



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB – CAMPUS X



MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC X

MILENA OLIVEIRA SANTOS LUZ

ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS SURDOS: INFLUÊNCIAS
ADVINDAS DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

ABRIL 2024

MILENA OLIVEIRA SANTOS LUZ

ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS SURDOS: INFLUÊNCIAS
ADVINDAS DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus X, como requisito final para a obtenção do grau de Mestra em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vivian Meira de Oliveira Cotinguiba

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

ABRIL 2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Elaborada pelo(a) Bibliotecário(a) Lucas Aguiar Bezerra-CRB-5/1822

L979e

Luz, Milena Oliveira Santos

Escrita em Língua Inglesa por alunos Surdos: influências advindas da Libras e da língua portuguesa / Milena Oliveira Santos Luz. - Teixeira de Freitas, 2024.
136 fls : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Vivian Meira de Oliveira Cotinguiba.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL,
Campus X. 2024.


1.Ensino de inglês. 2.Alunos Surdos. 3.Libras. 4.Teoría sociocultural.
5.Ensino Comunicativo.

CDD: 418


FOLHA DE APROVAÇÃO
"ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS SURDOS: INFLUÊNCIAS ADVINDAS
DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA"

MILENA OLIVEIRA SANTOS LUZ


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em LETRAS – PPGL, em 10 de abril de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **VIVIAN MEIRA DE OLIVEIRA COTINGUIBA**
Data: 10/04/2024 16:26:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) VIVIAN MEIRA DE OLIVEIRA
UNEB
Doutorado em Doutorado em Linguística
Universidade Estadual de Campinas

Documento assinado digitalmente
 **SALLY CHERYL INKPIN**
Data: 12/04/2024 09:58:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) SALLY CHERYL INKPIN
UNEB
Doutorado em Teoria da Literatura
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Documento assinado digitalmente
 **LUCAS SANTOS CAMPOS**
Data: 11/04/2024 09:38:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) LUCAS SANTOS CAMPOS
Uesb - UESB
Doutorado em Letras e Linguística
Universidade Federal da Bahia

A Deus, arquiteto de todas as coisas.

Aos Surdos de Valença-BA, com os quais tive oportunidade de aprender que as diferenças não nos afastam, mas nos aproximam e completam. E a todos os surdos que lutam por seus direitos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, supridor de cada detalhe desta odisséia.

A Evandro, meu esposo, amor e amigo. Apoiador desse sonho e coadjuvante em sua concretização, sem cuja ajuda jamais chegaria até aqui.

Aos meus pais, pelas orações e incentivos constantes.

À Silvani, prima querida, cujas orações, deram-me forças para prosseguir.

À Elen, minha cunhada, por dizer-me: “não desista”, no primeiro instante que, em lágrimas, quis fazê-lo.

À Solange, ex-secretária do PPGL, pessoa que me recebeu após 12 longas horas de viagem e ao efetuar minha matrícula disse: “confie, vai dar tudo certo”.

Ao Sr. Cerqueira, taxista, anjo provedor, que ensinou-me a dar os primeiros passos na cidade, ajudou a providenciar tudo que eu precisava. Sem o sr. tudo seria mais árduo.

À querida colega, Rosângela, anjo protetor, a qual ao ouvir, no segundo dia de aula, que eu havia me perdido no caminho de volta, nunca mais deixou de me levar em casa.

À turma 2022.2 pela prazerosa e harmoniosa convivência, ajuda mútua, risadas e preocupações divididas. Saudades eternas.

Aos colegas da turma de literatura 2022.2, com os quais dividimos as aulas de metodologia. Quantas amizades construídas!

À Professora, Vivian Meira, minha orientadora, pela caminhada trilhada, pelo suporte que me fez chegar até aqui. Exemplo de fé, força e coragem.

Aos Professores, Décio Bessa e Bouglex Bonjardim, os quais, mais do que ensinar, nos apoiava e socorria-nos em nossas angústias.

Às Professoras Aline Nascimento e Crysna Bonjardim, que se dedicaram, com entusiasmo e eficiência, entre sala de aula e coordenação do PPGL.

Aos demais Professores e funcionários da UNEB – Campus X – por terem contribuído para que tudo acontecesse.

Aos Professores Cássio Borges e Fernanda Modl da UESB, pela contribuição.

Aos Surdos que participaram desse projeto, sem os quais nada disso teria sentido.

À Primeira Igreja Batista de Valença-BA, por ter fornecido o espaço físico e acolhimento necessários para o minicurso.

Aos Professores Lucas Campos e Sally Inkpin, participantes da banca de qualificação, cujas críticas foram preciosas para a continuidade do trabalho.

À Aline Quaresma, secretária do PPGL, pelo empenho e atenção aos nossos pedidos.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar
diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê,
é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

RESUMO

A Libras é a língua materna dos surdos no Brasil, enquanto a língua portuguesa é sua segunda língua, desta forma, o presente trabalho analisa influências da Libras (L1) e da Língua Portuguesa (L2) no aprendizado da escrita em Língua Inglesa (L3), utilizando meios experimentais no uso de atividades interativas socioculturais vygotskianas e do Ensino Comunicativo de Línguas, a saber: atividades destinadas ao ensino da língua inglesa como L2 adaptadas para o ensino desta como L3, com alunos Surdos, jovens e adultos, na faixa etária entre 18 e 45 anos. A pesquisa foi norteadas pelas seguintes hipóteses: como será a escrita em língua inglesa sob influências da Libras? A língua portuguesa também influenciará a escrita em língua inglesa pelos surdos? As abordagens de ensino que propõem a interação/comunicação, juntamente com uma metodologia adequada às especificidades dos Surdos – a visual – contribuiria para o aprendizado? Na busca de respostas para as referidas hipóteses, foi ministrado um minicurso de 120 h/a, nas dependências da Primeira Igreja Batista de Valença-BA, com dez Surdos do município. A presente pesquisa foi desenvolvida como uma pesquisa-ação, tendo por objeto de estudo uma situação social e específica, com análises feitas a partir dos instrumentos de coleta de dados como: formulário – cujo objetivo foi colher informações para traçar o perfil dos participantes – redação em língua portuguesa, a fim de testagem do nível de conhecimento deles sobre a mesma – atividades, direcionadas, de pré-escrita – e de escrita, elaboradas mais livremente – notas de campo para registro durante o curso. As análises de tais atividades indicaram que houve maior influência da Libras, para a elaboração das atividades em língua inglesa – estratégias de transferência linguística – interlíngua. Houve, também, influências da língua portuguesa nesse processo. A análise geral, das aulas, notas de campo e do *corpus* da pesquisa, demonstrou que os alunos tiveram diversos benefícios, não apenas no aprendizado de língua inglesa, mas também na interação linguística promovida pela comparação constante entre as três línguas. A mudança de comportamento quanto à motivação para o estudo tanto da língua inglesa, quanto ao aprimoramento da escrita em língua portuguesa, também foi gradativamente acentuada. O estudo do *corpus* demonstra que os Surdos foram, em maior grau, influenciados pela língua materna – a Libras – e em menor grau pela língua portuguesa – a L2. Conforme as análises, chega-se à conclusão de que o ensino pautado na teoria socio cultural e no Ensino Comunicativo de Línguas, juntamente com estratégias aliadas às peculiaridades bilíngues desse aprendizado, mostrou-se efetivo e satisfatório ao ensino/aprendizagem da escrita – leitura e produção – em língua inglesa por alunos Surdos.

Palavras-chave: Influências da Libras (L1) e da Língua Portuguesa (L2). Aprendizado de terceira língua. Sociointeracionismo vygotskiano. Ensino Comunicativo de Línguas.

ABSTRACT

Libras is the mother tongue of the deaf in Brazil, while the Portuguese language is their second language, thus, the present work analyzes the influences of Libras (L1) and Portuguese (L2) in the learning of writing in English (L3), using experimental means in the use of Vygotskian sociocultural interactive activities and Communicative Language Teaching, namely: activities aimed at teaching English as L2 adapted for teaching it as L3, with Deaf students, young people and adults, in the age group between 18 and 45 years. The research was guided by the following hypotheses: how will writing in English be under the influence of Libras? Will the Portuguese language also influence the writing in English by the deaf people? Would the use of teaching approaches that propose interaction/communication, together with a methodology appropriate to the specificities of the Deaf – the visual – Would it contribute to learning? In the search for answers to these hypotheses, a mini-course of 120-hour was given on the premises of the First Baptist Church of Valença-BA, with ten Deaf people in the municipality. The present research was developed as an action research, having as its object of study a social and specific situation. The analyses were performed using data collection instruments such as: a form – whose objective was to collect information to outline the profile of the participants – writing in Portuguese, in order to test their level of knowledge about it – activities, directed, pre-written – and writing, elaborated more freely – field notes for registration during the course. The analysis of such activities indicated that there was a greater influence of Libras, for the elaboration of activities in English – language transfer strategies – and interlanguage. There were also influences of the Portuguese language in this process. The general analysis of the classes, field notes and the corpus of the research showed that the students were benefitted in several way, not only in the learning of the English language, but also in the linguistic interaction promoted by the constant comparison between the three languages. A change in behavior regarding the motivation for the study of both the English language and the improvement of writing in Portuguese was also observed. The study of the corpus shows that the Deaf were, to a greater degree, influenced by their mother tongue – Libras – and to a lesser extent by the Portuguese language – L2. According to the analyses, it is concluded that the teaching based on the social cultural theory and on the Communicative Language Teaching, together with strategies allied to the bilingual peculiarities of this learning, proved to be effective and satisfactory to the teaching/learning of writing – reading and production – in English by Deaf students.

Keywords: Influences of Libras (L1) and Portuguese (L2). Learning in third language. Vygotsky's socio-interactionism. Communicative Language Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LM – Língua Materna

L1 – Primeira Língua

LP – Língua Portuguesa

L2 – Segunda Língua

L3 – Terceira Língua

PPP – Projeto Político Pedagógico

ECL – Ensino Comunicativo de Línguas

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LA – Linguística Aplicada

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ASL – Língua Americana de Sinais

EM – Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	21
1.1 A educação de Surdos no Brasil	24
1.2 A Libras como Língua Natural e Identidade Surda	27
1.3 O Surdo como Sujeito Bilíngue	30
1.3.1 Em Busca de uma Educação Bilíngue e Bicultural para os Surdos	34
2. O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS BRASILEIROS	43
2.1 Os Estudos da Linguística Aplicada ao Ensino de LE	47
2.2 O Sociointeracionismo de Vigotsky	53
2.3 O Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)	58
2.3.1 As Interações entre tais Percepções de Ensino	62
3. METODOLOGIA	66
3.1 Características da Pesquisa	66
3.1.2 A Pesquisa e os Métodos.....	68
3.1.3 A Coleta de Dados	69
3.1.4 Contexto da Pesquisa	71
3.2 O Minicurso	72
3.2.1 Projeto para o Minicurso	73
3.2.2 Perfil dos Participantes	75
3.2.3 Instrumentalização da Coleta de Dados	78
3.2.4 Procedimentos realizados na Pesquisa	84
4. ANÁLISE DOS DADOS	86
4.1 Produção Escrita em LP	86
4.2 Atividades Iniciais	92
4.3 Atividades Intermediárias – Produção Pré-escrita	96
4.4 Atividades finais – Produção Escrita	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Apesar de essencial, o ensino de língua estrangeira¹ (LE), nas escolas públicas brasileiras, vem se tornando cada vez mais deficitário, segundo alguns autores, especialmente, no que se refere à língua inglesa (LI). Segundo Moita Lopes (1996), a falta de preparação teórico-prática encontrada nas aulas de LI, juntamente com a aceitação de crenças e mitos acerca dos alunos de LEs das escolas públicas, por parte dos professores, bem como o conformismo profissional dos mesmos, colaboram para a ineficácia do ensino.

Consoante Celani (2005), o que acontece na grande maioria das escolas é que a LI torna-se um quebra-cabeça, devendo ser montado e desmontado, seu aprendizado é mal interpretado, deixando de ser uma experiência de vida para ser um exercício contínuo de regras no qual não se vê sentido. Vê-se então que o cenário do ensino de LI nas escolas públicas é extremamente negligenciado, apesar de essencial, o que torna o ensino desta disciplina ainda mais problemático para alunos surdos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 – no artigo 58, a educação escolar de alunos portadores de necessidades especiais deve ser oferecida na rede regular de ensino, já o Decreto Federal de nº 5.626 de 22/12/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que rege o oferecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna (LM), primeira língua, L1, a partir da Educação Infantil e o aprendizado bilíngue – o acesso a língua portuguesa (LP) escrita como segunda língua, L2. O referido decreto encontra-se em vigor há bastante tempo, entretanto, a realidade da formação em Libras, do professor em letras, ainda é extremamente precária desse ponto de vista.

A partir da experiência da graduação surgiu a inquietação de como se daria a inclusão escolar dos alunos surdos na rede regular e da precariedade no ensino das especificidades destes alunos na formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras com LEs. Constatou-se ao final do curso que são pouquíssimos os trabalhos cujos temas discutem o aprendizado de LE para alunos surdos.

¹ Apesar de alguns autores defenderem o uso do termo “língua adicional” no lugar de língua estrangeira, usar-se-á neste trabalho o termo língua estrangeira por esta ser assim “chamada quando a situação de ensino acontece no país da língua nativa do aluno,” (VENTURI, 2006, p. 120) e aprendida em ambiente formal, com técnicas e métodos pré-estabelecidos e não ser adquirida de forma espontânea e descontraída, como afirmam outros autores.

Sabe-se que os estímulos naturais facilitam a aquisição dos fonemas em LM, assim, a criança desenvolve o seu período de aquisição e tem a possibilidade de desenvolver uma rede neuronal bilíngue se exposta, desde cedo, a duas ou mais línguas (KERSEBAUM, 2006. p. 84; KRAMER, p. 90), o que não acontece com a grande maioria dos surdos, já que apenas nos grandes centros urbanos é que se encontram instituições capazes de auxiliar o aluno Surdo² a ser proficiente na escrita da LP. Dessa forma, os surdos crescem sem conseguir se expressar de forma proficiente na sua L2 (Anexo A), chegando ao Ensino Médio (EM) com esta problemática, sendo poucos os que alcançam o ensino superior. (SILVA, 2001, p. 18).

Mesmo estando inserido no ensino regular, o aluno da inclusão necessita dos serviços de apoio especializados, no caso do aluno surdo, a escola precisa ter intérprete de libras e professores capacitados para auxiliá-lo.

O ensino de LE para surdos é um desafio para os professores das escolas brasileiras, pois o professor de LE precisa se informar sobre a literatura e a especificidade linguística do aluno Surdo, bem como identificar sinais básicos de Libras para melhor se comunicar com ele, assim, da mesma forma que o professor se comunica com os outros alunos, percebendo e sendo percebido, ele necessita perceber o seu aluno surdo, possibilitando-lhe uma real inclusão no ambiente escolar, pois apenas o professor que tem acesso à literatura e informação sobre a especificidade linguística dos surdos é capaz de intervir positivamente para a inclusão destes.

Como já foi dito, a educação escolar de alunos portadores de necessidades especiais deve ser oferecida na rede regular de ensino e para os surdos é necessária a presença do intérprete de Libras, o que também poderá gerar problemas, vez que só é disponibilizado um intérprete por sala, o que acaba causando desgaste do profissional, cujo tempo recomendado de tradução é excedido.

Desta forma, o aluno continua sendo prejudicado, já que, segundo Franco (1999 apud LIMA, 2020, p. 45), não é apenas a inclusão da Libras que orienta um renovo na abordagem do currículo e na formação, mas o cumprimento e o reconhecimento das especificidades dos surdos no seu todo, em suas particularidades, diferenças de grupos e individuais e, concomitante a isso, os seus aspectos específicos de cognição.

² O termo “Surdo” com inicial maiúscula é utilizado para uma minoria com deficiência auditiva que utilizam a mesma língua de sinais e a mesma cultura. O termo “surdo” com inicial minúscula refere-se à condição de não ouvir. (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 15).

Conforme Slomski (2012, p. 108), “o que se tem é uma situação caótica no que concerne ao pré-requisito básico para a implementação da proposta educacional bilíngue, ou seja, a presença insubstituível de surdos adultos fluentes e nativos na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa”.

Passados mais de 20 anos da edição do Decreto Federal de nº 5.626 de 22/12/2005, ainda existem situações que emperram a universalização do ensino para surdos, apesar da imaginação que se tem de que tivesse melhorado ao longo desse tempo. De acordo com Almeida (2021), questões relacionadas ao aprendizado do surdo, no processo de aquisição de línguas, têm ganhado espaço na academia, embora ainda exista uma descrença da capacidade do indivíduo surdo em aprender efetivamente a L2 escrita e até uma terceira língua – L3.

Conforme o autor, precisa-se de uma “promoção e identificação de instrumentos que auxiliem no processo formativo da Comunidade Surda, para que estes possam, gradualmente modificar a insatisfatória realidade educacional que têm vivenciado” (ALMEIDA, 2021, p. 14).

Para ele, os trabalhos que têm surgido nos espaços acadêmicos mostram o quanto é marginalizada e deficitária a educação de surdos no Brasil. De acordo com Lima (2020), a realidade se encontra na contramão de uma educação de qualidade, vez que a escolarização dos surdos foi por muitos anos configurada mais na área da educação especial e menos na educação bilíngue, além disso, diz a autora, “poucos professores se sentem preparados e capacitados para lecionar a el(e)s e as escolas não possuem uma política que seja efetiva para os Surdos” (LIMA, 2020, p. 41).

A autora (ibidem) diz que reverter esta realidade exige das escolas uma realização de modificações que atendam às especificidades dos alunos Surdos quando ingressam na educação do ensino regular. “Neste sentido, a atuação do professor é de grande valia para os caminhos que as práticas do currículo tomam na Educação dos e para os Surdos” (LIMA, 2020, p. 44).

De acordo com a autora, muito além da preparação, se torna necessário que estes professores tenham “solicitude para inserir os estudantes Surdos, de modo a eliminar barreiras pedagógicas, conceituais, comunicacionais e atitudinais, que possam inviabilizar o fluxo e a permanência desses educandos” (LIMA, 2020, p. 44).

O grande problema é que, conforme a autora supracitada, ainda persistem, segundo algumas Secretarias de Educação, as preocupações em resolver a situação da

inclusão do aluno Surdo, que se defronta com a ausência de possibilidades imediatas para colocar em prática a teoria. Assim:

[...] de pronto, resumem a política desse estudante à contratação de intérpretes de Libras-Português para cada sala e/ou espaço onde houver estudante Surdo, sem, no entanto, apresentar uma política definida do trabalho desse profissional, uma discussão ética e produtiva ou, até mesmo, um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenta às especificidades destes públicos no espaço escolar. (LIMA, *In: QUADROS; RODRIGUES, 2020, p. 45*).

Como se vê, esta é a prática mais comum disseminada no país quando se trata da educação dos Surdos. Conforme Quadros (2019), é exatamente assim que a educação dos Surdos acontece no Brasil, “(a)s escolas inclusivas com alunos Surdos matriculados são orientadas a proverem intérpretes de língua de sinais **quando possível**”³ (QUADROS, 2019, p. 145), segundo a autora, essa educação inclusiva é equivocada e revela-se em um “verdadeiro atentado contra o surdo enquanto indivíduo, precisa ser substituída pelo reconhecimento dos direitos dos Surdos à educação a partir de sua especificidade social, de sua ‘diversidade’” (QUADROS, 2019, p. 149).

Para Moura (2015), diante do quadro observado, vê-se “a carência de propostas de ensino/aprendizagem coerentes, voltadas para as peculiaridades bilíngues e biculturais, que valorizem as potencialidades visuais, identitárias e culturais da pessoa Surda” (MOURA, 2015, p. 29).

Diante da grande demanda, nos últimos anos, a corrente bilíngue ganhou força e vários trabalhos têm sido desenvolvidos nesse sentido, mas a grande maioria aponta para a criança surda bilíngue, pouco ou nada se fala do Surdo jovem ou adulto que ainda tem possibilidades de estudar, fazer cursos especializados ou ingressar em uma universidade; é com esse público que este trabalho se debruça. Pelo fato de serem indivíduos multiculturais, lhes oferecerá um significado maior o aprendizado de uma terceira língua (L3), ao aprendizado de novas culturas, outros modos de viver a vida em sociedade e outras experiências humanas, uma capacidade maior de agregar e estabelecer comparações entre a sua L1, a Libras, a L2 – LP e a L3 que poderá aprender.

Como sujeito bilíngue, segundo estudiosos, o surdo está mais habilitado ao aprendizado de uma L3, uma vez que o contexto multilíngue irá contar com as influências advindas, não só, da interferência da sua LM (L1) como também,

³ Grifo nosso.

possivelmente, da LP, sua L2; o que acarretará mais uso das estratégias de comunicação. (VIGOTSKY apud SILVA, 2001, p. 23).

Para buscar meios que possibilitem ao surdo usufruir de seu direito de aprender com igualdade, é preciso fornecer benefícios diferentes para que todos tenham direitos iguais. No caso dos alunos Surdos, é imprescindível prover as metodologias e os materiais específicos para o atendimento às suas necessidades. Encontrar trabalhos que abordem o ensino/aprendizagem de LE, por alunos surdos, é uma tarefa difícil, o que dificulta o estudo e discussão de um tema tão rico e necessário, justificando-se assim a importância da presente pesquisa.

De acordo com Slomski (2012),

Os Surdos adultos possuem baixo nível de escolaridade, em vista de uma história de escolarização deficitária, e, assim, não possuem uma qualificação profissional que garanta a base de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para conduzir o processo de ensino, tanto nas escolas como em outros contextos educativos. (SLOMSKI, 2012, p. 108)

Segundo a autora, a proposta do ensino bilíngue é baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez, em que os estudos socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos buscam um espaço de prioridade para a língua natural do surdo e o direito da criança surda adquiri-la naturalmente, assim como ocorre com a criança ouvinte.

“A educação bilíngue legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua. [...] Além disso, [...] resgata-se o papel da família” (QUADROS, 2019, p. 158. Grifo da autora). Isso mostra que o bilinguismo reconhece o surdo na sua diversidade e considera-o como parte de um grupo social diferenciado, o qual tem cultura e língua próprias e propõe tanto no ensino de Libras como L1, e o de LP como L2, respeitando assim as especificidades de cada uma.

Assim, pretende-se, através desta pesquisa, analisar influências da Libras (L1) e da Língua Portuguesa (L2) no aprendizado da escrita em Língua Inglesa (L3), utilizando meios experimentais no uso de atividades interativas socioculturais vygotskianas e do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), a saber: atividades destinadas ao ensino da LI como L2 adaptadas para o ensino desta como L3, com alunos Surdos, jovens e adultos, na faixa etária entre 18 e 45 anos.

Acredita-se que é uma proposta que pode facilitar o ensino/aprendizagem de LE, com o uso de atividades significantes e visuais, tais como: elaboração de receitas, ordenação de acontecimentos entre outras. O ECL destaca, como seu próprio nome indica, a natureza comunicativa da língua, aproveitando o funcionamento das línguas como sistemas de interação no contexto real de uso, como parte fundamental da vivência social. A teoria sociocultural vygotskiana também trará contribuições para as propostas de ensino nesse contexto, vez que a interação se dará por meio da Libras e de atividades sociocomunicativas desenvolvidas com os alunos.

A escrita – leitura e produção – deverá ser conduzida por gêneros textuais diversos, como charges, cartuns, tirinhas⁴, histórias em quadrinhos e textos ilustrativos. Criando, dessa maneira, condições que garantam e facilitem o desenvolvimento da escrita em LI.

Almeida Filho explica o ensino comunicativo como:

[...] 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 língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 36).

Segundo ele, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o aluno como sujeito e agente no processo de formação através da LE. Vygotsky, por sua vez, entende que o conceito de mediação na interação homem-ambiente acontece por intermédio dos instrumentos ao uso de signos, acreditando que os sistemas de signos são produzidos culturalmente e provocam transformações comportamentais, estabelecendo ligações entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. (VYGOTSKY, 2007).

Por meio dessas estratégias, no ensino da escrita e leitura de LI, pretende-se identificar qual língua terá mais influência nesse aprendizado. Em qual(is) língua(s) os Surdos irão apoiar-se para construir o novo conhecimento? E em qual(is) momento(s) essa (LM) ou aquela (L2) irá influenciar mais?

As hipóteses são de que influências da LM farão com que os alunos Surdos escrevam os textos na LI sem o uso de artigos, conectivos, preposições e com estrutura frasal própria da Libras. Enquanto as da LP (a L2) serão notadas na escrita em LI (a L3)

⁴ Tirinha é um gênero textual que conta histórias curtas, sendo formada por três ou quatro quadrinhos. <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/genero-textual-tirinhas>.

por meio do uso de conectivos, preposições, flexões verbais e outros traços característicos do conhecimento adquirido desta.

Para Vygotsky (1996 apud CHEDIAK 2019, p. 28), as condições, a forma que a sociedade se organiza, os costumes, as relações pessoais, familiares, o sistema educacional, entre outras, “determinam as demandas externas e, conseqüentemente, as internas, que estão em constante movimento e gestando novas demandas”, *a priori* percebe-se que a aprendizagem do aluno Surdo é diferente de um aluno ouvinte, uma vez que, eles possuem especificidades linguísticas próprias e devem ser atendidos em uma modalidade adequada à sua aquisição cognitiva, a espacial-visual. (SKLIAR, 2017).

Diante desse fato, torna-se necessário uma metodologia visual para que se alcance satisfatoriamente os alunos surdos, que, por serem multiculturais, podem compartilhar da escrita do mundo ouvinte para ter acesso ao conhecimento de outras línguas de modalidade oral-auditiva, já que a língua de sinais não registra todo o conhecimento humano na sua forma escrita.

Faria (2005) afirma que a diferença de construção do conhecimento entre ouvintes e surdos acontece porque os Surdos experimentam o mundo essencialmente pela visão, através das imagens que os cercam, esse fato, segundo ela, demonstra a vivência de uma Cultura Surda construída através de um mundo visual, característico e díspar do mundo ouvinte. Uma cultura que se reflete na língua e na forma de entender a realidade ouvinte.

Como já mencionado, mesmo estando inserido no ensino regular, o aluno surdo necessita dos serviços de apoio especializados. Ora, se há a necessidade de garantir a igualdade de acesso e de aprendizagem, é necessário, também, que se garanta a oferta de condições específicas, diversificadas e adequadas aos alunos Surdos, a fim de se atingir essa igualdade. (QUADROS, 1997, p. 85).

É uma problemática que nos diz respeito, pois trata-se de um público que, apesar de interagir por diferentes línguas, linguagens e discurso, é penalizado em sua educação, com conseqüências socioeconômicas; na medida que poderiam estar enriquecendo a sociedade com a diversidade de sua vivência.

Assim sendo, oportuniza-se uma forma de começar a garantir a essa ‘minorias’ uma chance de, como identidade cultural, gerar as imprescindíveis mudanças nos objetivos educacionais. Dedicando-se à relação sujeito e sociedade, analisando a

variação e diversidade nos aspectos comunicativos no aprendizado dos alunos Surdos. Vygotsky (2005 apud CHEDIAK, 2019) vê na riqueza do multilinguismo a abrangência de aspectos gerais da linguagem, como “a pureza da fala materna, o desenvolvimento intelectual da criança, o desenvolvimento do caráter e o desenvolvimento emocional”. (CHEDIAK, 2019, p. 38).

É possível então que este indivíduo surdo bilingue, ao se deparar com uma L3 apresente variação de código linguístico. Vygotsky (2000) pontua que o processo histórico-cultural gera o pensamento verbal, para ele não é uma condição inata e necessita das condições oferecidas, os sistemas linguísticos, a aquisição da escrita e a aquisição da L2 são desencadeados na relação social, iniciando-se pelas condições concretas que se apresentam ao indivíduo.

Segundo Brown (2001), no século XIX, o Ensino de Línguas começou a ser estudado e pesquisado, chamavam o resultado desses estudos de “métodos”, havia ainda a busca por um único e especial método, que conseguisse fazer do ensino de língua estrangeira um ensino eficiente. As abordagens buscavam meios de aprendizado eficaz, todavia, de acordo com os resultados obtidos com a variedade de métodos, surgidos nos séculos XIX e XX, onde apenas um tipo de abordagem era enfatizada, o aprendizado de LE se resumiu a tentativas frustradas de sucesso. Seria preciso levar em consideração que não apenas a aplicação da abordagem “correta” implicava na efetivação da aprendizagem, mas também os fatores que influenciam esse processo.

De acordo com Scliar (1988, p. 42), há muitos fatores envolvidos na aprendizagem da L2, além das bases biopsicológicas, que podem determinar diferenças individuais como o contexto-aprendizagem, tais fatores como a influência do filtro afetivo do aluno e, também, do professor em relação à língua-alvo, a idade, a motivação e outros. Em relação à idade, ela diz que o cérebro seria capaz de, a qualquer momento, criar redes eficientes ou fortalecer as existentes, vez que, na construção de uma nova rede neural, mais processos cognitivos estão envolvidos.

Isso significa que o indivíduo precisa aprender regras e com base nelas, testar continuamente sua expressão linguística. Assim, não se trata de estabelecer tetos como limite para a aprendizagem de uma L2 e sim responder a questões como: por que o indivíduo quer aprender uma L2 (motivação), e como está aprendendo (estratégias).

Conforme Frizanco e Honora (2021), no Brasil, a educação dos surdos iniciou-se na época do Segundo Império, em 26 de setembro de 1857, com a fundação do Instituto

dos Surdos-Mudos⁵ no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), segundo as autoras, o Instituto tinha 100 vagas para alunos de todo o Brasil e apenas 30 eram financiadas pelo governo, “os alunos tinham de 9 a 14 anos e participavam de oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração” (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 27). Isto nos indica que o ensino destinado aos alunos Surdos, que não tinham condições de ir para o Rio de Janeiro e financiar sua “educação”, foi reduzido a semi-alfabetização, centrado em escolas ou instituições filantrópicas para alunos especiais e carentes em todo o país.

Alunos que continuam sem condição de frequentar escolas realmente preparadas para proporcionar uma educação de qualidade, que vivem longe dos grandes centros urbanos, em pequenas cidades, sem acesso a instituições especializadas nas especificidades dos surdos, o que inclui a chance de entender e interpretar o mundo em que vive e reconhecer a diversidade e abrangência deste, permanecem à margem da educação gratuita e de qualidade.

Segundo Faria (2006), o acesso desses alunos aos recursos comunicativos em LP escrita é, em sua grande maioria, restrito e passageiro, principalmente em virtude da inadequação das estratégias empregadas em sala de aula, no ensino da leitura, o que prejudica o ensino da leitura em LE para esses alunos, os quais utilizam a Libras, sua L1, e a LP, a L2, como mediadoras para o aprendizado da LE – L3.

É preciso então que o professor não se esqueça dos benefícios que o aprendizado de uma LE traz para seus alunos, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o ensino de inglês é importante por causa do seu papel na comunicação mundial, como se sabe, o aprendizado de uma LE é importante porque permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade, dá acesso à ciência e tecnologia modernas, além de colaborar no desenvolvimento da habilidade da leitura em LM.

