nenhuma relação com a comunicação real¹⁸. Assim, a evolução dessa maneira de ensinar impulsionou a criação de uma série de procedimentos de ensino, métodos e abordagens semelhantes, como o Método da Gramática e Tradução (*The Grammar-Translation Method*), e diferentes, como o Método Direto (*The Direct Method*), até se chegar aos mais discutidos métodos da história do ensino de línguas, o Método Audiolingual (*The Audiolingual Method*) e o Ensino Comunicativo (*Communicative Language Teaching*)¹⁹.

O Método Direto é uma metodologia de ensino de línguas elaborada com base em como uma criança aprende a sua língua materna (LM), isto é, com bastante naturalidade, sendo esse um dos motivos pelo qual ele é também denominado Método Natural (*Natural Method*). Defende-se, por meio dele, que uma LE pode ser ensinada

¹⁷Classifica-se como uma experiência desagradável, pois os alunos eram severamente punidos diante de suas falhas (RICHARDS e RODGERS, 2001).

¹⁸Para exemplificar, Richards e Rodgers (2001, p. 04) citam sentenças como: “*The philosopher pulled the lower jaw of the hen.*”, “*My sons have bought the mirrors of the Duke.*” e “*The cat of my aunt is more treacherous than the dog of your uncle.*”

¹⁹O Método Audiolingual e o Ensino Comunicativo são os métodos/abordagens mais refletidos e comparados da história do ensino de línguas, exatamente por apresentarem características e concepções tão diversas e terem sido, cada um em sua época, bastante utilizados. Para mais detalhes sobre isso, cf. Richards e Rodgers (2001).

sem tradução ou sem a língua materna dos aprendizes, transmitindo significados apenas com demonstração e ação (RICHARDS e RODGERS, 2001).

O Método Audiolingual, por sua vez, baseia-se na oralidade e na utilização apenas da L-alvo, buscando ensinar vocabulário e aspectos estruturais aos aprendizes por meio de imitação e repetição, conforme indicam Larsen-Freeman e Anderson (2011). Apóia-se fortemente nos postulados da linguística e da psicologia, principalmente no behaviorismo de Skinner, incorporando a questão do estímulo e do reforço positivo para a aquisição de bons hábitos na língua:

Novo vocabulário e padrões estruturais são apresentados por meio de diálogos. Os diálogos são aprendidos por meio de imitação e repetição. Os *drills* [...] são realizados com base nos padrões contidos no diálogo. As respostas bem sucedidas dos alunos são positivamente reforçadas. A gramática é induzida a partir de exemplos dados; regras explícitas de gramática não são fornecidas. [...] O trabalho com leitura e escrita dos alunos baseia-se no trabalho oral que fizeram anteriormente (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p. 45, *tradução nossa*).²⁰

Silva (2000) afirma que, “na esteira do método audiolingual (p. 29)”, surge, nos anos 1970, o Ensino Comunicativo²¹, ganhando notoriedade por meio dos trabalhos de importantes linguistas como Wilkins (1976), van Ek (1977) e Widdowson (1978). Na verdade, apesar de também enfatizar o papel da língua em sua modalidade oral no ensino de línguas, o Ensino Comunicativo surge, principalmente, em oposição aos métodos já existentes, uma vez que não mais se baseia em questões de simples tradução, regras gramaticais ou repetições exaustivas, mas sim no uso efetivo e autêntico da língua. Nas palavras de Almeida Filho (1993, p. 47 - 48):

[...] o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L[língua] mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47-48).

²⁰Texto original: “*New vocabulary and structural patterns are presented through dialogues. The dialogues are learned through imitation and repetition. Drills [...] are conducted based upon the patterns present in the dialogue. Students’ successful responses are positively reinforced. Grammar is induced from the examples given; explicit grammar rules are not provided. [...] Students’ reading and written work is based upon the oral work they did earlier.*” (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p. 45)

²¹Opta-se aqui pela utilização da nomenclatura **Ensino Comunicativo**, ao invés de Abordagem Comunicativa, para que a diferenciação entre os conceitos de método e abordagem de ensino não seja necessária. Para uma leitura mais esclarecedora sobre o assunto, confira: ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. English language teaching, London, v.17, n.2, p. 63-67, fev. 1963.

Diversos autores (RICHARDS e RODGERS, 2001; BROWN, 2002; KUMARAVADIVELU, 2006) afirmam que, atualmente, após a Era dos Métodos indicada anteriormente, vivencia-se a Era Pós-Método, embora cada autor denomine o período de forma distinta e tenha uma concepção própria sobre ele. Esse período é marcado por inquietações teóricas acerca do termo e do conceito de método, além de questões relacionadas à obrigatoriedade e à necessidade de se seguir um ou à possibilidade de se combinar vários, reunindo as melhores partes de cada (MENEGAZZO e XAVIER, 2004). Por muito tempo, o sucesso (ou não) do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira foi considerado consequência do método utilizado, não considerando a existência de fatores contextuais, limitando a prática do professor e, também, o aprendizado do aluno, já que, conforme Richards e Rodgers (2001), o papel do professor se resumia apenas a entender o método e aplicá-lo corretamente e o papel do aluno era o de passivo, tendo que se submeter aos exercícios e atividades propostos, sem muita opinião e participação nesse processo.

Assim, as reflexões da Era Pós-Método vêm para indicar a existência da possibilidade de o professor adaptar sua prática de acordo com o seu contexto, sem obrigatoriamente precisar seguir prescrições e, ainda assim, permitir um processo de ensino e aprendizagem pertinente e de qualidade, além de muito particular, o que nunca seria conseguido com um método já pré-definido. Como bem postulou Prabhu (1990), não existe um melhor método, “[...] porque tudo depende” (1990, p. 162)²², depende para quem é esse método, em que contexto ele está inserido, qual é o seu propósito, entre outros. Em resumo,

[...] a visão pós-método possibilita ao professor sair da letargia e o convida a produzir conhecimentos a partir de sua prática, mediante constante análise e avaliação do seu processo de ensinar e do processo de aprender que ele gera. Ao tomar conhecimento do que ocorre em sala de aula e ao refletir criticamente sobre sua prática, o professor busca melhorar a qualidade de seu ensino e da aprendizagem de seus alunos (MENEGAZZO e XAVIER, 2004, p 122).

Nessa direção, observa-se a seguir de que maneira essas questões se fazem presentes, especificamente, no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de uma LE.

²²Texto original: “*Because it all depends [...]*” (PRABHU, 1990, p. 162).

3.2. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Brasileiro

No cenário brasileiro, é impossível suavizar a influência europeia no ensino de línguas do país, mesmo porque, com o seu descobrimento pelos portugueses, muitos valores e costumes foram transferidos do país colonizador para o colonizado (CHAGAS, 1957 *apud* SILVA, 2014). Nesse sentido, com a chegada da família real portuguesa em 1808, por meio da Decisão da Corte nº 29 de 1809,

[...] as línguas modernas deveriam ser ensinadas da mesma forma que se ensinavam as línguas clássicas na Europa, envolvendo: leitura; tradução e gramática, que era amplamente estudada e praticada.” (SILVA, 2014).

Tal concepção de ensino reinou no país por ainda mais tempo que na Europa, permanecendo até aproximadamente 1930, dada a chegada do Método Direto em 1931 (SILVA, 2014). Na verdade, segundo Sateles e Almeida Filho (2010), o ensino voltado ao uso de regras gramaticais, vocabulário e tradução de sentenças ainda se faz altamente presente nas escolas contemporâneas, com uma nova roupagem, modificando-se muito pouco.

Machado, Campos e Saunders (2007) sugerem que há três importantes momentos na história do ensino de línguas no Brasil: **(1) a Reforma Francisco de Campos**, em 1931; **(2) a Reforma Capanema**, em 1942; e **(3) a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, em 1961. Em **(1)**, com o Governo Provisório de Getúlio Vargas, a educação passa a ter fundamental importância na evolução e modernização do país, o que motivou a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com Francisco de Campos, renomado educador, como ministro. O mesmo se dedicou à tarefa de reformular a educação do país, adaptando-a à realidade vigente, tendo instituído uma série de decretos, portarias, políticas nacionais de educação, entre outros. A partir disso, os programas e métodos de ensino passaram a ser definidos e produzidos pelo próprio Ministério, o qual estabeleceu, para o ensino de línguas vivas estrangeiras, a adoção do Método Direto. Com o Método Direto, o ensino de línguas no Brasil acabou sendo marcado profundamente, pois sua preocupação era com a oralidade - opondo-se à tradução ou memorização de regras gramaticais e vocabulário das propostas clássicas -, tendo sido implantado em colégios como o Pedro II, conforme indica Chagas (1957). Na redação oficial do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e **será ministrado na própria língua que se deseja ensinar**, adotando-se o **método direto** desde a primeira aula. [...] (grifos nossos)

Em (2), na Reforma Capanema, liderada pelo então Ministro Gustavo Capanema, passou-se a destinar mais de 35 horas semanais ao ensino de línguas, o que corresponde a 19,6% em relação ao currículo total, e previu-se acrescer ao Método Direto outros objetivos, como os instrumentais, os educativos e os culturais. No entanto, durante os vinte anos de Ministério de Capanema (1934 - 1945), muitas das alterações planejadas não conseguiram ser efetivadas e o Método Direto, ao invés de se expandir, reduziu-se novamente à tradução.

Nos anos de 1960, começa-se uma discussão sobre o audiolingualismo, já que o behaviorismo, alicerce teórico do Método Audiolingual, dominava fortemente os Estados Unidos. No Brasil, elaborava-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que viria a ser publicada em 20 de dezembro de 1961 (3), pelo presidente João Goulart.²³ Tal versão, juntamente com a segunda publicação, indica formalmente a não obrigatoriedade do ensino de LE nas escolas, o que acaba interferindo na qualidade e no acesso a esse ensino:

[...] a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes (MACHADO, CAMPOS e SAUNDERS, 2007).

É nesse período de incertezas e desvalorização do ensino de LE nas escolas (anos de 1960 e 70) que o Método Audiolingual passa a ser utilizado em larga escala no Brasil. Para Almeida Filho (2009), que entende o método como uma “[...] variante estrutural audiolingual da abordagem gramatical [...]” (ALMEIDA FILHO, 2009):

²³Ainda conforme Machado, Campos e Saunders (2007), a primeira versão da LDB foi seguida de uma versão em 1971 e, depois, de uma em 1996. A mais nova versão da Lei foi promulgada em 2016.

O grosso do ensino de idiomas no Brasil nessa época se guiava por um cerne de padrões gramaticais pré-definidos da língua-alvo que iam ser apresentados nas salas numa confirmada e santa ordem, banhados em contextos de situações e diálogos, sem explicações de suas naturezas regradas, mas amplamente praticados, repetidos, para depois reaparecerem numa produção guiada e controlada dos aprendizes. A fórmula praticada desse modelo obedecia a três fases reconhecidas na sigla APP (apresentação, prática e produção). (ALMEIDA FILHO, 2009).

Assim, sem diretrizes e apontamentos oficiais coerentes, tampouco reconhecimento, em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, esse processo acabou por se basear apenas em padrões gramaticais e extensa repetição, não significando uma prática situada, autêntica e relevante aos aprendizes.

Foi só em 1996 que se promulgou uma nova versão da LDB, a qual tornou o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental (EF), com a escolha da língua ficando a cargo da instituição e da comunidade escolar. O seu artigo 26, § 5º, define que:

Na parte diversificada do currículo **será incluído, obrigatoriamente**, a partir da quinta série, **o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL – LDB, 1996, *grifos nossos*).

Em relação ao ensino médio (EM), inclui-se a possibilidade de mais de uma língua estrangeira no currículo. O artigo 36, inciso III, dispõe que:

[...] **será incluída uma língua estrangeira moderna**, como disciplina **obrigatória**, escolhida pela comunidade escolar, e uma **segunda, em caráter optativo**, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL – LDB, 1996, *grifos nossos*).

Atualmente, o ensino de LE na escola é regulado por uma versão mais recente da LDB (Lei nº 9.394/2016), datada do ano de 2016, a qual determinou a exclusividade do ensino da língua inglesa (LI) no EF²⁴. Para o EM, essa determinação foi mantida, ainda que o ensino de outras línguas possa ser ofertado em caráter optativo. Sob essa

²⁴ Além das diferentes versões da LDB, reconhece-se aqui que o ensino de língua inglesa nas escolas também é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que indica “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 5).

perspectiva, é ainda mais pertinente que o ensino de inglês como língua estrangeira na escola continue sendo discutido e evidenciado aqui, dada a sua atual obrigatoriedade.

3.2.1. O Ensino Comunicativo (CLT)

No Brasil, a partir da década de 1970, em concorrência com a extensa utilização do Método Audiolingual, houve outras reações ao ensino de línguas, desta vez, em direção ao Ensino Comunicativo (SILVA, 2014), que, voltado à comunicação, tem se sobressaído no cenário do ensino de línguas nos últimos tempos (KUMARAVEDIVELU, 1993). Diante disso, propõe-se, nesta seção, uma discussão sobre alguns aspectos do Ensino Comunicativo – como o papel dos agentes, as habilidades enfatizadas, os materiais didáticos possibilitados, a presença ou não da gramática, as questões culturais, dentre outros - que podem ser altamente pertinentes ao contexto em que este estudo se insere.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), o Ensino Comunicativo (*Communicative Language Teaching* – CLT) objetiva fazer com que a comunicação e a interação sejam o foco do ensino e da aprendizagem, de modo que todas as habilidades da língua sejam trabalhadas com essa finalidade. Seguindo esse mesmo raciocínio, para Larsen-Freeman e Anderson (2011), o propósito do CLT é capacitar os alunos para que eles consigam se comunicar na língua-alvo, havendo, para isso, o aprendizado não somente de estruturas linguísticas, mas de seu sentido e de suas funções também. Retomando as palavras de Almeida Filho (1993):

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com os outros falantes-usuários dessa língua. [...] não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 48)

Em decorrência dessa ênfase comunicacional, os papéis dos agentes participantes desse tipo de ensino, professor ou aluno, são diferentes daqueles

observados em métodos mais tradicionais, por exemplo. Assim, o professor é visto como um facilitador, e não mais como o detentor do conhecimento, sendo encarregado de favorecer não só a comunicação entre alunos, mas também entre os alunos e as atividades propostas. Como consequência, o aluno se torna mais autônomo e responsável por sua própria aprendizagem (RICHARDS e RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011).

Conforme Larsen-Freeman e Anderson (2011), nesta modalidade de ensino, todas as habilidades da língua são enfatizadas desde o início, sobretudo porque, em todas elas, há comunicação e interação, ainda que se pense erroneamente que comunicação é somente oralidade. Na comunicação oral, há a negociação de sentido e interação entre o falante e o receptor, do mesmo modo que, na comunicação escrita, há o escritor e o leitor.

Sobre os materiais didáticos (MD) presentes no CLT, Richards e Rodgers (2001) defendem que uma grande variedade deles se faz possível, desde que eles proponham o uso comunicativo da L-alvo. Bastante interessante para o desenvolvimento desta investigação, há os **Materiais Autênticos**. Os mesmos autores refletem que, no Ensino Comunicativo, é pertinente que haja o uso de materiais da vida real em sala de aula, visto que a língua em seu uso comunicativo real e autêntico será apresentada e trabalhada com os alunos. Para Tomlinson (2011), um material autêntico, em concordância com Richards e Rodgers (2001), é:

Um texto que não foi escrito ou falado com o propósito de ensinar línguas. Um artigo de jornal, uma música de rock, um romance, uma entrevista de rádio, instruções de como jogar um jogo e um tradicional conto de fadas são exemplos de textos autênticos. Uma história escrita para exemplificar o uso de reported speech, um diálogo roteirizado para exemplificar os modos de convidar e uma versão linguisticamente simplificada de um livro não constituiriam textos autênticos (TOMLINSON, 2011, p. 09, *tradução nossa*)²⁵

Leffa (1988) também discute sobre ele, salientando que, no Ensino Comunicativo:

²⁵ Texto original: “A text which is not written or spoken for language-teaching purposes. A newspaper article, a rock song, a novel, a radio interview, instructions on how to play a game and a traditional fairy story are examples of authentic texts. A story written to exemplify the use of reported speech, a dialogue scripted to exemplify ways of inviting and a linguistically simplified version of a novel would not be authentic texts” (TOMLINSON, 2011, p.9).

[...] o material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.) (...) as quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler) são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só (LEFFA, 1988, p. 25).

Dito isso, compreende-se material autêntico como qualquer material que mostre a língua em seu uso real e de forma contextualizada e que, principalmente, não tenha sido criado para fins pedagógicos. Augusto-Navarro (2007, p. 54), ainda, expande essa concepção: “[...] material autêntico não é só em termos de ser real, mas de ser verossímil, isto é, fazer parte do universo do aprendiz, de trazer temas que lhe interessem.” Sob essa perspectiva, entende-se que a utilização do material autêntico pode ser muito relevante no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira²⁶.

Por ser bastante difundido, utilizado e interpretado, o Ensino Comunicativo acaba dando margem para algumas concepções equivocadas sobre ele. Em um ensaio, Oliveira (2016) discute alguns mitos e tabus relacionados ao ensino de inglês como LE no Brasil que acabam fazendo com que professores tomem decisões didáticas erradas durante suas atuações profissionais. Para esta seção, destaca-se a questão da suposta ausência da gramática na abordagem comunicativa. Oliveira (2016) explica que, junto com o Ensino Comunicativo, veio o conceito de língua como interação social, colocando o ensino das estruturas gramaticais em uma posição periférica nas aulas, não central como era no Método Audiolingual, por exemplo. Isso porque, para essa modalidade de ensino, “[...] aprender apenas as estruturas gramaticais é insuficiente para que um aprendiz desenvolva sua competência comunicativa (p. 16).” No entanto, segundo o autor, isso não significa dizer que os alunos não devem aprender gramática ou fazerem exercícios estruturais nas aulas de língua estrangeira, isso significa dizer que há maneiras de assim fazê-lo. Para ilustrar, o autor cita as atividades pré-comunicativas estruturais, que se voltam à prática de elementos linguísticos particulares e objetivam o desenvolvimento da competência gramatical do aprendiz²⁷.

²⁶ Tem-se ciência de toda a discussão que envolve a questão da autenticidade (ou não) de um material didático, discussão essa que não é o escopo desta pesquisa. Para isso, cf. MISHAN, F. **Designing authenticity into language learning materials**. Bristol: Intellect. 2005.

²⁷ William Littlewood (1995 *apud* OLIVEIRA, 2016) mostra que existem alguns tipos de atividades utilizadas no ensino comunicativo. Dentre elas, estão as atividades pré-comunicativas (subdivididas em atividades estruturais e atividades quase comunicativas) e as atividades comunicativas (subdivididas em atividades comunicativas funcionais e atividades comunicativas de interação social).

Obviamente, a forma de se ensinarem pontos gramaticais não precisa ser *à la* método audiolingual. A gramática pode e deve ser abordada sob uma perspectiva pragmática, como já nos ensinaram Marianne Celce-Murcia e Diane Larsen-Freeman (1999). Portanto, a questão que o professor precisa ter em mente não é se ele deve ou não ensinar gramática, mas sim como ele deve ensiná-la. Afinal, não existe língua sem gramática (OLIVEIRA, 2016, p.19)

Almeida Filho (2011a), em um capítulo intitulado “Gramática no Ensino de Línguas”, já havia discutido sobre esse assunto, ressaltando a existência da **interface fraca** no ensino e na aprendizagem de uma LE sob o signo do Ensino Comunicativo. Segundo o autor, a gramática lograva (e sempre logrou) de uma posição central no ensino de línguas, fortalecendo a concepção tradicional de que a matéria a ser trabalhada nessa disciplina se relacionava somente à própria língua descrita, com um fim em si mesma, apontando para o quão distante a língua enquanto ação comunicacional e situada estava desse processo. Entretanto, a partir da década de 1980, começou-se a surgir autores, como Krashen (1982) e Prabhu (1987), que diminuíram de maneira drástica o valor do ensino da gramática, defendendo que a sua explicitação na educação em LE contribui para o insucesso da mesma. Essa posição é denominada pelo autor de **posição-de-não-interface**, em oposição à de **interface total**, que diz respeito ao trabalho explícito da gramática, com exercícios estruturais de repetição e de substituição dos termos em frases, prática fortemente empregada em métodos que se baseiam em concepções behaviorista, como o Método Audiolingual (ALMEIDA FILHO, 2011a).

Acontece que Almeida Filho (2011a) enfatiza que há ainda a posição de **interface fraca**, posição em que se permite que a forma seja trabalhada junto com o sentido. Nas palavras do próprio autor, a interface fraca:

[...] assume o aprender e ensinar línguas basicamente como experiências de comunicação/interação social negociada do sentido construído no jogo linguajero temperadas por ocasionais e motivados focamentos em pontos problemáticos ou instigantes da forma. (ALMEIDA FILHO, 2011a, p. 84)

Nessa direção, o autor compreende que há lugar para o ensino da gramática da língua-alvo quando se ensina sob uma abordagem comunicacional, desde que ela seja trabalhada sob outro ângulo e com propósitos comunicativos, já que a comunicação é o objetivo maior do ensino e da aprendizagem:

Quando a comunicação é o estofa básico das aulas, ela ocupa o centro do processo e a maior parte do tempo. A sistematização vai, nesse caso, assumir um lugar subalterno e a rotinização um espaço ainda menor na cena de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2011a, p. 86).

No excerto anterior, quando Almeida Filho fala de sistematização e rotinização, ele se refere à explicitação das regras com as quais a língua-alvo opera e sua prática por meio de exercícios estruturais, respectivamente. Para o autor, elas são importantes, sobretudo a sistematização, porque cortam “caminho na relativamente longa jornada rumo à aquisição” (p. 90) e porque ancoram “o conhecimento na consciência por algum tempo dando oportunidade a esse conhecimento para que se torne competência” (p. 90). Ademais, lembra que elas devem ocorrer, de preferência, fora da sala de aula (e rapidamente nas salas de aulas) e na presença de um desempenho insatisfatório pelo aluno.

No que diz respeito à utilização da língua materna (LM) dos alunos, o Ensino Comunicativo prevê que ela seja utilizada ponderadamente (RICHARDS e RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011), diferente de outros métodos em que sua utilização é proibida, como no Método Direto, por exemplo. Almeida Filho (1993) ressalta que assumir uma postura comunicativa de aprender e ensinar LE na escola pressupõe:

A tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os ‘erros’ que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua. (p. 43)

É claro que quanto mais a L-alvo for utilizada e incentivada, melhor será e maiores serão as oportunidades dos alunos de adquiri-la, os quais entenderão que ela não só é o objeto de estudo, mas também um importante veículo de comunicação (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011). Essa discussão não se relaciona ao abandono total da L-alvo, muito pelo contrário, relaciona-se ao papel facilitador que a LM dos alunos pode desempenhar para que eles obtenham sucesso em suas experiências de utilização da LE, sempre com vistas à comunicação efetiva.

No tocante aos aspectos culturais, parece que os contextos sociais e culturais estão intrinsecamente ligados ao Ensino Comunicativo, especialmente porque, em conformidade com Larsen-Freeman e Anderson (2011), aprender uma língua e utilizá-la

com propósitos comunicativos significa considerar a situação social e cultural da comunicação, de modo que a mensagem seja transmitida adequadamente. Na verdade,

Cultura é o estilo de vida de quem usa a lingual. Há aspectos específicos dela que são muito importantes para a comunicação – a conduta não-verbal, por exemplo, o que é muito importante no CLT. (LARSEN-FREEMAN E ANDERSON, 2011, p. 124, *tradução nossa*).²⁸

Claire Kramersch (2013), não só nesse mas em vários outros de seus artigos e estudos, como o de 1993, já citado nesta investigação, polemiza sobre a relação do ensino de línguas com seus aspectos culturais, salientando a indissociabilidade dos mesmo. Para a autora,

Na diáde ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura (KRAMSCH, 2013, p. 139).²⁹

Para finalizar, tendo toda essa discussão em mente, é necessário mencionar que, para Almeida Filho (2011b), o Ensino Comunicativo está fortemente relacionado à aquisição da língua-alvo, isto é, ao ensino da língua para aquisição, que diz respeito à “[...] modalidade de aprender sem que haja, necessariamente, esforço concentrado, consciente, premeditado, explícito e sistemático na memorização de regras e na produção monitorada de frases [...]” (p. 51).

O autor indica algumas características que apontam para a efetivação do ensinar para a aquisição em sala de aula, dentre elas está a gradual desestrangeirização da LE, que, no início, parece alheia aos alunos, mas, aos poucos, vai se tornando parte de suas realidades, pois eles passam a se expressar e produzir sentidos nessa língua com mais naturalidade. Isso, conforme salienta o autor, não necessariamente impede que o professor se utilize de sistematização e repetição para “firmar novos e difusos pontos da língua.” (p. 59), como já refletido nesta seção. Outra característica marcante é quando as

²⁸ Texto original: “*Culture is the everyday lifestyle of people who use language. There are certain aspects of it that are especially important to communication – the use of nonverbal behavior, for example, which might receive greater attention in CLT.*” (LARSEN-FREEMAN E ANDERSON, 2011, p. 124),

²⁹ Tradução de Orison Marden Bandeira de Melo Júnior, publicada na Revista Bakhtiniana, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017.

condições afetivas e emocionais dos alunos se mostram favoráveis em sala de aula, de modo que eles se sentem bastante motivados e com baixo nível de ansiedade.

Ainda de acordo com Almeida Filho (2011b), o nível de dificuldade da língua também se faz relevante nesse contexto de ensino: “O nível de dificuldade do que se ouve ou produz na nova língua estará sempre um passo adiante do que já podem compreender e fazer os aprendentes-adquiridores num dado momento (2011b, p. 59). Essa visão parece corroborar a Hipótese do Insumo de Krashen (1982), que revela que o aprendiz adquire uma língua a partir da compreensão de um insumo que esteja um pouco além em relação ao nível de dificuldade de um conhecimento já adquirido (insumo + 1), e assim sucessivamente. Ainda que com relação à língua portuguesa (LP) como L2, Oliveira (2012) reflete sobre essa teoria especificamente na educação de surdos, mostrando que um insumo compreensível, ou seja, um nível de língua condizente, é a chave para que ocorra a assimilação do idioma pelos alunos surdos, o que facilmente pode ser aplicado ao inglês como LE, que segue procedimentos bem semelhantes a LP na educação bilíngue pra surdos, conforme apontado no capítulo 1.

Com o Ensino Comunicativo descrito e evidenciado, observa-se, na próxima seção, como ele se manifesta no ensino de inglês como LE na esfera pública brasileira.

3. 2. 2. O Ensino de LI na Esfera Pública Brasileira e o Ensino Comunicativo

Em âmbito federal, há alguns documentos oficiais principais que regulam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras. Um deles é a **Constituição Federal**, que garante a todos o direito à educação e à universalização do Ensino Básico no país. A **Lei das Diretrizes e Bases (LDB)** é também importante, sendo a versão de 1996 a responsável pela inclusão da língua estrangeira moderna (LEM) entre as disciplinas curriculares e a versão de 2016 a responsável por promulgar a exclusividade do ensino de língua inglesa no EF e EM, como já mencionado no início deste capítulo. É válido mencionar, também, os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, que indicam quais são os conteúdos que devem ser trabalhados em cada disciplina e durante cada etapa da educação, listando outras providências, como objetivos, concepções e visões de ensino. Sobre eles, destaca-se que:

[...] foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL - PCN, 1998, p. 5).

Ademais, o Governo Federal também regula a oferta de livros didáticos (LD) utilizados nas escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em que disponibiliza gratuitamente LD de todas as disciplinas aos alunos, de acordo com a solicitação e avaliação do professor e da instituição e conforme uma lista disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC).

Todavia, os Estados e Municípios têm autonomia para regular o ensino, de quaisquer disciplinas, nas escolas, desde que cumpram com as determinações da LDB e dos PCN. Assim, questões mais práticas relacionadas às disciplinas (como quantidade e duração de aulas, grade curricular, as habilidades que serão focalizadas, a maneira como os conteúdos serão trabalhados etc.) podem apresentar variações de acordo com as regiões e propósitos estaduais ou municipais.

Nos PCN para LE, observa-se que alguns aspectos do Ensino Comunicativo são recomendados para o ensino de LEM na escola, conforme apontam os excertos seguintes, retirados dos próprios documentos:

Esse sistema de focos para indicar o que ensinar tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma **experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira** (BRASIL - PCN, 1998, p. 21, *grifos nossos*)

Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se **comunicar**. [...] O desenvolvimento de **habilidades comunicativas**, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. (BRASIL - PCN, 1998, p. 38, *grifos nossos*)

No entanto, ao se entender a **linguagem como prática social**, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, **o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua**, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a **utilizá-la em suas funções de comunicação**, acabará não vendo sentido em aprendê-la. (BRASIL - PCN, 1998, p. 54; *grifos nossos*)

Para os PCN, as propostas de ensino de uma LE devem garantir aos alunos experiências significativas de comunicação, de modo que suas habilidades comunicativas sejam desenvolvidas e incentivadas. Em adição, propõem que o foco do processo não seja nos aspectos estruturais da língua, o que desmotivaria os alunos, mas sim nas situações e funções comunicativas em que os aprendizes podem empregá-la, o que vai de encontro aos objetivos do Ensino Comunicativo, discutido anteriormente.

As tarefas comunicativas, outro componente do Ensino Comunicativo, também aparecem nos PCN – LE. Isso porque se indica que o ensino seja baseado em situações reais de aprendizagem, com significados reais, não se centralizando em um ou outro aspecto gramatical ou habilidades linguísticas, como faziam os métodos anteriores:

[...] O outro ponto relevante em relação às orientações pedagógicas é a noção de tarefa [...] No contexto específico de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, no entanto, essas definições podem ser resumidas como experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, como algum **tipo de relação com o mundo fora da escola** ou com alguma **atividade de significado real na sala de aula** [...] O essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade e num tópico e **não em um aspecto específico do sistema lingüístico**, ou seja, que o **foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido**. (BRASIL - PCN, 1998, p. 87-88, *grifos nossos*)

Assim, segundo os PCN – LE, compreende-se o ensino de línguas estrangeira não mais como o ensino puro e simples da gramática e de estruturas da língua-alvo - como assim o era nos métodos mais tradicionais, como o da gramática e tradução -, mas como uma prática social que visa o trabalho com o significado, sempre considerando o mundo fora da escola e as atividades de real interesse e utilidade aos alunos. Isso se reflete, também, nos objetivos dos quatro anos de ensino de LE no EF propostos pelo documento, que aponta que o aluno deve ser capaz de:

Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a **novas maneiras de se expressar e de ver o mundo**, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo (BRASIL - PCN, 1998, p.66, *grifos nossos*).

Diante do exposto, as indicações estabelecidas nos PCN – LE sugerem que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira se respalde em uma perspectiva comunicativa de ensino, a mesma refletida por Almeida Filho (1993), por Richards e Rodgers (2001) ou por Larsen-Freeman e Anderson (2011).

Por outro lado, os PCN curiosamente sugerem que o foco do ensino de LEM na escola seja na leitura do idioma, como demonstra o excerto seguinte:

Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Deste modo, **considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem.** Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, **mais vinculado à leitura** de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos **exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura.** Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, **a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno.** (BRASIL, 1998, p. 20).

Para o documento, desenvolver as habilidades orais em LE nas escolas não se mostra como uma experiência relevante ou significativa aos aprendizes, pois a maioria deles não as utilizará em situações reais de comunicação. Por isso, defende-se o trabalho com as habilidades de leitura, sobretudo porque os vestibulares e os exames de pós-graduação as exigem e porque contribuem para o desenvolvimento do letramento do aluno. Em consonância com o que já foi discutido neste capítulo, é importante salientar que a comunicação e interação, propostas pelo Ensino Comunicativo, também podem ser reveladas por meio do texto escrito.

Contudo, isso não significa que a compreensão oral ou a produção oral e escrita, por exemplo, não possam ser trabalhadas nas escolas (BRASIL, 1998), trabalho que raramente é desenvolvido, pois, com tantas dificuldades vigentes, a escola acaba optando por aplicar apenas as orientações oficiais básicas. O que deve acontecer é uma adaptação dos objetivos do ensino de acordo com a realidade da escola, em que ele sempre garanta o engajamento discursivo do aluno por meio da LE (BRASIL, 1998).

Segundo Paiva (2000), o ensino somente da leitura na escola pública tem sido polêmico desde a década de 70, de modo que, por um lado, há teóricos que defendem

que só essa habilidade pode ser ensinada com sucesso e, por outro, há aqueles que acreditam que as habilidades orais são importantes e, por conseguinte, o ensino de LE deve ser trabalhado de uma forma global, i.e., integrando todas as habilidades da língua-alvo (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva). Essa segunda opinião também é a partilhada por Paiva (2000) que, em seu artigo, desbanca todos os argumentos que sustentam o ensino somente da leitura nas escolas e mostra o ganho inestimável que os alunos teriam se aprendessem LE por meio da integração de todas as habilidades da língua, o que é possível e sensato que seja feito.

Deste modo, fica evidente que, em consonância com autores como Leffa (2011) e Araújo de Oliveira (2011), há um distanciamento entre as leis, políticas públicas vigentes (ou falta delas) e documentos norteadores para o ensino de LE na escola e a verdadeira realidade, dadas todas as variáveis e questões que ele apresenta. Isso porque, certamente,

Conciliar a questão do inglês como língua global, as necessidades dos aprendizes da escola pública, os entraves do cenário pedagógico brasileiro, a capacitação linguística resultante do processo de aprendizagem e a formação desses educandos como cidadãos não nos parece uma missão fácil (SANTOS, 2015, P. 197).

Sendo assim, parte-se agora para os materiais didáticos e estratégias de ensino que podem se fazer presentes nesse contexto, isto é, no contexto do ensino de LE na esfera educacional regular pública.

3.3. Materiais Didáticos e Estratégias de Ensino de Inglês como LE

Neste estudo, utiliza-se para compor as reflexões os conceitos de material didático (TOMLINSON, 2001; ALMEIDA FILHO, 2013), bastante discutido na área de Linguística Aplicada, e de estratégias de ensino (BORDENAVE e PEREIRA, 1982; ANASTASIOU e ALVES, 2004)³⁰, cedido pela Pedagogia, pois acredita-se que, no cotidiano de sala de aula, podem ser utilizados em conjunto para que o aprendizado dos alunos seja favorecido e beneficiado.

³⁰ Ambos os termos – materiais didáticos e estratégias de ensino - serão definidos e discutidos ao longo desta seção.

Para materiais didáticos (MD), recorre-se à definição de Tomlinson (2001, p. 66): “[...] qualquer coisa que pode facilitar a aprendizagem de língua.” Dentre essas coisas, estão os livros didáticos (LD), resumos, tarefas, vídeos, jogos, CDs, DVDs, apostilas, quadro, quadro interativo, exercícios fotocopiados elaborados pelo professor, Internet etc. (TOMLINSON, 2001; SALAS, 2004; HEMAIS, 2015). Partilha-se, também, da caracterização de MD de ensino de línguas de Almeida Filho (2013), o qual os toma sempre como incompletos, já que demandam finalização de acordo com os contextos reais em que estão inseridos. O autor (2011c) também ressalta que todo material é baseado em uma determinada abordagem³¹, sendo um “Conjunto de conteúdos [...] e de processos previstos [...] que apoiam a (re)criação de experiências com e na língua-alvo conforme a postura de uma determinada abordagem [...]” (ALMEIDA FILHO, 2011c, p. 118).”, revelando, portanto, uma concepção do que seja língua e do que seja ensinar e aprender essa língua.

Diversas pesquisas apontam para a importância dos MD no processo de ensino e aprendizagem de LE (CUNNINGSWORTH, 1984, 1995; CORACINI, 1999, 2003; LEFFA, 2008; RAMOS E ROSELLI, 2008; ROCHA E TÍLIO, 2009; SHELDON, 1987; HUTCHINSON, 1987; CHAMBERS, 1997; entre outros) e para a questão de que sua escolha deve ser consciente e se basear em critérios de avaliação e elaboração a partir do grupo de alunos que se tem e de suas necessidades.

Concorda-se com Mendes (2012) quando ela salienta que o professor não deve buscar um material perfeito, até porque ele não existe, mas sim um que possa se ajustar a diversos contextos e necessidades, focando nos aprendizes e não em pré-padrões. Para a autora, um MD deve:

[...] apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo. Ele não deve obedecer a sequências rígidas ou à seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula. **Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações**, de acordo com as percepções do professor quanto aos desejos e necessidades dos alunos (MENDES, 2012, p. 366-367, *grifos nossos*).

³¹Para Almeida Filho (2011c), há somente duas grandes abordagens de ensino: a formal/gramatical/estrutural e a comunicativa/interativa/construcional. Os métodos de ensino anteriormente discutidos filiam-se a alguma delas.

Assim, acredita-se na adaptação de materiais. Dentre as técnicas mais comuns para isso, Santos (2015), respaldada em Bell e Gower (1998) e Tomlinson (2005), cita a adição de textos ou atividades (considerada pela autora como a mais praticada pelos professores), expansão, exclusão, redução, modificação, substituição, novo sequenciamento e reorganização.

Em complementação ao material didático, que, muitas vezes, se não repensado e reelaborado, pode servir de barreira à aprendizagem eficiente, tem-se as estratégias de ensino (EstEn) utilizadas pelo professor, as quais podem demandar menos recursos – inclusive, burocráticos - e serem totalmente viáveis ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE, sobretudo de alunos surdos, haja vista a escassez de materiais previamente construídos e desenvolvidos para esse fim particular. Para Bordenave e Pereira (1982), EstEn podem ser definidas como um caminho escolhido, ou até criado, pelo professor para direcionar a aprendizagem do aluno. Anastasiou e Alves (2004), de maneira similar e amparadas na acepção clássica do termo, estabelecem que estratégia “[...] é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.” (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 68-69). Deste modo, defende-se aqui que, assim como os MD, as EstEn devem ser adequadas ao contexto em que elas são utilizadas, devendo ser sempre passíveis de modificação e adaptação de acordo com seu público-alvo (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Assim, há de ser concordar que para o ensino de inglês na Educação Básica pública há estratégias de ensino específicas, que, em comparação a outras, podem ser mais eficientes e capazes de tornar a aprendizagem mais acessível e significativa. O mesmo é válido quando se tratam de alunos surdos, alunos com necessidades educacionais tão especiais e, ainda, carentes de um ensino que os considere totalmente. Destarte, faz-se necessário, conforme ressaltam Anastasiou e Alves (2004, p. 69), que o professor seja um profissional estrategista, o que parece ser ainda mais válido quando os alunos são surdos. O professor deve “[...] estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.” (ANASTASIOU E ALVES, 2004, p. 69), para que a aprendizagem seja favorecida.

Para ilustrar esse cenário, indicam-se aqui alguns exemplos de estratégias de ensino propostas pelas mesmas autoras que, a depender dos objetivos pretendidos e das adaptações efetuadas, podem ser bastante úteis a diversos contextos, inclusive para o

desta pesquisa, embora elas as proponham especificamente para o Ensino Superior: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, solução de problemas, dramatização, estudo de caso, seminário, júri simulado, simpósio etc.

Fischer e Kipper (2016) se encontram entre as poucas autoras encontradas em acervo *online* que discutem exclusivamente sobre o contexto deste estudo e que também se utilizam do termo estratégia. As autoras, ao observarem uma turma de alunos surdos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Sul, concluíram que é muito importante que as estratégias de ensino de língua inglesa voltadas ao aluno surdo se amparem em recursos visuais, de modo que especificamente o uso do computador conectado à internet, bem como das novas tecnologias em geral, podem satisfazer essas questões:

Analisando os resultados, foi possível perceber que após as atividades realizadas no Laboratório de Informática houve uma melhora significativa na aprendizagem do conteúdo. Isto demonstra que o uso das tecnologias, como o computador, são recursos visuais potentes que vêm a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem (FISCHER E KIPPER, 2016).

No capítulo anterior (em 2.4), algumas estratégias específicas para o aluno surdo foram citadas, sendo o uso de recursos e estratégias visuais algumas delas. A questão da utilização da Libras como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, independente da disciplina, também se fez fortemente presente nas discussões. Aliando todas essas reflexões, é possível, ao valer-se dos crescentes estudos da área de educação de surdos e da área de ensino e aprendizagem de línguas em geral, refletir especificamente sobre materiais didáticos e estratégias de ensino de inglês como LE a alunos surdos, tema ainda pouco explorado na literatura atual e ainda apresentado de forma pouco concreta, sem orientar, de fato, o trabalho do professor de LE em sala de aula.

