



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**A TRIANGULAÇÃO LIBRAS-PORTUGUÊS-INGLÊS:  
RELATOS DE PROFESSORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS  
SOBRE AULAS INCLUSIVAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Recife

2018

*Antonio Henrique Coutelo de Moraes*

**A TRIANGULAÇÃO LIBRAS-PORTUGUÊS-INGLÊS:  
RELATOS DE PROFESSORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS  
SOBRE AULAS INCLUSIVAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

Recife

2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

- M827t      Moraes, Antonio Henrique Coutelo de  
              A triangulação Libras-português-inglês : relatos de professores  
              e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira  
              / Antonio Henrique Coutelo de Moraes, 2018.  
              185 f. : il.
- Orientador: Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
              Doutorado (Tese) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa  
              de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências  
              da Linguagem, 2018.
1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Surdos. 3. Triangulação  
              de dados. I. Título.

CDU 801

Ficha catalográfica elaborada por Catarina Maria Drahomiro Duarte - CRB/4-463

ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES

**A TRIANGULAÇÃO LIBRAS-PORTUGUÊS-INGLÊS:  
RELATOS DE PROFESSORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS  
SOBRE AULAS INCLUSIVAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Aprovado em 11/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wanilda Maria Alves Cavalcanti (Unicap)

---

Membro externo: Prof. Dr. Madson Góis Diniz (UFPE)

---

Membro externo: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)

---

Membro interno: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Bizerra (Unicap)

---

Membro interno: Prof. Dr. Isabela Barbosa do Rego Barros (Unicap)

RECIFE

2018

A Roberta, minha inspiração.

A Yuri, companheiro de todas as horas.

A Wanilda, pessoa admirável.

A todos os envolvidos com a Educação de Surdos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força a mim dada para não desistir diante de tantas pedras no caminho.

A Yuri que sempre compreendeu minha ausência, respeitou meu convívio com os surdos e me levantou a cada tropeço, sempre com muito carinho.

A minha mãe por ter-se feito presente para que eu pudesse concentrar toda atenção na tese, principalmente nos momentos finais, e por continuar a se dedicar aos meus sonhos em detrimento dos seus.

A minha família por ter me impulsionado a tentar a seleção desse doutorado.

À professora dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, que sempre aceitou enfrentar desafios ao meu lado e fez de mim o pesquisador que sou hoje.

A Izabelly pela companhia constante, por tudo compartilhado e pelas cantorias no carro às 6:00 da manhã. A Martha, Eleonoura, Sueli, Janielly, Michele e Sandra por todo suporte e estímulo. E aos demais colegas da primeira turma de doutorado da Unicap pela convivência.

A todos os professores do PPGCL da Unicap com quem convivi e que comigo compartilharam seus conhecimentos.

Aos membros da banca, sempre muito disponíveis, com quem muito aprendi e aprendo.

Ao professor Álvaro Negromonte, por quem tenho muito carinho, pela revisão atenta da tese e por todo apoio no percurso.

À Unicap pelo investimento e por compreender as limitações de um professor em processo de doutoramento.

À Capes/PROSUP pelo apoio financeiro no início da pesquisa, até o momento em que fui contratado pela instituição.

Às escolas e aos sujeitos da pesquisa, que tanto me ensinaram.

Aos amigos por acreditarem em mim e compreenderem minha ausência.

A todos os funcionários da universidade pelo carinho e colaboração.

*Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.*

Paulo Freire

## RESUMO

O tema ensino de uma língua estrangeira para surdos vem conquistando espaço nas pesquisas da Academia nas últimas décadas, com vistas a “quebrar cristais”, ou seja, desfazer crenças cristalizadas a respeito desse processo. Os resultados encontrados no mestrado, bem como aqueles apontados nas leituras realizadas, apontavam alguma relação entre as três línguas envolvidas na sala de aula de inglês frequentada por alunos surdos. A partir daí, surgiu o interesse na pesquisa de Doutorado com o objetivo de analisar o efeito de práticas pedagógicas empregadas e interações em aulas de língua inglesa mediadas por Libras/Português, nos Ensinos Fundamental e Médio, a partir dos relatos de tradutores e intérpretes e de professores bilíngues ou não. O trabalho se desenvolveu em uma perspectiva bilinguista. Entendemos que o bilinguismo se refere ao repertório de línguas que muitos indivíduos podem usar, assim, envolvendo a primeira língua (L1), a segunda (L2) e a terceira (L3), que é estrangeira (LE); no caso dessa tese, as línguas são, respectivamente, Libras, português e inglês. Para alcançar nosso objetivo, buscamos fundamentar em Grosjean, Moraes, Pagura, Paiva, Sousa, Vygotsky, entre outros. A metodologia empregada foi a qualitativa de caráter descritivo-observacional, com o intuito de melhor descrever, compreender e explicar as características da dinâmica de sala de aula de inglês. Conforme orientações de Triviños, a triangulação de dados sugerida pelo autor pode ser identificada quando recorremos à análise de documentos que orientam o trabalho pedagógico com surdos, a entrevistas semiestruturadas, e à observação de ações e interações dos sujeitos da pesquisa. Os dados foram analisados utilizando a análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apontam para o fato de que pouco se ensina do inglês para todos os alunos, surdos ou ouvintes, e que aqueles parecem ficar ainda mais à margem do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. Esperamos, com esta tese, contribuir para as discussões acerca da qualidade do ensino de LE para surdos, mobilizando os professores para ampliarem suas propostas teórico-metodológicas diante dessa língua.

**Palavras-chave:** Triangulação. Ensino. Língua inglesa. Surdos.

## ABSTRACT

The theme of teaching a foreign language to deaf people has been gaining ground in the Academy's research in the last decades, with a view to "breaking crystals", that is, undoing crystallized beliefs about this process. The results found in the master's degree, as well as those found in the readings, pointed out some relation between the three languages involved in the English classroom frequented by deaf students. From this point of view, interest in the PhD research was developed with the objective of analyzing the effect of pedagogical practices and interactions in English language classes mediated by Libras / Portuguese, in Elementary and Middle School, based on the reports of interpreters and teachers – bilingual or not. The work was developed from a bilingual perspective. We understand bilingualism as referring to the repertoire of languages that many individuals can use, thus involving the first language (L1), the second (L2) and the third (L3), which is foreign (FL) – in the case of this thesis, the languages are, respectively, Libras, Portuguese and English. In order to reach our objective, we seek to base ourselves on Grosjean, Moraes, Pagura, Paiva, Sousa, Vygotsky, among others. The methodology used was the qualitative of a descriptive character in order to better describe, understand and explain the characteristics of the English classroom dynamics. According to Triviños' guidelines, the triangulation of data suggested by the author can be identified when we used the analysis of documents that guide the pedagogical work with the deaf, semi-structured interviews, and the observation of actions and interactions of the research subjects. Data were analyzed using Bardin's content analysis. The results point to the fact that little English is taught to all students – deaf or hearing – and that the deaf seem to be even more marginalized in the foreign language classroom. We expect, with this thesis, to contribute to the discussions about the quality of the teaching of FL for deaf people, mobilizing teachers to broaden their theoretical and methodological proposals vis-a-vis that language.

**Keywords:** Triangulation. Teaching. English language. Deaf.

## RESUMEN

El tema enseñanza de una lengua extranjera para sordos viene conquistando espacio en las investigaciones de la Academia en las últimas décadas, con vistas a "romper cristales", o sea, deshacer creencias cristalizadas respecto a ese proceso. Los resultados encontrados en la maestría, así como aquellos apuntados en las lecturas realizadas, apuntaban alguna relación entre las tres lenguas involucradas en el aula de inglés frecuentada por alumnos sordos. A partir de ahí, se interesó en la investigación de doctorado con el fin de analizar el efecto de las prácticas e interacciones en las clases de inglés pedagógicas empleadas Libras mediada / portugués en la enseñanza primaria y secundaria, a partir de los informes de los intérpretes y profesores bilingüe o no. El trabajo se desarrolló desde una perspectiva bilingüista. Entendemos el bilingüismo como referirse al repertorio de lenguas que muchos individuos pueden usar, así, involucrando la primera lengua (L1), la segunda (L2) y la tercera (L3), que es extranjera (LE) – en el caso de esta tesis, las lenguas son, respectivamente, Libras, portugués e inglés. Para alcanzar nuestro objetivo, buscamos fundamentar en Grosjean, Moraes, Pagura, Paiva, Sousa, Vygotsky, entre otros. La metodología empleada fue la cualitativa de carácter descriptivo-observacional, con el propósito de describir mejor, comprender y explicar las características de la dinámica de aula de inglés. Conforme a las orientaciones de Triviños, la triangulación de datos sugerida por el autor puede ser identificada cuando recurrimos al análisis de documentos que orientan el trabajo pedagógico con sordos, a entrevistas semiestructuradas, ya la observación de acciones e interacciones de los sujetos de la investigación. Los datos fueron analizados utilizando el análisis de contenido de Bardin. Los resultados apuntan al hecho de que poco se enseña del inglés para todos los alumnos, sordos o oyentes, y que aquellos parecen quedarse aún más al margen del conocimiento en el aula de lengua extranjera. Esperamos con esta tesis contribuir a las discusiones sobre la calidad de la enseñanza de LE para sordos, movilizándolo a los profesores para ampliar sus propuestas teórico-metodológicas ante esa lengua.

**Palabras clave:** Triangulación. Enseñanza. Inglés. Sordos.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>10</b>
<b>1 ASPECTOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS .....</b>	<b>15</b>
1.1 Discussão de termos: segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e bilinguismo .....	15
1.2 Teorias que orientam a aquisição de língua estrangeira .....	19
1.3 Modelos teóricos de aprendizagem de línguas.....	29
1.4 O lugar das línguas na aquisição e no desenvolvimento da língua estrangeira .	41
1.5 Um pouco mais sobre o bilinguismo .....	45
1.6 Aprendizagem de uma língua estrangeira por surdos .....	50
<b>2 MEDIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....</b>	<b>56</b>
2.1 Agentes mediadores no processo de aquisição de uma língua estrangeira .....	57
2.2 Mediação da língua oficial do país na aprendizagem da língua estrangeira .....	61
2.3 A mediação da língua de sinais na aprendizagem da língua inglesa .....	64
2.4 O intérprete de Libras no ensino de línguas estrangeiras para surdos.....	67
2.5 O professor no ensino de línguas estrangeiras para surdos.....	74
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>78</b>
3.1 Objeto de estudo e justificativa .....	78
3.2 Considerações éticas .....	79
3.3 Local da pesquisa .....	79
3.4 População da pesquisa .....	79
3.5 Tipo de pesquisa .....	80
3.6 Procedimentos de coleta de dados .....	80
3.7 Procedimentos de análise de dados .....	82
<b>4 DADOS E ANÁLISES .....</b>	<b>83</b>
4.1 Documentos .....	85
4.2 Situação 1 .....	95
4.3 Situação 2 .....	107
4.4 Situação 3 .....	117
4.5 Situação 4 .....	129
4.6 Situação 5 .....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de observação .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE C – Entrevista com o(a) professor(a) não bilíngue .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE D – Entrevista com o(a) TILS.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE E – Entrevista com o(a) professor(a) bilíngue.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE F – Transcrições de algumas entrevistas .....</b>	<b>180</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de uma língua estrangeira (LE) para surdos vem, conforme Moraes (2012; 2015) e Sousa (2015), ampliando seu espaço nas pesquisas científicas das últimas décadas. Com isso, busca-se desfazer crenças cristalizadas, a respeito desse processo, de que o surdo seria incapaz de adquirir/aprender a LE, ou de que haveria questões mais urgentes a serem debatidas.

Esta pesquisa visa a dar continuidade ao estudo iniciado no mestrado, que tratava do surdo e seu processo de aquisição de uma língua estrangeira em um contexto educacional inclusivista. Na ocasião, o trabalho realizado com um grupo de surdos frequentadores da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) que tinham concluído o Ensino Médio discutiu a possibilidade desses sujeitos adquirirem fluência escrita em língua inglesa.

Para o Doutorado, analisamos o efeito de práticas pedagógicas empregadas e interações em aulas de língua inglesa mediadas por Libras/Português, nos Ensinos Fundamental e Médio, a partir dos relatos de tradutores e intérpretes e de professores de inglês bilíngues ou não. É nosso desejo, com esta tese, contribuir para as discussões acerca da qualidade do ensino de LE para surdos, mobilizando os professores para ampliarem suas propostas teórico-metodológicas diante dessa língua.

Segundo Grosjean (1999), conhecendo e usando a língua de sinais e a língua oral, o surdo deverá alcançar um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. A língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada.

*É sabido que uma primeira língua adquirida com normalidade, trate-se de uma língua oral ou de uma língua de sinais, estimulará em grande medida a aquisição de uma segunda língua* (GROSJEAN, 1999, p. 3). Acrescentamos aqui que esse contexto estimulará, também, a aquisição de uma língua estrangeira.

Entendemos o bilinguismo como se referindo às línguas do ponto de vista daqueles que as falam, ou seja, ao repertório de línguas que muitos indivíduos podem usar. Assim, envolve a primeira língua (L1) e qualquer número de outras línguas (L2, L3...).

Em certo momento de nossa atividade docente como professores de inglês, fomos solicitados para ministrar aulas nessa língua para surdos e as demandas decorrentes de tal desafio colocaram-nos diante da necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema.

Na época, o resultado dessas buscas nos levou aos poucos autores brasileiros que, em suas dissertações/teses e artigos, dentre outros textos, trouxeram algumas contribuições para melhor compreensão de como esse processo vinha acontecendo no Brasil até então.

Nesse sentido, a investigação sobre a triangulação Libras-Português-Inglês representou um desafio diante do reduzido número de estudos que existem no Brasil sobre o tema, em contraposição à significativa quantidade de investigações sobre aquisição de segunda língua (português) (MORAES, 2012; SOUSA, 2014; 2015).

Na dissertação produzida durante o mestrado, apontamos cinco trabalhos em nível *stricto sensu* (LOPES, 2009; NAVES, 2003; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2005; SOUSA, 2008) que trataram do ensino de inglês para surdos. Para esta tese de doutorado, devido ao lapso de tempo, encontramos mais trabalhos a respeito do assunto, embora poucos apontem alguma relação entre as três línguas envolvidas na sala de aula de inglês frequentada por alunos surdos, como é caso dos trabalhos de Moraes (2012), Silva (2005) e Sousa (2008; 2015).

Neste trabalho, uma das questões primordiais a serem discutidas no ensino da língua inglesa com enfoque no aluno surdo gira em torno da maneira pela qual professor e/ou professor e intérprete trabalharão em sala de aula, diante da possibilidade de surgirem mais dificuldades.

Dois tipos de interação são estabelecidos nos contextos educacionais que analisamos: um diz respeito ao professor bilíngue<sup>1</sup> que tem uma relação direta com seus alunos; o outro traz uma triangulação a partir da relação estabelecida entre o professor<sup>2</sup> que não domina a Libras, o tradutor e intérprete e o aluno.

Os estudos em torno da aquisição de língua estrangeira parecem evidenciar que, no processo de ensino-aprendizagem de surdos bilíngues, as teorias de aquisição de segunda língua (língua portuguesa- L2) fundamentam a construção da

---

<sup>1</sup> No caso desta pesquisa, consideramos como professor bilíngue para o ensino de língua inglesa para surdos o professor que domina as três línguas: português, libras e inglês.

<sup>2</sup> O professor de Língua Inglesa pode ser bilíngue, quando tiver o domínio da língua portuguesa e da língua estrangeira. Entretanto, para fins de esclarecimentos neste trabalho, optamos por denominar o que não domina a Libras como Professor de Língua Inglesa, ou não bilíngue.

terceira língua (língua estrangeira- LE), sendo esta mediada pela língua de sinais e pela língua portuguesa.

Nesse sentido, segundo Cavalcanti e Moraes (2011, p. 153), o surdo deve ter oportunidade de *conhecer melhor sua própria língua e o português durante seu tempo de escola ou poderá ter mais dificuldade no momento em que se fizer necessário o aprendizado de uma língua estrangeira, no caso o inglês, movido por exigências diversas.*

Observamos em nossa pesquisa de mestrado que o uso da língua de sinais permitiu aos surdos (sujeitos da pesquisa) chegarem a trocar ideias e negociar informações com surdos americanos e de outros países como também trocar conhecimentos, aprender a língua americana de sinais (ASL) e aprimorar o inglês, levando a um melhor entendimento dos textos trabalhados nas aulas.

Naquele momento, a experiência vivida deu a essas pessoas condições de produzir bons textos, desmistificando um pouco a crença de que seria quase impossível o surdo aprender o inglês uma vez que ele também tem dificuldades para aprender a língua portuguesa. Observamos, também, que a Libras na instrução da LE funciona como um elemento motivador da aprendizagem, uma vez que aulas de inglês totalmente em Libras não são comuns no ensino regular, nas salas inclusivas.

Naquele contexto, trabalhamos com a abordagem comunicativa dentre as opções mais utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras. As mais presentes na história são o método tradução-gramática, o método audiolingual e a abordagem comunicativa. Sobre a opção por essa última abordagem, parece-nos, como afirma Sousa (2014, p. 1038), que:

[...] ao utilizarem estruturas de sua L1 e L2 na produção de textos em L3, os sujeitos fizeram uso criativo dessas línguas, ou seja, usaram-nas de modo estratégico, comunicativo o que não teria ocorrido caso tivéssemos empregado a abordagem estruturalista/ gramaticalista, como no audiolinguismo, e, nesse caso, o uso das estratégias de comunicação baseadas na L1 (e na L2) teriam sido inibidas desde o começo do curso.

Vale salientar ainda que, no contexto vivenciado pelos surdos nas escolas, grande parte dos professores de inglês não dominam a Libras, o que pode tornar mais lenta a aquisição da língua estrangeira (MORAES, 2012; SOUSA, 2008;2015). O que é mais comum é o professor de inglês, em salas inclusivas, contar com a participação do tradutor e intérprete de Libras, que muitas vezes desconhece o inglês, levando os

alunos surdos a não participarem ativamente. Por outro lado, o conteúdo de inglês costuma ser ministrado em português, destacando-se em inglês as palavras, frases ou textos que querem trabalhar (grifos nossos a partir de nossa vivência e contato com esses profissionais na prática de nossa profissão e na realização desta pesquisa com entrevistas e observações de aulas).

Sabemos também que, para que a Libras seja trazida à sala de aula de LE como mediadora no ensino para surdos, é necessário que o intérprete, ou o professor bilíngue, tenha não apenas um bom nível de conhecimento nas três línguas, mas também uma vivência que o permita conhecer aspectos culturais inerentes a elas (GROSJEAN, 2001; SOUSA, 2014; 2015). Partiu daí o interesse em entender melhor a atuação de tradutores e intérpretes e de professores bilíngues ou não, e os efeitos na aprendizagem do inglês pelo aluno surdo que frequenta salas inclusivas.

Nesse sentido, o presente trabalho de tese teve como objetivo primário analisar o efeito de práticas pedagógicas empregadas e interações em aulas de língua inglesa mediadas por Libras/Português, nos Ensinos Fundamental e Médio, a partir dos relatos de tradutores e intérpretes e de professores bilíngues ou não. A partir dele, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- identificar qual a abordagem teórica empregada nas aulas de língua inglesa;
- verificar o conceito dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental e Médio sobre o trabalho dos tradutores e intérpretes de Libras;
- verificar qual a visão dos tradutores e intérpretes sobre sua participação nas aulas de língua inglesa;
- analisar os momentos de uso da Libras/Português por professores e/ou tradutores e intérpretes no processo de ensino da língua inglesa para aprendizes surdos;
- verificar a atuação do professor bilíngue na comunicação com seus alunos;
- analisar o que é feito quando as palavras de língua inglesa não possuem correspondentes em Libras/Português e/ou quando o tradutor e intérprete desconhece o sentido dessas palavras para comunicá-las ao surdo.