Dentro desta perspectiva, desafiadora, encontra-se o presente trabalho, que, segundo Almeida (2021, p. 17), “é latente a necessidade de materiais e pesquisa que discutam sobre a temática para que, assim, professores possam ter insumos mais significativos para embasar suas práticas pedagógicas”. Este trabalho possui, assim, a responsabilidade de colaborar para a discussão da aprendizagem de uma L3 por

⁵ Era dessa forma que se referiam às pessoas surdas, além de outros termos equivocados como pessoas portadoras de necessidades especiais, deficientes, etc. (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 15).

indivíduos surdos, vez que, conforme o autor (ibidem), tais trabalhos são escassos, apesar da grande relevância destes.

Dessa maneira, esta pesquisa se dedica, a partir da identificação das estratégias de comunicação utilizadas pelos Surdos, proporcionadas através de produções escritas em LI realizadas ao longo de um minicurso para fins de análises e estudos, avaliar as atividades coletadas, comparando: as iniciais, as intermediárias e as finais realizadas durante o curso. Estabelecendo por meio destas análises, influências da L1 e L2 no processo do aprendizado da escrita em L3.

Tendo em vista esses objetivos, além da introdução, o trabalho é dividido em quatro capítulos. No primeiro busca-se revelar um breve estudo sobre a historicidade da educação dos Surdos no Brasil e no mundo, perpassando pelas teorias educacionais voltadas para estes. No segundo capítulo, há a abordagem teórica adotada para a aquisição de LE como L3, revendo os conceitos da Linguística Aplicada (LA) para este contexto. Visitando o sociointeracionismo vygotskiano juntamente com as contribuições do ECL, trazendo as especificidades do surdo em já possuir uma L2, sendo sujeito bilíngue e bicultural.

No terceiro aborda-se a metodologia utilizada para a realização do estudo e no quarto capítulo trata-se das análises dos dados obtidos ao longo do minicurso. O trabalho conta ainda com as considerações finais, referências, apêndices e anexos relativos ao processo de construção da pesquisa.

Assim sendo, segue-se no próximo capítulo, um breve passeio pela história de vida e da educação dos surdos, desde a antiguidade até os dias atuais. O estudo da Libras como língua natural e identidade surda e considerações sobre os surdos como indivíduos bilíngues e multiculturais.

1. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

No decorrer da história, diversos foram os desafios enfrentados pelas pessoas surdas, não apenas destas, mas de qualquer deficiência que apresentassem. Variadas eram as formas de tratamento dessas pessoas, que iam do clausuro ao sacrifício de morte, em determinados povos da antiguidade, segundo Sá (2010), os enquadrados como “deficientes” eram mortos, geralmente atirados de penhascos.

A história dos surdos deve ser contada para que de alguma forma seja “possível entender as motivações, os embates, as lutas, as conquistas, os discursos que delinearam o passado e que influenciaram a configuração do presente” (SÁ, 2010, p. 68). A história dos surdos se constitui, assim, em uma história das relações entre as comunidades ouvintes e surdas, configurando-se em uma história que representa lutas por poderes e por conhecimento.

Na Idade Média, a Igreja Católica foi responsável pela discriminação às pessoas com deficiências, e não seria diferente com os surdos; estes eram colocados à margem da sociedade por não possuírem uma língua inteligível, deixando de ser considerados como seres humanos, assim como era na Grécia antiga e no período do Império Romano. Porém, apesar dos crédulos, a Igreja sofria agravos financeiros por conta disto, vez que os nobres, para não dividir as heranças com estranhos, preferiam casar-se entre si, o que gerava um grande número de pessoas surdas.

De acordo com Frizanco e Honora (2021, p. 19), “(a) Igreja Católica passou a se preocupar em instruir os Surdos nobres [...]. Possuindo uma língua, eles poderiam participar dos ritos, [...] manter suas almas imortais. [...] (N)ão perderiam suas posições e poderiam continuar ajudando a Santa Madre Igreja”. O ensino era conduzido pelos monges que estavam em clausura e tinham feito o Voto do Silêncio, por isso criaram uma linguagem gestual e foram convidados pela Igreja Católica a se tornarem preceptores⁶ dos surdos.

Dos primeiros educadores de surdos da Idade Moderna, surgiu Gerolamo Cardano (1501-1576), médico e matemático italiano, cujo filho era surdo. Cardano afirmava “que a surdez não impedia os surdos de receberem instrução. Ele fez tal afirmação depois de pesquisar e descobrir que a escrita representava os sons da fala ou

⁶ Preceptor: que ou aquele que é encarregado da educação e/ou da instrução de uma criança ou de um jovem, geralmente na casa deste. (FRIZANCO & HONORA, 2021, p.19).

das ideias do pensamento” (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 20). Outro educador foi um monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que por ter feito voto de silêncio usava gestos para se comunicar. Segundo as autoras, Ponce de Leon teve o mérito de provar que os surdos eram capazes e junto com seus alunos criaram a Língua de Sinais. Assim, o sucesso do trabalho, feito na Espanha por Ponce de Leon, ficou conhecido em toda a Europa.

Já o primeiro alfabeto manual de surdos foi criado pelo padre espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633), ele destacou em seu livro que “seria mais fácil para o surdo aprender a ler se cada som da fala fosse substituído por uma forma visível” (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 20). Ao abade Charles-Michel de L’Épée (1712-1789) coube o título de “Pai dos Surdos”⁷ por ter defendido o uso da Língua de Sinais, “(r)econheceu que a língua existia, desenvolvia-se e servia de base comunicativa essencial entre os Surdos” (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 21-22). De acordo com Slomski (2012), Foi De L’Épée quem fundou a primeira escola pública para Surdos, garantindo, desta forma, que os surdos pudessem exercer o direito de adquirir uma língua natural.

Porém, é no século XVIII que se configura o período mais promissor da educação dos Surdos, pois foram surgindo “(a)s primeiras instituições escolares especializadas para pessoas surdas [...] sob os ideais iluministas [...] com a concepção filosófica de homem racional, reconhecendo a liberdade e a igualdade como direitos inerentes a todos os homens” (SLOMSKI, 2012, p. 26).

Depois que L’Épée conseguiu com que as pessoas surdas desenvolvessem um diálogo contextualizado, intermediado pela Língua de Sinais, o alemão Samuel Heinicke (1729-1790) criou, segundo Slomski (2012), o método oral para ensinar aos surdos a falar mediante movimentos normais dos lábios, surgindo assim o Oralismo. Já o inglês Thomas Braidwood, de acordo com a autora (ibidem), criou o método combinado, que originou a forma de ensino conhecida como a Comunicação Total.

Em meio às polêmicas entre os métodos oral e o gestual, as experiências educacionais dos surdos persistiram. De acordo com Ramos (1995):

No século XIX são os Estados Unidos que despontam na educação dos surdos, pois que no início do século começaram a utilizar a ASL

⁷ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Charles-Michel_de_l%27%C3%89p%C3%A9e. Acesso em 04 de fevereiro de 2023.

(American Sign Language) como língua de instrução [...] chegando [...] a uma elevação do grau de escolarização das crianças surdas, que passaram a atingir o mercado profissional de níveis mais elevados, a maioria delas optando por se tornarem professores de surdos. (RAMOS, 1995 apud SLOMSKI, 2012, p. 27-28)

Neste período, Thomas Gallaudet (1787-1851) e Laurent Clerc (1787-1869) abriram a escola Hartford School para surdos, utilizando a Língua de Sinais, porém o filho de Gallaudet, Edward Gallaudet (1837-1917) fundou em 1864 a primeira faculdade para surdos, em Washington, e, após fazer várias viagens para verificar se o método utilizado estava adequado, voltou e iniciou o apoio ao Movimento Oralista encontrado em suas viagens. O Oralismo foi a principal forma educacional dos surdos nos 80 anos posteriores. (FRIZANCO; HONORA, 2021).

De qualquer forma, a educação de surdos se disseminou por toda a Europa, consoante as autoras (ibidem), acontecendo em 1878, em Paris o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, o qual buscava o melhor método para a educação destes, no qual decidiu-se pela articulação com leitura labial e que o uso de gestos permaneceria apenas para as séries iniciais. Passados dois anos, ocorreu em Milão o II Congresso Internacional de Surdos-Mudos, no qual ficou decidido que o método mais recomendado seria o Oralismo, abolindo o uso da Língua de Sinais na educação dos surdos.

Quando eles já estavam em uma situação diferenciada, sendo instruídos, educados e usuários de uma língua que lhes permitia conhecimento de mundo, uma determinação mundial lhes colocou de novo em uma posição submissa, proibindo-os, a partir daquela data, de usarem a língua que lhes era de direito. (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 25).

Segundo as autoras, mais uma vez, os surdos foram usados, deslocados e colocados em situação de desconforto social que lhes causou grande sofrimento, tudo isso por não serem falantes de uma língua oral. No decorrer dos 80 anos de proibição da Língua de Sinais, os fracassos foram notados em toda a parte, os alunos não se desenvolviam e saíam das escolas como sapateiros ou costureiros. “Os surdos que não se adaptavam ao Oralismo eram considerados retardados” (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 26).

De acordo com as autoras, o uso de sinais só voltou a ser aceito como manifestação linguística em 1970, com a utilização da metodologia da Comunicação

Total, que utilizava os sinais e o uso da linguagem oral simultaneamente. O terceiro e mais atual método é o Bilinguismo, nascido na Suécia, tendo como princípio metodológico de que a Língua de Sinais fosse considerada a primeira língua (LM) da pessoa surda.

1.1 A Educação dos Surdos no Brasil

Como já citado na introdução deste trabalho, o ensino de surdos surgiu na época do Segundo Império, que contou com o educador francês, Ernest Huet (1822-1917). Huet trouxe “documentos importantes para educar os surdos, mas ainda não havia escolas especiais. Solicitou, então, ao Imperador Dom Pedro II⁸ um prédio para fundar, em 26 de setembro⁹ de 1857, o Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro” (FRINZANCO; HONORA, 2021, p. 27). Conforme as autoras, o Instituto iniciou os trabalhos utilizando a Língua de Sinais, porém em 1911 começou a adotar o Oralismo de acordo com a determinação do Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Milão.

Mais uma vez o retrocesso na educação dos Surdos iria se apresentar, já que para os diferentes diretores do Instituto, a educação do surdo era perda de tempo. Alfabetizar surdos em um país de analfabetos, para o Dr. Menezes, funcionário do Instituto, seria um desperdício (cf. FRIZANCO; HONORA, 2021). E não foi diferente a forma de se pensar e de se conduzir a educação para os surdos, pois para o quarto diretor do Instituto, Tobias Leite, o mais importante na educação destes era a profissionalização e, entre os anos 1930 e 1947, o método oral era a única forma do surdo ser incluído na sociedade. (FRIZANCO; HONORA, 2021).

Desta maneira, o principal interesse em reafirmar a primazia da língua oral nacional sobre a Língua de Sinais era posto em prática, assim, o método oral continuou e se manteve até a década de 1960 “quando novos aportes da Linguística e suas diferentes disciplinas [...], introduzem novas concepções de surdez, originando novas percepções sobre a pessoa surda e sua educação que, obviamente, resultaram em diferentes alternativas pedagógicas” (SLOMSKI, 2012, p. 29).

⁸ Dom Pedro II tinha interesse na educação de surdos porque tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, que era casada com o conde D’eu, o qual era parcialmente surdo. (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 27).

⁹ Motivo pelo qual se comemora o dia do Surdo nesta data.

Na década de 1970, chega ao Brasil a filosofia da Comunicação Total, que, segundo Almeida (2021), aceita o uso dos sinais e tantos outros recursos que possibilitassem a comunicação com os alunos surdos e, apesar da Língua de Sinais não ser ainda considerada como língua, ela permanece centrada e vivenciada pelos alunos Surdos da época e a partir das pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua de Sinais e da professora Eulália Fernandes, sobre a educação dos surdos, o Bilinguismo passou a ser difundido no Brasil na década de 1980. (FRIZANCO; HONORA, 2021).

De acordo com Sá (2010), atualmente estão em estudo as propostas educacionais bilíngues, que defendem o uso da Língua de Sinais como L1 e o aprendizado da escrita – leitura e produção da língua do país de origem do aluno Surdo:

Os resultados positivos que se vêm conseguindo, bem como toda a discussão que tem sido levantada quanto ao fracasso das abordagens anteriores, têm levado a que todas as propostas de educação de surdos desejem a adjetivação “bilíngue”. (SÁ, 2010, p. 83. Grifo da autora).

Para ela, qualquer abordagem que não considere a Língua de Sinais como L1 e seja utilizada de forma proficiente é uma simples conveniência para os profissionais ouvintes que atuam na área da surdez. (SÁ, 2010). Em outras palavras, a proposta é teoricamente proveitosa, mas, na prática, é questionável como seriam feitas todas as alterações na organização escolar que propiciasse a efetivação da teoria.

Consoante Slomski (2012, p. 47), “reconhecer a coexistência de duas línguas ao redor da criança surda e do direito que esta tem de adquirir uma língua *natural*¹⁰ e também de aprender a língua oficial do país [...] como segunda língua”, significa, segundo Sánchez (1990 apud SLOMSKI, 2012, p. 47-48), que o Surdo tem o direito de utilizar em seu aprendizado a língua em que ele é mais fluente, que o permita melhorar sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em 1994, foi realizada em Salamanca – Espanha – a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na qual “(a)lém de reafirmarem os princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foram declaradas regras sobre a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência” (FRIZANCO;

¹⁰ Grifo da autora.

HONORA, 2021, p. 30). A Declaração de Salamanca trouxe como ações a serem postas em prática:

“todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. [...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (a)s escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças [...]”¹¹

Entende-se que a Declaração de Salamanca foi um marco importante para a educação dos alunos com algum tipo de deficiência, antes disso, eles ficavam em escolas “especiais”, destinados ao isolamento social e ao fracasso educacional e socioeconômico. De acordo com Frizanco e Honora (2021), a educação especial começou a dar espaço à educação inclusiva, sendo fundamentado, assim, o direito dos alunos com deficiência ou não estudarem e se desenvolverem juntos. No Brasil, a inclusão escolar dos alunos Surdos é defendida pelo poder oficial.

Para Sá (2010), é um ataque à modernidade e ao avanço tecnológico, manter grupos isolados e segregados, ela diz que não é uma questão de *aceitar*¹² a Língua de Sinais e sim viabilizá-la, vez que todo o trabalho pedagógico que considere um bom desenvolvimento cognitivo deve considerar a aquisição de uma L1 natural.

Corroborando com Sá (2010) Romário (2018), afirmando que a valorização da Língua de Sinais com a inclusão dos Surdos nas escolas comuns no Brasil, de certa forma, se fortaleceu, porém, a realidade da inclusão implica na invisibilidade da Cultura Surda no ambiente escolar. Para que a inclusão seja possível, a escola deve ter pares surdos, como colegas, professores, funcionários, intérpretes surdos e ouvintes, uma escola engajada e verdadeiramente bilíngue.

Em meio a tantas demandas da educação inclusiva no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como língua oficial de expressão das pessoas Surdas em 24 de abril de 2002, através da lei de número 10.436:

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

¹² Grifo da autora.

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, como estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.¹³

De acordo com Frizanco e Honora (2021), é imprescindível prestar atenção nesta lei, já que a Libras foi reconhecida como segunda língua oficial do país. Desta maneira, os Surdos brasileiros obtiveram, após tantos percalços, sua LM garantida como principal meio de expressão e de uso no processo de ensino/aprendizagem.

1.2 A Libras como Língua Natural e Identidade Surda

Conforme Frizanco e Honora (2021), as Línguas de Sinais são línguas naturais por terem surgido do convívio entre as pessoas, elas podem ser comparadas às línguas orais, no que diz respeito à complexidade e à expressividade, uma vez que podem passar qualquer conceito, seja ele concreto, abstrato, emocional ou racional. São línguas organizadas e não apenas um conjunto de gestos, elas possuem regras e são sistematicamente estruturadas. As Línguas de Sinais são iguais a qualquer outra língua, é própria da Comunidade de Surdos e pode ser adquirida de maneira natural e inconsciente, em outras palavras, ela é aprendida através de diálogos contextualizados. (SLOMSKI, 2012).

Segundo Quadros (2004), cabe salientar que desde o início das pesquisas linguísticas nas Línguas de Sinais, por volta de 1960, observou-se o entendimento sobre as línguas de modalidade visoespacial – as Línguas de Sinais – aumentar consideravelmente e que há, hoje, uma soma considerável de pesquisas na área, podendo-se dizer que são línguas naturais que se realizam pela faculdade da linguagem e que permitem uma infinidade de combinações de regras finitas em infinitas.

De acordo com a autora (ibidem), existem muitos mitos acerca das Línguas de Sinais, o primeiro deles é que estas línguas são apenas gesticulações concretas, sendo incapazes de transmitir conceitos abstratos. No entanto, conforme a autora, nos últimos tempos têm-se “informações suficientes que evidenciam o grau de abstração que

¹³ Texto original, disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm#:~:text=Par%C3%A1grafo%20C3%BA,de%20pessoas%20surdas%20do%20Brasil. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

permeia as línguas de sinais de cada país, bem como suas complexidades e riquezas” (QUADROS, 2004, p. 31). Outro mito que permeia a mente da maioria das pessoas é que as Línguas de Sinais seriam universais. Quadros (2004) argumenta que da mesma forma que existe diversidade das línguas orais, há também diversidade das línguas de sinais e, nesse caso, cada país terá sua própria língua de sinais.

Uma outra curiosidade acerca das Línguas de Sinais é se esta seria uma derivação da língua oral e se, como simples gestos, estaria abrigada no lado direito do cérebro. Quadros (2004, p. 36) afirma que “estudos indicaram que as línguas de sinais são processadas no hemisfério esquerdo, assim como quaisquer outras línguas, esse estudo comprova que a linguagem humana independe da modalidade das línguas”.

Desta forma, a Língua Brasileira de Sinais é uma língua de modalidade espaçovisual e o que se chama de palavra nas línguas orais, nas Línguas de Sinais chama-se de sinal, “da mesma forma que temos nas línguas orais pontos de articulações dos fonemas, temos na língua de sinais pontos de articulações que são expressos por toques no corpo do usuário da língua ou no espaço neutro” (FRIZANCO; HONORA, 2021, p. 41).

Juntamente com a língua vem a cultura, esta é compreendida como um sistema de nível mais alto de unidade orgânica, ela é aberta em formação e não se resolve previamente, mas é capaz de morrer e se renovar, transcendendo-se a si mesma, (BAKHTIN, 2011 apud ROCHA; OLIVEIRA; REIS, 2016, p. 37).

A autora surda Perlin (1998) afirma que:

[...] surdos e ouvintes possuem culturas diferentes. A cultura ouvinte, para ela, é construída por signos essencialmente auditivos, que os surdos não conseguem ter acesso. Enquanto a Cultura Surda é visual e sem signos relacionados a audição, visto que os sujeitos que nela vivem são usuários da Língua de sinais e são surdos. As marcas desta cultura seriam, então, a língua e a questão biológica, a surdez. (PERLIN, 1998 apud ROCHA; OLIVEIRA; REIS, 2016, p. 38).

Para além da questão biológica, encontram-se as questões históricas, culturais e de identidades forjadas nas diferenças vivenciadas ao longo do tempo. Como se sabe, o surdo, assim como todo indivíduo que era diferente para a sociedade, foi estigmatizado e esses estigmas passaram a ser verdades absolutas sobre o sujeito surdo. Para Skliar

(1998 apud ROCHA; OLIVEIRA; REIS, 2016, p. 29), “a incapacidade e a anormalidade foram os estigmas que prevaleceram”.

De acordo com Rocha; Oliveira e Reis (2016), a visão clínico-terapêutica foi, e ainda é conduzida pelos discursos médicos e ideológicos em que a surdez é vista como sinônimo de deficiência e a ênfase é fortalecida pelo fato do surdo não ouvir. Percebe-se, nesta visão, a ausência de que o surdo é um indivíduo social, ou seja, construído socialmente; busca-se a “cura” para a surdez, na ânsia de que o surdo ouça e fale. “Desta forma, esta perspectiva parte do princípio de que é possível disciplinar os surdos para que possam conviver na sociedade o mais próximo dos ouvintes, fazendo referência à normalidade” (ROCHA; OLIVEIRA; REIS, 2016, p. 30).

Já para a perspectiva socioantropológica, a surdez é compreendida como uma experiência visual, ela passa a ser enxergada como uma forma própria de construção da realidade histórica, social e cultural dos surdos. Neste panorama, as questões que conferem uma patologia surda não existem e, segundo Rocha; Oliveira e Reis (2016), a visão socioantropológica propõe que a surdez seja encarada como diferença cultural e linguística, e não como uma deficiência. Deste modo:

parte-se do princípio que as pessoas surdas formam grupos culturais e linguísticos próprios que usam a língua de sinais (STROBEL, 2007; KARNPP, 2006; SÁ, 2002; PERLIN, 2004; LANE, 1992) e compõem a comunidade surda, entendida como um espaço de constituição social e identitária dos surdos. (ROCHA; OLIVEIRA; REIS, 2016, p. 31).

Diante dessas duas visões de surdez, conforme Rocha, Oliveira e Reis (2016), parece que a partir destas, ou o surdo fala e ouve e faz parte da comunidade ouvinte, ou usa a língua de sinais e insere-se apenas na Comunidade Surda. Para os autores (ibidem), não é possível que se pense nos indivíduos surdos e na surdez apenas por estas duas perspectivas e citam Cláudio (2015), afirmando que é preciso pensar em cada Surdo enquanto sujeito social e singular, sob uma ótica sócio histórica, rompendo com tendências de extremos, e pensar na surdez de variadas formas, já que está imbrincada ao longo da história, levando em consideração a alteridade e não tratando os surdos como se todos eles fossem iguais.

De acordo com Sá (2010, p. 307), a “identidade é uma construção inacabada, que está ligada a estruturas discursivas e a sistemas de representação; por isso, o que se diz dos surdos, e para os surdos, contribui para a formação de sua(s) identidade(s).”

Sabe-se, consoante Romário (2018), que a construção da identidade ocorre desde o nascimento e o processo das construções das identidades surdas é procrastinado, visto que a maioria delas é composta de famílias ouvintes e o convívio com outros surdos acontece tardiamente.

Considerando a realidade, Romário (2018) defende o resgate da Cultura Surda no ambiente escolar, através da inclusão dos surdos e da existência de professores Surdos. Segundo ele, “a relação cultural mediada pela língua de sinais nos processos educacionais, além de proporcionar uma comunicação mais fluente, viva e espontânea, já que envolve o aspecto linguístico, ocasionará uma constituição identitária mais consistente e empoderada” (ROMÁRIO, 2018, p. 22).

Assim, “o reconhecimento da existência da Língua de Sinais como uma língua particular dos surdos impõe o reconhecimento dessa comunidade linguística com seus próprios valores sociais e culturais” (SLOMSKI, 2012, p. 49). Para Skliar *et al* (1995):

Os surdos constituem uma comunidade linguística minoritária “caracterizada por compartilhar o uso de uma língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A Língua de Sinais é o elemento aglutinante e identificatório dos surdos.” (SKLIAR *et al*, 1995, p. 89 apud SLOMSKI, 2012, p. 49).

Nesse sentido, de acordo com Skliar *et al* (1995, apud SLOMSKI, 2012, p. 49), participar de uma comunidade linguística minoritária significa que há o compartilhamento e o conhecimento dos usos e regras de uso desta língua, já que os próprios usuários interagem cotidianamente, formando um processo de comunicação eficiente e eficaz. Como já foi dito inicialmente, a aprendizagem do indivíduo surdo é diferente da aprendizagem de um ouvinte, uma vez que eles possuem especificidades linguísticas próprias, devendo ser atendidos em uma modalidade adequada à sua aquisição cognitiva, a espacial-visual.¹⁴ Na sessão seguinte, vê-se essa realidade.

1.3 O Surdo como Sujeito Bilíngue

Tendo como base a noção de linguagem, formada na relação do indivíduo com o meio social, e em um sentido mais amplo, ela envolve tudo que tenha significado e importância semiótica, representando assim, os sentidos que abrangem as linguagens

¹⁴ SKLIAR, Carlos, *Opus cit.*

verbais e não-verbais; a busca pelo entendimento de como cada ser humano interpreta o espaço em que vive. (SILVA, 2001). A autora diz que “é por meio da linguagem que se compõe o pensamento, [...] assim, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo quando ele não está se comunicando, pois ela significa a forma como esse sujeito recorta e percebe o mundo e a si próprio” (SILVA, 2001, p. 40). Ou seja, a linguagem e o pensamento estão entrelaçados na vivência social e operam ao mesmo tempo o pensar e o falar.

Neste sentido, segundo Costa; Gesser e Viviani (2009), pode-se afirmar que os surdos são indivíduos bilíngues e biculturais, já que estão inseridos em um contexto maior, o do ouvinte, e num contexto minoritário, em que se configura o uso da Libras como L1. A condição bilíngue se dá quando o indivíduo surdo tem contato com as culturas envolvidas, a do ouvinte, mediada pela língua escrita e a Surda, mediada pela língua de sinais.

Em um país erroneamente considerado monolíngue, de acordo com Silva (2001), o que faz do surdo um sujeito bilíngue? Para Cavalcanti (1999b apud COSTA; GESSER; VIVIANI, p. 42), os indivíduos bilíngues não precisam demonstrar um domínio e/ou controle das línguas “faladas” idênticos aos de um nativo – o bilíngue não utiliza da mesma forma as duas línguas, pelo contrário, o indivíduo bilíngue escolhe o uso desta ou daquela língua a depender da função da interação necessária em cada situação; dependendo da adaptação ao contexto, do interlocutor e da necessidade de transmitir a mensagem etc.

Porém, a imagem que se tem do Surdo é de um indivíduo estigmatizado, posto à margem da sociedade como deficiente e necessitado de compaixão. Conforme Silva (2001), o centro da questão sempre recai sobre a grande dificuldade dos surdos em construir conhecimentos entre a escrita da LP e a Libras, segundo ela, “a educação dos surdos fracassa pela falta de significados de sua língua, o que gera, em larga escala, um analfabetismo, e de que existe um número pequeno de surdos que chega ao ensino superior, faltando-lhes qualificação profissional” (SILVA, 2001, p. 18).

Ora, há que se olhar também para as questões das construções das relações de poder engendradas por um longo período de ensino desigual nas instituições educacionais. “O processo de escolarização dos surdos no contexto atual reflete uma escola normatizadora, atendendo aos princípios legais de uma legislação excludente” (SILVA, 2001, p. 18). Os Surdos sobrevivem em uma sociedade dominada pela língua

falada e escrita, e para alcançar o nível dessa maioria, necessitam acessar a língua da mesma, (KYLE, 2017). Para o autor, “as pessoas ouvintes veem a língua como parte de um serviço que eles podem e talvez¹⁵ forneçam aos surdos; os surdos veem a língua como sua – uma língua da comunidade” (KYLE, 2017, p. 17).

Porém, é preciso ressaltar que os indivíduos ouvintes apresentam grandes dificuldades em aprender a Língua de Sinais. Segundo Kyle (2017, p. 20), “uma série de fatores sociais, psicológicos, linguísticos e educacionais tendem a limitar (o) aprendizado da língua”, ou seja, não são apenas os Surdos que encontram dificuldades para acessar proficientemente a língua falada em sua forma escrita, mas também as encontram os ouvintes quanto ao aprendizado da Língua de Sinais. Todavia, o cenário é precário para o lado “mais fraco” – o minoritário – mas segue-se a vida normalmente.

Em detrimento disto, cabe ressaltar que apesar dos mais de duzentos anos no atraso educacional dos Surdos, não é a “perda da audição em si mesma um bloqueio para o desenvolvimento da língua – entretanto, os métodos que foram aplicados [...] tornaram-se obstáculos para o crescimento da língua da criança” (KYLE, 2017, p. 22).

Kyle (2017) afirma que noventa e nove por cento dos surdos nascem em lares ouvintes e que o estímulo gestual da Língua de Sinais deve ser incitado nos primeiros dezoito meses de vida, mas, geralmente, a percepção da surdez na criança ocorre por volta de um ano de idade, o que dificulta o processo da aquisição da LM – a Língua de Sinais. Para Dorziat (2017) o que falta é:

A consciência de que existem diferenças, de que essas diferenças precisam ser respeitadas e de que a realização das pessoas não é um caminho de mão única é indispensável para a construção de sociedades mais justas.

Só através do reconhecimento dessas diferenças, há chance de se promover uma igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes, ou seja, pelo confronto com a realidade relativa ao surdo. (DORZIAT, 2017, *In*: SKLIAR, 2017, p. 29)

Reconhecer as diferenças e as potencialidades dos Surdos, no que tange ao seu desenvolvimento cognitivo, favorece as discussões sobre a educação e condição do Surdo, não como sujeito impossibilitado, “naturalmente”, em adquirir a língua ouvinte, mas em ter condições significativas para aprendê-la na interação social, juntamente com a Língua de Sinais. Consoante Dorziat (2017, p. 30), “analisar as questões educacionais

¹⁵ Grifo nosso.

implica necessariamente considerar a história dos conflitos de classe, raça, gênero e religião, em diversos países do mundo, em contradição às exigências sociais.”

A surdez faz os Surdos diferentes, apenas isso, com seus próprios jeitos de compreender e expressar o mundo em que vive, (DORZIAT, 2017). Através da sua língua própria, símbolo de uma cultura diversa da ouvinte, essa, que para Dorziat (2017), não é:

Nem pior, nem melhor, apenas diferente. Se essa ideia não for assimilada adequadamente, corre-se o risco de, mesmo usando a língua de sinais, a cultura ouvinte e a forma de pensar ouvinte serem colocadas como centro do processo educacional e, portanto, a concepção de normalização ser dominante, mesmo que de forma camuflada. (DORZIAT, 2017, *In*: SKLIAR, 2017, p. 30).

Para ela, há idas e vindas nas particularidades que necessitam ser levadas em conta. Estudos multiculturais, demonstrando como uma diversidade de culturas e saberes podem e devem ser entendidos em seus respectivos contextos. “(O) multiculturalismo transcende a forma simplista de contemplar culturas diferentes [...], como forma de reduzir preconceitos sociais [...] (mas) de questionamento a visões etnocêntricas do conhecimento ou de propiciar visões pluralistas da realidade” (DORZIAT, 2017, p. 34). Esta é uma visão multifacetada e harmoniosa do ser humano, onde diferenças são respeitadas e toleradas, valores como igualdade de direitos partem desta visão diversificada.

Assim sendo, a surdez não se constitui como uma doença para os Surdos, eles se veem como indivíduos ligados a uma língua específica, a um modo de enxergar o mundo e de se identificar com os outros. De acordo com Jokinen (2017, p. 108), “os surdos sempre sentiram intuitivamente que a língua de sinais por eles usada é uma língua por si mesma e que sua maneira de viver pode ser vista como uma cultura.” Para ele, em primeiro lugar,

O profundo conhecimento da língua de sinais e o desenvolvimento de uma estrutura profunda bem formada dessa língua são cruciais para as capacidades cognitivas: o pensamento conceitual e abstrato. Boas habilidades de expressar sentimentos, emoções, pensamentos, conceitos, em estilos muito diferentes, desde a expressão de humor, expressões artísticas até disputas argumentativas, são apenas algumas das capacidades da língua materna. As capacidades da língua materna são sempre ligadas às habilidades em outras disciplinas escolares. (JOKINEN, 2017, *In*: SKLIAR, 2017, p. 115).