3.3.1. O Livro Didático no Ensino de Inglês

O LD é um dentre os inúmeros tipos de MD, aparecendo na forma impressa e criado unicamente para fins pedagógicos. É uma das grandes influências na vida do professor (HOLDEN e RODGERS, 1997), podendo até ditar as práticas pedagógicas do

mesmo e acabar por se tornar um vilão, para além de somente um recurso facilitador (TÍLIO, 2008).

Segundo as reflexões de Tílio (2008), o LD está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, servindo de andaime nesse processo, uma vez que resume todo o conhecimento que deverá ser construído e facilita o trabalho do professor. Apesar disso, o autor indica haver a existência de algumas desvantagens em relação a sua utilização, como o risco de se trabalhar com informações ultrapassadas ou a forma autoritária com que a maioria dos LD propõe o saber, não levando a aprendiz a refletir, mas apenas interiorizar esse conhecimento absoluto. Outro problema apontado é a dificuldade de haver um LD direcionado às necessidades e expectativas daquele grupo específico de aprendizes, sobretudo porque há inúmeros outros fatores priorizados pela escola e pelo professor quando se adota um LD, como “[...] abrangência do conteúdo do curso, recursos didáticos que facilitem o trabalho do professor, convênios com autor/editora, etc.” (TÍLIO, 2008, p. 121).

Deste modo, concorda-se com Tílio (2008) quando ele ressalta que não existe um livro didático ideal, de modo que o professor precisa sempre complementá-lo com materiais extras. Em suas palavras:

O que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sociocultural, informação cultural diversa e não etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será auto-suficiente [...] (TÍLIO, 2008, p. 121)

No Brasil, a oferta de livros didáticos nas escolas públicas é regulada por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985, com o Decreto nº 91.542, que dispõe:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

(BRASIL, 1985)

Foi somente em 2009, entretanto, que os livros didáticos de língua estrangeira moderna (LEM - inglês e espanhol) foram integrados a essa distribuição (Resolução CD FNDE nº 60), destinada a alunos de 6º ao 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental) e, também, do Ensino Médio. Eles, em especial, devem ser consumíveis e vir acompanhados de CD de áudio ou DVD.

A coleta dos dados desta pesquisa foi realizada em 2016, assim, à época, o programa vigente do PNLD era o de 2014³². Segundo o edital para a convocação de obras didáticas para esse ciclo (BRASIL, 2011), os livros devem se orientar pela questão de que o ensino de LE na escola deve oportunizar ao aluno o conhecimento e a reflexão sobre outros povos, visões de mundo e culturas, assim como sobre a sua própria. Ademais, destaca o papel do professor nesse contexto, classificando o LD como complemento de sua prática.

Em relação à acessibilidade de surdos, aprendizes foco desta pesquisa, o mesmo edital indica apenas que:

Os editores ficam autorizados a realizar a produção e a distribuição das suas coleções aprovadas, no formato digital bilíngue língua portuguesa/LIBRAS, diretamente ou mediante contratação de instituição parceira, com aquisição assegurada pelo FNDE no âmbito do PNLD 2014, sujeita a regulação e contratação específicas. (BRASIL, 2011).

Assim, caso a obra seja aprovada, os editores têm autorização de produzir e distribuir suas obras também em formato bilíngue (Língua Portuguesa – Libras), o que denota uma não obrigatoriedade dessa questão e uma preocupação muito rasa sobre ela. No Guia de Livros Didáticos PNLD - 2014, em que constam as resenhas dos livros aprovados conforme o edital, os quais poderão ser adotados pelo professor e pela instituição, não há qualquer menção ao aprendizado de alunos surdos ou a apontamentos presentes nos livros que considerem suas necessidades educacionais especiais de forma proposital, o que, entende-se aqui, acaba causando uma exclusão educacional desse público.

Com essas e outras lacunas deixadas pelos livros didáticos, Santos (2015) menciona que, em situações em que o LD não são totalmente adequados ao grupo de alunos pelo qual ele será utilizado, o professor se depara com 3 alternativas:

³² O PNLD de 2014 contempla o triênio 2014, 2015 e 2016.

(a) simplesmente ignorá-las (até mesmo por falta de tempo), seguindo o material fielmente, o que provavelmente trará riscos ao processo de aprendizagem; (b) procurar, ainda que de forma solitária, descobrir a melhor forma de superar as inconsistências de acordo com seu tempo disponível; (c) banir o uso do LD em sala de aula. (SANTOS, 2015, p. 207)

Não é sensato ignorar o distanciamento entre o LD e a realidade dos alunos e usá-lo por completo, sob o risco de causar danos no aprendizado e marcas profundas no desenvolvimento linguístico em LE dos alunos, nem o banir totalmente da sala de aula, pois ele oferece um apoio bastante desejável ao professor, sobretudo porque, como aponta Selvatici (2015), há uma falta de material nesse ambiente. Então, parece-nos interessante a alternativa (b), alternativa também defendida por Santos (2015), que se relaciona à adaptação do LD ou a maneiras de melhor utilizá-lo, com o intuito de, ao menos, aproximá-lo das necessidades, expectativas e desejos dos alunos.

Sem dúvida, o LD é considerado um material didático muito importante no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, principalmente porque ele é fonte de recursos, pedagógicos e linguísticos, que, por ser de fácil acesso, faz-se fortemente presente em sala de aula, como comenta Silva (2015):

O livro didático é representado como fonte provedora de textos, conteúdos, atividades e recursos. [...] Ele é repositório de “tudo” o que se julga necessário, importante e interessante para o ensino e a aprendizagem da língua. Tanto autores e editores por um lado, quanto professores e alunos por outro, percebem que essa é uma função essencial do livro didático (prover e conter as coisas a serem usadas no ensino), e assim ele se torna um elemento de primeira necessidade para quem o usa (OLIVEIRA et al., 1984). É preciso tê-lo com sua variedade e riqueza de coisas para se ensinar e aprender, ou, em outros termos, quanto mais ele prover, melhor! (SILVA, 2015, p. 43)

Nessa direção, parece-nos coerente que o LD, apesar de não ser perfeito, ainda continue presente nas escolas, servindo como uma referência e como um suporte. Todavia, como já refletido, a Era Pós-Método, em oposição à Era dos Métodos, assegurou maior liberdade de ensino ao professor, então pode ser pertinente que ele reformule as atividades a partir do LD, objetivando sempre adequá-las ao seu contexto, e busque, cada vez mais, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de acordo com o que está ao seu alcance (RICHARDS e RODGERS, 2001).

3.4. Práticas e Aspectos Relevantes do Ensino de LE

Certamente, conforme aponta Graman (1998 *apud* SCHEYERL, 2012), a sala de aula é um espaço de aprendizagem autêntico, em que alunos e professores (inter)agem na resolução de problemas reais, sendo esse contexto o próprio mundo real, não uma simulação do mesmo. Isso significa, ou pelo menos deveria significar, que a sala de aula deve ser um lugar onde o:

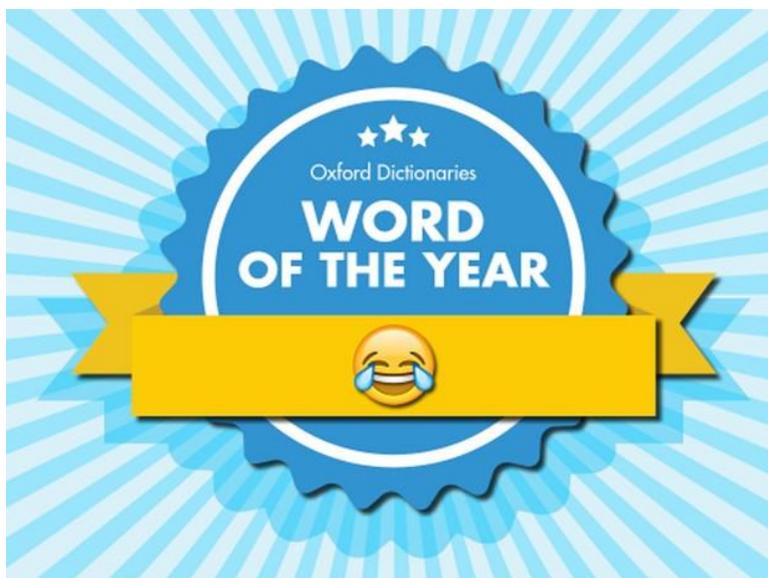
[...] professor possa apresentar novas imagens e novas mentalidades, atendendo às necessidades reais dos alunos, estimular o interesse e respeito pela voz do outro, incentivar a busca de novos significados, acreditar no desenvolvimento de um pensamento crítico, contribuir para a transformação pessoal e social do aprendiz e transformar sua sala de aula em um microcosmo dos discursos interculturais (SCHEYERL, 2012, p. 50).

Por conta disso, observa-se que a sala de aula de línguas acabou se ressignificando da Era dos Métodos pra cá, no sentido de, principalmente, direcionar-se ao aluno e às suas necessidades e promover, para além de uma educação linguística, uma educação cidadã, com novos significados, sentidos, motivações, pensamentos etc. E, juntamente com essa nova formação e com esse entendimento do aluno como sujeito social e singular, outras e novas práticas de ensino de LE começaram a (re)surgir, bem como se começou a enfatizar outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem, a depender sempre do contexto. Sobre isso, Leffa e Irala (2012) afirmam que nunca foi tão necessária a aprendizagem de outra língua, ao mesmo tempo em que nunca foi tão fácil aprendê-la dada a quantidade e disponibilidade de recursos. Tendo isso em mente, serão descritas, nas seções seguintes, algumas dessas práticas e alguns desses recursos e aspectos, selecionados conforme suas relevâncias nesta pesquisa, i.e, na educação em LE de alunos surdos.

3.4.1. A Visualidade

Anualmente, o conceituado dicionário de língua inglesa Oxford elege a palavra do ano, de acordo com critérios de relevância e estabilidade do termo. Em 2015, pela primeira vez, a vencedora não foi uma palavra, mas sim uma imagem:

Figura 1 - A Palavra do Ano de 2015



Fonte: Dicionário Oxford (2015).

Um *emoji*, mais precisamente, foi eleito a palavra do ano de 2015, o que é bastante significativo e denota a grande influência e importância que os recursos imagéticos, além da cultura digital, têm exercido na sociedade contemporânea. Esse fato contribui, ainda mais, para a necessidade de que haja uma reflexão e discussão sobre a inclusão e utilização da imagem na educação de forma geral, sobretudo na educação em LE de surdos.

Leffa e Irala (2012) enfatizam que existem diversos modos de produzir sentidos para além da língua, seja ela em sua modalidade escrita ou falada. Há ainda os:

[...] gestos e uso de cores, roupas e penteados, desenhos e esculturas, fotos e vídeos, o modo de caminhar, de dançar etc. O perfume que uma pessoa escolhe, o carro que ela dirige, a casa em que ela mora, sua preferência alimentar comunicam tanto quanto um enunciado pronunciado na frente de um interlocutor (LEFFA e IRALA, 2012, p. 85).

Para os autores, mesmo assim, esses recursos extralinguísticos (o universo da imagem, do som, dos movimentos) têm sido vistos no ensino apenas como um acessório à comunicação, de menor importância que as questões linguísticas. Um exemplo disso são as imagens sendo utilizadas apenas como ilustração dos textos, e não passíveis de

uma leitura crítica, sendo o seu potencial menosprezado, assim como o é a fala nesses contextos:

Na escola tradicional, a tendência tem sido não só menosprezar o uso da imagem, mas também privilegiar a escrita em detrimento da fala; propõe-se basicamente ensinar o aluno a ler e escrever textos impressos em papel, dentro de uma gramática puramente linguística, quando não apenas prescritiva (LEFFA e IRALA, 2012, 85).

Sobre esse assunto, Reily (2003, p. 164) já havia afirmado que a “[...] imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes”, não revelando a verdadeira utilidade que ela pode ter no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no de alunos surdos.

Em consequência disso, os alunos acabam ficando sujeitos a se tornarem analfabetos de tipos diversos, dos visuais aos digitais, visto que, uma vez desenvolvida a competência de ler sons e imagens, a leitura acontece para além da sala de aula também (LEFFA e IRALA, 2012). Essas questões se fazem ainda mais relevantes quando se trata do ensino de LE, podendo trazer ganhos muito maiores do que somente o aprendizado da L-alvo, como apontam os mesmos autores:

Todos esses elementos, que fazem parte da gramática visual, são apresentados aqui como um instrumento de persuasão e ação social, úteis para o desenvolvimento de uma leitura crítica, em especial, na aprendizagem da língua estrangeira, em que os contextos de produção imediatos ou abrangentes (valores, polêmicas, bastidores, dinâmicas culturais etc.) do gênero trabalhado são inacessíveis ao leitor. O domínio da gramática visual tem a potencialidade de transformar o que se apresenta como objetivo (a aprendizagem da língua estrangeira), em instrumento para alcançar um objetivo ainda maior (ex.: a solidariedade planetária) (LEFFA e IRALA, 2012, p. 86-87).

A verdade é que o meio de expressão visual acompanha os homens desde suas inscrições rupestres. No entanto, o sistema escolar privilegia, desde muito tempo, o texto verbal, primeiro o oral (com a retórica) e depois o escrito (com a imprensa) (PIRIS, 2008, p. 17). Embora os PCN (BRASIL, 1998) considerem a importância da linguagem não-verbal na educação, a sua inclusão ainda é tímida e é pouco reconhecida pelos educadores.

Reily (2003) aponta para a importância de que outros usos pedagógicos sejam dados às imagens, haja vista que elas podem servir de recursos para construir o conhecimento e para desenvolverem o raciocínio, além de disporem de um caráter lúdico. Seguindo essa mesma linha, Theisen, Leffa e Pinto (2014) refletem a necessidade de que as imagens sejam trabalhadas na escola sob a perspectiva do Letramento Visual (LV), de modo que deixem de ser apenas elementos decorativos de um texto escrito e passem a ser analisadas, interpretadas e utilizadas pelos alunos como um caminho para agir e transformarem o mundo em que vivem, estabelecerem relações e pensarem de forma crítica.

Para este estudo, interessado no processo de construção do conhecimento de alunos surdos e em maneiras de tornar suas aprendizagens mais significativas, a inclusão do LV nas práticas pedagógicas se torna ainda mais interessante e essencial, a fim de os transformarem em sujeitos hábeis de entenderem e produzirem mensagens visuais (YENAWINE, 1997), além de os capacitarem para o uso dos recursos visuais com o objetivo de melhor compreender os significados e mecanismos da língua-alvo, tornando-os alunos críticos e reflexivos sobre seus papéis na sociedade contemporânea ao integrarem as informações visuais e verbais.

[...] a imagem (e sua perspectiva semiótica) é um objeto de estudos e de pesquisa que pode produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sermos passivos ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos diante da televisão, jornais, revistas, publicidade, internet, entre tantos. A escola pode colaborar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os 'olhares' aos sujeitos surdos e à capacidade de captar e compreender o 'saber' e a 'abstração' do pensamento imagético (LACERDA *et al.*, 2011, p. 108).

Nessa direção, Lacerda *et al.* (2011) defendem que, para além da produção de conhecimentos e significados, o trabalho com a imagem na escola pode auxiliar os alunos surdos - e os ouvintes também - a melhor lidarem com esses recursos, principalmente se a grande quantidade de elementos visuais e imagéticos presentes em nossa sociedade for considerada.

De fato, em especial com o advento da internet e das novas tecnologias, há uma série de recursos visuais à disposição, sobretudo do professor, se ele souber utilizá-los com propósitos educacionais adequados. Pode-se citar, além dos tradicionais *flashcards*, as apresentações de *slides*, revistas, esquemas, maquetes, objetos reais, mapas

conceituais, vídeos, filmes, jogos, dispositivos tecnológicos (celulares, computadores, *tablets* etc), *Youtube*, *Facebook*, dentre uma infinidade de outros.

Segundo Burmark (2008), o principal letramento do século 21 é o visual, exatamente por conta dessa infinidade de recursos, proporcionados, em especial, pela televisão, pelas propagandas e pela internet, dos quais não se pode escapar. Para o autor, há inúmeras razões pelas quais as imagens devem ser incluídas no processo educacional, sendo a primeira delas a capacidade que elas têm de levar os alunos a lugares em que eles nunca estiveram antes ou de atraí-los como imãs, já que jogos computacionais ou *softwares* educacionais visualmente ricos têm esse poder. Ademais, imagens são mais suscetíveis de serem guardadas na memória, o que explica o fato de ser mais fácil se lembrar do rosto de uma pessoa, do que de seu nome, por exemplo.

Burmark (2008) também ressalta que, se a imagem for combinada às palavras, os ganhos são ainda maiores, podendo estimular a compreensão dos alunos, além de proporcionar momentos de diversão:

Quando os alunos estão aprendendo a ler, especialmente se eles tiveram uma experiência de vida e de língua limitadas, tirinhas e quadrinhos podem ser uma maneira divertida de possibilitar a associação imagem-palavra. As pistas visuais tornam mais provável que os alunos tenham uma experiência positiva durante a leitura e se sintam encorajados a ler mais. (BURMARK, 2008, p. 11, *tradução nossa*).³³

Conforme esse mesmo autor, uma das características presentes nas imagens que as fazem tão benéficas e tão atrativas é a cor, de modo que, se inserida em uma apresentação, pode aumentar o entusiasmo, a motivação, a participação e, inclusive, a retenção de conteúdo de quem a está assistindo (BURMARK, 2008). Não é a toa que as empresas de marketing usam as cores ao seu favor, do mesma forma que a educação deveria usar.

Tendo essa discussão em mente, pode-se imaginar os notáveis ganhos que uma imagem pode trazer ao ensino, sobretudo se ele é direcionado a alunos surdos, foco desta investigação.

³³ Texto original: “When students are first learning to read, particularly IF they have had limited life and language experience, comic strips and comic books can be a fun way to make the image-word association. The visual clues make it more probable that the students will have a positive experience while reading and feel encouraged to read more.” (BURMARK, 2008, p. 11).

3.4.2. Perspectiva Plurilíngue no Ensino de Línguas

É na esteira dos pressupostos de que o ensino de LE deve ser direcionado às necessidades do aluno ou turma e, em como eles melhor aprendem, que algumas práticas se ressignificam, outras (re)surgem e muitos mitos são desbancados. Conforme já mencionado, em seu ensaio, Oliveira (2016) discute alguns mitos e tabus relacionados ao ensino de inglês como LE no Brasil que acabam fazendo com que professores tomem decisões didáticas equivocadas durante suas atuações profissionais. Dentre eles, para esta dissertação, destacam-se **a)** a proibição do uso da língua materna dos aprendizes durante as aulas de inglês e **b)** a questão da suposta ausência da gramática na abordagem comunicativa, que já foi discutida em tópicos anteriores.

Sobre **a)**, o autor aponta que essa concepção se originou com o Método Direto, que, conforme visto neste trabalho, tem como objetivo fazer os alunos aprenderem uma LE de maneira semelhante com que aprendem sua LM, enfatizando a oralidade e se baseando em gestos para a explicação das questões linguísticas. No entanto,

[...] as claras diferenças entre um aprendiz de língua materna, *i.e.*, uma criança, e o aprendiz prototípico de língua estrangeira, *i.e.*, um adulto ou um adolescente, invalidam esse pressuposto: diferentemente da criança aprendendo sua língua materna, o aprendiz de língua estrangeira já possui uma competência comunicativa formada, estando cognitivamente amadurecido, com conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais já construídos (OLIVEIRA, 2016, p. 10).

Compreende-se que o Método Direto veio em oposição ao Método da Gramática e Tradução, método fortemente presente antes de sua criação, uma vez que aboliu uma das técnicas mais utilizadas do mesmo: a tradução. À época, ele influenciou muitos professores – e continua a influenciá-los até os dias de hoje -, o que fez (e faz!) com que muitos continuem o adotando e eliminando o português em suas salas de aula de LE (OLIVEIRA, 2016). O professor de inglês Mario Rinvolucrí (DELLER; RINVOLUCRI, 2002, p. 4 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 10), por exemplo, comenta a interferência do Método Direto em suas práticas:

Trinta anos atrás, eu era tão parte da ortodoxia do Método Direto da época que eu olhava atravessado para os dicionários bilíngues. Um dia, eu cheguei a me pegar fazendo a mímica da palavra ‘although’ numa aula para iniciantes!

Havia pessoas brilhantes na sala: um aluno sussurrou para o outro: “Ele quer dizer *but*”?

Baseado no comentário anterior, Oliveira (2016) reflete sobre o esforço do professor em explicar a palavra “although” por meio de mímicas, sendo que essa dúvida poderia ter sido sanada rapidamente por uma simples tradução. Para finalizar, o autor pontua que é preciso que esse tabu seja desconstruído, pois a utilização da língua materna (LM) dos aprendizes em sala de aula pode ser bastante útil e trazer inúmeros benefícios para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

Uma proibição que se estabelece convencionalmente, não juridicamente, em uma sociedade é um tabu. E a proibição do uso da língua materna dos estudantes na sala de aula de língua estrangeira é um dos tabus mais duradouros que eu já vi desde que me tornei e deixei de ser professor de inglês. Esse tabu é didaticamente infundado por simplesmente não existir uma pesquisa sequer que o sustente. Por isso, ele tem de ser desconstruído. Afinal, o uso do português é uma ferramenta didática útil e o professor precisa ter à sua disposição todas as ferramentas necessárias para tornar sua prática docente mais eficiente (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Assim, o autor argumenta que o uso do português em uma sala de aula de LE pode ser bastante conveniente e, se for utilizado com o objetivo de melhorar a prática docente, deve, certamente, estar presente nesse contexto.³⁴

Em consonância com Oliveira (2016), Holthouse (2006) já havia discutido sobre o papel da língua materna (LM) no aprendizado de inglês como língua estrangeira (*EFL – English as a Foreign Language*), defendendo a sua utilização enquanto técnica, não como objetivo da aprendizagem. Em seu artigo, o autor faz um breve histórico sobre as pesquisas relacionadas à temática e chega à conclusão de que a utilização da LM na aprendizagem de LI como LE pode ser bastante benéfica, o que o faz apontar as situações em que ela pode ser utilizada durante o processo, tais como (1) em discussões sobre a metodologia da sala de aula, (2) para verificação da compreensão, (3) para cooperação entre os alunos, (4) para a dedução da língua, (5) para apresentar as

³⁴Nesta dissertação, quando se fala na utilização do português ou da língua materna (LM) dos aprendizes ouvintes em sala de aula de língua estrangeira (LE), para a educação de surdos, fala-se, automaticamente, em Libras (L1) e língua portuguesa na modalidade escrita (L2), haja vista que essas são as línguas que os alunos surdos já têm domínio, isto é, naquelas que, na perspectiva da Educação Bilíngue para surdos, eles se desenvolvem e aprendem primeiramente.

instruções, (6) para o desenvolvimento de estratégias úteis de aprendizagem e (7) para a criação de uma atmosfera positiva.

Em (1) e em (5), o autor ressalta que é fundamental que o professor explique os procedimentos de sala de aula ou dê as instruções de determinada atividade na LM dos alunos, de modo que eles não se desmotivem e saibam exatamente o que é preciso ser feito em cada uma delas, além de compreenderem os seus benefícios, despendendo maiores esforços para sua conclusão. Em (2), defende-se que a LM pode servir para confirmar se os aprendizes realmente entenderam algum vocabulário ou construção linguística concernente à língua-alvo. Ademais, Holthouse (2006) afirma que, se esse recurso for empregado, principalmente com alunos menos proficientes, pode oferecer oportunidades para que eles comparem características da língua-fonte (L-fonte) com as da língua-alvo e tirem suas próprias conclusões. Em (3) - cooperação entre os alunos -, assume-se que, na presença de dificuldades em entender determinada explicação em inglês do professor, os alunos podem, em LM, se ajudarem, o que soluciona problemas rapidamente. Em adição, comparar e discutir questões da língua com colegas de sala pode gerar ganhos notáveis na aprendizagem, por conta da interação que é estabelecida. A situação (4) – dedução da língua – se relaciona ao mito **a**) de Oliveira (2016), uma vez que ambos reconhecem que a tradução de palavras da língua-alvo com o objetivo de esclarecer, rapidamente, algumas dúvidas, pode ser bastante positivo, sobretudo se o tempo reduzido de uma aula de LE for considerado. No entanto, Holthouse (2006) ressalta que essa tradução deve ser focada no significado, não incentivando os alunos a traduzirem palavra por palavra, mas sim a trabalharem com o significado delas de forma contextual. Em (6) - desenvolvimento de estratégias úteis de aprendizagem -, acreditando que o professor deve encorajar os alunos a utilizarem os seus conhecimentos prévios de língua para superarem a barreira da comunicação, salienta-se que a LM pode ser utilizada para suprir uma lacuna da L-alvo que está impedindo a comunicação. O autor dá o exemplo de um aluno que tem uma palavra ou expressão em mente, mas não consegue dizê-la na língua-alvo. Por conta disso, ele pode optar por desistir de dizer, dizer completamente na LM, ou perguntar ao professor como dizê-la em inglês, o que seria uma estratégia possível se o contexto de ensino e aprendizagem permitir essa possibilidade. Por fim, em (7) - criação de uma atmosfera positiva -, aponta-se que a utilização da LM em sala de aula gera uma atmosfera positiva e agradável de ensino, fazendo com que os alunos se sintam seguros, porque têm conhecimento de que a LM pode ser utilizada caso for necessária.

Baseado em Atkinson (1987), Holthouse (2006), para encerrar suas reflexões, defende que a LM deve ser utilizada ponderadamente e com atenção, indicando algumas atitudes que refletem o uso exagerado e não consciente desse recurso:

1. O professor e/ou os alunos começam a sentir que eles não entendem “realmente” qualquer ponto linguístico até que ele tenha sido traduzido.
2. O professor e/ou os alunos não conseguem observar as distinções entre equivalência de forma, equivalência semântica e características pragmáticas, e, portanto, simplificam bastante até o ponto de usarem uma tradução grosseira e imprecisa.
3. Os alunos falam com o professor naturalmente na língua materna, mesmo quando eles são capazes de se expressarem.
4. Os alunos não conseguem perceber que, durante muitas atividades na sala de aula, é essencial que eles usem apenas a língua inglesa. (HOLTHOUSE, 2006, p. 36, *tradução nossa*).³⁵

Assim, compreende-se que a LM deve ser utilizada apenas como um recurso facilitador para o ensino e a aprendizagem de uma LE, não sendo relevante quando causa dependência, isto é, quando os aprendizes a utilizam como se fosse o único caminho em direção à aprendizagem significativa ou à comunicação e interação em sala de aula.

Em relação a esse assunto refletido especificamente na educação de surdos, Sousa (2015), em sua tese de doutorado, investiga as influências que um ambiente comunicativo e plurilíngue pode exercer na aprendizagem de língua inglesa de alunos surdos. Para isso, ela propôs um curso de LI para surdos, em que a Libras era a língua de instrução e a abordagem de ensino baseava-se no ensino comunicativo de línguas, na abordagem bilíngue de educação de surdos e numa concepção plurilíngue de ensino de L3. A autora concluiu que:

[...] o curso, da forma como foi oferecido, ou seja, numa abordagem comunicativa e plurilíngue, tenha contribuído com o desenvolvimento dos estudantes participantes na escrita em língua inglesa, tanto no sentido de

³⁵Texto original: “1. The teacher and/or the students begin to feel that they have not ‘really’ understood any item of language until it has been translated. 2. The teacher and/or the students fail to observe the distinctions between equivalence of form, semantic equivalence, and pragmatic features, and thus oversimplify to the point of using crude and inaccurate translation. 3. Students speak to the teacher in the mother tongue as a matter of course, even when they are quite capable of expressing what they mean. 4. Students fail to realize that during many activities in the classroom it is essential that they use only English.” (HOLTHOUSE, 2006, p. 36).

promover a aquisição de recursos linguísticos [...] quanto no sentido de estimular o uso de estratégias de comunicação [...] (SOUSA, 2015, p. 327)

Desse modo, percebeu-se que as características do curso, dentre elas a presença da L1 (Libras) e da L2 (língua portuguesa na modalidade escrita) no processo de ensino e aprendizagem, favoreceram o aprendizado da modalidade escrita da língua inglesa, de modo que, além de incentivarem a aquisição dos mecanismos linguísticos dessa língua, estimularam o desenvolvimento e utilização das estratégias de comunicação, componentes do Ensino Comunicativo. Para Sousa (2015), as estratégias de comunicação, que podem envolver todas as línguas dos alunos, auxiliam os aprendizes a se comunicarem enquanto ainda não possuem desenvolvimento linguístico em língua-alvo suficiente para tal e, optar por dizer, ao invés de não dizer, ainda que com o apoio das L1 e L2, é o primeiro passo rumo ao ensino comunicativo genuíno.

3.4.3. As Tecnologias Digitais

É notório que os alunos de hoje em dia são completamente diferentes dos alunos de antigamente. Certamente, como pontua Prensky (2001), essa conjuntura vai muito além de mudanças linguísticas ou no vestuário, sobretudo porque o aluno atual conta com uma singularidade ainda maior: o envolvimento com as tecnologias digitais, o que os fazem ser, como o próprio autor nomeia, **Nativos Digitais**. Nativos digitais são os aprendizes que nasceram e se desenvolveram na presença dos computadores, vídeo games e internet, utilizando-os e compreendendo afundo suas linguagens. Em decorrência disso, o autor indica que esses alunos são distintos, pois:

[...] estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas freqüentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”. (PRENSKY, 2001, p. 2).

Destarte, além de estarem rodeados, familiarizados e bastante influenciados por essas novas tecnologias, os Nativos Digitais apresentam singularidades sociais e educacionais, de modo que pensam e processam informações de modo diferente, o que

faz com que o ensino a esse público também deva ser singular e, portanto, modificado em relação ao ensino tradicional.

Durante sua reflexão, Prensky (2001) contrapõe os Nativos Digitais aos **Imigrantes Digitais** - pessoas que nasceram no mundo analógico, mas que tentam se adaptar ao mundo digital -, objetivando chegar a uma discussão ainda maior, a qual diz respeito à forma de ensinar do professor: “[...] instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.” (PRENSKY, 2001, p. 2). Sob essa perspectiva, o autor aponta que é preciso que haja uma mudança na forma de ensinar do professor, de modo que ele e o aluno falem a mesma linguagem rumo a uma aprendizagem significativa. O autor reconhece que há uma limitação técnica em relação ao uso desses novos recursos por parte do professor, mas, mesmo assim, é preciso que sua maneira de ensinar se modifique, sobretudo porque a forma tradicional não mais condiz com as necessidades e desejos dos alunos atuais, tão ávidos por novas tecnologias e, conseqüentemente, por novas formas de ser aluno, de aprender.

Especificamente sobre o ensino e a aprendizagem de inglês de alunos surdos, Tavares e Oliveira (2014) dissertam sobre a presença das novas tecnologias nesse processo educacional, indicando os desafios e possibilidades enfrentados pelos profissionais que delas fazem uso e se beneficiam. Segundo as autoras, uma das vantagens atribuídas às tecnologias se relaciona aos recursos visuais que elas podem proporcionar, como o uso de vídeos com legenda escrita ou até mesmo com janela de interpretação em Libras, o que considera ainda mais as singularidades linguísticas dos alunos surdos. Por outro lado, a comunicação mediada pelas novas tecnologias, como o computador, dá-se, em maior grau, por meio da modalidade escrita de uma língua (e não pela oral), o que é bastante adequado aos surdos, não só para que eles pratiquem a língua-alvo, mas também para que eles interajam nela, com ouvintes e com surdos, possibilidade permitida pela Internet, por exemplo. Entretanto, Tavares e Carvalho (2014) também reconhecem que limitações técnicas, humanas e de infraestrutura podem fazer parte desse contexto: o trabalho com esses recursos tecnológicos pode estar condicionado à disponibilidade de salas de informática e de equipamentos da escola, ao domínio do professor para utilizá-los - tecnicamente e educacionalmente -, a uma conexão estável de Internet etc.

Oliveira (2014), também refletindo sobre as novas tecnologias no ensino de língua inglesa a alunos surdos, foca, sobretudo, no uso do computador (conectado à Internet) e indica o quanto ele é interessante por conta de diversos fatores:

[...] o computador (e o acesso a Internet), como o devido planejamento docente, pode ser usado como recurso pedagógico, visto que além de trabalhar com as quatro habilidades (inclusive as de ler e escrever), é um recurso visual atrativo, lúdico, atualizado e que permite a comunicação – características importantes no ensino de um idioma. Outro dado relevante em relação ao uso do computador e internet é a possibilidade de acesso/contato com a cultura dos povos que falam a Língua Inglesa – fator essencial para compreensão e aprendizagem de outro idioma, tendo como embasamento o que elenca os PCNs [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 112 – 113).

Assim, a autora indica que o uso do computador para ensinar uma LE é bastante positivo, pois, além de ser bastante visual e atrativo, é um recurso que permite, em todas as habilidades da língua, a comunicação, a qual, conforme já discutido (RICHARDS e RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011), é um dos principais objetivos do Ensino Comunicativo. Em adição, o computador também pode ampliar horizontes, pois oportuniza um contato maior com a cultura de povos que utilizam a língua inglesa, o que vai de encontro ao que postula os PCN sobre a formação cidadã e consciente do indivíduo que a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês pode promover.

Oliveira (2014) reforça ainda que, mesmo com tantos benefícios, o computador pode ser ineficaz, principalmente se o professor utilizá-lo apenas como uma ferramenta de transposição de conteúdos, do tradicional para o digital. É necessário que o professor reflita bastante e antecipadamente sobre o seu uso e o seu propósito, considerando sempre os interesses e habilidades dos alunos e, também, os seus próprios, já que o professor precisa ter domínio dessas novas tecnologias, sobretudo para poder utilizá-las educacionalmente, sempre em prol do ensino da LE.

3.4.4. O Envolvimento Físico

Em conformidade com diversos autores (ASHER, 1986; NORTE, 1992; GATTOLIN, 1998, RICHARDS e RODGERS, 2001; SPASIANI, 2015), o

envolvimento físico é uma prática educacional que, se utilizada adequadamente e com o objetivo de promover o sucesso do ensino e da aprendizagem de uma LE, pode ser bastante positiva, principalmente devido a uma série de novas possibilidades que ela pode permitir.

Asher (1986) foi um dos primeiros teóricos a desenvolver um método de ensino de línguas baseado nos movimentos corporais, o qual ele denominou de *Total Physical Response* (TPR) - em português, Resposta Física Total. No TPR, o ensino e a aprendizagem da língua-alvo se apoiam em comandos e ações, de modo que o professor emite um comando aos alunos, sempre o associando ao movimento corporal correspondente, para que haja uma maior compreensão dos significados da língua e a aprendizagem se torne mais acessível e agradável. Ademais, com o decorrer do tempo, os comandos podem ser executados pelos próprios alunos, sendo variados e dificultados aos poucos. Ex: “*Maria, point to the table*”; “*Maria, point to the table and the chair*”; “*Maria, go to the board and draw a spider*”; “*Maria, can you draw a spider on the board?*”; “*João, if Maria goes to the board, go after her and draw a dog.*”

Sobre esse método, Richards e Rodgers (2001) indicam que ele é altamente motivador, pois, ao envolver movimentos semelhantes aos que são realizados em jogos e brincadeiras, reduz o estresse do aluno e mantém uma atmosfera positiva de aprendizagem, fortalecendo-a. Assim, o TPR, sobretudo por conta do envolvimento físico que ele permite, faz-se conveniente quando se trata da aprendizagem de LE, principalmente de aprendizes mais jovens, tão peculiares e com necessidades, fisiológicas e psicológicas, tão específicas. Gattolin (1998) já havia discutido sobre essas questões, apontando que o método causa um clima de descontração em sala de aula, fazendo com que os alunos aprendam brincando, por isso se sentem tão motivados quando há a sua utilização.

Além disso, em sua dissertação de mestrado, Norte (1992) evidenciou que o envolvimento físico nas aulas de LE é bastante oportuno também em relação à retenção do conhecimento, porque permite que os alunos fixem melhor o conteúdo em decorrência das associações corporais e reais que eles podem estabelecer, o que torna a L-alvo ainda mais compreensível.

Em uma pesquisa mais recente, Spasiani (2015) confirmou os resultados de Asher (1986), Norte (1992) e Gattolin (1998), concluindo que o envolvimento físico é uma das maiores causas da motivação dos alunos em uma aula de LE baseada no método *Total Physical Response*. Em suas palavras:

Os movimentos físicos e a utilização de objetos reais rompem com a ideia de sala de aula tradicional, ou seja, com a rotina de sala de aula tradicional, tornando os alunos mais motivados e receptivos ao conteúdo, já que encaram a aula como um evento muito semelhante a brincadeiras. (SPASIANI, 2015, p. 31).

De acordo com o fragmento anterior, a autora defende que o envolvimento físico, assim como a utilização de objetos reais, traz novas possibilidades para a sala de aula, o que faz com que os alunos se sintam bastante motivados e interessados no conteúdo, especialmente por não estarem sendo submetidos a um ensino tradicional, em que passam quase a totalidade da aula sentados em suas carteiras assumindo posições passivas em relação às suas próprias aprendizagens. Spasiani (2015) ainda salienta que, por meio dessa nova possibilidade em sala de aula, os alunos conseguem suprir suas necessidades de movimento, característica essa que é inerente ao ser humano, principalmente aos alunos mais jovens.

Tendo toda essa discussão em mente e considerando as especificidades do sujeito e aluno surdo, arrisca-se a dizer que essa perspectiva de ensino baseada no envolvimento físico pode fazer ainda mais sentido se utilizada na educação em LE de surdos, sobretudo porque esses alunos já se comunicam e se desenvolvem por meio de uma língua que tem como base os movimentos corporais, que é a Libras, uma língua visuo-gestual. Em adição, o envolvimento físico também pode ser interessante para a educação de ouvintes, já que é possível que eles se identifiquem, em maior grau, com essas e outras experiências de aprendizagem, assim como aponta a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983).

Gardner (1983), definindo inteligência como a habilidade/capacidade biológica e psicológica de resolver problemas ou criar produtos valorizados em contextos culturais específicos, divide as habilidades e competências dos seres humanos em um modelo de 7 inteligências: (1) Linguística, (2) Lógico-Matemática, (3) Interpessoal, (4) Intrapessoal, (5) Corporal-Cinestésica, (6) Espacial e (7) Musical. A oitava inteligência, a (8) naturalista, foi descoberta posteriormente pelo pesquisador. Segundo ele, essas inteligências estão presentes em todos os seres humanos, entretanto, a dimensão delas pode variar de acordo com cada tipo de pessoa, já que cada um têm suas experiências de vida e, portanto, nunca são iguais.

A Inteligência Corporal-Cinética (5), por exemplo, pode ser bastante relevante para o contexto desta investigação se os alunos ouvintes, ou qualquer aluno, também a tiverem acentuada, isso porque, segundo Abreu-e-lima (2006):

[...] o núcleo desta inteligência é o controle dos movimentos do corpo e o manejo hábil dos objetos, com fins expressivos ou para atingir metas. É a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem a motricidade dos dedos quanto os que exploram o uso integral do corpo. (ABREU-E-LIMA, 2006, p. 119).

Isso não significa dizer que o professor deve planejar uma atividade de ensino de 8 maneiras distintas, uma para cada inteligência, o que seria inviável. Isso significa dizer que ele pode planejar atividades que incitem determinadas inteligências (ABREU-E-LIMA, 2006), como a Corporal-Cinestésica³⁶, o que facilitará a aprendizagem do aluno que a tenha desenvolvida e predominante, o qual pode ser um aluno ouvinte ou um aluno surdo. Essa questão se relaciona ao conceito de Pontos de Entrada (*Entry Points*), parte da Teoria das Inteligências Múltiplas, assim definido por Gardner (1991):

Minha opinião é a de que [...] qualquer conceito que valha a pena ensinar - possa ser abordado, pelo menos, de cinco formas diferentes que, grosso modo, abordam as inteligências múltiplas. Podemos pensar sobre o tema como uma sala com pelo menos cinco portas ou pontos de entrada. Os alunos variam em relação ao ponto de entrada mais apropriado para eles e quais rotas são mais fáceis de seguir depois de ganharem acesso inicial à sala. A consciência desses pontos de entrada pode ajudar o professor a introduzir novos materiais de forma que possam ser facilmente compreendidos por uma série de alunos; então, à medida que os alunos exploram outros pontos de entrada, eles têm a chance de desenvolver essas múltiplas perspectivas que são o melhor antídoto para o pensamento estereotipado (1991, p. 245).