Acreditamos que as principais questões acerca do ensino de língua estrangeira para surdos são: (a) o que acontece quando o tradutor e intérprete ou o professor desconhecem certo termo em uma das línguas envolvidas? e (b) como atuar nessas salas inclusivas sem prejudicar o trabalho com a oralidade da língua inglesa que vai

ser enfatizado para alunos ouvintes e ao mesmo tempo oferecer alternativas para que os surdos possam se beneficiar com o trabalho de leitura e escrita?

Portanto, acreditamos que essas questões que orientaram nossa tese devem também orientar outras pesquisas que tratem de alguma forma do trabalho com língua estrangeira para surdos e da prática dos profissionais envolvidos nesse processo, assim como dos alunos ouvintes. Nesse sentido, deve-se buscar formas de não prejudicar o aprendizado de alunos ouvintes e alunos surdos e, mais ainda, estimulá-los.

Dessarte, esta pesquisa ocorreu na perspectiva bilinguista de Grosjean (1999; 1996) porque consideramos que os surdos, por vezes, têm bom domínio da língua de sinais (L1) e algum conhecimento da língua portuguesa (L2) quando são iniciados em uma língua estrangeira (LE / L3). Apresenta-se dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Aspectos Teóricos da Aquisição de Línguas”, discutimos conceitos importantes envolvidos no processo de aquisição de segunda/terceira língua. No segundo, tratamos da mediação da primeira e da segunda línguas na aquisição da terceira que, no caso, diz respeito a uma língua estrangeira. No terceiro, apresentamos a metodologia e destacamos o contexto da investigação. Finalmente, no quarto capítulo, descrevemos e analisamos os dados obtidos a partir das entrevistas e observações, buscando estabelecer um diálogo com a fundamentação teórica. Por último, apresentamos as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

# 1 ASPECTOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

Falar em aquisição de línguas que não sejam a primeira implica discutir alguns aspectos teóricos que podem ajudar a compreender melhor este processo, a saber: termos utilizados para referenciar as línguas envolvidas; teorias que orientam esse processo (conjunto de princípios e declarações organizados de forma lógica, visando explicar eventos genéricos); modelos teóricos de aprendizagem de línguas (interpretações ou realizações de uma teoria); o lugar das línguas nesse processo; bilinguismo, e a aprendizagem de uma língua estrangeira por surdos. Começamos, portanto, com uma discussão a respeito dos termos “segunda língua”, “língua estrangeira”, “língua adicional” e “bilinguismo”.

## 1.1 Discussão de termos: segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e bilinguismo

Um aspecto importante a discutir, quando tratamos da aquisição/aprendizagem de línguas, diz respeito ao que entendemos por “outra língua”. Conforme sugerem Leffa e Irala (2014, p. 31),

as propostas historicamente apresentadas até o momento variam numa escala de distanciamento e incluem termos como “língua estrangeira”, provavelmente a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua”, e até “língua do vizinho”, provavelmente a mais próxima, dando a cada um desses termos um conceito diferente.

Tradicionalmente, debate-se acerca dos termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) com divergências conforme marca Santos (2008). Para Johnson e Johnson (1998), por exemplo, L2 e LE dizem respeito a qualquer língua que não seja a primeira (L1). Por outro lado, Ellis (2003) entende que L2 é aquela aprendida depois da L1 em um ambiente de imersão em outro país, e que LE se refere àquela de uma outra cultura, de um outro país, aprendida no país de origem do estudante.

Segundo Leffa e Irala (2014), embora a proposta tradicional tenha sido estabelecer a diferença entre LE e L2 com base principalmente na geografia, o termo mais adequado seria língua adicional (LA), uma vez que traz vantagens por não exigir discriminação do contexto geográfico (língua estrangeira), das características

individuais do aluno (segunda ou terceira língua) nem dos motivos pelos quais o aluno estuda a língua. A proposta, nesse sentido, é a adoção de um termo de conceito mais abrangente.

Língua adicional, termo que ganhou espaço na linguística nos últimos anos, relaciona-se ao objeto de ensino "Língua Estrangeira" (JUDD *et al.*, 2003; OSS, 2013). Trata-se de um termo que, segundo Moraes e Cavalcanti (2016), invita o sujeito a utilizar a(s) nova(s) língua(s) com vistas ao aumento de seu campo de interação.

A partir da leitura de dois pesquisadores (JUDD *et al.*, 2003; OSS, 2013) famosos pelo uso dessa nomenclatura, podemos elencar os motivos que adotam para essa afiliação:

- representa adição de uma nova língua ao repertório linguístico preexistente à educação formal;
- aplica-se a qualquer língua que o sujeito adquira além de sua primeira;
- evita a conotação de estranheza, exotismo, distanciamento do termo “estrangeira” que pode comprometer a ideia de expansão de horizontes e de possibilidades de comunicação.

Dessarte, a pressuposição do conhecimento de outra língua pelo aluno gera implicações teóricas e práticas: esse conhecimento é construído

numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes, como, por exemplo, a ênfase nos heterossemânticos no ensino do espanhol, ou o uso da língua materna para introduzir a língua inglesa (SCHLATTER & GARCEZ, 2012). O enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

Esse diálogo entre línguas leva ao que entendemos por bilinguismo, ou seja, chamamos de bilíngues aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) em suas vidas cotidianas como mencionado anteriormente (GROSJEAN, 2001).

Nesse contexto, as razões que põem línguas em contato e, portanto, fomentam o bilinguismo são várias: migrações de vários tipos (econômicas, educacionais,

políticas, religiosas), o nacionalismo e federalismo, educação e cultura, negócios e comércio, casamentos mistos (GROSJEAN, 1996), surdez, etc.

Esses fatores criam diversas necessidades linguísticas em pessoas que estão em contato com duas ou mais línguas e competências que desenvolvem nas suas línguas, na medida exigida por essas necessidades. Segundo Grosjean (1996), em situações de contato, é raro que todas as facetas da vida exijam a mesma língua (as pessoas não seriam bilíngues se assim fosse) ou que elas sempre exijam duas línguas ou mais (línguas A e B no trabalho, em casa, com amigos, etc.). Na verdade, para o estudioso (1996; 1999; 2001), falantes bilíngues adquirem e usam as línguas para fins diferentes, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes, o que leva a um desenvolvimento de fluência em níveis diferentes.

A aquisição de língua adicional estuda como são aprendidas as línguas subsequentes à primeira. Isso implica dizer que se entende por língua adicional toda aquela aprendida após a L1. Reconhecemos e aceitamos esse termo por englobar várias línguas (L2, L3... LE) cuja aquisição é estudada pelo que há muitos anos se chama de “Teorias de Aquisição de Segunda Língua”, independente de se tratar de uma segunda língua, terceira língua ou língua estrangeira.

Entretanto, uma vez que nossa pesquisa trata de surdos adquirindo uma língua adicional que é estrangeira, e considerando seu conhecimento de duas outras línguas anteriores, optamos por abrir mão do termo “adicional” – mais abrangente – e adotar os termos mais específicos.

Portanto, consideramos importante marcar nosso entendimento dos termos. Nesta pesquisa, utilizamo-los da seguinte maneira:

**Primeira língua:** nomenclatura referente à língua adquirida e/ou aprendida de forma natural, seja ela a língua do ambiente familiar ou não.

**Língua adicional:** nomenclatura ampla que engloba todas as línguas aprendidas e/ou adquiridas após a primeira, independentemente da ordem de aquisição e da distância geográfica.

**Segunda língua:** nomenclatura referente àquela língua aprendida e/ou adquirida depois da L1 em um ambiente de imersão em outro país ou no país de origem, como no caso do português para os surdos e do francês para parte da população canadense.

**Língua estrangeira:** nomenclatura referente àquela língua de um outro país, aprendida no país de origem do estudante ou não.

Em outras palavras, optamos por adotar: segunda língua (relacionada à ordem de aquisição: português) e língua estrangeira (relacionada à distância geográfica: inglês), que é uma terceira. Essa opção se faz necessária a fim de situar de que língua se fala, e para simplificar o texto – uma vez que, para adotar o termo mais amplo “adicional”, precisaríamos utilizar os termos “primeira língua adicional” e “segunda língua adicional”/“língua adicional estrangeira”, pois estaremos tratando de três línguas em diálogo.

Na área de aquisição e desenvolvimento de qualquer língua que venha após a L1, Paiva (2014) coloca que as teorias historicamente conhecidas como “teorias de aquisição de segunda língua” foram desenvolvidas para realidades diferentes da brasileira, sem levar em conta a situação de aprendizes que têm pouco contato com a língua alvo. Contudo, são essas teorias que vão orientar o trabalho com a língua estrangeira.

Escolhemos o inglês porque, além de ser nossa formação, destaca-se nos estudos sobre aquisição de línguas. *Deve ser lembrado que a língua inglesa está frequentemente em uma situação única, sendo a única língua que pode ser usada em quase qualquer lugar do globo entre as pessoas que são falantes não-nativos* (COOK, 2008, p.1).

Acreditamos que não há uma única teoria que dê conta de todo o processo, pois focam diferentes aspectos da aquisição de segunda língua. Assim, as entendemos como complementares, podendo auxiliar na compreensão dos diversos eventos linguísticos nesse processo (MORAES, 2012; PAIVA, 2009).

Embora as teorias de aquisição de segunda língua tenham princípios e pressupostos diferentes, parece-nos, por exemplo, inegável que a repetição (inspirada no behaviorismo-estruturalismo) apresenta um papel importante no ensino formal de uma língua estrangeira, assim como importa a interação com o outro e com o meio (inspirada no sociointeracionismo).

A situação peculiar do surdo para adquirir uma terceira língua, no caso, depois do português (segunda língua) será tratada mais adiante, após uma introdução de teorias e modelos que orientam a aquisição de língua estrangeira.

Nessa perspectiva, com o intuito de compreender melhor esses eventos linguísticos, comentaremos algumas teorias que orientam estudos sobre aquisição de segunda língua e língua estrangeira.

## 1.2 Teorias que orientam a aquisição de língua estrangeira

A aprendizagem de línguas estrangeiras entre crianças e adultos difere em alguns pontos, pois crianças normalmente apresentam uma predisposição linguística natural e aprendem sem objetivos definidos, benefícios claros para ela, não apresentando também os conhecimentos sobre a língua que um adulto já possui, embora busquemos propor que elas ganhem autonomia. Ademais, crianças não apresentam nervosismo ao tentarem usar a nova língua e parecem não se preocupar com os erros que por acaso ocorram. Já adultos e adolescentes consideram a tentativa de fala, muitas vezes, uma ação estressante quando não conseguem proferir sentenças claras e corretas porque temem a avaliação de seus pares e mediador. Crianças tendem a se “arriscar” mais na nova língua, enquanto aprendizes mais velhos tendem a permanecer por um tempo em silêncio até serem forçados a falar (LIGHTBOWN; SPADA, 2011).

Para as autoras, considerando um cenário ideal, o prévio conhecimento de uma língua pode ser vantajoso na aquisição de uma nova, uma vez que o aprendiz já sabe como uma língua funciona – o que não acontece no caso de muitos surdos. Por outro lado, deve-se perceber que o conhecimento de outra língua pode conduzir os aprendizes a fazer suposições incorretas sobre como a língua-alvo funciona.

Nesse contexto, línguas se assemelham a homens. Embora cada um tenha peculiaridades por meio das quais se distinguem de todos os outros, todos têm certas qualidades em comum. As peculiaridades de línguas individuais são explicadas nas respectivas gramáticas e dicionários. Aquilo que todas as línguas têm em comum, ou que é necessário a todas as línguas, é tratado em uma ciência que alguns chamaram de Gramática Universal ou Filosófica (BEATTIE, 1788 *apud* CHOMSKY, 1965).

Contudo, de acordo com Lighthown e Spada (1999, p. 03), *parece haver pouco suporte ao mito de que aprender mais uma língua na infância desacelera o desenvolvimento cognitivo ou linguístico da criança*. Outros pesquisadores como De Houwer (1997), Maxwell (2008) e Ramos (2004) trazem em suas contribuições comentários a esse respeito. A partir das leituras dos autores acima, entendemos que há muitos pais que ainda têm receio em introduzir mais de uma língua na educação de seus filhos por acreditarem que aprender duas, ou mais, línguas ao mesmo tempo poderá prejudicar a aquisição de uma delas.

Segundo De Houwer (1997), Hakuta e Garcia (1989), Maxwell (2008) e Ramos (2004), até os anos 60, grande parte dos pesquisadores entendiam o bilinguismo como sendo prejudicial ao desenvolvimento cognitivo da criança, o que não acreditamos ser verdadeiro. Esses autores apontam, também que, após essa década, os trabalhos a favor do bilinguismo ganharam mais força e número.

Entre os posicionamentos favoráveis, Hakuta e Garcia (1989) apontam que alguns trazem o mito de que o bilinguismo pode aumentar a inteligência, o que também não acreditamos ser verdadeiro. Apontam, ainda, que poucos sugerem o ensino de outras línguas somente após os sete anos de idade, após alfabetização na primeira língua.

A esse respeito, a pesquisa de Gordon (2000) revela que, quando as crianças iniciam o processo de aquisição de uma nova língua em idade precoce, elas apresentam mais facilidade para o desenvolvimento de uma fluência, e falam sem sotaque. Dentro dessa linha de pensamento, assim como na aquisição da L1, a idade é um fator importante também no desenvolvimento do bilinguismo.

Flory (2009, p. 440), em sua tese, traz como contribuição que o crescer bilíngue apresenta vantagens no que diz respeito ao *desenvolvimento de aspectos específicos do desenvolvimento cognitivo*.

Essas informações foram aqui mencionadas para situar o que acontece com indivíduos que aprendem duas línguas e, já de antemão, esclarecer que fazemos parte do grupo de pesquisadores crentes de que essa aprendizagem não é de forma alguma prejudicial, mas de que auxilia no desenvolvimento cognitivo e maximiza a possibilidade de maior fluência e proficiência na(s) língua(s) estrangeira(s). Entretanto, não aprofundaremos essa discussão por não se tratar de nosso objetivo.

Como mencionamos anteriormente, entendemos que teorias de aquisição de segunda língua trazem alguns pontos comuns que podem ajudar na compreensão dos diversos eventos linguísticos nesse processo (MORAES, 2012; PAIVA, 2014), especialmente no caso dos surdos. Entendemos, ainda, que a aprendizagem de uma língua é complexa e oscila entre a simples aquisição de habilidades automáticas e a compreensão de conceitos abstratos e significados estéticos.

Há diversas perspectivas sob as quais o aprendizado de uma língua, seja ela a língua natural ou estrangeira, tem sido observado. (1) As investigações de cunho linguístico tendem a estudar os mecanismos genéticos para aquisição da linguagem (denominados “Gramática Universal”) expressos por Chomsky (1994). (2) As teorias

comportamentais argumentam que a associação, a repetição e a imitação são fatores que viabilizam a aquisição da língua e, portanto, voltam-se para observações que deem conta da implementação de tais fatores como forma de comprovar suas crenças trazidas por Skinner (1953). (3) As teorias cognitivas, por sua vez, ressaltam que a aquisição de esquemas, regras estruturais e significados são as características que definem o aprendizado de uma língua, segundo Piaget (1972).

Segundo Schütz (2007), várias teorias sobre o aprendizado de línguas já foram propostas, sempre diretamente influenciadas pela linguística e pela psicologia. Essas abordagens atendem às especificidades da época em que foram elaboradas. Serão descritas, de forma breve, as seguintes teorias: o Behaviorismo, o Inatismo e o Interacionismo. Nesse sentido, a seguir, serão abordadas as três principais correntes de aquisição da linguagem que orientam o trabalho com a segunda língua segundo Cook (2008) Figueiredo (1995), Lightbown e Spada (1994; 1999), Paiva (2014) e Schütz (2007).

### 1.2.1 Behaviorismo

Em meados da década de 40 e 50, surge, principalmente nos Estados Unidos, o behaviorismo, tendo como seus maiores representantes Skinner, teoria de aprendizagem geral, e Bloomfield, linguística estruturalista (PAIVA, 2014). Os adeptos dessa teoria afirmam que a aprendizagem de uma língua é o resultado de imitação.

Skinner (1938) acredita que nós temos uma mente, embora seja mais produtivo estudar o comportamento observável em vez de eventos mentais internos. Para o pesquisador, estudar questões internas fogia ao pragmatismo necessário às ciências. Sua obra teve origem em três estímulos (reforço positivo, reforço negativo e punição) observados em seus experimentos com animais.

Para ele, a melhor maneira de entender o comportamento é olhar para as causas de uma determinada ação e suas consequências, abordagem que chamou de condicionamento operante. (SKINNER, 1953).

O condicionamento operante lida com ações intencionais de um efeito sobre o meio ambiente. Skinner se propôs a identificar os processos que fizeram certos comportamentos operantes mais ou menos prováveis de ocorrer (MCLEOD, 2015; SKINNER, 1953).

Para os behavioristas qualquer aprendizagem é resultado da formação de hábitos, e isso ocorre através de estímulo – resposta – reforço (ou a equação E -> R -> R). Para eles, o indivíduo recebe um estímulo do meio (de outro falante, por exemplo). Esse estímulo faz com que haja uma resposta, e, se ela estiver correta, o indivíduo é encorajado a repeti-la até que a domine. Caso o indivíduo produza um erro, em vez de um acerto, será corrigido.

Uma modificação em parte das forças que afetam o organismo... é tradicionalmente chamada de estímulo e a parte correlacionada do comportamento de resposta. Nenhum dos termos pode ser definido quanto as suas propriedades essenciais sem o outro (SKINNER, 1938, p. 9).

No caso da instrução programada proposta por Skinner (1958), amplamente utilizada no ensino de línguas por anos, os componentes incluem objetivos comportamentais, pequenos quadros de instrução, a autoestimulação, resposta ativa do aluno às perguntas inseridas e *feedback* imediato.

Nesse sentido, a partir da leitura dos textos do teórico que estamos apresentando (1958 e 1986) e de Driscoll (2000) – que comenta os trabalhos do comportamentalista –, podemos entender que os princípios subjacentes que se destacam nessa proposta são:

- a) modelação: refere-se ao reforço de aproximações sucessivas para um comportamento desejado, ou seja, esse processo exige do aprendiz a execução de aproximações sucessivas do comportamento alvo. Em suma, os comportamentos do aluno são moldados pelo reforço de comportamentos de aprendizagem desejados;
- b) encadeamento: a aquisição de comportamentos complexos é o resultado do processo referido como encadeamento. Nesse caso, o encadeamento estabelece comportamentos complexos constituídos a partir de comportamentos discretos e mais simples já conhecidos para o aprendiz. Assim, na instrução programada, o conteúdo é organizado em pequenos passos – progresso do simples ao complexo – e exigem uma resposta do aluno para continuar.

De acordo com Skinner (1958), a aplicação dessa proposta envolve as seguintes etapas:

- a) especificação do objetivo da instrução - o que deve ser aprendido;

- b) identificação das competências iniciais dos aprendizes, ou seja, qual é o nível inicial de habilidades dos alunos;
- c) desenvolvimento de uma série de etapas: a instrução é programada em pequenos passos, ou seja, aproximações sucessivas ao comportamento desejado. Vale ressaltar que é de extrema importância para este estágio a oferta de um reforço adequado.

Assim, podemos entender que, se uma criança em processo de aprendizagem de uma língua disser “dá” e o adulto lhe trouxer um prato com comida, ela aprenderá que toda vez que quiser comer terá que dizer “dá”. A isso se compara, então, o estímulo, resposta e reforço. Já se ela, ao se referir a “fruta”, falar “tufa” será corrigida, por dar como resposta um erro, não recebendo o reforço. A mesma coisa acontecerá com uma criança mais velha que falar “miloeiro” em vez de “limoeiro”.