Em segundo lugar, para o autor (*ibidem*), as semelhanças e diferenças entre a língua escrita e a Língua de Sinais devem ser analisadas através das traduções da Língua de Sinais e, com o tempo, o conhecimento sobre ambas evolui, adquirindo significados ao ler e escrever textos.

O bilinguismo do surdo parte dessa prática, ele utiliza a Língua de Sinais para a comunicação básica com seus pares, é o principal meio para adquirir conhecimentos e se desenvolver socialmente e emocionalmente. Já a língua oficial do país é utilizada em situações nas quais a escrita – leitura e produção – são essenciais e quando esta leitura e/ou produção desenvolve o papel de fornecer novos conhecimentos e informações. “Os surdos também desenvolvem várias formas mistas de língua de sinais e de língua falada para se comunicar com pessoas diferentes que conhecem mais ou menos a língua de sinais. A leitura dos lábios e a fala são elementos importantes também.” (JOKINEN, 2017, p. 120). Desta maneira:

Dentro da comunidade dos surdos, o mundo é visto como sendo dividido em um mundo dos surdos e um mundo dos ouvintes. No mundo dos surdos, os surdos não são incapazes, mas simplesmente usam uma linguagem diferente que é visual/gestual. A comunidade dos surdos quer ser vista como uma comunidade linguística e cultural diferente, e não ser vista como diferente por causa da incapacidade. [...] Isso é necessário para construir uma comunidade de surdos coesiva, autoconsciente e orgulhosa. (GARCIA, 2017, *In*: SKIAR, 2017, p. 150).

Daí, vem a questão do bilinguismo para a educação dos surdos, a possibilidade, no caso destes, de utilizar a língua de sinais e compreender a LP em sua forma escrita, que poderá ser usada favoravelmente em situações em que os surdos necessitem lidar com pessoas ouvintes, através da escrita – leitura e produção – e tornar-se parte tanto da cultura ouvinte quanto da Surda. Questão que será explorada na próxima sessão.

1.3.1 Em Busca de uma Educação Bilíngue e Bicultural para os Surdos

Sabe-se que o termo “surdo” possui uma referência sócio-histórica que gera a necessidade da existência de uma comunidade caracteristicamente com hábitos e aspirações comuns. Tem-se, então, uma visão social da surdez, uma forma de descrição desta, mais precisa, e que prioriza o ser humano nos seus aspectos positivos, (SLOMSKI, 2012). As dimensões do indivíduo são vistas harmonicamente e as

diferenças aceitas e respeitadas, “(v)alores como o de igualdade e especialmente o fato de que cada pessoa tem seu valor, não importando o quanto essa pessoa possa ser diferente das outras, fazem parte dessa visão holística do ser humano.” (SLOMSKI, 2012, p. 39).

Contudo, para Sá (2010), existe uma luta pelos poderes e conhecimentos que permeiam a sociedade humana. “O palco desta luta é a sociedade como um todo. O pano de fundo é a opressão social e cultural, manifestada nas bem palpáveis, reais e precárias condições de vida impostas às “maiorias” e às “minorias” (SÁ, 2010, p. 13). Assistimos, segundo ela, a uma trama ofensiva na qual se destacam:

as injustiças sociais, raciais e econômicas; o hedonismo racionalizado; a decadência ética; os preconceitos banalizados; a corrupção remunerada; a criminalidade, a fome, a miséria; as pessoas sem-escola, sem-saúde, sem-trabalho, sem-nada. (SÁ, 2010, p. 13).

No Brasil, os surdos aparecem como pessoas colocadas às margens da sociedade: econômica, social, educacional, cultural e política. Consoante, SÁ (2010), a situação a que estes estão submetidos, juntamente com suas comunidades e organizações, mostra uma história de opressão para ser contada. Nas últimas décadas, segundo a autora (ibidem), têm sido desenhados discursos e práticas que buscam colocar em pauta discussões de um contexto mais apropriado à situação cultural, linguística e identitária dos surdos.

O Surdo, como parte de uma comunidade cultural, preocupa a alguns: a língua de sinais **linguisticamente visual**¹⁶, ameaça o entendimento que se tem de linguagem e, de acordo com SÁ (2010), a confrontação gera consequências como:

as imprescindíveis mudanças nos objetivos educacionais, o desalojamento de posições de educadores ouvintes e o incentivo para a formação e colocação de professores surdos e as obrigações estatais decorrentes, a providência de intérpretes de língua de sinais nos locais públicos etc. (SÁ, 2010, p. 71-72).

Quadros (1997) corrobora com SÁ (2010), quando diz que essa realidade, no Brasil, mostra que o desempenho escolar dos Surdos enfrenta defasagens que impedem que o adulto Surdo seja capaz de competir no mercado de trabalho. “Nas escolas

¹⁶ Grifo nosso.

brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com estas. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar” (QUADROS, 1997, p. 23).

Porém, existe um despertar, segundo Quadros (1997), no que diz respeito à importância linguística conquistada pela Libras, pelos profissionais da área da surdez e pelas diversas pesquisas sobre o assunto, que vem cada vez mais direcionar os procedimentos mais adequados para atender os alunos Surdos. De acordo com a autora (ibidem), a educação brasileira encontra-se em uma nova fase, entrando em um período de transição, uma vez que os estudos realizados nesta área apontam para uma proposta de ensino bilíngue nas escolas.

O bilinguismo vem ser uma proposta educacional que visa tornar prática a lei que assegura a alfabetização por meio da Libras como LM e o aprendizado da LP escrita como L2. Consoante Quadros (1997), “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar [...] tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.” (QUADROS, 1997, p. 27).

Apesar de se apresentar como a melhor proposta para o ensino dos Surdos, é necessário observar o que Quadros (1997) diz a respeito da educação puramente bilíngue:

Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser **bicultural** para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos. (QUADROS, 1997, p. 28. Grifo nosso).

Portanto as realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao propor o bilinguismo, enfatiza Quadros (1997), sabendo-se que não há limitações da cognição ocasionadas pela surdez, os surdos apenas precisam ter as possibilidades corretas para o seu desenvolvimento, rumo a consolidação da linguagem. (GÖES, 1996 apud QUADROS, 1997, p. 29).

Segundo Souza e Góes (2017), parece haver um grande anseio em ver aqueles que têm estado à margem do processo educacional integrados ao acesso efetivo aos bens culturais. Para as autoras, apesar das divergências quanto à inclusão dos Surdos, na

tentativa de reduzir o complexo processo de integração na sociedade, no que diz respeito à vivência educacional, estas não podem ser resumidas “como mera(s) contiguidade(s) física(s) do(s) diferentes com aqueles ditos normais (como se a normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma realidade monolítica)” (SOUZA; GÓES, 2017, p. 161).

A corrida pela inclusão dos alunos Surdos (e não só destes) parece ser de ordem política, como se o comprometimento do Estado oficial estivesse cumprindo o seu papel com a educação de todos, porém, para as autoras (ibidem), “o que se nota, na verdade, é um recuo do Estado em relação às suas obrigações” (SOUZA; GÓES, 2017, p. 161). Segundo elas:

A ideia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. De fato, mesmos estes últimos não veem atendidas suas necessidades educativas mais elementares [...]. (SOUZA; GÓES, 2017, *In*: SLIAR, 2017, p. 162).

Ainda que a escola tenha se tornado um instrumento do sistema, preparando os indivíduos apenas para o mercado de trabalho e de mão de obra barata, de acordo com as autoras supracitadas, a escola “ainda assim pode se converter, potencialmente, em elemento social transformador e, portanto, revolucionário” (SOUZA; GÓES, 2017, p. 162). Elas também enfatizam o papel do professor, como parte integrante do sistema educacional, sendo este um produto de um ritual de escolarização sem qualidade, educação e professor se tornam, não por acaso, uma espécie de categoria superposta.

Segundo Skliar (2017), colocar em prática uma educação bilíngue exclusivamente a partir de professores com percepções e língua dos ouvintes monolíngues, seria dar continuidade ao Oralismo. Para Souza e Góes (2017, p. 180), outra utopia é acreditar que o professor “deve saber lidar com as aparentes diferenças existentes entre um cego, um surdo, um favelado, uma criança de rua ou da classe média. Deve ser multifuncional e, paradoxalmente, aprender a negar as diferenças.”

Há a necessidade de se rever as propostas curriculares em vigência. Para Skliar, (1997a), a educação dos surdos deve fazer parte da discussão geral sobre a educação, mas ele adverte que isso “não significa incluí-los, colocá-los fisicamente nas escolas

comuns, mas sim hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação para surdos.” (SKLIAR, 1997a apud SOUZA; GÓES, 2017, p. 167).

Por este viés, porém, há uma consideração importante que, no Brasil, ressignificar a abordagem educacional neste aspecto não constitui tarefa fácil. Conforme Souza e Góes (2017), não existem projetos públicos e educacionais que envolvam os papéis dos instrutores surdos nas escolas, nem a hipótese da participação da Comunidade Surda nesse processo.

O desafio de planejar um ensino Bilíngue e Bicultural não é tarefa das mais fáceis e, de acordo com Souza e Góes (2017, p. 175), “ainda sofremos os efeitos das profundas discrepâncias sociais, uma distribuição de renda díspar, que condiciona profundas desigualdades nas oportunidades educacionais.”

Neste contexto, há que se questionar o papel da escola inclusiva, no que diz respeito à inclusão dos aluno Surdo, sua condição bilíngue é aceita e para que este aluno venha a ser competente, competitivo e com respostas às transformações rápidas decorrentes da globalização, é necessário que o discurso idealista da igualdade não se torne uma armadilha, pois “não haverá possibilidades de resistências a não ser por um trabalho educacional de conscientização política destas minorias e a construção de movimentos similares àqueles que subsidiaram a contracultura. E essa consciência deverá ser feita por nós mesmos” (SOUZA; GÓES, 2017, p. 183).

Diante do exposto, cabe ao ensino Bilíngue e Bicultural, para os surdos, uma radicalização na transformação do contexto educacional atual. “Se a língua constitui a subjetividade, num contexto bilíngue, o eu do aluno surdo irá ser marcado tanto pelas vozes, monologizadas, dos adultos surdos como aquelas dos ouvintes” (SOUZA; GÓES, 2017, p. 183). Para elas,

A língua não é neutra, esmaece, silencia e fabrica verdades. Verdades que veiculam saberes de uma classe que controla – o que, como e porque ensinar, e que deseja manter sobre o outro uma relação colonialista, ou de assujeitamento. Há sempre poder e controle na relação dialógica. Portanto há sempre poder e controle nas relações de ensino. (SOUZA; GÓES, 2017, *In*: SLIAR, 2017, p. 183).

Por esta razão, a concretização da educação bilíngue para os Surdos “não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída tanto quanto sociolinguisticamente justificada” (SKLIAR, 2016, p. 10). Assim, para o autor:

“O ser surdo” não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Nesse sentido é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural. (SKLIAR, 2016, p. 11. Grifo do autor).

Desta maneira, o indivíduo contemporâneo não retém uma identidade estática, permanente. “A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais” (SKLIAR, 2016, p. 11). As relações de poder sempre direcionam olhares sobre o outro, é preciso entender que as identidades surdas não se fortalecem no vazio, mas em ambientes de interação e de troca de informações. Para o autor (ibidem):

A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistências às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência “posicional”, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo. (SKLIAR, 2016, p. 11. Grifo do autor).

De acordo com o autor, os surdos começam a falar de si mesmos de formas diferentes, sendo representados com outros discursos, desenvolvem e aprimoram novas identidades surdas, pautadas na diferença, “através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc., [...] Essa autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda” (SKLIAR, 2016, p. 12).

Conforme Slomski (2012), o bilinguismo reconhece politicamente a surdez como diferença, ou seja, o direito dos Surdos, membros de uma comunidade linguística minoritária, utilizar e serem educados na sua língua natural – A língua de Sinais. A autora explica ser preciso que a adoção da Língua de Sinais seja feita “pelo contexto social no qual a instituição está inserida e não apenas uma inserção na sala de aula; a participação da Comunidade Surda e a inserção de surdos adultos [...] como [...] participação ativa no conjunto das decisões linguísticas, sociais e culturais e de cidadania” (SLOMSKI, 2012, p. 105).

O cenário é caótico, além da falta de profissionais fluentes em Libras, há a inexistência de currículos que facilitem o ensino/aprendizagem da LP na sua forma escrita – leitura e produção – Lembrando que esta deve ser ensinada seguindo os pressupostos do ensino de segundas línguas. Porém:

Tendo em vista tal problemática, têm-se consciência de que não é possível programar uma proposta de educação bilíngue na sua modalidade ideal de imediato, no entanto existem fatores positivos que justificam a luta pela sua viabilidade. Dentre estes destaca-se a necessidade de mudanças concretas no cotidiano educacional dos surdos, tendo em vista a inadequação da proposta vigente e o cumprimento do preceito legal que diz que “*a educação é direito de todos*”. (SLOMSKI, 2012, p. 109. Grifo da autora).

Assim, apenas o uso de uma metodologia bilíngue poderá propiciar uma aprendizagem significativa do aluno Surdo, “estimular seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo, melhorar sua socialização e, conseqüentemente, promover a real integração individual e social da pessoa surda” (SLOMSKI, 2012, p. 109).

Cabe então, a cada segmento educacional elaborar uma renovação curricular, a fim de que possa ser alcançado o nível de escola bilíngue ideal, pois as experiências bilíngues ao redor do mundo têm se configurado em modelos que alcançam maior eficácia na educação do aluno Surdo.

Brito (1993 apud SLOMSKI, 2012, p. 83) defende uma educação bilíngue para os Surdos, do tipo Bilinguismo Diglósico, ou seja, é o que defende o uso separado de duas línguas, cada uma delas seria utilizada para determinados objetivos e contextos. Sendo utilizada a LP na sua forma leitura/escrita e a Libras como meio de instrução para a comunicação e a apreensão de novos conhecimentos na LP. Para Fernandes (1990a apud SLOMSKI, 2012), cada indivíduo bilíngue é uma pessoa bilíngue específica, assim, a autora diz que é importante considerar diferentes abordagens bilíngues. Ela esclarece:

[...] em situações bilíngues existe aquele que aprendeu a Língua de Sinais e depois a Língua Portuguesa; aquele que aprendeu a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais simultaneamente; e, aquele que aprendeu a Língua Portuguesa e depois a Língua de Sinais. (FERNANDES, 1990a apud SLOMSKI, 2012, p. 85).

Conforme Skliar (2016, p. 13), a educação bilíngue, em uma visão crítica, “poderia transformar as relações sociais, culturais e institucionais através das quais são

geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas¹⁷ sobre a surdez e sobre os surdos.” Para Slomski (2012), a finalidade linguística da educação bilíngue é levar o aluno surdo a se desenvolver na sua LM, como também na sua L2 – a LP – na sua forma escrita. Isto quer dizer que os alunos Surdos desenvolvam a competência e o desempenho em duas línguas, mas, que para isto, “deverá receber uma oferta **realista**¹⁸ de instrução a fim de desenvolver suas habilidades bilíngues na Língua de Sinais e no Português escrito.” (SLOMSKI, 2012, p. 89).

Na visão de Quadros (1997), se a Língua de Sinais é naturalmente adquirida pelo sujeito surdo na interação com pessoas que também utilizam a mesma língua, e se a língua oral é aprendida de forma sistematizada, então os Surdos têm o direito de ser ensinados na Língua de Sinais. Para ela, a proposta bilíngue busca assegurar esse direito e, citando Skutnabb-Kangas (1994 apud Quadros 1997, p. 28), a autora deixa claro que todos os usuários de uma língua não-oficial em um país “têm o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país”

Quadros (1997) concorda com Brito (1993 apud SLOMSKI, 2012), ao direcionar os estudos a respeito do bilinguismo diglótico, afirmando que o uso da Libras e da LP estarão em relação de complementaridade, ou seja, uma língua usada em ocasiões em que a outra não é utilizada. Ela diz:

Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa [...]. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. [...] o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa. (QUADROS, 1997, p. 32-33).

Ferreira Brito (1993 apud QUADROS, 1997, p. 37) sustenta que “a língua de sinais apresenta um papel central no processo educacional, pois essa será usada constantemente durante as aulas. A língua portuguesa será ensinada com ênfase na escrita, considerando que o canal de aprendizagem do surdo é visual.” Para Quadros (1997), isso só será possível quando professores e surdos trabalharem juntos e cita Skliar *et al*, 1995:

[...] respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de

¹⁷ Que diz respeito ao Oralismo.

¹⁸ Grifo nosso.

que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal. (SKLIAR *et al*, 1995, p. 16 apud QUADROS, 1997, p. 28).

Assim sendo, cabe aos profissionais da educação uma busca pela reinvenção do ensino, nada facilitado, mas de grande valia para a sociedade como um todo e a contribuição para um mundo mais justo e menos desigual. Refletir sobre a condição bilíngue e bicultural do aluno Surdo vai além de se pensar num espaço harmonioso em que haja o respeito entre surdos e ouvintes, a garantia de igualdade de ensino e compreensão do que é ser diferente. Refletir sobre o bilinguismo do Surdo traz conhecimentos sobre o outro e o que esse outro necessita para ter acesso à mesma educação oferecida ao ouvinte.

Por esse motivo, apresenta-se no capítulo a seguir considerações sobre o aprendizado do inglês para surdos, considerando-se os aportes teóricos da LA, os ensinamentos sociointeracionistas vygotskianos e os direcionamentos comunicativos do ECL.

2. O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS BRASILEIROS

Como já pronunciado, a língua inglesa é obrigatória, segundo a BNCC (2018), surgida para ressignificar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 2018, suas orientações propõem eixos temáticos e competências para o alcance satisfatório do aprendizado de LI, que passa a ser tratada como língua franca. Almeida (2021) afirma que “pensar no inglês enquanto língua franca significa pensar nele em uma perspectiva que vai além do caráter linguístico e se insere, sobretudo, numa abordagem social” (ALMEIDA, 2021, p. 65). A BNCC (2018) aborda também a questão da importância e valorização de pontos de vista e formas de viver diferentes:

o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 242).

Mais do que isto, há também, segundo Almeida (2021), a indicação da participação dos multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem da LI, na qual há um entrelaçamento de diferentes semioses e linguagens, como a verbal, a visual, a corporal e a audiovisual; as quais estão interligadas em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (BRASIL, 2017).

Ressaltando que as habilidades a serem trabalhadas com os Surdos serão as de leitura e escrita, cujos procedimentos são priorizados no documento supracitado, cabe dizer que a leitura é, sem dúvida, uma ação muito importante na sociedade, não somente a leitura da palavra, mas a leitura do mundo, como enfatiza Freire (2000). Nota-se que a leitura está presente na vida de forma muito intensa, visto que está integrada a muitas atividades, sejam de trabalho, lazer ou no cotidiano.

Segundo Faria (2006), “a leitura envolve um processo complexo de construção de sentidos, no qual interagem diversos fatores”. Para ela, o surdo irá utilizar a Libras, sua (L1), e a LP, sua (L2), como mediadoras para o aprendizado da LI, sua (L3).

Para Moore (1995) e Vygotsky (1991), o conhecimento de outros sistemas favorece o distanciamento do código linguístico e oferece uma melhor apropriação, facilitando o domínio das formas mais elevadas da LM. No que se refere ao aluno Surdo, ele elevará a consciência das suas operações linguísticas em sua L1 bem como na L2 (LP), obtendo, assim, um maior distanciamento destas, promovendo ao mesmo tempo uma conscientização maior sobre as três (a LI que irá aprender).

Considerando as estratégias de leitura em LE e as especificidades linguísticas dos surdos, vez que estes apresentam dificuldades na modalidade oral-auditiva da linguagem, observa-se que elas se completam no ensino de leitura e escrita em LE para esse público, porque, em sua maioria, enfatizam o aspecto visual (o *Skimming*, o *Scanning*, a análise dos cognatos e a linguagem não verbal). O uso das técnicas supracitadas auxilia na compreensão do texto em LE, pois, para uma leitura significativa, é necessário que o leitor se concentre nos elementos importantes que transmitem a mensagem, isto é, nos grupos de palavras ou frases, não em palavras isoladas.

A leitura é importante na aquisição de vocabulário e na percepção de como se processam certas estruturas gramaticais na LE, por isso, quanto mais se pratica a leitura, tanto mais eficientes leitores se tornam. É importante considerar, também, que a leitura é fundamental à aquisição lexical contextualizada e oportuniza o surdo a transferir o conhecimento do léxico de um domínio linguístico a outro. A leitura em LE fornecerá a esse aluno, além do conhecimento da escrita – leitura e produção, o acesso aos aspectos culturais da língua-alvo que são, na maioria das vezes, quase que totalmente desconhecidos para os surdos, decorrente do resultado de uma educação deficitária ao longo dos anos.

Diante disto, torna-se necessário o empreendimento da implantação de uma educação bilíngue real e palpável, pois o Surdo não pode abdicar da escrita – leitura e produção, vez que é através dela que os indivíduos organizam suas ideias, compreendem outras realidades e formas de expressão do pensamento humano. Escrevendo, os alunos começam a perceber a estrutura, os encaixes, as expressões linguísticas de diferentes ordens e intenções. Lendo, os alunos se aventuram no mundo criativo e repleto de novos significados, pois

Sabemos que há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da

mesma forma nos dois sistemas lingüísticos. Nesse sentido, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar seqüencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Essa idéia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência. Na verdade, esse raciocínio é equivocado. (SALLES *et al*, 2004, p. 34-35).

Seguindo o pensamento de Salles *et al* (2004), para Faria (2005), o acesso eficaz aos textos escritos em LP, bem como a busca de uma compreensão satisfatória deles, a LEITURA deve preceder à ESCRITA, uma vez que é o *input* necessário à interiorização da língua a ser, posteriormente, externalizada por meio da escrita; assim, podemos dizer que o mesmo se aplica à escrita em LE.

Segundo Barros (1984), escrever é comunicar-se pela escrita. Aprender a se expressar por meio dela é capacitar-se para superar as limitações da comunicação oral. Para ele, saber escrever significa adquirir possibilidades mais extensas de participação social.

Ao se utilizar a LE no convívio social, abre-se a oportunidade de entender e expressar opiniões, sentimentos, valores e informações por meio da escrita, bem como o uso de atividades significativas, na sala de aula, propicia a ampliação dos vínculos afetivos com a língua e torna o aprendizado mais prazeroso. Uma das maneiras de dar à aprendizagem um objetivo mais claro é fornecer aos alunos a chance de pôr em prática aquilo que aprendem em sua vida cotidiana, tornando-o um ensino funcional.

Quanto maior o controle sobre o que estão fazendo, quando aprendem, mais elevados são os benefícios para a aprendizagem, pois, no estudo de uma LE, os processos metacognitivos englobam a consciência dos conhecimentos que o aprendiz possui (conhecimentos sistêmicos, de mundo e da organização textual). A consciência desses conhecimentos auxilia sobremaneira no aprendizado, juntamente com o saber de como as pessoas se utilizam deles para construir os significados na interação social.

Assim, a presente pesquisa busca entender as especificidades cognitivas dos alunos Surdos, suas habilidades, como sujeitos bilíngues, para fornecer aos estudantes e/ou profissionais de LEs, especialmente aos de LI, caminhos metodológicos que venham a auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de LI para surdos. Vez que em um mundo globalizado, o inglês tornou-se uma língua de prestígio e símbolo de *status* social devido ao avanço tecnológico e na comunicação universal.

Desse modo, os surdos, assim como os ouvintes, têm a necessidade e o desejo de aprender a LI. Ler e escrever em inglês lhes facilitaria o acesso à aprovação no ingresso aos cursos de graduação e pós-graduação, acesso à compreensão de livros e revistas em outra língua, identificar e compreender os estrangeirismos de origem inglesa presentes em nosso país, além de se prepararem para o mercado de trabalho, dentre outros. Ademais, o inglês é considerado a língua da Internet – o que seria mais um motivo para preparar esses alunos para o mundo.

O uso de estratégias específicas, atrelado à ideia que se introduza nas aulas de LI, no trabalho da habilidade da escrita – leitura e produção, para alunos surdos, a utilização de assuntos dos diversos temas discutidos mundialmente, veiculados nas mais variadas formas, propiciará um nível de conhecimento além da realidade na qual estão inseridos. Já que, de acordo com Costa (1987), para se trabalhar LE, essa metodologia, além de ajudar a mostrar a importância da língua a nível social, também demonstra a sua utilidade concreta na realidade mundial. Assim, utilizada como instrumento de comunicação, a LE pode ser trabalhada de maneira mais adequada e o seu estudo vai além de um mero exercício linguístico e intelectual.

Conforme Scliar (1988, p. 42), o domínio de uma L2 num indivíduo, já adulto, ainda será afetado por fatores como a semelhança e dessemelhança entre as estruturas das línguas e entre as culturas, essa aprendizagem apresenta a peculiaridade de operar, dicotômica e complementarmente, com processos automáticos e criativos.

A proposta da BNCC é que o aprendizado do inglês seja realizado da mesma forma que o da LP, cujo tempo destinado para o aprendizado desta deva ser realizado conforme a (BNCC, 2018). Segundo os estudiosos do aprendizado bilíngue, o ensino de LP deve ser feito por intermédio da Libras, com material visual e com duração maior do número de aulas. “A mudança diz respeito à ênfase que deverá ser dada às duas línguas envolvidas no ensino [...] quanto ao ritmo (e) aos estilos de aprendizagem dos alunos” (SLOMSKI, 2019, p. 77).

Isso quer dizer que a LI deve ser aprendida por meio de práticas linguísticas cotidianas, discursivas e da reflexão sobre elas (BNCC, 2018, p. 241). O problema é que há um disparate entre o que diz a lei e o que acontece na prática, pois o que vemos é uma grande ausência de tais serviços. Para Nascimento e Alomba Ribeiro (2021), quando se fala em língua com direito, há o posicionamento de obter o direito como um espaço onde o indivíduo se encontra.

2.1 Os Estudos da Linguística Aplicada ao Ensino de LE

Consoante Almeida Filho (2005), graças ao aumento do ensino de línguas, nos Estados Unidos, durante e posteriormente a II Guerra Mundial, que o desenvolvimento da Linguística Aplicada (LA) se fortaleceu como área de conhecimento claro, sistemático e prático, sendo reconhecida como LA; segundo o autor, durante aquele período o ensino de línguas foi oficialmente assumido como científico pela primeira vez:

As questões de uso de outras línguas se transformaram a partir daí num imenso território de estudos e produção de material teórico e prático. O nome linguística aplicada ainda não se tornara convencional para distinguir o esforço de teorizar sobre os processos de ensinar e aprender línguas. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11).

De acordo com o referido autor, a grandeza profissional que cresce junto ao ensino de línguas, principalmente do inglês, desencadeia mais e mais pesquisas sobre o assunto. O professor de LE se situa com atributos invejáveis em muitos países. Mas o que deve estar claro é que, nesta proporção, professor de língua não é obrigatoriamente um linguista aplicado.

A complexidade do conhecimento metódico, sobre os processos de ensinar e aprender línguas, viabilizou, aos linguistas aplicados, a busca de novas ideias e recursos em outras ciências próximas, como por exemplo, psicologia, sociologia e na própria linguística, o que inclui a Análise do Discurso (AD), pedagogia, entre outras. Segundo Almeida Filho (2005):

Não tardou a diversificação dos interesses pelas questões de uso da língua materna (relações de poder, dicionários), de ensino de uma segunda língua (populações minoritárias dentro de outra comunidade linguística mais poderosa) ou de línguas em contato (bilinguismo, planejamento linguístico em países com muitas línguas, tradução). (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13).

Assim foi a realidade da LA, durante décadas, apenas ensino de línguas, principalmente o de LE.

Após a metade da década de 1980, a visão de LA é bem mais abrangente do que, apenas, o empenho ordenado para aplicação da teoria linguística no aprendizado de

línguas. “Cavalcanti (1986) nos coloca a versão **interdisciplinar**¹⁹ de LA como o *locus*²⁰ de confluência das várias contribuições das ciências-fonte para a solução de um problema de uso de linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 14-15). No fim da década de 1990, a complexidade dos temas, tomados como pesquisa aplicada, assemelhavam-se característicos da própria teorização em LA:

[...] evoluindo nossa percepção em direção a tomá-la como uma área científica com metodologia e objeto de estudos próprios (e não inter ou trans-disciplinar por natureza) específicos, reposicionando-se com relação à linguística e ao papel de ciência beneficiária dependente da ciência da linguagem ou de outras ciências de contato que se avizinham por contingência da natureza do tópico sob investigação. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15).

Desta forma, tornou-se incabível o uso da expressão “linguística aplicada a algo”, mas sim à conexão dos dois termos. “Agora, LA é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 16). Para Pennycook (2006), uma LA problematizadora.

Apesar de não haver uma coesão, por parte dos teóricos em LA, em relação à uma ciência completamente unificada, alguns se unem para se ater aos princípios gerais, principalmente ao fato de se preocupar com as teorias mais importantes nas ciências sociais e nas humanidades. Estas, para estes teóricos, necessitam ser incorporadas à LA, pois versam, sobretudo, “a compreensões referentes à natureza do sujeito social, advindas de uma problematização dos ideais modernistas, que têm implicações de natureza epistemológica” (MOITA LOPES, 2006, p. 15).

As áreas de investigação mudam quando novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, são percebidos como mais relevantes para alguns pesquisadores que, ao adotar persuasões particulares, começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos, por assim dizer, passando a construir (ênfasis: *construir*) o quê e o como se pesquisa de modos diferentes. (MOITA LOPES, 2006, p. 16. Grifo do autor).

Ou seja, “a cada par de óculos” a forma de abordar determinado tema muda e o ângulo do campo de estudo da LA também. Consoante o referido autor, a confusão,

¹⁹ Grifo nosso.

²⁰ Grifo do autor.

constante, vem do fato de se tentar encontrar na LA o que é e o que não é da linguística, o que para ele serviria de validação para a ciência em si.

Citando Cavalcanti (2006), o supracitado autor (ibidem) ressalta que essa dificuldade em entender a LA como um campo de estudo que se repensa obstinadamente é notadamente maioria por parte daqueles que agem no campo da linguística, mas sem intimidade com discussões humanistas e com as ciências sociais, justamente onde a pesquisa em LA está centrada. Para ele o simplismo é explícito: “(c)omo é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas [...]?” (MOITA LOPES, 2006, p. 18).

Desta maneira, para propiciar o desenvolvimento dos atos envolvidos com a complexidade do ensino/aprendizagem de línguas, a interdisciplinaridade surgiu como argumento para formar uma estrutura teórica que sustentasse tal complexidade.

Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal. (SIGNORINI, 1998a *In*: MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Sendo assim, o uso da interdisciplinaridade resolveu o problema de pesquisa e a importância da abordagem nos problemas dos usos linguísticos passou a ser considerada. De acordo com Moita Lopes (2006), a LA não procura encontrar soluções, tampouco decidir sobre os problemas que lida. “Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (cf. Moita Lopes, 1998 e Gibbons et alii, 1994) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam. (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Repercutindo o que diz Pennycook (2001, p. 43), “todo conhecimento é político”, por isso, “(p)olitizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social

são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 22). Desta forma, a teorização em LA deve considerar as demandas sociais, políticas e linguísticas na construção da vida social e particular.