Compreende-se que a teoria de Gardner (1983, 1991) é extensa e pode oportunizar reflexões aprofundadas. Todavia, a principal contribuição que seus princípios podem trazer quando se trata deste estudo, refletida, sobretudo, no excerto anterior, é em relação à necessidade de que o professor pense e repense em formas diferentes e novas perspectivas sob as quais um determinado conteúdo pode ser trabalhado e com as quais um determinado aluno, surdo ou ouvinte, pode se familiarizar e se beneficiar, uma vez que terá seu aprendizado acessado de outras formas. Na verdade, isso diz respeito a considerar o aluno em suas singularidades e potencialidades,

³⁶Esta atividade, muito provavelmente, incitará outras inteligências, pois, de acordo com Gardner (1983), uma inteligência nunca atua sozinha.

sempre em benefício da aprendizagem, independente da existência (ou ausência) de quaisquer barreiras ou limitações.

Isto posto, parte-se agora para o capítulo dedicado à metodologia deste trabalho.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorre-se sobre a metodologia de pesquisa escolhida, bem como o contexto, seus participantes e os procedimentos de construção, registro e análise de dados. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (YIN, 2001, 2005) de cunho etnográfico e de paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 1994; ERICKSON, 1985). Utilizou-se como procedimentos/instrumentos de construção de dados a observação escolar (registrada em diário de pesquisa) e questionários combinados com entrevistas. Para garantir maior confiabilidade, validade e objetividade a este estudo, realizou-se a triangulação como recurso qualitativo, a qual se deu tanto metodologicamente quanto por fonte de dados.³⁷

4.1. Natureza da Pesquisa

Sobre a pesquisa qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (1992) a definem apontando cinco de suas características, as quais ilustram a natureza deste trabalho. A primeira delas afirma que pesquisas qualitativas têm os ambientes naturais como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal, ainda que outros equipamentos e recursos - tais como gravador de áudio e vídeo, diários de pesquisa, entre outros - sejam utilizados, pois eles sempre são articulados e revisados pelo próprio pesquisador. A segunda característica aponta a pesquisa qualitativa como descritiva, posto que os dados coletados se apresentam em formato de palavras, não de números. Já a terceira se relaciona à preocupação da pesquisa qualitativa com o processo, ao invés de simplesmente com os resultados e produtos. A quarta característica, por sua vez, enfatiza a análise de dados, que tende a ser realizada indutivamente pelo pesquisador qualitativo, isto é, parte-se de elementos individuais para se chegar a hipóteses e generalizações. A última delas defende que o significado é uma forte preocupação da pesquisa qualitativa, ajudando na compreensão dos dados. Destarte, acredita-se que as características do paradigma qualitativo venham ao encontro dos objetivos propostos

³⁷Conforme Denzin (1978 *apud* FREEMAN, 1998), há vários tipos de triangulação, os quais serão evidenciados na seção **Triangulação dos Dados** mais a frente. Nesta pesquisa, utilizou-se a Triangulação Metodológica (*Methodological Triangulation*) – uso de diferentes formas de coleta de dados – e a Triangulação de Dados (*Data Triangulation*) – uso de diferentes fontes de dados.

neste estudo, sendo paradigma um conjunto sistemático de crenças acompanhado por um método (LINCOLN e GUBA, 1985).

No entendimento de Denzin e Lincoln (1998, p. 02):

Pesquisa qualitativa é **multimetodológica** quanto ao seu foco, envolvendo **abordagens interpretativas e naturalísticas** dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, **tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos**, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem (DENZIN e LINCOLN, 1998, p. 02, *grifos nossos*).

Sob essa perspectiva, entende-se esta pesquisa como qualitativa, uma vez que ela está mais interessada no processo do que no produto e tem a escola como ambiente natural de coleta de dados, utilizando-se de multimétodos para a conclusão de seus objetivos. Ademais, é interpretativista, pois busca compreender e refletir sobre determinados fenômenos por meio da observação e da interpretação deste pesquisador. Mais especificamente, pretende-se investigar quais são as características e aspectos presentes nos materiais didáticos e estratégias de ensino que os tornam pertinentes e direcionados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa (LI) como LE de alunos surdos. Como consequência dessa investigação, busca-se chegar a conclusões relacionadas aos tipos de MD e EstEn que podem favorecer esse contexto específico, de modo que o professor seja amparado em sua atuação, sem ficar à mercê do LD.

Quando se trata de pesquisa interpretativista, tem-se uma preocupação com os efeitos que a subjetividade do pesquisador pode exercer nos dados que ela produz (LECOMPTE, 1987 *apud* BOGDAN e BIKLEN, 1992), o que não é propriamente um problema. Na pesquisa qualitativa, esse paradigma é aceito e é denominado reflexividade (BORTONI-RICARDO, 2008). Concorda-se com Flick (2009) quando ele afirma que, nesses contextos, o observador é considerado como parte explícita da produção de conhecimento, ao contrário da pesquisa quantitativa que o considera apenas como uma interferência no processo:

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...] (FLICK, 2009, p. 25).

Moita Lopes (1996) também acredita ser importante considerar a visão que pesquisador e participantes têm sobre o que está acontecendo, sobretudo quando se trata de pesquisa na sala de aula de línguas. Para o autor:

[...] a observação é guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai, então, construir, através de instrumentos de pesquisa específicos [...] sua interpretação sobre os eventos vivenciados na sala de aula. (MOITA LOPES, 1996, p. 167).

Apesar disso, Martins (2008) salienta que é preciso que haja imparcialidade na observação e obtenção dos dados, de modo que o observador não os contamine: “Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador (MARTINS, 2008, p. 24). Assim, para esta investigação, buscou-se tomar todos esses cuidados, objetivando, sempre, a construção de dados fiéis à realidade e conclusões capazes de serem aplicadas a contextos semelhantes.

4.1.1. Estudo de Caso

Dentre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, destaca-se o estudo de caso (YIN, 2001, 2005), o qual vem sendo bastante utilizado em diversas áreas do conhecimento, tais como sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com variações em seus métodos e finalidades (ANDRÉ, 2008). Segundo André (2008), os estudos de caso só aparecem na área educacional nas décadas de 1960 e 70, apresentando-se apenas como uma fase preparatória para um trabalho posterior de pesquisa. Para a autora, as definições e conceitos de estudo de caso só foram afinados após uma conferência internacional em 1975, em Cambridge, que teve como título *Métodos de Estudos de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Ainda assim, mesmo após mais de 40 anos da conferência, as discussões a respeito dessa metodologia científica não se esgotaram, o que explica a heterogeneidade e o desenvolvimento contínuo de suas definições pelos pesquisadores da área.

Para Johnson (1992, p.76, *tradução nossa*):

O propósito do estudo de caso é descrever o caso em seu contexto. Guiado por uma pergunta de pesquisa, um pesquisador estuda o caso e os aspectos do

ambiente que se relacionam àquele caso e isso ajuda a clarificar a pergunta de pesquisa (JOHNSON, 1992, p.76).³⁸

Stake (1998, p. 258, *tradução nossa*) oferece a seguinte definição de estudo de caso: “[...] é um estudo de um "sistema delimitado", enfatizando a unidade e a totalidade desse sistema, mas limitando a atenção aos aspectos que são relevantes para o problema de pesquisa [...]”.³⁹

Conforme Yin (2001):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p. 19).

Merriam (1998 *apud* ANDRÉ, 2008), ao estudar a definição de diferentes autores sobre o estudo de caso qualitativo, estabelece que nele há 4 características essenciais: **1) Particularidade**, já que focaliza uma situação/fenômeno particular de ampla importância, tanto pelo que revela quanto pelo que representa, sendo apropriado para explorar questões práticas do cotidiano; **2) Descrição**, uma vez que o produto final de um estudo de caso é uma descrição extensa, completa e literal do fenômeno estudado. Tal descrição é realizada em formato de palavras, imagens, citações literais, figuras literárias; **3) Heurística**, que significa dizer que o estudo de caso promove a compreensão do leitor sobre o fenômeno, sempre fazendo-o pensar e repensar sobre ele; **4) Indução**, que demonstra que os estudos de caso são baseados na lógica indutiva, para além de apenas verificação ou hipótese pré-definida.

Diante do exposto, percebe-se que a estratégia metodológica em questão é bastante utilizada quando o contexto se faz importante para o estudo, em especial quando se pretende manter suas características naturais e também os acontecimentos da vida real, já que eles não são passíveis de interferência ou controle pelo pesquisador. Ademais, o estudo de caso se faz importante quando há fenômenos singulares, os quais

³⁸ Texto original: “*The purpose of a case study is to describe the case in its context. Guided by a research question, a researcher studies the case and those aspects of the environment that pertain to that case and that shed light on the research question.* (JOHNSON, 1992, p.76)”.

³⁹ Texto original: “[...] *is study is a study of a 'bounded system', emphasizing the unity and wholeness of that system, but confining the attention to those aspects that are relevant to the research problem [...]*” (STAKE, 1998, p. 258).

contribuirão para o desenvolvimento e entendimento da teoria de forma geral, podendo até determinar novos apontamentos sobre ela. A verdade é que a metodologia do estudo de caso é passível de ser usada em diversos contextos e com diversos temas de acordo com o propósito da pesquisa e do pesquisador.

O estudo de caso também é diverso em seus tipos. Yin (2005) e Stake (2005) o dividem segundo os seus propósitos ou segundo a quantidade de casos a serem estudados. Apesar de os nomearem de forma distinta, os tipos acabam convergindo quando se tratam de suas características. Segundo Yin (2005), quanto à quantidade de casos, o estudo de caso pode ser dividido em **único** e **múltiplo**. O primeiro diz respeito ao estudo e análise de apenas um caso, geralmente e sobretudo, por ele ser único, por possuir características singulares. Também se costuma usar um único caso quando o acesso a múltiplos casos é dificultado. Uma crítica muito comum ao estudo de caso único é a que ele não oferece base para teorias e generalizações, principalmente por ele ser, em sua maioria, apenas exploratório. Yin (2005), no entanto, contesta essa visão dizendo que ele pode ser também explanatório, e não só descritivo, desde que o pesquisador objetive propor explicações concorrentes para o mesmo contexto e apontar como essas explicações podem ser aplicadas a outros. Sobre isso, Yin (2001) ainda salienta que:

[...] os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma "amostragem", e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Ou, como descrevem três notáveis cientistas sociais em seu estudo de caso *único*, o objetivo é fazer uma análise "generalizante" e não "particularizante" (Lipset, Trow, & Coleman, 1956, p. 419-420) (YIN, 2001, p. 29).

Para o mesmo autor, há também o estudo de caso **múltiplo** - que envolve o estudo de vários casos -, sendo classificado como mais desafiador que o de caso único, mas que também pode premiar o pesquisador com a ampliação das possibilidades de replicações teóricas e generalizações a partir dos cruzamentos dos resultados de todos os casos. Conforme Stake (2005), entretanto, o tipo em questão também apresenta desvantagens. Apesar de conferir mais qualidade ao estudo em termos de comparação de casos e desenvolvimento de teorias, o estudo de caso múltiplo, por ser um

procedimento mais apurado, pode exigir maior tempo e empenho na fase de construção e análise de dados.

Com relação aos propósitos do estudo de caso, Yin (2005) o divide em três tipos: **1) Estudo de Caso Exploratório**, que objetiva adquirir maior familiaridade com fenômeno de estudo, buscando, com ele, ideias e soluções; **2) Estudo de Caso Descritivo**, que apenas expõe as características de determinada população ou de determinado fenômeno; **3) Estudo de Caso Explanatório**, que busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno.

Stake (2005), como Yin (2005), também divide o estudo de caso em três tipos, relacionados aos propósitos da pesquisa: **1) Estudo de Caso Intrínseco**, que visa conhecer o objeto da pesquisa com profundidade, sem preocupação com formulação de teorias; **2) Estudo de Caso Instrumental**, em que o pesquisador se utiliza do caso para auxiliar no conhecimento ou na redefinição de determinado problema (seu interesse não é específico no caso); **3) Estudo de Caso Coletivo**, que busca aprimorar o conhecimento acerca do universo a que os casos pertencem, por isso o uso de vários casos.

Na presente pesquisa, buscou-se concluir quais características e aspectos devem estar presentes nos materiais didáticos e estratégias de ensino para que eles sejam pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE de alunos surdos, indicando, ao fim, tipos de MD e EstEn favoráveis a esse contexto específico. Assim, esta investigação se caracteriza como um estudo de caso **único** (YIN, 2005) do tipo **instrumental** (STAKE, 2005), já que houve uma questão específica que se utilizou da observação e análise de um caso em especial para sua resolução. Do mesmo modo, é, também, **explanatório** (YIN, 2005), pois ao comparar os acontecimentos da vida real com teorias já existentes, pretendeu-se chegar a outras e novas teorias e conclusões, aplicáveis a contextos semelhantes.

4.2. O Contexto de Pesquisa

Nesta seção, o contexto da pesquisa será detalhado utilizando-se da descrição do local em que os dados foram gerados, dos sujeitos envolvidos e dos materiais didáticos utilizados e analisados ao longo do período de estudo. É importante ressaltar que este projeto, primeiramente, foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação do

município em que a escola se localiza e, em seguida, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cumprindo com todas suas exigências éticas e legais. Assim, nomes fictícios foram criados para que não seja possível a identificação dos participantes, bem como da escola, no intuito de preservar suas identidades.

4.2.1. A Escola

Esta pesquisa de campo foi desenvolvida em contexto de escola pública inclusiva, localizada em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, a qual possui alunos surdos e ouvintes dentre o seu total de alunos, motivo pelo qual ela foi escolhida para o desenvolvimento deste trabalho. É uma instituição mantida com recursos da prefeitura, sendo, portanto, uma EMEB (Escola Municipal de Educação Básica). Para facilitar sua referência, ela será denominada ficticiamente de EMEB Maria Sofia. A tabela a seguir (Tabela 2) apresenta mais informações em relação à instituição:

Tabela 2 - Caracterização da EMEB Maria Sofia⁴⁰

NOME	LOCAL	NÍVEIS ESCOLARES	TOTAL DE ALUNOS
Maria Sofia	Município de médio porte do interior do estado de São Paulo	- 1º ano a 9º ano; - EJA Suplência I e II.	846 alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Algumas características fazem da EMEB Maria Sofia uma escola diferente, pois ela é, primeiramente, considerada uma escola inclusiva, que, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é um contexto particular que se propõe:

[...] ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - UNESCO, 1994, p. 4).

⁴⁰ Informações obtidas por meio da página virtual da Prefeitura do município em questão.

Ademais, é um polo de educação de surdos na cidade, usufruindo em seu espaço do *Projeto Escola Bilíngue*, projeto que considera as necessidades educacionais dos alunos surdos e os ensina a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ele foi criado e implementado há mais de seis anos por meio de uma parceria entre uma instituição federal de ensino superior e a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, sob orientação de uma professora-pesquisadora que já havia trabalhado com essa proposta em outros municípios do país⁴¹. Assim, aliaram-se os conhecimentos teóricos e práticos dessa pesquisadora a discussões com os profissionais da escola e da Secretaria e se adequaram as ideias às necessidades e possibilidades do município em questão, desenvolvendo um projeto totalmente compatível ao contexto em que ele foi inserido.

O modelo de educação bilíngue adotado pelo Projeto é aquele que visa à valorização e ao fortalecimento da Libras (primeira língua dos surdos brasileiros) e, por meio dela, a construção do conhecimento em/sobre a língua portuguesa (segunda língua dos surdos brasileiros) em sua modalidade escrita, como previamente discutido na fundamentação teórica deste trabalho. É válido destacar que os modos de apropriação de cada língua são muito diferentes, pois a língua de sinais é de modalidade viso-gestual e a língua portuguesa auditivo-oral, sendo a língua de sinais a base linguística que pode permitir o avanço do conhecimento da modalidade escrita da LP, que não é utilizada oralmente pelos surdos (a não ser que eles passem por um processo de oralização).

Desde a criação do Projeto, a escola tem sido amparada pela universidade-parceira por meio de reuniões e cursos de formação continuada com todos os profissionais envolvidos, com frequência conforme a demanda. Atualmente (2017)⁴², os encontros têm sido quinzenais para intérpretes e instrutores surdos e mensais para demais professores. Há, também, a possibilidade de participação dos profissionais que se interessarem nos encontros do grupo de pesquisa e das aulas de Libras, ambos oferecidos pela universidade-parceira. A universidade-parceira também tem proporcionado à escola o acesso a diversos recursos materiais (como mobílias, informática, equipamentos audiovisuais, laboratório para vídeo gravações e, recentemente, uma brinquedoteca), conseguidos com verbas de pesquisa e doados à

⁴¹As informações sobre o Projeto Bilíngue na escola e sobre o amparo recebido por ele pela Universidade e Prefeitura foram obtidas por meio de uma entrevista com as professoras-pesquisadoras dessa instituição de ensino superior. Os nomes, tanto da universidade quanto das professoras-pesquisadoras, foram omitidos no intuito de preservar suas identidades.

⁴²Entrevista concedida no primeiro semestre de 2017. Assim, as informações, provavelmente, referem-se a esse período.

instituição, os quais permitem a melhoria das condições de trabalho de seus profissionais e, por conseguinte, da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes, ou seja, dos alunos em geral.

Em relação à participação da Prefeitura do município, a mesma tem apoiado (não sem dificuldade) o Projeto, sobretudo com a construção de salas, ampliação de carga horária dos profissionais envolvidos, criação dos cargos de intérprete, instrutor surdo ou mudança na legislação para melhor amparar as ações do projeto bilíngue. No entanto, da mesma forma em que há setores muito empenhados e colaborativos, há outros ainda muito burocráticos e que acabam dificultando o processo.

Sob essa perspectiva, é importante salientar que as observações escolares foram realizadas em um contexto bastante singular e favorável à educação de surdos, em que há apoio e respaldo de outras instituições e prefeitura e preocupação em relação às condições de trabalho e formação dos profissionais e alunos partes desse cenário.

Assim, dentro desse contexto escolar específico, realizou-se observação escolar das aulas de inglês de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, escolhida por possuir alunos surdos dentre o seu total de alunos e mediante disponibilidade de horário desta pesquisadora. Acompanhou-se semanalmente e por um período de aproximadamente 3 meses todas as aulas da disciplina, as quais tinham duração de 1h30 (duas aulas de 50 minutos cada por semana) e aconteciam no período da manhã. Ao todo, somaram-se 15 encontros - dentre aulas regulares, atividades complementares e avaliação -, caracterizados na Tabela 3 de acordo com seus respectivos temas/conteúdos:

Tabela 3 - Aulas Observadas e seus Respectivos Temas ou Conteúdos

AULAS	TEMAS/CONTEÚDOS
Aula 1	<i>Past Continuous vs. Simple Past</i>
Aula 2	<i>Past Continuous vs. Simple Past</i>
Aula 3	<i>Eating Habits</i>
Aula 4	<i>Count and Noncount Nouns</i>
Aula 5	Professor Ausente
Aula 6	Projeção de Documentários
Aula 7	Feira de Ciências
Aula 8	<i>Some vs. Any</i>

Aula 9	<i>Pop Culture</i> <i>Future: to be going to</i>
Aula 10	<i>Future: to be going to</i>
Aula 11	<i>Future: to be going to</i>
Aula 12	<i>Future: will</i>
Aula 13	<i>Future: will</i>
Aula 14	Revisão
Aula 15	Avaliação Final

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A turma acompanhada, além do professor de inglês regente, dispõe de um intérprete educacional de Libras, responsável pela transposição dos conteúdos da língua portuguesa para a Libras (e vice-versa) e por garantir a comunicação entre alunos surdos, ouvintes e professor. Essa presença se dá em todas as disciplinas, sendo garantida pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, como já mencionado.

Cabe ressaltar que não houve dificuldades em relação à autorização da Direção e Coordenação da escola para a realização deste estudo, pois a mesma é familiarizada com o cotidiano acadêmico de pesquisas, sendo muito receptiva em relação a este projeto e se colocando à disposição para sanar quaisquer dúvidas ou problemas.⁴³

Após a descrição do contexto educacional investigado, apresenta-se seguidamente os participantes deste estudo.

4.2.2. Os Participantes

Este estudo contou com 7 participantes: 3 alunos surdos, 2 intérpretes educacionais de Libras, 1 professor de inglês regente e 1 pesquisadora. Considera-se aqui a pesquisadora como participante, pois se tem a ciência de que sua participação interfere tanto na obtenção dos resultados (*Paradoxo do Observador*) quanto na interpretação dos mesmos (*Reflexividade*), o que não é propriamente um problema. Acredita-se que a *Reflexividade* (BORTONI-RICARDO, 2008; HOLLOWAY e TODRES, 2003; ALVESSON, 2003), que salienta que a visão do observador acaba

⁴³ Na verdade, a escola como um todo - desde os funcionários da manutenção, secretaria, alunos e pais de alunos até os professores, direção e coordenação - foi sempre muito solícita e receptiva com esta pesquisadora e com seu projeto de pesquisa. Dessa forma, registra-se aqui um agradecimento à instituição, principalmente por viabilizar e permitir a pesquisa acadêmica na escola pública, a qual, muitas vezes, é dificultada.

desempenhando a função de um filtro mediado por sua própria bagagem pessoal e profissional, é um conceito importante na pesquisa qualitativa, pois a mesma entende o sujeito não como um relator passivo, mas sim como um sujeito ativo na construção do mundo (BORTONI-RICARDO, 2008) e, portanto, essencial para o desenvolvimento das discussões fomentadas. Nesse sentido, concorda-se com ULLRICH *et al.* (2012) quando enfatizam que a reflexividade pode garantir validade a uma pesquisa:

A reflexividade está atrelada ao entendimento da estrutura social e ao desenvolvimento de pesquisas que permitam compreender melhor este contexto. Sem uma compreensão teórico-empírica do espaço social de estudos das pesquisas qualitativas, a realização de observações, entrevistas, ou mesmo a delimitação do “objeto” em estudo se torna ingênua, por não desvelar as relações de poder, as dinâmicas relacionais ou demais estruturas que subjazem e sustentam a realidade social. [...] Assim sendo, a reflexividade permite a exploração das ambigüidades [sic] e descontinuidades da realidade social, e como tal diminui as possibilidades de inconsistências das relações entre epistemologia e método, ao possibilitar que essas duas categorias sejam trabalhadas em conjunto. Essas articulações irão conferir rigor a um trabalho científico de cunho qualitativo possibilitando garantir a validação destes estudos (ULLRICH *et al.*, 2012, p. 29).

Com relação ao *Paradoxo do Observador* (LABOV, 1972), que diz respeito à observação sistemática do pesquisador provocar no pesquisado um nível maior de automonitoramento e controle de sua fala e atitudes, é improvável sua ausência, pois:

[...] o objetivo da pesquisa linguística na comunidade deve ser descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas – no entanto, só podemos obter tais dados por meio da observação sistemática (LABOV, 2008 [1972], p. 245).

Destarte, cuidados foram tomados para que os dados não fossem deveras influenciados pelo conceito do *Paradoxo do Observador* e, também, para que esta pesquisa cumprisse com seus preceitos éticos. Os participantes tiveram garantias de perguntas não muito longas, de pausas nas entrevistas, a liberdade de não responderem as perguntas quando não se sentissem confortáveis e de interromper a entrevista a qualquer momento. Com relação à observação escolar, ela se caracterizou como não-participante, sobretudo para que não houvesse modificações naquele contexto escolar, permitindo, caso os participantes se sentissem desconfortáveis, pausas e a possibilidade

de pedir para que a pesquisadora se retirasse da sala de aula e voltasse apenas quando fosse autorizada.

Para além desta pesquisadora, as tabelas abaixo demonstram os perfis dos outros sujeitos-participantes deste estudo, divididos em profissionais (intérpretes e professor) e alunos surdos⁴⁴.

Tabela 4 - Perfil dos Profissionais Participantes desta Pesquisa

PROFISSIONAL	NOME	IDADE	FORMAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	CONHECIMENTO DE INGLÊS	CONHECIMENTO DE LIBRAS
Professor de Inglês Regente	Leonardo	38 anos	Licenciatura em Letras – Português/Inglês (Universidade Pública)	2005	Leciona para surdos desde 2013.	Intermediário	Básico
Intérprete Atuante	Mariana	31 anos	Licenciatura em Educação Especial (Universidade Pública)	2015	Interpreta para surdos desde 2016.	Básico	Intermediário
Intérprete Convidado	Daniel	29 anos	Licenciatura em Letras – Português/Inglês (Universidade Pública)	2016	Interpreta para surdos desde 2011.	Avançado	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários (2018).

Tabela 5 - Perfil dos Alunos Surdos Participantes desta Pesquisa

ALUNOS SURDOS	IDADE	PREFERÊNCIA NA COMUNICAÇÃO	USA PORTUGUÊS ORAL	USA PORTUGUÊS ESCRITO	GOSTA DE INGLÊS
Natalie	14 anos	Libras	Raramente	Sim	Sim

⁴⁴ O perfil dos participantes foi traçado de acordo com suas respostas aos questionários - isto é, reflete seus próprios pensamentos, sentimentos e descrições sobre si mesmos - e, também, com informações advindas das observações escolares.

Érica	13 anos	Libras	Sim	Sim	Muito
Vitor	17 anos	Libras	Muito	Sim	Mais ou menos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários e observação escolar (2018).

A escolha pelos profissionais e alunos participantes deste estudo foi condicionada a disponibilidades diversas, seja da instituição seja desta pesquisadora. Leonardo é o único professor de inglês do EF da escola, sendo Mariana a intérprete de Libras de todas as disciplinas do nível educacional acompanhado (8º ano de Ensino Fundamental), elegido por conta da disponibilidade de horários semanais para a observação das aulas. No caso de Daniel, ele foi convidado a participar desta pesquisa por ter atuado durante muito tempo como intérprete educacional nessa mesma instituição, além de ser graduado em Letras – Português/Inglês e ter experiência com o ensino da língua estrangeira (inglês), o que permitiu que ele tivesse uma visão bem ampla sobre o assunto e contribuísse de maneira fundamentada para responder às perguntas de pesquisa propostas. A escolha dos alunos surdos se deu, para além do fato de serem surdos e tomarem a cultura e identidade surdas como suas, por serem alunos da turma específica que seria observada.

4.2.3. Os Materiais Didáticos Utilizados

Durante as aulas observadas por esta pesquisadora, o professor utilizou como livro didático o livro **Vontade de Saber Inglês 8**, de Mariana Killner e Rosana Amancio. Segundo sua editora – Editora FTD S/A - a coleção, que é constituída por 4 volumes, foi criada “[...] para oferecer aos alunos a habilidade de usar a língua de maneira efetiva para se comunicar.” (PNLD 2014 - Vontade de Saber Inglês, FTD, 2013). Pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a coleção foi escolhida para ser utilizada no triênio de 2014/2015/2016, não aparecendo mais como

uma opção para o triênio seguinte (2017/2018/2019). De forma geral, de acordo com a análise do PNLD:

A coleção se caracteriza por uma combinação entre texto e imagem que favorece o aprofundamento de uma discussão sobre temas sensíveis à vida social, como por exemplo, o respeito à diversidade. Os textos selecionados ampliam a temática definida para cada unidade, permitindo focar a diversidade social e cultural como conhecimento fundamental para a preparação de um leitor crítico. A coleção contempla a inclusão de variedade de esferas sociais e gêneros de discurso, o que permite o contato do aluno com diferentes comunidades, apresentadas por meio da língua estrangeira. (PNLD, 2013, p. 40).

Especificamente, o **Vontade de Saber Inglês 8** é composto por um CD de áudio e apenas um livro (livro de sala), que é consumível e dividido em 8 unidades temáticas (Tabela 5).

Tabela 6 - Unidades, seus Temas e seus Enfoques Linguísticos.

UNIDADES	TEMAS E ELEMENTOS LINGUÍSTICOS
<i>Unit 1. Your style</i>	Roupas, moda, estilo. Adjetivos comparativos.
<i>Unit 2. Works of art.</i>	Obras de arte. Adjetivos superlativos.
<i>Unit 3. Accessible buildings⁴⁵</i>	Acessibilidade, necessidades especiais. Verbos regulares no <i>Simple Past</i> .
<i>Unit 4. When I was a child.</i>	Infância, fantasia, brincadeiras. <i>Used to</i> , verbos irregulares no <i>Simple Past</i> .
<i>Unit 5. Connecting to the world</i>	Redes sociais, computadores, internet. <i>Past Continuous</i> e <i>Past Simple</i> .
<i>Unit 6. Eating habits.</i>	Alimentação saudável. <i>How many, how much</i> .
<i>Unit 7. Pop culture.</i>	Cultura e ícones populares. Futuro com <i>going to</i> e <i>Present Continuous</i> .
<i>Unit 8. Let's preserve our planet.</i>	Meio ambiente, reciclagem. Verbos modais: <i>will, may, might</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Vontade de Saber Inglês (2012).

Independentemente dos temas desenvolvidos, todas as unidades têm estrutura semelhante, oferecendo momentos de discussão (*Let's get started!*), leitura de diversos

⁴⁵O trabalho com essa unidade antecedeu as observações realizadas pela pesquisadora, por isso, não foi possível saber como este tema foi desenvolvido em sala de aula e se as questões da surdez foram trabalhadas com os alunos.

gêneros textuais (*Reading Moment 1* e *Reading Moment 2*), escrita de texto (*Writing Moment*), produção oral (*Conversation Moment*), compreensão auditiva (*Listening Moment*), além da aprendizagem do vocabulário (*The World of Words*) e do ponto gramatical (*Think about it!*) relacionados ao tema central, como mostra a figura 2 extraída do próprio sumário do livro:

Figura 2 - Exemplo de Estrutura das Unidades do Livro

Unit 6	Eating habits	71	
	Let's get started!	71	Writing Moment..... 79
	Reading Moment 1	72	▪ Menu
	▪ Nutrition facts label		Listening Moment..... 81
	The World of Words.....	74	▪ Podcast
	▪ Food		Think about it!
	Reading Moment 2	76	▪ Countable and uncountable nouns
	▪ Food pyramid		▪ Quantifiers
	Conversation Moment	78	Reflecting on the unit..... 86
	▪ Talking about eating habits		

Fonte: Livro *Vontade de Saber Inglês 8* (2012).

Além da utilização do livro descrito acima, o professor fazia uso de outros materiais didáticos, apesar do LD ser o mais presente naquele contexto e durante as observações. Dentre eles, pode-se citar, basicamente:

- Utilização do livro *Essential Grammar In Use*, de Raymond Murphy, para resumos e exercícios na lousa;
- Giz e lousa como recurso didático;
- Projeção de filmes ou documentários.

4.3 Instrumentos de Construção e Registro de Dados

Para Marconi e Lakatos (2003), a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que serão aplicados os instrumentos elaborados e as técnicas selecionadas para que a construção dos dados previstos seja cumprida. Para exemplificar, os mesmos autores citam as seguintes técnicas de pesquisa: coleta documental, observação, entrevista, questionário, formulário, medidas de opiniões e de atitudes, técnicas mercadológicas, testes, sociometria, análise de conteúdo e história de vida. A essas, acrescenta-se: diário de pesquisa, notas de campos, sessões de visionamento, grupo focal, entre outros.

A seguir, apresenta-se uma tabela com os instrumentos de coleta e registro de dados utilizados neste estudo e seus objetivos gerais.

Tabela 7 - Instrumentos de Coleta e seus Objetivos

INSTRUMENTOS DE COLETA	OBJETIVO(S) GERAIS
<p>Questionários escritos Realizados com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor de inglês regente; - Intérprete de Libras atuante; - Intérprete de Libras convidado; - Alunos surdos. 	Estabelecer contato inicial com os participantes desta pesquisa e obter informações mais básicas sobre eles - como idade, grau de surdez, preferências na comunicação, tempo de estudo de inglês, formação acadêmica, experiência profissional, entre outros - a fim de traçar seus perfis.
<p>Observação escolar não-participante</p>	Acompanhar o cotidiano de uma sala de aula, observando, sem interferência, as relações entre professor regente, intérprete de Libras, alunos surdos, material didático e estratégias de ensino.
<p>Diário de pesquisa (elaborado pela pesquisadora)</p>	Registrar, por meio de notas detalhadas, todas as informações obtidas por meio da observação escolar não-participante, para que pudessem ser recuperadas na etapa de análise de dados e combinadas com os outros dados construídos.
<p>Entrevistas em áudio e vídeo Realizadas com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor de inglês regente; - Intérprete de Libras atuante; - Intérprete de Libras convidado; - Alunos surdos. 	Questionar os participantes desta pesquisa de forma mais pontual, i.e., em relação ao material didático e as estratégias de ensino, tanto aqueles utilizados em sala de aula durante as observações quanto aqueles que não se fizeram presentes, mas poderiam favorecer o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto específico.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na próxima seção, esses instrumentos serão definidos e detalhados, bem como será explicitado o motivo da escolha por cada um deles e o processo de aplicação dos mesmos. Eles serão descritos de acordo com a ordem em que se apresentaram durante o desenvolvimento desta pesquisa.

4.3.1 Questionários

O questionário foi o primeiro instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa, sendo ele “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 201).” Por meio dele, estabeleceu-se um primeiro contato com os participantes e buscou-se obter informações mais básicas sobre os mesmos (Apêndices A, B, C e D). Além de perguntas como idade, grau de surdez, formação acadêmica, experiência profissional, questionou-os de forma mais abrangente sobre o tempo de estudo de inglês, sobre a importância do inglês, sobre o material didático utilizado e a necessidade de sua adaptação, sobre o papel do intérprete em sala de aula, sobre as línguas participantes do processo de ensino e aprendizagem de surdos, sobre as preferências na comunicação, entre outros. Essas informações foram registradas pelos alunos surdos sem a presença do pesquisador e na modalidade escrita da língua portuguesa, refletindo, portanto, suas próprias maneiras de escreverem na L2.

Este instrumento de geração de dados se fez muito importante para que os perfis dos pesquisados pudessem ser traçados logo de início, definindo o lugar de suas falas e permitindo, mais adiante, a comparação e validação dos resultados com aqueles obtidos nas entrevistas, último instrumento utilizado.

4.3.2 Observação Escolar Não-Participante com Registro em Diário de Pesquisa

Por aproximadamente dois meses, esta pesquisadora realizou observação escolar não-participante na disciplina de Língua Inglesa de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública inclusiva bilíngue, mesma turma na qual os

participantes desta pesquisa atuavam (sejam como aprendizes, intérprete ou professor). Teoricamente, a observação pode ser definida como:

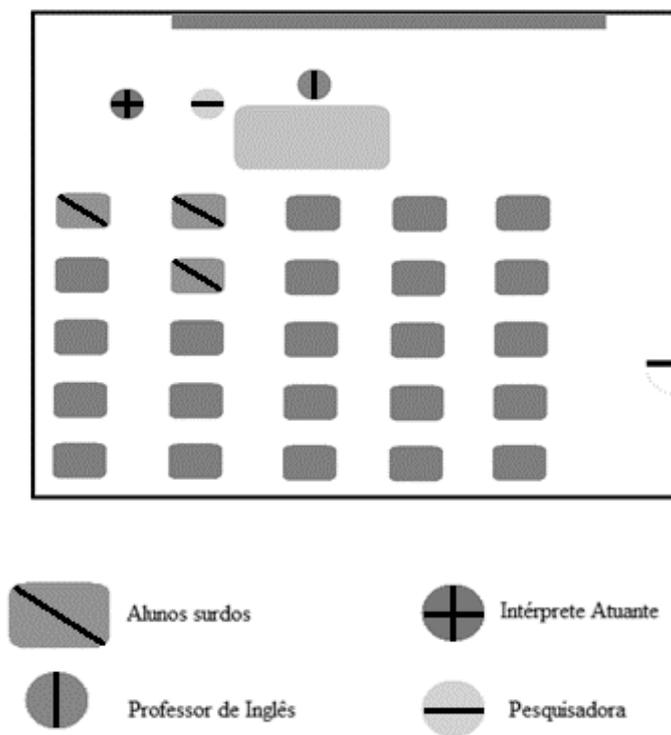
[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 190).

A observação foi necessária para que a pesquisadora investigasse a interação <material didático/estratégia de ensino-alunos surdos-professor de inglês-intérprete> em sala de aula, uma vez que há outros fatores relacionados ao material didático/estratégias de ensino que poderiam ser bastante úteis para o desenvolvimento desta investigação, como seu uso (ou não), sua aplicabilidade (ou não), a motivação (ou desmotivação) proporcionada, o grau de dificuldade (ou facilidade), entre outros. Não houve interferência da pesquisadora durante as práticas, sobretudo para que não alterasse o cotidiano escolar dos alunos e os resultados pudessem ser os mais próximos possíveis da realidade. Caso os participantes se sentissem desconfortáveis com a presença da pesquisadora, eles poderiam fazer uma pausa, solicitando que a mesma se retirasse da sala de aula e voltasse apenas quando autorizada novamente. Isso não aconteceu, pois os alunos desenvolveram vínculos afetivos e educacionais muito fortes com a pesquisadora, questionando-a não só em relação ao conteúdo das aulas, mas também sobre sua vida pessoal⁴⁶.

A figura 3 ilustra a configuração física da sala de aula durante o período das observações e mostra que a pesquisadora se posicionou em um lugar que pudesse observar todos os participantes.

⁴⁶Quando o professor não estava disponível, os alunos surdos consultavam a pesquisadora em relação a dúvidas sobre o conteúdo, por mais que ela tenha deixado claro que só estava lá observando, que não era a professora responsável. Ademais, entre uma atividade ou outra, os alunos se interessavam por saber da vida pessoal da pesquisadora (desde quando dava aulas, como aprendeu libras etc.), bem como por contar sobre as suas próprias.

Figura 3 - Configuração da Sala de Aula Durante as Observações⁴⁷



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As aulas observadas foram registradas em notas de campos que, em seguida, tornaram-se um diário de pesquisa, uma vez que a pesquisadora posteriormente revisitava as breves anotações feitas em sala de aula e tecia comentários mais críticos e reflexivos sobre eles. Em relação a esses instrumentos, Vieira-Abrahão (2006, p. 226) enfatiza:

No contexto de sala de aula, o pesquisador observa e escreve notas objetivas e sucintas que serão retomadas em curto espaço de tempo pelo pesquisador para a confecção dos seus diários de pesquisa. Eles promovem relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula. Comparados às notas de campo, são mais pessoais, subjetivos e interpretativos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 226).

⁴⁷Esta figura foi elaborada apenas para ilustrar a posição física dos participantes da pesquisa durante as práticas em relação à sala de aula como um todo. Outras informações (como a quantidade total de alunos) não dizem respeito à realidade.

4.3.3 Entrevistas

Tradicionalmente, a entrevista é definida como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 195).” Neste estudo, ela foi aplicada com todos os participantes e registrada por meio de gravações, em áudio com os participantes ouvintes (professor de inglês regente, intérprete de Libras atuante e intérprete de Libras convidado) e em vídeo com os participantes surdos (alunos surdos), já que a Libras era a língua de mediação e comunicação entre pesquisadora e alunos. Optou-se pela utilização do recurso da gravação, pois este não limita as respostas dos participantes, podendo ocasionar em uma maior quantidade e subjetividade de dados se comparadas ao registro escrito. Sobre isso, Banister *et al* (1994 *apud* SZYMANSKI, 2011) salienta que a entrevista na pesquisa permite o estudo de significados subjetivos e tópicos mais complexos, os quais não estariam tão disponíveis assim se fossem coletados por meio de instrumentos mais fechados e em formato padronizado. Nesse sentido, intentou-se obter respostas mais pessoais, extensas e que exigiriam maior reflexão por parte dos participantes, estando eles livres para falarem o quanto acharem necessário e exporem suas opiniões sobre o assunto. Para corroborar essa questão, optou-se pela utilização da Libras como mediadora das entrevistas com os alunos surdos para que eles se sentissem mais confortáveis em suas respostas, já que se utilizariam da L1 para a conclusão dessa tarefa e perceberiam o esforço da pesquisadora em se dirigir diretamente a eles (sem interferência direta do intérprete), o que poderia aproximá-los ainda mais e oportunizar dados mais verdadeiros e espontâneos.