Para essa teoria, as línguas são conjuntos de hábitos diferentes (BLOOMFIELD, 1933). Assim, é mais fácil de aprender uma segunda língua que tenha semelhanças com a L1. Do mesmo modo, quando uma língua apresenta muitas diferenças em relação à L1, o aprendiz encontrará maior dificuldade em aprendê-la (BLOOMFIELD, 1933).

No caso de uma língua muito diferente, deve haver o uso de técnicas de repetição intensivas de estruturas e atividades de substituição, promovendo o estabelecimento de novos hábitos necessários para se aprender uma nova língua.

Contudo, essa abordagem é considerada como uma explicação incompleta da aquisição da L2 e da LE, e mesmo da aquisição da L1, por diversos pesquisadores (FIGUEIREDO, 1995; LIGHTBOWN; SPADA, 1994; PAIVA, 2009). Figueiredo (1995, p. 48), ao criticar essa teoria, afirma que o aluno *aprende com a experiência, mas não somente da experiência, como comprovam tantas outras teorias*, as quais veremos mais adiante.

Além do que foi citado, o que mais deixa a desejar nessa abordagem é o fato de que um indivíduo é capaz de elaborar ou produzir sentenças que nunca ouviu antes. Se um aprendiz falasse somente o que é repetido, a aprendizagem de uma nova língua seria um processo muito mais longo que o habitual e muito mais restrito, pois não inclui a possibilidade de criações.

Para os behavioristas, o professor é o centro da aprendizagem, não interessa a história, a cultura, os hábitos e os conhecimentos que o aprendiz já adquiriu

anteriormente. Tudo que o professor diz está correto, e não há possibilidade de críticas ou reflexões.

### 1.2.2 Inatismo

Noam Chomsky (2006, p. 100) afirma que, quando estudamos a questão da aquisição de linguagem em detalhes, somos levados a atribuí-la ao Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL)

um riquíssimo sistema de restrições na forma de uma possível gramática; caso contrário, é impossível explicar como as crianças vêm a construir gramáticas do tipo que parece empiricamente adequada nas condições dadas de tempo e de acesso às informações.

Em outras palavras, Chomsky (2006) acredita que as crianças são programadas biologicamente, uma vez que a linguagem se desenvolve nelas exatamente da mesma forma que outras funções são biologicamente desenvolvidas. O ato de desenvolver uma língua é para ele como o ato de aprender a caminhar, tendo para isso um período determinado para acontecer.

Para o linguista (1994), a aquisição de uma língua é inata ao aprendiz, que nasce predisposto a adquiri-la. Porém, é necessário que o ambiente em que esse aprendiz está situado lhe ofereça base e condições, aí, sim, este desenvolverá uma língua.

O linguista, em sua abordagem, concebe a Gramática Universal (G.U.), que seria uma pré-programação presente em um lugar no cérebro, com princípios que são comuns à linguagem. É graças a G.U. que as crianças produzem enunciados que nunca, sequer, ouviram, pois permite a criação de representações mentais.

Chomsky (1998) considera a linguagem como um “órgão”, ou seja, assim como o ser humano nasce com demais órgãos que são fundamentais para sua existência, assim ocorre com a linguagem. Esse órgão para ele, não poderia ser removido de um corpo. A esse respeito, Pinker (2002, p.9) confirma:

A linguagem não é um artefato cultural que aprendemos da maneira como aprendemos a dizer a hora ou como o governo federal está funcionando. Ao contrário, é claramente uma peça da constituição biológica do nosso cérebro.

O neurologista chomskyano prefere, no entanto, utilizar o termo instinto da linguagem, uma vez que transmite a ideia de que as pessoas falam assim como as aranhas tecem suas teias, instintivamente.

Nessa perspectiva, as pessoas possuem uma capacidade criativa para uso da linguagem a partir de alguns elementos restritos. Entretanto, não se trata de analogias, mas da habilidade de utilizar a linguagem de forma criativa independente de estímulos (CHOMSKY, 1998; PINKER, 2002; FINGER; QUADROS, 2008).

A teoria inatista não faz especificações claras acerca da aprendizagem da L2/LE. Contudo, muitos linguistas explicam que a G.U. é a melhor perspectiva para a aquisição de uma nova língua. Já outros afirmam que a G.U. não guiaria a aquisição em indivíduos que passaram do período crítico para essa aquisição.

### 1.2.3 Interacionismos

O termo “interacionismo” é plural. A esse respeito, Lier-de-Vitto e Carvalho (2008) defendem que o uso desse termo no singular é inapropriado por fazer referência a diferentes teorias, sugerindo, através de Castro e Figueira, que utilizemos o plural “interacionismos”.

Uma primeira teoria interacionista traz Jean Piaget (1896 - 1980) que procurou observar crianças e lactentes em suas brincadeiras e interações com adultos, traçando o perfil do desenvolvimento cognitivo.

O teórico (1972) desenvolveu aí dois conceitos: permanência do objeto, e egocentrismo. A permanência diz respeito à capacidade da criança de perceber que algo ou alguém pode estar em outra perspectiva, ou seja, de entender que algo ou alguém existe mesmo que não seja mais visto ou ouvido. Já o egocentrismo diz respeito a quando a criança ainda não consegue se colocar na perspectiva do outro.

Nessa lógica, Piaget (1975) entende que o desenvolvimento cognitivo é construído a partir do biológico, e que a inteligência se organiza a partir de uma lógica da ação apoiada sobre os reflexos inatos do bebê (biológico).

De acordo com a teoria piagetiana, a aquisição da linguagem foca no papel do ambiente linguístico em interação com as capacidades inatas da criança na determinação do desenvolvimento da linguagem. Assim, o surgimento da linguagem ocorria apenas no período representativo, em torno dos dois anos, idade em que a criança desenvolve a função simbólica (PIAGET, 1972; 1975).

Portanto, o teórico considera como pré-requisito para a aquisição da linguagem a capacidade de permanência do objeto e de representação, ou seja, com a função simbólica a criança poderia desenvolver as imagens mentais e a linguagem.

Assim, o que essa teoria nos diz é que o desenvolvimento da linguagem está voltado ao ambiente. Em suma, a linguagem é o resultado de uma ação complexa entre as características humanas e o ambiente em que ela se desenvolve.

Piaget (1975) não via a língua como tendo base em um módulo na mente como afirmava Chomsky (1998). Para Piaget (1975), a linguagem se desenvolve na infância e pode ser usada para representar o conhecimento que a criança tem adquirido com a interação física no seu ambiente.

Em uma segunda teoria interacionista, o sociointeracionismo ganha a contribuição de Lev Vygotsky (1896- 1934), intelectual russo, que trabalhou na União Soviética. Ele possuía um amplo e diversificado conhecimento, atuando em áreas da psicologia, educação, medicina, direito, filosofia entre outras. Sua teoria também pode ser encontrada como teoria socioconstrutivista.

A visão de Vygotsky (1998) difere daquela de Piaget (1972; 1975). Piaget admitiu a hipótese do desenvolvimento da língua como um sistema de símbolos para expressar o conhecimento adquirido através da interação com o mundo do físico. Já para Vygotsky, que também considerava a linguagem simbólica, o pensamento era essencialmente o discurso internalizado, e esse discurso emerge com a interação social.

Devido a essa relação, podemos dizer que Vygotsky conclui que o desenvolvimento da linguagem se dá na interação social. Em outras palavras, ele estruturou um sistema de pensamento tendo como base o desenvolvimento do indivíduo resultado de um processo socio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

Vygotsky (1998) se refere ao que a criança poderia fazer em um ambiente interativo de apoio. Ela é capaz de avançar para um nível mais elevado de conhecimento e desempenho do que seria capaz de forma independente. Esse autor se refere ao que a criança pode fazer na interação com o outro, mas não só, como zona de desenvolvimento proximal da criança – intervalo entre o que a criança consegue fazer sozinha (Zona de Desenvolvimento Real – ZDR) e o que ela faz com a ajuda de outro indivíduo.

No que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1998) observou a importância das conversas que as crianças têm com os adultos e com outras crianças e viu nessas conversas as origens da língua e pensamento. É nesse espaço (ZDP) que o professor atua, criando situações para que a criança avance em seus conhecimentos sobre o objeto de estudo, permitindo que ela faça sozinha o que antes só conseguiria fazer com a ajuda de um adulto.

Piaget e Vygotsky convergem (e divergem) em vários aspectos de seus estudos. Como Vygotsky teve uma morte prematura e sua obra foi traduzida para o mundo ocidental tardiamente, Piaget somente leu os estudos de Vygotsky muito depois da morte desse estudioso.

A esse respeito, podemos dizer que Vygotsky não concordava com a ideia de Piaget de que o sujeito era o principal responsável pela construção e pelo desenvolvimento de seus processos psicológicos; na verdade, acreditava que a construção das funções psicológicas superiores se desenvolvia na interação situada em um contexto sociocultural.

Dessa forma, resumidamente, a teoria sociocultural de Vygotsky assume que a aquisição ocorre na interação do aprendiz e do interlocutor, ao passo que outros modelos interacionistas assumem que a entrada (input) modificada, fornece ao aprendiz materiais linguísticos que são processados internamente e invisivelmente. Trataremos de Vygotsky mais adiante pela importância que ele vai ter no contexto da pessoa com deficiência.

Uma terceira teoria interacionista tem um viés psicanalítico e ficou conhecida como Interacionismo de De Lemos. Esta autora é estruturalista e busca entender a relação entre a fala do adulto e a fala da criança. E quando questões referentes à relação da fala do adulto com a fala da criança foram expostas, o modelo piagetiano foi considerado ultrapassado.

Cláudia de Lemos (1981) propõe a análise dos diálogos entre adultos e crianças com vistas a estudar fragmentos da fala do adulto na fala da criança. A esse respeito, Azenha (2005) afirma que a teoria de De Lemos confere ao outro um papel importante na aquisição da linguagem: pai ou mãe (outro) significam os gestos e balbucios da criança, concedendo a esses movimentos o status de linguagem.

Numa perspectiva saussuriana, característica dos estudos psicanalíticos, essa teoria põe a criança como sendo capturada por uma língua com a qual se relaciona. De Lemos (1982) afirma que a criança passa por estágios de aquisição de linguagem

– mais de um estágio ao mesmo tempo às vezes – a partir de sua interação com o outro. Para a teórica, percebem-se marcas da fala do adulto na fala da criança e, a partir daí, entendemos que a aquisição de linguagem se trata de um processo metalinguístico no qual a criança constrói a linguagem através da própria linguagem buscando agir sobre o outro e o mundo. Essa teoria interacionista trata do corpo como pulsional, vivo, ou seja, a criança é um corpo que fala, mas que não segue um padrão de aprendizagem (DE LEMOS, 2003).

É importante destacar, entretanto, que a teoria não considera que haja uma imitação da fala do outro, uma vez que a criança faz uso de palavras e expressões ditas pelo adulto em situações diferentes das originais.

De Lemos (1995, p. 26) afirma que o estatuto semântico formal traz marcas da *história da relação da criança com os textos em que sua fala, gesto, movimento e presença foram interpretados*. E é por isso que a pesquisadora se ocupa do diálogo como objeto de estudo.

Uma vez que o processo de aquisição compreende a relação da criança com a linguagem, as mudanças que ocorrem nesse processo dizem respeito às posições adotadas pela criança, ou seja, ela se relaciona de formas diferentes com a linguagem à medida em que se posiciona frente a ela.

A posição inicial é a do outro (metonímia), na qual a criança se encontra alienada à fala do outro. Uma outra posição ocorre quando a criança começa a falar “por si só” (metáfora), posição em que os conteúdos latentes se cruzam com os conteúdos manifestos que se deslocam das falas de outros. Nessa perspectiva, é no próprio âmbito do enunciado da criança que se encontra a cadeia que garante a sustentação do movimento dos significantes, favorecendo a resignificação.

É nesse ponto que a teoria de De Lemos difere dos demais interacionismos, por assumir compromisso com a fala da criança que é *fonte incessante de movimento de teorização* (LIER-DE-VITTO; CARVALHO, 2008, p. 125)

Desse modo, para interacionistas estruturalistas, é na interação que a criança passa a falar, ou seja, não existe um dispositivo de aquisição de linguagem e é somente através da interação com o outro e sua linguagem que a criança a adquire.

Cabe, aqui, problematizar a questão da aquisição da linguagem pelo surdo. Se não há um dispositivo de aquisição de linguagem, como e por que o surdo passa pelos mesmos estágios de aquisição que o ouvinte, inclusive o balbucio, oral e manual,

mesmo sem o sentido da audição? O que seria isso a não ser a predisposição para o desenvolvimento da linguagem?

A partir das reflexões neste tópico, acreditamos ser necessário um comentário a respeito dos modelos de aprendizagem de Bloomfield (1933) e Lado (1964) com o Behaviorismo-Estruturalismo, Chomsky (1976) com modelo da Gramática Universal, Krashen (1982) com o modelo Monitor, Vygotsky (1962) e Lantolf (1994) com a Teoria Sociocultural, Johnson (2004) com o modelo dialógico, inspirado em ideias bakhtinianas e vygotskyanas, e Revuz (1998) e Serrani-Infante (1998) com uma visão psicanalítica a respeito da aquisição de L2 e LE.

### **1.3 Modelos teóricos de aprendizagem de línguas**

Conforme mencionado anteriormente, acreditamos que o conhecimento sobre as teorias de aquisição de linguagem pode permitir o entendimento desse processo, uma vez que cada uma explica um aspecto diferente da aquisição (MORAES, 2012; PAIVA, 2014). Portanto, cabe fazer um passeio por alguns modelos que costumam orientar pesquisas com a língua estrangeira. Esses modelos se desdobram e/ou explicitam as teorias que acabamos de descrever sucintamente.

#### **1.3.1 Modelo behaviorista-estruturalista**

O modelo behaviorista-estrutural predominou por duas décadas após a segunda guerra mundial, partindo das teorias de aprendizagem geral, principalmente as de Watson (1924) e Skinner (1957), e da linguística estruturalista representada por Bloomfield (1933). *Não existe nela um proponente específico e nem uma formulação teórica de aquisição, propriamente dita, mas princípios linguísticos e psicológicos que tentam explicar a aprendizagem e fornecer orientações sobre seu ensino* (PAIVA, 2014, p.11).

A respeito da psicologia behaviorista, a autora (*ibid.*) a descreve como objetiva, ou seja, estuda o comportamento e não a mente. Nesse contexto, a pesquisa experimental é defendida por Watson (1924), uma vez que considera que a matéria de interesse da psicologia é o comportamento humano. Assim, o ser humano, tal qual animais, aprenderia ao fazer associações entre experiências e estímulos.

Nesse sentido, a teoria tem como pressuposto que a aprendizagem se constitui na formação de hábitos e tem como princípios a repetição de estímulos, a influência dos reforços positivos e negativos na formação dos hábitos desejados, e a graduação das atividades para um melhor andamento da aprendizagem.

É através dessas incansáveis repetições que o aprendiz deixa de produzir erros (SKINNER, 1957). Esse tipo de exercício aparece até hoje em livros de aprendizagem de línguas e salas de aulas, acreditando-se ainda que é a repetição a principal atividade que fará o indivíduo a aprender uma nova língua.

Skinner (1957) é o nome mais lembrado no tocante ao ensino de línguas e behaviorismo. Ele entende o comportamento verbal como sendo reforçado pela mediação de outra pessoa, e indica seis tipos:

- a) mando – ordens e regras de polidez;
- b) eco – repetições;
- c) textual – leitura, transcrição e ditado;
- d) intraverbal – respostas em cadeia, associações de palavras e tradução;
- e) tato – contato;
- f) relação com o público – o ouvinte como condição necessária para que o comportamento ocorra.

Assim, a aprendizagem como comportamento observável ocorre a partir de um condicionamento operante onde há a premiação de um comportamento até que ele se torne habitual, não necessitando mais de um reforço (SKINNER, 1957). O sujeito aprende a se comportar de forma apropriada em diversas situações comunicacionais de uma língua, ou seja, segundo Skinner (1957), um aprendiz (tabula rasa) é exposto a uma determinada língua (estímulo) e aprende um comportamento (linguagem) que o permite comunicar.

Outro conceito importante nesse modelo é o de transferência (BLOOMFIELD, 1933; LADO, 1960). Entende-se aqui que, ao se aprender uma nova língua, estamos sujeitos a transferências positivas (estruturas da primeira língua que facilitam a aprendizagem de estruturas semelhantes na nova língua) e negativas (estruturas da primeira língua causando interferências na nova língua).

Segundo Lado (1960), quando aprendemos a estrutura gramatical de uma língua estrangeira, a estrutura da língua materna tende a ser transferida. O aprendiz

tende a transferir, por exemplo, o formato das sentenças, os dispositivos de modificação, o número e o gênero.

Na linguística estruturalista, alguns princípios se tornaram a bandeira do movimento:

- a) a língua é fala e não escrita;
- b) a língua é um conjunto de hábitos;
- c) ensine a língua e não sobre a língua;
- d) a língua é o que os falantes nativos falam e não o que alguém pensa que eles devem falar;
- e) as línguas são diferentes.

Bloomfield (1933) alcançou destaque na América do Norte a partir de sua concepção materialista, mecanicista e comportamentalista dos fatos da linguagem – sendo relacionado com o Comportamentalismo de Skinner por se fundamentar na teoria de estímulo-resposta.

O estudioso (*ibid.*), em seus estudos, concebeu o esquema S – r – s – R, onde R diz respeito a um estímulo externo que leva um falante a produzir uma resposta verbal r, seguida por um estímulo linguístico s por parte do ouvinte, desencadeando uma resposta externa R. Nesse caso, S e R são eventos práticos do mundo extralinguístico.

Seguindo esse contexto, Robert Lado (1964) considera a aprendizagem de uma língua como sendo complexa. Esse pesquisador afirmou que a aprendizagem oscila entre a simples aquisição de habilidades automáticas e uma compreensão de conceitos abstratos e significados estéticos.

Lado (1957) afirma ainda que a linguística contrastiva é de interesse do professor de língua por fornecer as diferenças entre línguas que podem indicar a fonte das dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua.

Para ele, os materiais mais eficientes para o ensino de línguas são aqueles elaborados a partir de uma descrição científica da língua-alvo comparada com uma descrição igualmente científica da L1. Este era, segundo Lado (1957), um dos princípios da Análise Contrastiva. Através dessa comparação, era possível prever os erros passíveis de ser cometidos pelos alunos durante a aprendizagem a fim de evitá-los. Assim, o erro deveria ser evitado, exterminado, antes mesmo de ser cometido.

Pode-se entender, então, que a teoria behaviorista-estrutural se apoia em dois pilares que são a linguística estrutural e a psicologia behaviorista. Assim, nessa teoria, a língua é um conjunto de estruturas e a aprendizagem é uma formação de hábitos automáticos. Portanto, como afirma Paiva (2014), adquirir uma língua, na visão behaviorista-estruturalista, é adquirir hábitos linguísticos automáticos, e isso é feito através da repetição de estruturas básicas da língua.

### 1.3.2 Modelo da Gramática Universal

Um segundo modelo, o da Gramática Universal (G.U.), entende que o ser humano possui uma capacidade inata, a faculdade da linguagem.

A faculdade da linguagem pode perfeitamente ser considerada um “órgão da linguagem”, no sentido em que os cientistas falam do sistema visual, do sistema imunológico ou do sistema circulatório como órgãos do corpo. Entendido dessa maneira, um órgão não é algo que possa ser removido do corpo, deixando o resto intacto. Trata-se de um subsistema de uma estrutura mais complexa (CHOMSKY, 2000, p.31).

Para Chomsky (1994), as pessoas têm o potencial para se desenvolver linguisticamente, considerando que nascem com um Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL), aparato criativo exclusivamente humano.