São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição de sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23).

Negar as diferenças, descuidando-se de um engajamento com a alteridade e não politizar tais questões é, em LA, um descaminho. Conforme o autor citado, é imperioso que, em uma área aplicada, o desejo seja de intervir, de algum modo, na prática social. Para ele, são imprescindíveis “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação” (MOITA LOPOES, 2006, p. 23).

Para o autor (ibidem), as teorias que contemplam os enfoques contemporâneos são chamadas de pós-coloniais, pós-modernas, *queer*, antirracistas, feministas, pós-modernistas etc. Segundo ele, o contexto modernista, advindo do iluminismo europeu, tinha interesse em separar o sujeito do mundo que se pesquisa, dos significados que constrói, a fim de garantir objetividade científica, situando o sujeito num vácuo social. Ele diz:

[...] se deve deixar claro que muitos dos ideais modernistas (direitos humanos, cidadania, conhecimento científico etc.) são de nosso interesse, mas queremos concretizá-los com base em outra lógica, que, além de problematizar o exercício multidirecionado do poder por trás deles, contemple a ideia de que não é possível ter controle sobre as práticas complexas que podem levar até eles em uma ótica objetivista e positivista de causa e efeito, comum no pensamento modernista. (MOITA LOPES, 2006, p. 24).

Assim sendo, a LA situa-se como uma ciência que, antes de mais nada, repensa-se e problematiza os assuntos sociais atrelados ou não à linguagem.

Citando David Scott (1999, p. 04), Pennycook (2006) acentua que “(a)s posições devem ser lidas como contingenciais, as histórias como locais, os sujeitos como construídos e o conhecimento como enredado no poder” (PENNYCOOK, 2006, p. 70). Compreender as relações entre dominação, entendendo a linguagem como a reprodução do poder, o acesso às línguas de poder como alternativa à sobrevivência socioeconômica e a noção de se reconhecer na diversidade traz a possibilidade do embate e da resistência nas relações de poder.

Consoante Cavalcanti (2013), há, no Brasil, um escamoteamento de outras línguas brasileiras em uso, sejam elas de alunos de escolas públicas, sejam de falantes da zona rural ou da periferia, seja Libras ou de imigrantes. A LA, porém, está preocupada “com minorias e com majorias minoritizadas” (CAVALCANTI, 2011 apud CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Nesses contextos, é mister sinalizar, as pessoas parecem já ter uma intercompreensão potencial que precisa ser explicitada e valorizada. No entanto, muito frequentemente essa potencialidade é naturalizadamente desprezada pela sociedade e esse desprezo é internalizado como interiorização pelo sujeito que transita entre línguas, principalmente as não prestigiadas, aquelas que não têm *status* de língua, que são denominadas variedades e que o leigo até reconhece, às vezes, como variação regional. (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Para a autora, a educação do professor de línguas não deve ser apenas linguística, primordialmente, necessita ser extremamente engajada socialmente para englobar estudos sobre letramento, multilinguismo e transculturalismo. Celani (2005) enfatiza que autores de LA mostram a relevância de que se garanta, aos brasileiros, acesso ao aprendizado de LEs, principalmente o de LI. Pois necessitam estar informados e, assim, possam problematizar as mensagens culturais e políticas que conseqüentemente vem durante o processo de ensino/aprendizagem.

[...] a aprendizagem de língua estrangeira é um direito humano a ser assegurado a todos; o ensino-aprendizagem de língua estrangeira faz parte da educação; é, portanto, função da escola. Mas, a vida real muitas vezes determina rumos diferentes daqueles que a lei escrita prevê. (CELANI, 2005, p. 14).

De acordo com ela, “o que falta, na realidade, é vontade política” (CELANI, 2005, p. 15).

A autora argumenta as diversas razões para que o ensino de LE faça parte da educação, como, por exemplo, a aprendizagem de LE favorecer a construção da auto-percepção das pessoas como seres humanos e também cidadãos. “Ao entender o Outro, aprendemos mais sobre nós mesmos e sobre um mundo plural marcado por diferenças” (CELANI, 2005, p. 15-16).

Outro processo que ocorre, durante a aprendizagem de LE, é a compreensão nova sobre a forma de pensar a linguagem; há uma percepção mais abrangente sobre a LM, em semelhança à construção das línguas em geral. Entretanto, conforme Celani (2005), a finalidade do ensino/aprendizagem de LE é equivocada.

A língua-alvo torna-se uma simples tarefa escolar, não como algo que faça parte da vida dos alunos, mal algo que induz a perda da “essência de um processo integral que deveria levar à construção da cidadania. O que deveria ser uma experiência de vida passa a ser apenas uma parte enfadonha de um todo enfadonho, que é como grande número de nossos alunos sente a vida na escola” (CELANI, 2005, p. 16).

Urge a necessidade da função interdisciplinar nos currículos, segundo a autora (ibidem); haveria um acréscimo, uma nova extensão, no processo do aprendizado. Porque, desta forma, criar-se-ia uma vinculação com o mundo social, “novos significados por meio da nova língua, cujo ensino-aprendizagem [...] dessa língua em um momento histórico particular de um país [...] leva ao empoderamento dos indivíduos, que passam a ter olhos para ver, para participar, para interagir” (CELANI, 2005, p. 16).

A escolha da LI, a ser ensinada no Brasil, decorre de sua importância no mundo atual. Celani (2005) cita Moita Lopes (2004), que chama a atenção para os perigos da opção desta nos currículos das escolas, ao mesmo tempo em que mostra a relevância da mesma na educação nacional.

O inglês é a língua da comunicação internacional, nos negócios, na educação, na ciência, no trabalho e nas interações culturais. A nova sociedade globalizada exige mais conexões, e torna impossível operar em sistemas econômicos nacionais isolados, supostamente auto-suficientes. (CELANI, 2005, p. 17).

É a escola que tem o dever de preparar os alunos, diz a autora (ibidem), pois no momento histórico atual, a LI, é, notadamente, parte imprescindível nessa missão. Tudo depende de como se organiza o ensino, pois o caminho a ser percorrido deve ser o da

tolerância e estima pelas diferenças, vez que é “a falta de conhecimento por ambas as partes sobre como outras pessoas pensam e agem pode criar condições para alguma forma de imperialismo. E é isso que deve ser evitado” (CELANI, 2005, p. 19).

Temas sobre poder e desigualdade são cruciais no ensino/aprendizagem de LI, pois trata-se da língua do país mais poderoso do mundo, podendo ser este processo tanto empoderador quanto incapacitante, (CELANI, 2005). Mas, se o ensino de LI estiver pautado numa educação problematizadora, socialmente construída e politicamente (re)pensada, “a libertação decorrerá de políticas emancipatórias que levarão em conta tanto forças culturais quanto profissionais e que, ao mesmo tempo que proporcionam às pessoas experiências identitárias libertadoras, preservam as identidades locais” (CELANI, 2005, p. 23).

Assim sendo, percebe-se que é explícita a relevância do processo de ensino/aprendizagem de LE, tanto para a educação quanto para a interação social e política, com uma visão global, marcada pelo respeito às diferenças e às particularidades que nos diferencia.

2.2 O Sociointeracionismo de Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky²¹ nasceu em Orsha, Bielo-Rússia, em 17 de novembro de 1896 e faleceu em 11 de junho de 1934, em Moscou. Frequentou cursos de história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, aprofundou seus estudos em psicologia, filosofia e literatura. Formou-se em direito na Universidade de Moscou, estudou medicina em Moscou e Kharlov e foi professor e pesquisador em psicologia, pedagogia, pedologia, filosofia, literatura, deficiência física e mental. (FIGUEIREDO, 2019).

Quando Vygotsky iniciou suas pesquisas, no início do século XX, as abordagens psicológicas predominantes eram a behaviorista²² e a Gestalt²³. Porém, essas duas abordagens não atendiam as expectativas de Vygotsky, visto que “não conseguiam

²¹ Sobrenome também grafado como Vigotski, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii ou Vigotskii. (FIGUEIREDO, 2019, p. 11).

²² Também chamada de comportamental, trabalhava com a relação entre estímulo e resposta e dedicava-se a estudar o comportamento humano isoladamente. (FIGUEIREDO, 2019, p. 12).

²³ Tem como metodologia a percepção psíquica do indivíduo, limitando-se a descrever os fenômenos sem explicá-los. (SILVA, 2001, p.23).

explicar comportamentos complexos como a percepção e a resolução de problemas” (FIGUEIREDO, 2019, p. 12).

Para dar início à sua teoria, Vygotsky passou a pesquisar “a relação entre pensamento, linguagem e suas origens” (SILVA, 2001, p. 23). Ele utilizou um método genético do desenvolvimento, examinando essas origens (gênese) com a história e as relações sociais no desenvolvimento cognitivo e comportamental nos sujeitos. “De acordo com o método genético, o funcionamento mental possui origem social” (FIGUEIREDO, 2019, p. 14). Assim:

Os sujeitos formam suas identidades, desenvolvem seu intelecto, adquirem conhecimento e evoluem no convívio em comunidades em que partilham conhecimentos culturais e valores sociais. Portanto, a formação social do sujeito acontece através da sua interação com o meio e com os outros indivíduos. No processo de interação e cognição, a linguagem, ao ser adquirida, assume papel central. (FARIA *et al* 2011, p. 173).

Nessa concepção, a língua, uma vez obtida, começa a ser parte fundamental no desenvolvimento mental dos indivíduos, porque, para Vygotsky:

[...] o desenvolvimento da fala [...] obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, tais como o ato de contar ou a memorização mnemônica. (VYGOTSKY, 2008, p. 57).

Assim, é percebido que, a língua de sinais, como qualquer língua natural, e a interação possuem interdependência com o desenvolvimento mental dos indivíduos que a utilizam. Segundo o citado autor, “a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que fala tem, [...] a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica” (VYGOTSKY, 2007, p. 28). Desta forma:

Criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se tanto para diante quanto para trás. A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. Como no caso da memória e da atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. (VYGOTSKY, 2007, p. 29).

Para o autor, “um filho de surdos-mudos²⁴, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores²⁵ ligadas à linguagem” (VYGOTSKY, 2017, p. 115). Segundo ele, a aprendizagem é um momento essencialmente necessário e universal para que as crianças desenvolvam características humanas não-naturais, formadas pela história. (VYGOTSKY, 2017).

Vygotsky (1996 apud CHEDIAK 2019, p. 27-28) enfatiza que a interação e a dependência estão em constante relação ao contexto social e histórico, de forma que as condições concretas que são apresentadas ao sujeito formam sua personalidade e estabelece uma relação com o meio. Não se pode, assim, negar a comunicação a nenhum indivíduo, seja ela em qualquer modalidade de expressão.

Segundo Vygotsky, o que diferencia as pessoas dos animais é a cultura, o que ele define como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. (VIGOTSKY, 1997 apud FIGUEIREDO, 2019, p. 15-16). Citando Farias e Bortolanza (2013, p. 98), Figueiredo (2019) afiança:

a cultura é o resultado de tudo aquilo que o homem produz utilizando-se de instrumentos no contexto social. [...] A cultura é, portanto, fenômeno social e produto da criação humana. É tudo aquilo que o homem produz por meio do seu trabalho, usando para isso o intelecto e os meios materiais. (FARIAS; BORTOLANZA, 2013, *In*: FIGUEIREDO, 2019, p. 16).

Desta forma, indivíduos que compartilham a mesma cultura, dividem um sistema de signos – a mesma língua – o que permite a interação mútua. Vygotsky também vê a linguagem como reguladora do pensamento²⁶ e não apenas como forma de comunicação, o que propicia à criança organizar o pensamento. (SILVA, 2001).

Pelo fato das obras vygotkianas permanecerem silenciadas até a década de 1970, devido às políticas repressivas da então União Soviética, foi nos anos de 1980 que tais obras chegaram ao Brasil. Apesar de haver divergências sobre a nomenclatura da

²⁴ Forma que se referiam no passado aos surdos.

²⁵ São de origem social, estão presentes somente no homem e caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. (FIGUEIREDO, 2019, p. 12).

²⁶ A autorregulação acontece quando uma pessoa controla suas funções mentais superiores e age de forma independente. Essa regulação vem do processo de regulação pelo outro. A “autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações”. (FIGUEIREDO, 2019, p. 24-25)

teoria de Vygotsky, por alguns autores²⁷, a maioria dos estudiosos, por enfatizarem a importância da visão de transformação histórica e por sua teoria destacar o papel da interação social no desenvolvimento humano, adotou a denominação “teoria sociocultural” (FIGUEIREDO, 2019).

O enfoque sociocultural recai sobre a maneira como as interações sociais, somadas as atividades culturais, influenciam o desenvolvimento mental dos seres humanos. Para Vygotsky (1993), “a fala da criança é essencialmente social e divide-se em *comunicativa*²⁸ – quando [...] a usa para interagir [...] – e *egocêntrica*²⁹ – [...] quando [...] conversa consigo mesma” (FIGUEIREDO, 2019, p. 23).

No que tange ao ensino/aprendizado de línguas, a fala privada diz respeito à internalização feita pelo aprendiz sobre a LE e, por meio dela, pode conversar consigo mesmo, testar hipóteses e buscar soluções para determinados problemas linguísticos. “Ao levar em conta a importância da fala no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos seres humanos, Vygotsky, [...] também teceu considerações sobre a linguagem dos surdos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 32).

De acordo com ele, “[a] fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode também ser realizada em outro sistema de signos” (VYGOTSKY, 2011 apud FIGUEIREDO, 2019, p. 32). Para ele, “as crianças surdas-mudas, por si mesmas, desenvolvem uma língua mímica complexa, uma fala singular. (VYGOTSKY, 2011, apud FIGUEIREDO, 2019, p. 32). Conforme o autor, os surdos precisam ter acesso à língua de sinais da mesma maneira que as crianças ouvintes têm à língua oral.

O citado autor também defende que se utilize os possíveis meios de comunicação (língua oral, escrita e de sinais) a fim de que se garanta qualidade na educação dos surdos, bem como sua inclusão social. Para Martins; Tacca; Kelman (2009), citados por Figueiredo (2019, p. 33), asseveram que tais pressuposições “sustentam a educação bilíngue e a educação denominada ‘inclusiva’³⁰ dos surdos” (MARTINS; TACCA; KELMAN, 2009 apud FIGUEIREDO, 2019, p. 33).

A partir dessa perspectiva, assume-se que o surdo é diferente, e não, deficiente, no sentido pejorativo da palavra. Ao falar de surdos, hoje, se está falando de algumas pessoas que se comunicam em língua de

²⁷ Termos como “psicologia da cultura”, teoria sócio-histórico-cultural”, “teoria histórico-cultural”, “sociointeracionismo” e “teoria sócio-histórica”. (FIGUEIREDO, 2019, p. 16).

²⁸ Grifo nosso.

²⁹ Idem.

³⁰ Grifo do autor.

sinais e também na língua oral, organizam-se em comunidades, têm direitos e deveres e que possuem uma identidade. (FARIA *et al* 2011, p. 177-178).

Segundo os autores, as crianças que acessam a língua de sinais, desde bebê, conseguem compreender a língua e sua estrutura em tempo natural de aprendizagem da LM, uma vez que, “ a aquisição da Libras na idade em torno dos dois anos [...] segundo Vygotsky (1998b), nessa idade a criança tem facilidade de reproduzir o que vê em mímica” (FARIA *et al* 2011, p. 180-181). Assim, é somente pelo processo interativo que o surdo pode se desenvolver mental e socialmente.

Citando Gindis 1999; Lima, 2014; Martins; Vygodskaya, 1999, Figueiredo (2019) ressalta que Vygotsky não defendia a “segregação escolar de pessoas com deficiência, relacionando o desenvolvimento dessas pessoas aos benefícios de interações sociais, proporcionadas por uma educação inclusiva” (FIGUEIREDO, 2019, p. 33). É válido ressaltar que, não obstante, no Brasil a inclusão ser juridicamente respaldada, “os alunos surdos permanecem privados do acesso à educação ofertada aos alunos ouvintes, justamente por não lhes ser assegurada a garantia de comunicação e de interação com as demais pessoas no contexto escolar” (FIGUEIREDO, 2019, p. 35).

A teoria sociocultural destaca a importância da fala e da interação no desenvolvimento mental e comportamental nas pessoas. Para Vygotsky, os indivíduos não só se adaptam ao mundo como também tentam controlá-lo. “Essa necessidade de controle levou os homens a criar instrumentos para, com eles e com a colaboração dos demais, desenvolver seu mundo” (FIGUEIREDO, 2019, p. 37-38).

Vygotsky vê na mediação e no uso de instrumentos³¹ “– social e culturalmente construídos – [...] efeitos sobre a mente de quem os utiliza e sobre o contexto em que os sujeitos se encontram” (FIGUEIREDO, 2019, p. 38). É por meio da língua que as pessoas servem de mediadores para outras, auxiliando-as na realização de tarefas, da mesma forma para si próprios. (FIGUEIREDO, 2019). Todas as formas de intermédio se realizam em um plano que “as transforma em processos inerentemente socioculturais” (DONATO; MCCORMICK, 1994, p. 456 apud FIGUEIREDO, 2019, p. 39).

³¹ “O estudo do uso de instrumentos isolado do uso de signos é habitual em trabalhos de pesquisa sobre a história natural do intelecto prático, assim como no procedimento de psicólogos que estudam o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança.” (VYGOTSKY, 2019, p. 10).

Ao realizar tarefas no processo de aprendizagem de LE/L2, os alunos utilizam ‘estratégias mediadoras’ [...] são ações ou meios que facilitam a sua realização. Elas incluem o uso, [...] de marcas como setas, círculos, asteriscos, a utilização de recursos externos como consultar dicionários, gramáticas, bem como fazer perguntas uns aos outros, pedir esclarecimentos, fazer uso da fala privada [...] conversar sobre os procedimentos das tarefas, usar a língua materna etc. (FIGUEIREDO, 2019, p. 39).

É pelo domínio da língua que os pensamentos são organizados e articulados, “seja fazendo uso da linguagem oral, verbal, não verbal, [...] desenhos, mímicas. Tudo isso só é possível porque há uma língua com a qual, sem esforço, é possível ordenar o pensamento e expressá-lo” (FARIA *et al* 2011, p. 185).

A língua participa da constituição do conhecimento, ao passo que arquiteta e modifica os sujeitos que interagem.

2.3 O Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)

No final da década de 1960 e início da década de 1970, houve um intenso movimento na área do ensino de LE no Brasil. A “busca do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais [...] a grupos de alunos” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 55). Segundo o autor, foi na década de 1990 que o interesse pela descrição e interpretação de como ensinar e aprender línguas se firmou.

De acordo com Oliveira (2014), o teórico, David Wilkins (1994), cujos questionamentos foram fundamentais para o desenvolvimento da abordagem comunicativa, criticou veementemente os métodos do ensino de LE, presentes até a década de 1970, por estes não conseguirem desenvolver uma competência comunicativa nos estudantes. Para o autor (*ibidem*), a crítica de Wilkins procede, pois

o foco nas estruturas gramaticais e no vocabulário, sem atenção às questões contextuais de adequação sociolinguística e de produção de significados, realmente não contribui para que os estudantes desenvolvam sua competência comunicativa e sejam capazes de realizar atos linguísticos mais complexos. (OLIVEIRA, 2014, p. 147).

A língua, então, passa a ser analisada não como apenas um conjunto de frases, mas como um sistema de fatos comunicativos. Conforme Almeida Filho (2015), chama-

se métodos as diferentes e “reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 55).

O Ensino comunicativo de línguas (ECL) possui como característica principal o interesse na definição, no significado e na interação que proporciona aos indivíduos no aprendizado de LE. Consoante Almeida Filho (2015), o ECL “não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de [...] explicação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 56).

De acordo com Oliveira (2014), nas propostas metodológicas comunicativas, existe um teorizar sobre a LM, uma teoria implícita da aprendizagem. Oliveira (2014) cita Richards e Rodgers:

atividades que envolvem comunicação real promovem a aprendizagem. Um segundo elemento é o princípio da tarefa: as atividades nas quais a língua é usada para a realização de tarefas significativas promovem a aprendizagem. Um terceiro elemento é o princípio da significância: a língua que é significativa para o aprendiz dá suporte ao processo de aprendizagem. (RICHARDS, RODGERS, 1994, *In*: OLIVEIRA, 2014, p. 150).

Citando Christopher Brumfit (1994), ao fazer uma analogia entre a aquisição da LM e da aprendizagem de LE, Oliveira (2014) diz que o teórico sustenta que “a influência do indivíduo que aprende uma língua estrangeira é resultado de suas tentativas de se expressar, de se comunicar na língua estudada, de interagir com outras pessoas [...]” (BRUMFIT, 1994 apud OLIVEIRA, 2014, p. 154-155).

Para Almeida Filho (2015), são exemplos de comunicação: (1) o desempenhar de uma sequência de eventos como os cumprimentos, socialização casual, convidar, desculpar-se e despedir-se, (2) descrever experiência, expressar-se via exibição de algum objeto, gráficos ou imagens, (3) aprender sobre o sistema ecológico da Amazônia na língua-alvo etc.

Consoante Leffa (2016), o objetivo não é delinear a configuração da língua, mas o que se faz por intermédio desta. Ele diz:

O fato de que a mesma função pode ser expressa através de um grande número de expoentes linguísticos demonstra que as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico relativo ao contexto em que são usadas. (LEFFA, 2016, p. 37).

Assim, é o contexto, a interação dos interlocutores, a forma ilocucionária e afetiva que determinam a escolha das palavras a serem usadas. (LEFFA, 2016). Segundo ele, “o desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical” (LEFFA, 2016, p. 37).

Desta maneira, o ECL pauta-se nas seguintes diretrizes: o material usado no aprendizado de LE deve ser autêntico, os textos escritos não podem ser restritos a livros ou textos de revistas e jornais, mas de todo um contexto de uso social, como cartas, formulários, bulas, rótulos, cardápios, receitas, instruções etc. Não há uma preferência pelas quatro habilidades linguísticas, podendo uma delas ser escolhida e aprendida por diversos motivos; também não existe restrições ao uso da LM. O desenvolvimento do vocabulário passivo³² é acolhido e a língua materna é admitida, principalmente quando se quer desenvolver um contexto para uso e aprendizagem da LE. (LEFFA, 2016).

Conforme Littlewood (1994), “atividades comunicativas proporcionam formas linguísticas necessárias e as ligações essenciais entre formas e significados”³³ (LITTLEWOOD, 1994, p. 16). Mesmo quando o foco dos alunos é mais na forma da língua a ser aprendida do que nos significados para a comunicação, é de suma importância que o aprendiz utilize atividades mais comunicativas do que pré-comunicativas, desta forma, aprende os repertórios linguísticos para comunicar significados específicos para propósitos específicos. (LITTLEWOOD, 1994).

Algumas contribuições que o autor especifica como atividades comunicativas que proporcionam o aprendizado da LE: ‘*whole-task practice*’ ou prática de tarefas completas que, segundo Littlewood (1994), promove nos aprendizes práticas que atravessam diversos tipos de atividades comunicativas, estruturadas a fim de se adequarem ao nível de habilidade deles. Essas atividades “melhoram a motivação [...] permitem um aprendizado natural [...] e criam um contexto que dá suporte ao

³² Vocabulário passivo são as palavras que ouvimos e aprendemos, mas não utilizamos regularmente quando nos expressamos — no nosso caso, em inglês. Já o vocabulário ativo são aquelas palavras que usamos com naturalidade quando falamos ou escrevemos. Disponível em:

<https://englishyou.com.br/post/vocabulario-passivo-para-vocabulario-ativo-o-segredo>.

³³ Tradução nossa.

aprendizado” (LITTLEWOOD, 1994, p. 17-18. Tradução nossa). Assim, o aprendizado de LE pode acontecer por um processo natural, no qual o indivíduo se envolve no uso da língua para a comunicação:

Atividades comunicativas oferecem oportunidades para que relações pessoais positivas se desenvolvam entre os alunos e entre os alunos e o professor. Essas relações podem ajudar a "humanizar"³⁴ a sala de aula e a criar um ambiente que apoie o indivíduo em seus esforços para aprender. (LITTLEWOOD, 1994, p. 18. Tradução nossa).

Larsen-Freeman e Anderson (2011), corroboram com a ênfase de que o ECL promove mais no processo comunicativo do que apenas na forma da língua. Segundo eles, o ECL almeja fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de LE, sendo que os princípios do ECL possibilitam uma linguagem autêntica, usada em contexto, promovem aos estudantes descobrirem-se comunicativamente competentes, fazem com que a língua-alvo seja um veículo para a comunicação e não apenas o objeto de estudo, utilizam jogos que simulam eventos comuns de comunicação, erros são tolerados e vistos como resultado natural do desenvolvimento das habilidades comunicativas e propiciam ao professor maior responsabilidade em estabelecer situações que promovam comunicação.

Para os referidos autores,

A característica mais óbvia do ECL é que quase tudo o que é feito é feito com uma intenção comunicativa. Os alunos usam muito a língua por meio de atividades comunicativas, como jogos, dramatizações e tarefas de resolução de problemas. (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 122. Tradução nossa).

Os autores (ibidem) também ressaltam, como outra característica do ECL, o uso de materiais autênticos, o que é considerado desejável para possibilitar aos alunos a oportunidade de desenvolver estratégias para o entendimento da LE no uso real. Segundo eles, o professor passa a ser um facilitador das atividades e confirmam, com Littlewood (1994), que este deva ser o papel do professor: criar situações que prontamente propiciem comunicação entre os alunos.

Ur (2012) argumenta que, se, todavia, a importância recai sobre a habilidade de comunicação na LE, em detrimento das habilidades dos alunos em construir frases corretas no processo de ensino/aprendizagem de LE, isto passa a ser um problema mais

³⁴ Grifo do autor.

difícil, uma vez que fazer com que os alunos se expressem livremente é mais difícil do que extrair respostas corretas em exercícios controlados³⁵.

Segundo Oliveira (2014), o uso de materiais autênticos também não está livre de críticas, visto que podem ser, às vezes, muito difíceis ou fáceis demais para o nível dos alunos. O autor cita Nunan (1989), o qual considera que o simples uso de tais materiais não garante a aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Porém, esses argumentos são rebatidos, vez que o uso desses materiais pode ser utilizado desde os níveis iniciantes até os mais avançados, contanto que estejam adequados ao nível de competência comunicativa. (OLIVEIRA, 2014).

De acordo com Leffa (2016), há também problemas na teoria no tocante às definições das categorias semânticas e da compartimentalização da língua em funções. Ao se referir às categorias semânticas, o autor questiona a abrangência de termos para ações parecidas; ele cita os verbos *to ask*, *to inquire*, *to request*, *to question* (respectivamente: perguntar, inquirir, solicitar, questionar) e pergunta como se estabelece os limites de abrangência dos verbos que aparecem na mesma categoria. Sobre a compartimentalização da língua, afirma que existe o risco de fragmentação da aprendizagem.

Para o referido autor, a solução está no “ecletismo inteligente, [...] nem a aceitação incondicional [...] nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, nunca é para todos os contextos. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir” (LEFFA, 2016, p. 42). Em outras palavras, mesclar pontos positivos dos diversos métodos de ensino, em maior ênfase neste ou naquele método, dependendo do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e nível de conhecimento. (LEFFA, 2016).

2.3.1 As Interações entre tais Percepções de Ensino

Na década de 1970, surgem os estudos sobre as obras vygotskianas, que, devido às repressões da antiga União Soviética, foi silenciada desde os primórdios do século XX, quando Vygotsky iniciou suas pesquisas. Mas, foi durante a década de 1980 que tais obras chegaram ao Brasil, sendo amplamente aprofundadas nos anos de 1990 (FIGUEIREDO, 2019).

³⁵ Tradução nossa.

Foi na Europa que os linguistas enfatizavam os estudos sobre o discurso, nos quais não apenas se analisavam os códigos das línguas, mas também as circunstâncias em que o texto se realizava e era interpretado. Neste contexto nasce o ECL, cujo objetivo era trabalhar as noções e funções que se expressam por intermédio da língua. (LEFFA, 2016). Mas foi, também, na década de 1990 que esta abordagem ganhou força através das críticas de David Wilkins (1994) aos métodos então existentes. (OLIVEIRA, 2014).

Aflorados na mesma época, a teoria sociocultural vygotskiana e o ECL encontram-se em diversos aspectos, como por exemplo, no que se refere à palavra:

Para o pesquisador russo, a palavra, como fenômeno social, liga-se às condições e às formas de comunicação social, condicionada pela organização social na qual a interação acontece, trazendo marcas sociais e desdobrando-se entre seus usuários, tornando-se plurivalente e aberta para evoluir. (SILVA, 2001, p. 25).

Para o ECL, o que interessa é o uso apropriado da linguagem, adequada à situação em que esta acontece. “A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação” (LEFFA, 2016, p. 37). Como dito anteriormente, no ECL, as palavras não possuem somente significados imediatos, mas contraem valores específicos com relação ao contexto de uso. Vygotsky completa afirmando que “a palavra por ser carregada de sentido exige que o sujeito realize operações mentais para compreendê-la, assim como para compreender as motivações de uso dela” (VYGOTSKY, 1998a apud FARIA *et al* 2011, p. 174).

Para a teoria sociocultural a interação é imprescindível, percebe-se que esta também pode ser encontrada nos pressupostos do ECL. Segundo Oliveira (2014), nos propósitos metodológicos comunicativos, existe, claramente, uma teoria de LE que subjaz ao ECL – a teoria comunicativo-interacional. A “implicação pedagógica de pensar o ensino de línguas estrangeiras com propósitos comunicativos é o entendimento de que a língua é interação social” (OLIVEIRA, 2014, p. 152).

Logo, a língua envolve, ao menos, dois indivíduos social e culturalmente situados. Quanto ao exercício da cultura, a teoria sociocultural ressalta: “os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem. Constituem-se, pois, como sujeitos interativos [...] utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 21).

A teoria sociocultural enfatiza o papel da interação entre as pessoas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, desse modo, a escola se apresenta como um local privilegiado por proporcionar-lhes participação em atividades mediadas. (FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

No ECL, “a interação social pode ocorrer em presença ou em ausência. [...] os usuários da língua podem interagir uns com os outros face a face ou virtualmente em tempo real. [...] Já a interação em ausência é a que ocorre em tempo não real” (OLIVEIRA, 2014, p. 153). Segundo o autor, tanto as atividades interacionais quanto as funcionais comunicativas pedem ao aprendiz atenção especial ao contexto social, no qual ocorrem interações e ele possa assim utilizar as formas e significados apropriados ao transmitir suas mensagens. (OLIVEIRA, 2014).

Como, em sala de aula, o aluno não vai encontrar contextos sociais variados, o professor os cria através dessas atividades, ajudando o aluno a desenvolver a sua competência sociolinguística. (OLIVEIRA, 2014, p. 160).