Segundo Cunha (2007), as entrevistas podem ser de 3 tipos: **(1) Estruturada ou padronizada**, em que há perguntas pré-estabelecidas e que são repetidas com a mesma ordem e com as mesmas palavras caso haja mais de um entrevistado; **(2) Semi-estruturada**, que parte de um roteiro inicial de perguntas pré-estabelecidas, mas que, no decorrer da interação, pode ser modificado, tanto com a inclusão de novas perguntas quanto com a alteração das já existentes; e **(3) Informal**, em que não há estruturação alguma, ocorrendo casualmente e sem hora e lugar marcados. Neste trabalho, realizou-se entrevistas semi-estruturadas com os alunos surdos e com o professor regente, uma vez que outras perguntas foram acrescentadas em decorrência de suas respostas, e

estruturadas com os intérpretes, uma vez que as respostas foram gravadas em áudio sem a presença da pesquisadora e enviadas a ela por meio digital⁴⁸.

4.4 Triangulação e Procedimentos de Análise dos Dados

Todos os procedimentos de construção e registro de dados foram cuidadosamente selecionados para que se garantisse a triangulação dos dados, bem como a validade, confiabilidade e objetividade⁴⁹ desta pesquisa. Segundo Brown e Rodgers (2002), uma pesquisa válida é aquela cujos resultados podem ser precisamente interpretados e generalizados. Já a confiabilidade se relaciona ao grau de consistência desses resultados. A objetividade, por sua vez, relaciona-se ao quanto os resultados qualitativos são ou podem ser corroborados (BROWN e RODGERS, 2002).

Sobre a triangulação dos dados, definida como um procedimento relacionado à “[...] tentativa de entender alguns aspectos do comportamento humano estudando-o a partir de mais de um ponto de vista [...] (BROWN e RODGERS, 2002, p. 243)”, buscou-se fazê-la de duas maneiras: Triangulação Metodológica (*Methodological Triangulation*) e Triangulação de Dados (*Data Triangulation*). Conforme Denzin (1978 *apud* FREEMAN, 1998), há 3 tipos de triangulação: **(1) Triangulação de Dados** (*Data Triangulation*), em que há o uso de múltiplas fontes de dados; **(2) Triangulação de Investigador** (*Investigator Triangulation*), uso de mais de um investigador na coleta de dados; e **(3) Triangulação Metodológica** (*Methodological Triangulation*), em que se usa diferentes formas de geração de dados. Nesta investigação, o tipo (1) se refletiu na utilização de alunos, professor, intérpretes e pesquisadora (por meio da observação escolar) como fonte de dados, possibilitando diferentes visões de um mesmo ponto, e o tipo (3) na escolha de questionários, observações escolares com registro em diário de pesquisa e entrevistas para a construção de dados, *i.e.*, diferentes formas de se obter dados sobre uma mesma discussão. Para Freeman (1998), ao considerar os diversos tipos de triangulação, é importante ter em mente que o objetivo da triangulação é fortalecer o estudo e que a escolha por seus tipos irá depender da investigação, do foco

⁴⁸Esse procedimento fez-se necessário por uma questão de disponibilidade dos intérpretes.

⁴⁹Em língua inglesa, esses conceitos são entendidos, respectivamente, como *validity*, *reliability* e *objectivity* na pesquisa quantitativa (BROWN e RODGERS, 2002). Na pesquisa qualitativa, há termos análogos, como *credibility*, *transferability*, *dependability* e *confirmability* (LINCOLN e GUBA, 1985 *apud* BROWN e RODGERS, 2002).

ou do desenho do mesmo. O autor ainda salienta que a triangulação pode trazer estabilidade e confiança na maneira de interpretar os dados e no que será identificado, clarificando problemas e trazendo novas questões a serem investigadas.

A triangulação dos dados desta pesquisa foi permitida por meio da organização e comparação sistemática das transcrições de todos os dados gerados, de modo que eles são trazidos em trechos e discutidos conforme as teorias que sustentam este trabalho. As entrevistas com os alunos surdos foram realizadas em Libras, sendo, portanto, registradas em vídeo, e as entrevistas com intérpretes e professor foram registradas em áudio. Em seguida, elas foram traduzidas (no caso das entrevistas em Libras) e transcritas para a língua portuguesa pela pesquisadora, valendo-se de alguns símbolos propostos por Marcuschi (2003), os quais são explicitados na tabela que se segue (Tabela 8):

Tabela 8 - Símbolos Utilizados nas Transcrições das Entrevistas

Ocorrência	Sinal
Alongamento de vogal	: ::
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Truncamentos	/
Comentários do analista	(())
Repetições	Própria letra
Pausas e silêncios	+

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Marcuschi (2003).

Os dados registrados na modalidade escrita, como os questionários e os diários de pesquisa, são trazidos em trechos exatamente da forma como foram escritos pelos sujeitos participantes, inclusive com eventuais desvios linguísticos.

Graficamente, as entradas relativas aos dados, para que sejam diferenciadas do corpo de texto e de citações longas, são apresentadas com recuo à direita e em itálico,

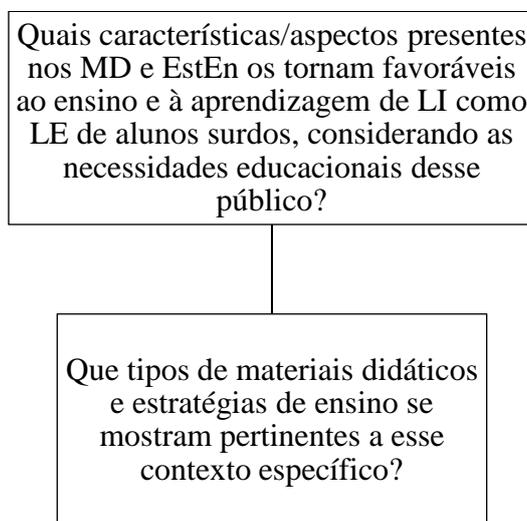
sempre havendo em seu fim a identificação de seu autor, com nome, função e o instrumento o qual pertence (por exemplo: Mariana – Intérprete Atuante – Questionário).

Tendo isso em mente, apresenta-se, no próximo capítulo, a análise e discussão dos dados construídos por meio deste estudo.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão analisados e discutidos os dados provenientes das diversas fontes utilizadas neste estudo (observação escolar com registro em diário de pesquisa, questionários e entrevistas), para que as perguntas de pesquisa propostas e apresentadas no início deste documento sejam respondidas. As mesmas são retomadas no diagrama que se segue (Diagrama 6):

Diagrama 6 - Perguntas de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Antes disso, todavia, faz-se necessário pontuar que se considera aqui o ensino de língua estrangeira (LE), sobretudo da língua inglesa (LI), a alunos surdos como indispensável, além de um caminho fundamental para a igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes, conforme também consideram Sousa (2014) e os participantes desta investigação:

Excerto1

- Eu acho importante sim que os alunos tenham o acesso a uma língua estrangeira porque:: é o mundo né. Assim como os ouvintes é:: os surdos também têm que tá inseridos nesse mundo é:: que fala inglês e ouve inglês (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista).

Excerto 2

- *Eu acho que eles têm que ter igualdade ali de: de: competição, porque eles já têm essa restrição natural deles aí. Então, a gente tem que possibilitar que eles tenham as mesmas chances né (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista).*

Para todos os participantes desta pesquisa, sejam eles alunos ou profissionais (intérpretes e professor regente), aprender inglês ou oportunizar esse ensino ao aluno surdo é algo necessário e de extrema importância, o que evidencia o caráter indispensável desse processo, mesmo com a quantidade de línguas a que os alunos surdos estão expostos, confirmando a posição de Sousa (2014) apresentada no capítulo dedicado à fundamentação teórica. Assim, por meio de seus dizeres, nota-se que Mariana e Leonardo têm ciência de que o inglês é a língua mais utilizada no mundo (ORTIZ *apud* ASSIS-PETERSON e COX, 2007), a mesma que pode possibilitar diversos benefícios na vida de quem a aprende, assim como refletido no decorrer deste estudo.

Verificou-se, também, que os objetivos dos surdos com esse aprendizado são diversos, coincidindo até mesmo com os dos alunos ouvintes, como o aprendizado de LE para o ingresso nas universidades (por meio do vestibular), LE para viagens, LE para acesso à informação, LE para participação social, entre outros (excertos 3 – 6):

Excerto 3

- *Eles vão fazer um vestibular daqui alguns anos e eu sei que os nossos alunos vão fazer vestibular SIM, porque é:: eles têm uma visão bacana nesse sentido, então como eles vão competir de igual para igual se eles não tiverem acesso a essa informação? E além de **ter acesso à informação de modo geral** né, o inglês possibilita você buscar outras fontes né, buscar outros recursos (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista; grifos nossos).*

Excerto 4

- *Porque, se eu **viajar outro países** precisa saber inglês se montra o cardápio de inglês. Também **o jogo mostra o inglês** (Érica – Aluna Surda – Questionário; grifos nossos).⁵⁰*

Excerto 5

- *[...] é importante sim que eles aprendam inglês pra **conviver na sociedade** que é o que a **sociedade exige**, então há necessidade SIM deles aprenderem uma uma língua estrangeira + no caso, o inglês (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista; grifos nossos).*

⁵⁰ Como já mencionado no capítulo dedicado à metodologia, os questionários foram respondidos pelos alunos surdos na modalidade escrita, portanto, as transcrições aqui apresentadas refletem suas próprias maneiras de escreverem.

Excerto 6

*- Eu gosto de estudar, porque se eu no futuro eu for **viajar para outro país** eu preciso aprender inglês para conversar, para me comunicar (Natalie – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).⁵¹*

Ademais, é relevante mencionar que o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida é um contexto singular, respaldado no conceito de Educação Bilíngue para surdos, discutido ao longo deste trabalho (QUADROS, 1997; GUARINELLO, 2007; FALCÃO, 2010; CAMPOS, 2014; LODI, 2014), em que as questões da surdez são consideradas e os profissionais participantes do processo de ensino e aprendizagem têm total apoio e respaldo da escola, bem como da universidade, o que faz com que o ensino de uma língua estrangeira a esse público seja facilitado.⁵²

Excerto 7

*- **Essa escola tem esse suporte**, eu não conheço a realidade de outras. Eu ouço falar aí de outras escolas né, mas aqui a gente tem até, de certa forma, **bastante suporte**. Tem a Ana⁵³ que é **fonoaudióloga**, tem o **atendimento de sala de recurso**, tem os **intérpretes**, então eu acho que a gente tem bastante recurso para se apoiar aí e fazer esse trabalho (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista; grifos nossos).*

Destarte, é preciso se atentar a esse ambiente particular e à questão de que os dados aqui originados podem carecer de maiores reflexões para serem generalizados a contextos não similares, ou seja, contextos em que não haja, principalmente, uma atuação escolar favorável ao desenvolvimento educacional de alunos surdos e o acompanhamento de um intérprete educacional (IE) de Libras nas aulas de inglês.

Considerou-se, durante esta pesquisa de campo, a escola pública como um contexto facilitador para o processo de ensino e aprendizagem de uma LE (inglês), já que nele as habilidades de leitura e escrita da língua-alvo, em consonância com o previsto nos PCN (BRASIL, 1998), são enfatizadas. Esse enfoque também é ressaltado pelo professor:

⁵¹ Como também mencionado no capítulo dedicado à metodologia, as entrevistas com os alunos surdos foram realizadas e registradas em Libras, mas traduzidas e transcritas para a língua portuguesa pela pesquisadora.

⁵² Cf. subseção “4.2.1 A Escola”

⁵³ Todos os nomes deste trabalho são fictícios no intuito de preservar a identidade dos sujeitos participantes, bem como dos sujeitos citados.

Excerto 8

- *Tento dar um enfoque maior à leitura e escrita tendo em vista que o objetivo primário da escola é prepará-los para “avaliações externas”.* (Leonardo – Professor Regente – Questionário)

Não se pretende discutir aqui a validade dessa proposta, muito menos defendê-la, haja vista as crescentes críticas que a instituição escolar pública recebe por não oportunizar o aprendizado da LE de uma forma global, isto é, integrando todas as habilidades da língua (PAIVA, 2000), mas é essa condição que torna possível oferecer um aprendizado mais condizente aos alunos surdos:

Nas aulas de inglês, por exemplo, os alunos surdos, assim como os ouvintes, sentem a necessidade de aprender a ler e escrever nessa língua para se submeterem a exames vestibulares e cursos de pós-graduação, para terem acesso a materiais publicados em inglês, para se aperfeiçoarem para o mundo de trabalho, dentre outros motivos (SOUSA, 2014, p. 1033).

O ensino de uma LE a alunos surdos seria dificultado, ou exigiria mais recursos e esforços de professores e intérpretes no sentido de adaptarem MD e práticas educacionais, se ele fosse desenvolvido em um contexto em que as habilidades orais fossem evidenciadas, o que desmotivaria os alunos surdos que tivessem que lidar com isso, dadas suas limitações na audição e na fala. Segundo os dados desta pesquisa, os alunos surdos não se sentem confortáveis quando as atividades de ensino acentuam suas diferenças em relação aos ouvintes, como o fazem as atividades que desenvolvem apenas as habilidades orais da língua e não preveem ajustes de acordo com as necessidades educacionais dos alunos. Sobre isso, quando questionado sobre quais atividades de ensino os alunos surdos gostariam menos, o intérprete convidado ressalta:

Excerto 9

- [...] geralmente **quando você acaba fazendo alguma coisa que evidencie a diferença né entre surdos e ouvintes**, então quando você faz uma atividade, sei lá, que os ouvintes por ouvirem acabam tendo uma vantagem, de você trabalhar com uma música, com um som, ou algo que vá né assim trazer à tona aquela coisa de da diferença entre os dois públicos, eu acho que **os surdos gostam menos**. Eles gostam de / eu acho que **as melhores atividades são quando você tem a inclusão** que você não / é uma atividade que serve tanto para um quanto para outro né. É::, mesmo quando a gente faz adaptação, às vezes não é tão interessante quando você faz isso de modo geral que sirva pra todos (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista; grifos nossos).

Acredita-se que a compreensão de Daniel sobre o assunto é similar ao que foi constatado na pesquisa de Silva *et al.* (2014), em que os autores confirmam que uma das memórias escolares negativas elencadas por alunos surdos diz respeito à prática do professor ser focada na maioria ouvinte, enfatizando suas diferenças em sala de aula e não criando um ambiente seguro e propício para a aprendizagem.

Sob essa perspectiva, para que os MD e as EstEn utilizados façam sentido ao aluno surdo e consigam engajá-los na aprendizagem de LI como LE, é preciso que eles sejam desenvolvidos e empregados pensando nos dois públicos, surdos e ouvintes, de modo que os aproximem e não os façam se sentir inferiores ou menos importantes em relação aos outros. Para que isso ocorra, professores de inglês e intérpretes de Libras devem trabalhar em parceria e juntos promoverem aulas mais adequadas e harmônicas em relação a suas atuações e em relação ao seu público-alvo, como também defendem Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 196):

Uma das formas de promover a parceria entre profissionais, e desenvolver práticas que beneficiem o aprendizado do aluno surdo, é envolver o ILS no planejamento das atividades. O ILS precisa ter acesso aos conteúdos que serão ministrados para se preparar com antecedência e, assim, oferecer uma boa interpretação. (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 196).

A importância dessa parceria também é evidenciada nos discursos do professor e dos intérpretes participantes (excertos 10 – 12), os quais descrevem, inclusive, os esforços dos mesmos para que o aprendizado do aluno surdo seja favorecido:

Excerto 10

- [...] na minha opinião, **a relação entre professor e intérprete ela tem que ser é:: mútua né**, porque aí, por exemplo, eu e o professor Leonardo a gente tem uma relação muito bacana, porque **ele me permite levar atividades pra sala de aula**, por exemplo, quando eu tenho alguma ideia de alguma atividade ele me permite apresentar essa atividade. Não é só ele que leva e não sou só eu que faço [...] (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 11

- Eu acho que:: que: o **trabalho tem que ser desenvolvido [...] com a parceria né**, se possível você preparar aula antes, pensando juntos né, qual que é o melhor para o aluno surdo, de terem um bom relacionamento. (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 12

- Aqui a gente percebe um esforço muito grande dos intérpretes em fazer com que os alunos entendam aquele conteúdo que o professor tá passando, então não é uma mera tradução português-Libras. Você tem ali, tanto que eles / a Mariana, por exemplo, tem a caixinha de giz dela e vira e mexe ela vai na lousa. Óbvio, ela não vai dar aula de inglês, mas dentro daquilo que eu tô explicando, ela entendeu aquilo que eu tô explicando, ela tenta transmitir aquilo da melhor forma, da melhor maneira, para que os alunos realmente entendam aquilo [...] então tem essa interação professor-intérprete (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista; grifos nossos).

Deste modo, como o intérprete nem sempre domina o inglês e o professor de inglês nem sempre domina a Libras, confirmando os resultados de Marinheiro e Lodi (2016) e acusando um problema de formação profissional, é natural e necessário que esses profissionais compartilhem informações e conhecimentos relacionados à sua área de concentração no intuito de potencializarem o aprendizado dos alunos surdos e de minimizarem as consequências geradas por esta lacuna. IE não deve atuar como professor, nem tão pouco o professor deve assumir as funções do intérprete, mas devem trabalhar em parceria (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014), para que os alunos surdos aprendam LI em um contexto favorável, ou seja, em um contexto em que possam usufruir dos MD e das EstEn adequadas às suas necessidades e reconhecidas como tal por ambos os profissionais.

Isto posto, professor de inglês e intérprete educacional de Libras devem considerar diversos pontos importantes na elaboração, adaptação, avaliação e aplicação de materiais didáticos e estratégias de ensino no processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE. Alguns deles serão apresentados a seguir em forma de eixos, levantados por meio dos dados analisados, os quais se ampliam e indicam os MD e as EstEn, *per se*, promissores ao contexto. Isso se faz necessário, pois conforme pontuam Lacerda, Santos e Caetano (2014) e Nogueira e Cabello (2017), autores discutidos no arcabouço teórico deste trabalho, apenas saber Libras para ensinar surdos não é suficiente, da mesma forma que apenas apresentar a imagem ao surdo não garante a aprendizagem, é preciso que o professor una diversos esforços, sempre objetivando a aprendizagem significativa de seu grupo de alunos.

Fala-se em elaboração, pois ainda são escassos os materiais direcionados a surdos, principalmente os de inglês, havendo a necessidade de que o professor,

juntamente com o intérprete, elabore-os por completo. Com relação à adaptação, pense-se na reformulação de materiais e estratégias já existentes e utilizados, os quais podem não ser destinados a surdos, mas podem servir de base para alcançar esse propósito. Na questão da avaliação, pondera-se a possibilidade de que cheguem materiais ao professor para que ele os avalie e decida sobre sua utilização na educação em LE de surdos, atentando-se, sobretudo, para o quão eles são adaptáveis, já que um MD nunca está finalizado (ALMEIDA FILHO, 2013). Aplicação diz respeito às estratégias de ensino, que, na maioria das vezes, não se relacionam a recursos físicos, mas sim a atitudes/ações tomadas/realizadas pelo professor ou pelo intérprete que podem favorecer o aprendizado nesse contexto específico.

5.1. Eixo 1: Visualidade, com foco na LE

Conforme salientado por Strobel (2008), a visualidade é um dos traços mais marcantes da cultura surda. Outros diversos autores (PERLIN, 1998; CAMPELLO, 2007, 2008; SIMÕES *et al*, 2011; LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014; CRUZ, FERREIRA E VILELA, 2016) indicam essa singularidade, enfatizando que, para compensar a falta de audição, os surdos são sujeitos muito visuais, motivo pelo qual também se comunicam por meio de uma língua de modalidade visual-gestual, que é a Libras. Assim, assume-se que o entendimento e percepção de mundo dos surdos se dá por meio de experiências visuais - seja pela sua língua, seja por meio de recursos imagéticos -, o que colabora para a compreensão de que isso também valha para sua educação:

[...] o ensino de alunos surdos se apoia em duas vertentes: o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual. [...] Devido às dificuldades para compreender as explicações verbais das professoras, a criança surda necessita do apoio de uma semiose particular: a semiose imagética (SIMÕES *et al*, 2011, p. 3609).

Sob essa perspectiva, concorda-se que a questão da Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007, 2008), por ser relevante na educação de surdos de uma forma geral, pode também contribuir para sua educação em LE, como indicam Lacerda, Santos

e Caetano (2014) e os próprios alunos surdos participantes desta investigação (excertos 13 e 14):

Excerto 13

- [...] eu percebo que **para o surdo fica difícil sem imagem**. Usando a imagem é muito melhor. Porque para o ouvinte é diferente (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 14

- Quando o professor usa a lousa é melhor, **porque eu visualizo**. Se ele explica, fica confuso. Ele escrevendo na lousa, **eu visualizo** e gravo (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Para os alunos surdos, a exploração da visualidade nas aulas de inglês é facilitadora, de modo que permite a eles uma organização visual e uma memorização de conceitos. Além disso, o excerto 14 demonstra que a visualidade não significa só a presença de imagens, definida tradicionalmente pelo Dicionário Aurélio como a “Representação de pessoa ou coisa” (IMAGEM, 2017). Significa o apoio a questões visuais, a utilização de suportes e estratégias visuais, que podem ser desde escritos na lousa e filmes até tabelas, já trazidas em alguns LD, embora não propositalmente para a educação de surdos. Essa visualidade pode, inclusive, ser a da própria Libras, o que já justifica sua importância na educação de surdos:

Excerto 15

Diário de Pesquisa – Dia 18/08

Intérprete está um pouco atrasada em sua interpretação em relação à fala do professor. Essa “demora” é porque ela precisa ser o mais detalhista possível. Em alguns casos, não há tradução direta da LI para os sinais, então a IE tem que explicar “desenhando no ar” toda a situação. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Segundo o excerto anterior (excerto 15), que descreve uma situação de sala de aula, a visualidade da Libras se faz necessária e importante quando um conteúdo, que não existe em sinais, precisa ser explicado, fazendo com que a intérprete se utilize de todos os recursos que a Libras pode oferecer para dar conta da questão.

Sobre a questão da visualidade especificamente dos materiais didáticos e estratégias de ensino, o professor regente reforça:

Excerto 16

- *Eu acho que o visual ajuda bastante. Quanto mais recursos visuais, eu acho que vai facilitando mais. **Materiais didáticos que se baseiem na visualidade mesmo.** (Leonardo – Professor Regente – Entrevista; grifos nossos)*

Essa visualidade atribuída por Leonardo acaba por colaborar com a visão de Leffa e Irala (2012), concernente ao universo da Linguística Aplicada, que reconhecem o quanto os recursos extralinguísticos – como o universo das imagens – podem ser pertinentes ao ensino de uma LE, sobretudo porque há outras formas de produzir sentido para além da língua.

Nos dados desta pesquisa (Tabela 9), surgem diversas menções a essa visualidade, todas elas assinaladas como favoráveis ao aprendizado de LE de alunos surdos. Dissertar-se-á sobre as mais significativas delas, de acordo com a análise desenvolvida, tentando demonstrar como esses recursos foram utilizados e em que medida eles podem potencializar (ou minimizar) o aprendizado em LI de alunos surdos.

Tabela 9 - Recursos Visuais Mencionados como Benéficos à Aprendizagem de Surdos nesta Pesquisa

Recursos Visuais:	Mencionados <u>por</u>:	Mencionados <u>em</u>:
I. Imagens (em sua acepção tradicional)	Alunos Surdos Intérpretes Professor Regente Pesquisadora	Questionários Entrevistas Diário de Pesquisa
II. Vídeos e Filmes	Alunos surdos Intérprete Atuante Professor Regente Pesquisadora	Questionários Entrevistas Diário de Pesquisa
III. Utilização da Lousa	Alunos surdos Intérpretes Professor Regente	Questionários Entrevistas Diário de Pesquisa

	Pesquisadora	
IV. Tabelas	Alunos surdos Intérprete Atuante Pesquisadora	Entrevistas Diário de Pesquisa
V. Mapas Conceituais	Intérprete Convidado	Entrevistas
VI. Dicionário Ilustrado	Professor Regente	Entrevistas
VII. Maquetes	Intérprete Convidado	Entrevistas
VIII. Apresentação de <i>Slides</i>	Intérprete Atuante Professor Regente Pesquisadora	Entrevistas Diário de Pesquisa
IX. Aplicativos Digitais	Alunos Surdos	Entrevistas
X. Escritos no caderno e LD	Alunos Surdos Pesquisadora	Entrevistas Diário de Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados gerados (2018).

Certamente, a imagem em sua definição clássica (I) em muito favorece o aprendizado de alunos surdos, dada suas percepções visuais de mundo, o que já explica sua forte ocorrência nos dados gerados. As imagens, se trabalhadas de forma adequada e condizente, podem servir de apoio para a construção de significados em LE pelos alunos. Os alunos surdos são categóricos ao afirmarem que sua utilização é benéfica, sendo esse o primeiro recurso citado por eles quando perguntados sobre o que poderia conter nos MD para que seus aprendizados em LE fossem facilitados (Excerto 17 e 18).

Excerto 17

- Livro precisa ter **imagem**. Me ajuda muito. (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos)

Excerto 18

- **Imagem ajuda**. [...] Porque, por exemplo, eu percebo que para o surdo fica **difícil sem imagem**. Usando a imagem é muito melhor. Porque para o ouvinte é diferente.

PESQUISADORA: Por que para o ouvinte é diferente?

Porque, exemplo, o ouvinte não precisa da imagem porque ele ouve. O surdo é diferente. O surdo precisa da imagem para entender. (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista; grifos nossos)

Em relação à imagem, uma situação de sala de aula bastante significativa observada nas práticas e registrada em diário de pesquisa foi a avaliação final do bimestre, em que o professor regente propõe algo diferente (Excerto 19).

Excerto 19

Diário de Pesquisa – Dia 24/11

No começo da aula, professor explica aos alunos que vai projetar a avaliação, pois incluiu algumas imagens para ajudar os alunos surdos. Pergunto em que medida essas imagens vão ajudar e ele me diz que vão ajudar os alunos a saberem os significados das palavras. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

O professor propõe uma prova com imagens, acreditando que elas auxiliem na construção dos significados em LE pelos alunos surdos e, de fato, elas cumprem com essa função, pois, ao servirem de apoio para o entendimento de vocabulários presentes na avaliação, servem à compreensão de sentenças e textos por eles formados, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre esse tipo de atividade e sobre a língua como um todo. A utilização desse recurso visual é confirmada como benéfica em comentários registrados em diário de pesquisa:

Excerto 20

Diário de Pesquisa – Dia 24/11

Professor pede para que a intérprete faça uma análise da adaptação da avaliação que ele desenvolveu. Intérprete fala que gostou bastante e pergunta aos alunos surdos o que eles acharam. Eles falam que gostaram muito e que os ajudou muito a fazerem a prova. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Percebe-se que tanto os alunos surdos quanto a intérprete de Libras classificam como positiva a adaptação feita pelo professor, o que implica classificar a presença das imagens na educação em LE de surdos como oportunas. Ademais, uma imagem pode ser também oportuna na educação de ouvintes, pois, assim como defende Gardner

(1983), as pessoas se diferem, além de características físicas e psicológicas, na forma como aprendem; e há pessoas que aprendem com maior facilidade se o aprendizado for acessado de maneira visual. Em relação a essa temática, o intérprete convidado, sempre muito colaborativo com suas postulações, ressalta:

Excerto 21

*- Eu acho que [...] geralmente **quando se prepara uma aula pensando em alunos surdos né eu acho que isso favorece muito a aprendizagem pros alunos ouvintes, não tanto o contrário**, porque às vezes quando você prepara uma coisa específica para ouvinte é:: você envolve é: questões sonoras, auditivas que atrapalhariam o surdo. Mas, no contrário, geralmente eu acho que as **atividades feitas para os surdos acabam sendo muito bem aproveitadas quando é pros ouvintes**. (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevistas; grifos nossos)*

Por meio de seu discurso, Daniel sustenta a discussão de que MD e EstEn preparados para favorecer especialmente a aprendizagem de surdos, em geral, favorecem também a de ouvintes, o que pode ser bastante interessante em uma sala de aula mista (surdos e ouvintes), ambiente em que se insere este estudo, e confirmar a relevância do posicionamento de Gardner (1983).

Ao retomar o excerto 20, identifica-se também a insegurança do professor em fazer adaptações de seus MD e estratégias, de modo que, por não ter tido uma formação focada na área da surdez, conforme ele mesmo aponta em entrevista e em sua resposta ao questionário, ainda desconfia da validade dos mesmos, sendo necessário consultar o intérprete sobre essa ação.

Assim, fortalecendo a visão de Lacerda, Santos e Caetano (2014), é preciso e desejável que as atividades sejam preparadas em conjunto, professor e intérprete, para que não haja dúvidas sobre suas eficácias e para que possam direcionar os surdos ao caminho da aprendizagem significativa mais rapidamente. Imagens podem ser adicionadas a todo o momento nos MD e podem ser ilustrativas em qualquer estratégia de ensino aplicada, uma vez que é um recurso simples e bastante acessível, por meios físicos – como em jornais, livros, revistas, nos tradicionais *flashcards* ou no próprio LD adotado – ou por meios digitais – como o computador e a internet. A questão é se ela será trabalhada de forma adequada, possibilitando, sobretudo, o aprendizado da LE, já que se disserta especificamente sobre este campo do saber. Durante as observações, notou-se que diversos exercícios propostos pelo livro didático traziam imagens em seu interior, os quais poderiam ser extremamente úteis para promover o aprendizado efetivo

de alunos surdos se fossem desenvolvidos de forma satisfatória. No entanto, a maneira como essas atividades eram trabalhadas em sala de aula, apesar de incentivarem o pensamento crítico nos alunos, deixavam a desejar com relação ao aprendizado da língua-alvo. Um exemplo disso está registrado em diário de pesquisa (excerto 22):

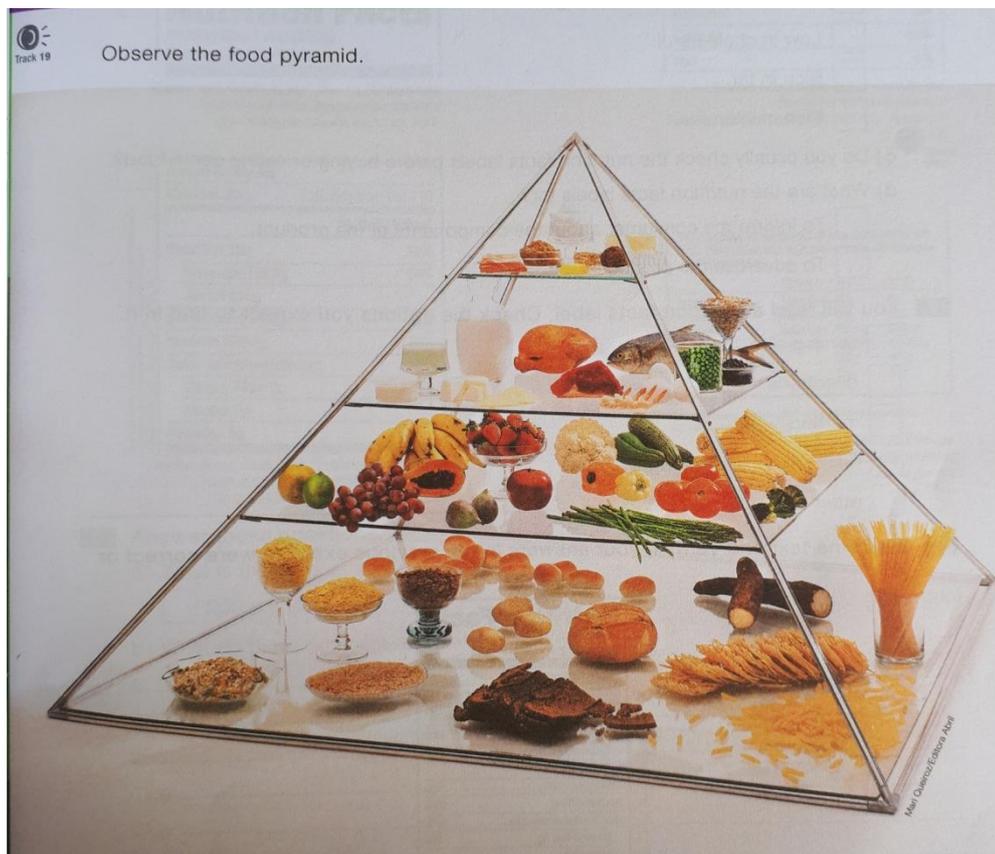
Excerto 22

Diário de Pesquisa – Dia 25/08

Professor começa a unidade, a qual tem o seguinte título: “Eating Habits”. Na primeira página, há uma imagem da pirâmide alimentar para ilustrar, o que está ajudando bastante o trabalho do intérprete e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos surdos, pois enquanto o professor fala, intérprete vai passando para a Libras e apontando para os alimentos da pirâmide. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Segundo o excerto 22, o professor inicia uma unidade que tem uma imagem como apoio visual, favorecendo o trabalho do intérprete, que conta com um auxílio para sua interpretação, e favorecendo o aprendizado do aluno surdo, que dispõe de imagens para ilustrar a discussão que está sendo proposta. A seguir, apresenta-se a imagem conforme ela é exibida no LD:

Figura 4 - Pirâmide Alimentar apresentada no LD



Fonte: Livro Vontade de Saber Inglês 8 (2012).

A unidade trata de hábitos alimentares e, de início, é ilustrada com a pirâmide alimentar (Figura 4), que, por si só, já indica quais alimentos devem ser menos e mais consumidos segundo uma dieta baseada em hábitos alimentares saudáveis. O professor aborda a temática com maestria, engajando os alunos, conforme indica o excerto 23.

Excerto 23

Diário de Pesquisa – Dia 25/08

Professor está discutindo em Português com os alunos sobre hábitos alimentares saudáveis. Ele está trazendo o letramento, propondo uma ampla discussão: quais são os melhores alimentos, quais contribuem para o funcionamento do intestino, quais provocam algumas doenças etc. Todos os alunos participam, inclusive os surdos. Alunos estão bastante engajados! Imagem da pirâmide ajuda! (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

O professor parece ter trazido uma discussão bastante interessante e importante para a sala de aula, de modo que os alunos se sentem motivados a participar e a compartilhar suas opiniões. Entretanto, não há aprendizado suficiente da língua-alvo, pois essa discussão é feita totalmente em português oral, para os ouvintes, e, para os surdos, em Libras, já que o intérprete está traduzindo a fala do professor. Assim, para ambos os públicos, não há utilização da língua inglesa, não havendo sua aprendizagem, o que não condiz com o objetivo dessa disciplina na escola. Esse procedimento adotado pelo professor parece fomentar a visão de imagens apenas como um recurso decorativo, pontuada por Reily (2003) e mencionada no arcabouço teórico deste estudo. Segundo a autora, na instituição escolar, as imagens são, na maioria das vezes, utilizadas apenas para “diluir o tédio” (2003, p. 164) causado pelos textos, o que é pouco interessante e, também, pouco útil na educação de quaisquer alunos, surdos ou ouvintes.

Excerto 24

Diário de Pesquisa – Dia 25/08

Depois de o professor explicar a pirâmide, há um exercício com perguntas em inglês sobre a discussão que estava sendo feita. É só a partir daqui que começa a aparecer o inglês. Mas, não há o aprendizado efetivo da língua porque o professor vai lendo em português e os alunos vão respondendo em português. Alunos surdos respondem em Libras. Não são todas as respostas que o intérprete passa ao professor. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

De acordo com o excerto 24, evidencia-se que o aprendizado da língua inglesa não foi priorizado nessa atividade. Destarte, a atividade não se mostrou como uma atividade suficiente para a educação em LE de surdos (nem mesmo de ouvintes), muito embora tivesse uma imagem como apoio, imagem essa que tem um caráter muito rico de informações, não possibilitando seu uso apenas como apêndice textual. Na realidade, se a intenção do professor foi fazer o aluno refletir sobre bons hábitos alimentares, a discussão se mostrou positiva. Porém, se a intenção era, por meio da imagem, ensinar língua inglesa, não houve um aproveitamento adequado da imagem, o que poderia ter acontecido. A verdade é que é preciso que os objetivos da aprendizagem estejam sempre claros, para que o melhor caminho em direção a ela seja traçado e escolhido.

Se explorada satisfatoriamente, a imagem pode proporcionar aos alunos surdos não só o aprendizado de vocabulários e estruturas da língua, mas a construção de significados por meio do Letramento Visual (LV) (REILY, 2003; BURMARK, 2008) em LE, já que esta imagem pode impulsionar diversos entendimentos. A Pirâmide Alimentar é uma figura que, por si só, produz vários significados, sendo ela própria um guia para uma alimentação saudável. Graficamente, indica o que as pessoas devem consumir mais e o que devem consumir menos, agrupando os alimentos segundo seus nutrientes e benefícios. Nessa direção, o trabalho com essa imagem poderia ter sido bastante proveitoso se tivesse sido desenvolvido pelo professor com vistas a ensinar seus alunos, sobretudo os surdos, a interpretá-la (ou a, literalmente, vê-la), no sentido de contribuir para suas aprendizagens em LE como sujeitos visuais. Essa possibilidade iria ao encontro do que é pontuado por Burmark (2008) sobre o LV, quando o autor enfatiza a necessidade de que nossos alunos, para que sejam visualmente letrados, aprendam a compreender, para além das palavras, imagens também, e, inclusive, saibam produzi-las e utilizá-las em eventos comunicativos, sempre em benefício de suas aprendizagens.

Em adição, confirmando os preceitos de Lacerda *et al* (2011), o trabalho com o LV poderia ajudar os alunos surdos na difícil tarefa de filtrar os recursos imagéticos a que são expostos, os quais são cada vez mais abundantes e diversos, posicionando-os sempre a favor de sua educação, neste caso, educação em LE. Por meio dos dados registrados, percebe-se que os alunos surdos têm ciência de que a imagem pode favorecer seus aprendizados da língua-alvo, mas não têm clara a maneira como isso pode acontecer. Os excertos seguintes dão base para essa discussão (excertos 25 - 27):

Excerto 25

- PESQUISADORA: *Se o professor ensinasse utilizando imagens, ajudaria você a aprender?*

Ajudaria, porque, por exemplo, se não tivesse intérprete, o professor mostraria a imagem e seria bem mais fácil de entender inglês. (Natalie – Aluna Surda – Entrevista)

Excerto 26

- PESQUISADORA: *Qual atividade de inglês você gosta mais?*

Lembra da mulher famosa que eu expliquei? Foi a primeira vez que eu vi. Eu vi e acostumei. Depois eu voltei a ver e pensei “nossa, que legal!”. Vi várias imagens, alguém fumando. Várias. (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista)

Excerto 27

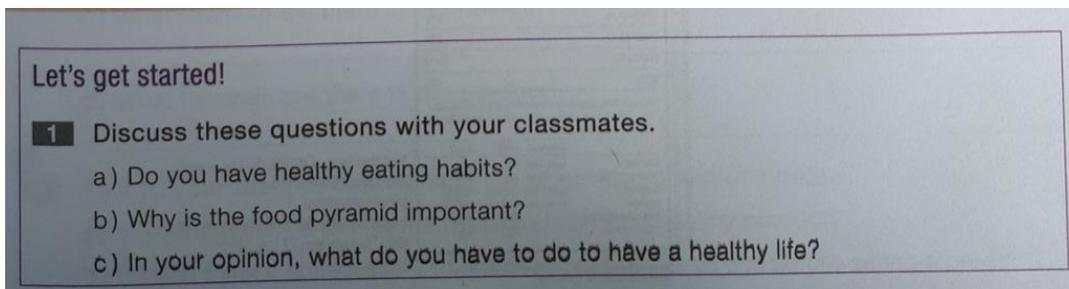
- PESQUISADORA: *Com relação às imagens, você gosta deste livro?*

Eu gosto, mas, às vezes, por exemplo, a imagem não tem português, só tem em inglês. (Natalie – Aluna Surda – Entrevista)

O excerto 25 reflete o pensamento da aluna de que a imagem seria facilitadora caso não houvesse a presença do intérprete em sala de aula, denotando que, com o intérprete, a utilização da imagem seria dispensável. O excerto 26, por sua vez, descreve um episódio de sala de aula em que o professor faz uma discussão sobre o mundo das celebridades, utilizando-se de várias imagens de famosos presentes no LD (Anexo A). Todavia, essa discussão foi realizada em português e em Libras para os alunos surdos, não havendo qualquer envolvimento da língua inglesa. Mesmo assim, essa atividade foi apontada pelo aluno como “legal”, especialmente por apresentar várias imagens reais, de pessoas reais, fazendo coisas reais, não por fomentarem o trabalho com a LI. Já o excerto 27 retrata a questão de que no LD adotado, que é todo escrito em inglês, as imagens se relacionam mais com o inglês do que com o português, o que é algo não apreciado pela aluna. Todos esses excertos compartilham o entendimento pelos alunos de que a imagem é um bom recurso, mas, de alguma forma, não indicam uma compreensão dos mesmos com relação à sua capacidade de potencializar o aprendizado da língua inglesa, seja porque ela só serve na ausência do intérprete, ou para ilustrar de forma mais realista uma discussão ou para causar estranhamentos quando ela não se associa ao português. Nessa direção, o trabalho com o Letramento Visual e, conseqüentemente, com os apontamentos de Reily (2003), Burmark (2008), Yenawine, (1997) e Lacerda *et al* (2011), em sala de aula, podem ser extremamente úteis, com a finalidade de tornarem os alunos surdos (além dos ouvintes) sujeitos conscientes das potencialidades da utilização das imagens no seu processo de ensino e aprendizagem de LE.