Desde 1957, as ideias de Chomsky vêm colaborando para a área de aquisição de linguagem. No livro Aspectos da Teoria da Sintaxe (CHOMSKY, 1965), ele defende que a teoria linguística está preocupada principalmente com um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade discursiva completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente e não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes como limitações de memória, distrações, turnos de atenção/interesse, e erros – sejam eles aleatórios ou característicos – na aplicação do seu conhecimento da língua em desempenho real.

Para ele, essa foi a posição dos fundadores da linguística moderna geral, e nenhuma razão convincente para modificá-la foi oferecida. Chomsky (1965) não se propõe a estudar a comunicação, seu foco são os mecanismos internos e isso só é possível tendo como ponto de partida um falante ideal. Não se tem, de fato, uma teoria de aquisição de segunda língua, mas diversas hipóteses cujo ponto de partida são os

conceitos das várias etapas do gerativismo (PAIVA, 2014). Então, a preocupação de Chomsky nunca foi a aprendizagem, mas o que ele chama de língua observável.

Entretanto, Chomsky considera que, o estudo da linguagem não é diferente de investigação empírica de outros fenômenos complexos. Nessa perspectiva, portanto, para estudar o desempenho linguístico real, deve-se considerar a interação de uma variedade de fatores, que a competência subjacente do ouvinte-falante é uma só. Assim, somente sob a idealização aqui definida, *o desempenho é um reflexo direto de competência. Na realidade, é óbvio que não poderia refletir competência diretamente* (CHOMSKY, 1965, p. 4).

Chomsky (1957) apresenta a dicotomia competência/desempenho. O estudo do desempenho linguístico considera a interação de uma variedade de fatores e a competência subjacente do falante é só um deles; ou seja, tornando a distinção entre dois termos mais clara, a competência diz respeito ao conhecimento do ouvinte-falante de sua linguagem, enquanto o desempenho trata do uso real da língua em situações concretas. A esse respeito, Chomsky (1965) afirma que um registro da fala natural mostrará numerosos falsos começos, desvios de regras, mudanças de plano durante o percurso, e assim por diante.

De acordo com essa teoria, o sujeito toma como base a fala dos outros e vai incorporando novos modelos para sua língua à medida que se desenvolve. Segundo Moraes (2012, p. 48), Chomsky (1994) utiliza

uma abordagem matemática dos fenômenos da linguagem, em que a linguagem é a propriedade inata da mente humana. A linguagem é vista, diferentemente da visão behaviorista, como uma herança genética, uma capacidade mental, e a língua como um conjunto de regras, um sistema.

Na obra “*Syntactic Structures*”, Chomsky (1957) define língua como um conjunto infinito de frases, cada uma finita no seu tamanho e construída a partir de um conjunto finito de elementos. Chomsky defende que são os processos de formação de frases que são finitos e que a recursividade faz com que se produzam frases até o infinito.

Assim sendo, a linguagem, nessa concepção, não pode ser confundida com um tipo de habilidade. É justamente o uso criativo da linguagem que evidencia que não é uma questão de habilidade que entra em jogo quando uma pessoa a utiliza. Esse é o principal argumento de Chomsky, e talvez o mais contundente, em sua crítica à teoria comportamentalista desenvolvida por Skinner (FINGER; QUADROS, 2008, p. 47).

Ele propõe um estudo de estruturas básicas e de suas regras de transformação, dando origem à gramática gerativa. Nessa perspectiva, salienta suas duas condições: de um lado, ela deve ser compatível com a diversidade das gramáticas existentes, do outro deve sofrer restrições nas suas opções, de forma a dar conta do fato de que cada uma dessas gramáticas se desenvolva na mente com base em evidências bastante limitadas (CHOMSKY, 1957).

Embora reconheça que sua teoria seja idealizada, Chomsky a defende afirmando que ela não é irrealista. Na concepção desse autor sobre a aquisição da linguagem, já descrita sucintamente no item anterior, a criança é equipada com a G.U., associada a uma teoria de marcação com duas funções: impor uma estrutura preferencial a um parâmetro da G.U. e permitir a extensão da gramática nuclear à periferia marcada.

Chomsky (1995) diz que a língua não é um sistema de regras, mas um conjunto de especificações para parâmetros em um sistema invariante de princípios da G.U. e apresenta sua proposta minimalista. Nessa proposta, o estado inicial é constituído de princípios invariantes com opções restritas a elementos funcionais e propriedades gerais do léxico.

Para esse autor (2000), a faculdade da linguagem parece ser uma propriedade real da espécie, variando pouco entre os humanos e sem análogos significativos. Para ele, como já mencionamos, a linguagem é como um órgão humano, um subsistema de um sistema complexo. O modelo da G.U. parte da premissa de que o ser humano é biologicamente dotado de um dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL).

Cook (2008) afirma que, de acordo com as ideias de Chomsky, o que temos em nossa mente é uma gramática mental de uma língua consistente de princípios universais de linguagem, como o princípio de localidade que defende uma boa formação para a estrutura prosódica sem dependência de nenhuma informação de fora da sílaba.

Nesse caso, a competência é “biológica” e não comportamental. Para Chomsky, o conhecimento da língua é uma representação mental inconsciente que subjaz toda língua em uso. Os principais interesses na abordagem da G.U. é que ela apresenta uma estrutura descritiva detalhada, possibilitando aos pesquisadores a formulação de hipóteses bem definidas sobre a tarefa apresentada ao aprendiz e analisa a linguagem do aprendiz de uma maneira focada.

Entretanto, essa concepção de aquisição da língua recebe críticas por desconsiderar, em algum nível, o aspecto social. Teorias mais recentes como as interacionistas consideram o social determinante no processo de aquisição da linguagem. Isso, porém, não invalida o esforço empregado e os resultados alcançados por Chomsky e demais teóricos.

### 1.3.3 Modelo Monitor

Na segunda metade dos anos setenta, Krashen apresenta sua hipótese para a aquisição de segunda língua, denominado Modelo Monitor. Essa hipótese surgiu em um contexto de grande insatisfação com os métodos behavioristas para o ensino de línguas.

Krashen (1978) considera que os ambientes formais (sala de aula) promovem o desempenho do monitor), e os informais contribuem para a absorção de insumos (*intake*). O modelo monitor é descrito pelo autor como:

O modelo de desempenho de segunda língua, denominado monitor, postula que o ator da segunda língua pode interiorizar regras da língua-alvo por meio de um dentre dois sistemas: a forma implícita, a **aquisição** inconsciente da língua, e a forma explícita, a **aprendizagem** consciente da língua (KRASHEN, 1978).

O modelo de aquisição de segunda língua é descrito por Krashen a partir de cinco hipóteses:

1. hipótese da aquisição-aprendizagem: prevê duas formas de desenvolver a segunda língua: a primeira é inconsciente, denominado pelo autor de aquisição, semelhante ao processo de crianças aprendendo de língua materna. E a segunda, a aprendizagem, um processo consciente – o conhecimento das regras, estando ciente e sendo capaz de usá-las;
2. hipótese da Ordem Natural: inspirada em Corder (1967), prevê a aquisição das regras gramaticais em uma ordem previsível. E, que a aquisição dessas regras não depende da ordem ensinada na sala de aula. Dentro dessa hipótese, o autor, apresenta o erro, como uma tentativa do aprendiz em construir hipóteses na língua-alvo;

3. hipótese do Monitor: as habilidades em produzir enunciados em outra língua é fruto do conhecimento inconsciente, e que o conhecimento consciente tem como função o monitoramento. Esse conhecimento consciente serve para editar, ou seja, fazer correções do *output*. A aprendizagem e a aquisição são processos que coexistentes:



Nessa hipótese, são postas três condições para o uso bem sucedido de monitor:

- o tempo: um falante de segunda língua necessita de tempo para utilizar as regras da língua;
- foco na forma: só o tempo não é suficiente, a forma também é importante;
- conhecimento da regra: entender a estrutura da língua-alvo.

4. hipótese do *input*: Krashen postula que adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples – quando compreendemos a mensagem. Tentamos várias outras formas – aprender regras gramaticais, memorizar vocabulários, etc. O que nos escapou nesses anos todos, no entanto, é que o ingrediente essencial é o *input* compreensível. Portanto, existe apenas uma forma de adquirir uma língua: compreendendo mensagens, ou seja, recebendo *input* compreensível. O autor recorre a Chomsky, para explicar o processamento de *input*, através do dispositivo de aquisição da linguagem - DAL. Krashen (1985) é enfático em inferir que o *input* é necessário para a aquisição, mas só isso não é suficiente, o falante precisa estar aberto 'ao *input*';

5. hipótese do Filtro Afetivo: o filtro afetivo é conceituado como um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar o *input* compreensível que recebem para a aquisição da segunda língua. Sujeitos com pouca motivação, insegurança, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto, o que impediria a conexão do *input* com a DAL.

Krashen propõe que o uso bem-sucedido do modelo monitor requer três características importantes: tempo, foco na forma e conhecimento da regra. O autor sintetiza as cinco hipóteses na seguinte descrição traduzida por Paiva (2014, p. 32):

As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e se seu filtro estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*. Quando o filtro está 'baixo' e é apresentada ao *input* compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável o 'órgão mental' a linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão (KRASHEN, 1985, p.4).

O psicólogo ressalta a existência de fatores que podem influenciar no modelo monitor, tais como o filtro afetivo, variações individuais e a interferência da língua materna.

#### 1.3.4 Modelo sociocultural

A partir das ideias de Vygotsky (1998), esse modelo coloca a mediação em posição central na aquisição e desenvolvimento da língua adicional, e, como lembra Paiva (2014), coloca também a língua como um produto de cultura com papel fundamental nessa mediação de operações nos campos psicológicos e sociais.

O sociointeracionismo de Vygotsky (1998) considera o social determinante no processo de aquisição da linguagem, defendendo que, em contato com os membros da cultura de um grupo social determinado, o bebê – sujeito biológico – transforma-se gradativamente em sujeito socio-histórico.

Vygotsky (1998) se interessa pela interação verbal, onde o desenvolvimento da linguagem tem sua origem social na troca comunicativa entre dois interlocutores.

Nessa teoria, o outro exerce uma função de grande importância: a de mediador das informações a serem recebidas pelo sujeito que está adquirindo e/ou desenvolvendo a linguagem. A esse respeito, Piletti e Rossato (2015) afirmam que se reforça a importância de mediações que sejam ricas em oportunidades de aprendizagem. No caso do ensino formal,

o professor constitui-se em um mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, de tal modo que propicia a formação e transformação das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, imaginação, pensamento, linguagem etc.), por meio da apropriação dos conhecimentos e

provocando neles a necessidade de apropriação permanente de novos conhecimentos (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 85).

Essa concepção tem suas bases na Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Psicologia Soviética ou Vygotskyana, que compreende a escrita como uma técnica de linguagem desenvolvida culturalmente pela humanidade (TULESKI *et al*, 2012).

Portanto, a linguagem exerce papel fundamental no desenvolvimento da mente humana, tendo a função de ferramenta de mediação. Vygotsky (1978) defende as ideias de que o contexto histórico e social não pode ser separado do desenvolvimento da linguagem, e de que é através da criação e uso de ferramentas mediadoras que o homem pensa. Assim, consideramos que a aprendizagem da escrita em língua estrangeira, na perspectiva de Vygotsky (1978), deverá ser mediada e que a interação verbal deverá ser estimulada, gerando possibilidades de aprendizagem.

É importante ressaltar que é no mundo social que os aprendizes de línguas observam os outros usando-as e os imitam. A esse respeito, Lantolf (1994) defende o brilho da visão de Vygotsky de que as atividades mentais superiores do ser humano são mediadas por meios simbólicos. Para ele, a mediação diz respeito à criação e uso de artefatos – objetos, símbolos e linguagem – para agir socialmente.

Portanto, a linguagem exerce papel fundamental no desenvolvimento da mente humana, tendo a função de ferramenta de mediação. Vygotsky (1998) defende as ideias de que o contexto histórico e social não pode ser separado do desenvolvimento da linguagem, e de que é através da criação e uso de ferramentas mediadoras que o homem pensa. Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira, na perspectiva de Vygotsky (1978), deverá ser mediada e a interação verbal deverá ser estimulada, gerando possibilidades de aprendizagem.

### 1.3.5 Modelo dialógico

Também, com base em influências vygotskianas, mas atreladas ao dialogismo de Bakhtin, surge um novo modelo de aquisição de L2 que mescla dialeticamente aspectos mentais e sociais. Esse modelo foi proposto por Marysia Johnson em 2004, e preconiza que

A teoria de Vygotsky é muito promissora para o campo de teoria e prática da segunda língua. A Teoria Socioconstrutivista de

Vygotsky, combinada com o dialogismo de Bakhtin, como epistemologia para as ciências humanas, oferece ao campo da aquisição de segunda língua uma oportunidade única para "curar" o cisma que atualmente separa o ambiente social do aprendiz de seu funcionamento mental (JOHNSON, 2004, p. 170)<sup>3</sup>.

Mais além, Johnson (2004) argumenta que há três partes detentoras de poder e controle de conhecimento em aquisição de segunda língua: teóricos/pesquisadores; professores, e alunos – recusando-se a dar prioridade às contribuições dos teóricos em detrimento às dos professores e às dos alunos. Em seu modelo proposto, todos os participantes têm status, privilégios e direitos iguais, o que implica uma ruptura com a tradição de pesquisa de L2.

Nessa teoria, deixa-se de investir em uma *metáfora de conduta de transferência de conhecimento* e em *uma falsa crença na existência de uma realidade unidimensional*, e busca-se situar a aquisição de L2 *não na mente humana, mas em interações dialógicas situadas* (JOHNSON, 2004, p.4).

Nessa perspectiva, abandona-se a tradicional separação entre competência e desempenho, pois ambas são vistas como dois lados da mesma moeda. A origem da competência não estaria em um dispositivo de aquisição de linguagem, mas na realidade social, no uso da linguagem em contextos sociais situados, ou seja, não universal (PAIVA, 2014, p. 174)<sup>4</sup>.

Portanto, evidencia-se uma preocupação com os gêneros do discurso, ou seja, *a natureza heterogênea da fala é "normalizada" e homogeneizada no termo "gêneros discursivos"*. Isso implica dizer que os discursos conflitantes voltados a uma mesma temática (heteroglossia) de Bakhtin estão presentes nos *gêneros discursivos (práticas discursivas) que refletem uma variedade de contextos socioculturais e institucionais* (JOHNSON, 2004, p. 173).

Segundo Johnson (2004), o foco se encontra na identificação, descrição e explicação dos diversos gêneros do discurso social e institucionalmente situados. Nesse sentido, a linguística do corpus e a análise do discurso devem oferecer as ferramentas essenciais para analisar discursos autênticos e investigar os seus efeitos sobre a habilidade da segunda língua do aluno.

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

<sup>4</sup> Tradução nossa.

Por exemplo, como as práticas discursivas típicas de um contexto universitário, como palestras ou discussões acadêmicas, influenciam a capacidade de aprendizagem do aluno? Que tipo de habilidade de linguagem esse tipo de ambiente evoca no aluno? E com que facilidade a habilidade linguística adquirida em um ambiente sociocultural pode ser transferida para outros contextos? (JOHNSON, 2004, p. 173)<sup>5</sup>.

Cabe destacar que essas análises devem ser conduzidas em termos de enunciados, atos de fala, mecanismos de troca de turno, mecanismos de reparo, e sinais não verbais como gestos e expressões faciais, tirando o foco do código linguístico. Nesse sentido, conforme defende Johnson (2004), o ensino formal da língua deve replicar, ou refletir, as situações reais em que os gêneros se situam, estimulando a interação e evitando a artificialidade de atividades propostas por outros modelos.

#### 1.3.6 A visão psicanalítica

A aquisição de Língua Estrangeira é um tema abordado em pesquisas no campo da linguagem e psicanálise nas últimas duas décadas. Entretanto, esse campo do saber não propõe um modelo de aquisição/aprendizagem, mas uma forma de olhar esse processo. Christine Revuz (1997), que introduziu a visão psicanalítica sobre a aquisição de língua estrangeira, percebe essa aquisição como uma perturbação daquilo que está inscrito em nós com as palavras da língua materna.

Os estudos da área mostram que o aprendizado da língua estrangeira se dá por um confronto com o estranhamento da língua materna e com a recusa de um entendimento completo que não se concretiza (CARVALHEIRO, 2008; CAVALLARI, 2009; CORACINI, 2003; OLIVEIRA, 2013; REVUZ, 1998).

Esse dado é ratificado por Serrani-Infante (1998) quando aponta que o aprendiz experiencia pontos de bloqueio na hora de ser um outro, de ver o mundo com o olho de um outro. Essa forma de nomear o mundo pela tomada de palavra em uma língua estrangeira assusta esse aprendiz inicialmente – e por vezes durante todo o processo de aprendizado.

Segundo Revuz (1998), aprender uma língua estrangeira exige uma interação de diferentes dimensões do sujeito, que são a afirmação do eu, o trabalho de corpo e

---

<sup>5</sup> Tradução nossa.

a dimensão cognitiva. Carvalheiro (2008, p. 488-489) resume muito bem essa questão:

Para Revuz, o aprendizado da língua estrangeira solicita, a um só tempo, nossa relação com o saber – por exemplo, é necessário inteirar-se e memorizar novas estruturas lingüísticas, ou seja, novos parâmetros lingüísticos são requeridos –, com nosso corpo – uma nova articulação fonética é necessária – e com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa – “eu falo”.

A esse respeito, pode-se dizer que, ao se tratar a LE como ferramenta de interação social, espera-se do indivíduo uma tomada da posição de sujeito que fala por si, que se posiciona. Essa autopermissão a falar 'eu' exige muito desse indivíduo devido ao espaçamento entre aprendiz e LE no que se refere à memória histórica.

A pessoa que se expõe a aprender uma nova língua não comunga de todo com essa memória citada acima e, por isso, precisa partir do que já fala. Reaprender a falar partindo das bases da língua materna, *as bases mesmas de nossa estruturação psíquica e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna* (REVUZ, 1998, p.217). Nessa perspectiva, Pereira de Castro (1998) afirma que o encontro com a LE não é pura reprodução da língua materna nem pura novidade, mas jogo complexo de semelhanças e diferenças com a LM.

Assim como as teorias de aquisição de linguagem das quais se desdobram, os modelos aqui discutidos focam aspectos diferentes que podem ser complementares no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira. Acreditamos, assim, conforme defendemos desde a pesquisa de mestrado (MORAES, 2012), que esses modelos podem interagir em um *mix n' match* com vistas à aquisição da LE.

#### **1.4 O lugar das línguas na aquisição e no desenvolvimento da língua estrangeira**

Grosjean (2001) traz um conceito muito interessante de bilinguismo: uso de duas ou mais línguas no dia a dia por um indivíduo independente do seu nível de fluência nelas. Mencionamos ainda que as línguas exercem papéis diferentes, podendo uma delas predominar

Em trabalho mais recente, Grosjean (2015) volta a fazer todas essas afirmações e acrescenta que poucos bilíngues são excelentes em dois ou mais

idiomas, excetuando intérpretes, tradutores e alguns romancistas. Acrescenta ainda que, em geral, o bilíngue expressa: 1) tudo sobre trabalho e vida social na língua da sociedade em que vive; 2) suas emoções, sua vida privada e sua religião em sua primeira língua.

Embora considere o bilinguismo um trunfo e que o uso diário de duas ou mais estruturas sintáticas e léxicas aumentem a atenção seletiva e a capacidade de se adaptar a novas regras, Grosjean (2012; 2015) reconhece a possibilidade de transferências e interferências entre as línguas.

Cabe, portanto, definir esses termos. Transferência é, segundo Grosjean (2012) e Schütz (2004), o uso de habilidades linguísticas da primeira língua na aquisição da segunda quando essas apresentam semelhanças.