Assim, é também necessário ver o uso da LE como uma ferramenta de mudança, visando o bem coletivo e à cidadania (LEFFA, 2016). Lembrando que:

A língua é um instrumento de poder na nossa relação com o outro; por meio dela podemos ser mentalmente colonizados e manipulados, mas podemos também, junto com o outro, tentar construir um mundo melhor, mais fraternal e solidário. (PENNYCOOK, 1994, 1995; COX; ASSIS-PETERSON, 2001, *In*: LEFFA, 2016, p. 41).

Quanto à realização de tarefas significantes, Vygotsky assevera que “esse processo de solução do problema em conjunto com outra pessoa não é diferenciado pela criança no que se refere aos papéis desempenhados por ela e por quem a ajuda” (VYGOTSKY, 2007, p. 19). O ECL assegura que o aprendiz pode falar consigo mesmo sobre a LE que está aprendendo, elaborar hipóteses sobre ela, tentar encontrar soluções para problemas que precisa resolver e avaliar o conhecimento que tem da LE, podendo praticá-la antes de usá-la comunicativamente. (FIGUEIREDO, 2019).

Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), a língua serve à comunicação, a competência linguística, o conhecimento, as formas e seus significados são apenas parte da competência comunicativa e outro aspecto desta é o conhecimento das funções para

qual a linguagem é usada³⁶. Para os autores (ibidem), a cultura é um estilo cotidiano de pessoas que usam a mesma língua e há alguns aspectos que são especialmente importantes para a comunicação³⁷. Atividades no ECL são frequentemente realizadas em pequenos grupos de alunos, esses pequenos grupos interagem e favorecem à maximização do tempo em que cada aluno deve comunicar-se. O pressuposto implícito parece ser que os alunos aprendem praticando a língua de forma funcional e sociável. (LARSEN-FREEMAN; ANDERESON, 2011. Tradução nossa).

Esse tipo de atividade comunicativa produz os padrões mais simples de interação. A situação é que um aluno (ou grupo) possui informações que outro aprendiz (ou grupo) deve descobrir para se comunicar (LITTLEWOOD, 1994. Tradução nossa). “À medida que realizam a tarefa os aprendizes interagem e se esforçam para entender uns aos outros e expressar suas ideias. Esse esforço [...] faz com que eles desenvolvam a competência comunicativa por meio do uso de diversas funções discursivas” (FIGUEIREDO, 2019, p. 63).

Para Vygotsky, a interação é o caminho para o desenvolvimento cognitivo. Ele trata essa interação entre os alunos com o apoio dado por outra pessoa para a realização de tarefas, e, no processo de aprendizado de LE, este apoio pode vir de várias fontes, como colegas, professor e até mesmos programas de computador no contexto virtual.

Por fim, cabe enfatizar a gama de encontros entre a teoria sociocultural e o ECL. E, uma vez que nenhuma abordagem é autossuficiente, torna-se válido buscar, nestas concepções de ensino, subsídios para uma boa prática no ensino de LE aos aprendizes, inclusive os surdos.

No capítulo seguinte serão abordados a metodologia e os procedimentos metodológicos, bem como os condicionamentos para a realização do minicurso, seu projeto preliminar e as considerações sobre a apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

³⁶ Tradução nossa.

³⁷ Idem.

3. METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa, descrevendo o tipo de pesquisa que foi realizada, suas características, os métodos escolhidos para sua concretização e suas etapas. Em seguida, trata da natureza da coleta de dados e do contexto da mesma. A segunda parte é composta pelos dados da elaboração para a pesquisa de campo (o minicurso), bem como o projeto antecedente a este; ocupando-se, também, com o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos realizados.

3.1 Características da Pesquisa

Com o objetivo de analisar influências da Libras (L1) e da Língua Portuguesa (L2) no aprendizado da escrita em Língua Inglesa (L3), utilizando meios experimentais no uso de atividades interativas socioculturais vygotkianas e do ECL, a saber: o ensino da língua inglesa como L2 adaptada para o ensino desta como L3, com alunos Surdos, jovens e adultos, na faixa etária entre 18 e 45 anos, optou-se pela pesquisa-ação.

Segundo Lose e Magalhães (2019), além de se observar os conceitos técnicos para classificar uma pesquisa, é necessário observar, também, o grau de envolvimento do pesquisador com a mesma. Para as autoras, pode-se considerar o pesquisador que faz propostas, atua e interfere em um determinado ambiente de **pesquisa-ação**³⁸. Por este motivo, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa-ação, porque a pesquisadora, ora representada, propôs, atuou e interferiu em um grupo de Surdos, indivíduos bilíngues, proporcionando um aprendizado de uma terceira língua a esse universo multilinguístico e bicultural.

Assim sendo, é uma pesquisa explicativa, pois tem “como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.” (GIL, 2008. p. 28).

O autor afirma que, pelos motivos acima expostos, é o tipo mais complicado e delicado de pesquisa, vez que há o risco de se cometer erros durante a interpretação da

³⁸ Grifo das autoras.

realidade, fazendo-se necessário que o conhecimento científico esteja determinado nos resultados oriundos da pesquisa explicativa.

Quanto ao envolvimento do pesquisador, esta se encontra no âmbito da pesquisa-ação, como já foi dito, pois, segundo a definição de Thiollent (1985) é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14 apud GIL, 2008, p. 30).

Habermas (1971 apud GIL, 2008) critica os pesquisadores empiristas, pelo fato de terem como uma das características, o que ele chama de ilusão objetivista, por admitirem que uma observação conduzida dos fatos impossibilitaria o alcance de detalhes imediatos, sem a utilização de elementos subjetivos ou da ação consciente do pesquisador. Sobre isto, Marcuse (1968, p. 46 apud Gil, 2008, p. 30) “afirma que a realidade é uma coisa muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica dos fatos e que, para se compreender como as coisas verdadeiramente são, torna-se necessário recusar sua simples facticidade.”

Buscando retratar a realidade, o pesquisador desenvolve um olhar atento à diversidade de situações envolvidas num determinado contexto. Imerso numa variedade de informações, o investigador deverá validar suas hipóteses, confirmando ou negando-as, chegando-se à etapa das generalizações de contexto. Para Gil, (2008), a pesquisa-ação se distingue “pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. Neste sentido, distanciam-se dos princípios da pesquisa científica acadêmica. A objetividade da pesquisa empírica clássica não é observada” (GIL, 2008, p. 31). Privilegiando o lado social real conflituoso, Demo diz:

[...] o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos "acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a idéia de objeto que caberia somente em ciências naturais" (DEMO, 1984, p. 115 apud GIL, 2008, p. 31).

Assim, não se trata de definir a intenção do pesquisador, mas em observar os dados obtidos na forma empírico-social e cientificamente construídos com o objetivo de

viabilizar a aquisição de resultados educacionais e sociais mais importantes, sobretudo, por se tratar de uma vivência experimental que tem por base pressupostos teórico-científicos e olhar investigativo do pesquisador. Sabendo-se que tais resultados se concretizam após seu processo de construção, compreendendo todo o percurso, desde a elaboração do projeto de pesquisa, a realização desta e a análise dos dados obtidos.

Para a maioria dos autores da área, existe a concordância de que o procedimento de pesquisa deva incluir planejamento, coleta de dados, análise, interpretação e composição de relatório. Para Gil (2008), essas etapas podem ser subdivididas e mais especificadas, originando-se, assim, os mais variados esquemas. Tal qual:

a) formulação do problema; b) construção de hipóteses ou determinação dos objetivos; c) delineamento da pesquisa; d) operacionalização dos conceitos e variáveis; e) seleção da amostra; f) elaboração dos instrumentos de coleta de dados; g) coleta de dados; h) análise e interpretação dos resultados; i) redação do relatório. (GIL, 2008, p. 31-32).

Embora o decurso de tais fases não seja rigorosamente seguido, ou que não estejam especificamente delineadas, contudo, espera-se que assim se proceda.

3.1.2 A Pesquisa e os Métodos

A pesquisa é qualitativa, vez que, conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada.” Assim, pretendeu-se, nesta pesquisa, coletar alguns textos e escrita produzidos pelos alunos durante o minicurso, analisando e interpretando esses documentos. Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória, por proporcionar maiores informações sobre o assunto – a aprendizagem de LI por alunos surdos. A metodologia utilizada que oportunizou a pesquisa foi a escolha dos métodos indutivo e o comparativo.

Segundo Lose e Magalhães (2019), metodologia é o conjunto de caminhos que serão trilhados na busca do conhecimento almejado. De acordo com Ruiz (1996), método é um conjunto de etapas e processos que devem ser atingidos ordenadamente na análise dos fatos ou na busca da verdade. Em geral, os métodos são divididos em métodos de abordagem e métodos de procedimento, com suas respectivas subdivisões.

Nesta pesquisa, como já citado, os métodos utilizados foram os métodos: indutivo (de abordagem), que se utiliza da observação para se chegar ao conhecimento, e o método comparativo (de procedimento), que, por sua vez, possibilita fazer comparações, buscar semelhanças e explicar divergências.

Para Oliveira (1999), o método indutivo é um método científico por excelência e viabiliza o desenvolvimento de enunciados gerais sobre as observações acumuladas. Já o método de procedimento, segundo Andrade (2003), é mais específico e é utilizado na elaboração das etapas do trabalho.

Estabelecido e delimitado o tema da pesquisa, é preciso realizar o levantamento da documentação existente sobre o assunto – a pesquisa bibliográfica. De acordo com Andrade (2003), a pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida como um trabalho em si mesmo, compreendendo diversas fases, que vão desde a escolha do tema até a composição final do trabalho. Segundo a referida autora, após a definição do tema vem a coleta dos dados, que é feita através das obras necessárias para a realização do trabalho, em seguida, deve-se procurar as informações úteis por meio das leituras.

Conforme Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa bibliográfica se constitui num apanhado geral sobre os trabalhos realizados na área, e são capazes de fornecer informações novas e essenciais para o projeto, pode ajudar no planejamento do estudo, além de representar uma fonte indispensável de informações que poderão suscitar as indagações.

3.1.3 A Coleta de Dados

Os procedimentos metodológicos tiveram como base a realização de pesquisa bibliográfica descritiva e duas pesquisas de campo.

- i) A pesquisa bibliográfica foi imprescindível, devido à grande necessidade de se buscar fundamentação teórica na área do ensino de LE para surdos, pois ainda são poucos os livros, conhecidos, que abordam este aprendizado.
 - A primeira pesquisa de campo comportou a apresentação do projeto do minicurso e o levantamento de quantos Surdos gostariam de participar.
 - A segunda pesquisa de campo tratou-se da realização de um curso experimental sobre o ensino e aprendizagem da leitura e produção textual em LI.
- ii) População e amostra

Grupo de Surdos residentes da cidade de Valença-BA, jovens e adultos, com idade compreendida entre 18 e 45 anos, alguns concluintes do EM, outros não, mas todos alfabetizados em Libras e em LP. Esta faixa etária foi escolhida por presumir-se que poucos foram contemplados pela Lei 9394/96 da LDB de 20 de dezembro de 1996.

O Conselho Nacional de Saúde (CNS), na sua Resolução de n. 466/12, exige das pesquisas que, de modo direto ou indireto, envolvam indivíduos ou coletividades, incluindo a produção de informações e materiais, sejam consideradas como pesquisas que envolvem seres humanos, dessa forma, quanto aos aspectos éticos, a pesquisa envolveu seres humanos e foi, portanto, submetida à apreciação do CEP da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Assim, o presente trabalho seguiu as normas necessárias, buscando preencher todos os requisitos imperativos para a efetivação do mesmo, desde sua apresentação e a aplicação dos termos de livre consentimento até a deliberação do comitê, ocorrido em 20 de setembro de 2023, sob número de parecer 6.311.537, com consulta disponível no *link*: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>. Ademais, durante o curso e no manuseio dos materiais produzidos, sustentou-se os referenciais seguidos pela referida Resolução, como a autonomia, a justiça e equidade, assegurando os direitos e deveres dos participantes.

iii) Coleta de dados do Minicurso

- Caderno de anotações do professor

Foi necessário a criação e manutenção de um caderno de anotações com notas de campo para que se registrassem os acontecimentos inerentes ao curso, material imprescindível, de trabalho, para o armazenamento e suprimento das análises referentes à pesquisa.

- Coleta de atividades e produção dos alunos.

Foram escolhidas atividades das fases iniciais, intermediárias e finais do curso, para que se fizesse as análises após o estudo, servindo de base para os dados da pesquisa. As atividades foram divididas em socio interativas, comunicativas e gramaticais. O curso foi de nível básico, que progrediu conforme o desempenho dos participantes.

iv) Análise dos dados

A pesquisa foi qualitativa descritiva, na qual foram analisados os dados qualitativos, trabalhando com material obtido durante o minicurso. A tarefa de análise implicou, num primeiro momento, na organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando-as para identificar as tendências e padrões relevantes. Num

segundo momento, essas tendências e padrões foram avaliados para se buscar relações e inferências observadas. Entre os procedimentos para a análise da coleta dos dados, Lüdke e André (1986) citam Bogdan e Biklen (1982) sobre a delimitação do foco de estudo, valendo-se da formulação de questões analíticas, do aprofundamento da revisão da literatura, da testagem de ideias, junto aos sujeitos, do uso de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Por fim, chegou-se a fase mais complexa da análise, onde foram reportados os dados da coleta, que de acordo com Lüdke e André (1986), podem ser apresentados por escrito, em apresentações visuais etc. Para tal, a pesquisadora precisou rever suas ideias iniciais, reavaliá-las e repensá-las. Novos questionamentos surgiram, servindo de base para novas indagações e futuras pesquisas.

3.1.4 Contexto da Pesquisa

Tornou-se necessário buscar práticas, norteadas pelas teorias, sobre a aprendizagem de LE e as especificidades cognitivas dos alunos Surdos. Da mesma forma, precisou-se definir quais abordagens de ensino seriam seguidas, a fim de que os pressupostos teóricos pudessem ser alcançados. Desta maneira, através desta pesquisa, buscou-se fornecer aos estudantes e/ou profissionais de LE, especialmente aos de LI, os dados encontrados referentes ao ensino de LI para o aluno Surdo, a fim de contribuir como referencial teórico para esse tipo de aprendizado, direcionado a este alunado.

Como mencionado na introdução deste trabalho, a corrente bilíngue ganhou força e vários trabalhos têm sido desenvolvidos nesse sentido, mas pouco ou nada se fala do surdo jovem ou adulto que ainda tem possibilidades de estudar, fazer cursos especializados ou ingressar em uma universidade. Foi com este público que a pesquisa se debruçou.

As abordagens de ensino foram a sociointeracionista e a comunicativa. Os alunos foram atendidos de acordo com suas necessidades cognitivas, obtendo acesso a material visual, elaborado em função do seu aperfeiçoamento cognitivo e significativo para o desenvolvimento dos trabalhos.

A Libras funcionou como o meio que favoreceu e garantiu o aprendizado. A LP, também desempenhou o seu papel na construção do conhecimento da língua-alvo – já que estavam em permanente interdependência, a LM, a LP e a LI. Assim, conscientes

das diferenças e semelhanças entre elas, através de comparações, os alunos Surdos conduziram a aprendizagem e envolveram-se num processo novo, rico e desafiador. Para a concretização da pesquisa foi necessária a realização de um minicurso de 120h, distribuídas em 15h/a semanais, no período noturno, perfazendo 08 semanas de curso.

3.2 O Minicurso

O curso aconteceu nas dependências da Primeira Igreja Batista de Valença-BA. Para sua realização, foi formado um grupo com dez Surdos, oriundos da Comunidade Surda da cidade, quantidade dentro do limite, pois não deveria ultrapassar 12 participantes. Fez-se necessária a colaboração de uma intérprete de Libras, que apoiou a troca de conhecimentos e auxiliou a pesquisadora, quanto à estrutura da Libras, na elaboração das atividades.

O curso seguiu as propostas do sociointeracionismo vygotkiano e do ECL, as funções interacionais e comunicativas foram desenvolvidas através da Libras e das atividades visuais fornecidas para a investigação do problema. Em sua execução, foram desenvolvidas atividades significantes (Anexo B), interpretação de tirinhas³⁹ (Apêndice A) e ilustrações retiradas do livro *O inglês por imagens* (Anexo C). A escrita – leitura e produção – foi conduzida por gêneros textuais diversos, como charges, cartuns, tirinhas, histórias em quadrinhos e textos ilustrativos.

Foi necessária, também, a elaboração de um projeto preliminar, para conduzir o curso, constituído num planejamento flexível, que, experimental, sofreu influência no seu desenvolvimento, por conta do surgimento de dados e da evolução da turma. Nele estão inseridas informações sobre o período, carga horária e o nível do curso, além das etapas características de um projeto para um minicurso.

No âmbito do conteúdo, abordou-se os pronomes pessoais, o presente e passado do verbo *to be*, as *wh questions*, artigos indefinido e definido, substantivos (profissões, nomes de animais, nomes de frutas, alimentos, cores e lugares), pronomes possessivos, adjetivos, preposições, imperativo e *there + to be* (singular e plural). *Auxiliaries: Do / Did / Will / Would*, Números de zero a um milhão. *Modal Verbs: Can / Could – May / Might – Should / Must* – elementos que compõem a parte básica do ensino.

³⁹ Tirinha é um gênero textual que conta histórias curtas, sendo formada por três ou quatro quadrinhos. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/genero-textual-tirinhas>.

Para tais atividades, foram exibidos *slides* e materiais (textos, atividades) impressos, que envolviam situações do cotidiano, usou-se também teatro, jogos, discussões e reflexões sobre variados temas, que propiciaram a interação linguística. Autores como Quadros (1997, 2004, 2009), Silva (2001), Lamprecht (2011), entre outros, serviram de base para a fundamentação da aquisição linguística do aluno Surdo.

O curso foi de nível inicial, proporcionando um breve conhecimento da LI, mas possibilitou que os alunos ampliassem seus conhecimentos textuais e de mundo, identificassem palavras e frases em jogos, filmes e outros. Em virtude da inexistência de livro didático específico, o material foi autêntico, seguindo as orientações do ECL e desenvolvido com base nos livros de fundamentação teórica, os quais trazem exemplos e dicas de atividades, além do livro *O inglês por imagens*.

3.2.1 Projeto para o Minicurso

I. REALIZAÇÃO

v) Período: 26.09 a 14.11.2023.

II. EMENTA

vi) Desenvolvimento de conhecimentos para a escrita em LI.

III. JUSTIFICATIVA

vii) O surdo, como sujeito bilíngue, está em constante contato entre a LP e a Libras. Utilizando-se desta e daquela para diferentes fins, assim, introduzir neste contexto bilíngue uma LE (L3) torna-se motivo de aprendizado tanto linguístico quanto comportamental. Tratando-se do ensino de LI para esses alunos, é necessário entender que as já conhecidas línguas irão refletir em suas novas aprendizagens.

IV. OBJETIVO GERAL

viii) Fornecer conhecimento básico em LI – leitura e produção – para alunos surdos jovens e adultos com idade entre 18 e 45 anos, alfabetizados em LP e em Libras.

V. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

ix) Trabalhar o *input* através da leitura de imagens, pequenos textos de diversos gêneros textuais.

x) Proporcionar vocabulário satisfatório para o acréscimo do aprendizado.

xi) Desenvolver a produção escrita através de variadas atividades.

xii) Estabelecer semelhanças e diferenças entre as línguas em contato.

VI. PROGRAMAÇÃO

INTERAÇÕES COMUNICATIVAS

Saudação

Apresentando-se

Conhecendo alguém

Falando de si / família / amigos

Perguntas: idade / cidade / filhos...

Falar de alimentos: gosta / não gosta

Falar sobre o passado

Falar sobre animais e cores

Falar sobre profissões / trabalho

Descrever pessoas e objetos

Falar sobre lugares

Dizer o que há e o que não há (frutas)

Falar sobre acontecimentos

Contar

Descrever coisas que podem / não podem fazer
(habilidades / proibições / permissões)

GRAMÁTICA

Cumprimentos

Pronomes pessoais

Frases idiomáticas

Presente do verbo *To be* /

Números 0 a 10

Pronomes interrogativos

Substantivos

Passado do verbo *To be*

Substantivos

Substantivos / Pronomes

Possessivos

Adjetivos

Preposições

Substantivo/ Presente de

There + To be

Auxiliares *Do/Did/Will/Would*

Números 11 a 1 milhão

Verbos Modais: *Can / Could*

May / Might / Should / Must

VII. METODOLOGIA

- Formando-se um grupo de até 12 Surdos, com três encontros semanais de 5 h/a cada, no período noturno, com aulas lecionadas em Libras e em LP. Em primeiro lugar, com enfoque no *input* linguístico em LI, assim como na busca do conhecimento prévio dos participantes.
- Atividades iniciais trabalhadas através de tarefas impressas, *slides*, vídeos e atividades lúdicas, com base no ECL. Atividades intermediárias com o uso dos mesmos materiais, mas com foco, principalmente, na escrita, através de discussões de temas de interesse dos alunos e do mundo atual, intermediadas por

jogos, encenação e atividades em grupo a fim de promover a interação linguística na língua-alvo.

- Como já frisado, a utilização de material visual é o instrumento para a apresentação dos conteúdos, atendendo, desta forma, às especificidades dos Surdos. Comparações feitas, naturalmente, entre as línguas, à medida que as semelhanças e diferenças apareçam e interessem a checagem de tais processos linguísticos.

VIII. RECURSOS

- Livro Inglês por Imagens, cartazes, material retirado da internet (tirinhas, cartuns, charges), atividades impressas, quadro branco, pilotos, computador, *data show*, cartolinas, hidrocor, celulares, cadernos, canetas, lápis e borrachas.

3.2.2 Perfil dos Participantes

Através do conhecimento sobre o nível educacional dos membros da Comunidade Surda, da cidade de Valença-BA, foram aceitos Surdos com nível escolar do Fundamental I e II e também do EM. A realidade Valenciana é constrangedora neste aspecto, não possui uma associação que possibilite a categorização do número de surdos existentes na cidade, quantidade estimada de alunos surdos matriculados na rede municipal, bem como os que cursam o EM na rede estadual. Assim, como outras informações necessárias para uma prática cidadã, de inclusão escolar e profissional desses indivíduos.

Desta forma, a exigência para participação no minicurso não foi composta apenas de estudantes oriundos do EM. A escolha da faixa etária se deu por estes serem jovens e adultos, com idade compreendida entre 18 e 45 anos, concluintes do EM ou não, porém alfabetizados em Libras e em LP. Esta faixa etária foi escolhida, justamente, pelo fato destes sujeitos não terem sido alcançados pelo decreto que determinou o ensino bilíngue nas escolas da rede regular, sendo sua maioria escolarizada em instituição de ensino para alunos especiais.

Todos os participantes frequentaram as aulas até o final, alguns com faltas, devido ao horário de trabalho, mas uma frequentadora que não foi utilizada na pesquisa, por estar fora do limite da idade, mais precisamente 63 anos, surpreendentemente foi a mais assídua e interativa, com desenvolvimento próximo ao nível dos demais.

O grupo foi formado com quatro mulheres e seis homens, uma das alunas possuía o EM completo, as demais tinham apenas o Fundamental I completo. Entre os alunos, dois possuíam o Fundamental I completo, um o Fundamental II incompleto e os outros três tinham o EM completo. Dentre os participantes havia alguns que já nasceram surdos e outros que perderam a audição por conta de meningite, por volta dos três ou quatro anos de idade. O grau de surdez não foi exigido, mas possuíam documentos que comprovavam esta condição, além do mais seria um dado irrelevante para a pesquisa.

A Libras, para os participantes da pesquisa, foi adquirida fora do período crítico, mas mesmo assim é a língua com a qual eles mais se identificam, se expressam e interagem melhor. Para todos os sujeitos, os tipos de comunicação são a escrita, quando estão entre ouvintes que não sabem Libras e a própria Libras quando estão entre seus pares. A LP também foi adquirida tardiamente, pela maioria. O quadro abaixo mostra, segundo relato dos participantes, o uso das duas línguas.

Quadro 1 – Os sujeitos e usos da Libras e da LP

Alunos / nível	Uso da Libras / Leitura labial	Uso da LP
Emma – Fundamental I	Fluente. / Utiliza com dificuldade.	LP com estrutura da Libras.
Ava – Fundamental I	Fluente. / Utiliza com dificuldade.	Uso de palavras soltas.
Leah - EM	Fluente. / Utiliza.	LP com estrutura da Libras.
Thomas - EM	Fluente. / Utiliza	Palavras soltas.
Oliver – Fundamental II	Fluente. / Utiliza	LP com estrutura da Libras.
Jordan – Fundamental I	Fluente. / Utiliza.	Palavras soltas.
Ethan – Fundamental I	Intermediário. / Não utiliza	Palavras soltas.
Luke - EM	Fluente. / Utiliza.	LP fluente.
Benjamin - EM	Fluente. / Utiliza.	LP intermediário.

Elaboração própria

Os nomes em inglês foram escolhidos pelos alunos durante as aulas como forma de manter o sigilo de suas identidades. Assim, conforme o quadro acima, percebe-se que a maioria absoluta dos participantes conseguiram ser fluentes em Libras, apesar de tê-la aprendido tardiamente, enquanto alguns do que possuem o ensino Fundamental I têm dificuldade na prática da leitura labial e na escrita em LP, o que dificulta a comunicação com o mundo ouvinte. Aqueles que conseguiram avançar até o EM, com exceção de Thomas, conseguem se comunicar através da LP escrita de forma proficiente.

Quadro 2 – Os sujeitos e o conhecimento da LI

Alunos / idade	Conhecimento da LI	Motivos para aprender LI
Emma – 39 anos	Não possui.	Bom para voltar a estudar.
Ava – 39 anos	Não possui.	Gostaria de conhecer e fazer faculdade.
Leah – 37 anos	Pouco. Lembra-se da escola	Lembrar, aprender e fazer faculdade.
Thomas – 40 anos	Pouco. Lembra-se da escola	Lembrar, aprender e ter certificado.
Oliver – 37 anos	Pouco. Lembra-se da escola	Lembrar, aprender, bom para trabalho.
Jordan – 39 anos	Não possui.	Aprender. Tem contato com estrangeiros.
Ethan – 43 anos	Não possui.	Aprender.
Luke – 33 anos	Pouco. Lembra-se da escola	Para fazer faculdade.
Benjamin – 29 anos	Pouco. Lembra-se da escola	Para fazer faculdade.

Elaboração própria

Através do quadro acima, nota-se que a maior parte já teve contato com a LI e tem o desejo de lembrar, aprender e descobrir palavras que veem em jogos, cartazes, camisetas, dentre outros. Alguns almejam estudar, fazer faculdade – Letras /Libras, preferencialmente. Os participantes afirmaram que tiveram contato com a LI em jogos, na internet, em aplicativos cujos nomes são em LI e alguns conversam com Surdos de outros países. Desta forma, é perceptível a necessidade do exercício da escrita, seja em

LP ou em LI para prepará-los em suas práticas cotidianas e em seus anseios educacionais.

3.2.3 Instrumentalização da Coleta de Dados

Segundo Marconi e Lakatos (2022), “a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos” (MARCONI; LAKATOS, 2022, p. 180). Desta maneira, para a coleta, a presente pesquisa valeu-se de formulário, cujos dados serviram para a elaboração do perfil dos participantes, atividades impressas, duas redações, em LP, para sondar o nível de conhecimento sobre a língua e notas de campo das aulas. Segue-se o detalhamento de tais materiais.

I. Formulário:

O formulário é geralmente utilizado para indicar uma quantidade de questões que são direcionadas e anotadas por um entrevistador, ou preenchidas pelo entrevistado, em uma situação “face-a-face”⁴⁰. O formulário aplicado nesta pesquisa foi elaborado nas três línguas: LI, Libras e LP.

Sabe-se que a Libras é a LM do surdo e é com ela que ele se sente mais seguro e confiante para expressar-se e adquirir conhecimento. Apesar disto, o formulário inicia-se em LI como forma de chamar a atenção para a ‘nova língua’ – a L3 – sendo o título traduzido imediatamente para a LP. A seguir, vem a expressão em LI: “Welcome!” Sendo esta traduzida visualmente em Libras e em LP. Após a identificação das boas-vindas, partiu-se para o assunto principal da aula: a interação entre a Libras, a LI e a LP, por meio de uma imagem que traduzia, da LI para a Libras, os nomes das línguas em contato.

Logo após aparecem as questões a serem preenchidas pelos participantes, primeiramente em Libras, seguidas do significado em LI e também em LP, apesar dos três idiomas, a intenção foi coletar as informações em LP, para tornar o primeiro dia de aula mais tranquilo, descontraído, em relação às questões emocionais, afetivas quanto a língua-alvo e as expectativas pertinentes ao curso.

⁴⁰ Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~soniaisoldi/ce220/Questionarios2.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

Foi necessário apoio aos participantes para o preenchimento do formulário, vez que havia, no mesmo, um sinal desconhecido em Libras – apelido – e as palavras em LI necessitavam ser experienciadas, conforme o formulário que segue.

FORM (formulário)

Welcome!



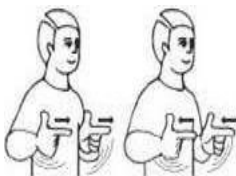
Libras - English - Portuguese



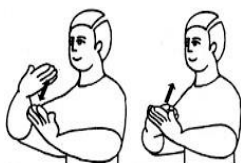
Name (nome): _____



Age (idade): _____



Nickname (apelido): _____



Studying level (escolaridade): _____

II. Atividades impressas:

As atividades foram organizadas de forma que os alunos pudessem visualizar as línguas utilizadas. Iniciadas em LI, depois em Libras e posteriormente em LP, as tarefas eram explicadas em Libras e lidas em LP para a efetivação das mesmas. Consoante a atividade a seguir, a qual representa as demais, para fins de considerações.

REPLACING NOUNS

1. Replace the names with the correct subject pronouns in English.



(Substitua os

nomes pelos pronomes corretos.)

a) **The cat** likes milk.

_____ likes milk. (Ele gosta de leite.)



(O gato gosta de leite.)

b) **The cats** like milk.

_____ like milk. (Eles gostam de leite.)



(Os gatos gostam de leite)

c) **The man** is strong.

_____ is strong. (Ele é forte.)



(O homem é forte.)

d) **The girl** is beautiful.

_____ is beautiful. (Ela é linda / bonita.)



(A garota é linda / bonita.)

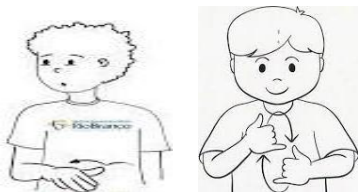
e) **You and I** are friends.

_____ are friends. (Nós somos amigos.)



(Você e eu somos amigos.)

f) **The children** are playing. (As crianças estão brincando.)
 _____ are playing. (Elas estão brincando.)



g) **My dog** is big. (Meu cachorro é grande.)
 _____ is big. (Ele é grande.)