Retomando o episódio da Pirâmide Alimentar (Excerto 22/Figura 4), mesmo quando algumas perguntas em língua-alvo foram propostas após a discussão baseada na Pirâmide pelo LD (excerto24/Figura 5), a maneira como elas foram abordadas não permitiu que a língua inglesa fosse inserida, pois o professor só trabalhou com sua tradução, em português oral, para os alunos ouvintes e, em Libras, via IE, para os alunos surdos.

Figura 5 - Discussão Proposta pelo LD



Fonte: Livro Vontade de Saber Inglês 8 (2012)

Essa problemática de língua, isto é, da ausência do trabalho satisfatório com a LE, será discutida mais detalhadamente no Eixo 2, entretanto, é pertinente adiantar que se os MD ou as EstEn utilizados pelo professor ou pelo intérprete não apresentam a língua-alvo, ainda que se respaldem em recursos altamente imagéticos, eles não são pertinentes para uma aula de LE adequada. De forma geral, se o LD adotado traz diversas possibilidades com relação a imagens, mas o professor não é capaz de explorá-las em suas práticas, não há vantagens em sua utilização.

Sob essa perspectiva, verifica-se que LD adotado para a turma em que esta pesquisa foi desenvolvida (Vontade de Saber Inglês 8) apresenta inúmeras imagens ao longo de suas páginas, sendo até considerado um livro visual pelos participantes desta pesquisa (excertos 28 – 30), embora essa característica não seja proposital em relação ao ensino de alunos surdos, ou, pelo menos, não há nada nos manuais do professor que especifique essa questão.

Excerto 28

- Esse material que a gente tá usando ele em nenhum momento ali / o livro didático, por exemplo, ele não vem especificando esse material traz seções adaptadas né para pessoas deficientes auditivos né, não vem nada disso. Mas, comparando com o material que a gente tinha anteriormente, ele tem um suporte visual maior, inclusive ele traz ali um dicionário que geralmente você tem só o vocabulário no final dos livros, ele traz de forma ilustrada. Então, não sei se / não percebi que tenha sido intencional NESSE SENTIDO né, mas como facilita pro ouvinte eu acho que acabou servindo aí

né também nesse sentido. Ajudaria. (Leonardo – Professor Regente – Entrevista; grifos nossos)

Excerto 29

*- O livro de inglês ele apresenta/ é o que mais **apresenta imagens**, mas ainda assim, quanto ao conteúdo didático, falta bastante coisa. (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista; grifos nossos)*

Excerto 30

- PESQUISADORA: Você gosta do livro didático adotado?

*Sim, eu gosto. É legal porque **tem imagens** [...]*

PESQUISADORA: Tem imagens?

*Tem imagem. Por [...] É bom. **É visual**. Melhor para a gente visualizar. [...] Eu gosto. (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos)*

Entretanto, mesmo com os profissionais cientes dessa visualidade, eles não a exploram de maneira satisfatória, o que faz os alunos surdos acreditarem que as imagens contidas nos livros servem somente à visualização, como uma ilustração, não como um caminho para aprender línguas, conforme mencionado nos parágrafos anteriores. O Dicionário Ilustrado (VI) citado pelo professor no excerto 28 é recurso imagético bastante significativo, assim como ressalta o professor. Contudo, ele não o utilizou em nenhuma das práticas observadas pela pesquisadora, o que não fez diferença a sua presença no LD.

Nesse sentido, recuperam-se aqui os conceitos de Silva (2015) e Tílio (2008) com relação aos LD, uma vez que os autores indicam que eles são considerados as maiores fontes de atividades e recursos em sala de aula, principalmente porque estão sempre disponíveis e acessíveis, dada a obrigatoriedade de sua adoção na escola pública. No entanto, reconhece-se, juntamente com Mendes (2012) e Almeida Filho (2013), que o LD nunca é perfeito e completo o suficiente, assim como não o é qualquer MD, havendo a necessidade de que o professor seja autônomo em relação à sua utilização, explorando-o e adaptando-o conforme as necessidades de seu público-alvo.

Essa autonomia do professor relaciona-se à Era Pós-Método (RICHARDS e RODGERS, 2001; MENEGAZZO e XAVIER, 2004), segundo as reflexões contidas nos capítulos teóricos desta pesquisa. Os dicionários ilustrados de todas as unidades do LD adotado, por exemplo, poderiam ter sido extremamente úteis ao aprendizado se o professor os tivesse utilizado satisfatoriamente, ainda que os exercícios do livro não

apontassem claramente a necessidade desse emprego. O professor teria feito uso, portanto, de sua liberdade como docente, consciente das necessidades educacionais de seus alunos. Para ilustrar, apresenta-se aqui o da unidade 3, que trata de cômodos da casa e de móveis e eletrodomésticos (Anexo B). Esse material, se explorado pelo professor, pode promover o aprendizado não só do vocabulário em LI, mas de diversas estruturas e habilidades linguísticas em que ele pode ser utilizado, além de servir de base para oportunizar discussões muito mais profundas na língua-alvo sobre o assunto, sempre no intuito de incentivar o Letramento Visual e de promover a comunicação e interação por meio da língua.

Ademais, uma observação mais atenta ou uma simples avaliação desse dicionário pode encorajar o professor a produzir outros e novos MD a partir dele. A primeira imagem do dicionário ilustrado da unidade 3 (*Parts of the house* – Anexo C), por exemplo, pode motivar a construção de uma maquete que represente o interior de uma casa e, com ela, há várias oportunidades de aprendizado, inclusive por meio de outros sentidos do ser humano que não somente o visual, como o tátil. Aliás, a maquete (X) é um dos recursos visuais que aparecem como positivos nos dados desta pesquisa na educação em LE de surdos, podendo ser favoráveis a ouvintes também, como será reforçado mais a frente. Diante disso, incentiva-se aqui a visão de material didático adaptável e direcionável, semelhante à de Mendes (2012) e de Santos (2015), que sublinham que os MD não devem seguir estruturas rígidas ou não permitirem manipulação, pelo contrário, devem ser suscetíveis à modificação, adaptação, exclusão, redução, reorganização, expansão e, inclusive, substituição.

Vídeos e Filmes (II), por serem uma sucessão de imagens aliadas ao movimento, podem ser bastante favoráveis à aprendizagem de surdos, mas podem estar sujeitos aos mesmos problemas das imagens em sua acepção clássica, isto é, se não forem aplicados de forma adequada e não trouxerem o conhecimento da língua-alvo, podem ser recursos apenas ilustrativos, que não desenvolverão habilidades linguísticas e, muito menos, o Letramento Visual nos alunos. Ainda que os alunos surdos gostem muito desses recursos e os classifiquem como positivos, não deixam de apontar que, da maneira como eles foram propostos até agora, apresentam algumas lacunas:

Excerto 31

- Filme também eu gosto.

PESQUISADORA: O professor ensina com filme?

Às vezes. Eu já vi.

PESQUISADORA: O professor de inglês?

De inglês já. O professor de inglês já mostrou filme na aula de inglês. Primeira vez que eu vi foi no ano passado. A história eu não lembro. Ah, não lembro muito bem, mas eu já vi.

PESQUISADORA: É melhor aprender com filme?

Filme também é bom. Na verdade, o melhor é ter legenda junto com sinais. Aprende melhor. (Érica – Aluna Surda – Entrevista).

Excerto 32

- PESQUISADORA: Filmes ajudam no aprendizado do inglês?

Filme ajuda também. Às vezes, se é em inglês, aí o professor precisa falar em português. (Natalie – Aluna Surda – Entrevista).

Excerto 33

- PESQUISADORA: Filmes facilitariam o aprendizado?

Filmes sim. Tem um DVD, só que o DVD é diferente. Quando aparece imagem, eu entendo. Porque tem o DVD no livro, só que não tem imagem.

PESQUISADORA: Você usa?

De vez em quando. É muito difícil eu usar. [...] Porque, por exemplo, um dia eu cheguei em casa eu coloquei o DVD para ver um filme. Achei estranho, eu não entendi nada. Aí eu tirei e guardei. (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista).

Para Érica e Natalie, filmes são bons recursos para o aprendizado, no entanto, eles precisam ser aliados à língua - seja à Libras, ao português ou ao inglês – na forma de legendas ou de tradução pelo professor. Primeiramente, infere-se que isso é necessário por conta da falta de audição dos alunos, pois, por não ouvirem o que os personagens falam, necessitam da legenda ou da tradução direta (por meio do professor ou do intérprete) para entenderem o enredo ou a mensagem do filme, ainda que estejam acompanhando o desenrolar da situação por meio da sucessão de imagens que o filme proporciona. Em segundo lugar, esse trabalho com a língua, sobretudo estrangeira, é necessário, pois, se o filme não se associar ao inglês, ele não será capaz de oportunizar conhecimentos suficientes na língua-alvo, o que não o configurará como um recurso facilitador do aprendizado da LI. Assim, percebe-se a necessidade de que a visualidade do filme também seja explorada na língua inglesa, vinculada à língua inglesa em sua modalidade escrita, por meio das várias formas que isso pode ocorrer (por exemplo: por meio da legenda em LI, por meio dos *scripts* em LI dos filmes, por meio de resenhas em

LI dos filmes etc.). Tal necessidade parece fomentar as discussões a respeito da presença do ensino de LE na educação de surdos, semelhantes às de Sousa (2014), que defende que a língua estrangeira (inglês, neste caso) não pode ser dispensada, pois seu ensino cumpre com outros papéis, diferentes daqueles propostos pela Libras ou pela língua portuguesa. Não incluir, de fato, a língua inglesa no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos significa não lhes permitir acesso ao mundo, tanto o próximo quanto o distante, a outras culturas, a novas experiências de vida, a se tornarem cidadãos, assim como sublinham os PCN (BRASIL, 1998).

Em entrevista, Daniel, o intérprete convidado, conta sobre uma aula em que, na função de professor de inglês e ciente das singularidades educacionais dos alunos surdos, utilizou-se adequadamente do recurso do filme em sala de aula e pôde comprovar o seu possível sucesso no ensino e aprendizagem de LI de alunos surdos:

Excerto 34

- Eu lembro que no meu estágio de inglês eu fiz uma atividade numa sala que tinham alunos surdos e:: eu não tava como intérprete [...] e:: eu trabalhei com vídeos e cenas do Harry Potter em questão / eu trazia um trecho do livro e uma cena do filme pros alunos, então eu acho que quando você traz o:: esse:: sei lá um material autêntico, coisas que eles gostam, isso também eu acho que é um tipo de atividade que acaba:: que acaba auxiliando na aprendizagem da língua inglesa, no interesse mesmo por ela. (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista; grifos nossos).

Além de trazer materiais autênticos e bastante próximos da realidade dos alunos, o intérprete convidado trouxe para a sala de aula trechos de um filme associados à escrita em inglês (filme Harry Potter associado ao livro Harry Potter), o que pôde oportunizar o desenvolvimento da LI pelos alunos surdos, além de possibilitar suas motivações também. Destarte, compreende-se que essa associação é possível e que pode trazer diversos benefícios na educação em LE de surdos.

Em contraponto, como as próprias alunas sublinham nos excertos 31 e 32, os seus conhecimentos em língua-alvo não eram suficientes para que o inglês fosse trabalhado de forma apropriada nesses filmes/vídeos, havendo a necessidade de tradução para os sinais ou para o português. Isso denota que, muitas vezes, o filme é utilizado porque ele é considerado um bom recurso na educação de surdos, mas não se avalia, previamente e com profundidade, as potencialidades e limitações desse material, sobretudo em relação ao insumo que ele propõe. Isso significa que, muitas vezes, a dificuldade da língua pode ser muito maior do que deveria ser, de acordo com a

Hipótese do Insumo de Krashen (1982), impossibilitando o entendimento dos alunos e não cumprindo com o seu propósito, nem visual e nem linguístico. Segundo essa hipótese, como já debatido, o aprendiz adquire uma língua a partir da compreensão de um insumo que esteja um pouco além em relação ao nível de dificuldade de um conhecimento já adquirido (insumo + 1), e assim sucessivamente. Desta forma, um insumo compreensível, ou seja, um nível de língua condizente, é a chave para que ocorra a assimilação do idioma pelos alunos surdos, confirmando a visão de Oliveira (2012) especificada no capítulo 3. Além do mais, esse debate também se relaciona às posições reflexivas que os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem de LI de alunos surdos devem assumir segundo Ferreira (2016), de modo que devem ser sempre capazes de e estarem abertos a fazerem mudanças em seus MD e EstEn ao perceberem o que funciona e o que não funciona para aquela determinada situação ou contexto específico.

A utilização da lousa (III) é a estratégia de ensino mais citada nos dados, aparecendo, inclusive, nos discursos de todos os alunos surdos participantes:

Excerto 35

- [...] **quando o professor escreve na lousa eu entendo melhor**. Se ele não escrever, eu não entendo. Por exemplo, se ele escreve é melhor para eu copiar. *Aí eu vejo, escrevo e memorizo* (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 36

- **Quando o professor usa a lousa é melhor, porque eu visualizo**. Se ele explica, fica confuso. *Ele escrevendo na lousa, eu visualizo e gravo* (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 37

- *Eu gosto, por exemplo, quando eu vejo a atividade e o professor me ajuda. Eu gosto também quando o professor escreve na lousa e explica o significado, a tradução* (Natalie – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Segundo os excertos 35, 36 e 37, quando o professor escreve na lousa, há um entendimento maior da língua-alvo pelos alunos, sobretudo porque eles visualizam o que está sendo explicado e fixam com mais facilidade esse conteúdo. Ademais, essa estratégia pode servir tanto como um auxílio na aula em que ela é aplicada quanto para um momento posterior, já que os alunos, ao copiarem esse conteúdo em seus cadernos, dispõem de um material para consultas e estudos futuros. Durante as aulas observadas,

quando não havia utilização do LD adotado, o professor fazia resumos na lousa e pedia para que os alunos os copiassem em seus cadernos, o que os muniu de registros da língua-alvo para estudarem e aprenderem, ainda mais, sobre a língua inglesa.

Desta maneira, faz-se importante que se reflita sobre a utilização da lousa no processo de ensino e aprendizagem de inglês de surdos, pois é um recurso bastante pertinente, além de acesso e utilização fáceis (por professor e intérprete), já que está disponível na maioria das salas de aulas. O professor regente também ressalta o seu mérito:

Excerto 38

*- É, uma das coisas que a intérprete sempre me diz né quando eu, por exemplo, eu quero dar destaque em alguma questão gramatical específica e eu mudo a cor do giz. Por exemplo, ela diz que **isso ajuda muito**, que eles né / facilita eles entenderem que é aquela estrutura que está sendo trabalhada, que é aquela estrutura que tá ali em destaque, então é **uma coisa simples, mas que facilita o entendimento deles** [alunos surdos] (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista; grifos nossos).*

O excerto 38 demonstra que escrever na lousa, uma estratégia também defendida pelo intérprete e assinalada como simples pelo professor, em muito favorece o aprendizado de inglês de alunos surdos, principalmente se outras cores de giz, que não a branca, forem utilizadas, o que é capaz de chamar a atenção dos alunos para o que o professor deseja e facilitar suas compreensões sobre o assunto. O discurso de Leonardo é relevante, pois conforme pontua Burmark (2008), as cores têm poder, são mais que recursos decorativos.

Há evidências nos dados deste estudo que apontam para a questão de que se esses escritos na lousa, combinados ao giz colorido, forem feitos junto com os alunos, ou seja, na medida em que o professor escreve, ele explica e os alunos acompanham essa explicação, os benefícios são ainda maiores. A seguir, mostram-se alguns desenhos registrados em diário de pesquisa (transcritos para o formato digital) que representam os escritos do professor na lousa, todos eles realizados quando solicitados pelos alunos surdos⁵⁴. Os registros em diário de pesquisa indicam que, após essas explicações por escrito pelo professor, os alunos confirmaram o entendimento do conteúdo e sanaram suas dúvidas (Figura 6).

⁵⁴ Os registros dos escritos na lousa estão em preto e branco por conta da impressão deste documento. No momento das práticas, eles eram escritos com giz colorido.

Figura 6 - Representação dos Escritos na Lousa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros em diário de pesquisa (2018)

Ademais, em consonância com Lacerda, Santos e Caetano (2014), o uso da lousa pode beneficiar e facilitar o trabalho do intérprete também, poupando-o da datilologia⁵⁵ toda vez que não houver um sinal convencional em Libras para aquele conceito que o professor de inglês está explicando:

Muitas vezes o ILS [intérprete de língua de sinais] precisa explicar um conceito que ainda não tem um sinal convencional e, portanto, fará uso da datilologia – ato que demanda tempo e, se o aluno não tiver conhecimento sobre o termo, de nada adiantará, pois o conceito não é desenvolvido apenas a partir da datilologia. Se o termo em questão estiver escrito/representado na lousa o ILS pode apontar, poupando o tempo da datilologia e não perdendo as informações posteriores, e explicar o significado de tal conceito (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 197).

⁵⁵ A *datilologia*, também conhecida como *alfabeto manual*, é um sistema de representação presente na Libras com o qual é possível soletrar as letras do alfabeto por meio das mãos. De acordo com Góes e Campos (2014), a Libras não se resume à datilologia, sendo ela um recurso utilizado com funções específicas, como para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas, palavras que não possuem um sinal convencional, dentre outras.

Há vários registros em diário de pesquisa que ilustram essa questão. Um deles está relacionado ao *Past Continuous*, tempo verbal da língua inglesa que tem como estrutura o passado do verbo ser/estar (*to be*) mais o gerúndio dos verbos (*-ing*).

Excerto 39

Diário de Pesquisa – Dia 18/08

Professor está explicando a estrutura do Past Continuous e um aluno surdo está com dúvidas. Intérprete vai até a lousa para explicar e escreve assim no cantinho da lousa:

WAS	PRINTING
-----	----------

Ela vai explicando o significado dessas palavras em Libras, apontando para elas. Professor pergunta se ela quer ajuda para explicar. Intérprete diz que não, que o problema é que em Libras não há o verbo ser, por isso que é difícil de explicar. Mas o professor chama a atenção para a questão de que em português tem, então a intérprete completa seu escrito.

<i>estava</i>	<i>imprimindo</i>
WAS	PRINTING

Alunos parecem entender. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa)

A lousa foi um recurso bastante facilitador do trabalho do intérprete segundo o excerto 39, pois, além de poupá-lo da datilologia da palavra WAS, permitiu-o ajudar os alunos com o significado desse tempo verbal.

Sobre a existência ou não do verbo ser em Libras, é importante mencionar que, embora essa não seja a discussão foco desta pesquisa, o discurso da intérprete ao dizer que “*em Libras não há o verbo ser*” pode ter sido um pouco equivocado, pois, por mais que não haja um sinal diretamente correspondente ao verbo ser em Libras, o mesmo pode estar implícito em determinadas construções linguísticas, imprimindo o mesmo sentido que o verbo tem em outras línguas. Assim, isso não significa que ele não exista, isso significa que ele não se apresenta da mesma forma que na língua portuguesa ou na língua inglesa, por exemplo, até porque nunca haverá termos análogos em todas as línguas utilizadas no mundo e, na verdade, reforçar essa visão de que as línguas devem ser trabalhadas assim, considerando, principalmente, suas correspondências em outras línguas, é perpetuar os preceitos do Método da Gramática e Tradução, e não do Ensino Comunicativo, focado no sentido e na comunicação em língua-alvo.

Em entrevista, os intérpretes participantes desta pesquisa também indicam as possibilidades permitidas pelo uso da lousa:

Excerto 40

- [...] a gente tem que sempre tá voltando os conteúdos, sempre apresentar é:: estratégias didáticas pra eles [alunos surdos] aprenderem né, a gente, por exemplo, **escrever muito na lousa, porque é uma estratégia didática que geralmente dá certo com os alunos surdos**. Por exemplo, a gente escreve uma a palavra em inglês no quadro + aí o professor fala a explicação, eu faço a interpretação e **apresenta aquela palavra, que não tem um sinal em português, mas ela existe em inglês**, então aí eles têm que fazer a memorização daquela palavra né (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista).

Excerto 41

- [...] como você [professor] tá falando muitas palavras em inglês então eu acho que o professor ter esse feeling de **usar bastante a lousa** quando ele vai dizer ou quando ele vai fazer alguma pergunta, dele **trazer isso escrito**, isso eu acho que auxilia bastante o trabalho do intérprete, porque daí **ele não precisa ficar usando datilologia** né pra fazer ou dá a resposta direto em língua de sinais, você pode trazer a questão direto em inglês quando é usada a lousa (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista).

Destarte, as ideias que sustentam os relatos de Mariana e Daniel encontram respaldo, o quanto o uso da lousa pode possibilitar um maior desempenho pelo intérprete e, como consequência, uma melhor compreensão do conteúdo pelos alunos.

Ainda em relação ao trabalho do intérprete, o uso da lousa pode também ser útil caso alguma informação se perca na transposição das línguas (português modalidade oral – Libras) pelo intérprete, que pode consultar os registros na lousa e apresentá-la novamente aos alunos, conforme aponta o excerto seguinte (excerto 42).

Excerto 42

Diário de Pesquisa – Dia 13/10

Professor corrige os exercícios oralmente e vai escrevendo na lousa as respostas. Essa escrita na lousa também serve de recurso ao intérprete, pois ele pode ver a resposta e interpretar para os alunos, já que o professor fala rápido e o intérprete não sabe inglês. Intérprete também precisa de um tempo para “digerir” o conteúdo. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa)

Como se trata do ensino de uma língua estrangeira a qual o intérprete educacional não tem domínio (MARINHEIRO e LODI, 2016), é natural que haja um pequeno atraso em relação à fala do professor e à mensagem que chega aos alunos. Isso porque, muitas vezes, o intérprete está de fato aprendendo aquele conteúdo para poder transmiti-lo, da melhor forma possível, aos alunos. Se ele compreende o que deve ser interpretado, certamente, o processo torna-se mais fácil e, se há o registro na lousa, é possível retomar conceitos durante a sua interpretação, sem exatamente deixar de passar qualquer informação. Compreende-se que o intérprete não deve assumir a função de professor, que é ensinar, trata-se de apenas apresentar aquele conceito de uma forma mais compreensível aos alunos surdos, já que o intérprete tem maior ciência de suas necessidades e singularidades de aprendizagem e fluência em sua L1.

Excerto 43

- [...] eu acho que o intérprete também, por outro lado, tem todo um olhar sobre a surdez, sobre a língua de sinais e sobre o sujeito surdo que o professor, na grande maioria das vezes, não tem. Então, eu acho que eles têm que ter um momento de pensarem isso juntos e de planejarem isso juntos e de ter um relacionamento legal pra conseguir fazer isso né. É:: + infelizmente, a gente não pode contar muito com o material, material a gente não tem muito né, principalmente / ainda mais se você for falar desse contexto bilíngue [...] Eu acho que ele que tem que ajudar, direcionar o professor naquilo que seria melhor pro aluno surdo. (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista).

Daniel tece comentário importante e que vai ao encontro do que é abordado por Lacerda, Santos e Caetano (2014), de acordo com o que se observa:

Para desenvolver práticas acadêmicas acessíveis, é necessário [...] que haja parceria entre professor e ILS [intérprete de língua de sinais]. [...] O ILS devido ao maior contato com a comunidade surda e conhecimento sobre as especificidades do aluno surdo, pode trazer contribuições valiosas ao professor, com relação ao processo de aprendizagem (2014, p. 196).

As autoras e Daniel compartilham a opinião de que, para além da parceria necessária entre professor e intérprete, os IE estão mais próximos dos alunos surdos do que os professores, por isso, podem contribuir valiosamente para o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, sobretudo em relação aos MD e EstEn mais pertinentes, já

que, conforme pontuado, não é possível contar com materiais didáticos especialmente desenvolvidos para o contexto.

As tabelas (IV) também logram de uma posição notável nestes dados, sendo mencionadas pelo intérprete atuante, pelos alunos surdos e, inclusive, pela pesquisadora em seu diário de pesquisa. Mariana e os alunos surdos desenvolveram em conjunto uma tabela de tempos verbais em inglês (Anexo D), a qual, segundo eles, facilitou muito o processo de ensino e aprendizagem da LE e oportunizou uma organização visual do conhecimento trabalhado em sala de aula.

Excerto 44

- [...] o que eu percebi né, o que eu lembro que eles aprenderam bem foi da::, o ano retrasado, eu ainda era estagiária, na verdade, então, que que eu fiz? Eu fiz uma tabela com os tempos verbais, e foi um sucesso porque eles aprenderam MUITO, porque o que que eu fiz? Eu pintei os diferentes tempos verbais, pintei cada um de uma cor, passado, presente e futuro, fazendo com que eles distinguíssem é:: o tipo de verbo, como usar na forma positiva, negativa, interrogativa e:: foi uma atividade que deu bastante sucesso né, do verbo to be e tal. É:: eu acho que eles aprenderam bem né (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista).

Nas palavras do aluno Vitor (excerto 45), quando questionado sobre a elaboração dessa tabela e o quanto ela ajudou no seu aprendizado de inglês, tem-se que:

Excerto 45

– PESQUISADORA: Você lembra desta tabela?

Lembro! Está no meu caderno até hoje.

PESQUISADORA: Ajudou você a aprender?

Ajudou, porque tem as palavras com cores diferentes. Eu vejo no livro e não conheço, aí eu olho na tabela e encontro (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista).

Destarte, assim como os Mapas Conceituais (V), indicados como positivos na educação em LE de surdos pelo intérprete convidado e também por Lacerda, Santos e Caetano (2014), as tabelas servem como organizadores visuais de conceitos para os alunos surdos, podendo até beneficiar alunos ouvintes também, pois há muitos deles que aprendem de forma mais visual, em consonância com o que já foi sublinhado sobre isso. São recursos que facilitam a identificação e a consulta de conceitos e informações, pois

eles se encontram acessíveis e sistematizados, o que pode auxiliar os alunos em caso de dúvidas. Sobre isso, Daniel, ao ser questionado sobre quais materiais didáticos favoreceriam a aprendizagem de alunos surdos, afirma:

Excerto 46

*- É:: o uso de filmes [...] eu acho que ajuda assim, mas não tanto. Eu não acho que seja o principal foco, a não ser que você trabalhe com vídeos curtos com + / mas eu acho, por exemplo, trabalhar um filme todo não sei se seria:: se se torna cansativo. Tem que ser coisas mais práticas né, materiais mais práticos, acho que [...] é: mapas, é:: **mapas conceituais**, esse: materiais mais direcionados assim. (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista; grifo nosso)*

As Maquetes (VII), ainda que pouco citadas nos dados construídos, podem ser muito eficazes na educação em LE de surdos e, inclusive, provocar uma discussão bastante nova e interessante sobre o assunto. Fala-se em visualidade na educação de surdos - certamente porque há um ganho notável com seu emprego -, mas se esquece de que há outros sentidos, para além da audição e da visão, que podem já ser aguçados nos alunos surdos e que podem facilitar o seu aprendizado, sobretudo se eles o associarem à visualidade. Dentre eles, pode-se citar o tato, que pode ser oportunizado pela maquete, ou por qualquer outro objeto físico que seja utilizado em sala de aula com propósitos educacionais. Em relação ao assunto, o intérprete convidado sugere:

Excerto 47

*- [...] eu acho que o uso do material assim, um material que ajuda bastante o surdo eu acho que é a questão / pra mim é mais uma questão de ambientação, algo que seja:: para além do que seria o material, então você trazer algo da realidade, como uma **maquete** ou trazer alguma coisa que seja:: que seja real assim, não sei se eu tô conseguindo ser claro mas é:: ou trazer **algo que possa não somente ser visto, mas também ser manuseado** e você trazer uma experiência no geral como essa. (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista)*

Daniel expressa em sua fala, ainda que ache que não está sendo suficientemente claro, a necessidade de que a questão da visualidade seja potencializada na educação de surdos por meio do trabalho com os outros sentidos do ser humano, como o tato. Isso pode implicar não só na utilização de maquetes ou de outros objetos que possam ser

manipulados, como destaca o próprio intérprete, mas também o trabalho com o envolvimento corporal, por exemplo, que se relaciona a outras habilidades do corpo humano (SPASIANI, 2015). Além disso, reforça a questão de que sejam propostas atividades que se aproximem da realidade dos alunos e que os façam se engajarem nessa experiência, necessidades já apontadas nos capítulos dedicados à teoria quando se discutiu a definição de material autêntico proposta por Augusto-Navarro (2007). A pesquisadora também pareceu concordar com essas possibilidades ao descrever e comentar a seguinte situação de aula, que ilustra, ainda, outras discussões desenvolvidas no decorrer desta análise:

Excerto 48

Diário de Pesquisa – Dia 01/09

Professor se aproxima da intérprete dizendo que precisa preparar o terreno para ela, pois o assunto que ele explicará nesta aula não tem em português e nem em Libras: substantivos contáveis e incontáveis. IE fica confusa porque ela não sabe esse conteúdo, mas diz que o acompanhará em sua explicação e que se esforçará para fazer uma boa interpretação. [...] Durante a explicação do professor, intérprete está fazendo o melhor que pode para transmitir o conteúdo, mas os alunos não estão entendendo nada, inclusive reclamam a todo o momento que é conteúdo muito difícil. IE está com dificuldade de fazer os surdos entenderem. De acordo com minha experiência, os ouvintes normalmente costumam ter dificuldades com esse tema também e, com os ouvintes daqui, não está parecendo ser diferente. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa)

O excerto 48 descreve uma situação de sala de aula que mostra, primeiramente, que IE e professor regente não haviam se reunido para prepará-la, o que colocou a aprendizagem efetiva dos alunos em uma posição bastante duvidosa e incerta. Apesar de Mariana ter se empenhado para transmitir o conteúdo, o qual ela mesma não dominava, não obteve sucesso nessa tarefa. No próximo registro (excerto 49), a pesquisadora discute o acontecimento com o professor:

Excerto 49

Diário de Pesquisa – Dia 01/09

Perguntei ao professor porque ele está trabalhando com este conteúdo dessa forma, sendo que está sendo bem difícil aos alunos. Ele me diz que haverá conteúdos mais a frente que precisarão deste conhecimento (How much e How many), mas que agora o objetivo é só classificar os substantivos contáveis e incontáveis, por isso esse trabalho mais estrutural. Pergunto sobre o vestibular e professor me fala que esse conteúdo não é cobrado diretamente. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa)

A pesquisadora, refletindo sobre a forma como o insumo é fornecido aos alunos, indaga o professor sobre as suas intenções com esse conteúdo e percebe que elas se relacionam meramente a servir de estrutura base para outros conteúdos previstos, já que nem no vestibular é cobrado diretamente. Quase no fim da aula, a pesquisadora registra o seguinte comentário sobre esse episódio:

Excerto 50

Diário de Pesquisa – Dia 01/09

Estou refletindo sobre o porquê do professor ter trazido este conteúdo dessa forma, ou, ao perceber as crescentes dúvidas dos alunos, não ter mudado sua maneira de abordá-lo. Por que não trouxe objetos e alimentos para a aula para trabalhar com quantidades de maneira mais prazerosa e, inclusive, mais visual e mais tátil, aos alunos? Seria uma opção excelente! Na verdade, por que esse conteúdo aqui e agora? Só porque consta no LD? (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa)

Primeiramente, a pesquisadora se pergunta sobre o porquê de o professor ter abordado o conteúdo dessa forma, sabendo da dificuldade do mesmo e da presença de alunos surdos em sala de aula, o que poderia dificultá-lo mais ainda. Em segundo lugar, se pergunta por que o professor, percebendo a dificuldade dos alunos, não assumiu uma posição reflexiva (FERREIRA, 2016), reformulando, logo em seguida, a sua prática. Acredita-se que esse insucesso se deveu, principalmente, à falta de planejamento da aula pelo professor e intérprete, que poderiam ter pensado juntos em melhores soluções para a apresentação dos conteúdos, ou seja, em MD e EstEn mais adequados e favoráveis a esse aprendizado e contexto específicos. A própria pesquisadora, com toda sua experiência de ensino, sugere uma possibilidade de trabalho com substantivos contáveis e incontáveis por meio do uso de objetos e alimentos, indicação também feita pelo intérprete no excerto 47, atividade que seria tanto visual quanto envolvente, física e afetivamente.

No final do registro, a pesquisadora analisa, diante do que foi exposto pelo professor e das circunstâncias observadas, quais eram os reais motivos da presença daquele conteúdo. Se a maneira como é proposto é difícil aos alunos (surdos e ouvintes), se a experiência se resumirá apenas a uma classificação (se são contáveis ou não) e se esse assunto não será cobrado, nem no vestibular e nem na prova, esse conteúdo só foi trabalhado porque o LD e os documentos oficiais, como os Cadernos do Município, preveem. A escolha por trabalhar com esse conteúdo específico, então,

parece corroborar, novamente, as reflexões de Tílio (2008), que discute que o LD muitas vezes é utilizado como verdade absoluta no ensino, sobretudo porque ele é mais prático e acessível e na esfera pública sua adoção é obrigatória, sendo seguido à risca. A verdade é que LD e MD ideais não existem, devendo o professor ser autônomo em relação a sua utilização e se encarregar de sua adaptação e reformulação para aproximá-los do público a que eles se destinam (MENDES, 2012; ALMEIDA FILHO, 2013).

Outro episódio bastante ilustrativo do envolvimento físico foi a apresentação feita pelos alunos surdos na Feira de Ciências da escola, em que representavam personagens famosos (Emília, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, Grilo Falante e Menino Maluquinho). Eles se dirigiam, cada um a sua vez, aos palcos do anfiteatro e contavam em Libras um pouco da história de seus personagens, conforme aponta o excerto 51.

Excerto 51

Diário de Pesquisa – 23/09 (Feira de Ciências)

Alunos surdos vão lá na frente e contam um pouco de seus personagens em Libras. Intérprete dá voz aos alunos no evento. Alunos surdos incorporaram mesmo os personagens, utilizando-se de seus gestos, trejeitos e até temperamento na hora de sinalizar. Eles estavam até com roupas características dos personagens e bastante engajados. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa)

Depreende-se que a atividade descrita pelo excerto anterior em muito contribuiu para a aprendizagem dos alunos, ainda que não em língua inglesa, mas de sua língua 1, a Libras, e de outros conhecimentos que a história do personagem pode ter proporcionado. A atividade, que permitiu o envolvimento do corpo, trabalhou com outras habilidades dos alunos e possibilitou seus engajamentos, configurando uma nova forma de possibilitar o aprendizado. Com relação a essa temática, Spasiani (2015) já havia concluído que o envolvimento físico dos alunos em atividades de sala de aula de LE é capaz de possibilitar sua motivação, o que pode ser ainda mais válido quando os alunos são surdos, facilitando suas aprendizagens. Isso porque o episódio propõe o entendimento de que é possível que, em prol da aprendizagem significativa, sejam exploradas a visualidade e a movimentação da própria Libras, que é uma língua visual-gestual, concepção essa que será melhor discutida no Eixo 2.

As tecnologias digitais aparecem nos dados deste estudo em forma de apresentação de *slides* (VIII) e aplicativos digitais (IX), ambos relacionados às

possibilidades visuais que podem oferecer aos alunos surdos quando se trata do ensino e da aprendizagem de uma LE. De antemão, é necessário retomar que as tecnologias digitais são bastante relevantes na educação de crianças e jovens como um todo, pois se aproximam em maior grau de suas realidades e de seus cotidianos, já que cresceram rodeados por esses recursos e são, portanto, nativos digitais (PRENSKY, 2001)⁵⁶. Assim, elas já são convenientes pelo simples fato de atraírem e motivarem os alunos, os quais já lidam com esses recursos diariamente. E, para além dessas questões, as tecnologias digitais surgem neste estudo como um recurso capaz de trazer, com mais facilidade, a visualidade para a sala de aula, o que pode ser bastante positivo na educação de surdos.

Excerto 52

Diário de Pesquisa – 06/10

Mariana [intérprete atuante] comenta comigo que a professora de história, que nunca tinha adaptado nada em suas práticas para favorecer os alunos surdos, aceitou uma sugestão dela e implementou a apresentação do conteúdo pelos próprios alunos, em que eles se preparavam e iam lá na frente da sala de aula apresentar um Power Point que eles mesmos haviam desenvolvido e que isso foi muito bom para os alunos surdos visualizarem (por meio da apresentação de slides) o conteúdo. Comentamos que essa estratégia pode contribuir com alunos ouvintes também, pode ser que alguns sejam mais visuais também. Intérprete concorda muito comigo. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Por meio do excerto 52, infere-se que o uso do recurso da apresentação de *slides* (VIII) contribuiu para a aprendizagem de alunos surdos, dada a exploração imagética que ele permite, além de engajar os alunos por ser uma atividade que tem as novas tecnologias como base e que eles próprios produziram e desenvolveram, não configurando uma atividade centralizada no professor. Apesar de essa atividade ter sido aplicada na disciplina de história, compreende-se que ela pode ser muito útil também quando se trata da disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, sobretudo porque essa língua, aliada aos recursos visuais - que podem ser imagens, vídeos e muitos outros – pode vir expressa em sua forma escrita nos *slides*.

⁵⁶ Retomando os termos cunhados por Prensky (2001) e seus conceitos, um nativo digital é a pessoa que nasceu e cresceu inteiramente na presença das tecnologias digitais, em oposição, sobretudo, àqueles que nasceram em um mundo analógico, mas que se adaptaram às novas tecnologias de alguma forma (imigrantes digitais).

O mesmo acontece com os aplicativos digitais (IX), que foram considerados úteis pelos alunos na aprendizagem de língua inglesa por, além de suas configurações se basearem em características altamente imagéticas e de estarem ancorados em um dispositivo que atrai cada vez mais os jovens, permitem a visualização da própria língua-alvo durante sua utilização. Nessa direção, alguns recursos visuais mencionados - como a lousa, os escritos no caderno e no LD ou as tecnologias digitais -, certamente, ligam-se às questões da visualidade, mas, sobretudo, à visualidade da própria modalidade escrita da língua inglesa, no sentido de haver a necessidade de que a língua esteja impressa nesses recursos e visualmente acessível aos alunos para que eles possam aprendê-la.

Conforme mencionado nos aspectos teóricos, por meio da educação bilíngue, os surdos se desenvolvem em LE apenas nas habilidades escritas da língua-alvo (leitura e escrita), porque a abordagem não propõe o desenvolvimento da fala nos alunos, ainda que ela não seja impedida para os alunos que são oralizados. Isso acaba significando que, se os materiais didáticos e estratégias de ensino não apresentarem a forma escrita da língua inglesa, a aula dessa disciplina será, muito provavelmente, como todas as outras de outras disciplinas, isto é, apenas um conteúdo específico transmitido na língua de sinais aos alunos surdos. Por isso, esses recursos, assim como outros pontos bastante significativos, serão discutidos e aprofundados na próxima seção, que trata especificamente da utilização de todas essas línguas (L1, L2 e LE) no processo de ensino e aprendizagem de uma LE de alunos surdos.