Por outro lado, interferência é o uso de formas de uma língua na outra, de forma perceptível, nas esferas de pronúncia, vocabulário, estrutura de orações. A interferência, como bem lembra Schütz (2004), é a principal característica da interlíngua, ou seja, do sistema de transição que o aprendiz cria durante seu processo de aquisição de uma língua estrangeira. *É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira* (SCHÜTZ, 2004, s.p.).

A esse respeito, Nobre e Hodges (2010, p. 186) afirmam, com base em suas leituras, que devemos considerar a importância da L1 para a aquisição da L2, *pois é nela que estão os suportes para construção de hipóteses e transferência do conhecimento de mundo, vocabulário, sistema de escrita, entre outros*. Segundo as pesquisadoras (*ibid.*), geração e organização de ideias e controle da produção fazem uso maior do suporte da L1.

A respeito da aquisição de uma terceira língua, Teixeira e Soares (2012) afirmam que tem despertado o interesse de pesquisadores e professores em contextos bilíngues, a exemplo da Suíça onde há três línguas oficiais (italiano, francês e alemão), das quais seus habitantes precisam adquirir ao menos duas – sua L1 e uma L2 – pois, além delas, são estimulados a aprender o Inglês como L3 na escola. Ainda a esse respeito, afirmam:

Na literatura sobre aquisição de L3, com raras exceções, poucas vezes se usa o termo multilinguismo para referir-se à aprendizagem de mais de duas línguas. Os pesquisadores da área preferiram adotar o termo aquisição de terceira língua, sob

a sigla TLA (third language acquisition), terminologia em contraste com a da aquisição da segunda língua (SLA, second language acquisition) (TEIXEIRA; SOARES, 2012, p. 26).

Embora muitas pesquisas tratem a aquisição de terceira língua (ATL) como sendo semelhante à da L2, há um movimento para que se reconheça a existência de diferenças entre a aquisição de L2 e de L3. Para Teixeira e Soares (2012), assim como para Hufeisen (1991), o aprendiz de L3 já passou pela experiência de aquisição de uma segunda língua, conhecendo (consciente ou subconscientemente) algumas técnicas e estratégias para lidar com o processo.

Outro fator, não menos importante, a ser considerado é a intuição que o aprendiz de L3 desenvolveu sobre seu próprio processo (estilo) de aprendizagem. Na ATL, os aprendizes já possuem a experiência individual de aprender L2, já desenvolveram suas próprias estratégias de aprendizagem e usam as interlínguas que construíram no processo de aquisição de outras línguas. Portanto, é na aquisição da L3 que a L2 desempenha o papel de linguagem básica que sustentará o processo de aprendizagem. Em suma, os aprendizes de L3 dispõem de competência e conhecimento linguísticos específicos de que os aprendizes de L2 não dispõem (TEIXEIRA; SOARES, 2012, p. 27).

Assim, há uma (grande) diferença entre aprendizes de L2 e de L3 com respeito ao grau de conhecimento de suas L1 e/ou L2, aos sistemas de processamento linguístico desenvolvidos e à consciência linguística. Esta última facilita a aquisição da L3, permitindo que o aprendiz transfira seus conhecimentos prévios para a nova língua e que construa uma interlíngua – ponte para o domínio da L3 (HUFEISEN, 1991; TEIXEIRA; SOARES, 2012).

Nesse contexto, Murphy (2003) acredita que as variáveis mais importantes para qualquer tipo de transferência linguística são proficiência, tipologia e modo de linguagem, mas que a aquisição de terceira língua é caracterizada, a saber, pela incorporação involuntária de itens da L2 durante a produção da fala/escrita, envolvendo principalmente as classes gramaticais e afixos.

Tanto a proficiência como o modo de linguagem da L1 e da L2 dizem respeito, de acordo com Grosjean (2001), à forma como as línguas anteriores à L3 se encontram no momento da aquisição dessa língua, ou seja, o grau de ativação das línguas anteriores influi na transferência e na interferência linguística - quanto mais ativadas, maior a probabilidade de influência.

Como bem resumem Teixeira e Soares (2012), alguns dos fatores de que depende o modo da linguagem elencados por Grosjean (1998), são:

- a) o hábito que os participantes têm de alternar as línguas;
- b) os modos mais frequentes de interação;
- c) a comunicação com interlocutores monolíngues;
- d) o registro (grau de formalidade) da interação;
- e) a forma e o conteúdo da mensagem; e
- f) a situação socioeconômica dos interlocutores.

Quanto à tipologia das línguas, conforme comentado, esse é um aspecto fundamental a ser levado em consideração, uma vez que há diferença entre línguas tipologicamente próximas e línguas tipologicamente distantes, ou seja, os estudiosos acreditam que a L3 sofrerá mais influências da língua com maior proximidade (GROSJEAN, 2001; MURPHY, 2003; SCHÜTZ, 2004; SOLÍS, 2015; TEIXEIRA;SOARES, 2012; WEIQIANG, 2011). No caso desta pesquisa, trabalhamos com línguas cujos traços estruturais são consideravelmente diferentes: Libras, português e inglês.

Weiqiang (2011) indica que o bilinguismo tem um efeito positivo sobre a cognição que, por sua vez, promove uma consciência metalinguística elevada em bilíngues, conferindo-lhes maior consciência lexical na aquisição de uma terceira língua. Indica ainda que há outros efeitos do bilinguismo que são menos conclusivos ou discutíveis, como melhor compreensão da pragmática durante a aquisição terceira língua, maior facilidade de aquisição, quando as línguas são de ortografias intimamente relacionadas.

A esse respeito, Solís (2015) acredita que, quando se estuda a aquisição de uma terceira língua (L3), as equações podem ser multiplicadas, uma vez que não poderia ser apenas L1-L3, mas também a variante L2-L3. A aquisição de uma L3 pode tomar como idioma de origem o L1 ou L2. Por idioma de origem entende-se que um aluno ativa um dos sistemas de língua adquiridos anteriormente a que tem acesso e passa esse conhecimento para a língua que está adquirindo.

Solís (2015) afirma ainda que o estudo da influência entre línguas tem dois tipos de impacto sobre a língua-alvo: transferência positiva ou negativa. O primeiro ocorre quando alguma das línguas anteriores age positivamente na língua-alvo, por exemplo,

uma pessoa cuja L1 é espanhol e está aprendendo italiano descobre que esta língua, bem como a sua primeira, permite “sujeito inexistente”, de modo que este(a) aluno(a) não terá que aprender este parâmetro, uma vez que ele/ela já adquiriu.

No entanto, a influência também pode ser revestida de transferência negativa, por exemplo: espanhol e francês são línguas românicas, assim um aluno espanhol pode, quando aprender francês, ter dificuldades uma vez que o espanhol é uma língua que permite sujeito nulo, mas o francês não é.

Dessa maneira, ressaltamos que no caso de surdos não é apenas a Libras, como afirma Souza (2014), que será utilizada para substituir estruturas gramaticais desconhecidas em inglês pelos estudantes; na transferência interlinguística, que influenciará na aprendizagem da terceira língua, a língua portuguesa também participará desse processo.

### **1.5 Um pouco mais sobre o bilinguismo**

A aquisição/aprendizagem de línguas em uma perspectiva bilíngue traz novas indagações associadas ao insucesso das práticas educativas empregadas atualmente. Acreditamos que isso se deve ao fato de que a formação inicial dos profissionais envolvidos no processo é falha. Em outras palavras, não contamos com profissionais cuja formação permita passear pelo ensino bilíngue para surdos e atingir os objetivos para um ensino considerado de boa qualidade. Assim, uma retomada das concepções de bilinguismo parece necessária.

Com o passar do tempo, a partir do séc. XX, o conceito de bilinguismo se tornou cada vez mais difícil de delimitar, embora, a priori, sua definição não pareça uma tarefa difícil. Popularmente, ser bilíngue é ser capaz de falar duas línguas perfeitamente (MEGALE, 2005). Essa definição coincide com aquela utilizada por Bloomfield, que defendia o bilinguismo como sendo o controle nativo de duas línguas (BLOOMFIELD, 1935).

Mais tarde, Macnamara (1967) sugere que um indivíduo bilíngue é aquele que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua nativa.

Entre esses extremos encontramos a definição proposta por Titone (1972), para quem bilinguismo é a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às suas estruturas, sem parafrasear a primeira língua.

Refletimos, então, sobre como se define um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua (L2), mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente, e um indivíduo que fala essa L2, mas não escreve. No caso dos surdos, eles escrevem essa língua mas não falam. Podemos considerar esses indivíduos bilíngues?

A esse respeito, Mackey (2000) argumenta que o termo bilíngue basicamente pode definir indivíduos que possuem duas línguas, mas que se deve incluir, entre esses, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas. Essa parece uma concepção que corrobora nossa pesquisa de doutoramento, e que se aproxima das ideias de Grosjean (1996; 1999; 2001) – teórico cuja concepção de bilinguismo já afirmamos adotar.

Mackey (2000) afirma que, ao se definir bilinguismo, devem-se levar em conta quatro pontos importantes:

- grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado. Dessa forma, o conhecimento de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos, podendo o indivíduo, por exemplo, apresentar vasto vocabulário em uma das línguas, mas, nela apresentar pronúncia deficiente;

- função e uso das línguas, ou seja, as situações nas quais o indivíduo faz uso das línguas também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo;

- alternância de código, isto é, deve-se estudar como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra;

- como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra, fenômeno conhecido por interferência. Este ponto é de clara importância para o estudo.

Aprofundando essas ideias, Harmers e Blanc (2000) ressaltam que não se pode ignorar o fato de que bilinguismo é um fenômeno multidimensional e que precisa ser investigado como tal. Consideram, então, importante analisar seis dimensões ao definir bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural.

No campo dos estudos sobre surdez, Quadros (2012) afirma que a definição de bilinguismo depende, também, de questões de ordem política, social e cultural, uma vez que o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo por representar a língua oficial do país.

Criticando esse modelo, a pesquisadora defende que essa ideia equivocada de que uma língua leva ao não uso da outra só vem subtrair, e sugere uma perspectiva “aditiva” em que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural (QUADROS, 2012, p. 188). Suas ideias, assim como as de Mackey (2000), se aproximam daquelas defendidas por Grosjean (1996; 1999; 2001).

Nesse sentido, bilinguismo seria o uso feito de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais, trazendo uma relativização do “bi” em bilinguismo. Assim, em contextos bilíngues, as pessoas fariam usos de línguas diferentes em contextos “totalmente” diferentes.

Para Fernandes e Correia (2012), o indivíduo bilíngue é um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos representando conceitos. Nessa perspectiva, a língua de sinais deve ser observada por sua natureza distinta da linguagem verbal articulada.

Para as pesquisadoras, a aprendizagem da segunda língua pelo surdo irá inferir novas representações psicossocioculturais sógnicas diferentes das concebidas por um usuário da língua de sinais. E destaca a necessidade de discutir a qualidade e garantia da aquisição e domínio das duas línguas.

Conforme mencionado na Introdução deste trabalho, de acordo com Grosjean (1999), todo surdo deve ter o direito de crescer bilíngue, uma vez que, conhecendo e usando a língua de sinais e a língua oral, alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais.

Para o teórico, a língua de sinais permite às crianças surdas em idade precoce se comunicar com os pais plenamente, desde que ambos a adquiram rapidamente – o que não é o caso da maioria dos surdos brasileiros. E mais, a língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada; ou seja, a aquisição de uma primeira língua (oral-auditiva ou viso-espacial) com sucesso estimulará a aquisição de uma segunda língua. Finalmente, o fato de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança maneja pelo menos uma língua.

É interessante observar que Grosjean (1999) é flexível quanto ao trabalho com a oralidade, afirmando que deve ser trabalhada a segunda língua na sua modalidade escrita e, apenas quando for possível, na sua modalidade falada.

A esse respeito, o autor afirma que, em cada criança, as duas línguas exercem papéis diferentes: em algumas crianças predominará a língua de sinais, em outras predominará a língua oral e em outras haverá um certo equilíbrio entre ambas as línguas. Assim como outras crianças bilíngues, as crianças surdas utilizarão as línguas nas suas vidas cotidianas como membros integrantes de dois mundos; nesse caso, o mundo ouvinte e o mundo surdo. Nesse momento, esta situação, assim como acontece no Brasil, é difícil de ser aceita pelos surdos.

Defendendo o bilinguismo como única saída para dar conta das demandas do surdo, o autor afirma que, assim como a criança ouvinte normalmente adquire a língua nos primeiros anos de vida se está exposta a ela e pode percebê-la, a criança surda tem o direito à mesma realidade, pois o uso da língua é um meio importante para estabelecer e solidificar os vínculos sociais e pessoais entre o surdo e seus pais, e o surdo e a sociedade. Nesse sentido, essa criança surda deve ser capaz de se comunicar com seus pais através de uma língua natural logo que possível.

A ausência total de uma língua, a adoção de uma língua não natural ou o uso de uma língua que é pobremente percebida ou conhecida pode ter consequências negativas importantes no desenvolvimento cognitivo da criança (GROSJEAN, 1999), o que confirma nossos achados em pesquisas realizadas anteriormente. No mestrado, percebemos que os sujeitos que tinham um melhor controle da Libras e da língua portuguesa obtiveram melhores resultados na língua estrangeira, e um deles, que conhecia pouco da Libras e menos ainda da língua portuguesa, teve muitas dificuldades e achou por bem deixar o grupo.

Nessa perspectiva, a criança deverá adquirir conhecimentos sobre a realidade exterior principalmente através do uso da língua de sinais. Interagindo com os seus pais, familiares e outras crianças ou adultos, trocará e processará informações sobre o mundo, servindo como base para as atividades que ocorrerão na escola e facilitarão a compreensão da língua. Não existe, para Grosjean (1999), uma verdadeira compreensão da língua sem o apoio de tais conhecimentos.

Destarte, a criança surda, tal qual a criança ouvinte, deve ser capaz de interagir de modo integral com todas aquelas pessoas que formam parte de sua vida (pais, irmãos, grupos de pares, professores, adultos, etc.). A interação deve proporcionar

uma certa quantidade de informações numa língua apropriada para o interlocutor e adequada ao contexto. Em alguns casos, será a língua de sinais ou a língua oficial do país (em alguma de suas modalidades: oral e/ou escrita) e, em outros, serão ambas as línguas alternadamente.

Para Grosjean (1999), através do uso da língua, a criança surda deverá converter-se progressivamente em membro do mundo ouvinte e do mundo surdo, ou seja, deverá identificar-se, ao menos em parte, com o mundo ouvinte – geralmente mundo de seus pais e familiares - e com o mundo das pessoas surdas. A criança deve-se sentir à vontade nas duas culturas e deve ser capaz de identificar-se com cada uma delas na medida do possível.

Nesse sentido, o bilinguismo é entendido pelo pesquisador como o conhecimento e uso regular de duas ou mais línguas (GROSJEAN, 1996; 1999; 2001); e o bilinguismo língua oral/língua de sinais é a única via através da qual o surdo poderá ser atendido de forma mais completa em suas necessidades. Isso implica dizer que ele deverá ter condições de interagir com os pais desde uma idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre a realidade externa, interagir plenamente com o mundo circundante e se converter em um membro do mundo surdo e do mundo ouvinte.

Portanto, ser bilíngue, para Grosjean (1996; 1999; 2001), significa saber e utilizar duas ou mais línguas. Para ele, bilíngues são pessoas que usam duas ou mais línguas, e acrescenta:

Ao contrário da crença geral, bilíngues raramente são igualmente fluentes em suas línguas; alguns falam uma língua melhor que a outra, outros usam uma de suas línguas em situações específicas, e outros ainda podem apenas ler ou escrever uma de suas línguas. Ainda assim, o que caracteriza todos eles é que interagem com o mundo ao redor em duas ou mais línguas (GROSJEAN, 2001, p. vii).

Para ele, em um cenário ideal, a segunda língua dos surdos será a língua oral usada pela comunidade ouvinte à qual também pertencem. Essa língua, na sua modalidade falada e/ou escrita (preferencialmente esta última), é a de seus pais, irmãos, parentes, futuros amigos, empregados, empregadores, etc.

Quando aqueles que convivem com o surdo não conhecem a língua de sinais, é importante que a interação se faça de alguma forma, ainda que isso só possa ocorrer através da língua oral. Também, esta, principalmente na sua modalidade escrita, será um meio importante para a aquisição de conhecimentos (GROSJEAN, 1999).

O autor coloca que grande quantidade do que aprendemos se transmite através da escrita, tanto em casa como depois na escola. Por isso, o êxito acadêmico do surdo e seus futuros sucessos profissionais dependerão em grande medida de um bom manejo da língua oral na sua modalidade escrita.

Assim sendo, é nosso dever permitir e estimular a aquisição de duas ou mais línguas pelos surdos, a língua de sinais (como primeira língua caso sua perda auditiva seja severa ou profunda), língua oral da maioria ouvinte – e até uma língua estrangeira. Para tanto, devemos estimular a necessidade de aprender e usar duas ou mais línguas.

### **1.6 Aprendizagem de uma língua estrangeira por surdos**

Como mencionamos já nas considerações iniciais, o trabalho com a língua estrangeira para surdos vem ganhando algum espaço em pesquisas científicas nas últimas duas décadas mesmo que de forma tímida. Portanto, tentaremos fazer um passeio por alguns desses trabalhos.

Os primeiros trabalhos que identificamos vêm da Universidade Gallaudet, a *mais antiga do mundo dentre o reduzidíssimo número de instituições de nível superior cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas* (MORAES, 2012, p. 57).

Nesse espaço, destaca-se a pesquisa de Garcia (2003) a respeito da leitura e da escrita em língua inglesa por surdos, considerando a competência linguística na língua de sinais um dos preditores (talvez os mais importantes) da leitura. Essa pesquisa corrobora suas ideias com as de Grosjean (2001), Hufeisen (1991), e Teixeira e Soares (2012) no que diz respeito à importância da competência linguística e do conhecimento prévio de uma língua para discutir a aquisição de uma nova língua.

Ainda nos Estados Unidos, Kilpatrick (2008) abordou a interação entre alunos e intérpretes no ensino de espanhol como uma terceira língua. A partir do relato de intérpretes, Kilpatrick observou que, nas aulas, os professores de alunos surdos buscavam apelar à visibilidade e estabelecer uma relação de proximidade com o intérprete, e que estes últimos faziam mais uso da datilologia.

Consideramos essa prática um problema, uma vez que a palavra soletrada pode ficar de fora do conhecimento adquirido pelo aluno surdo por não auxiliar na construção de sentidos.

O ano de 2008 foi, também, muito proveitoso para os estudiosos dessa área com o lançamento de um livro intitulado *English in International Deaf Communication*<sup>6</sup> com a proposta de reunir trabalhos de uma área promissora, de necessidade latente, mas escassa. Nesse material, pesquisadores destacam a importância de se fazer mais pelo desenvolvimento da linguagem da criança surda levando em consideração suas necessidades (MORAES, 2012).

Dotter (2008) acredita que pais, educadores e autoridades tendem a não levar em consideração as necessidades dos surdos por consequência do despreparo de muitos países para o trabalho com mais de duas línguas. Essa ideia aparece ratificada no trabalho de Woll e Sharma (2008), que comparam os padrões de ativação do inglês e da língua de sinais. Em sua pesquisa, esses autores perceberam que tanto a língua oral como a língua sinalizada têm como ponto de ativação os lobos frontal e temporais e que ambas são processadas no hemisfério esquerdo do cérebro de surdos e ouvintes. Isso, segundo Moraes (2012), significa que surdos, assim como ouvintes, têm capacidade para adquirir uma ou mais línguas.

A esse respeito, Rodrigues e Tomitch (2004, p. 14) afirmam que, embora estudos revelem a existência de uma correlação entre determinadas áreas cerebrais e alguns tipos de processamento da linguagem (sintático, semântico), a linguagem humana “não é restrita somente a áreas cerebrais específicas”, pois outros estudos mostram que “o processamento da linguagem é ‘arquitetado’ por uma rede complexa de regiões cerebrais responsáveis pelo uso, compreensão e produção da linguagem”.