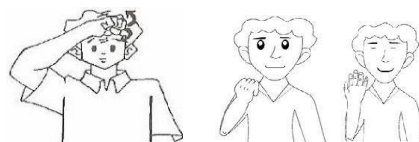
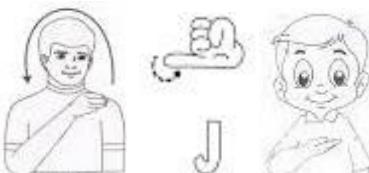
h) **The house** is small. (A casa é pequena.)
 _____ is small. (Ela é pequena.)



i) **The TVs** are broken. (As TVs estão quebradas.)
 _____ are broken. (Elas estão quebradas.)



j) **Mary and John** are friends. (Maria e João são amigos.)
 _____ are friends. (Eles são amigos.)



To Learn is good! 🥰

III. Redação sobre racismo:

Nesta atividade foi discutido o tema racismo, em evidência nos dias atuais. A tarefa iniciou-se com alguns questionamentos em Libras, traduzidos aqui para a LP: “As pessoas são diferentes?” “Ser diferente é normal?” “Existem pessoas melhores que

outras?” Estas questões suscitaram uma discussão sobre o tema e alguns participantes relataram atos racistas, ocorridos nos últimos tempos.

Após a interação sobre o assunto, na qual um completava informações na explicação de outros, partiu-se para a representação escrita pessoal sobre o tema. Inicialmente, foi apresentado o sinal de ‘ler’ em Libras, seguido pela tradução em LI e LP, respectivamente. A leitura começa com uma charge em LP, a qual foi explicada pelos alunos, em Libras, seguindo-se da pergunta em LP: “O que é racismo?” Com a explicação, desta vez, primeiramente em LP, seguida da mesma pergunta e explicação em Libras.



READING (leitura)

RACISM:



O que é racismo? Racismo é um mal que, infelizmente, ainda afeta as nossas relações sociais. O racismo é o preconceito e a exclusão social de pessoas com base na cor de sua pele.

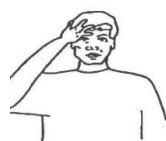


A parte destinada à escrita, em LP, sobre o tema, iniciou-se com o título em LI “Writing”, seguido do sinal em Libras e escrita em LP, por este motivo, as linhas colocadas abaixo da atividade fizeram com que deduzissem tratar-se de escrita. A leitura da tirinha precedeu a escrita, sendo lida em LP e explicada, em Libras, pelos participantes. A escrita foi realizada em LP, visto à dificuldade do tema em questão, bem como para fins de análise da escrita em LP.

WRITING



(escrita)



What do you think about it?

(O que você pensa sobre isto?)

Horizontal lines for writing.

Porque, para com Deus, não há acepção de pessoas. (Romanos 2:11)

Propositalmente, o questionamento em Libras não foi traduzido para a LI, nem para a LP, caso tivesse sido feito seria: “Pessoas brancas são melhores que pessoas negras?” Em seguida, foi feito outro questionamento em LI, traduzido para a Libras e LP, o qual deixou para o aluno a função de expressar-se sobre o assunto. Por fim, foi inserida uma citação bíblica em LP, a qual foi explicada em Libras pelos participantes.

A atividade foi bastante interessante e produtiva. Houve a interação e comunicação entre os alunos, além de reflexões, relatos de experiências e opiniões sobre o que se deveria fazer para evitar esse mal. As comparações linguísticas entre as línguas utilizadas, enriqueceu a realização da tarefa. A outra atividade escrita destinou-se ao mesmo fim, buscar dados sobre o conhecimento da LP, na qual os alunos expressaram opiniões sobre o curso.

IV. Notas de campo:

No decorrer das aulas foram registrados, como notas de campo, acontecimentos peculiares relativos ao processo que foi o minicurso. Foram anotados comportamentos dos alunos, dúvidas, dificuldades, participação, interação, interesse e assiduidade, bem como anotações sobre a satisfação sobre o curso, as aulas e o grau de dificuldade/facilidade das atividades.

As notas de campo serviram para contribuir com a coleta dos dados que formam o *corpus* da pesquisa. Assim, os instrumentos ora retratados foram formados das respostas ao formulário para a coleta de dados, para construir o perfil dos participantes, respostas às atividades impressas, elaboração das duas redações, realizadas em LP, e dos planos de aula, juntamente com o material didático utilizado durante o minicurso. Alguns destes materiais serão apresentados e estudados no capítulo seguinte.

3.2.4 Procedimentos Realizados na Pesquisa

Os procedimentos realizados na presente pesquisa foram os seguintes: 1. levantamento e estudo do material teórico, 2. Construção do projeto para o minicurso, 3. elaboração do projeto antecedente para o mesmo, 4. apresentação do projeto, em *slides*, para a Comunidade Surda valenciana, 5. criação de um grupo de *Whatsapp*, para fins de socialização de datas e informações adicionais, 6. inscrição dos participantes e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), 7. marcação da

data de início do curso, 8. tramitação dos documentos necessários para a realização do curso na Primeira Igreja Batista de Valença-BA, 9. Início do curso em 26 de setembro de 2023, seguido da comemoração pelo dia nacional do surdo, com a exibição de dois *outdoors* na cidade, 10. registros através de notas de campo, 11. coleta periódica de atividades, 12. aula final do curso em 14 de novembro de 2023, 13. agradecimento à instituição que acolheu e viabilizou o projeto, 14. análise das atividades para fins de estudo.

Necessário salientar a assiduidade dos alunos durante todo o período do curso, todos foram até o final e proporam a continuidade das aulas, bem como aulas para melhorar a escrita em LP – proposta que está sendo estudada e discutida com terceiros – diante das dificuldades de espaço físico e pessoas idôneas para auxiliar na realização de tal proposta.

É válido ressaltar que o curso seguiu seu rumo tranquilamente durante todo o percurso de nove semanas de aula, apesar do estabelecimento do toque de recolher na cidade por conta da violência entre gangues. Tais fatos ocorreram fora dos dias de aulas, que puderam ser ministradas normalmente. O curso abarcou as expectativas, sobrepondo-se a um simples curso de inglês, visto à interação linguística, comunicativa, afetiva e construtiva de conhecimentos adquiridos.

Cabe considerar que as análises, procedidas nas atividades escritas dos alunos, não esgotam o rico processo pelo qual passaram todos os envolvidos no minicurso. Além das importantes comparações linguísticas, as influências entre as línguas e os casos de outras estratégias, como mudança do código linguístico, foram importantes descobertas.

Haveria muito mais a ser estudado nesse processo de ensino/aprendizagem de LI para Surdos, todavia, devido ao curto espaço de tempo e foco de estudo, foram analisadas no capítulo que segue, apenas a questão das influências linguísticas nesse aprendizado. Desta maneira, após às apresentações metodológicas, foram expostas, no seguimento deste trabalho, as análises, onde foram considerados os dados obtidos durante o minicurso, juntamente com as possíveis respostas às indagações previamente formuladas (as hipóteses).

4. ANÁLISE DOS DADOS



Neste capítulo é evidenciada a análise do *corpus* da pesquisa, bem como pontua as discussões sobre os principais questionamentos direcionados à mesma. As hipóteses acerca da influência da Libras (L1) e/ou da LP (L2) no processo de aprendizagem da leitura e escrita em LI, como L3, são observadas no grupo estudado, através da análise das produções reveladas aqui.

4.1 Produção Escrita em LP

Na atividade inicial foi realizada uma redação sobre racismo, conforme descrito no capítulo anterior. Esta atividade, elaborada com a intenção de obter dados sobre o nível de conhecimento da LP, foi produzida por sete alunos, divididos em três grupos, conforme os níveis de conhecimento demonstrado e a estrutura textual dos trabalhos elaborados. Dois alunos, Emma e Ethan, não compareceram neste dia. No primeiro grupo, têm-se as produções de Jordan, Thomas e Ava, destes, apenas Thomas possui o EM completo.

Jordan:

WRITING

What do you think about it?
(O que você pensa sobre isto?)

Racismo Mau
Temos Igual
Racismo Feio
Pessoa Racismo Pensar Nada
Amor pessoas TODAS

Thomas:

The comic strip consists of three panels. Panel 1: A man asks, "SIM! CLARO QUE SÃO NOSSASI E A NOTA FISCAL?". Panel 2: A man asks, "'NOTA FISCAL'?!". Panel 3: A man asks, "MAS QUEM IA CARREGAR UMA NOTA FISCAL? AQUI, SENHORI!". Below the panels are sketches of two characters, a photo of two women, and a question mark.

What do you think about it?
(O que você pensa sobre isto?)

fruto fancheite pessoa
maiora que ele seria
pessoa para fruta

Ava:

The comic strip consists of three panels. Panel 1: A man asks, "SIM! CLARO QUE SÃO NOSSASI E A NOTA FISCAL?". Panel 2: A man asks, "'NOTA FISCAL'?!". Panel 3: A man asks, "MAS QUEM IA CARREGAR UMA NOTA FISCAL? AQUI, SENHORI!". Below the panels are sketches of two characters, a photo of two women, and a question mark.

What do you think about it?
(O que você pensa sobre isto?)

Racismo Meau Pessoas igual Raci-
sma Feio Pensar Nada Amor gata
Meu te Pessoas Teclas.

Com relação às atividades apresentadas, nota-se que a produção de Jordan, cujo conhecimento da LP é pautado no Fundamental I, foi construída de frases soltas, sem uma estrutura textual, com ausência de início do parágrafo, sem conectivos entre as frases e formatação do término do texto.

Apesar desta estrutura 'solta', o texto mostrou-se compreensível sem maiores dificuldades. Nesse sentido, é preciso ressaltar que "o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte" (SILVA, 2001, p. 43-44). Ou seja, essa dificuldade não pode ser vista como fato isolado, um problema de conhecimento textual apenas de Jordan. "Vygotsky atribui os problemas da surdez às questões socioculturais" (VYGOTSKY, 1989 apud SILVA, 2001, p. 43). Para a referida autora:

A tarefa da educação consiste precisamente em trabalhar estas questões. É evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela surdez não têm origem na falta de audição por si mesma, mas nas consequências, nas complicações secundárias provocadas pela surdez. (SILVA, 2001, p. 43).

Desta forma, segundo Silva (2001), a afirmação de que o surdo não pode desenvolver o pensamento abstrato não se sustenta, vez que, apesar de Jordan ter utilizado palavras soltas, percebe-se, claramente, o entendimento dele sobre o racismo.

Na produção de Thomas, que possui o EM completo, tem-se grande dificuldade de compreensão do que foi dito. Dificuldade causada pela forma de escrita das palavras e a combinação delas, deixando-se entender ter afirmado, apenas, que “o preconceito precisa parar.” O texto de Thomas também não apresenta uma estrutura coesa, sendo iniciado por letra minúscula, sem recuo de parágrafo, de vírgulas e conectivos.

Importante o desempenho dele, pois, apesar de possuir o EM, seu trabalho demandou grande esforço para ser entendido. Segundo Silva (2001), é preciso observar as condições da aprendizagem na escolarização do aluno surdo. Para ela, via de regra, essas condições dependem “do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições” (SILVA, 2001, p. 43).

A produção de Ava, Fundamental I, apresenta formatação aparente de texto, mas é praticamente uma réplica dos pensamentos de Jordan. Como houve bastante interação entre os participantes, antes e durante a elaboração da atividade, tornou-se difícil afirmar de quem partiu as primeiras ideias. Apesar disto, nota-se, nesta produção, acréscimos de palavras, cujos significados tornam o texto mais abrangente, tal como os termos “gosta muito”. Paiva (2014) cita Donato (1994), onde ele afirma:

como os alunos constroem a experiência de aprendizagem de línguas no contexto de sala de aula [...] por meio de atividades colaborativas. Os dados desse estudo mostram como um aluno ajuda no desempenho do outro. [...] o trabalho colaborativo “fornece oportunidade para ajuda andaimada semelhante à fornecida nas relações entre especialistas e aprendizes”.⁴¹ [...] na construção de um andaime coletivo, [...] “são, ao mesmo tempo, aprendizes individuais e especialistas coletivamente, fontes de nova orientação um para o outro, e guias durante a resolução de problema linguístico complexo”.⁴² (DONATO, 1994 apud PAIVA, 2014, p. 133).

⁴¹ Grifo da autora.

⁴² Idem.

Segundo Silva (2001), outro fato referente aos problemas na educação dos surdos é a falta de condições ambientais, as quais são importantes na facilitação do acesso desses sujeitos ao letramento:

o que se espera é que o indivíduo aprenda primeiro a “falar”⁴³, para depois escrever. É o “poder do colonizador”⁴⁴, em detrimento do indivíduo “a ser colonizado”⁴⁵. [...] esses alunos, além de não aprenderem a falar, o que é esperado, aprendem apenas a ler pequenos textos, frases simples, apresentando inúmeras dificuldades na escola. (SILVA, 2001, p. 44).

Assim, importante se faz exercitar a escrita em LP, na qual se percebe as diferenças entre as línguas falada e a escrita.

No segundo grupo, têm-se as produções de Oliver e Leah, sendo Oliver do Fundamental II e Leah do EM. Ambas são elaboradas com estrutura textual, iniciadas com letra maiúscula e com frases longas. Embora se pareçam, em estrutura, a de Oliver não apresenta conectivos, nem relação de dependência entre as orações, sendo uma delas colocada em linha posterior e sem ponto final. Quanto à expressão do pensamento, fica evidente que Oliver defende o amor entre as pessoas, posicionando-se, neste sentido, na última sentença. Apesar de trocar letras, como por exemplo, em pessoal = pessoas e perto = preto, entende-se, sem maior esforço, sua mensagem.

Oliver:

What do you think about it?
(O que você pensa sobre isto?)

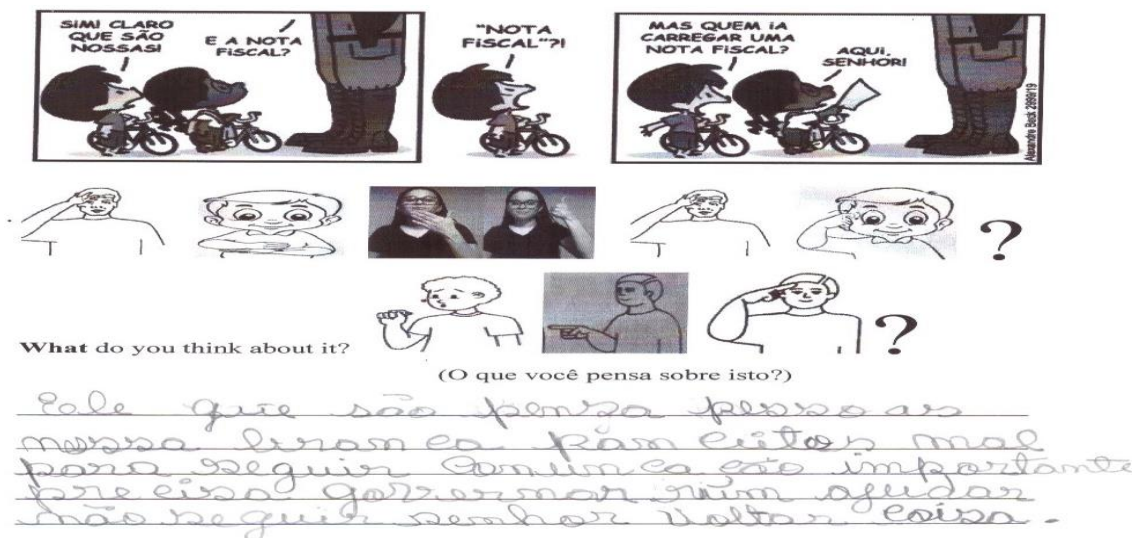
Eu gosto tambem ferraal com nãose
Amigos irmão por lranca perto calor amar!!
Eu não mureo mal não Perrsaal

⁴³ Grifo da autora.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem.

Leah:



Na produção de Leah, percebe-se o cuidado com a estrutura do texto, demonstrado por recuo de parágrafo, conectivos como a conjunção – que – e a preposição – para. Mas, apesar disto, a compreensão de seus pensamentos exige maior atenção. Diz que o preconceito é mal, apesar de escrever a palavra com certa dificuldade – panceitos – comenta que para haver comunicação é importante o governo ajudar e que o fato de não seguir ao Senhor as coisas voltam a acontecer.

Assim como no primeiro grupo, encontra-se dificuldades no âmbito da estrutura textual. Quanto à expressão do pensamento, apenas Leah oferece maior dificuldade de compreensão. Fernbach (2006), cita Vygotsky (1985), pontuando que:

toda prática *linguística*⁴⁶ se efetua numa interação social, ele estende o conceito de dialogismo a toda atividade do sujeito pensador. A escrita e, de forma geral, todo pensamento humano se constitui, segundo esse autor, em um diálogo entre si e o outro que existe em si, entre o indivíduo e as diferentes instâncias sociais que o habitam. (VYGOTSKY, 1985 apud FERNBACH, 2006, p. 144).

Nesse contexto, é importante que os profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da escrita conheçam as estruturas linguísticas que fazem parte do processo, assim como os aspectos socioculturais que os envolvem. Segundo Silva (2001), há “a necessidade de uma concepção clara sobre língua, Língua de Sinais, linguagem e escrita textual, bem como de uma análise qualitativa dos textos” (SILVA, 2001, p. 61).

⁴⁶ Grifo da autora.

No terceiro grupo, têm-se as produções de Benjamin e Luke, ambos com o EM completo. As referidas atividades possuem estrutura textual e maior nível de conhecimento da LP. A produção de Benjamin utiliza flexão do verbo ser (é), artigos definidos (o, as), as conjunções (e, ou) e as preposições (de, ‘pra’, com). Este uso de conectivos, juntamente com flexões verbais como em – ultrapassado, misturada, pensando (faltando as letra an) e tem – demonstra um alto grau de conhecimento da LP, apesar desta sofrer influência em sua escrita da LM – a Libras, como visto nas frases: “preconceito irmão separar homem e mulher nascer criar” e “**pensdo**⁴⁷ feio cor ele sua pele”. Para Silva (2001):

é importante lembrar que o exercício da produção escrita na escola é [...] problemática. Grande parte dos alunos ouvintes apresenta dificuldades de ordem social diante de seus recursos linguísticos. No caso dos alunos surdos, esta problemática torna-se mais significativa, pois eles crescem tendo um *input* linguístico diferenciado, não estando expostos de maneira efetiva a uma linguagem convencional. Apresentam, em sua maioria, uma linguagem mesclada entre o português e a Língua de Sinais, o que vários pesquisadores denominam bimodalismo. (SILVA, 2001, p. 60).

Por este motivo, diante das especificidades linguísticas dos surdos, é significativo examinar seus textos não relacionando-os a modelos pré-estabelecidos, mas considerando suas condições de produção e interlocução.

Benjamin:

What do you think about it?
(O que você pensa sobre isto?)

O racismo é a mal, infelizmente como ultrapassado
tudo mundo é problema muito com quem sempre pessoas
preconceito irmão separar homem e mulher nascer criar
não misturar idade, continue preconceito sempre feio
cor de sua pele. e fim de mundo!

Sempre nós fazer as pessoas grande sem história
não ou brenho irmão muito felicidade pra sempre
é verdade pura muito importante! Com certeza

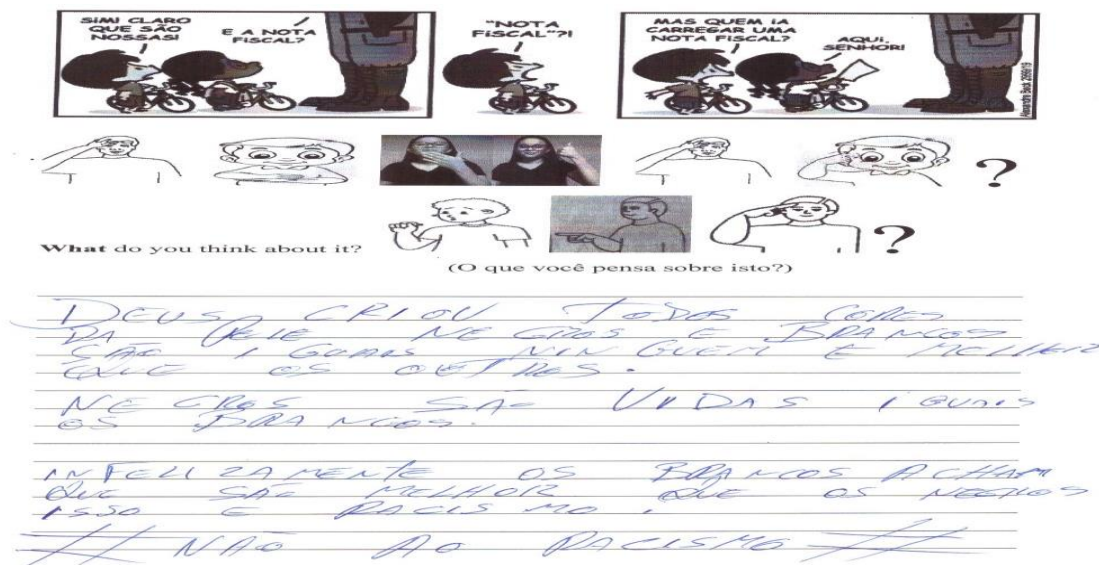
⁴⁷ Grifo nosso.

Da mesma maneira, se encontra a produção de Luke, que utiliza conectivos como a preposição (da), as conjunções (e, que) e os artigos definidos (os). Faz uso compreensível de flexões verbais importantes como em – criou , são, é, acham. Tais flexões demonstram conhecimento de tempo verbal, de singular e plural.

Encontra-se, também, influência da LM, o que vê-se nas frases: “Deus criou todas cores” , “Negros são vidas iguais os brancos” e “infelizmente os brancos acham que são melhor que os negros”. Segundo Quadros (1997), os surdos “usam a leitura e a escrita na interação com os interlocutores de forma espontânea [...] pois a escrita é caracterizada pela ação discursiva” (QUADROS, 1997, p. 99).

Necessário considerar, segundo Silva (2001), que além da Libras, o surdo precisa aprender a língua(gem) escrita, pois “é um meio importante do qual o surdo não pode prescindir, posto que sem ela não terá chance de competição e de comunicação com o mundo ouvinte” (SILVA, 2001, p. 61). Assim sendo, as estratégias linguísticas entre as línguas utilizadas, pelos surdos, geram peculiaridades na coesão textual escrita, e, de acordo com Silva (ibidem), como os surdos trabalham essa realidade torna-se motivo de estudos em relação aos aspectos citados.

Luke:



4.2 Atividades Iniciais

Nos primeiros encontros do curso, foi dada a ênfase aos questionamentos sobre o porquê de se planejar um curso de inglês para alunos Surdos, qual a contribuição para a vida destes e qual a importância de saber ler e escrever em outra língua de modalidade

oral-auditiva. Surgindo as mais variadas sugestões, tais como: o que um curso de inglês precisar ter, a importância das pessoas aprenderem Libras, as dificuldades com a escrita em LP e a utilização da Língua Americana de sinais (ASL). As inquietações acerca do curso foram absorvidas pela percepção de como é bom aprender, seja lá qual fosse as opções escolhidas.

No primeiro dia, foi feita a leitura de um cartaz, em LI e em Libras, saudando e convidando-os a se envolver neste inusitado desafio. Um formulário foi apresentado aos estudantes, no qual foram coletados dados que serviram para a montagem do perfil deles, elaborado nas três línguas envolvidas no processo de aprendizagem.

A cada nova atividade apresentada, demonstrações de surpresa quanto ao conteúdo e aspecto, foram manifestas, com impressões sobre tratar-se de algo muito difícil sendo aparente nas faces dos alunos, o que trazia um misto de desafio e de insegurança metodológica. Estas impressões foram registradas, como notas de campo, com a finalidade de ‘colher’ as impressões deles sobre o curso, nos mais variados aspectos: interesse e satisfação pelas aulas, entendimento da importância do aprendizado em LI, concomitante com o fortalecimento do aprendizado da escrita em LP, comparações entre estas e a Libras, vontade de dar continuidade aos estudos e visão da melhora na compreensão ao fazer as atividades e a percepção da evolução no conhecimento sobre as três línguas em contato.

Também foram considerados os objetivos da leitura do cartaz de boas-vindas; o uso do formulário para a coleta de dados, bem como sua construção visual e a utilização das variadas línguas. As atividades respondidas pelos alunos, com anotações de campo, feitas para complementar o entendimento metodológico, serão registradas na análise geral dos dados.

Cartaz utilizado para as boas-vindas:



Indagados sobre o conteúdo do cartaz, manifestaram, como primeira impressão, uma palavra em LI desconhecida. Recorrendo-se ao conhecimento prévio dos estudantes, analisaram-se as imagens – Sinais da Libras mesclados com o significado em LP. Logo, a mensagem foi entendida: “Sejam bem-vindos”! Parece visível a dificuldade em reconhecer uma palavra tão conhecida nacionalmente, mesmo sendo ela estrangeira, inclusive usada até como piada em certas situações, mas tais tipos de conhecimento (sistêmico e de mundo) apresentam-se como barreiras intransponíveis para esses novos participantes de um curso de LI. Segundo Del Ré:

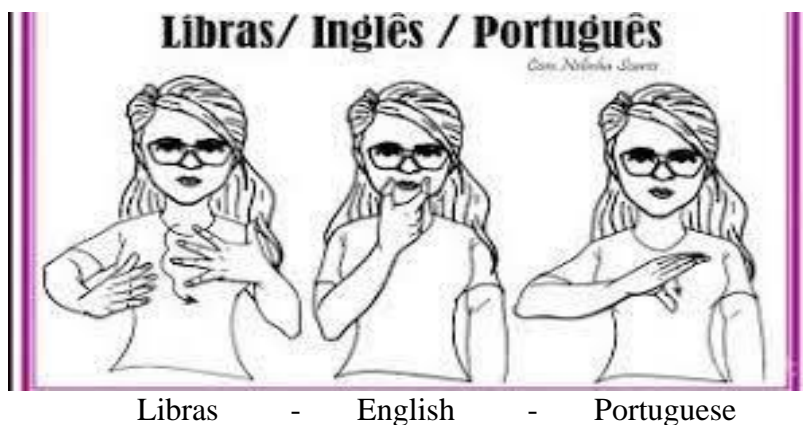
[...] as estruturas linguísticas continuam a ser importantes, mas não exclusivas; elas são adquiridas juntamente com os conceitos semânticos, com as funções discursivas, mas são sobretudo um produto de princípios cognitivos (descreve-se, explica-se e até simula-se o processo realizado/executado pelo espírito humano). (DEL RÉ, 2006, p. 15).

Desta forma, não se trata de um público pobre de entendimento, limitado por uma deficiência que os impede de ir além e sim de uma questão de oportunidade em ampliar seus conhecimentos, suas percepções e entender que o que lhe está à frente é possível de ser ‘digerido’ e transformado em um novo conhecimento, um degrau a mais na escalada da busca pelo saber.

Formulário de coleta de dados:

FORM (formulário)

Welcome!

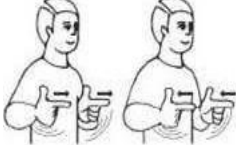




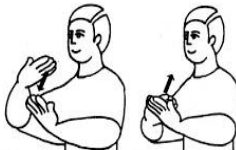
Name (nome): _____



Age (idade): _____



Nickname (apelido): _____



Studying level (escolaridade): _____

Uma vez (re)conhecidas as primeiras ‘novas’ palavras, advém então outras palavras em LI. As comparações, entre as línguas, logo se iniciam, através do termo *name*, os alunos explicam ser ele muito parecido com o vocábulo *nome*, sendo fácil entendê-lo. O que não ocorre com a palavra *age*, que por ser muito diferente da sua representante em LP – *idade* – torna-se de difícil entendimento, surgindo opiniões sobre a necessidade da prática do conhecimento adquirido.

A informação seguinte, a ser preenchida, referente à *nickname*, dá início a sucessivas tentativas para descobrir seu significado. Sabe-se ser algo relacionado a *name* – nome – porém sem precisão quanto ao real significado do termo, tanto em Libras quanto nas duas outras línguas envolvidas; tornando-o um instigante vocábulo a ser decifrado. Problema cuja solução logo têm-se em mãos: a Internet. Ação um pouco inesperada, cuja orientação instintiva foi no sentido da procura, apenas, da palavra desconhecida, vez que *name* não era. Surge então a tradução: *usuário*, procurando-se o sinal correspondente em Libras, usuário + nome = *nome usado*.

Perguntaram-se o que seria em LI, o significado de ‘nome usado’. “O nome que eu uso?”, “Meu nome?”, “Colocar novamente, igual?”. Questionamentos que tornaram a aula extremamente interessante, momento em que as línguas se distinguem e se assemelham simultaneamente; a diferença e semelhança culturais também é percebida rapidamente. Instante em que é imprescindível torná-las claras e importantes de serem notadas, aproximadas e aprendidas. Além do vocabulário, o conhecimento de mundo é estimulado pela compreensão do que vem a ser a palavra *nickname* – *apelido* – para a

cultura ouvinte e *sinhal* (próprio de alguém) na Cultura Surda. Ambos utilizados com o mesmo fim: dar a alguém um nome mais rápido de ser processado pelo cérebro (muitas vezes menor) e que tem algo inerente àquele ser. Para Del Ré:

O discurso, enquanto modo de apreensão da linguagem que diz respeito a uma atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados, supõe a articulação da linguagem a parâmetros de ordem não linguística – a dimensão ideológica, por exemplo, que permite discutir a diversidade cultural e a variedade linguística – por isso não pode ser estudado apenas por meio de uma abordagem dos elementos verbais. (DEL RÉ, 2006, p. 29).

Observando essas informações, é notória a identificação das instrumentalizações linguísticas emergidas na busca por uma informação que, a princípio, não está clara, dada, informada, estando implícita.

Seguindo-se para a última informação a ser preenchida, referente ao *studying level*, vem com uma pista – o sinal de estudar – logo cogita-se a possibilidade de ser sobre a escola na qual estudam ou tratar-se do curso em questão. Porém, a informação traz novamente um termo desconhecido: *level*. Tornando-se necessária, outra vez, a ajuda da Internet. Descobrimo-se ser o correspondente em LP – *nível* – não tendo, o vocábulo um sinal específico em Libras, apenas níveis de escolaridade (séries). Assim, decidiram-se pela tradução ‘nível estudo’, comparando-se, mais uma vez, as línguas utilizadas, chegando-se ao consenso de que a atividade foi desafiadora, no início, mas de fácil compreensão com as ferramentas utilizadas.

4.3 Atividades Intermediárias – Produção Pré-escrita

Aqui são apresentadas as análises de duas produções coletadas na fase intermediária do curso, analisadas em dois grupos, reunidas, em cada grupo, as com peculiaridades e estratégias de execução semelhantes. Seguindo, então, de um estudo comparativo em que se observa o desenvolvimento dos participantes e de todo o grupo, correlacionando o uso das estratégias de comunicação e a função da Libras e da LP nestas atividades.

Primeira atividade observada – *Prepositions of Places* – esta atividade foi propositalmente desenvolvida para formular frases, com cada palavra devidamente em seu espaço, o que orientava os alunos para a quantidade de palavras que cada frase




deveria conter. Isso os ‘obrigava’ a prestar mais atenção nas estruturas aprendidas e no que cada traço representava diante da imagem retratada em cada questão.


Produções do primeiro grupo, englobando as de Oliver, Luke e Jordan, também dos representados Benjamin e Leah: sendo Oliver do nível Fundamental II, Luke do EM e Jordan do Fundamental I. Observa-se que as atividades foram feitas de forma ‘correta’ e sem nenhum tipo de desvio, prendendo-se à estrutura formal da língua-alvo e a devida formação da sentença, de acordo com os espaços adequados.