5.2. Eixo 2: Paralelos entre línguas, com foco na LE

Como evidenciado ao longo desta pesquisa, o bilinguismo é a abordagem mais adequada e recomendada para a educação de surdos na atualidade (QUADROS, 1997; GUARINELLO, 2007; FALCÃO, 2010; CAMPOS, 2014). Como já refletido no capítulo 2 deste estudo, ela pressupõe que os alunos surdos brasileiros se desenvolvam e aprendam por meio de duas línguas: a sua primeira língua (L1) - a Libras - e sua segunda língua (L2) - a língua portuguesa (LP) na modalidade escrita. Notou-se, de acordo com os pressupostos de Sousa (2014), que, mesmo que a educação de surdos preveja essa quantidade de línguas, maior se comparada a dos ouvintes, os objetivos do aprendizado de uma língua estrangeira (LE) na escola não permitem que o seu ensino

seja substituído pelo da L1 ou da L2. No entanto, é preciso que todas essas línguas estejam presentes nesse processo, assumindo papéis facilitadores para tal:

[...] a relação entre primeira língua, segunda língua e língua estrangeira será a de acrescentarem-se mutuamente, onde a experiência que se tem em uma será facilitadora para a aprendizagem e assimilação de outra, neste trabalho de aquisição de uma língua estrangeira por parte do aluno surdo (PESSANHA e SILVA, 2015, p. 11).

Essa relação mútua e facilitadora também se faz presente nos discursos dos profissionais participantes desta investigação. O professor Leonardo, por exemplo, ao ser perguntado sobre o que deveria conter uma atividade de ensino para que agradasse os alunos surdos e os fizesse aprender melhor o inglês, sugere que nela seja possível que se tracem:

Excerto 53

- [...] *paralelos com as línguas que eles já têm domínio né. No caso dos surdos, tentar traçar um paralelo ali com a Libras né ou pelo menos com o português [...]. Se ele já aprendeu aquilo em português né, a dificuldade é menor no inglês. [...] Porque se é uma estrutura que você já tem um domínio né, para você aprender na outra língua, fica mais fácil (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista; grifos nossos).*

Leonardo salienta que é preciso que, na educação em LE de surdos, o recurso da comparação entre a Libras e a língua portuguesa (LP) seja permitido pelos MD e EstEn, de modo que essas duas línguas funcionem como facilitadores para o aprendizado de língua inglesa (LI). O episódio do *Past Continuous*, já citado no Eixo 1, pode ser um registro bastante ilustrativo dessa questão. Ele é retomado no excerto 54:

Excerto 54

Diário de Pesquisa – Dia 18/08

Professor está explicando a estrutura do Past Continuous e um aluno surdo está com dúvidas. Intérprete vai até a lousa para explicar e escreve assim no cantinho da lousa:

WAS	PRINTING
-----	----------

Ela vai explicando o significado dessas palavras em Libras, apontando para elas. Professor pergunta se ela quer ajuda para explicar. Intérprete diz que

não, que o problema é que em Libras não há o verbo ser, por isso que é difícil de explicar. Mas o professor chama atenção para a questão de que em português tem, então a intérprete completa seu escrito.

<i>estava</i>	<i>imprimindo</i>
WAS	PRINTING

Alunos parecem entender. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa)

Pelo excerto 54⁵⁷, observam-se os dizeres do professor Leonardo (Excerto 53) serem muito bem confirmados na prática de sala de aula, quando a intérprete utiliza-se das 3 línguas (Libras, português e inglês) para dar conta de um determinado conteúdo relativo à língua-alvo; e essa estratégia pareceu agradar os alunos, facilitando a aprendizagem.

Apesar de estabelecer que é preciso que se use várias línguas nesse processo para que se potencialize a aprendizagem da língua-alvo, o professor reconhece que dominar todas essas línguas é uma tarefa difícil e desafiadora (excerto 55):

Excerto 55

- No caso dos surdos, tentar traçar um paralelo ali com a Libras né ou pelo menos com o português. Isso pelo menos eu consigo fazer e geralmente eu tento fazer isso né, mostrar essa estrutura tem uma estrutura igual ou semelhante em língua portuguesa. [...] Agora, da Libras eu não tenho né o domínio ali da língua, então algumas coisas que eu consigo perceber, algumas / às vezes o próprio intérprete faz essa ponte (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista).

Leonardo revela que o seu domínio de Libras não é suficiente para que ele a compare com o inglês em todas as situações necessárias, apesar de deixar claro que faz isso com a língua portuguesa e que o intérprete se encarrega da comparação com a língua de sinais, indicando a presença das 3 línguas - LI, LP e Libras - no processo de ensino e aprendizagem de LE.

⁵⁷ Retoma-se aqui a questão da existência ou não do verbo ser em Libras, mencionada pela intérprete em sala de aula: por mais que não haja um sinal diretamente correspondente ao verbo ser em Libras, o mesmo pode estar implícito em determinadas construções linguísticas, imprimindo o mesmo sentido que o verbo ser tem em outras línguas. Assim, o discurso da intérprete se mostrou um pouco equivocado.

Isto posto, recupera-se aqui a concepção de Sousa (2015). A mesma defende a necessidade de que seja assumida uma perspectiva plurilíngue no ensino de línguas, sempre considerando as interações linguísticas que os indivíduos (aprendentes ou não, surdos ou ouvintes) estabelecem no decorrer de suas vidas. Essa concepção fica ainda mais clara quando se percebe a menção a todas essas línguas no discurso dos alunos surdos, indicando que, para eles, é imprescindível que, no ensino e na aprendizagem de inglês, suas outras línguas estejam presentes (L1 e L2) e que uma comparação entre elas seja possível (excertos 56 - 59), até mesmo por meio do recurso da tradução.

Excerto 56

- *O que eu gosto mais nas aulas de inglês? Eu gosto de tradução, porque é melhor. Eu vejo, comparo e aprendo inglês mais rápido. [...]*

PESQUISADORA: Tradução para o português ou para libras?

Os dois. (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 57

- *Tradução para o português. É porque ele [professor] não sabe Libras né. Por exemplo, o professor pede a tradução do inglês para o português e eu faço também em libras. (Natalie – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).*

Excerto 58

- *PESQUISADORA: O que precisa ter em um livro de inglês pra você surdo aprender melhor?*

Para aprender melhor? Precisa de tradução.

PESQUISADORA: Tradução para o português ou para libras?

Para o português ou para a Libras. (Natalie – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 59

- *Sim, são diferentes [LP, Libras e LI]. Por exemplo, Libras e inglês são diferentes, precisa do português. Alguns sinais do inglês não existem. (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista; grifos nossos).*

Todos os excertos apresentados fazem referência ao português e à Libras, considerando-os como caminhos para se aprender LI, corroborando com o papel facilitador que, segundo Richards e Rodgers (2001) e Larsen-Freeman e Anderson (2011), as línguas dos alunos (a L1 e a L2, neste caso) devem cumprir no Ensino Comunicativo, perspectiva de ensino recomendada pelos PCN (BRASIL, 1998) para o

ensino de língua estrangeira moderna na escola, conforme já salientado. O excerto 59 complementa essa ideia ao frisar a importância do português nessa tarefa, principalmente, pois alguns aspectos concernentes ao inglês são mais fáceis de serem comparados com o português, o que faz dele, nesses casos específicos, mais facilitador do que a Libras, por exemplo. Essa temática será discutida no decorrer deste Eixo, mas é válido antecipar que cada língua deve cumprir com sua função durante a tarefa de ensinar e aprender uma LE, cada língua é pertinente a depender da situação e do propósito, não significando uma mistura de todas elas, de forma desordenada. Caso isso aconteça, pode gerar insegurança nos alunos e o que poderia ser benéfico, passa a ser limitador.

Excerto 60

- PESQUISADORA: *O que tem nas aulas de inglês que você gosta menos?*

Eu gosto pouco das aulas de inglês quando o professor está explicando. Eu não entendo muito bem. Também o professor está explicando em português, traduzindo em português, está falando em inglês também, então mistura tudo. (Natalie – Aluna Surda – Entrevista).

Excerto 61

Diário de Pesquisa – Dia 06/10

Érica exclama em sinais durante a aula: “Ai, meu Deus, que confusão na minha cabeça, Libras, português, inglês...”

Os dizeres das alunas surdas (excertos 60 e 61) confirmam a ideia de que, se essas línguas não forem utilizadas de forma adequada e no intuito de serem caminhos para a aprendizagem de LE, elas só tendem a confundir a cabeça dos alunos e os privar da aprendizagem significativa. Acredita-se que a ideia que sustenta essa afirmação encontra respaldo em Holthouse (2006), uma vez que ele defende o uso ponderado da língua materna (L1 E L2, neste caso) dos alunos, conforme já discutido.

Certamente, a Libras é uma língua de participação indispensável não só na aprendizagem de alunos surdos, mas também em seus desenvolvimentos cognitivos e sociais, sobretudo porque é pela língua(gem) que o indivíduo compreende o mundo em que se insere e estabelece (inter)relações que os torna único e singular perante o outro (MOURA, 2014). É justamente pela língua que o ser humano age no mundo, produz

sentidos, compartilha experiências, transmite informações etc. Com relação ao surdo, essa questão não poderia ser diversa:

Pode-se imaginar o efeito que a língua de sinais tem na organização do indivíduo surdo. Será pela língua de sinais que o surdo poderá compreender o mundo, localizar-se com relação a ele mesmo e aos outros e ter as suas referências, inclusive aquela que o coloca de forma diferente no mundo como surdo que percebe o mundo visualmente, que tem direitos e que deve ser respeitado na sua forma de ser (MOURA, 2000 *apud* MOURA, 2014, p. 20).

Sobre a temática, notou-se por meio das discussões impulsionadas durante o período de observação escolar que os surdos, por meio de sua L1 (Libras), são capazes de se posicionarem criticamente em relação a diversos assuntos e sustentarem discussões bastante profundas, conforme apontam os excertos 62 e 63.

Excerto 62

Diário de Pesquisa – 25/08

[Episódio da Pirâmide Alimentar]

Em Libras, alunos surdos participam da discussão com a sala (IE vai traduzindo e passando para o professor e para os alunos ouvintes) sobre hábitos saudáveis, inclusive fazem isso muito melhor que os alunos ouvintes. Érica comenta que fibras são boas para o funcionamento saudável do intestino, por exemplo. Natalie comenta que tomar bastante água também ajuda. Alunos estão bem engajados e tecendo comentários bastante pertinentes (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Excerto 63

Diário de Pesquisa – 06/10

Começa a unidade Pop Culture e o professor discute em Português sobre as fotos dos artistas presentes no LD (Quem são? Vocês os conhecem? Etc). Os alunos surdos conhecem e se engajam na discussão. Professor conta um pouco do trabalho de cada artista e explica a diferença entre estrela e ícone. Alunos surdos dão vários exemplos para ilustrar essa discussão, defendendo seus pontos de vista. Natalie, por exemplo, comenta que Roberto Carlos é um ícone. Alunos surdos estão fazendo intervenções e comentários muito bons durante a discussão. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Os excertos anteriores são apenas alguns dos diversos exemplos registrados em diário de pesquisa que indicam algo indiscutível, mas que precisa ser reforçado: os surdos são capazes de dissertarem sobre diversos assuntos em sua língua e, inclusive, serem bastante críticos e bem-sucedidos nessa tarefa. Se compararmos essas descrições aos conceitos sobre a Libras já assinalados no decorrer desta investigação (GÓES e CAMPOS, 2014; STROBEL e FERNANDES, 1998, CASTRO JÚNIOR, 2011),

confirma-se o quanto ela cumpre com sua função linguística, assim como qualquer língua oral-auditiva⁵⁸, servindo à comunicação de quaisquer conceitos, dos mais concretos aos mais abstratos, e possibilitando o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos surdos.

Assim, faz todo o sentido que a Libras apareça recorrentemente nos discursos dos alunos surdos como um aspecto relevante e necessário em seus aprendizados de inglês como LE, o que reafirma a importância da promulgação da Lei da Libras/Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2005). Essa presença, todavia, aparece refletida de diversas maneiras nos discursos dos participantes desta pesquisa:

Excerto 64

- Seria melhor Libras do que leitura labial. Na verdade, o professor fala e eu não entendo nada sem tradução, sem a intérprete. Com a intérprete eu aprendo mais rápido (Érica– Aluna Surda – Entrevista).

Excerto 65

- [...] Se o professor soubesse Libras, ele ensinaria em sinais direto pra mim. [...] Porque, por exemplo, agora a gente precisa olhar pro professor e olhar pra intérprete, olhar para o professor e olhar para a intérprete. Se o professor soubesse Libras, a gente olharia direto para o professor e entenderia. Por exemplo, a Viviane, professora de português, ela sabe Libras, ela ensina direto pra gente. A gente olha só para uma pessoa (Vitor– Aluno Surdo – Entrevista).

O excerto 64 indica a importância do intérprete no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, sobretudo por conta do acesso aos conteúdos por meio de sua L1. Érica aponta que, caso não houvesse intérprete, no contexto em que ela está inserida, ou seja, em que o professor de inglês não sabe Libras, a aprendizagem seria dificultada ou, até mesmo, impossibilitada. Do mesmo modo, o excerto 65 indica que o professor não saber Libras é um fator limitador para a aprendizagem, já que desorienta seus olhares (“[...] agora a gente precisa olhar pro professor e olhar pra intérprete, olhar para o professor e olhar para a intérprete. Se o professor soubesse Libras, a

⁵⁸ Retoma-se aqui que se fala em línguas orais-auditivas neste estudo em comparação às línguas visuo-gestuais, que se utilizam de canais comunicativos distintos. As línguas orais-auditivas dizem respeito às línguas que passam pelos canais da audição e da fala (como o português, o inglês, o espanhol, o francês etc.), já as línguas visuo-gestuais, segundo Quadros (2006, p. 35), utilizam “[...] a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la.” (como a Libras, a língua americana de sinais – ASL, a língua gestual portuguesa, língua japonesa de sinais etc).

gente olharia direto para o professor e entenderia. [...]”) e não lhes permite ter acesso ao conteúdo direto em Libras pelo professor, sem a mediação do intérprete, como acontece com os alunos ouvintes.

Daniel, o intérprete convidado, discutindo MD favoráveis ao ensino e a aprendizagem de inglês de alunos surdos, ressalta, inclusive, o quanto seria benéfico se uma atividade ou os profissionais de ensino fizessem conexões e comparações do inglês direto para a Libras:

Excerto 66

*- [...] eu lembro que quando às vezes tinha alguma atividade que você não passava pela língua portuguesa os alunos surdos conseguiam aprender parece que melhor, quando você trabalhava direto da língua de sinais pra língua inglesa né, então sem, por exemplo, você ter que fazer uma tradução pro português antes e depois traduzir pro inglês. **Quando você ia direto da língua de sinais pra língua inglesa, ou vice-versa, eu acho que:: que:: isso favorecia a atenção dos alunos e o aprendizado deles.** (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista; grifos nossos).*

Todavia, ao mesmo tempo em que reconhece que isso pode beneficiar o aprendizado de surdos, admite que possa não haver profissionais para desempenhar suas funções nesses moldes:

Excerto 67

*- Eu acho que [...] quando o intérprete sabe a língua inglesa isso ajuda [...], porque é aquela coisa que eu falei você pode fazer algumas coisas irem direto da língua de sinais pra língua inglesa, sem precisa passar pela língua portuguesa e:: aí você acaba tendo um pouco mais de autonomia pra trabalhar essa ideia com o professor. Mas, **eu sei também que não é a maioria dos casos.** (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista; grifos nossos).*

Do mesmo modo, Mariana também assinala que o intérprete de Libras não se desenvolve em LE para interpretar aulas de LE:

Excerto 68

- [...] o tempo do meu curso [Licenciatura em Educação Especial] não permite aprofundar a temática da surdez e nem no contexto educacional da aula de inglês (Mariana – Intérprete Atuante – Questionário).

Para além da formação do IE, o próprio professor participante deste estudo evidencia essa lacuna também na formação profissional dos licenciados em Letras:

Excerto 69

- Eu cursei Letras [...] e eu não tive nem uma disciplina sequer voltada para a educação especial. Então, você sai de lá apto a dar aula para os alunos que são tidos aí como os normais, mas a hora que você chega na sala de aula e se depara com esse outro público, você fala “e agora?”, né. Então, a universidade ainda não nos prepara pra esse tipo de público. Eu aprendi na prática, o que eu estou aprendendo ainda na prática, no dia a dia, com o contato com os intérpretes, é dessa forma que eu estou lidando com isso (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista; grifos nossos)

Nessa direção, os dizeres de Daniel (excerto 67), Mariana (excerto 68) e Leonardo (excerto 69), corroboram os resultados da pesquisa de Marinheiro e Lodi (2016), os quais concluíram que, no processo de ensino e aprendizagem de LE de surdos, o intérprete nem sempre domina o inglês e o professor de inglês nem sempre domina a Libras, evidenciando uma lacuna na formação de ambos os profissionais e desfavorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Isto posto, reconhece-se aqui, na atual conjuntura, a improbabilidade de um contexto em que professor de inglês seja proficiente em Libras e intérprete de Libras seja proficiente em inglês, o que oportunizaria um trabalho grandioso em relação ao ensino e à aprendizagem de LI. Mesmo assim, não se pode negar a importância da Libras no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos e a necessidade de que o professor a domine, ainda que o suficiente para sanar uma dúvida, conforme aponta a seguinte situação de sala de aula:

Excerto 70

Diário de Pesquisa – Dia 06/10

Érica chama Mariana em sua carteira para tirar uma dúvida. Mariana não é proficiente em inglês e sugere: “Por que você não pergunta a Monique? Ela pode te ajudar melhor do que eu.” Érica levanta com o caderno na mão para ir me perguntar algo, mas percebe que o professor acaba de sentar ao meu lado e desiste. Professor fala: “Pode perguntar!” Érica responde: “Esquece!” (tudo oralmente). Intérprete pergunta se ela ficou com vergonha. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Pelo excerto 70, percebe-se que o objetivo da aluna era sanar suas dúvidas com a pesquisadora, e não com o professor, que responderia oralmente, conforme aponta o registro subsequente ao anterior (excerto 71):

Excerto 71

Diário de Pesquisa – Dia 06/10

Pela situação, tenho quase certeza de que a aluna queria ter perguntado a mim, mas por uma questão de respeito, já que o professor estava ao meu lado, ela obrigatoriamente teria que perguntar a ele. Penso que ela se sentiria mais confortável em tirar suas dúvidas comigo, já que eu poderia fazer isso com a ajuda da Libras. Já o professor, só tira dúvidas oralmente ou escrevendo no caderno. Então, ela desistiu. Não pude me manifestar oferecendo ajuda, não posso interferir, minha observação é não-participante. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Assim, por meio do comentário revelado pelo excerto 71, depreende-se que o conhecimento de Libras pelo professor, naquele momento, foi decisivo para a aluna, fazendo com que ela desistisse de sanar uma dúvida por simplesmente perceber que isso não seria feito em sua L1. Isso mostra não só a importância de que o professor de inglês estude e saiba a Libras para atender os seus alunos, como também o quanto o aluno se sente seguro e motivado quando há a possibilidade de que isso aconteça. Neste caso, a pesquisadora teria assumido o papel de um professor de inglês que está apto a sanar possíveis dúvidas sobre essa língua por meio da Libras, sem a mediação do intérprete ou sem precisar, necessariamente, da língua portuguesa, na modalidade escrita.

Conforme já discutido, tem-se ciência da lacuna na formação do professor de inglês para que ele dê conta das questões da surdez e consiga ministrar suas aulas totalmente em Libras, aliando uma metodologia de ensino específica para tal, até porque este estudo acontece em uma sala de aula mista, com alunos surdos e ouvintes dentre o total de alunos. Desta forma, sugere-se que ele seja capaz, ao menos, de se utilizar da estratégia de sanar dúvidas dos alunos em Libras, de dar exemplos de construções no inglês fazendo comparações com a Libras, apresentar vocabulários em inglês com a ajuda da Libras, de manter relações afetivas com alunos por meio da Libras ou de, para dizer o mínimo, entender e responder a perguntas e comentários comuns à sala de aula em Libras, como “Posso ir ao banheiro?”, “Posso beber água?”, “Posso falar com a coordenadora?”, “Tive dúvidas na tarefa.”, “Não entendi o que era para fazer neste exercício.” etc.

Em adição, permitir que os alunos tirem suas dúvidas, por exemplo, direto em sua L1 com o professor, isto é, com alguém que é especialista naquele assunto, assim como os ouvintes também o fazem, é oferecer condições de que aquele ensino, bem como aquele espaço educacional, torne-se ainda mais inclusivo e não contribua para o distanciamento entre alunos surdos e ouvintes. Sobre a temática, retoma-se aqui a reflexão de Moura (2011), que polemiza a questão dos modelos inclusivos na educação de surdos, salientando que eles incluem os surdos na mesma sala de aula dos ouvintes, mas as suas reais necessidades educacionais - como um professor com conhecimento de Libras suficiente - não são atendidas e, conseqüentemente, a inclusão não é efetivada. De acordo com Rosa (2006), inclusão significa permitir aos surdos o acesso aos recursos que poderiam facilitar o seu aprendizado, como uma comunicação com o professor por meio da Libras ou o trabalho com MD e EstEn adequados a esse público, não somente sua inserção no ensino regular comum.

Com relação à língua portuguesa, faz-se necessária a sua presença para que ela sirva de parâmetro para a outra língua oral-auditiva que será aprendida - a língua inglesa -, já que as duas são desenvolvidas em sua modalidade escrita pelos aprendizes surdos. Lodi (2014) afirma que é preciso que se considere o ensino de LP na modalidade escrita em todas as disciplinas e níveis escolares, pois os conhecimentos originados passam necessariamente por ela:

As fontes de pesquisa e de informação da criança/adolescente (ouvinte ou surdo) circulam em língua portuguesa (livros adotados pela escola, livros didáticos, pesquisa na internet, etc.). [...] crianças/adolescentes que não desenvolvem plenamente os processos linguísticos terão, invariavelmente, maiores dificuldades de aprendizagem (LODI, 2014, p. 27).

Deste modo, no processo de ensino e aprendizagem da LE (inglês), a língua portuguesa acaba funcionando, primeiramente e como já refletido, como um apoio aos alunos surdos, servindo à comparação e entendimento de conteúdos e estruturas que eles estão aprendendo em inglês e que, por ventura, estejam mais distantes em Libras. Sabe-se que essas línguas são bastante diferentes entre si, conforme ressalta Mariana:

Excerto 72
Diário de Pesquisa – Dia 29/09

Intérprete comenta que os alunos surdos acabam ficando frustrados porque essas línguas não são iguais. Ela exemplifica me dando 3 sentenças relacionadas ao going to:

Libras: “Eu-comprar-algumas roupas-vou.”

Inglês: “I’m going to buy some clothes.”

Português: “Eu comprarei algumas roupas.”

(Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa)

Por esse motivo, repetidas vezes e como mostra o excerto 72, os alunos surdos acabavam tendo dificuldades em sua aprendizagem de LE, o que fazia com que a intérprete atuante sempre exclamasse durante sua interpretação: “Ixe! Esbarrou na língua.”, indicando haver algum problema de ordem linguística. Todavia, há algumas situações em que a língua inglesa em muito se assemelha à língua portuguesa (LP) ou à Libras, sendo possível que o professor se utilize de comparações entre elas para **facilitar** o aprendizado dos alunos. Destaque para o termo facilitar, pois não se defende aqui o ensino de LE como uma mera transposição entre línguas, mas sim suas presenças como facilitadoras na compreensão dos sentidos e significados da língua-alvo.

Ainda sobre o excerto 72, entende-se que o objetivo maior da IE foi o de mostrar o quanto as línguas participantes do processo de ensino e aprendizagem em questão são distintas entre si, o que pode, em um primeiro momento, intimidar alunos e profissionais (intérprete e professor) que as utilizam. Certamente, ela alcançou esse objetivo com sua fala. No entanto, é importante mencionar que o excerto também trouxe uma comparação entre línguas quiçá inadequada, além de apontar uma posição bastante equivocada da intérprete sobre o ensino de LE de uma forma geral, uma visão baseada apenas na transposição literal entre línguas, em que sempre deve haver um correspondente linguístico entre língua-fonte e língua-alvo para que haja o aprendizado do aluno⁵⁹. Na verdade, uma língua nunca terá construções linguísticas exatamente análogas em todas ou quaisquer línguas existentes no mundo e, como já mencionado nesta pesquisa, reforçar essa visão de que as línguas devem ser trabalhadas considerando, principalmente, suas correspondências em outras línguas é perpetuar um

⁵⁹ Poderia ter havido uma maior reflexão por parte da intérprete para que o exemplo proposto em Libras se aproximasse um pouco mais do tempo verbal indicado (*going to*). Na Libras, marca-se esse tipo de sentença (futuro) com o advérbio de tempo, comparação que poderia ter sido realizada pela intérprete para facilitar o aprendizado pelos alunos, mostrando que, em Libras, apesar de não haver uma tradução direta desse tempo verbal, há outras construções que, se utilizadas adequadamente, podem ficar bastante semelhantes e/ou transmitir a mesma mensagem. O mesmo pode ser feito também em relação à língua portuguesa.

ensino que não visa o sentido, o significado e a comunicação, como visa o Ensino Comunicativo, por exemplo.

Deste modo, é preciso que o professor, ou até mesmo o intérprete, tenham sensibilidade em relação a essas questões, a fim de que se utilizem da Libras e da língua portuguesa da melhor maneira possível, sempre em benefício e em busca da aprendizagem de LE. Essa proposta vai ao encontro do que é afirmado por autores como Atkinson (1987) e Holthouse (2006), previamente discutidos nos capítulos anteriores, os quais ressaltam o papel facilitador que a língua materna dos alunos (ou, neste caso, as línguas que os alunos já dominam) tem na aprendizagem de uma LE. Sobre isso, conforme já indicado, Oliveira (2016) defende que até mesmo uma simples tradução pode ser benéfica, solucionando possíveis dúvidas e desobstruindo o caminho em direção à aprendizagem significativa.

Em segundo lugar e, especialmente, a língua portuguesa se faz necessária no processo de ensino e aprendizagem de uma LE por funcionar como uma questão de registro de significados para os alunos surdos, do mesmo modo que para os ouvintes. Se fosse viável, certamente, os alunos surdos traduziriam a língua inglesa direto para a Libras sempre que surgisse alguma dúvida ou dependendo da necessidade, conforme costuma fazer Natalie:

Excerto 73
Diário de Pesquisa – Dia 18/08

Aluna traz seu caderno para o professor tirar algumas dúvidas e, como estou ao seu lado, ela me mostra o que escreveu. No caderno, há expressões em inglês com o desenho dos sinais em Libras, os quais ela mesma desenhou. Está assim:



Not a lot

Não muito

Este caderno é de estudo à parte. Ela estuda em casa comparando a Libras, o inglês e o português. Pergunto se ela desenha os sinais sempre. Ela diz que sim, mas apenas em casa quando vai estudar. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Entende-se pelo excerto e também pela representação do caderno da aluna surda, que a comparação entre línguas é uma estratégia de aprendizagem importante para ela, por isso a sua utilização para estudar em casa. Percebe-se que a aluna, ao desenhar os sinais, não deixa de fazer essa comparação com a Libras, ainda que o registro das outras línguas esteja na modalidade escrita⁶⁰. Acontece que o esforço e o tempo para a conclusão da tarefa de desenhar um sinal é bem maior se comparado ao de apenas escrever a palavra em português, língua em que já aprendem na modalidade escrita em sua trajetória escolar, isso sem mencionar os obstáculos que o ato de desenhar pode trazer: alguns alunos podem não ser tão bons nisso, podem não gostar tanto, o desenho pode não ficar tão claro etc. Dessa forma, a LP, nesse caso, cumpre com a função de registrar significados e dúvidas em relação à língua inglesa, sobretudo no intuito de interiorizá-las e consultá-las depois. A tabela a seguir indica algumas menções relativas a essa discussão:

Tabela 10 - Menções à LP como um Registro nos Dados desta Pesquisa

ALUNO SURDO	ENTREVISTA
ÉERICA	“Eu tenho um livro de inglês, [...] minha tia me deu. Ela estudava com este livro. Então, ela me deu o livro e eu leio e traduzo em português no caderno. ”
	“Eu estudo pegando o caderno e estudo todo dia com ele. [...] Por exemplo, eu chego da escola e eu estudo o que eu aprendi e quando chega a prova eu estudo de novo o que eu aprendi. Eu escrevo um texto no caderno. ”
NATALIE	“Porque o professor, por exemplo, ele escreve em inglês e depois faz a tradução para o português embaixo. Isso é bom.”
	PESQUISADORA: Você estuda inglês na sua casa?
	“Eu estudo. Por exemplo, o professor faz um resumo , aí eu chego em casa e estudo e quando chega na prova fica mais fácil.” PESQUISADORA: Como você estuda inglês? “Por exemplo, eu chego em casa abro o livro, vejo a palavra em inglês e

⁶⁰ Reconhece-se aqui a existência do sistema gráfico de representação sinais *SignWriting*, definido como “[...] um sistema gráfico esquemático que registra por meio da forma escrita as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações: configuração de mão, movimento, direção, expressão fácil e corporal, pontos de contato com o corpo, dinâmica (intensidade, velocidade e/ou tensão do sinal) (STUMPF, SOFIATO e DALLAN, 2016, p. 53). No entanto, percebe-se que nenhum dos alunos surdos participantes desta pesquisa dominam este sistema, não havendo qualquer menção e, muito menos, utilização do mesmo. Para uma leitura mais profunda sobre o tema, inclusive sobre como ele pode auxiliar na educação de surdos, confira Stumpf, Sofiato e Dallan, 2016.

	faço a tradução para o português. Depois, eu decoro.”
VITOR	“Por exemplo, eu tento sempre traduzir do inglês para o português. ”
	“Sim, são diferentes [LP, Libras e LI]. Por exemplo, Libras e inglês são diferentes, precisa do português. Alguns sinais do inglês não existem.”

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das entrevistas (2018).

A verdade é que, no caso específico deste estudo, os materiais utilizados também circulam em língua inglesa, além do objetivo da disciplina acompanhada ser, dentre outros, a própria aprendizagem dessa língua, o que aponta para a indispensabilidade do trabalho com ela. Se todos os recursos imagéticos discutidos no Eixo 1 forem utilizados, mas não houver o trabalho com a LI, esta disciplina não configurará como uma disciplina de Língua Estrangeira Moderna e não cumprirá com os objetivos propostos pelos documentos oficiais para essa disciplina.

O modelo de Educação Bilíngue adotado pela escola Maria Sofia é análogo ao segundo modelo proposto por Lodi (2014) na seção 2.3.1 deste estudo, que trata especificamente do bilinguismo na educação de surdos. Nesse modelo, os alunos surdos, que estão no Ensino Fundamental II, frequentam todas as aulas em turma mista (alunos surdos + ouvintes), sempre na presença do intérprete educacional de Libras, com exceção da disciplina de língua portuguesa, em que se deslocam a outra sala para aprenderem LP por meio da Libras (Libras como língua de instrução) e em uma turma só de alunos surdos. A língua de sinais também é (ou foi) desenvolvida em outros momentos na escola. Assim, a disciplina de LI é a única disciplina de língua em que os alunos surdos aprendem junto com os ouvintes, característica essa que pode, primeiramente, indicar algumas diferenças em relação às outras disciplinas (como Matemática, Química, Física, História etc.) e, em segundo lugar, servir de base para novas discussões sobre a formação complementar que esta disciplina pode proporcionar.

Vários episódios positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem foram citados no Eixo 1, sobretudo por se respaldarem na visualidade, o que é bastante significativo para a educação em LE de surdos. Contudo, compreendeu-se que muitos desses episódios não desenvolveram a aprendizagem da LE de forma satisfatória, em especial, porque a forma escrita da língua inglesa não foi trabalhada durante essas atividades, não resultando em possibilidades de aprendizagem da língua-alvo pelos

alunos surdos. Notou-se que a Educação Bilíngue de surdos não prega o desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa, ainda que haja alunos oralizados, portanto, a aprendizagem da língua inglesa também segue o mesmo caminho da L2: acontece por meio do desenvolvimento das habilidades escritas da língua - leitura (*reading*) e escrita (*writing*). Destarte, se os MD e EstEn não permitirem esse desenvolvimento, eles não são favoráveis ao ensino de LE a alunos surdos, *i.e.*, se a língua inglesa não é apresentada graficamente durante a utilização desses materiais, as aulas de língua inglesa para os surdos são como todas as outras aulas de outras disciplinas, ainda que recursos visuais sejam utilizados.

Imagine uma aula da disciplina de História na mesma escola, em que o professor, com o auxílio de uma apresentação de *slides* repleta de imagens, explica sobre a Segunda Guerra Mundial, por exemplo. Por meio da modalidade oral da língua portuguesa, ele discorre sobre o período, de modo que, para os alunos ouvintes, essas informações chegam em português e, para os alunos surdos, em Libras, com a mediação do intérprete e apoio das imagens. Certamente, uma aula nesses moldes parece bastante positiva à aprendizagem de História pelos alunos surdos. Agora, reflita sobre a aula de língua inglesa a seguir, novamente retomada nesta pesquisa:

Excerto 74

Diário de Pesquisa – 06/10

Começa a unidade Pop Culture e o professor discute em Português sobre as fotos dos artistas presentes no LD (Quem são? Vocês os conhecem? Etc). Os alunos surdos conhecem e se engajam na discussão. Professor conta um pouco do trabalho de cada artista e explica a diferença entre estrela e ícone. Alunos surdos dão vários exemplos para ilustrar essa discussão, defendendo seus pontos de vista. Natalie, por exemplo, comenta que Roberto Carlos é um ícone. Alunos surdos estão fazendo intervenções e comentários muito bons durante a discussão. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

O professor, com o auxílio de imagens contidas no próprio livro didático adotado, fomenta uma discussão bastante interessante com seus alunos, a qual chega em português oral para os ouvintes e em Libras para os surdos, com a interpretação do IE. Contudo, essas informações não estão passando pela língua inglesa para os alunos surdos (e, na verdade, nem para os ouvintes), sobretudo por uma questão de escolha do professor, já que o LD dispunha de registros da língua inglesa (aliado às imagens) como suporte àquela atividade. Se o objetivo da atividade era apenas o desenvolvimento de

uma consciência crítica nos alunos em relação a um determinado assunto, ela cumpriu com sua função. No entanto, poderia ter oportunizado, além disso, uma ampliação dos conhecimentos em LE pelos alunos, o que não aconteceu. Assim, essa atividade educacional não se configurou como uma atividade de ensino e aprendizagem de LE (inglês) suficiente, resultando em uma prática como todas as outras, em uma aula como a de todas as outras disciplinas, semelhante à de História: um conhecimento sendo transmitido em Libras aos alunos surdos, e não uma aula que foque na LE.

Sob essa perspectiva, embora não seja exatamente o foco desta pesquisa, é cabível o seguinte questionamento: se o ensino de língua inglesa na escola pública inclusiva, que é o contexto desta investigação, não se efetiva em sua totalidade aos alunos surdos - porque, muitas vezes, o inglês em sua modalidade escrita não aparece - e, também, não se efetiva aos alunos ouvintes - porque, além da ausência da modalidade escrita, a modalidade oral é pouco explorada -, esse ensino se efetiva a quem? Para que ele se efetive, então, pelo menos aos surdos, defende-se aqui que todos os recursos visuais trazidos e discutidos no Eixo 1, assim como todos os outros possíveis, tragam, de alguma forma, a escrita da língua inglesa em seu interior, ou seja, proponham o trabalho com a língua inglesa em sua modalidade escrita. A visualidade é importante na educação em LE de surdos, mas ainda mais essencial é o uso dessa visualidade **na língua, na língua inglesa**. Em relação a isso, aluna surda e a intérprete atuante apontam:

Excerto 75

- [para aprender melhor] Preciso o livro, professor e intérprete. Também livros coloca a imagem com o inglês. (Érica – Aluna Surda – Questionário)

Excerto 76

- O que tem que ter [em uma atividade para que os alunos surdos gostem e aprendam melhor]? Bom, é **imagem no inglês**. Com relação aos tempos verbais, não tem muito o que dizer, eles têm que decorar, mas + decorar mesmo, memorizar. Agora, das palavras, quando você apresenta a palavra, por exemplo, “food”, **você apresenta a palavra e apresenta a imagem do que aquilo representa, certamente aquilo vai ficar internalizado**. Eles vão compreender, tem uma compreensão do que é aquilo, porque você apresenta a imagem e apresenta a palavra, então uma coisa tá ligada a outra, conectada a outra. Então quando você é:: dá esse tipo de atividade para os alunos é:: + que eles possam fazer esse tipo de associação, eles aprendem muito melhor né. Então, **atividades que oportunizem a junção da palavra com a imagem CERTAMENTE eles vão aprender muito melhor**. (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista; grifos nossos)

Érica simplesmente indica que precisa de imagens relacionadas ao inglês. Mariana, por sua vez, ilustra muito bem essa discussão, frisando, mais de uma vez, a necessidade de que haja imagens aliadas ao inglês nos materiais didáticos e estratégias de ensino, pois, se isso ocorrer, os alunos são capazes de reter melhor o conhecimento. Entende-se que a língua inglesa, ou toda e qualquer língua, não se resume à junção da palavra com a imagem, não esgotando o seu aprendizado dessa forma. O que se intenta aqui é promover a ideia de imagem aliada à língua como recurso potencializador, e não como uma solução para todos os problemas que envolvem esse campo educacional, sobretudo o de ensino e aprendizagem de uma LE.

Por tudo o que foi discutido até o presente momento, todavia, discorda-se do que a intérprete postula sobre decorar os tempos verbais (“*Com relação aos tempos verbais, não tem muito o que dizer, eles têm que decorar, mas + decorar mesmo, memorizar.*”). Não será preciso que o aluno decore os tempos verbais se ele for capaz de e incentivado a estabelecer comparações e associações entre as línguas sobre as quais eles já têm domínio, ou pelo menos um domínio maior que do inglês. Assim, como os próprios alunos participantes deste estudo já o fazem, eles, com a ajuda de professor e intérprete, vão comparar todas essas línguas, utilizando-se de semelhanças e diferenças entre elas para entenderem e compreenderem determinados conhecimentos e estruturas e, assim, atingirem seus objetivos comunicacionais em LE.

Alguns MD e EstEn mencionados no Eixo 1 - tais como a Utilização da Lousa (III), os Aplicativos Digitais (IX) e os Escritos no Caderno e no LD (X) - foram colocados como recursos visuais positivos à educação em LE de surdos e assim o são, sobretudo e em complemento às suas outras características, por oportunizarem a visualização da própria forma gráfica da língua inglesa, o que faz com que sejam ilustrativos da discussão que está sendo desenvolvida: visualidade na LI, da LI, por meio da LI.

A Utilização da Lousa (III), segundo discussão iniciada no Eixo 1, é benéfica, pois permite ao professor a representação da modalidade escrita da língua inglesa, ou seja, torna a LI visualmente acessível aos alunos para que eles possam aprendê-la. Uma vez que eles têm um impedimento na audição, caso o professor se utilize apenas da modalidade oral do inglês para ensinar a língua e não traga, de alguma forma, a sua modalidade escrita, esses conteúdos só chegarão em LI aos ouvintes, pois aos surdos eles chegarão em Libras, por meio da mediação do intérprete, não havendo aprendizado da LE, portanto. Os Escritos no Caderno e no LD (X), para além da questão do registro

(refletida no Eixo 1), também servem aos mesmos propósitos, sendo a intérprete uma profissional consciente dessas circunstâncias:

Excerto 77

Diário de pesquisa – Dia 25/08

IE fica com o seu LD virado para os alunos e ela vai apontando as imagens, sentenças e exercícios de acordo com que o professor está explicando. Também aponta os escritos em inglês e os traduz quando necessário. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

O excerto 77 revela que Mariana, ao apontar para os registros escritos da língua inglesa durante sua interpretação, compreende a necessidade de que a modalidade escrita dessa língua seja trabalhada para que o ensino da LI seja efetivado, além de que essa estratégia pode favorecer o seu trabalho como intérprete, segundo discussões aqui levantadas.