Outros estudiosos, colaboradores do livro de iniciativa europeia (BIDOLI, 2008; DOTTER, 2008; HILZENS AUER, 2008; SKUTNABB, 2008), também afirmam acreditar nessa capacidade cognitiva e conferem ao acesso a uma língua natural e à mediação dessa língua o título de preditores da aquisição de segunda língua e língua estrangeira por surdos. Entretanto, como bem lembra Moraes (2012), essa mediação costuma ser feita por intérpretes que, no caso do Brasil, algumas vezes não estão preparados para a realização de suas atividades em Libras. Outro complicador, acreditamos, é o fato de muitos intérpretes não dominarem a LE e, muitas vezes, terem dificuldades com a L2.

A esse respeito, Scholl (2008) coloca que ter o intérprete na posição de quem determina o conteúdo que é dito e transfere léxico e sintaxe de uma língua

---

<sup>6</sup> BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. **English in International Deaf Communication**. Bern: Peter Lang, 2008.

desconhecida para a língua de sinais é algo preocupante. Isso pode, segundo a pesquisadora, comprometer o aprendizado da LE, uma vez que a interpretação exige que o profissional ouça, analise, memorize e formule um discurso nessa língua desconhecida.

No ano seguinte, Herzig (2009) buscou conhecer a motivação de surdos hispânicos na aprendizagem da língua inglesa. Os pesquisados não falavam a língua americana de sinais, o espanhol e, muito menos, o inglês. Entretanto, não foram identificadas atitudes negativas quanto a essas línguas.

Vanek (2009), por sua vez, pesquisou a aquisição da língua inglesa por surdos numa perspectiva plurilíngue, seguindo orientações do Council of Europe. Segundo a autora, os sujeitos apresentavam pouca proficiência na L1 e na L2, e, devido à semelhança de modalidade, a segunda língua influenciou a língua estrangeira em vários momentos apesar da diferença linguística.

Em 2010, Menéndez argumentou que a transferência de habilidades da língua de sinais durante a aquisição da escrita em qualquer língua pelos surdos é positiva ao desenvolvimento em mais de uma língua pelos surdos, seja nos níveis lexical, morfológico e/ou sintático (MENÉNDEZ, 2010). Como destaca Sousa (2015), Menéndez busca defender essa possibilidade de transferência no ensino de línguas para surdos.

No Brasil, Moraes (2012) e Sousa (2015) indicam que os estudos acerca do surdo aprendendo inglês parecem ter início em 2003. Naves (2003) pesquisou a respeito da construção de sentidos pelo surdo em aulas de língua inglesa que tinham a Libras como mediadora. O trabalho foi realizado em uma perspectiva analítica do discurso. Compreendendo a leitura como um espaço de heterogeneidade do sujeito, a pesquisadora concluiu que o surdo precisa da língua de sinais para atribuir sentidos à sua leitura de língua estrangeira e que não há uma significação intrínseca ao texto.

Em 2005, Silva realizou uma pesquisa etnográfica para verificar o ensino de inglês para alunos surdos em uma escola inclusiva. A partir da observação de aulas em uma turma de terceira série do Ensino Médio, constatou que a professora fazia a tradução de vocabulário para os alunos ouvintes enquanto a tradutora e intérprete fazia o mesmo para os alunos surdos em aulas que utilizavam uma abordagem da gramática e tradução.

Silva (2005) percebeu, então, que a língua de sinais tem grande importância para a aprendizagem de uma língua estrangeira por surdos, por ser através dela que

esses alunos constroem os significados da língua estrangeira. Entretanto, não discute/aprofunda essa questão nem a questão do português.

Outra pesquisa, de Oliveira (2007), trouxe as crenças de professores de surdos sobre o ensino-aprendizagem de inglês. A autora identificou que muitas dessas crenças são negativas e que elas exercem uma influência negativa nas aulas da língua estrangeira, mostrando um despreparo por parte desses professores para o desafio que é o ensino da LE para surdos. Com a mesma temática, Brito (2010) identificou que a crença dos professores sobre o aluno surdo é de que seja um aluno fraco e sem condições de aprender uma nova língua.

Essas crenças, como afirma Sousa (2015), são recorrentes. Passamos, várias vezes, pela mesma experiência que a pesquisadora descreve:

Ao longo da trajetória da presente doutoranda como professora de inglês para surdos, discursos de cunho negativo com relação ao ensino-aprendizagem de LE para surdos também foram vistos e ouvidos. Muitos deles possivelmente estavam perpassados pela dúvida quanto à capacidade de aprendizagem das pessoas surdas, o que podemos atribuir a uma concepção clínica de surdez enquanto deficiência. Entretanto, a crença de que o estudo concomitante de muitas línguas atrapalha o desempenho do estudante é comum não apenas no campo da educação de surdos, mas de forma geral em nosso país, cuja tradição monolíngue é muito forte (SOUSA, 2015, p. 47).

Sousa (2008), em sua pesquisa de mestrado, analisou o desenvolvimento da terceira língua por surdos através da abordagem comunicativa, utilizando a Libras como mediadora. Em seus resultados, ela traz evidências de influência (transferência) da estrutura da língua de sinais nas produções de surdos. Segundo a pesquisadora, o português também aparece nesses textos.

A partir da análise de produções escritas de surdos em língua estrangeira, a pesquisadora observou que os sujeitos da pesquisa utilizaram a Libras e a língua portuguesa como estratégia de comunicação para substituir as estruturas e vocábulos desconhecidos em língua inglesa (transferência interlinguística).

Lopes (2009) trabalha a leitura em inglês por surdos através do trabalho com os gêneros discursivos. Em seus resultados, a pesquisadora marca a importância da participação ativa desses alunos na construção dos sentidos através da Libras. Essa pesquisa ratifica a opinião de autores como Garcia (2003) e Grosjean (2001) a respeito do uso da língua de sinais no ensino da LE.

Em sua pesquisa, Rubio (2010) discutiu questões legais e pedagógicas da inclusão nas aulas de língua e verificou que o grau de conhecimento da língua sofre influências das características individuais de cada um dos surdos.

Diferente de Oliveira (2007), Medeiros (2011) mostra em seu trabalho que profissionais da educação são a favor da inclusão de alunos surdos nas aulas de LE, mas não estão satisfeitos com a realização dessas aulas devido à falta de preparo das escolas e dos profissionais envolvidos.

Em nossa dissertação de mestrado, buscamos verificar a possibilidade de fluência em língua inglesa por surdos através da mediação pela Libras e pela língua portuguesa. Naquele momento, utilizando uma abordagem comunicativa e fazendo um investimento positivo nesse processo, confirmamos nossa hipótese: os sujeitos da pesquisa foram capazes de adquirir a língua estrangeira caminhando em direção a uma possível fluência. Nesse trabalho, acreditamos que o sucesso nas produções se deveu a: interesse dos surdos no acesso e permanência no *website* criado para a pesquisa; ampliação do vocabulário a partir do conhecimento prévio que trouxeram da ocorrência de novas palavras sugeridas pela interação; investimento na comunicação com outros colegas do país e de outros países (MORAES, 2012).

Obtivemos como resultado, também, clareza na utilização de verbos, dificuldades com a concordância sujeito/verbo, busca pela expressão do pensamento mesmo sem o vocabulário indicado para a situação, e uso do dicionário, tradutor do Google e/ou outras ferramentas que possibilitaram solucionar dificuldades na comunicação. A respeito da influência das línguas preexistentes, observamos na ocasião que, em nosso grupo, pareceu acontecer de forma equilibrada.

Do mesmo modo, Silva (2013) estudou o ensino de inglês para surdos, encontrando como resultados a importância da mediação da Libras e a existência de transferências de estruturas entre as línguas que circulavam na sala de aula. Seu objetivo foi investigar o processo de aprendizagem de inglês por estudantes surdos brasileiros, nativos da Libras e usuários de português como segunda língua e teve como foco unidades léxico-semânticas.

Os sujeitos participantes, a quem chamou de informantes surdos, foram todos aprendizes tardios da Libras e, mesmo assim, apresentaram maior fluência nessa língua. A pesquisadora esperava *que houvesse uma maior influência da LIBRAS (L1) dos participantes na aprendizagem da LI (L3), e que as transferências no sentido LP (L2) - LI (L3) seriam em menor quantidade* (SILVA, 2013, p. 192). No entanto,

constatou uma transferência apenas parcial da Libras para a LE e, do mesmo modo, uma influência parcial da L2 na LE.

Silva (2013) comenta, ainda, que a influência parcial da L2 na LE pode ser explicada com base no “efeito da língua estrangeira”, termo sugerido por Williams e Hammarberg (1998), segundo o qual *o aprendiz suprime a competência na sua L1, língua “não estrangeira”, no caso deste estudo a LIBRAS, lançando mão de seus conhecimentos na L2 (LP) porque ela possui status de “língua estrangeira”* (SILVA, 2013, p. 193).

Em seu trabalho de doutorado, Sousa (2015, p. 331) buscou *investigar as contribuições de um ambiente comunicativo e bi/plurilíngue de ensino de inglês (L3) para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos brasileiros em inglês (L3) e em português (L2)*. A partir de um curso de inglês ministrado para surdos, obteve como resultados:

(a) o estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em língua inglesa e em portuguesa, percebido pelo aumento do número de ocorrências de estratégias de comunicação, principalmente da primeira para a segunda coleta. Isso ajuda os estudantes a terem outros recursos para escrever enquanto sua proficiência na língua-alvo está em desenvolvimento; (b) menor dependência da L1 e da L2 em língua inglesa e da L1 no caso do português-L2, com o passar do tempo no curso, percebida pela redução de transferências interlinguísticas da segunda para a terceira coleta; (c) indicativos de aquisição de recursos linguísticos em língua inglesa e em língua portuguesa, percebida pela redução de ocorrências de estruturas não padrão; e (d) o estabelecimento de uma postura ativa e criativa na escrita em língua inglesa e em língua portuguesa por parte dos estudantes surdos, que se tornaram protagonistas do seu dizer também no meio escrito. Trata-se, pois, de um empoderamento dos sujeitos surdos enquanto aprendizes de uma L3 e aprendizes/usuários de uma L2 (SOUSA, 2015, p. 332).

A partir desse breve histórico, partiremos para a discussão a respeito da mediação no ensino de línguas no capítulo seguinte.

## 2 MEDIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Conforme mencionamos anteriormente, Vygotsky (1998) tem interesse na interação verbal e acredita que o desenvolvimento da linguagem tem sua origem na interação entre duas ou mais pessoas, ou seja, o outro exerce uma função de mediador das informações a serem recebidas pelo sujeito que está aprendendo uma nova língua. Sobre essa mediação, já destacamos sua importância anteriormente.

Certamente, se Vygotsky não tivesse sofrido uma morte tão prematura, teria aprofundado diversos conceitos de sua teoria sócio-histórico-cultural. Uma vez que não discutiu a fundo a questão da mediação, lançamo-nos à leitura de pesquisadores que consideramos vygotksyanos, como Moita Lopes (2000), Silva (2010), Serconek (2011), entre outros.

Moita Lopes (2000), na linguística aplicada, cita Vygotsky quando marca a importância da interação entre o aluno e o professor para a construção do conhecimento, enfatizando que é através da interação social com outros agentes que a aprendizagem na sala de aula ocorre.

Skinner (1957) entende que o comportamento sofre influências do meio, do biológico e se resolve na relação estímulo-resposta. No entanto, Vygotsky (1998) questiona a teoria comportamentalista, pois acredita que a aquisição das funções superiores ocorre a partir da dinâmica do social (VYGOTSKY, 1999).

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo - o que pode ser representado pela forma simples (S R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo "colocado" indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado (VYGOTSKY, 1999, p.53)

Assim, podemos dizer que a mediação é uma ideia central em sua teoria, mesmo o teórico não tendo tido tempo de aprofundar essa discussão, especialmente quando afirma que o conhecimento é construído através da mediação – esta pode ser,

por exemplo, uma discussão entre professor e aluno (VYGOTSKY, 1998). Essa mediação pode ocorrer pelo que Vygotsky chamou de instrumentos materiais (livro, computador, atividades, etc.) ou pela linguagem utilizada pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence e suas práticas socioculturais.

O psicólogo afirma ainda a importância de estar ciente das necessidades dos alunos para que possam construir sua própria experiência de aprendizagem e mudar o foco do ensino para orientação e facilitação.

Nesse contexto, Vygotsky vê a linguagem como sendo adquirida de outros em um contexto social, sugerindo um método de instrução que mantém o aluno na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VYGOTSKY, 1999, p. 118).

A ZDP é a diferença entre o que o aluno sabe e o que o aluno é capaz de conhecer ou fazer a partir da mediação, ou seja, é preciso interagir com os pares que estão mais adiantados através da interação social, um processo dialético entre alunos e colegas, pais, professores, etc. Nesse sentido, para ele, a aprendizagem acontece a partir da mediação, ou seja, na interação social, a qual Vygotsky e seus discípulos chamam de sociointeracionismo.

Portanto, aprender uma língua estrangeira vai além de aprender o léxico e a gramática dessa língua, ou seja, envolve outras áreas do sujeito como identidade, motivação, afetividade.

## **2.1 Agentes mediadores no processo de aquisição de uma língua estrangeira**

Segundo Vygotsky (1998), a mediação é o processo de equipar as crianças com ferramentas mentais, os instrumentos que precisarão para mediar seus processos mentais. E esclarece:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a

gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Como mencionamos no tópico anterior, essa mediação pode ocorrer por instrumentos materiais (livro, computador, atividades, etc.) ou pela linguagem e o grupo social ao qual o indivíduo pertence. Nesse sentido, na sala de aula de língua estrangeira, são mediadores: professores, colegas, novas tecnologias, livros didáticos, áudios, as atividades selecionadas e, seguindo a linha de raciocínio do autor da teoria sociointeracionista, quando houver, os tradutores e intérpretes no caso do ensino para surdos, e mais recentemente incluiríamos o professor bilíngue.

A mediação do professor deverá favorecer a interação entre o mundo interior e o exterior do aluno de forma a possibilitar o desenvolvimento e a ampliação de suas capacidades. Nesse sentido, o professor deverá propor atividades a serem desenvolvidas utilizando diferentes instrumentos e saberes para um maior desenvolvimento de seu aluno. Assim, a mediação deve apontar um caminho para o aluno que o permita reorganizar de seus próprios processos mentais (VYGOTSKY, 1998; CARDOSO; TOSCANO, 2011).

Aplicando esse conhecimento ao ensino de línguas, podemos dizer que a mediação começa com a participação do professor envolvendo alunos no decorrer de atividades compartilhadas, com o objetivo de resolver um problema. No contexto dessa atividade, o adulto fornece aos alunos uma espécie de modelo ou padrão mental que possibilitará a resolução do problema.

Inicialmente, os alunos aplicam seu novo instrumento mental sob a orientação do professor e em parceria com seus pares. Gradualmente, esse profissional atribui maior responsabilidade aos alunos. Ele também facilita a internalização da ferramenta recém-adquirida pelo aluno. Como resultado, a atividade, que começou como uma atividade compartilhada alunos-professor que foi mediada por uma ferramenta externa se transforma em atividade independente do aluno que agora é mediada pela representação internalizada da ferramenta mental. Quando isso ocorre, o processo de mediação Vygotskyano é considerado bem-sucedido e completo.

Assim, é importante para o professor que trabalha nessa perspectiva buscar Zonas de Desenvolvimento Proximal no ensino da LE para cada aluno, estimulando uma série de processos internos, trabalhando com funções e processos ainda não amadurecidos nos/pelos alunos na língua-alvo.

A esse respeito, Cavalcanti (2005, p. 194/195), em pesquisa sobre mediação pedagógica e formação de conceitos, afirma que

O trabalho escolar com a ZDP tem relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino escolar, levando-se em conta as mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto. Para Vygotsky, o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de uma outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho; sendo assim, o trabalho escolar deve voltar-se especialmente para esta “zona” em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento. Essas capacidades e habilidades, destaca o autor, uma vez internalizadas, tornam-se parte das conquistas independentes da criança.

E complementa:

O trabalho docente voltado para a “exploração” da ZDP e para a construção de conhecimentos nela possibilitada deve estar atento para a complexidade desse processo de construção pelo aluno, para a complexidade do contexto, que envolve as múltiplas influências sociais presentes nas relações do aluno na escola, enfim, para a complexidade da própria mediação escolar e das relações com o outro. Góes (2001) chama a atenção para isso, alertando para o fato de que as interações de parceria e cooperação entre crianças e entre elas e o professor podem ser tensas e conflituosas, não podendo ser vistas estritamente no sentido de mediação harmoniosa e de caráter pedagógico homogêneo (CAVALCANTI, 2005, P. 195/196).

Essas afirmações de Cavalcanti (2005) reforçam a nossa reflexão acerca da importância de o professor buscar Zonas de Desenvolvimento Proximal no ensino do inglês, visando estimular processos internos e trabalhar com funções e processos que ainda não foram amadurecidos nos/pelos alunos na nova língua.

A respeito da linguagem, Silva (2010) coloca que ela funciona como um elemento mediador que permite a comunicação entre indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação de objetos, eventos e situações do mundo em que estamos inseridos, corroborando com a afirmação de Vygotsky (1998) de que os processos mentais são fornecidos pela cultura, através da mediação da linguagem em uso por interlocutores.

Silva (2010) traz, ainda, que a linguagem age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho, ou seja, a linguagem é orientada para o próprio sujeito e se dirige ao controle de ações psicológicas do próprio sujeito ou de outros.

A respeito do ensino para surdos, conforme Pérez e Tovar (2006), a sala de aula requer um(a) professor(a) bilíngue ou, na falta dele(a), um intérprete muito experiente para que os alunos possam interagir de forma natural e, assim, adquirir o conhecimento e habilidades que a comunidade espera que a escola promova e desenvolva. Assim, o intérprete, apesar de fazer um trabalho muito difícil que inclui uma mudança de um estilo interpretativo literal para um mais livre de acordo com a necessidade, ainda precisa refinar suas habilidades de tradução para se apropriar da língua de sinais com suas próprias estruturas e adotar mais atitudes de interculturalidade. Afirmam, ainda que esses profissionais como conhecedores da situação dos surdos devem conhecer melhor as dificuldades dessa população, a serem transmitidas ao professor da disciplina.

Fica claro na leitura, também, que o intérprete como mediador entre surdos, ouvintes e o conhecimento da língua estrangeira deve coordenar com o professor com mais cuidado o conteúdo, as estratégias de comunicação e o tipo de auxílios audiovisuais que podem tornar o conhecimento mais acessível para os surdos (PÉREZ;TOVAR, 2006).

A respeito da interação em sala de aula, as pesquisadoras ainda afirmam que seria mais bem definida se o intérprete estivesse mais atento ao seu papel de intérprete, deixando o papel de professor assistente apenas para quando necessário; ou seja, que o professor não deve apoiar-se no intérprete, deve, sim, assumir o papel de promotor de uma rica interação, originada também nos alunos. A interação de que falam deve ocorrer tanto cara a cara quanto através do uso de textos escritos a fim de desenvolver habilidades sociais de todos os alunos, sem distinção, aumentando sua autonomia e permitindo uma boa apropriação do conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Silva e Monteiro (2012) acreditam que cabe ao intérprete conferir sentidos ao que é dito em língua portuguesa e ao que circula na sala de aula. Essa atividade se constitui de extrema importância com vistas a garantir ao aluno surdo acesso ao conhecimento assim como participação nas interações, convertendo o intersubjetivo em intrasubjetivo - atividade essencial ao desenvolvimento das funções mentais superiores.