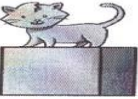
Desempenho que evidencia o cuidado, por parte deste grupo, em executar a tarefa com perfeição, demonstrando uma satisfação, dos mesmos, ao ver o resultado final. O contentamento em compreender e poder expressar o conhecimento adquirido através da tarefa foi notório. Influenciou, no bom desempenho dos componentes do grupo, a formatação da tarefa e o domínio do conhecimento da LP. Nota-se, então, que o direcionamento específico, juntamente com as instruções em Libras e a tradução em LP, auxilia o aluno a desenvolver a tarefa em LI com maior precisão e uso das estratégias linguísticas. Veja-se as produções de Oliver, Luke e Jordan, respectivamente.


Oliver:


ACTIVITY


1. Write sentences in English.    (Escreva frases em inglês.)


Affirmative form.  (Forma afirmativa.) → **Where is the cat?** (Onde está o gato?)

a)  IT IS ON THE BOX.
(Ele está em cima da caixa.)

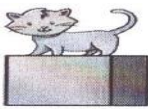


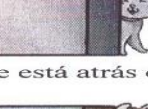

b)  IT IS IN FRONT OF THE BOX.
(Ele está em frente da caixa.)

c)  IT IS IN THE BOX.
(Ele está dentro da caixa.)

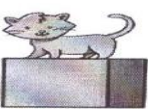


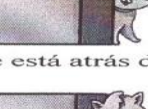

d)  IT IS BEHIND THE BOX.
(Ele está atrás da caixa.)

e)  IT IS BETWEEN THE BOX.
(Ele está entre as caixas.)

Luke:

- a)  IT IS ON THE BOX.
(Ele está em cima da caixa.)
- b)  IT IS IN FRONT OF THE BOX.
(Ele está em frente da caixa.)
- c)  IT IS IN THE BOX.
(Ele está dentro da caixa.)
- d)  IT IS BEHIND THE BOX.
(Ele está atrás da caixa.)
- e)  IT IS BETWEEN THE BOX.
(Ele está entre as caixas.)

Jordan:

- a)  IT IS ON THE BOX.
(Ele está em cima da caixa.)
- b)  IT IS IN FRONT OF THE BOX.
(Ele está em frente da caixa.)
- c)  IT IS IN THE BOX.
(Ele está dentro da caixa.)
- d)  IT IS BEHIND THE BOX.
(Ele está atrás da caixa.)
- e)  IT IS BETWEEN THE BOX.
(Ele está entre as caixas.)

Quanto ao exposto, para se comentar sobre a escrita dos surdos, segundo Quadros (1997), “deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos” (QUADROS, 1997, p. 98). A autora cita Nunan (1991), o qual

menciona o estudo de Zamel (1987), que afirma a produção criativa somente sendo possível quando o aluno adapta-se as possibilidades da nova língua, enquanto objeto social/interacional. (QUADROS, 1997, p. 98).

Ela diz que, segundo Nunan (1991), o processo de escrita apresenta três etapas: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Segundo o autor, “os três estágios são fundamentais no processo de aquisição da escrita em L2 para que o aluno compreenda e participe do processo” (NUNAN, 1991 apud QUADROS, 1997, p. 98). Entende-se as evidenciadas atividades como pré-escrita na aquisição de L3, vez que a presente pesquisa utiliza os pressupostos teóricos do ensino/aprendizagem de L2 para L3, já que não há materiais suficientes sobre o ensino/aprendizagem de L3 na sua forma escrita para surdos.

Para Vygotsky, a língua escrita, como todas as funções psíquicas superiores, constrói-se através da interação social. É na relação do indivíduo com o meio e graças à **mediação**⁴⁸ do grupo social ao qual ele pertence que se elabora a aquisição das práticas linguísticas. (VYGOTSKY, 1985 apud FERNBACH, 2006, p. 143).

Desta forma, na atenção da escrita se elabora como um conjunto de atividades por meio das quais o texto vai se construindo. Segundo Fernbach (2006), citando Vygostky (1985), a escrita tem papel fundamental na interação social.

As produções do segundo grupo, abarcando as de Ava, Thomas e Ethan, também da representada Emma, no qual apenas Thomas completou o EM, enquanto Ava, Ethan e Emma pararam no Fundamental I.

Observa-se que as atividades foram feitas de forma ‘correta’, com exceção da letra (a), cujo artigo definido ficou no último espaço, em todas as atividades. Além disso, nota-se que houve a repetição do verbo *is* na produção de Ava, especificamente na letra (d), apesar disto, na execução da atividade, percebe-se uma preocupação com a estética e organização da mesma.

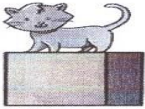
Já a produção de Thomas, mostrou uma atividade feita de forma ‘descuidada’, o que pode-se ver na escrita das palavras. Na letra (c) encontra-se a repetição do pronome *it*, da mesma forma que na letra (d), o artigo definido, *the*, está sem o traço próprio da letra t e confirma-se o descuido na atividade pela falta de seus últimos elementos.


A produção de Ethan, no entanto, demonstra um cuidado estético, apesar de também deixar faltar o último elemento da frase (e), mas foi perceptível seu empenho

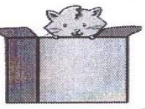
⁴⁸ Grifo nosso.


em desenvolver a atividade. Apesar do mesmo, também, ser acometido de limitação na capacidade visual, fazendo com que deixasse faltar algumas letras, mas com esmero, no tocante à estrutura formal da língua-alvo.

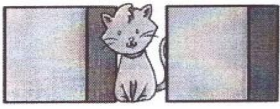
Ava:

a)  it is on the box.
(Ele está em cima da caixa.)

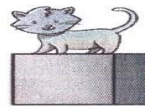
b)  it is in front of the box.
(Ele está em frente da caixa.)


c)  it is in the box.
(Ele está dentro da caixa.)

d)  it is behind the box.
(Ele está atrás da caixa.)

e)  it is between the boxes. (Ele está entre as caixas.)


Thomas:

a)  It is on the box the
(Ele está em cima da caixa.)

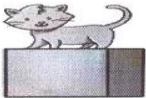
b)  It is in front of the box.
(Ele está em frente da caixa.)


c)  It is in the box.
(Ele está dentro da caixa.)


d)  It is behind the box.
(Ele está atrás da caixa.)


e)  It is between
(Ele está entre as caixas.)


Ethan:

a)  It is on the box.
(Ele está em cima da caixa.)

b)  It is in front the box.
(Ele está em frente da caixa.)

c)  It is in the box.
(Ele está dentro da caixa.)

d)  It is behind the box.
(Ele está atrás da caixa.)

e)  It is between the
_____. (Ele está entre as caixas.)

Tais percepções, além de notadas nas atividades expostas, foram colhidas como notas de campo sobre o comportamento dos participantes durante a realização da tarefa. De acordo com Quadros (1997), ao citar o trabalho de Willing (1988), as motivações de personalidade são mais significantes do que variáveis do *background* educacional dos alunos. (WILLING, 1988 apud QUADROS, 1997, p. 92). Isto significa que, mesmo tendo maior conhecimento prévio, os aprendizes são levados por seus traços de personalidade e seu estado emocional no momento da realização de atividades que exijam mais esforço e/ou participação.

É importante salientar que “os surdos não podem ouvir e não adquirem a língua falada ouvindo e falando de forma automática, os surdos a adquirem de forma silenciosa, graficamente, através de instrução sistemática” (QUADROS, 1997, p. 98). Neste interim, cabe mencionar as características próprias da escrita, que não desaparece no ar como a língua falada, nem pode ser interrompida, solicitando-se ajuda, no caso de dúvidas. (ANDERSON, 1994 apud QUADROS, 1997).

A escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem. Dessa forma, os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto. (QUADROS, 1997, p. 99).

Assim, deve-se saber por que, quando e onde os surdos usam a língua escrita, por isso é de grande valia motivar e encorajar os alunos em seu processo de leitura e escrita, vez que são atitudes necessárias à aprendizagem. Conforme Quadros (1997), “ao observar as características da língua escrita, torna-se interessante a sua comparação com as línguas falada e sinalizada” (QUADROS, 1997, p. 99). Para ela, a leitura e a escrita deve ultrapassar o domínio da sala de aula e ser significativa para a vida. (QUADROS, 1997).

Segunda atividade observada – *Simple Present* – esta atividade também foi propositalmente elaborada para os alunos expressarem, de forma ‘controlada’, atividades no presente simples em LI. Levando em consideração não só os sinais, os quais, inicialmente, se ajustavam à estrutura da LI, mas também a cada palavra em LP representada ao lado da frase em Libras. Da mesma forma, os alunos deveriam identificar as palavras em LI contidas na caixa acima, as quais deveriam, conforme estudadas anteriormente, cumprir suas posições na ordem das sentenças.

Produções de Leah, Emma e Benjamin, que representam as demais, sabendo-se que Leah e Benjamin possuem o EM completo e Emma o Fundamental I. Todos tiveram desempenho excelente, tanto do nível de envolvimento com a mesma, quanto na sua execução. Não houve desvios linguísticos e a estrutura formal da língua-alvo foi devidamente elaborada. Fato que foi desencadeado pela proximidade de estruturação linguística entre a Libras, a LI e a LP, com exceção da letra (d), que em Libras demandava uma estrutura mais solta, sem conectivos. Mas com a presença das palavras em LP (contidas na tradução) e LI (contidas na caixa), davam o direcionamento para a efetivação da frase.

É importante ressaltar o quão complexo é o ensino de línguas, mesmo em ambientes nos quais a modalidade seja a mesma – oral-auditiva – mesmo em aulas de LM, há influência de outras línguas, uma vez que “toda língua é dinâmica. Na aula de LE há ainda mais diversidade, pois além das variantes da LE, há influência da língua materna do aluno e do professor” (BACHIETE, 2016, p. 29). Almeida (2021) cita Kupske (2018), o qual assegura que o aluno surdo baseia sua aquisição da escrita em LP na gramática da Libras, da mesma forma, fará com a LI. Veja-se as produções de Leah, Emma e Benjamin, respectivamente.

Leah:



1. Write sentences in English using the words below.



(Escreva frases em inglês usando as palavras abaixo.)

dance – play – sing – drink
the – juice – dog – well – with – bad – ball – the

a) (Eu canto bem.)

I sing well

b) (Ela dança mal!)

She dance bad

c) (Nós bebemos suco.)


We drink juice


d) (O cachorro brinca com a bola.)


the dog play with the ball.


Emma:

dance – play – sing – drink
 the – juice – dog – well – with – bad – ball – the

a)  (Eu canto bem.)
I sing Well


b)  (Ela dança mal!)
she dance bad


c)  (Nós bebemos suco.)
WE Drink Juice

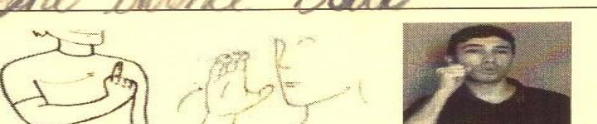
d)  (O cachorro brinca com a bola.)
The dog play with The Ball


Benjamin:

dance – play – sing – drink
 the – juice – dog – well – with – bad – ball – the

a)  (Eu canto bem.)
I sing Well

b)  (Ela dança mal!)
She dance Bad

c)  (Nós bebemos suco.)
We Drink Juice

d)  (O cachorro brinca com a bola.)
The dog Play with The Ball

4.4 Atividades Finais – Produção Escrita

São apresentadas as análises de duas produções coletadas na fase final do curso. Elaboradas para os alunos escreverem os alimentos que gostavam e os que não gostavam, a atividade foi realizada após o trabalho com a estrutura da língua-alvo e as comparações linguísticas entre as línguas em contato.

Analisadas em três grupos, reunindo-se, em cada grupo, as com peculiaridades e estratégias de execução semelhantes, seguindo-se do estudo comparativo do desenvolvimento dos participantes, correlacionando o uso das estratégias de comunicação e a função da Libras e da LP nestas atividades.

Primeira atividade observada – *Like / Don't like* – foi desenvolvida com o auxílio de imagens dos alimentos estudados, expostas em *slides*. Os alunos deveriam expressar suas preferências através das estruturas aprendidas. As produções de Thomas e Ava, respectivamente, demonstram um alto grau de influência da LM – a Libras, listando, apenas, os nomes dos alimentos.

Thomas:



WRITING (Escrita)

LIKE (gosto)

Rice

chicken

bean

egg

salad

cake

DON'T LIKE (não gosto)

sandwich

Ketchup

coffee

mustard


tea

mayonnaise

It's
just me
saying
hi!




Ava:



LIKE (gosto)

1- Rice
 1- Potato
 1- Cheese
 1- Soup



DON'T LIKE (não gosto)

1- don't Chocolate
 1- Hot dog
 1- Coffee
 1- Juice

Lembrando que Thomas possui o EM completo e Ava o Fundamental I, e, apesar disto, desenvolvem o mesmo modelo de escrita, diferenciando-se apenas pelo fato de Ava, enumerar as sentenças, mas, sempre utilizando o número um, fato observado em outras atividades desenvolvidas por ela, a qual acrescenta, também, uma das estruturas da língua-alvo – *don't* – em uma das sentenças. As produções de Thomas e Ava, com exceção da enumeração, são idênticas e com forte influência da Libras.


Segundo Moura (2015), a surdez é definida como experiência visual, assim, não se pode ter como modelo o padrão ouvinte de identidade. Os Surdos têm possibilidade de se desenvolverem, da mesma forma como os ouvintes, porém eles utilizam caminhos diversos. Para ela, faz-se necessário buscar “a construção de um saber que compreenda os modos de ser, de pensar e de se constituir das pessoas Surdas” (MOURA, 2015, p. 32). Almeida (2021), explicitando sobre a influência da LM, cita Bastos e Hübner (2020), os quais afirmam que:

A influência é perceptível quando a produção, seja na L2 ou L3, omite elementos gramaticais como artigos, preposições ou flexão verbal, entre outros, os quais são pouco ou nada utilizados na Libras. Essa escrita é chamada de interlíngua, ou seja, é uma estrutura criada a partir das relações de troca estruturais entre língua materna e língua meta. (BASTOS; HÜBNER, 2020, apud ALMEIDA, 2021, p. 75).


Assim, conforme Quadros (1997), ao citar Wallin (1990), o qual assegura que “*não há nada de novo nesse bilinguismo dos surdos. (...) A lei apenas legitima a nossa situação linguística: a comunidade surda é bilíngue*”⁴⁹ (WALLIN, 1990 apud QUADROS, 1997, p. 34).

A produção do segundo grupo foi analisada pelas de Ethan, Emma e Benjamin, as quais representam as de Jordan e Leah.

Ethan:


 **LIKE** (gosto)

like rice
like potato
like salad
like cake
like cheese
like ham


 **DON'T LIKE** (não gosto)

dont like salad
dont like soup
dont like chocolate
dont like mustard

Emma:

 **LIKE** (gosto)


LIKE Salad
LIKE amoy
LIKE Bolo
LIKE Ram
LIKE crisp
LIKE Soup

 **DON'T LIKE** (não gosto)

DONT LIKE hat
DONT LIKE Pimento
DONT LIKE tea
DONT LIKE cafe
DONT LIKE chocolate
DONT LIKE Bolo


⁴⁹ Grifo da autora.

Benjamin:



LIKE (gosto)

LIKE - RICE
 LIKE - BEAN
 LIKE - SOUP
 LIKE - CHEESE
 LIKE - PEPPER
 LIKE - JUICE



DON'T LIKE (não gosto)

DON'T LIKE - CAKE
 DON'T LIKE - COFFEE
 DON'T LIKE - SALAD
 DON'T LIKE - SOY
 DON'T LIKE - TEA
 DON'T LIKE - SOFT DRINK

Mais uma vez, depara-se com influência da Libras nas produções apresentadas. Os alunos elaboram as atividades utilizando o verbo – *like* – para os alimentos apreciados e a forma – *don't like* – para os alimentos não apreciados. Porém, não fazem uso do pronome pessoal – I. Como é sabido, Ethan e Emma possuem o Fundamental I e Benjamin o EM, a despeito disto, desenvolvem a mesma estrutura em seus textos. Souza (2021) sustenta que o aprendiz, ao utilizar a língua-alvo, pode se basear nos esquemas linguísticos fornecidos pelo conhecimento da L1. Ele cita Jarvis e Pavlenko (2007), os quais afirmam que:


a hipótese de que as influências entre as línguas sejam um fator central no processo de aquisição de segunda língua nunca foi completamente abandonada. Ao contrário, a noção de influência entre sistemas linguísticos mentalmente representados oferece possibilidades explanatórias fundamentais para uma variedade de fenômenos associados ao bilinguismo. (JARVIS; PAVLENKO, 2007 apud SOUZA, 2021, p. 96-97).

Dessa maneira, as influências interlinguísticas perpassam pelos níveis da sistematização da linguagem, fato facilmente identificável em processos de contato linguístico.


A produção do terceiro grupo foi analisada pelas atividades de Luke e Oliver, que seguem a mesma estrutura. Apesar da diferença do nível de escolaridade, já que

Luke possui o EM e Oliver o Fundamental II, ambos conseguem desenvolver a estrutura linguística da LI de forma mais completa, afastando-se mais do código linguístico.

Luke:


 **LIKE** (gosto)

I LIKE SALAD
 I LIKE CAKE
 I LIKE CHEESE
 I LIKE BEAN
 I LIKE PEPPER
 I LIKE SANDWICH


 **DON'T LIKE** (não gosto)

I DON'T LIKE CRISP
 I DON'T LIKE MUSTARD
 I DON'T LIKE TEA
 I DON'T LIKE POTATO
 I DON'T LIKE CRISP
 I DON'T LIKE RICE

Oliver:

 **LIKE** (gosto)

I LIKE HOT DOG - CHEESE - HAM
 I LIKE BEAN - RICE - SALAD
 I LIKE COFFEE - CAKE - JUICE

 **DON'T LIKE** (não gosto)

I DONT LIKE SOUP - SOY
 I DONT LIKE PEPPER - MUSTARD
 I DONT LIKE SANDWICH - POTATO

Oliver destaca-se por adicionar mais de um elemento apreciado e não apreciado, porém, não possui conhecimento suficiente em LI para estruturar completamente as frases, utilizando-se, assim, de um recurso linguístico da LP – o hífen – mesmo de forma ‘inadequada’, para separar as palavras. Segundo Paiva (2014), o aprendizado de L2 (também utilizado aqui para a L3, na medida em que foi tomado para subsidiar o

aprendizado de L3 neste trabalho) “não é um processo linear em que vão se somando os itens aprendidos. O sistema é aberto e novos elementos vão entrando na interlíngua, que vai permanentemente se auto-organizando” (PAIVA, 2014, p. 146). Ela cita Sford (1998); Larsen-Freeman e Cameron (2008); van Geert (2003), em que se complementam:

“O desenvolvimento é construído não como uma progressão em direção a uma estabilidade crescente, mas como uma série de *mudanças*⁵⁰ de estabilidade e instabilidade relativas” [...] “O sistema muda de um momento para o próximo, sendo o momento imediatamente precedente o ponto de partida para o próximo estado. [...] ‘Cada passo no processo cria as condições para o próximo...’ [...] uma progressão sequencial, [...] (o *output* de um ciclo torna-se o *input* do seguinte) e auto-organizado. (SFARD, 1998; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; VAN GEERT, 2003 apud PAIVA, 2014, p. 146).


Desta forma, de acordo com Zimmer (2011), a “aquisição da linguagem está estreitamente ligada e depende de vários mecanismos cognitivos fundamentais, como percepção, memória, formação de conceitos, resolução de problemas” (ZIMMER, 2011, p. 57).


A segunda atividade observada – *There is / There are* – foi desenvolvida, também, com o auxílio de imagem de frutas, exposta em *slide*. Com exceção de Thomas e Oliver, as demais produções dos sete alunos, vez que Luke e Emma não compareceram neste dia, seguiram a mesma estrutura, apesar de todos demonstrarem a forte influência da LM – a Libras.

A produção de Thomas, que, apesar de possuir o EM e ter demonstrado entender a estrutura aprendida, durante as atividades de pré-escrita e gramaticais, apresenta uma total discordância das tarefas anteriores, além de ser, fortemente, influenciado pela Libras, invertendo a ordem das frases. Já a questão do uso de singular, com a expressão – *There is*, e do plural, – *There are*, sofre, também, forte influência da Libras, pois não utiliza os artigos indefinidos – *a / an* – aprendidos e comparados em LP e Libras. Tampouco coloca-se os termos no plural ao utilizar a expressão – *There are*.


Thomas:

⁵⁰ Grifo da autora.




 **WRITING** (Escrita)

There is =  (tem, existe, há – singular)

penapple there is
apple there is
mango there is

There are =  (tem, existe, há – plural)

mango there are
orange there are
watermelon there are
Banana there are


What are there in the basket?    (O que há na cesta?)


A produção de Oliver apresenta características da LI aprendidas durante as aulas, utiliza o artigo indefinido – an – no singular, omitindo-o no plural, como aprendido nas comparações linguísticas entre as línguas. Porém não coloca os nomes das frutas no plural, demonstrando, assim, influência da LM – a Libras. Isto ocorre porque, segundo Zimmer (2011):

Inicialmente, a aprendizagem da língua estrangeira é altamente influenciada pelas estruturas da L1. Ao construir conexões diretas [...] e ao reestruturar conceitos já existentes na língua materna, o aprendiz vai, pouco a pouco, aumentando o acesso automático ao léxico e à estrutura do conhecimento. (ZIMMER, 2011, p. 58).


Esta reestruturação demonstra graus de transferências entre as línguas, por causa da interatividade cognitiva.

Oliver:

 **WRITING** (Escrita)

There is =  (tem, existe, há – singular)


THERE IS - AN-APPLE -
THERE IS AN-GRAPPE


There are =  (tem, existe, há – plural)

THERE ARE MELLON
THERE ARE STRAWBERRY
THERE ARE PINEAPPLE


A produção dos demais alunos segue demonstrando a grande influência da Libras na construção das frases em LI, o que se percebe nas atividades a seguir.

Jordan:

 **WRITING** (Escrita)


There is =  (tem, existe, há – singular)


THERE IS MANGO
THERE IS MELON
THERE IS GRAPE
THERE IS ORANGE

There are =  (tem, existe, há – plural)


THERE ARE STRAWBERRY
THERE ARE BANANA

Ava:

 **WRITING** (Escrita)


There is =  (tem, existe, há – singular)


1- There is = Apple
1- There is = Orange
1- There is = Grape
1- There is = Lemon/Lime

There are =  (tem, existe, há – plural)


1- There are = Melon
1- There are = Watermelon
1- There are = Strawberry
1- There are = Orange

Ethan:

 **WRITING** (Escrita)


There is =  (tem, existe, há – singular)

There is Banana
There is Apple
There is Mango
There is Orange


There are =  (tem, existe, há – plural)

There are Pineapple
There are Melon
There are Watermelon
There are Lemon


Benjamin:



WRITING (Escrita)


There is =  (tem, existe, há – singular)

There is = APPLE
There is = Orange
There is = Strawberry
There is = Watermelon


There are =  (tem, existe, há – plural)

There are = Lemon
There are = GRAPES
There are = MANGO
There are = Banana


Leah:



WRITING (Escrita)

There is =  (tem, existe, há – singular)

There is apple
There is orange
There is Orange
There is grape

There are =  (tem, existe, há – plural)

There - are Pineapple
There - are Strawberry
There - are - Watermelon
There - are Lemon

Percebe-se que Jordan omite os artigos indefinidos – *a / an* – na formulação do singular e também não faz a variação de plural, necessária, nas palavras. Ava, mais uma vez, enumera as sentenças com o número um, utiliza o sinal de igual – conhecimento adquirido da LP – para separar as expressões de seus termos. Semelhantemente a Jordan, não utiliza marcas de singular e também não coloca as palavras no plural quando usa a expressão – *There are*.

Ethan, da mesma forma, produz as mesmas omissões no singular e repete a falta de plural nos termos. Benjamin conduziu a atividade de forma semelhante, porém, como Ava, utiliza o sinal de igual, que é importado da LP, a fim de separar os termos. Leah segue o mesmo padrão, embora use o hífen no lugar do sinal de igual.

Tais produções comprovam influências linguísticas no aprendizado da L3, nos indivíduos Surdos bilíngues. Como há influência da L1 no aprendizado da L2, no caso dos Surdos, que são bilíngues, pode-se identificar influências da L1 – Libras – e da L2 – LP – na aprendizagem da L3 – LI. Com maior influência da Libras, embora tenha ocorrido, também, influência da LP neste processo.

É importante ressaltar que todos esses fenômenos estão ligados à extrema capacidade do cérebro em fazer associações. Segundo Zimmer (2011), “o fato de o cérebro ser estruturado de maneira a promover a transferência de informação neuronal tem consequências cruciais para a aquisição da L2” (ZIMMER, 2011, p. 58).

Para Moura (2015), quando se compreende a condição bilíngue dos Surdos e se fornece um ensino que respeite suas especificidades, analisa-se os ‘erros’ apresentados por eles na língua escrita da L3, semelhante aos dos ouvintes quando aprendem uma L2.

Diante do exposto, apresenta-se, como considerações finais, as impressões obtidas com o estudo, a importância do conhecimento sobre a vida dos surdos, a compreensão da surdez, não como deficiência, como algo que apenas faz dos surdos diferentes, em sua língua e cultura, habilitando-os como indivíduos bilíngues e biculturais.

Consideração dos aportes teóricos como guias no encaminhamento dos estudos e o aprendizado com os resultados da pesquisa de campo, o enriquecimento linguístico, pronto para ser descoberto, trabalhado e melhorado. Concluindo as surpresas surgidas no caminho, com suas respectivas respostas, descrevendo as diversas interações linguísticas vivenciadas ao longo do percurso e as hipóteses confirmadas ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar tem sido uma temática frequente nos discursos educacionais, mas, para que ela aconteça, é necessário que haja, segundo Sá (2010), “a criação efetiva de formas que definam políticas para as diferenças” (SÁ, 2010, p. 83). Será por meio de ações concretas que transformem a realidade dos alunos Surdos, propiciando a educação significativa a que têm direito, mas lhes tem sido negada.

A educação bilíngue é assegurada por lei, mas como já mencionado no corpo deste trabalho, para que haja verdadeiramente inclusão, ela deve ser, antes de mais nada, bilíngue e bicultural. O que indica a criação de um espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos Surdos, com eixos fundamentais como a identidade e a cultura.

Nesse contexto, o presente trabalho teve como finalidade inserir, no mundo bilíngue e bicultural dos surdos, o aprendizado de uma terceira língua – a LI, buscando verificar influências das duas línguas presentes no cotidiano deles, a Libras – L1 e a língua portuguesa – L2. Esta tríade linguística possui línguas com modalidades diferentes – a visual-espacial e a oral-auditiva – fator importante que demonstra as representatividades das diferenças no contexto escolar e a socialização do saber.

Diante da inquietação que levou a esta pesquisa, com hipóteses de que haveriam influências linguísticas no aprendizado de uma L3 por alunos surdos, ocorreu um resultado satisfatório, quanto ao processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa para este alunado. Os benefícios constatados se fizeram tanto em relação à motivação pela continuidade dos estudos, quanto às interações linguísticas, com maior influência da Libras – L1, mas também da língua portuguesa – L2 – no aprendizado da língua inglesa – L3.

A utilização da teoria sociocultural vygotskiana, bem com a abordagem do Ensino Comunicativo de Línguas, no minicurso, subsidiaram a elaboração de atividades que propiciaram os dados para esta pesquisa, juntamente com um ensino que observou as peculiaridades dos Surdos, estimulando a criatividade no uso de suas L1 e L2, como forma de estratégias de comunicação. Essa união de abordagens trouxe uma gama de oportunidades, com situações nas quais os alunos foram instigados a pensar (nas três línguas) e a se comunicar de diversas maneiras.

Os alunos procuravam diferentes formas de entender a L3 para colocar em prática o conhecimento adquirido, assim, diversos desenvolvimentos linguísticos

ocorreram, tais como: a competência estratégica, as transferências linguísticas e o uso da interlíngua, os quais fazem parte da interação comunicativa. Desta maneira, o presente trabalho vem contribuir para que se alcance uma inclusão mais efetiva dos alunos surdos, corroborando com estudos que contemplem suas características e necessidades. Pois, atitudes direcionadas, quando se conhece a realidade sociocultural dos indivíduos, promovem aprendizagens significativas e válidas de serem aprendidas.

Cabe esclarecer que, por exigências de ocorrências, inesperadas, na execução da prática das atividades, de discussão e comparações linguísticas levantadas pelos alunos, houve alteração do projeto originário, mais precisamente quanto à cronologia da realização dos conteúdos elaborados.

Percebeu-se, nesse estudo, que os Surdos com maior conhecimento da língua portuguesa utilizaram-no para chegar às ações pretendidas na língua-alvo. Já os Surdos com menor contato com a modalidade escrita na língua portuguesa apresentaram maior influência da Libras e, apesar de, em menor grau, da língua portuguesa. Assim sendo, apresentaram ambas as influências,

Outro fato considerável foi a multiplicidade do uso da língua-alvo por alunos de níveis escolares diversos, o que significa que, todos, independentemente do seu nível de escolaridade, foram expostos ao mesmo tipo de ensino. Um ensino com base em atividades visuais, apoiado pela língua natural deles – a Libras – auxiliado pela língua portuguesa e elaborado segundo abordagens significantes, que promoveram a interação e a comunicação linguísticas.

Desse modo, a presente pesquisa ratifica a importância do ensino/aprendizagem de LE por alunos surdos, especificamente, o de língua inglesa, tendo em vista o papel desta no mundo globalizado em que se vive. Todavia, registra-se aqui, que o aprendizado da língua portuguesa – L2, por surdos, mostra-se mais urgente. Vez que se trata de uma questão de sobreviver ao mundo ouvinte, já que, por se tratar de uma minoria desvalorizada, a L2 torna-se “o principal fator de integração [...] além das interações sociais que acontecem em **espaços definidos**⁵¹” (Sá, 2010, p. 105).

No entanto, importa salientar que tal aprendizado não se resume a “um amontoado de palavras, frases e textos se não houver compreensão [...] a compreensão dos significados [...] se dá, sobretudo, num contexto de interação entre os usuários de

⁵¹ Grifo nosso.

uma língua [...] por meio das experiências linguísticas” (ALMEIDA; SANTOS, 2020, p. 473).

Ressalta-se que as abordagens utilizadas neste estudo contribuíram, também, para o ensino de língua portuguesa, pois os relatos, colhidos em notas de campo, foram direcionados para a importância da vivência do ensino da mesma, através do minicurso, os participantes puderam perceber o quanto necessitavam desse ensino. Valorizar a escrita dos surdos, urge, não como preocupação que estes venham a assumir uma postura de escritor nativo, mas que o possibilite a alcançar novos espaços de conhecimento e participação.