Semelhante à lousa e aos escritos, há os Aplicativos Digitais (IX), que foram citados pelos alunos em forma de dicionários, por isso a relação com a forma escrita da LI:

Excerto 78

Diário de Pesquisa – Dia 24/11

Vitor [aluno surdo] falou na entrevista de ontem que usava um aplicativo para ajudá-lo com o inglês, então ele me mostrou. Chama-se “Reverso Context”. Ele me falou que o ajuda bastante a aprender porque funciona como dicionário. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Porém, admite-se, em consonância com as conclusões de Tavares e Oliveira (2014) já comentadas aqui, que os aplicativos, bem como as tecnologias digitais de forma geral, são recursos altamente visuais, ou pelo menos altamente propensos a se respaldarem na visualidade, característica essa que é bastante atrativa para a educação em LE de surdos. Além disso, como os autores também ressaltam, permite-se que a comunicação e a interação nesse mundo tecnológico seja feita por meio da modalidade escrita da língua, o que seria bastante oportuno para o contexto deste estudo, pois ampliaria o contato dos alunos com a LI. É preciso, no entanto, assim como discutido por Oliveira (2014), que as tecnologias digitais não sejam utilizadas somente como uma transposição do tradicional para o digital, mas sim que se considerem os interesses e as necessidades dos alunos surdos e, também, as suas habilidades na utilização desses

recursos, com vistas a escolher a ferramenta mais adequada para o trabalho com esse público e para a explanação do conteúdo selecionado.

Assim, sob a perspectiva de que é preciso que haja a presença da LI em sua modalidade escrita nos materiais didáticos e nas estratégias de ensino utilizados pelo professor ou pelo intérprete, sobretudo para que eles se configurem como recursos de ensino de LE pertinentes, entende-se que o trabalho com a língua inglesa deve ser dosado de acordo com os níveis e as necessidades dos alunos surdos, não significando um bombardeio de registros escritos na língua-alvo e, muito menos, um bombardeio de imagens. É preciso que haja imagem e língua na medida, sempre em prol de um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido:

Excerto 79

*- O que atrapalha, o que dificulta a aprendizagem do aluno surdo é:: do material didático são aqueles que apresentam textos, o que são todos, eles apresentam **muito texto e pouca imagem**, então o aluno ele não tem a oportunidade aprender o conceito (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista; grifos nossos).*

Assim, em consonância com Almeida Filho (1993) e Kyle (1999), supõe-se que haja uma análise prévia das necessidades e habilidades do público-alvo, com o objetivo de permitir a elaboração/adaptação/avaliação/aplicação de MD e EstEn cada vez mais direcionados e adequados ao contexto em que eles são propostos; neste caso, com textos e imagens na medida. Conforme Lucas (2016), compreende-se como necessidades (ou interesses):

[...] tudo aquilo que é importante ser estudado pelo aprendiz, de modo a conduzi-lo ao cumprimento de determinada tarefa. Faz parte ainda das necessidades/interesses tudo aquilo que está representado no imaginário do aprendiz, ou seja, as fantasias que ele traz consigo [...]. (LUCAS, 2016, p. 152)

Caso não haja tal análise quando se busca a utilização de materiais didáticos e estratégias de ensino eficazes, pode-se provocar o fracasso educacional dos alunos e, conseqüentemente, até mesmo sua evasão escolar. Kyle (1999) reflete sobre isso em uma questão macro, em termos de elaboração de currículo para surdos, o qual tem o MD como seu componente:

Os tópicos do currículo geralmente são expressos como questões de tradução – como certos elementos podem ser apresentados na língua da minoria. Nunca houve um **exame de necessidades e habilidades da minoria** como uma base para a definição do currículo. É provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo – mesmo se a língua de sinais for usada.” (KYLE, 1999, p. 20, *grifos nossos*).

Por fim, acerca da formação complementar e cultural que a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês poderia (e deveria) possibilitar, depois de compreendido nesta análise e discussão dos dados o papel e a importância da Libras, como L1, e da língua portuguesa, como L2, na educação em LI, como LE, de aluno surdos, assume-se aqui a grande oportunidade que ela se mostra para o trabalho com os aspectos culturais que envolvem cada língua, já que, como identificado no embasamento teórico desta pesquisa, uma língua está intrinsecamente relacionada a uma cultura, a uma forma de ver e estabelecer relações com o mundo (KRAMSCH, 1993). Destarte, considerando que esta é a única disciplina de língua que é compartilhada por alunos surdos e ouvintes, propõe-se, primeiramente, que ela oportunize uma compreensão mais ampla aos ouvintes sobre as questões culturais e identitárias da surdez, para além somente das questões linguísticas, no sentido de colocar em prática a visão de Campos (2014), a qual, conforme já foi refletido neste estudo, defende que, quando a diferença surda é celebrada na escola, o desenvolvimento dos surdos é favorecido, seja ele o intelectual, subjetivo ou o cognitivo. Os excertos subsequentes sustentam esta reflexão:

Excerto 80

Diário de Pesquisa – Dia 11/08

Professor solicita que os alunos façam a tradução de frases do inglês para o português. Alunos surdos também traduzem para o português escrito e IE compartilha as respostas deles com o professor e com o resto dos alunos da sala oralmente. Depois que a IE termina, alunos ouvintes dizem: “Ah! Mas fica fácil com a intérprete traduzindo para eles.” Professor responde: “Não foi a Mariana que traduziu, ela só passou para mim o que a aluna havia traduzido.” (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Excerto 81

Diário de Pesquisa – Dia 10/11

Professor vai explicando o resumo e corrigindo a tradução das frases; IE está interpretando a fala do professor. Ela percebe que os alunos surdos estão olhando para o prof., escrevendo e esquecendo de olhar pra ela, então,

ela vai exatamente do lado do professor e continua sua interpretação do lado dele, com autorização do professor. Alunos ouvintes reclamam que a intérprete está na frente da lousa, como se ela fosse um empecilho, como se sua presença em sala atrapalhasse. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Por meio dos excertos, observa-se que os alunos ouvintes, apesar de frequentarem uma escola inclusiva e bilíngue para surdos, não compreendem satisfatoriamente as peculiaridades e necessidades desse contexto, seja por acharem que a intérprete, para além de fazer a mediação em língua de sinais, fornece a resposta aos alunos surdos, seja por acharem que sua presença é um obstáculo para suas aprendizagens. Assim, a disciplina de Língua Estrangeira pode possibilitar que os alunos ouvintes assimilem e reconheçam essas experiências e relações, próprias e essenciais à educação de surdos, em sala de aula, criando um ambiente afetivamente seguro e propício à aprendizagem de surdos, além de auxiliar na desconstrução de discursos hegemônicos. É preciso que haja um movimento bilateral, portanto, seja dos surdos em relação aos ouvintes, seja dos ouvintes em relação aos surdos. Essa atitude é necessária, pois, conforme pontuam Fogaça e Gimenez (2007), indicados no início deste trabalho, a intenção do ensino e da aprendizagem de uma LE é exatamente essa: problematizar questões de relevância social, de forma a possibilitar uma maior consciência e uma maior participação, política e social, dos alunos de acordo com a sociedade em que vivem. Certamente, trabalhar com as questões da surdez em sala de aula, principalmente com alunos ouvintes que compartilham as vivências e experiências dos alunos, vem ao encontro desse posicionamento e contribui não só para um espaço escolar, como também para uma sociedade, mais compreensiva, justa e a caminho de estabelecer relações mais igualitárias. Essa importância é retratada em alguns discursos originados nos dados deste trabalho, como o de Daniel:

Excerto 82

- É::: você centralizar a língua de sinais também ajuda bastante, então de você fazer sei lá um trabalho que / parece se quando você traz a atenção pro lado da cultura surda, pro lado do surdo, pro lado da língua de sinais, isso liga um interesse maior pra ele com aquele conteúdo que você tá ensinando sei lá algum conteúdo de história, se você trazer o contexto da da:: da surdez naquela época ou se você trazer / se você explorar, sei lá, vamos explorar os sinais desse contexto né, os modos de dizer em língua de sinais, quando você traz isso pro lado do surdo né, vamos falar assim, que você puxa isso prum lado da surdez, prum lado da língua de sinais, mesmo que talvez / mesmo não sendo é: parte do conteúdo mesmo né, daquilo que tem que ser ensinado, mas quando você consegue abordar essas coisas nesses + /

seja qual for o assunto e você conseguir abordar sobre a surdez, sobre a língua de sinais, é: eles se sentem muito mais interessados pelo conteúdo, pela atividade, e conseguem trabalhar melhor. (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista).

De acordo com o excerto, falar sobre surdez e sobre a língua de sinais pode propiciar aos surdos um ambiente mais familiar e, com isso, envolver mais os alunos e beneficiar suas aprendizagens. Fato é que toda língua pressupõe uma cultura (ou uma cultura pressupõe uma língua) e uma maneira própria de ver o mundo, conforme defende a visão de Kramersch (1993) explicitada no capítulo dedicado ao embasamento teórico desta pesquisa. Então, uma aula de língua, sobretudo estrangeira, será sempre um terreno fértil para o trabalho com essas questões, sendo mais fértil ainda se outras línguas participarem desse processo, o que é o caso deste trabalho, uma vez que se tem, para além do ensino e da aprendizagem da LI, a Libras e da LP como apoios educacionais.

5.3. Perspectiva Comunicativa: uma necessidade

Por tudo o que foi exposto, compreende-se que é preciso cautela para que esse trabalho com a LI com alunos surdos seja feito por meio de uma perspectiva comunicativa, pois se corre o risco, dada a quantidade de línguas a que os surdos são expostos, do ensino e da aprendizagem da LE se resumirem à mera transposição entre línguas, o que não desenvolve as habilidades comunicativas no aluno, pelo contrário, os tornam meros tradutores, reprodutores de vocabulários e estruturas da língua ou, simplesmente, alunos copistas. Nesse sentido, o estudo de Sousa (2008) é relevante, especialmente por apontar que o Ensino Comunicativo é bastante eficiente para a educação de surdos, muito mais que as abordagens tradicionais, como a gramatical.

Durante a observação das aulas por esta pesquisadora, constatou-se que o professor de inglês conduz a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês sob o signo de uma abordagem gramatical na base, de acordo com os seguintes registros em diário de pesquisa:

*Excerto 83
Diário de Pesquisa – Dia 13/10*

Até o momento, observei que as aulas, quando elas se relacionam ao trabalho com as unidades do livro didático, seguem, na maioria das vezes, os mesmos procedimentos: o professor começa apresentando em português o tema da unidade, discute-a com os alunos e faz os exercícios introdutórios (principalmente da seção Let's get started!). Em seguida, ele escreve um resumo na lousa sobre o ponto gramatical indicado pela unidade, o qual os alunos copiam. Nesses resumos, ele escreve a regra gramatical e coloca frases em inglês como exemplo, sempre deixando espaço embaixo de cada frase para que os alunos traduzam para o português. Depois que os alunos copiam, ele corrige. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Excerto 84

Diário de Pesquisa – Dia 06/10

Professor fala rapidinho sobre as imagens e segue para o ponto gramatical da unidade, que aparece duas ou três páginas depois. Ele pula alguns conteúdos para ir direto ao ponto gramatical, como se ele fosse o maior importante a ser aprendido e as outras habilidades da língua não importassem. Professor trabalha o ponto gramatical fazendo o resumo na lousa. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

De acordo com as descrições, há poucas oportunidades em sala de aula para que os alunos surdos (e também ouvintes) experienciem situações reais de comunicação e interação social na/e por meio da língua-alvo - característica essa que se relaciona ao Ensino Comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993) -, restando a eles oportunidades de trabalharem apenas com a gramática e com a tradução, ou seja, com a língua pela língua. É notável que a utilização dos resumos (lousa + visualidade + forma escrita da língua inglesa) é uma estratégia de ensino favorável à aprendizagem de alunos surdos, conforme já refletido nesta pesquisa e retomado pelo excerto 85:

Excerto 85

- Uma coisa que o professor faz que eu acho bem legal, é:: ele apresenta o conceito e depois ele dá as frases para os alunos interpretarem em português, fazerem a tradução em português. Então isso é muito legal porque ele::/ além do que ele escreve com giz colorido né para diferenciar as palavras pros alunos. E isso favorece demais, tanto os surdos como os ouvintes, é uma coisa que favorece muito. Sendo assim, é:: eles têm um aprendizado muito significativo nesse sentido né, porque, por exemplo, o professor ele apresenta o conceito pros alunos, ele explica aquele conceito e depois ele dá frases que tenham aquele conceito dentro né, por exemplo, dos tempos verbais né e tal. [...] os alunos têm que fazer uma retomada do que eles já aprenderam, o que é MUITO bacana né, então eles têm que pegar lá no cérebro deles o que eles já entenderam pra traduzir aquela frase, de modo a colocar o conceito que eles acabaram de aprender mesclando com o que eles já aprenderam, isso é muito legal e é fundamental né. (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista).

Mariana confirma o que vem sendo discutido até agora neste estudo ao defender o uso da lousa, com a língua inglesa representada graficamente, e a comparação com o português, refletida na tradução das frases pelos alunos, como recursos bastante úteis ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE, de modo que faz com que os alunos articulem seus conhecimentos para completarem a atividade. Entretanto, de acordo com a própria nomenclatura utilizada aqui, eles são recursos, não significando que o ensino deva se resumir a eles, nem a aprendizagem muito menos a aprender estruturas gramaticais, copiar resumos e traduzir frases. Deve-se atentar à forma como a visualidade e a modalidade escrita da língua-alvo são trabalhadas durante as aulas de LI como LE, devendo ser sempre sob uma perspectiva comunicativa, a qual também permite o trabalho com a gramática, como Almeida Filho (2011a, p. 84) salienta, na posição de **interface fraca**, que:

[...] assume o aprender e ensinar línguas basicamente como experiências de comunicação/interação social negociada do sentido construído no jogo linguajero temperadas por ocasionais e motivados focamentos em pontos problemáticos ou instigantes da forma.

Conforme já debatido, Almeida Filho (2011a) salienta que o Ensino Comunicativo não prevê o abandono total de estruturas e vocabulários, *i. e.*, da forma, e tampouco, a proibição da tradução, isso significa utilizá-las com propósitos facilitadores da aprendizagem e, sobretudo, sob um novo olhar. Retoma-se aqui que a língua, entendida como comunicação e interação nessa perspectiva, pode cumprir com essa função em quaisquer habilidades da língua, inclusive na escrita, ou seja, também há comunicação e interação por meio do texto escrito (RICHARDS e RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011), o que parece viável aos alunos surdos.

Além do mais, de acordo com Almeida Filho (1994), um MD de tendência comunicativa tem dentre as suas características a autenticidade. Logo, os materiais autênticos se diferem dos materiais elaborados especificamente para o ensino, contendo manifestações reais da língua-alvo e sendo capazes de promoverem vivências autênticas aos alunos naquela língua, tornando o aprendizado ainda mais motivador. Campos-Gonella (2007) já havia refletido sobre isso, afirmando que a motivação em sala de aula é muito maior quando as tarefas são **autênticas**, além de também serem diversificadas, retomarem habilidades já adquiridas, serem desafiadoras, apresentarem conteúdos significativos e relevantes, dentre outros.

Notaram-se, por meio da análise dos dados, algumas atitudes favoráveis dos alunos surdos em relação à utilização do material autêntico durante as práticas observadas, conforme aponta o excerto seguinte:

Excerto 86

- [...] por exemplo, outro dia eu vi a imagem de uma mulher famosa de verdade no livro e eu achei legal, com as palavras em inglês. Achei muito legal (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista).

Por meio do trecho transcrito, percebe-se que o aluno achou interessante o fato de ter no LD imagens relacionadas a pessoas reais, que ele conhece, não só de personagens fictícios criados exclusivamente para o ensino. E esse episódio se fez tão relevante ao aluno que ele tornou a mencioná-lo quando foi questionado sobre qual atividade de inglês ele havia gostado mais, enfatizando o fato de nela haver questões reais, relativas ao mundo em que vive.

Excerto 87

- PESQUISADORA: Qual atividade de inglês você gosta mais?

Lembra da mulher famosa que eu expliquei? Foi a primeira vez que eu vi. Eu vi e acostumei. Depois eu voltei a ver e pensei “nossa, que legal!”. Vi várias imagens, alguém fumando. Várias. (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista)

A autenticidade no MD também se revelou interessante nos discursos do intérprete convidado, inclusive defendendo que esse recurso serviria tanto para surdos quanto para ouvintes:

Excerto 88

- [...] o uso de material autêntico é:: também ajudaria muito, como você trabalhar com quadrinhos, filmes ou algo mais, mas aí eu digo do surdo mas eu digo no modo geral né, de você trabalhar com algo que seja mais do cotidiano mesmo, algo que faça mais sentido pra eles (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista).

Ademais, surge a imprescindibilidade de que os MD, além de autênticos, sejam direcionados aos interesses e necessidades dos alunos, ao que eles gostam (AUGUSTO-NAVARRO, 2007), outro fator motivacional em sala de aula. Em relação a isso,

retoma-se a fala de Daniel quando ele descreve o sucesso de uma aula em que trouxe materiais autênticos e da área de interesse dos alunos:

Excerto 89

- Eu lembro que no meu estágio de inglês eu fiz uma atividade numa sala que tinham alunos surdos e:: [...] eu trabalhei com vídeos e cenas do Harry Potter em questão / eu trazia um trecho do livro e uma cena do filme pros alunos, então eu acho que quando você traz o:: esse:: sei lá um material autêntico, coisas que eles gostam, isso também eu acho que é um tipo de atividade que acaba:: que acaba auxiliando na aprendizagem da língua inglesa, no interesse mesmo por ela (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevista).

Nessa perspectiva, concordamos com Almeida Filho (1993) quando ele indica que a escola deve promover “[...] um ensino que considere as atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele seja capaz de usar a nova língua na realização de ações verdadeiras na interação com os outros usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p.47).”

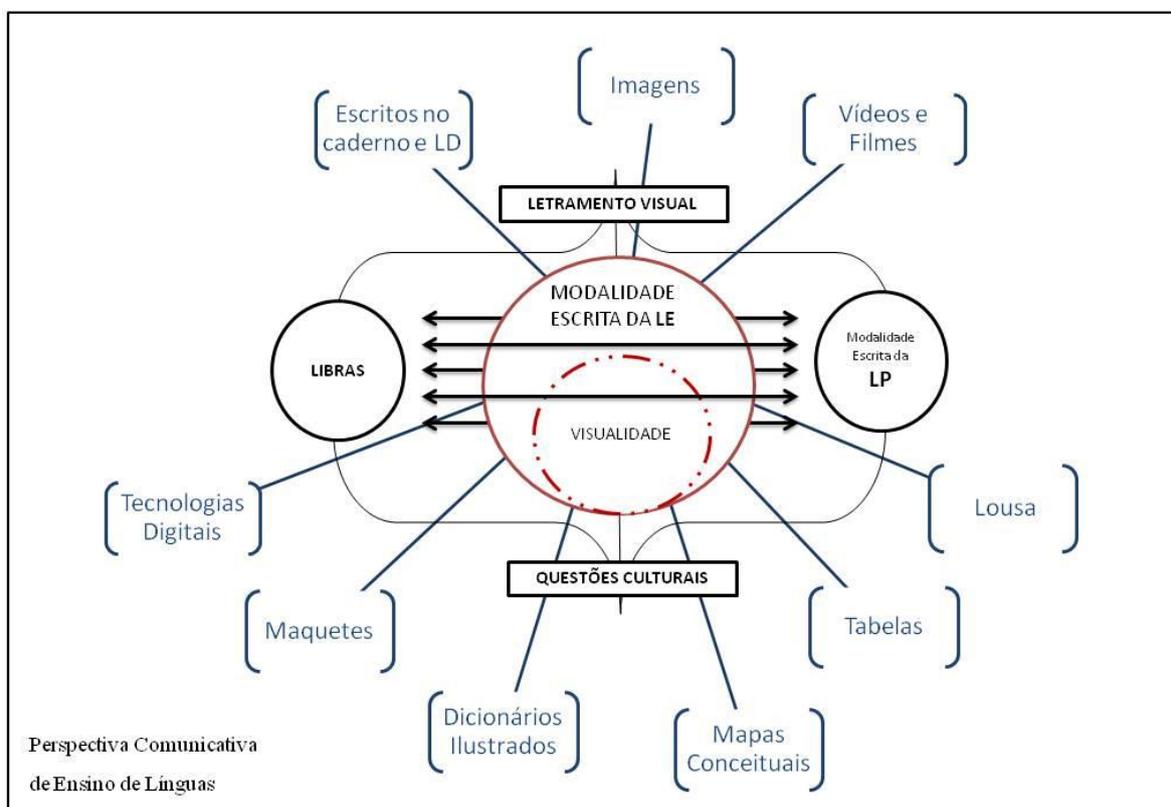
Assim sendo, durante nesta seção e nas anteriores, discutiu-se extensamente sobre aspectos presentes nos materiais didáticos e estratégias de ensino que os tornam favoráveis (ou não) ao processo de ensino e aprendizagem de LI de alunos surdos, considerando suas singularidades linguísticas e educacionais. Em adição, diversos exemplos de recursos que poderiam ser pertinentes ao contexto foram indicados. Na próxima seção, essas conclusões serão reorganizadas, de modo que serão descritas de maneira mais sintética e representadas, sobretudo para fazerem jus ao contexto desta investigação, de maneira bastante visual, tornando-as visualmente acessíveis.

5.4 Conclusões

Compreendeu-se, por tudo o que já foi discutido nas seções anteriores, que os materiais didáticos (MD) e as estratégias de ensino (EstEn), para serem pertinentes à aprendizagem de LI de alunos surdos, de modo que suas singularidades linguísticas e educacionais sejam reconhecidas e valorizadas, devem se nortear por meio de dois importantes eixos - um visual e outro linguístico - os quais, sozinhos, não atuam de forma satisfatória. Em adição, esses eixos, bem como as relações por eles estabelecidas,

devem se localizar sob o signo de uma perspectiva comunicativa, com o propósito de promover experiências reais de comunicação e interação na língua-alvo. Tendo isso em mente, indicou-se alguns exemplos de MD e EstEn que, se respaldados nessas reflexões, podem vir a ser potencializadores do processo de ensino e aprendizagem de LE (inglês) de alunos surdos. Com a figura a seguir (Figura 7)⁶¹ procura-se representar, graficamente, todas essas conclusões, sintetizando-as e tornando-as visualmente acessíveis:

Figura 7 - Modelo norteador de MD e EstEn favoráveis ao ensino e à aprendizagem de LE (LI) de alunos surdos



Fonte: Elaborado pela autora (2018) como base na análise e discussão dos dados.

⁶¹ Para uma melhor visualização, a Figura 7 encontra-se colorida e ampliada nos Apêndice L.

A Figura 7 retrata, no centro e em cor distinta (Apêndice L), os dois importantes eixos pelos quais os MD ou EstEn devem se nortear. O primeiro deles (*Eixo 1: Visualidade, com foco na LE*) se relaciona à **visualidade**, característica marcante da cultura surda que também enriquece o processo educacional desse público. Compreendeu-se que, para os alunos surdos, a visualidade no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira é essencial, pois os auxilia na construção e na compreensão dos significados e mecanismos da língua-alvo e na organização e sistematização de conceitos. Além disso, possibilita um maior desempenho do trabalho do intérprete educacional (IE), que irá dispor de um apoio para exercer sua função, otimizando a sua interpretação, poupando-o da datilologia e facilitando a retomada de conceitos perdidos.

Em adição, refletiu-se sobre a importância de que o trabalho com as questões visuais seja desenvolvido com o objetivo de promover o **Letramento Visual** nos alunos, o que, além de torná-los sujeitos mais críticos e reflexivos, os tornam capazes de verem, compreenderem e interpretar mensagens visuais, a fim de que favoreçam seus próprios aprendizados e os munam contra o bombardeio de imagens a que são submetidos todos os dias.

Partindo da visualidade, concluiu-se, também, que outros sentidos do corpo humano podem oportunizar outras e novas chances de aprendizagem aos alunos surdos, sobretudo porque ela, a aprendizagem, pode ser acessada por meio de outros canais, que não somente o visual. Materiais didáticos que permitam a manipulação de objetos ou, até mesmo, o envolvimento físico dos alunos, podem ser bastante oportunos e motivadores, até porque os alunos surdos já se identificam com essas experiências por se comunicarem por meio de uma língua visual-gestual, que é a Libras. Nessa direção, todas essas estratégias, visuais e corporais, podem ser relevantes até mesmo para os ouvintes, que, apesar de não possuírem nenhuma perda de audição, possuem maneiras de aprender e de se desenvolver melhor de acordo com suas singularidades como aprendizes, as quais podem coincidir com as dos surdos.

A verdade é que a visualidade, se não for aliada à língua, é pouco relevante para o contexto deste estudo. Considerando que esta pesquisa se relaciona especificamente ao ensino de inglês na escola, é preciso que o recurso da visualidade seja explorado na **modalidade escrita da LE**, conforme registra o modelo, fazendo com que a visualidade se configure como um caminho - bastante conveniente e positivo, aliás - para o ensino e a aprendizagem da língua-alvo. Fala-se em modalidade escrita, pois, dada a falta de

audição dos alunos surdos, o desenvolvimento das habilidades orais da LE é impossibilitado, o que implica que, para esse público específico, aprender língua inglesa significa desenvolver-se em suas habilidades de leitura e escrita.

Recupera-se aqui, ainda, que a Educação Bilíngue Libras-Português é considerada, atualmente, como a melhor abordagem para a educação de surdos brasileiros, a qual prevê que eles se desenvolvam e aprendam por meio de duas línguas: a Libras, como L1, e a língua portuguesa na modalidade escrita, como L2, conforme já salientado no decorrer desta investigação. O inglês é considerado uma terceira língua nesse processo, sendo ainda uma língua estrangeira, isto é, que não é oficialmente utilizada no país em que ela está sendo aprendida. Por tudo isso, é de se imaginar a importância e a pertinência que essas duas línguas - Libras e a língua portuguesa na sua modalidade escrita - apresentam no processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE de alunos surdos, percorrendo-o e funcionando como línguas-facilitadoras (*Eixo 2: Paralelos entre línguas, com foco na LE*). A **Libras**, como L1 dos alunos, por motivos incontestáveis, é indispensável não só na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, mas em todas as outras disciplinas escolares, uma vez que é por meio dela que os alunos surdos se desenvolvem linguística, cognitiva, social e, sobretudo, educacionalmente. A **modalidade escrita da LP**, por sua vez, como a L2 dos alunos, pode servir de parâmetro para a outra língua oral-auditiva que será aprendida, a LI, além de funcionar como um registro escrito de significados. Assim, ambas funcionam como potencializadores essenciais da aprendizagem da LE, permitindo que os alunos surdos se utilizem de semelhanças e diferenças entre elas para entenderem e compreenderem determinados conhecimentos, estruturas e mecanismos da língua-alvo. Isso implica dizer que o foco é na língua inglesa, como o próprio nome do eixo já sugere, por isso a necessidade de que se atente para que a modalidade escrita da LI seja utilizada e tornada visualmente acessível aos alunos, especialmente para que a disciplina cumpra com seus propósitos educacionais e sociais.

Paralelamente, concebe-se a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês na escola pública inclusiva bilíngue para surdos como um terreno fértil para que as **questões culturais** intrínsecas a cada língua participante do processo de ensino e aprendizagem sejam aprofundadas entre todos os alunos, de modo que, para além de incentivar a indissociabilidade entre língua e cultura, permite aos alunos ouvintes reconhecerem e valorizarem as singularidades e necessidades de seus próprios colegas de sala, os alunos surdos.

Entende-se que todos esses pontos descritos e representados na Figura 7 - sempre interligados de alguma forma e estabelecendo, a todo o momento, relações positivas e colaborativas entre eles - devem ser trabalhados sob o signo de uma **perspectiva comunicativa de ensino de línguas**, com vistas a estimular as habilidades comunicativas e interacionais dos alunos surdos, não os deixando à mercê, dada a quantidade de línguas a que são expostos, de um ensino resumido ao aprendizado de estruturas gramaticais e à tradução de sentenças.

Destarte, de maneira bem sintética e direta, conclui-se que materiais didáticos e estratégias de ensino que se respaldem na visualidade sem deixar, no entanto, de associá-la à modalidade escrita da língua inglesa são extremamente favoráveis à aprendizagem de LI como LE de alunos surdos. Ademais, para considerar as necessidades educacionais e linguísticas desse público em sua totalidade, também devem possibilitar - ou, ao menos, permitir - que paralelos entre as línguas sobre as quais os alunos já têm domínio possam ser traçados, sempre com o objetivo de utilizá-las como facilitadoras nesse processo educacional. Se MD e EstEn - como **as imagens clássicas, vídeos e filmes, utilização da lousa, tabelas, mapas conceituais, dicionários ilustrados, maquetes, as tecnologias digitais** (como apresentações de *slides* e aplicativos) e **os escritos no caderno e no livro didático** – se norteam por essas questões, certamente, serão recursos bastante pertinentes e potencializadores desse processo tão complexo, mas também tão engrandecedor, que é o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira a/de alunos surdos.

Isto posto, parte-se agora para as considerações finais deste estudo, em que se faz um fechamento sobre o tema e se indicam, além das limitações encontradas no decorrer de seu desenvolvimento, suas possíveis contribuições e encaminhamentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou oferecer condições para que se compreenda e se reflita a respeito dos materiais didáticos (MD) e estratégias de ensino (EstEn) pertinentes e favoráveis ao ensino e à aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) de alunos surdos, com vistas a contribuir concretamente com esse âmbito, amparando o trabalho do professor de inglês, bem como o do intérprete educacional (IE) de Libras, principalmente em sala de aula mista (com alunos surdos e ouvintes dentre o total de alunos) e não os deixando à mercê do livro didático (LD), que, como discutido, ainda não é elaborado e desenvolvido especificamente para atender às necessidades educacionais desse contexto diverso e singular.

Com isso, pretendeu-se defender o ensino de língua inglesa (LI) a alunos surdos como um meio de inclusão social, primeiramente porque apenas inseri-los no espaço escolar dos ouvintes, mas não lhes permitir o acesso aos recursos que poderiam facilitar o seu aprendizado não significa uma inclusão adequada (ROSA, 2006; LACERDA 2006). Em segundo lugar, porque não possibilitar aos surdos, minoria linguística, a aprendizagem significativa do inglês como LE é colaborar, ainda mais, para a perpetuação do caráter elitista desde sempre atribuído a essa língua, além de fortalecer as barreiras educacionais que sempre foram impostas a eles. Assim, esta pesquisa pode quebrar paradigmas e contribuir para intensificar o compromisso do ensino de LI na escola com uma sociedade mais ética, sem preconceitos e mais igualitária, que favoreça o aprendizado de todos, independentemente de classe social, limitações físicas ou diferenças linguísticas.

Ao encerrar esta investigação, reconhece-se o quanto o contexto da educação em LE de surdos é desafiador, por conta de vários motivos, muitos deles polemizados ao longo desta pesquisa por também influenciá-la. O principal é a lacuna existente na formação dos profissionais participantes desse tipo de processo educacional, haja vista que, conforme já dissertado, o profissional licenciado em Letras tem sua formação focada em alunos ouvintes, tendo estudado, como requisito obrigatório em seu curso de graduação, pouco, ou quase nada, sobre a Libras e sobre as questões da surdez. Em contrapartida, o profissional certificado para o ensino a alunos surdos, seja ele formado em Letras – Libras/Português, em uma realidade mais recente, ou em Educação

Especial, apesar de seu curso oportunizar um conhecimento mais amplo sobre o sujeito e aluno surdo, não é habilitado e preparado para ensinar língua estrangeira a esse público. Em adição, verificou-se que o IE, apesar de ele não ser o foco desta dissertação, também não dispõe de uma formação apropriada para interpretar aulas de inglês, especialmente porque desconhece a língua-alvo, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem dessa LE. Diante desse cenário, há de se concordar sobre a indispensabilidade de que uma maior atenção seja dada à formação desse tipo de profissional, de maneira que seus cursos superiores formadores, como o de licenciatura em Letras, incluam em seus currículos disciplinas - ou, ao menos, tópicos em disciplinas já existentes - que possam aprofundar o conhecimento discente em relação ao assunto.

No tocante a essas questões formativas refletidas especificamente nos dados aqui construídos e analisados, a necessidade de uma formação compatível pode ser ainda maior e mais específica, sobretudo no que tange à compreensão, ainda que apenas suficiente e não aperfeiçoada, sobre todas as línguas e culturas participantes do processo (LI, LP e Libras) e à maneira como elas devem ser harmonizadas. Sobre isso, García, Johnson e Seltzer (2016) salientam que há ainda uma falta de formação profissional para que o professor consiga celebrar e aproveitar a diversidade multilíngue em sua sala de aula. Em conjuntura semelhante, mas acerca do desenvolvimento do Letramento Visual (LV) nos alunos, também se percebe que, caso o profissional não seja orientado a empregar esta teoria em sua atuação escolar, esse desenvolvimento pode acabar não se efetivando. Segundo Barbosa (2017), é preciso que os currículos dos cursos superiores de Letras - LI sejam repensados para que práticas pedagógicas que auxiliem o discente a ler e a olhar criticamente as imagens sejam incluídas, para que, após sua formação, ele possa fazer esse trabalho com seus alunos também.

Isto posto, espera-se que a trajetória vivenciada durante esta dissertação encoraje o desenvolvimento de estudos e pesquisas futuras em relação à formação desse professor de inglês - e, por que não, desse intérprete de aula de inglês -, que deve ser apto e capacitado a lidar com essas diversas línguas e com essas diversas subjetividades.

Entende-se que os resultados alcançados com esta investigação podem em muito contribuir para as práticas pedagógicas de profissionais da área de Educação Especial e do ensino de LE, bem como com professores e futuros professores de inglês como LE de alunos surdos, com o propósito de apresentar-lhes diferentes maneiras de lidar com esses alunos em sala de aula e de os fazerem refletir sobre a importância e o papel dos

materiais didáticos e das estratégias de ensino específicos para esse contexto tão particular, mas, também, tão admirável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-E-LIMA, D. M. Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de línguas(s): articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas. **Tese de Doutorado**. IEL – Unicamp. Campinas, 2006.
- ALBRES, N. A. A Formação De Intérpretes De Libras Para Um Serviço Da Educação Especial. O Que Os Currículos De Cursos De Especialização Em Libras Têm A Nos Revelar?. **VII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - Pg. 2151-2162.
- ALBRES, N. A.; OLIVEIRA, S. R. N. Concepções De Linguagem e Seus Efeitos Nas Comunidades Surdas. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.) **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 169. 170 p. 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: LOPES, A.; GOTHEIM, L. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar Uma Nova Língua Para Aquisição. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Orgs.) **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Gramática no Ensino de Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Orgs.) **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas. **Revista Eletrônica HELB**, Ano 3, nº 3, 1/2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências Atuais No Ensino De Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Orgs.) **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011c.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. O Ensino Do Português Como Segunda Língua Para Surdos: Estratégias Didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. 2015.
- ALMEIDA, J. J. F; VITALINO, C. R. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. **Anais da IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012.
- ALMEIDA, S. H. S.; PADILHA, S. J. Leitura-Escrita em Inglês com surdos: uma abordagem dialógica. **Linguagens em movimento. Revista diálogos**. Ano 1, nº1, 2013.
- ALVES, L. H. F. **Surdez e língua inglesa: o desafio da inclusão**. Monografia. Guarabira: UEPB, 2010.

ALVES, T. S. **Ensino Da Língua Inglesa Voltado Ao Aluno Surdo**: inclusão que integra valor à experiência do professor. *Revista Eventos Pedagógicos*. v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 149 - 160, jan./maio 2014.

ALVESSON, M. Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46, 167–193. 2003.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ANDRÉ, M. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília, Liberlivros, 2008.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, R. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 79-92.

ASHER, J. **Learning another language through actions**: the complete teacher's guidebook. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Publications, 1ª ed.1977, 3ª ed. 1986.

ASSIS SILVA, C. A. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012, 248 pp

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. English in the age of globalization: beyond good and evil. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, jan/abr. Unisinos, 2007.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, 41/4, 241- 47. 1987.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em Língua Estrangeira. In: GATTOLIN, S. R. B.; SIGNORI, M. B. D.; MIOTELLO, V. (Org.). **DÉCADA: Dez Anos Entre o Aprender e o Ensinar Linguagens**. 1ed. São Carlos: Pedro & João eds., 2007, v. 1, p. 49-66.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, 1986.

BARBOSA, V. S. Multimodalidade E Letramento Visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Tese de Doutorado em Linguística Aplicada**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. 2017.

BATISTA, C. A. **O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural de surdos aprendizes de Inglês**: A Internet como meio. Brasília, 2015 Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2015.

BERGER, P.; LUCKMANN T. **A Construção Social da Realidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BERTO, D. M. P. Ensino de Língua Inglesa para Alunos Surdos, **Planeta Educação**, 2012. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2307>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods**, Boston: Allyn & Bacon. Bogdewic, S. P., 1992.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL. 1996. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de Dezembro. Brasília, MEC/SEF, 5 p.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/122004. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 16 FEV. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm Acesso em: 12 dez 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 nov 2016.

BRASIL. **Lei nº. 10.048**, de 08 de Novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm> Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.098**, de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R. C. C. **Representações Do Professor De Língua Inglesa No Ensino Inclusivo Dos Alunos Surdos**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2010.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the post-Method era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.), **Methodology in language teaching**: An anthology of current practice (p. 9-18). Cambridge: CUP, 2002.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. **Doing second language research**. Oxford: Oxford University Press. 2002.

BURMARK, L. Visual Literacy: Learn to see, See to Learn. 2004.

CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) -pesquisador (a). Campinas: Mercado da Letras, 2007.

CAMPOS-GONELLA, C. O. A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público. 2007. 192 f. **Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)** - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CARVALHO, R. A. M. **Desafios E Possibilidades Do Ensino Da Língua Inglesa Para Surdos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2014.

CASTRO JÚNIOR, G. Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico. 2011, 123 f. il. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CASTRO, B. T. Letramento Crítico E Literaturas De Língua Inglesa No Ensino De Pessoas Com Surdez. **Anais do XIX EAIC** – 28 a 30 de outubro de 2010, UNICENTRO, Guarapuava –PR.2010.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial.

CAVALCANTI, M.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o Surdo In: KLEIMAN, A. B.;

- CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.
- CHAMBER, F. Seeking Consensus in Coursebook Evaluation. **ELT Journal**, 42, 234-246. 1997.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- COHEN, L.; MANION, L. **Research Methods in Education**. London and New York: Routledge, 1994.
- CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argo, 2003.
- CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.
- COURA, F. A. **Inglês Na Palma Da Mão: Letramento Crítico E Ensino De Inglês Para Alunos Surdos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2016.
- COURA, F. A. Resistências E Conquistas Na Educação E No Ensino De Leitura E Escrita De Línguas Orais Para Alunos Surdos. **Interletras**, V.6, Edição número 24, de Outubro de 2016 a Abril de 2017.
- CRUZ, R. C. V.; FERREIRA, V. A. S.; VILELA, M. A. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais/língua portuguesa (TILSP). **Cartilha Técnica**. Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Triângulo Mineiro. 2016.
- CUNHA, M. J. C. Pesquisa Aplicada na Área de Português Para Falantes de Outras Línguas: Procedimentos Metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais no ensino de português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora UNB, 2007.
- CUNNINGSWORTH, A. Choosing your Coursebook. Macmillan Heineman. 1995.
- CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials**, Heinemann. 1984.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.L. Introduction – Entering the Field of Qualitative Research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.L. **Strategies of Qualitative Inquiry**. USA: SAGE Publications, 1998.
- DIGIAMPIETRI, M. C. C.; MATOS, A. H. Pedagogia Visual, Pedagogia Bilíngue E Pedagogia Surda: Faces De Uma Mesma Perspectiva Didática? In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.) **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013. 170 p.
- DÖRNYEI, Z. Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press. 2006.
- ELLIS, R. The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In: E. HINKEL, E.; FOTOS, S. **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Routledge: London. 2002.