Nesse sentido, acreditamos que os agentes mediadores têm seus papéis bem definidos e de grande importância no ensino de uma língua estrangeira. Concordamos, portanto, com Silva (2010) quando afirma, inspirado em Vygotsky (1998), que a interação entre duas ou mais pessoas que têm níveis diferentes de

destreza e conhecimento desempenha um papel importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, cabe àqueles que têm mais conhecimento da LE identificar formas de auxiliar a aprendizagem dos outros, permitindo que passem para o grau seguinte de conhecimento. Em outras palavras, cabe ao mediador atuar na ZDP de modo a fazer com que o aluno saia da zona de desenvolvimento real e aproxime-se da zona de desenvolvimento potencial, conforme as ideias de Vygotsky (1998; 1999).

## **2.2 Mediação da língua oficial do país na aprendizagem da língua estrangeira**

A primeira língua (L1) de cada país nem sempre recebeu o mesmo tratamento na sala de aula de Língua Estrangeira (LE). De fato, podemos perceber que, ao longo da história, a língua oficial de um país ocupou lugares diferentes no ensino de línguas.

Segundo Mello (2002; 2005), as abordagens empregadas em pesquisas sobre o ensino de LE reforçaram a política monolíngue em sala de aula. Ela (2005), em consonância com outros trabalhos (ELLIS, 1994, 1999; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994; MELLO, 2002; SPOLSKY, 1989), acredita que os estudos contra o uso de L1 no ensino de LE sugerem que a língua-alvo deve ser a única utilizada em sala de aula.

Apesar da prática docente estar ainda hoje pautada na ideia monolíngue do ensino de línguas, pesquisas mais recentes têm oferecido um novo olhar, e a L1 começa a ser considerada na agenda desses trabalhos, como mostraremos mais adiante.

A esse respeito, Mello (2005, p. 179) já comentava que *a proficiência na primeira língua auxilia no desenvolvimento tanto da L1 quanto da L2 porque os conhecimentos lingüísticos e conceituais transferem-se de uma língua para outra. E, ainda, que a L1 serve de apoio, uma espécie de alavanca que impulsiona o desenvolvimento da L2.*

Mais recentemente, Silva (2011) observou em sua pesquisa que o uso da L1 pelos alunos ouvintes foi além da mera tradução de palavras, concluindo que ela é um *scaffolding* (andaime) na mediação para a aprendizagem da LE. O uso da primeira língua neste trabalho se deu com o objetivo de confirmar ou testar hipóteses, reforçar o conhecimento, incentivar os colegas, questionar e esclarecer dúvidas, o que

contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula.

Bhooth *et al* (2014), no Iêmen, encontraram que o uso da L1 tem um papel facilitador em vez de impeditivo, pois foi útil nas aulas de leitura em língua inglesa. Os resultados da pesquisa indicam que a língua árabe foi comumente usada na sala de aula para uma variedade de propósitos como: entender alguns pontos de gramática, instruções, conceitos difíceis e novo vocabulário; expressar-se quando os alunos não conheciam as palavras inglesas apropriadas; realizar trabalhos em grupo; e verificar a compreensão do conteúdo.

Essa descoberta está em consonância com os resultados de outros estudiosos (BOZORGIAN; FALLAHPOUR, 2015; COOK, 2001; ELLIS, 1994, 1999; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994; MELLO, 2002; PAKER; KARAAGAÇ, 2015; SILVA, 2011; SPOLSKY, 1989). Esses estudos revelaram que os alunos usam e preferem que seus professores usem L1 para fins específicos. A descoberta também sugere que o uso da primeira língua pode auxiliar as funções sociais e cognitivas, incluindo andaimes, e promover o trabalho colaborativo para facilitar a aprendizagem de línguas, ambos característicos da mediação na aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky.

Portanto, o estudo de Bhooth *et al* (2014) sugere que o uso da L1 pode ser benéfico, especialmente quando os alunos têm dificuldade em entender a língua ou comandos por representar um recurso do qual os alunos e os professores compartilham. Bhooth *et al* (2014) concordam, portanto, com Cook (2001) ao afirmar que tratar L1 como um recurso de sala de aula abre várias possibilidades: o professor pode usar L1 para transmitir significado, explicar a gramática e organizar a classe; os alunos também podem usar L1 como parte de sua aprendizagem colaborativa e uso de estratégia individual.

Na Turquia, Paker e Karaagaç (2015) parecem concordar com alguns pesquisadores que selecionamos para essa discussão (BHOOOTH *ET AL*, 2014; BOZORGIAN; FALLAHPOUR, 2015; COOK, 2001; ELLIS, 1994, 1999; LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994; MELLO, 2002;2005; SILVA, 2011; SPOLSKY, 1989). Entretanto, marcam que esse uso deve ser bastante disciplinado, ou seja, só deve ser feito caso alunos e professores saibam claramente quando é possível apelar à L1 e respeitem esse uso.

Para Paker e Karaagaç (2015), com certeza, é uma boa ideia usar a LE na maioria das vezes, mas os professores também precisam saber que não devem sentir-

se culpados ao usarem a L1 quando é realmente necessário e apropriado fazê-lo. Dizem, ainda, que a situação também pode estar no caminho oposto, isto é, que os professores podem contar em excesso com a L1, o que fornece menor exposição à língua alvo.

Neste estudo, descobriram que os professores usaram a L1 para fins de estabelecer relacionamento com os alunos, tornar o tópico / significado claro (dando exemplos, explicando, fazendo explicações extras, etc.), explicar conceitos ou ideias difíceis, etc., como os demais pesquisadores. No entanto, eles perceberam também o uso da L1 com o propósito de falar sobre algo que não está relacionado ao curso, confirmar a compreensão dos alunos, gerir a sala de aula; discutir as políticas do curso, atendimento e outras informações administrativas, alternar de um tópico para o outro (OK, bem, agora, vamos...), e ajudar os alunos a encontrar as respostas corretas para as perguntas e atividades e para as tarefas em seus livros didáticos.

Lin (2013) e Bozorgian e Fallahpour (2015) afirmam que a L1 serve como uma ferramenta cognitiva preciosa que ajuda os alunos a perceberem os conceitos e entenderem o mundo. Para Bozorgian e Fallahpour (2015), a L1 usa funções como uma ferramenta social para servir ao propósito da comunicação em uma sala de LE e, de acordo com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1976), ela desempenha um papel potencial nas salas de aula.

Na visão de Vygotsky, como já mencionamos, o aprendizado é mediado. Existe uma relação dialética entre os alunos e o mundo social, como colegas e professores, para servir ao propósito de aprender. A teoria sociocultural também desempenha o papel crucial no desenvolvimento cognitivo durante o aprendizado de uma linguagem ou a transformação dos processos mentais elementares em ordens superiores. Para Bozorgian e Fallahpour (2015), de acordo com a psicolinguística de Vygotsky, os estudantes de LE usam a L1 como uma poderosa ferramenta para interagir nos níveis interpsicológico e intrapsicológico.

Como se pode perceber, a ampliação da possível influência da L2 no aprendizado de LE foi pouco identificada. Acreditamos que as possíveis razões para tal sejam: 1) falta de interesse no assunto; 2) hipervalorização de uma língua em detrimento das outras, ou 3) ausência de resultados que apontem para significativa influência e/ou interferência da L2 na LE.

### 2.3 A mediação da língua de sinais na aprendizagem da língua inglesa

Como mencionado durante a discussão sobre bilinguismo, os fatores que motivam surdos a aprender línguas estrangeiras são estudar ou trabalhar no exterior, comunicar-se com pessoas de outros países e entender informações quando viajam ao redor do mundo. Essa informação foi confirmada por Rydén (2015), que também traz como descoberta o desejo entre os surdos de aprender uma língua de sinais internacional na escola como um complemento à disciplina de inglês para comunicar com pessoas surdas de outros países

Os resultados de seu trabalho mostraram que uma grande parte dos alunos são extrinsecamente motivados para aprender inglês, mas alguns deles sabem que o conteúdo da lição, os níveis de dificuldade e algumas expectativas dos professores afetam sua motivação negativamente. No entanto, quase todos os participantes relataram sua motivação como relativamente alta devido ao status do inglês como língua franca no mundo e as habilidades em inglês são, portanto, necessárias para as futuras oportunidades.

Nesse sentido, quando se trata do ensino de língua estrangeira para surdos, uma das primeiras perguntas que surge é: “é apropriado ensinar-lhes um idioma fônico ou apoiá-los no domínio de uma língua de sinais estrangeira?”.

A esse respeito, Domagała-Zyśk (2015) afirma que em alguns países como a Noruega é comum iniciar o ensino de línguas estrangeiras para surdos, acostumando-os com uma língua de sinais estrangeira. A esse respeito, Pritchard (2013; 2016) afirma que esse procedimento dá aos alunos uma grande confiança e crença na sua competência linguística. E aconselha que, se possível, esse processo seja acompanhado de visitas a um país estrangeiro ou participação em programas de intercâmbio.

Nesses eventos, segundo Domagała-Zyśk (2015), os alunos têm a chance de usar uma língua de sinais estrangeira e aumentar a confiança no idioma. Outras línguas de sinais também foram usadas em programas para aprendizagem de línguas estrangeiras, inclusive por pesquisadores já citados.

Dotter e sua equipe (DOTTER, 2008; 2013), por exemplo, foram citados anteriormente com os programas SignOn e SignOneOne desenvolvidos na Universidade de Klagenfurt. Esse curso de línguas está profundamente inserido na

cultura surda, pois muitos textos descrevem a vida de pessoas surdas ou diferentes aspectos de sua cultura.

Na Hungria, Kontra (2013) levanta como possível solução fazer o ensino da LE sem barreiras usando a língua de sinais como meio de educação e fornecendo professores que não apenas sinalizem, mas que também compreendam a maneira visual de pensar dos surdos. Esse cenário a que chama de ideal pressupõe a existência exclusiva de usuários da língua de sinais na sala de aula como faz questão de marcar. Para ela, a educação inclusiva pode funcionar em várias disciplinas escolares, mas, ao aprender LE, o sistema linguístico primário do aluno surdo é língua de sinais: é a que eles podem construir e contrastar com a LE. Certamente, isso também pressupõe que o aprendiz surdo tenha uma base sólida da primeira língua, e que seu conhecimento da língua falada majoritária seja construído sobre os fundamentos firmes da língua de sinais.

A partir da leitura dos trabalhos a respeito do ensino de língua estrangeira para surdos, percebemos um dado merecedor de comentário. Embora Kontra (2013) seja a única a marcar a necessidade de aulas de LE exclusivas para surdos, todos os pesquisadores europeus encontrados trabalham com o ensino de língua inglesa em salas constituídas apenas de alunos surdos.

Na Itália, o projeto SignMedia coordenado por Elana Ochse utiliza a língua de sinais britânica para capacitar surdos da mídia italiana para o trabalho em equipes internacionais (OCHSE, 2013). Outros nomes como Janakowa (2005), na República Tcheca, e Harán e Gulati (2005), na Polônia, também utilizam a Língua Americana de Sinais em suas aulas e buscam criar a possibilidade de usá-la com usuários nativos da língua. Janakowa (2005) utiliza ainda a primeira língua de sinais de seus alunos surdos como mediadora.

Os princípios e a utilidade dessa abordagem empregada pelos pesquisadores respondem diretamente às necessidades de comunicação de alunos surdos, uma vez que eles podem sentir-se confiantes pela língua de sinais. Entretanto, é importante demarcar, como bem observa Domagała-Zyśk (2015), que esses projetos devem ser tratados apenas como um primeiro passo para a aprendizagem de línguas estrangeiras, levando à aprendizagem da língua estrangeira em sua forma escrita e, quando possível, oral. Assim, os alunos podem conhecer o idioma usado pelos habitantes majoritários de um determinado país e aprender o vocabulário e as estruturas permitam aprender e trabalhar em comunidades inclusivas.

A colombiana Caica (2011) e as brasileiras Sousa (2014) e Tavares e Oliveira (2014) concordam com os anteriormente mencionados quanto à importância da mediação da língua de sinais. Caica (2011), por exemplo, acredita que os estudantes surdos consideram o inglês bastante importante para se sentirem como membros iguais de uma sociedade ouvinte que usa o inglês como uma ferramenta para entender o mundo, e que eles apreciam a oportunidade de fazer um curso de inglês, interagem diretamente com o professor e seus colegas, e mostram uma atitude positiva em relação ao processo de aprendizagem quando a língua de instrução é a de sinais.

Sousa (2014, p. 1040), por sua vez, também acredita que a língua de sinais deve ocupar o papel de principal mediadora da prática docente de inglês para surdos, uma vez que

[...] ela organiza e dá significação a essas práticas, seja na maneira como a aula é planejada e ministrada, como os materiais e as tarefas são elaborados e organizados, na forma de avaliar os estudantes surdos, seja na forma de expressão, de interação e de compreensão dos conteúdos pelos estudantes.

A pesquisadora busca, portanto, reafirmar esse status da Libras no ensino para surdos, e chamar a atenção para o fato de que a articulação entre o bilinguismo e abordagens mais comunicativas do ensino de LE contribuem mais significativamente para a aprendizagem de inglês escrito por surdos.

Tavares e Oliveira (2014) acreditam que a Libras aparece na sala de aula para garantir o acesso ao conhecimento e para permitir a interação entre alunos surdos e seus colegas ouvintes/professores. Esse contanto, portanto, deve ser viabilizado por professores bilíngues e/ou tradutores e intérpretes. As pesquisadoras trazem também que é possível estimular o contato através de com uso de leitura labial, mensagens por escrito e gestos/linguagem corporal. Esse movimento traz à sala de aula a mediação de três línguas: Libras, português e inglês.

Indo um pouco além do que vem sendo dito nos últimos anos, Falkowska (2016) e Pritchard (2013) acreditam que, para o sucesso no ensino da língua inglesa para surdos, o professor deve ofertá-los com o que precisam e não com o que esse profissional tem a oferecer; e que o uso da língua de sinais deve ser ditado pela preferência dos alunos surdos e seu grau de bilinguismo.

## 2.4 O intérprete de Libras no ensino de línguas estrangeiras para surdos

Falar de interpretação ou do profissional intérprete implica, inicialmente, fazer uma distinção entre dois termos comumente confundidos na sociedade e no espaço acadêmico: tradução e interpretação. Para tanto, trazemos à discussão os posicionamentos com os quais concordamos de Pagura (2003; 2015) e de Quadros (2004) no que concerne a esta distinção.

Segundo Pagura (2003; 2015), tradução diz respeito à conversão de um texto escrito em uma língua (língua de partida ou língua fonte) para uma outra (língua de chegada ou língua-alvo). A interpretação, por outro lado, diz respeito à conversão de um discurso oral de uma língua de partida para uma língua de chegada.

O processo é semelhante, mas as próprias características decorrentes das diferenças entre a escrita e a oralidade acarretam uma operacionalização distinta entre os dois processos, com conseqüências para discussões teóricas e para a formação de profissionais que atuem na tradução e na interpretação, vistas aqui como duas profissões relacionadas, mas diferentes (PAGURA, 2015, p. 183).

Como se percebe a partir da leitura de Pagura (2003; 2015), tradução e interpretação têm o objetivo de ressignificar uma mensagem de um idioma para outro a fim de que se estabeleça uma interação entre falantes de línguas distintas.

Ainda a respeito dessa distinção, Silvério et al. (2012) salientam que os tradutores podem fazer uso de dicionários, assistentes de tradução, livros de referência, outros tradutores e, até mesmo, adiantar-se no texto diante de dificuldades com a tradução, enquanto o intérprete precisa executar uma série de processos de maneira simultânea e ininterrupta. Salientam, também, que o intérprete precisa, além de conhecer a língua, dominar uma série de sutilezas, nuances e especificidades das línguas em que atua, mesmo que não tenha um domínio da escrita dessas línguas.

A esse respeito, Silverio et al. (2012), Pagura (2003) e Seleskovitch (1978) defendem que a interpretação não se limita ao trabalho no nível linguístico, uma vez que envolve também aspectos contextuais, culturais e situacionais, ou seja, o trabalho do intérprete está relacionado à mensagem, ao sentido por trás do enunciado.

Seleskovitch (1978, p. 9) aponta três estágios para o processo de interpretação, a saber:

*1. Apreensão da língua e compreensão da mensagem por meio de um processo de análise e exegese;*

2. *Abandono imediato e intencional das palavras e retenção da representação mental da mensagem (conceitos, idéias, etc.);*
3. *Produção de um novo enunciado na língua-alvo, que deve atender a dois requisitos: deve expressar a mensagem original completa e deve ser voltado para o destinatário.*

No campo dos estudos surdos, essas noções sofrem uma pequena alteração devido às modalidades das línguas, embora não se afastem muito do que prega Pagura (2003; 2015). A esse respeito, Quadros (2004, p. 9) afirma que a tradução envolve sempre uma língua escrita, ou seja:

uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais.

A respeito da interpretação, Quadros (2004) afirma que envolve línguas nas modalidades orais-auditivas e visoespaciais, podendo haver “a interpretação da língua de sinais para a língua falada e vice-versa, da língua falada para a língua de sinais” (QUADROS, 2004, p. 9).

Embora alguns acreditem que a área de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) merece pouca atenção dos estudiosos do campo de Tradução e que demanda um espaço diferenciado, a pesquisa em TILS pode-se beneficiar em larga escala da filiação em um mesmo campo disciplinar (VASCONCELLOS, 2010).

Vasconcellos (2010, p. 120-121) reconhece a legitimidade da questão indentitária da pesquisa em TILS, mas sugere que:

(i) ‘Tradução’ e ‘Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais’ podem beneficiar-se da filiação a um mesmo campo disciplinar – Estudos da Tradução (ET) – que, a partir de seu estabelecimento na década de 70 (época em que a comunidade científica reconhece como marco fundacional do campo disciplinar o texto escrito por Holmes, em 1972), tem se expandido em desdobramentos amplos o suficiente para acolher as diversidades das manifestações de estudos sobre línguas e culturas em contato; e (ii) o campo disciplinar ET pode acolher investigações em interfaces que exploram o contato entre línguas de modalidades diferentes (línguas orais e línguas de sinais), tanto em termos lingüísticos, quanto em termos culturais e políticos.

Para ela (VASCONCELLOS, 2010), a inserção estratégica do tradutor e do intérprete de línguas de sinais no campo de Estudos da Tradução contribui para o fortalecimento do empoderamento desses profissionais. Certamente, acreditamos, as

trocas entre profissionais das diversas áreas da tradução e da interpretação deverão trazer amadurecimento para o campo da TILS, além oportunizar conhecimentos necessários à boa formação desses profissionais. Por isso, buscamos fundamentar, neste trabalho, em autores que, mesmo trabalhando com línguas de sinais, reconhecem a importância dos estudos da tradução e interpretação e que deles se utilizam.

No campo da interpretação de línguas visoespaciais, costuma-se trabalhar com a língua de sinais nacional e a língua oral desse mesmo país. Entretanto, quando se trata do ensino de uma língua estrangeira, esses profissionais são requisitados a interpretar para uma terceira língua, a língua estrangeira (SCHOLL, 2008).

A função do intérprete de Libras é processar a informação na língua fonte e fazer escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo, buscando-se aproximar o máximo possível do sentido original. Dessa maneira, o intérprete também precisa de conhecimento técnico para escolher apropriadamente (QUADROS, 2004).

Santiago (2012) apresenta alguns procedimentos de tradução e caracteriza alguns elementos linguísticos recorrentes, ou que possam estar relacionados, a cada procedimento. Para a pesquisadora, o intérprete busca aproximar duas línguas de modalidades distintas: uma língua oral-auditiva, e a outra gestual-visual.

Ela coloca pertinentemente que a aproximação dessas duas línguas constitui tarefa difícil, uma vez que possuem estruturas diferentes. Nas línguas de sinais, há elementos linguísticos como expressões faciais e corporais que não se manifestam nas línguas orais-auditivas da mesma maneira, e que, segundo a autora, não estão gramaticalmente descritas a ponto de possibilitar uma perfeita aproximação (SANTIAGO, 2012).