Segundo Bachiete (2016), “é necessário perceber que a maior deficiência está no desperdício de saberes provenientes da cultura surda [...] de cada sujeito social que se propõe a dialogar e ampliar seu conhecimento linguístico e dos outros que com ele interagem” (BACHIETE, 2016, p. 81). Para ela, torna-se urgente o abandono da ideia de um monolinguismo imaginário, necessitando haver um diálogo que permita traduções culturais, produzindo, assim, outros saberes que:

ressignificam-se os patamares das línguas, os papéis de quem ensina e de quem aprende; o espaço é igualitário, interativo e dialógico, dando suporte para que todos ensinem, aprendam a partir de sua língua, de seus saberes. Rompe-se a barreira da deficiência para dar lugar a eficiência de cada um nas suas especificidades, a partir das diferenças edificantes de cada sujeito. (BACHIETE, 2016, p. 82).

Desta forma, essas considerações trazem a noção de que o aprendizado acontece na diferença, os critérios, os princípios e os interesses configuram a discursividade deste rico processo de ensino/aprendizagem. Segundo Almeida e Cruz-Santos (2022), refletir a educação para surdos deve objetivar o próprio surdo como elemento primordial e para quem todos os procedimentos devem servir. Pois não há como pensar em mudanças metodológicas sem perceber as reais necessidades dos mais interessados neste processo – os surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

_____, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA, Matheus Lucas de. **TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BACHIETE, Janny Aparecida. **Inserção da Língua Americana de Sinais no Ensino de Língua Inglesa: uma proposta dialógica de translinguismo entre surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. Estética da criação verbal. *In*: CHEDIAK, Sheilla. **Biletramento na Educação Bilíngue Eletiva: aquisição do português e inglês em contexto escolar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

BARROS, Jaime. **Encontros de redação**. São Paulo: Moderna, 1984.

BRASIL, EDUCAÇÃO NACIONAL, Diretrizes e bases da. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Artigos 58, 59, 61, 67. Editora do Brasil S/A. 1996, p. 28-30.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 08 AGO 2023.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Pearson Education, 2001.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. *In*: MOITA LOPES. (org.). **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CELANI, Maria Antonieta Alba. "English for all"... preservando o forró. *In*: FIGUEIREDO, Célia Assunção; JESUS, Osvaldo Freitas de. (org.). **Linguística Aplicada**: aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: EDUFU, 2005.

CLÁUDIO, Débora Pereira. **A surdez nos jornais do sul do Brasil: uma perspectiva sócio-histórica**. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2015.

CHEDIAK, Sheylla. **Biletramento na educação bilíngue eletiva**: aquisição do português e inglês em contexto escolar. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

COSTA, Daniel N. Martins da. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPUC, EDUC, 1987.

COSTA, Maria José Damiani.; GESSER, Audrei.; VIVIANI, Zélia Anita. **Linguística aplicada**. Monografia (Licenciatura em Letras-Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

CRISTINO, Luciana dos Santos. **Bilinguismo e Code-switching**: um estudo de caso. *In*: Del Ré, Alessandra. (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto. 2006.

DEL RÉ, Alessandra. (org.). **Aquisição da Linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e Surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. *In*: SKLIAR, Carlos. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Volume 1. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FARIA, Evangelina Maria Brito de *et al.* Língua de Sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. *In*: DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FARIA, Sandra Patrícia. **Em busca de uma pedagogia surda**: uma experiência no contexto de formação de professores surdos. VIII Congresso Latino-Americano de Educación Bilíngüe para Sordos. Ocorrido em Cuba entre 14 e 18 de novembro de 2005, sob o ISBN 959-18-0085-1.

_____, Sandra Patrícia. **"Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos"**. *In*: Ronice Muller de. (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006. (Capítulo 8, p.252-283). ISBN: 85-89002-18-7.

FERNBACH, Mônica de Araújo. Escrita e Interação. *In*: DEL RÉ. (org.). **Aquisição da Linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FRANCO, Monique. Currículo e emancipação. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIZANCO, Mary Lopes Esteves; HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais**. Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. Volume 1. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2021.

GARCIA, Barbara Gerner de. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Volume 1. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. p. 26-32.

GOTTI, Marlene. *In*: VEIGA, Igor. **Língua de Sinais será obrigatória**. *Jornal O Tempo*. Belo Horizonte, 30 de março de 2005.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. *In*: SKLIAR, Carlos. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Volume 1. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

KYLE, Jim. O Ambiente Bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. *In*: SKLIAR, Carlos. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Volume 1. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques & Principles in Language Teaching**. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Marisa Dias. Política Educacional e Linguística e sua Interface na Educação dos e para os Surdos. *In*: RODRIGUES, Carlos Henrique; QUADROS, Ronice Muller. (org.). **Estudos Brasileiros da Língua de Sinais**. Volume 5. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020.

LITTLEWOOD, William T. **Communicative Language Teaching**. New York: Cambridge University Press. 15. ed. 1994.

LOSE, Alícia Duhá.; MAGALHÃES, Livia Borges Sousa. **Metodologia do trabalho científico:** elaboração de projeto. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamentos e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. (M. T. C. Albuquerque, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1998, p. 13. (Trabalho original publicado em 1984).

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____, Luís Paulo da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOORE, Penny. **Information problem solving:** a wilder view of library skills. Contemporary educational psychology, New Zealand, 1995.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e Leitura de Língua Portuguesa para Surdos.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de Ensino de Inglês:** teorias, práticas, ideologias. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de Segunda Língua.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In:* MOITA LOPES, Luís Paulo da. (org.). **Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidade Surdas. *In:* SKLIAR, Carlos. **Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

PRESCHER, Elizabeth. **Jogos e atividades para o Ensino do Inglês:** 300 maneiras de estimular os seus alunos. Barueri, SP: DISAL, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Ronice Müller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Ronice Müller de. **Libras**. Linguística para o Ensino Superior. Volume 5. 1. São Paulo: Parábola, 2019.

_____. Ronice Müller de; RODRIGUES, Carlos Henrique. (org.). **Estudos Brasileiros da Língua de Sinais**. V. 5. 1. ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020.

RAMOS, Célia Regina. **Língua de Sinais e Literatura**. Uma proposta de trabalho de tradução cultural. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Semiologia). Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

Revista DELTA, 15, Número Especial, 1999b. CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. p. 385-418.

Revista Interfaces da Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. V. 11 N. 33 (2020). ISSN: 21777691. ALMEIDA, Wolney Gomes; SANTOS, Anabela Cruz. **Bilinguismo em Contexto Bimodal no Brasil: uma política subversiva de direito lingüístico**. p. 467-484.

Revista Linguagem e Ensino, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas 2021. ISSN 1983-2400. Nº 2, v. 24. NASCIMENTO, Gabriel; ALOMBA RIBEIRO, Maria D'Ajuda. **A língua como pátria ou a língua como direito? A identidade de um estrangeiro professor de PLE**. p. 242-262.

Revista Mente e Cérebro. São Paulo. KRAFT. Janeiro 2006. ISSN 18071562. Nº 156, ano XIV. KERSEBAUM, Sabine. **Do Som ao Verbo**. p. 83-87.

Revista Mente e Cérebro. São Paulo. KRAFT. Janeiro 2006. ISSN 18071562. Nº 156, ano XIV. KRAMER, Katharina. **Do Som ao Verbo**. p. 89-91.

RICHARDS, I. A; GIBSON, Christine M. **O inglês por imagens**. São Paulo: Hemus. 1995?

ROCHA, Luiz Renato M. da.; OLIVEIRA, Janaína Pinheiro de.; REIS, Márcia Regina dos. (org.). **Surdez, educação bilíngüe e Libras: perspectivas atuais**. Curitiba: CRV, 2016.

ROMÁRIO, Lucas. **Pedagogia surda: cultura, diferença e construção de identidades**. Curitiba: CRV, 2018.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: Guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**, v.1, Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÁNCHEZ, Carlos. **La increíble y triste historia da la sordera**. Caracas: Ceprosor., 1990.

SCLIAR, Leonor Cabral. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. *In: Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. (org.). Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 40-47.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, María Ignacia; VEINBERG, Silvana. **El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo**. Revista Infância y Aprendizaje. Buenos Aires, 1995, p. 84-100.

_____. Carlos. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNC), 1997a.

_____. Carlos. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. Volume 1. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

_____. Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Volume 2. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Linguistics Human Rights. A prerequisite for bilingualism. *In: AHLGREN; HYLSTENSTAM*. (eds.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum-Verl. 1994. p. 139-160.

SLOMSKI, Vilma. Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUZA, Regina Maria de.; GÓES, Maria Cecília Raphael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In: SKLIAR, Carlos*. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SOUZA, Ricardo Augusto de. **Segunda Língua: aquisição e conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

UR, Penny. **Discussion that work: Task-centred fluency practice**. 35. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2012.

UR, Penny; WRIGHT, Andrew. **Five-minutes activities: a resource book of short activities**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alex N.; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

ZIMMER, Márcia Cristina. O efeito da frequência e da consistência do input na aprendizagem da leitura em língua estrangeira. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter. (org.), **Aquisição da Linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

Ética em Pesquisa com Seres Humanos. UNESP. 2019. Disponível em: <https://www.rosana.unesp.br/#!/pesquisa/orientacoes-e-manual/etica-em-pesquisa-com-seres-humanos/>. Acesso em 21 de outubro de 2022.

APÊNCICE A

Interpretação de tirinhas⁵²



(Comente.) **What happens in this comic strip?**



THAVES, Bob; THAVES, Tom. March 7, 2012. Available at: <www.frankandernest.com>.

Accessed in: May 2015.

⁵² Adaptada do livro *Alive high: inglês, 2º ano, Ensino Médio*. São Paulo: Edições SM, 2016, 2 ed.

APÊNDICE B

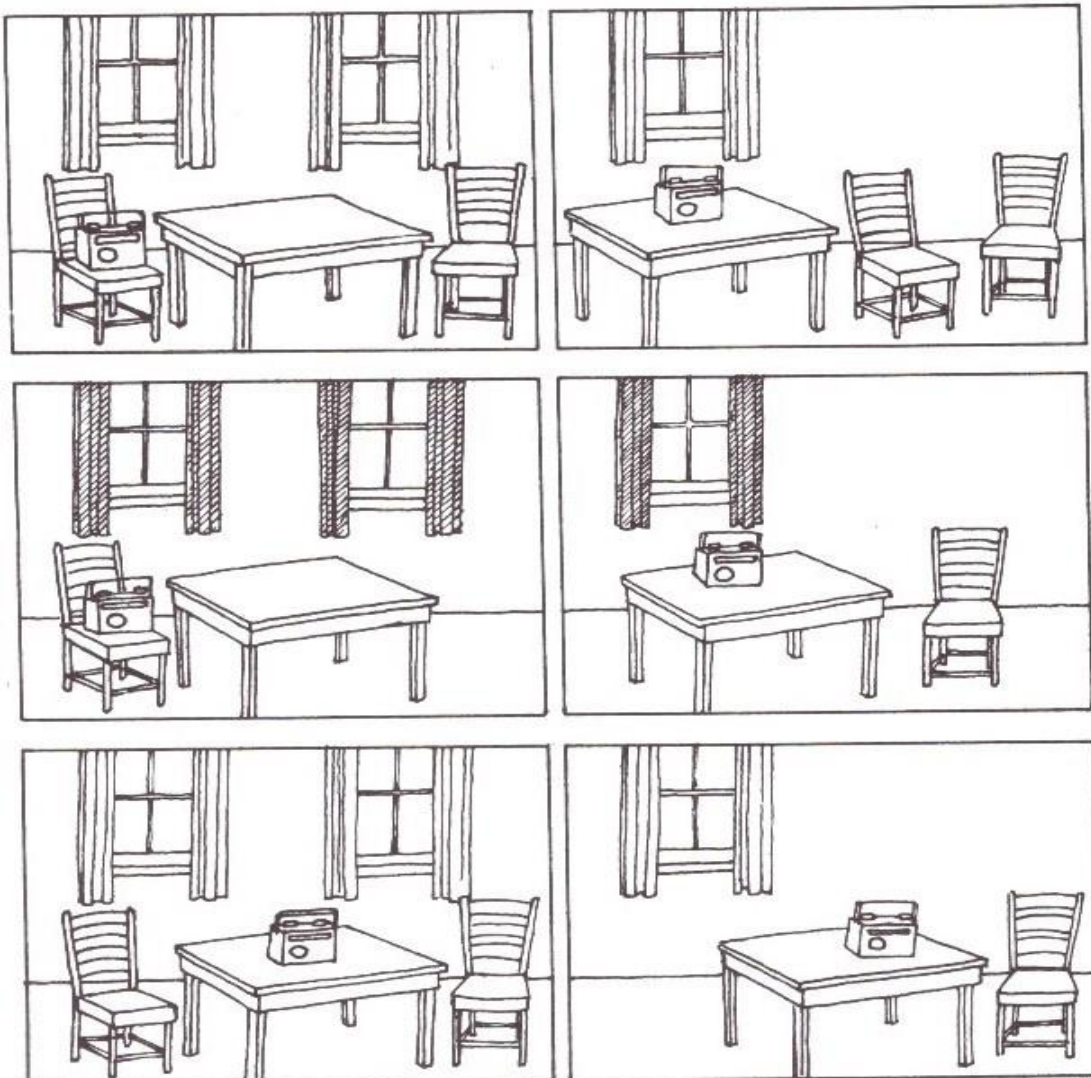
Atividade interativa e de resolução de problemas⁵³

Reconhecer uma imagem → Os alunos, divididos em duplas. O aluno A recebe uma imagem com várias figuras parecidas. O aluno B recebe apenas uma das figuras contidas na imagem e deverá explicar, por escrito em LI, o que há na imagem que ele recebeu. Assim o aluno A deverá reconhecer qual imagem foi recebida pelo aluno B.



Which is it?

(qual é?)



O aluno B recebe apenas um destes quadros da imagem, enquanto o aluno A tenta encontrá-la pelas indicações.

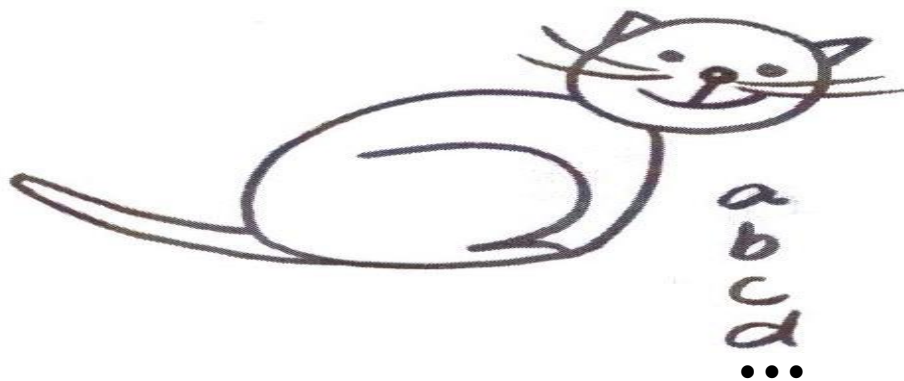
⁵³ Adaptada do livro Communicative Language Teaching, 1994, p. 23

APÊNCICE C

Atividade interativa e de resolução de problemas⁵⁴

Dar qualidades → Em trios, observando o vocabulário auxiliar, os alunos deverão escolher adjetivos para o gato da figura.

My neighbour's cat



Vocabulary help – Adjectives:

awful = horrível	dirty = sujo	heavy = pesado
amazing = incrível	dear = querido	important = (cognato)
angry = zangado	different = (cognato)	interesting = (cognato)
African = (cognato)	daft = tolo / bobo	impatient = (cognato)
anxious = (cognato)	expensive = caro	innocent = (cognato)
aggressive = (cognato)	educated = (cognato)	intelligent = (cognato)
bad = mau	extraordinary = (cognato)	jealous = ciumento
beautiful = lindo	famous = (cognato)	joyful / jolly = alegre
big = grande	fat = gordo	kind = gentil
black = preto	funny = engraçado	little = pequeno
brown = marrom	fast = rápido	large = grande
bored = chato	female = fêmea	lazy = preguiçoso
clever = esperto	good = bom	light = leve
cool = legal	generous = (cognato)	lucky = sortudo
careful = cuidadoso	happy = feliz	male = macho
cute = fofo	hungry = faminto	mysterious = (cognato)
new = novo	noisy = barulhento	patient = paciente
nice = agradável	old = velho	perfect = (cognato)
nervous = (cognato)	obedient = (cognato)	polite = educado
quick = rápido	slow = lento	silent (cognato)
quiet = (cognato)	soft = macio	special = (cognato)

⁵⁴ Adaptada do livro Five-Minutes Activities, 2019, p. 54.

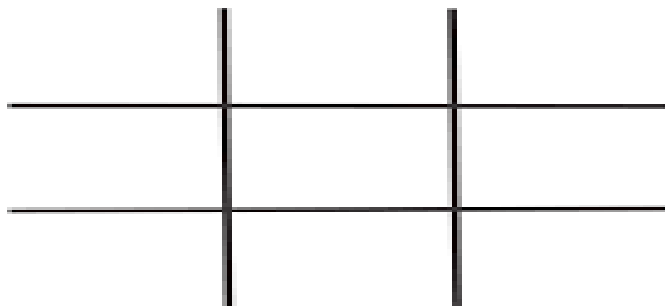
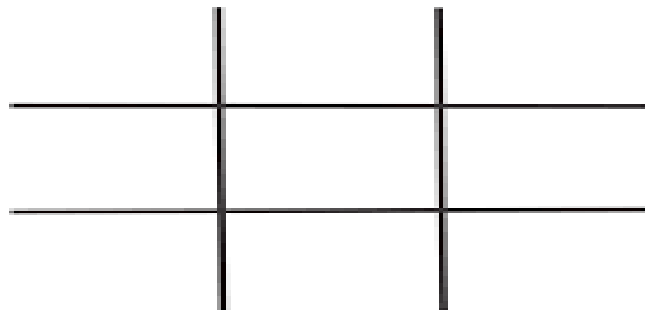
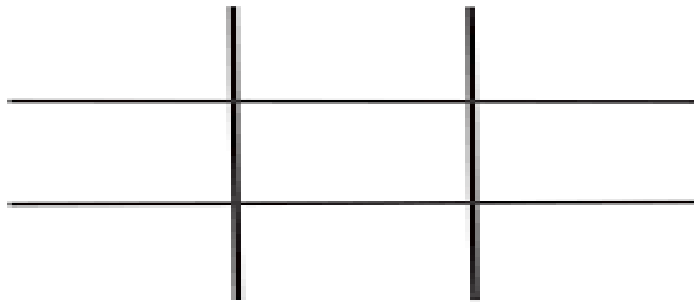
APÊNCICE D

Atividade interativa e de resolução de problemas⁵⁵



Tic-tac-toe (Jogo da velha)

Em duplas, os alunos deverão marcar pontos jogando da seguinte forma: escolhem quem joga primeiro, o primeiro a jogar deverá escolher uma palavra dos vocabulários utilizados, observando a letra inicial da palavra, precisando repeti-la até completar o jogo. O outro jogador deverá fazer a mesma coisa, escolhendo palavras com outra letra iniciante.

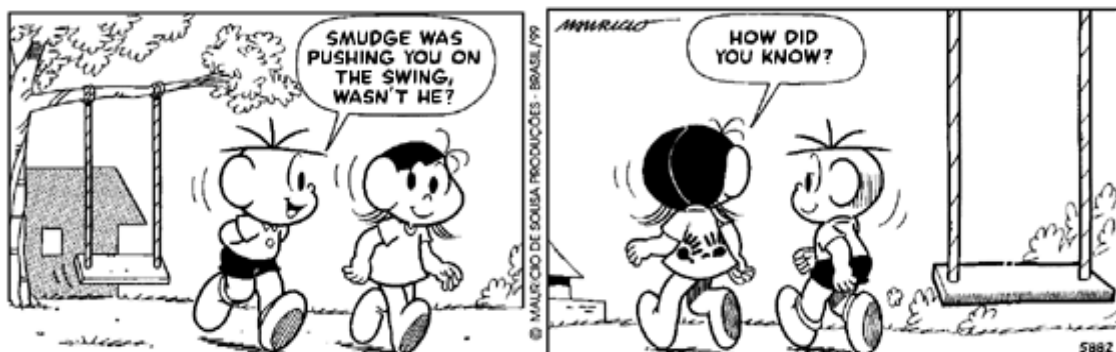


⁵⁵ Adaptada do livro Jogos e Atividades para o Ensino de Inglês, 2010, p. 101.

APÊNDICE E

Praticando a leitura⁵⁶

Reconhecer no texto das tirinhas as formas verbais aprendidas. → Explicar em Libras o que acontece em cada uma.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

5882

⁵⁶ Adaptada com imagens retiradas da Internet.

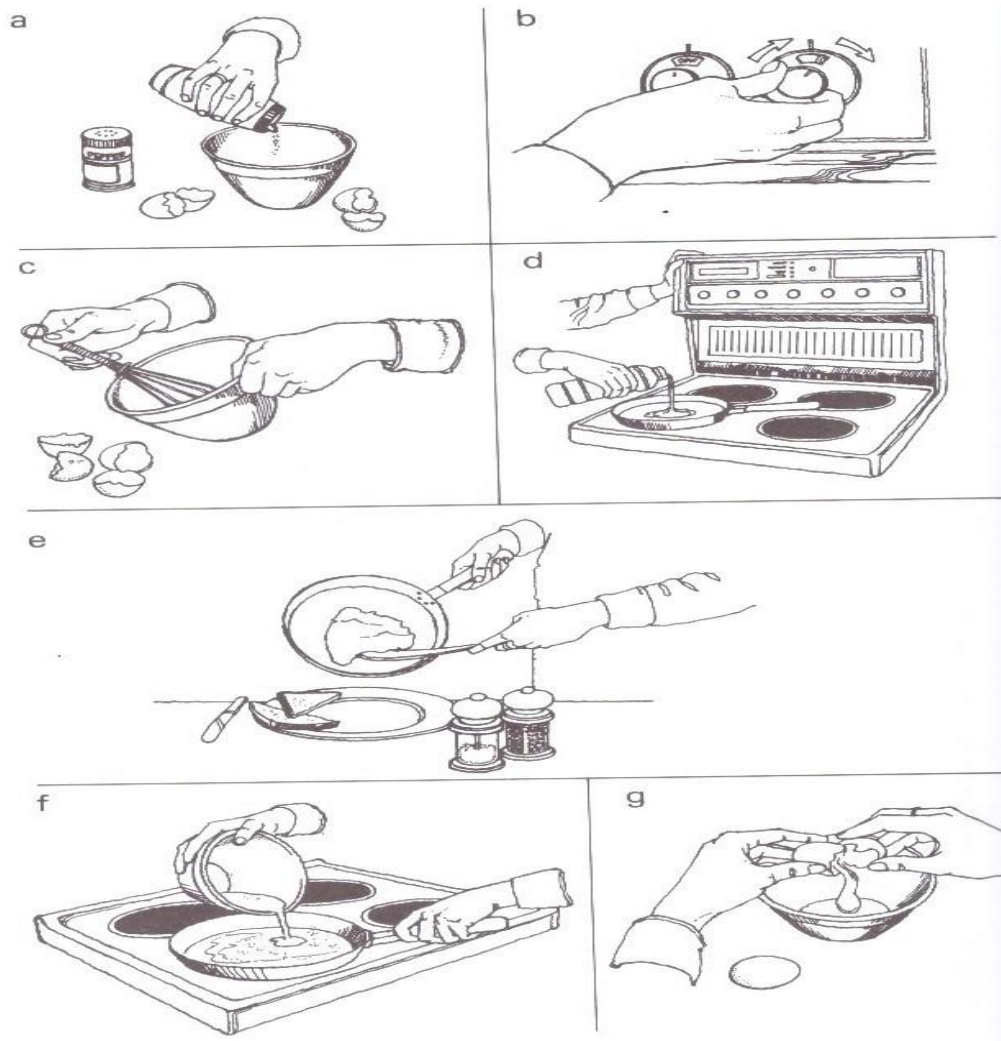
APÊNDICE F

Ordenar uma receita⁵⁷ → Os alunos observarão o preparo de um alimento. Descobrirão que alimento é este. Com a ajuda do vocabulário e das palavras cognatas deverão ordenar a receita, escrevendo o passo a passo em LI dentro de cada imagem.



COMMUNICATIVE ACTIVITIES

(Atividades comunicativas)



- a - Put the wheat flour
- b - Put in oven
- c - Beat the eggs
- d - Bring the oil to a boil
- e - Serve the pancakes
- f - Put the dough in the oil
- g - Break the eggs

Vocabulary help:

wheat flour = farinha de trigo
oven = forno
to boil = ferver
dough = massa
to break = quebrar
eggs = ovos

⁵⁷ Adaptada do livro Discussions that work, 2012, p. 64.

APÊNDICE G

Atividade de lúdica, interativa e comunicativa

Após a exploração do novo conhecimento, os alunos deverão criar “plaquinhas” com os alimentos utilizados em hot dogs, utilizando cartolina, palitos de picolé, fita adesiva, tesouras e hidrocor para tal. Deverão, assim, criar as placas apenas com os alimentos que apreciam quando compram um hot dog. Após todos estarem de posse de suas placas, a turma deverá se dirigir à praça em frente ao local das aulas para efetuar a compra de hot dogs utilizando as placas com os alimentos em LI.

Elaboração de cartaz → Confeccionar um cartaz, coletivamente, utilizando as plaquinhas da aula anterior.



APÊNDICE H

Atividade de vocabulário → Conhecer algumas frutas em LI → Elaborar um cartaz.



FRUITS (frutas)



Apple (maçã)



Banana (=)



Pineapple (abacaxi)



Oranje (laranja)



Mango (manga)



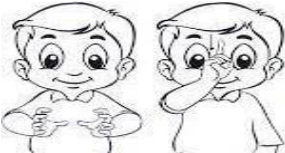
Grape (uva)



Strawberry (morango)



Lemon / Lime (limão)



Melon (melão)



Watermelon (melancia)



APÊNDICE I

Quadro 1: Cronograma das aulas do minicurso⁵⁸

Data	Conteúdo
26.09.23	Acolhimento / Apresentações / Cartaz “Welcome” / Formulário / Cumprimentos
27.09.23	Revisão – cumprimentos / Pronomes pessoais / Substituição de nomes por pronomes
29.09.23	Revisão – Pronomes (videoaula) / Frases idiomáticas / Presente do verbo <i>To be</i>
03.10.23	Revisão – <i>To be</i> / <i>To be</i> – negativa / <i>To be</i> – interrogativa
04.10.23	Revisão <i>To be</i> / Redação – Racismo / Números de 0 a 10
06.10.23	Pronomes interrogativos / Substantivos – alimentos / Elaboração de placas para a compra do <i>hot dog</i>
10.10.23	Revisão – Pronomes / Cartaz com os alimentos das placas / Atividade (Apêndice B)
11.10.23	Passado do verbo <i>To be</i> – Afirmativa / Negativa / Interrogativa
13.10.23	Revisão – <i>To be</i> / Substantivos – Frutas / Presente Simple – afirmativa
17.10.23	Revisão – Presente Simple / Auxiliares <i>Do/Don't</i> / Frutas + Presente Simple
18.10.23	Substantivos – animais e cores / Artigos <i>a - an</i> / <i>There is - There are</i>
20.10.23	Revisão – Substantivos / <i>There is - are</i> / Atividade “dos sete erros” – escrita
24.10.23	Substantivos – profissões - pessoas - objetos / Possessivos / Atividade – Apêndice F
25.10.23	Revisão – Substantivos - Possessivos / Adjetivos / <i>Colors</i> / Atividade – Apêndice D
27.10.23	Revisão – Adjetivos - <i>Colors</i> / Preposições de lugar / Artigo – <i>The</i>
31.10.23	Revisão – Preposições - <i>The</i> / Números de 11 a 100
01.11.23	Revisão – números / Auxiliares <i>Did - Didn't</i> / Auxiliares <i>Will - Would</i>
03.11.23	Revisão – Auxiliares / Verbos Modais <i>Can - Can't / Coud - Couldn't</i> / Jogo dos 7 erros
07.11.23	Revisão – <i>Can - Can't</i> / Auxiliar <i>Woud - Wouldn't</i> / Atividade – Apêndice E
08.11.23	Revisão – <i>Woud - Wouldn't</i> / Números de 100 a 1 milhão
10.11.23	Verbos Modais – <i>May - Might</i> / Leitura: Dizendo coisas em inglês – Atividade
13.11.23	Revisão – <i>May - Might</i> / Verbos Modais – <i>Should - Must</i>
14.11.23	Revisão - <i>Should - Must</i> / Atividade lúdica – Bingo / Finalização do curso
01.12.23	Avaliação do curso – Roda de conversa / Redação

⁵⁸ Optou-se pelo uso dos conteúdos gramaticais em detrimento das nomenclaturas comunicativas, por eles proporcionarem visão mais clara do que ocorreu nas aulas.

ANEXO A

Parte de uma redação de um aluno Surdo⁵⁹

e) Redação V

Autor: AJO

Escolaridade: 8ª série

O rodeio

- 1 - A família vamos viajam em Entre Rios Minas Gerais,
- 2 - Meu avô é bom,
- 3 - Outro primo, vamos brincar rua,
- 4 - Adriano falou:
- 5 - Hoje é festa rodeio, Quanto hora para o rodeio
- 6 - Sim h 9:00 tem festa rodeio
- 7 - Depois acha amigo lá
- 8 - Espera para rua hora certo
- 9 - Adriano falou:
- 10 - Adriano pode vai na rodeio hora 9 as para festa.
- 11 - Mãe falou:
- 12 - Pode, atenção cuidado cavalo muito perigoso. Eu sei
- 13 - Eu primo e amigo agora vamos festa rodeio muito grande
- 14 - Eu vou para bar, pega uma cadeira.

59 Retirada do livro A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

ANEXO B

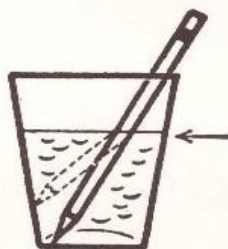
Atividade significativa⁶⁰

Here is a pencil.
It is straight. It is not bent.



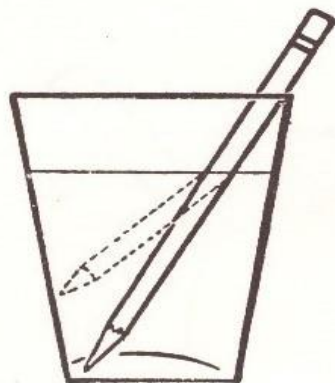
Here is a glass of water.

I put the pencil in the water.

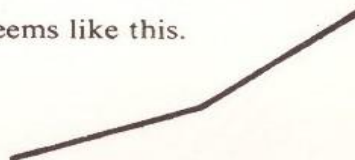


The pencil seems bent where it goes into the water.

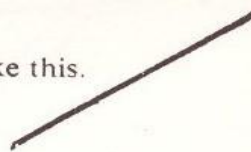
The pencil is straight but it seems bent.



It seems like this.



But it is like this.



It is straight, not bent.
It seems bent, not straight.

seems [si:mz]

⁶⁰ Retirada do livro O inglês por imagens. São Paulo: Hemus. 1995?

ANEXO C

Atividade ilustrativa⁶¹



⁶¹ Retirada do livro O inglês por imagens. São Paulo: Hemus. 1995?