- ELLIS, R. **The study of Second Language Acquisition**. Oxford: University Press, 2008.
- ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. Occasional Paper No. 81. Michigan State Univ. National Inst. of Education (ED), Washington, DC, 1985.
- FALCAO, L. A. B. **Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: MEC/TEC-NET/IFET. 2010.
- FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. 2ª Ed. Curitiba: Ibplex, 2011.
- FERREIRA, F. M. R. **Formação docente: concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos**. Lavras: UFLA, 2016. 135p Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Lavras, 2016.
- FISCHER, S. R.; KIPPER, D. **Estratégias E Recursos Visuais Na Aprendizagem Da Língua Inglesa Por Alunos Surdos**. In: II Fórum Internacional De Educação; VI Seminário Nacional De Pesquisa Em Educação; XIV Fórum Nacional De Educação; E XVII Seminário Regional De Educação Básica Tema: Escola E Professor/A: Identidades, 2016, Santa Cruz do Sul. 2016: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. Ensino de língua estrangeira e sociedade. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, p. 51-68, 2007.
- FORMOZO, D. P. Professores surdos discutindo o currículo. IN: THOMA, Adriana da Silva. KLEIN, M. (Org.) **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. 133p.
- FREEMAN, D. **Doing Teacher Research**. From Inquiry to Understanding. Heinle & Heinle Publishers, Canada, 1998, 258p.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. **The Translanguaging classroom**. Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon. 2017. / GARCÍA, O.; KLEYN, T. (EDS.). **Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments**. New York: Routledge. 2016.
- GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan. 2014.
- GARDNER, H. **Frames of Mind**. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. 1983.
- GARDNER, H. **The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach**. New York: Basic.1991.
- GARDNER, R. C. **Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GATTOLIN, S. R. B. **O Ensino De Vocabulário Em Língua Estrangeira: Uma Proposta Para Sua Sistematização**. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

GESSER, A. Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2. In: PEREIRA, A. T. C.; STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. (Orgs) **Letras Libras Coleção**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOTBASE_MEN_L2.pdf> Acesso em: 10 fev 2017.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da LIBRAS. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

GÓES, M. C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Editora Autores associados, 1996.

GOMES, R B. O Método Direto E Os Livros De Inglês No Brasil. **Revista Eletrônica HELB**, Ano 10, nº 10 - 1/2016. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12016/252-o-metodo-direto-e-os-livros-de-ingles-no-brasil> Acesso em: 21 jun 2017.

GONÇALVES-PENNA, M. M.; PADILHA, S. J. Um Olhar Exotópico Sobre As Interações Entre Participantes Visuais (Surdos) E Ouvintes Em Aula De Inglês. **VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED** – Brasil Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas São Carlos, 27-30 de Julho de 2016.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUIMARÃES, E. Brasil: País Multilíngüe. **Ciência e Cultura**. vol.57. no.2. São Paulo Abril/Jun. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 fev 2017.

HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2015.

HOLDEN, S. e RODGERS, M.. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS, 1997.

HOLLOWAY, I.; TODRES, L. The status of method: flexibility, consistency and coherence. **Qualitative Research**, Vol. 3 No. 3, pp. 345-58, 2003.

HOLTHOUSE, J. The role of the mother tongue in EFL classrooms. *Gaikokugokyoiku Forum*, 5, 27-37. 2006.

HUTCHINSON, T. What is underneath?: An interactive view of materials evaluation. In: SHELDON, L. E. **ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development**. Oxford: Modern English Publications. 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE Demográfico. 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 18 fev 2018.

JENKINS, J. **Global Englishes: a resource book for students**. Third Edition. Routledge: London and New York, 2015.

JOHNSON, D. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman. 1992.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. Culture in Foreign Language Teaching, **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, 2013.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in second language acquisition**. Prentice Hall, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Maximizing learning potential in the communicative classroom. **ELT Journal**, 47:1:12-21. 1993.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: From method to postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 61-62. 1972.

LACERDA, C. B. F. A Inclusão Escolar De Alunos Surdos: O Que Dizem Alunos, Professores E Intérpretes Sobre Esta Experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. A. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**. UFPel Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 18 fev 2018.

LACERDA, C. B. F. et al. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Material didático ou instrucional - **Livro de apoio para a Disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais Educação à Distância**. São Carlos: UFSCAR, 2011.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um**

aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre e fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p 15-31.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V.; IRALA, V. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. 534 p.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LIMA, S. G. **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**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. Postpositivism and Naturalist Paradigm. In: **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills: SAGE Publications, 1985.

LOCKMANN, K; KLEIN, M.; MAYBORDA, T. C. As relações de poder/saber no currículo da educação de surdos. **Revista Práxis**, Centro Universitário Feevale. Novo Hamburgo/RS: 2006, p. 63 – 68.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LOPES, J. C. B. **Leitura em inglês com surdos: possibilidades**. Dissertação de Mestrado. PUC SP: São Paulo. 224p. 2009.

- LUCAS, P. O. Materiais didáticos x interesses/necessidades: considerações sobre as fantasias dos aprendizes no planejamento de um curso de língua. In: BARBIRATO, R. C.; SILVA, V. L. T. (Orgs.) **Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 143- 166.
- MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. DE; SAUNDERS, M. C. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista Eletrônica HELB**, Ano 1, nº 1, 1/2007.
- MAHER, T. M. A Educação do entorno para interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. 2007. p. 255-270.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2003.
- MARINHEIRO, E. H.; LODI, A.C.B. Ensino De Inglês Para Surdos: Revisão Sistemática. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**. São Carlos, SP. 2016.
- MARTINS, D. A.; SOUSA, S. F; Educação Infantil E Aquisição Da Linguagem: Contrapontos De Uma Política Inclusiva E Bilíngue Para Surdos In: ALBRES, N. A; NEVES, S. L. G. (Orgs.) **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013.
- MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, V. R. O. NASCIMENTO, L. C. R.. Algumas análises da disciplina de libras nos cursos de licenciaturas: reflexões e desdobramentos. **Revista Intellectus**. Nº 30. Vol 3. 2015.
- MEDEIROS, G.; FERREIRA, M. C. F. D. O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva Vygotskiana. **Revista Educação Especial**, vol. 23, núm. 36, 2010, pp. 103-115
- MEDEIROS, T. G. **Concepções de Professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática do ensino de inglês para alunos surdos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2011.
- MEDEIROS, T. G.; FERREIRA, M. C. F. D. Inglês para alunos surdos: quem será de fato o incluído – o professor ou o aluno? **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Petrópolis, n.5, 2009.
- MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. 534 p.
- MENEGAZZO, R.E.; XAVIER, R.P. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.43, n.1, p.115-126. 2004

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, 10(2). 1994.

MOURA, M. C. Libras: Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 13-26.

NASCIMENTO, V. Interpretação da Libras para o português na modalidade oral: considerações dialógicas. **Tradução & Comunicação**, v. 24, p. 79-94, set. 2012.

NASCIMENTO, V.; BEZERRA, T. C. Professor Bilíngue de Surdos para os anos Iniciais Do Ensino Fundamental: de que Formação Estamos Falando? IN: ALBRES, N. A; NEVES, S. L. G. (Orgs.) **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2014. 157p – (Série Pesquisas)

NOGUEIRA, A.; CABELLO, J. Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. v. 10, n. 1, 2017.

NORTE, M. B. **Total Physical Response: uma experiência com crianças**. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.

NUNAN, D. **Research Methods In Language Learning**. Cambridge: University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. A. **A prática docente de língua inglesa para estudantes surdos e ouvintes usando o livro didático e o computador: um estudo de caso sob a ótica da teoria da atividade**. Dissertação de Mestrado. Lavras: UFLA, 2014.

OLIVEIRA, A. P. P. **Ensinar-Aprender Inglês Com Uso De Tecnologias Digitais Em Contexto De Inclusão De Surdos: Um Estudo Sob A Perspectiva Da Teoria Da Atividade**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2017.

OLIVEIRA, B. D. A abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa no ensino médio: reflexões e proposições. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) | **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 2011.

OLIVEIRA, J. C. Ensino-Aprendizagem De Língua Portuguesa Por Alunos Surdos: Uma Análise Segundo A Teoria De Krashen. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

OLIVEIRA, L. Tabus e mitos no ensino de inglês: separando o joio do trigo. **Porto Das Letras**, 1(2), p. 7 – 21, 2016.

PAIVA, V.L.M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira **Vertentes**. n. 16 – julho/dezembro 2000. p.24-29.

PELUSO, L. LARRINAGA, J. A. **Los Sordos y la Lengua Oral: Una aproximación al español de la comunidad sorda de Montevideo**. Uruguay: Departamento de Publicaciones, 1996.

PEREIRA, K. A.; KLEIN, M. Práticas De Professores De Alunos Surdos E O Ensino De Língua Estrangeira Na Educação De Surdos. **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

PEREIRA, T. L. **Os Desafios da Implementação do Ensino de Libras no Ensino Superior**. 2008. 94 f. Dissertação de Mestrado - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 2008. Disponível em: [http://mestrado.mouralacerda.edu.br/arquivos/%20dissertacoes/dissertacao_69 .pdf](http://mestrado.mouralacerda.edu.br/arquivos/%20dissertacoes/dissertacao_69.pdf) . Acesso em: 15 nov 2016.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-74.

PESSANHA, A. P. B.; SILVA, S. P. O ensino de língua inglesa a alunos surdos. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. XIX, p. 140-159, 2015.

PIRIS, E. L. Propondo Caminhos Para O Letramento Visual: Uma Leitura Semiótica Do Livro De Imagens Cena De Rua. **A Cor das Letras** — UEFS, n. 9, 2008.

POKER, R. B. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. Módulo II Teórico. São Paulo, UNESP, 2007.

PRABHU, N. S. There is no best method—Why? **TESOL Quarterly**, 24, 161–172, 1990.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, Vol. 9. 2001.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, 26(69), 2006, 141-161.

RABELO, J. A. A.; SILVA, J. F. S. As Comunidades Imaginadas Pelo Aluno Surdo Em Seu Contato Com A Língua Inglesa Nas Escolas. **Revista Philologus**, Ano 23, Nº 67 Supl.: Anais do IXI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFil, jan./abr.2017.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.21-24.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 63 – 84.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus. 2003.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas**

diferentes idades: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 15 – 34.

ROCHA, C. H.; TILIO, R. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP). v.48, p.295 - 316, 2009.

ROCHA, L. R. M.; LACERDA, C. B. F; OLIVEIRA, J. P., REIS, M. R; **Panorama da educação de surdos e deficientes auditivos no Brasil:** da educação básica à educação superior. In: ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P., REIS, M. R. (Orgs.). Surdez, educação bilíngue e libras: perspectivas atuais. Curitiba: CRV, 2016.

ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P., REIS, M. R. (Orgs.). **Surdez, educação bilíngue e libras:** perspectivas atuais. Curitiba: CRV, 2016.

ROSA, A. S. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto De Vista**. Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006.

ROSA, L. V. D. R. et al. Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo. **VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE:** formação de professores. Curitiba-PR: 720-827 p. 2008.

RUBIO, A. C. F. **Ensino de língua Estrangeira e inclusão:** percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2010.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers. **Actualidades Investigativas en Educacion**. Vol. 4. N. 2, 2004.

SANTOS, F. C. D. R. Adaptando materiais: um experimento a partir de textos de livro didático. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2015.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. Educação Especial E Educação Bilíngue Para Surdos: As Contradições Da Inclusão. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.) **Libras em estudo:** política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013. 170 p.

SARMENTO, S. **ReVEL na Escola:** Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.

SARMENTO, S; SILVA, L. G. The Book is (not) on the Table: O Programa Nacional do Livro Didático no Cotidiano Escolar da Educação Linguística. **Anais Eletrônicos do 9º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro, RJ, v.1, n.1, p. 1 – 16. 2012. Disponível em: http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/24_12.pdf . Acesso em: 7 Jun 2017.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. **Revista Eletrônica HELB**, v. 4, 2010.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos**

para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. 534 p.

SCHÜTZ, R. Como Escolher um Programa de Inglês. In: **English made in Brazil**. 2017. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-como.html>. Atualizado em: 30 junho 2017. Acesso em: 11 jul 2017.

SELVATICI, V. L. C. G; Gêneros e Letramento Visual: uma proposta para o uso de imagens em atividades de escrita em ILE. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2015.

SHELDON, L. E. **ELT textbooks and materials:** Problems in evaluation and development. Oxford: Modern English Publications. 1987.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H; SILVA, R. C. Inclusão E Processos De Escolarização: Narrativas De Surdos Sobre Estratégias Pedagógicas Docentes. Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19 n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014 Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2871/287132426009/> Acesso em: 16 fev 2017.

SILVA, M. C. C. **Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros:** investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, M. C. C.; HUBNER, L. C. Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. **VEREDAS ON-LINE – ATEMÁTICA – 2015/2 - P. 34-47 – PPG-LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA (MG)**.

SILVA, R. C. O Livro Didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2015.

SILVA, V. C. da. O Ensino De Línguas No Brasil/Europa (1500-1930). **Revista Eletrônica HELB**, Ano 8, nº 8, 1/2014.

SILVA, V. L. T. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. **Tese de doutorado**. Universidade de Campinas, 2000.

SIMÕES et al. Menos Do Mesmo: A Pedagogia Visual Na Construção Da L2. **VII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial Londrina**, Novembro, 2011.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-74.

SOUSA, A. N. **Educação plurilíngue para surdos:** uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua) Tese – Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.

SOUSA, A. N. Surdos Brasileiros Escrevendo Em Inglês: Uma Experiência Com O Ensino Comunicativo De Línguas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. 2008.

SOUZA, C. F. O Professor De Língua Inglesa Em Cursos De Idiomas: Uma Análise Crítico-Reflexiva Do Exercício Docente Nesse “Locus” De Ensino-Aprendizagem De Le/Inglês. **Revista Contexturas**, n. 21, p. 53 - 74, 2013.

SOUZA, S. A.; ALMEIDA, S. H. S. Leitura-Escrita em Inglês com surdos: uma abordagem dialógica. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 140 - 148, jan./maio 2014.

SPASIANI, M. V. **O Método Total Physical Response (TPR) No Ensino De Inglês Para Crianças (LIC)**: considerações sobre a motivação dos alunos. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Letras, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos – SP. 2015.

STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, T. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2005, p. 108-132.

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks, Sage. 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. Aspectos lingüísticos da LIBRAS. **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

SZYMANSKI, H. A constituição de um ambiente de ensino e aprendizagem: acompanhando um projeto de alfabetização. **Teoria e Prática da Educação**, vol 12, no. 1, 2011.

TAVARES, I. M. S; CARVALHO, T. S. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. In: **Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social**, 2010. Maceió. V EPEAL.

TAVARES; K. C. A.; OLIVEIRA, A. P. P. O. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 14, núm. 4, 2014.

THEISEN, J. M.; LEFFA, V. J. ; PINTO, C. M. A Leitura De Imagens Na Perspectiva Dos Letramentos Visuais. **Ciências & Letras**, v. 2014, p. 105-119, 2014.

TILIO, R. C. O Papel Do Livro Didático No Ensino De Língua Estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, p. 117-144, 2008.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.E E NUNAN, D. (Eds). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

ULLRICH, D.; OLIVEIRA, J.; BASSO, K.; VISENTINI, M. Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica. **Análise – Revista de Administração da PUCRS**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 19-30, jan./abr. 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**. Necessidades Educativas Especiais. Salamanca - Espanha, 1994.

VAN EK, J. A. **The threshold level for modern language learning in schools**. London: Longman. 1977.

VICTOR, C. F. S. **A Sala De Aula Inclusiva Na Rede Pública Com Alunos Surdos: Um Estudo De Caso De Um Professor De Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas**. Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores. Pontes Editores. Campinas, 2006, pp. 219-230.

VONTADE DE SABER INGLÊS 8 / Mariana Killner, Rosana Gemima Amancio - 1ª ed. - São Paulo: FTD, 2012

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press. 1978.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. London, Oxford University Press, 1976.

WITKOSKI, S.A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, 14(42), 2009, 565-575.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington D. C.: Gallaudet University Press, 1996.

XAVIER, P. A. M. H.; JESUS, D. M.; JOSEPH, T. W. R. Desafios E Perspectivas Em Práticas De Letramento Por Alunos Surdos Em Curso A Distância De Língua Inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 254-274, jan-jul., 2014.

YENAWINE, P. **Thoughts on Visual Literacy**. Essay. Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts. Edited by James Flood, Shirley Brice Heath, and Diane Lapp. Macmillan Library Reference USA, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2Ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Questionário Com Professor De Inglês Regente⁶²****QUESTIONÁRIO PROFESSOR DE INGLÊS REGENTE**

1. Data de nascimento: ___/___/___.

2. Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

3. Pós-Graduação (se houver): _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

4. Experiência Profissional:

(atual) Instituição: _____

Função: _____

Período: _____

(atual) Instituição: _____

Função: _____

Período: _____

(anterior) Instituição: _____

Função: _____

Período: _____

5. Cursos de capacitação profissional?

⁶² Todos os questionários (de professor, intérpretes e alunos surdos) tiveram os seus *layouts* idênticos ao que se segue. No entanto, por uma questão de simplificação e economia de espaço, as linhas dos próximos não aparecem neste documento.

sim não
Qual/Quais?

Data em que o último curso foi realizado: _____

6. Cursos relacionados à educação de surdos?

sim não
Qual/Quais?

Data em que o último curso foi realizado: _____

Observações: _____

7. Você leciona para alunos surdos desde quando? Em que instituição começou?

8. Nível de proficiência em:

Inglês: básico intermediário avançado

Libras: básico intermediário avançado não tem

9. Você teve disciplinas de Libras ou relacionadas à educação de surdos na graduação?

sim não
Qual/Quais? Quais eram os conteúdos?

10. Você considera que a faculdade/universidade te preparou para o ensino de inglês de alunos surdos? Por quê?

11. Você tem estudado Libras?

sim não
De que forma?

12. Você se considera apto a ministrar suas aulas em Libras? Por quê?

13. Você e o intérprete de Libras se reúnem para preparar as aulas juntos, considerando as necessidades educacionais dos alunos surdos? Se não, por quê? Se sim, como é essa reunião (onde, duração, discussões etc.)?

14. Qual a sua abordagem de ensino? Você se utiliza de método específico em suas aulas de inglês? Por quê?

15. Com os alunos surdos, você se utiliza de algum método/abordagem específico em suas aulas? Por quê?

15. Em sua opinião, o livro didático adotado considera as necessidades educacionais dos alunos surdos? Por quê?

16. Foi você quem adotou este livro para utilização nas aulas?

17. Você acha importante que os alunos surdos aprendam inglês?

sim

não

Por quê?

18. Há algum comentário ou observação que você queira fazer? Se sim, escreva-os aqui.

QUESTIONÁRIO INTÉRPRETE DE LIBRAS ATUANTE

1. Data de nascimento: ___/___/_____.

2. Graduação (se houver):

Instituição:

Ano de Conclusão:

3. Pós-Graduação (se houver):

Instituição:

Ano de Conclusão:

4. Experiência Profissional:

(atual) Instituição:

Função:

Período:

(atual) Instituição:

Função:

Período:

(anterior) Instituição:

Função:

Período:

5. Cursos de capacitação profissional?

sim

não

Qual/Quais?

Data em que o último curso foi realizado:

6. Cursos relacionados à educação de surdos?

sim

não

Qual/Quais? Em quais instituições?

Data em que o último curso foi realizado:

7. Por que você começou a aprender Libras?

8. Como você aprendeu Libras? Onde?

9. Você interpreta aulas para Libras (Português-Libras) desde quando? Onde começou?

10. Nível de proficiência em:

Inglês: básico intermediário avançado não tem

Libras: básico intermediário avançado não tem

11. Você teve disciplinas de Libras ou relacionadas à educação de surdos na graduação?

sim não

Qual/Quais? Quais eram os conteúdos e de que forma eles eram apresentados?

12. Você teve disciplinas de Inglês ou outras línguas estrangeiras na graduação?

sim não

Qual/Quais? Quais eram os conteúdos e de que forma eles eram apresentados?

13. Você considera que a faculdade/universidade te preparou para a interpretação de aulas de inglês a alunos surdos? Por quê?

14. Você tem estudado inglês

sim

não

De que forma?

15. Você e o professor de inglês regente se reúnem para preparar as aulas juntos, considerando as necessidades educacionais dos alunos surdos? Se não, por quê? Se sim, como é essa reunião (onde, duração, discussões etc.)?

16. Você se utiliza de alguma abordagem/método específico para sua interpretação durante as aulas?

17. Nas aulas de inglês, você interpreta da mesma forma que nas outras disciplinas? Por quê?

18. Você é especialista na interpretação de uma determinada área ou disciplina? Existe alguma área/disciplina que você se sente mais confortável para interpretar? Por quê?

19. Você acha importante que os alunos surdos aprendam inglês?

sim não

Por quê?

20. Em sua opinião, o livro didático de inglês seguido pelo professor considera as necessidades educacionais dos alunos surdos? Por quê?

21. Em sua opinião, como deveriam ser as atividades de inglês para que os alunos surdos aprendessem melhor?

22. Há algum comentário ou observação que você queira fazer? Se sim, escreva-os aqui.

QUESTIONÁRIO INTÉRPRETE DE LIBRAS CONVIDADO

1. Data de nascimento: ___/___/_____.

2. Graduação (se houver):

Instituição:

Ano de Conclusão:

3. Pós-Graduação (se houver):

Instituição:

Ano de Conclusão:

4. Experiência Profissional:

(atual) Instituição:

Função:

Período:

(atual) Instituição:

Função:

Período:

(anterior) Instituição:

Função:

Período:

5. Cursos de capacitação profissional?

sim

não

Qual/Quais?

Data em que o último curso foi realizado:

6. Cursos relacionados à educação de surdos?

sim

não

Qual/Quais? Em quais instituições?

Data em que o último curso foi realizado:

7. Por que você começou a aprender Libras?

8. Como você aprendeu Libras? Onde?

9. Você interpreta aulas para Libras (Português-Libras) desde quando? Onde começou?

10. Nível de proficiência em:

Inglês: básico intermediário avançado não tem

Libras: básico intermediário avançado não tem

11. Você teve disciplinas de Libras ou relacionadas à educação de surdos na graduação?

sim não

Qual/Quais? Quais eram os conteúdos e de que forma eles eram apresentados?

12. Você teve disciplinas de Inglês ou outras línguas estrangeiras na graduação?

sim não

Qual/Quais? Quais eram os conteúdos e de que forma eles eram apresentados?

13. Você considera que a faculdade/universidade te preparou para a interpretação de aulas de inglês a alunos surdos? Por quê?

14. Você tem estudado inglês?

sim não

De que forma?

15. Na escola, você e o professor de inglês regente se reuniam para preparar as aulas juntos, considerando as necessidades educacionais dos alunos surdos? Se não, por quê? Se sim, como é essa reunião (onde, duração, discussões etc.)? Você acha importante essa reunião?

16. Você se utilizava de alguma abordagem/método específico para sua interpretação durante as aulas?

17. Nas aulas de inglês, você interpretava da mesma forma que nas outras disciplinas? Por quê?

18. Você é especialista na interpretação de uma determinada área ou disciplina? Existe alguma área/disciplina que você se sente mais confortável para interpretar? Por quê?

19. Você acha importante que os alunos surdos aprendam inglês?

sim não

Por quê?

20. Em sua opinião, os livros didáticos de inglês no geral consideram as necessidades educacionais dos alunos surdos? Por quê?

21. Em sua opinião, como deveriam ser as atividades de inglês para que os alunos surdos aprendessem melhor?

22. Há algum comentário ou observação que você queira fazer? Se sim, escreva-os aqui.

QUESTIONÁRIO ALUNOS SURDOS

1. Qual o seu nome?

2. Qual a sua idade?

3. Grau de surdez:

leve (entre 20 e 40 decibéis)

severa (entre 70 e 90 decibéis)

moderada (entre 40 e 70 decibéis)

profunda (mais de 90 decibéis)

4. Usa aparelho auditivo (A. A. S. I)?

sim

não

5. Grau de oralização:

alto

baixo

médio

6. Como você ficou surdo?

7. Você se comunica por meio da Libras?

sim

mais ou menos

não

8. Se sim, com que idade você começou a aprender Libras? Onde começou a aprender Libras?

9. Em sua casa, você usa Libras com sua família? Quantos surdos têm em sua família?

10. Os ouvintes da sua família sabem Libras? Como você se comunica com eles?

11. Você usa o português escrito?

sim

não

Em que situações?

12. Qual língua/modalidade você prefere utilizar para se comunicar?

Libras

Português falado

Português escrito

Por quê?

13. Que tipo de escola você já estudou:

escola pública

escola pública inclusiva

escola privada

escola especial

14. Você gosta da escola que estuda atualmente? Por quê?

15. Você já estudou inglês?

sim

não

16. Se sim, onde foi?

- escola pública
 escola privada
 curso livre para ouvintes
- curso livre para surdos
 outros:

17. Para que/por que você estudou inglês?

18. No seu dia-a-dia, você tem contato com o inglês?

- sim
 não
- mais ou menos

Em que situações? Onde?

19. Você gosta de inglês?

- sim
 não
- mais ou menos

Por quê?

20. Você acha importante aprender inglês?

- sim
 não

Por quê?

21. E sobre a língua de sinais americana (ASL), você já estudou? Sabe alguns sinais? Tem interesse em aprender/estudar?

22. Você gosta das aulas de inglês que tem na escola? Por quê?

23. O intérprete de Libras é importante para o seu aprendizado? Como ele te ajuda nas aulas de inglês?

24. Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de inglês para que você aprendesse melhor?

25. Há algum comentário ou observação que você queira fazer? Se sim, escreva-os aqui.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR DE INGLÊS REGENTE

1. Comente sobre sua trajetória como professor de surdos (quando e como começou, quais eram suas angústias e medos no início, como está o desenvolvimento de seu trabalho agora, o que modificou etc.)
2. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como professor de surdos, os alunos surdos gostam de aprender inglês? Por quê?
3. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como professor de surdos, você acha importante que os alunos surdos tenham acesso ao ensino de língua estrangeira na escola (inglês, espanhol etc.)? Por quê?
4. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como professor de surdos, você acha que os alunos surdos aprendem da mesma forma que os ouvintes? Por quê?
5. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como professor de surdos, quais materiais didáticos⁶³ favorecem a aprendizagem de alunos surdos (independente da disciplina)? Por quê?
6. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como professor de surdos, quais materiais didáticos dificultam a aprendizagem de alunos surdos (independente da disciplina)? Por quê?
7. Que tipos de atividades os alunos surdos gostam mais? Por quê?
8. Que tipos de atividades os alunos surdos gostam menos ou que eles têm mais dificuldades? Por quê?
9. Com relação ao inglês, o que uma atividade deve conter para que os alunos surdos gostem e aprendam melhor inglês? Por quê?
10. Você acha importante que professor e intérprete trabalhem em parceria para elaboração de atividades de ensino?
11. Dê um exemplo de uma atividade que os alunos surdos tenham feito em sala de aula que favoreceu seus aprendizados de inglês.
12. Em sua opinião qual deve ser a relação professor de inglês e intérprete nas aulas de inglês? Por quê?
13. Você gosta do livro didático adotado em sala de aula para trabalhar com surdos?

⁶³Para que não houvesse dúvidas, a pesquisadora definiu o termo material didático (MD) a todos os participantes desta pesquisa no momento da entrevista, utilizando a definição de Tomlinson (2001, p. 66): “[...] qualquer coisa que pode facilitar a aprendizagem de língua.”

ENTREVISTA COM INTÉRPRETE DE LIBRAS ATUANTE

1. Comente sobre sua trajetória como intérprete de Libras (quando e como começou, quais eram suas angústias e medos no início, como está o desenvolvimento de seu trabalho agora, o que modificou etc.)
2. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, os alunos surdos gostam de aprender inglês? Por quê?
3. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, você acha importante que os alunos surdos tenham acesso ao ensino de língua estrangeira na escola (inglês, espanhol etc.)? Por quê?
4. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, os alunos surdos devem aprender inglês da mesma forma que os ouvintes? Por quê?
5. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, quais materiais didáticos favorecem a aprendizagem de alunos surdos (independente da disciplina)? Por quê?
6. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, quais materiais didáticos dificultam a aprendizagem de alunos surdos (independente da disciplina)? Por quê?
7. De que tipos de atividades aplicadas pelos professores (independente da disciplina) os alunos surdos mais gostam? Por quê?
8. De que tipos de atividades aplicadas pelos professores (independente da disciplina) os alunos surdos menos gostam? Por quê?
9. Em relação ao inglês, com que tipos de atividades os alunos surdos aprendem melhor? E menos aprendem? Por quê?
10. Com relação ao inglês, o que uma atividade deve conter para que os alunos surdos gostem e aprendam inglês melhor? Por quê?
11. O que pode conter nas atividades de inglês para que elas favoreçam a aprendizagem de alunos ouvintes e surdos também? Por quê?
12. Dê um exemplo de uma atividade que os alunos surdos tenham feito em sala de aula que favoreceu seu aprendizado de inglês.
13. Dê um exemplo de uma atividade ou recurso que poderia ter sido feita/sido utilizado com os alunos surdos para que favorecesse seu aprendizado de inglês.
14. Em sua opinião qual deve ser a relação professor de inglês e intérprete nas aulas de inglês? Por quê?
15. Em sua opinião, quem deve ser o responsável pela elaboração das atividades para os alunos surdos? Professor, intérprete ou outros? Por quê?

APÊNDICE G – Entrevista Com Intérprete De Libras Convidado

ENTREVISTA COM INTÉRPRETE DE LIBRAS CONVIDADO

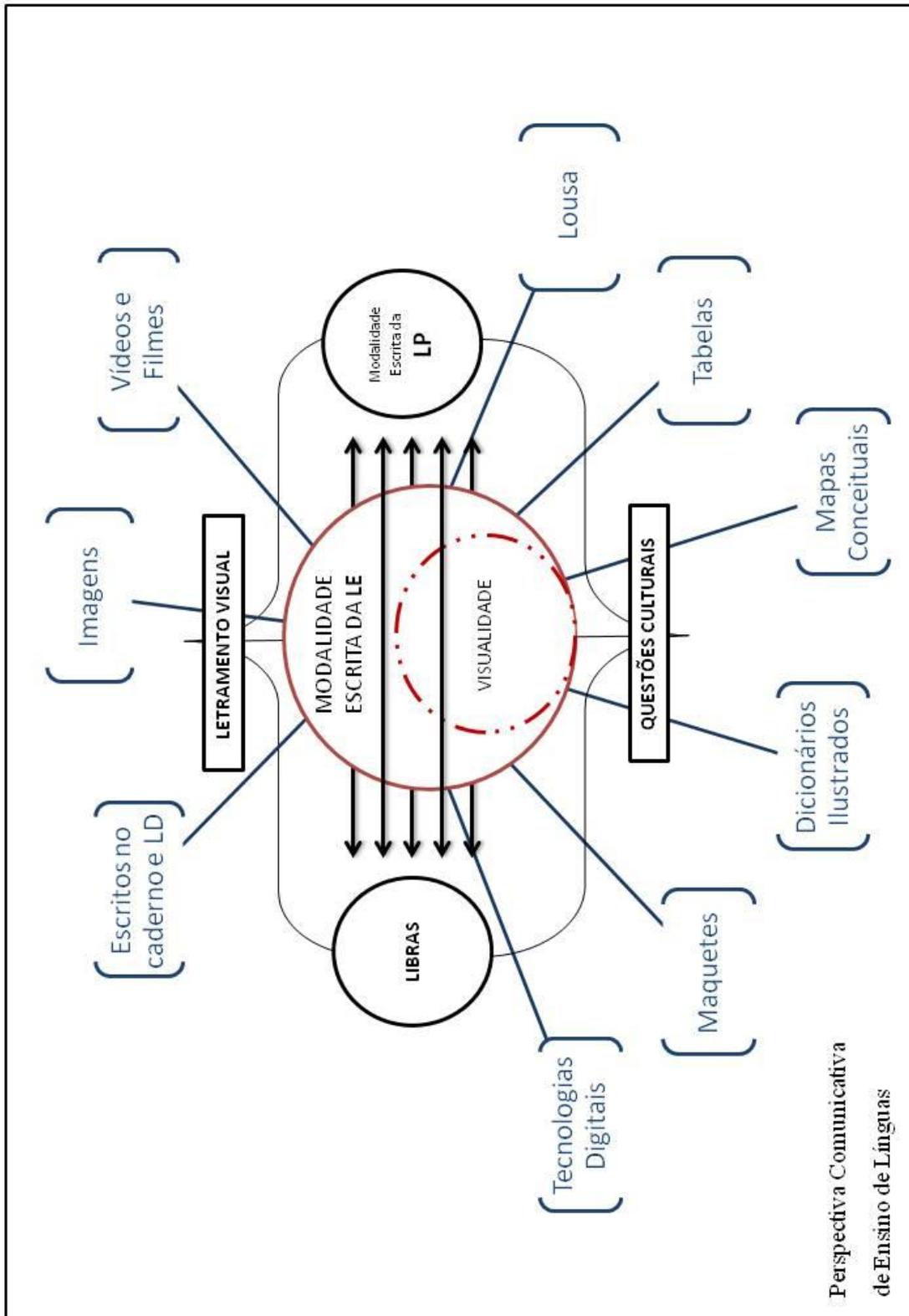
1. Comente sobre sua trajetória como intérprete de Libras (quando e como começou, quais eram suas angústias e medos no início, como está o desenvolvimento de seu trabalho agora, o que modificou etc.)
2. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, os alunos surdos no geral gostam de aprender inglês ou se interessam pelo inglês? Por quê?
3. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, você acha importante que os alunos surdos tenham acesso ao ensino de língua estrangeira na escola (inglês, espanhol etc.)? Por quê?
4. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, os alunos surdos devem aprender inglês da mesma forma que os ouvintes? Por quê?
5. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, quais materiais didáticos favorecem a aprendizagem de alunos surdos (independente da disciplina)? Por quê?
6. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como intérprete de Libras, quais materiais didáticos dificultam a aprendizagem de alunos surdos (independente da disciplina)? Por quê?
7. Que tipos de atividades aplicadas pelos professores (independente da disciplina) os alunos surdos gostam mais? Por quê?
8. Que tipos de atividades aplicadas pelos professores (independente da disciplina) os alunos surdos gostam menos? Por quê?
9. Em relação ao inglês, em que tipos de atividades os alunos surdos aprendem melhor? E aprendem menos? Por quê?
10. Com relação ao inglês, o que uma atividade deve conter para que os alunos surdos gostem e aprendam melhor inglês? Por quê?
11. Em sua opinião, as atividades direcionadas para surdos podem favorecer ouvintes também? É possível ensinar inglês para ouvintes e surdos na mesma turma? Por quê?
12. Dê um exemplo de uma atividade de inglês com a qual você se deparou em sua trajetória a qual favoreceu o aprendizado de inglês de alunos surdos.
13. Dê um exemplo de uma atividade ou recurso que poderia ter sido feita/sido utilizado com os alunos surdos para que seus aprendizados de inglês fossem favorecidos.
14. Em sua opinião qual deve ser a relação professor de inglês e intérprete nas aulas de inglês? Por quê?
15. Em sua opinião, quem deve ser o responsável pela elaboração das atividades para os alunos surdos? Professor, intérprete ou outros? Por quê?

APÊNDICE H – Entrevista Semiestruturada Com Alunos Surdos

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS

1. Você gosta de aprender inglês? Por quê?
2. Você gosta das aulas de inglês que tem aqui na escola? Por quê?
3. O que tem nas suas aulas de inglês que você gosta mais?/Qual parte da aula de inglês você gosta mais? Por quê?
4. Que tipos de atividades aplicadas pelo professor você gosta mais? Por exemplo, cópia da lousa, uso do livro, exercício, vídeo etc. Por quê?
5. Com quais dessas atividades você aprende melhor inglês? Por quê?
6. Que tipos de atividades aplicadas pelo professor você gosta menos? Por quê?
7. O uso de imagens ou recursos visuais te ajudam a aprender? Por quê?
8. Você gosta quando o professor utiliza a lousa? Os resumos dele na lousa te ajudam a aprender? Por quê?
9. Professor sempre pede tradução das frases em inglês para o português. Você acha fácil ou difícil? Por quê?
10. Você gostaria que nas aulas tivessem vídeos para ensinar inglês? E o uso de computador, internet, projetor? Por quê?
11. Ajudaria se o professor soubesse Libras? Por quê?
Você estuda inglês na sua casa? Como você estuda? Você lê, escreve, consulta o livro? Por que você estuda assim?
12. Você gosta do livro que o professor de inglês usa em sala de aula? Você consegue aprender com ele? O que precisa conter nele para você aprender melhor?
13. Sobre essa atividade aqui (mostrar atividade), ela te ajudou no seu aprendizado de inglês? Por que?
14. Pense numa aula de inglês divertida e que você aprenda muito. Como seria essa aula? Teria o que?

APÊNDICE L - Modelo norteador de MD e EstEn favoráveis ao ensino e à aprendizagem de LE (LI) de alunos surdos



ANEXOS

ANEXO A - Famosos Presentes no LD

unit 7 **Pop culture**

Look at these pictures and read the information.



• This character was created by Stan Lee and Steve Ditko. He first appeared in 1962, in the "Amazing Fantasy #15", and he's undoubtedly the most famous superhero created by Marvel Comics. The character is frequently portrayed in movies, cartoons and even plays.

undoubtedly ■ sem dúvida
portrayed ■ retratado
plays ■ peças de teatro



• This diva has sung, danced and acted for more than 50 years. Some of the prizes she holds are an Oscar, a Grammy, a Golden Globe and an Emmy.



• *Love me tender* and *A little less conversation* are just two of the famous songs that came up, respectively, in the middle of the 50's and at the end of the 60's. He is recognized as the king of rock.



• This woman is recognized nowadays as one of the most popular singer in the world. Among her most famous songs are *Material girl* and *Holiday*.

There are plenty of stars in pop culture areas (TV, movies, music, comics), but just a few icons. People all over the world say their names with respect and excitement, imitate their style (clothes, hair, accessories and attitude), recognize their work, buy everything that represents their image and work. Pop culture icons are very remarkable even in different generations.

Let's get started!

1 Answer the questions below.

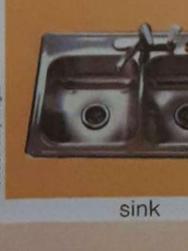
a) Do you know the icons above?

b) In your opinion, which other artist or what character can be considered a pop culture icon?

ANEXO B – Dicionário Ilustrado da Unidade 3

Furniture (and appliances)

Track 33

 Digital Vision/Getty Images	 Photodisc/Getty Images	 Photodisc/Getty Images	 Digital Vision/Getty Images
toilet	armchair	nightstand	shower
 Photodisc/Getty Images	 Photodisc/Getty Images	 Photodisc/Getty Images	 Sergio Dotta Jr/The Next
mirror	bed	faucet	refrigerator
 Photo Objects/Keydisc	 Joak Viter Elvraz/ASC Images	 Corel Stock Photo	 Digital Vision/Getty Images
lampshade	stove	dresser	tub
 Annie L. Shee/ASC Images	 Photodisc/Getty Images	 Photodisc/Getty Images	
wardrobe	cupboard	coffee table	
 Photodisc/Getty Images	 Photodisc/Getty Images	 Photodisc/Getty Images	
sofa	table	sink	

ANEXO C - *Parts of the house* – Dicionário Ilustrado

ANEXO D – Tabela De Tempos Verbais Em Inglês Desenvolvida Pela Intérprete Atuante E Pelos Alunos Surdos

SUBJECT PRONOUNS	OBJECT PRONOUNS	AFFIRMATIVE FORM	NEGATIVE FORM	VERBS	INTERROGATIVE FORM
I	me	like	don't like	to cook	Do I like to cook ?
You	you	like	don't like	to cook	Do You like to cook ?
He	him	likes	doesn't like	to cook	Does He like to cook ?
She	her	likes	doesn't like	to cook	Does She like to cook ?
It	it	likes	doesn't like	to cook	Does It like to cook ?
We	us	like	don't like	to cook	Do We like to cook ?
You	you	like	don't like	to cook	Do You like to cook ?
They	them	like	don't like	to cook	Do They like to cook ?