A partir dessas colocações, Santiago (2012), apoiada nas ideias de Barbosa (1990), traz alguns procedimentos para a tradução, agrupando-os nas seguintes categorias: com convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística; com divergência do sistema linguístico; com divergência do estilo; com divergência da realidade extralinguística.

Na esfera da tradução/interpretação com convergência do sistema linguístico, do estilo e da realidade extralinguística, a autora traz as traduções/interpretações: palavra-por-palavra (sinalização da língua oral-auditiva) – inadequada à produção de

sentidos da Libras –, e literal – manutenção do sentido a partir da adequação morfossintática às normas da Libras.

A respeito das técnicas com divergência do sistema linguístico, aponta: transposição – mudança de categoria gramatical –; modulação – reprodução da mensagem sob um ponto de vista diverso, implicando o conhecimento do intérprete a respeito das possibilidades de sentido –; e equivalência – tradução não literal de um segmento da língua portuguesa por um funcionalmente equivalente.

Já a respeito das técnicas que envolvem divergência de estilo, Santiago (2012) menciona: omissão e explicitação – em que termos da língua oral-auditiva desnecessários à Libras são omitidos, e termos omitidos na língua oral-auditiva que são necessários à Libras são explicitados –; melhorias – quando se evita incorrer em erros que foram cometidos no texto original –; e reconstrução de períodos – reorganização de orações e períodos do texto original na língua alvo.

Por fim, a respeito das técnicas com divergência da realidade extralinguística, aponta: compensação – deslocamento de um recurso estilístico quando não é possível reproduzir no mesmo ponto para um outro ponto do texto, de efeito equivalente –; transferência – introdução de material textual do português na língua de sinais, geralmente por meio de soletração manual (datilologia) –; explicação – eliminação de um estrangeirismo para facilitar a compreensão, substituindo pela sua explicação –; decalque – tradução literal de sintagmas ou tipos frasais de uma língua para a outra –; e adaptação – quando a situação a que se refere o texto original não existe na realidade extralinguística da língua de tradução (SANTIAGO, 2012).

A partir desse panorama, Santiago (2012) faz colocações interessantes a respeito do que é necessário à prática do tradutor e intérprete:

1. conhecer o sistema linguístico, a estrutura da Libras é fundamental;
2. entender que a situação do surdo não é a mesma do ouvinte;
3. estudar os procedimentos de tradução/interpretação;
4. estudar o português e a Libras e reconhecer os seus elementos linguísticos;
5. pesquisar sua prática a fim de entender qual *praxis* o qualifica.

A partir do exposto, é possível entender a responsabilidade do tradutor e intérprete, muitas vezes além de sua formação e preparo para lidar com as situações

de tradução/interpretação. O conhecimento detalhado das línguas envolvidas no processo é de extrema importância. Dessarte, faz-se necessária a formação de tradutores e intérpretes de Libras conforme as diretrizes do Ministério da Educação. Não cabe mais, neste momento, essa formação emergencial que temos vivenciado no contexto da educação inclusiva. Portanto, como marca Santiago (2012), é preciso que haja no ensino superior a formação acadêmico-científica através de trabalho investigativo visando à transformação da realidade.

Santiago (2012), podemos dizer, traz algumas informações pertinentes, sintetizando pontos essenciais para a compreensão de aspectos da interpretação que precisam ser identificados pelo próprio intérprete sobre sua atuação, além de se colocar a respeito do que é necessário para a prática desse profissional.

Outro ponto interessante a ser comentado diz respeito à posição desse profissional em sala de aula. Inicialmente, acreditávamos que posicionar-se no canto da sala e agrupar os surdos ali constituiria uma ação negativa, uma vez que parece gerar uma segregação. Entretanto, a partir de colocações de Soares (2017), estamos abertos para tentar compreender uma visão diferente a esse respeito, embora não tenhamos uma nova opinião formada.

A pesquisadora comenta em seu artigo sua experiência como intérprete, defendendo que esse posicionamento em sala de aula traz uma aproximação tanto com o professor – pois sua mesa tende a ficar centralizada, ou mais próxima de um dos cantos da sala –, quanto com a lousa – promovendo maior atenção e, até mesmo, apreensão de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para Soares (2017, p. 3), essa aproximação do quadro e do professor deve ser vista como um recurso que possibilita ao aluno surdo a apreensão das línguas e das disciplinas. Ela acredita, ainda, que a atenção do surdo tende a diminuir à medida em que este se afasta do intérprete, do professor e do quadro, uma vez que o aluno surdo perceberá movimentos, bagunças, risadas e brincadeiras que poderão fazê-lo *perder a atenção aos conteúdos e às traduções do Intérprete de Libras*.

Essa localização nas primeiras cadeiras também propicia aos surdos se relacionar mais com o professor de cada disciplina, de modo a criar maior contato com o aluno surdo e, assim, o professor regente percebe a compreensão e os modos de aprendizagem deste aluno; seja nas perguntas, nas respostas do caderno, nas apresentações de seminários e até nas provas (SOARES, 2017, p. 3).

Como se vê, a pesquisadora acredita numa identificação maior entre o professor regente e aluno surdo na sala de aula, ressignificando o olhar do profissional para esse aluno. Para ela, isso significa dizer que o professor não precisará perguntar ao Intérprete de Libras se o aluno compreende os conteúdos e instruções. Assim, a sua atitude *torna-se referência naquela unidade escolar, demonstrando o respeito ao ensino e aprendizagem do aluno surdo, dirigindo o olhar ao surdo e não ao intérprete num diálogo* (SOARES, 2017, p. 3).

Pode-se argumentar, entretanto, e argumentamos, que é papel do aluno buscar concentrar-se nas aulas a fim de ter uma melhor compreensão do conteúdo. Assim como o aluno surdo pode distrair-se com movimentos, bagunças, risadas e brincadeiras, o aluno ouvinte pode distrair-se com conversas paralelas de colegas, comentários e risadas. Seria exigir do aluno ouvinte concentração e “buscar fornecer alunos surdos com as condições necessárias de concentração” uma forma de conduzir uma educação inclusiva?

Entendemos que cabe ao aluno trabalhar sua concentração e o respeito ao espaço de aula. Por outro lado, entendemos que o professor também exerce um papel fundamental nesse quesito, uma vez que deverá auxiliar na motivação de todos os alunos pelo aprender, além estar atento às reações de todos ao conteúdo, independentemente de suas localizações em sala de aula, tirando do intérprete o peso de ser também professor, de exercer duas funções em sala de aula, como parece acontecer em diversas situações.

A esse respeito, Quadros (2004) afirma que o papel do intérprete em sala de aula costuma ser confundido com o do professor, fazendo com que alunos se dirijam a esse profissional para sanar suas dúvidas e com que os professores deleguem aos intérpretes a responsabilidade de ensinar os conteúdos aos alunos surdos.

Através das leituras realizadas e de nossa vivência em escolas, observamos que a improvisação do intérprete/tradutor de Libras – com relação a aspectos da interpretação e a seu papel em sala de aula – não ajuda muito o surdo. No entanto, parece-nos que alunos e professores estão “quase” satisfeitos.

A respeito da função do intérprete, Scholl (2008, p. 332) afirma que

O intérprete determina o conteúdo do que é dito e transfere a sintaxe e o vocabulário para uma “imagem”. Para interpretar o sentido mais fielmente, é necessário constante referência ao conhecimento de mundo do intérprete, ao contexto e ao registro do discurso.

A imagem à qual Scholl (2008) se refere será, então, rapidamente convertida em um enunciado na língua alvo. Para isso, o intérprete deverá tomar decisões quanto à estrutura geral: qual parte do sentido vem primeiro e qual vem em segundo lugar. Por fim, a sintaxe e o léxico são reformulados e enunciados.

Os tradutores e intérpretes devem estar preocupados principalmente em acomodar as necessidades de linguagem e comunicação dos consumidores da mediação da linguagem e devem estar conscientes das diferenças culturais. A natureza do trabalho de interpretação envolve vários contextos e uma variedade de participantes, com demandas decorrentes de diversas fontes. Portanto, para interpretar com sucesso entre idiomas e lidar com as múltiplas exigências impostas pelo trabalho de interpretação, é fundamental que os intérpretes permaneçam envolvidos com a comunidade e trabalhem como membros de "equipe" com outros profissionais (DAVIS, 2005).

Para Hensley (2011), um intérprete estuda um evento que envolve o discurso, e deve considerar crenças e práticas culturais, posições e normas da língua. Um intérprete profissional torna possível a comunicação entre surdos e ouvintes. As interpretações de um bom intérprete em ambas as direções são informadas por, e incorporam, informações culturais. Essa incorporação é uma prática fundamental de intérpretes qualificados.

Hensley (2011) afirma ainda que intérpretes profissionais são treinados para manter um nível de separação e anonimato que os torna menos intrusivos à configuração de comunicação, e que qualquer tipo de participação direta é desencorajada a menos que considerada necessária para facilitar a comunicação.

Diferentemente, Santos Paiva (2014, p. 76), em sua pesquisa de mestrado, identificou que eles são vistos como peça chave para o bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, isentando os professores da necessidade de repensar sua prática docente. *Isso é muito grave, pois, como o próprio nome diz, o papel desse profissional limita-se ao ato de interpretar o que é dito pelo professor, a quem [...] a tarefa de promover e mediar a busca e a construção do conhecimento.*

Silva e Oliveira (2016, p. 709) apontam quatro aspectos que que julgam altamente relevantes:

Em primeiro lugar, nossas análises indicam que, no espaço escolar, a interpretação se entrelaça com os processos de ensino e de aprendizagem, conferindo à ação do intérprete particularidades que necessitam de maior discussão e atenção

por parte dos sistemas de ensino e também de pesquisadores, de maneira a possibilitar a realização de novos estudos acerca de seu trabalho. O segundo aspecto refere-se à necessidade de se repensar a formação do intérprete que atua no campo educacional a qual, além da abordagem linguística, também deve contemplar questões pedagógicas. O terceiro aspecto diz respeito à importância do professor fluente em Libras surdo, nas escolas denominadas bilíngues, bem como a relevância desse profissional para a atuação do próprio intérprete, pois é a partir do contato entre pares linguísticos que o aluno surdo terá maiores subsídios para se apropriar dos conhecimentos trabalhados na escola e, também, compreender o processo de interpretação. Por fim, destacamos a urgência de se ampliar as discussões acerca da política bilíngue implantada por alguns sistemas de ensino que se centram essencialmente no trabalho do intérprete, em detrimento de participação ativa de outros profissionais da escola; ao mesmo tempo em que não são oferecidas condições básicas de trabalho no espaço educacional.

Na sala de aula, por meio de determinadas práticas sociais, no caso de estudantes surdos que demandam a atuação do intérprete, esse processo adquire certas peculiaridades (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

A esse respeito, Lacerda (2000) aponta que o trabalho do intérprete ocorre em condições precárias de atuação se considerarmos a grande demanda, a escassez de profissionais propriamente qualificados, a falta de organização na escola que leve em conta a atuação do intérprete e sua efetiva inserção na dinâmica de sala de aula.

De fato, a interpretação entre duas línguas não-nativas exige maior preparação e treinamento das habilidades. A esse respeito, Scholl (2008) indica que há necessidade de mais pesquisas sobre o assunto.

## **2.5 O professor no ensino de línguas estrangeiras para surdos**

O professor, por ser mais experiente na língua estrangeira, torna-se o mediador principal na sala de aula e dá ao aluno a possibilidade de construir a sua aprendizagem e de ajudar colegas a aprender. Isso deve acontecer através do incentivo à interação.

A mediação do professor, portanto, como mencionado anteriormente, deverá favorecer a interação para a realização de atividades compartilhadas com o objetivo de resolver um problema a partir de uma espécie de modelo ou padrão mental que possibilitará a resolução desse problema. Nessa perspectiva, é importante que ele

busque Zonas de Desenvolvimento Proximal no ensino da LE e estimule processos internos, trabalhando com funções e processos ainda não amadurecidos nos/pelos alunos na língua-alvo.

No caso do ensino de LE para surdos, esses profissionais precisam, ainda, conhecer as especificidades de seus alunos quanto a sua língua e suas necessidades. Na Polônia, por exemplo, segundo Falkowska (2016), nem todos os surdos usam a língua de sinais nem afirmam ser parte de uma comunidade surda maior, diferente do que ocorre no Brasil. A pesquisadora acredita, portanto, que cabe ao professor descobrir uma forma eficaz de trabalhar com seus alunos respeitando suas necessidades e identidade, eliminando barreiras de comunicação.

Nabiałek (2016) afirma que o professor deve promover a imersão na LE em sala de aula. Embora reconheça que L1 e L2 podem ser utilizadas com frequência naquele ambiente, acredita que cabe ao professor, na mediação, imergir com os alunos, apresentando diferentes materiais na LE e organizando um ambiente amistoso e de suporte para os alunos construírem e praticarem sua competência linguística através da comunicação. Essa imersão, no entanto, não pode ter como base apenas o livro didático.

Falkowska (2016) e Piniel *et al.* (2016) concordam que os livros didáticos não dão conta das lacunas e irregularidades nos níveis de conhecimentos gerais de alunos surdos, nem oferecem instrução visual adequada, limitando o acesso do aluno surdo à língua estrangeira. O mesmo acontece no Brasil, uma vez que os livros são elaborados levando em consideração a maioria ouvinte. Essa escassez de material adequado, segundo os pesquisadores, pode ter um impacto negativo na aprendizagem, e cabe ao professor mediador buscar formas de compensar isso, criando seus próprios materiais e buscando outros que venham a complementar seu trabalho.

Nabiałek (2016) defende, ainda, que os fatores vitais para o processo de ensino-aprendizagem incluem associações, lembrança e repetição de palavras e frases, interação com os pares, suporte dos pares, e língua-alvo contextualizada. Cabe, portanto, ao professor garantir através de sua mediação que os alunos estarão expostos a esses fatores.

Outro ponto importante, com o qual os diversos pesquisadores citados neste capítulo concordam, é que seria ideal que o professor fosse bilíngue, tendo o domínio

das três línguas circulantes na sala de aula de LE. Na impossibilidade disso, deve haver um intérprete, que idealmente conheceria também as três línguas.

Igualmente, Martins Flores (2015) defende que a mediação do conhecimento deve ser realizada pelo docente, ou seja, pelo professor bilíngue, uma vez que delegar ao intérprete o papel de único elo de ligação entre professor e aluno surdo pode acarretar consequências negativas no desempenho desse aluno. Para ele, o intérprete só deve aparecer em casos extremos, como em salas inclusivas, já que falar duas línguas de modalidades diferentes ao mesmo tempo seria impossível para o professor, mas apenas durante a instrução; em momentos de interação direta com o aluno surdo, o professor deve fazer uso da língua de sinais, sem interferência do intérprete, criando uma ligação com esse aluno e promovendo interação e aprendizagem.

Segundo Lacerda et al. (2013, p. 71), o professor bilíngue é *aquela com formação em curso superior de pedagogia ou em licenciatura específica que atua no processo de ensino-aprendizagem em escolas bilíngues.*

A esse respeito, Martins (2010, p. 49) afirma que esse professor precisa contemplar a singularidade linguística de seus alunos surdos. Para tanto, esse profissional deverá ensiná-los *adotando e desenvolvendo na práxis pedagógica formas de avaliação adequada, uso de recursos variados, com aparato visual contextualizado, e a abertura de espaços para a produção dialógica em língua de sinais.*

Nesse sentido, o professor bilíngue deverá passar por formação inicial e continuada a fim de aperfeiçoar conhecimentos e sua metodologia de ensino de língua para surdos. Entretanto, esse ideal ainda não foi alcançado.

Em 1999, Cavalcanti criticava a realidade do professor bilíngue. A partir da narrativa de uma professora que passou pela formação inicial na década de quarenta e teve dificuldades quando se deparou com alunos japoneses que não falavam português na sala de aula, Cavalcanti (1999, p. 402-403) denunciou que pouco havia mudado:

Se o professor (bem) formado para trabalhar nos anos quarenta enfrentava esse quadro sociolingüístico complexo e apelava para sua intuição para trabalhar na situação bilíngüe-bidialetal configurada, imagine-se o que a formação (carente) dos anos oitenta e noventa põe em evidência nos cenários de sala de aula atuais que são principalmente (mas não somente) bidialetais. Os professores de hoje enfrentam problemas semelhantes àqueles

enfrentados pela professora na comunidade japonesa. O contexto sociolingüístico em todos os exemplos acima é sempre complexo e, os cursos de magistério e de Letras não formam professores para enfrentar essas realidades. Continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie.

Essa realidade denunciada pela pesquisadora não parece ter mudado muito. Temos, ainda hoje, diversos cursos de formação de professores mais preocupados com o conteúdo que com a parte pedagógica, a qual vem aparecer mais em evidência nos últimos semestres. Esses cursos também deixam de fora disciplinas consideradas importantes já por Cavalcanti e Moita Lopes em 1991, a saber: Linguística Aplicada, Sociolingüística Educacional, Antropologia Educacional, Interação em Sala de Aula, entre outras. Para Cavalcanti (1999, p. 404), *essas disciplinas poderiam, dependendo de como fossem dadas, sensibilizar os futuros professores para o contexto sociolingüístico complexo que os esperam em muitos dos lugares onde farão sua prática docente.*

A pesquisadora (1999, p. 404) denunciava ainda que, na concretização do currículo mínimo das licenciaturas, existia uma assepsia: *o ensino de língua materna sempre voltado para um falante nativo ideal e para uma comunidade de fala homogênea. Essa assepsia não combina com os contextos de educação bilíngüe de minorias.* Esse quadro, igualmente, parece não ter mudado muito na atualidade em relação ao período em que o texto foi redigido.

Diante das questões colocadas neste item e do reduzido número de trabalhos sobre o professor bilíngüe e sua atuação encontrados, acreditamos na necessidade de mais pesquisas a respeito do tema.

### **3 METODOLOGIA**

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a organização e aplicação da pesquisa, respeitando a fundamentação teórica abordada nos três capítulos anteriores. Portanto, comentaremos sobre o objeto de estudo e sua justificativa.

#### **3.1 Objeto de estudo e justificativa**

Conforme mencionamos já nas considerações iniciais, buscamos aqui analisar efeito das práticas pedagógicas empregadas e as interações entre os agentes envolvidos em aulas de língua inglesa mediadas por Libras/português em turmas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio em três (03) escolas do Recife, a partir dos relatos de oito (08) profissionais sobre a atuação de intérpretes e de professores bilíngues ou não. Esperamos, com esta tese, contribuir para as discussões acerca da qualidade do ensino de LE para surdos, mobilizando os professores para ampliarem suas propostas teórico-metodológicas diante dessa língua.

Nosso interesse na pesquisa surgiu da convivência com surdos em três situações diferentes: 1) pessoal – inicialmente, uma prima surda interessada em aprender o inglês; 2) profissional – com um aluno que surgiu numa escola de inglês na qual trabalhei; 3) científica – a partir dos resultados encontrados no mestrado que pareciam evidenciar, assim como outras pesquisas, que a L2 (português) fundamentava a construção da L3/LE (inglês), sendo esta mediada pela língua de sinais e pela língua portuguesa.

As experiências vividas nos instigaram para a realização desta pesquisa de doutorado. Por isso, partimos das bases conceituais adquiridas ao longo da graduação em Letras, dos “treinamentos” e capacitações recebidos sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, do mestrado em Ciências da Linguagem, das disciplinas cursadas durante o doutorado, assim como das orientações e das discussões com os colegas do grupo de pesquisa.

Portanto, assim como no mestrado, seguimos a linha de raciocínio de que, em países bilíngues, aprende-se uma L2 ou LE tendo como apoio as bases das

anteriores. Quando falamos do surdo bilíngue, temos, no Brasil, a Libras como primeira língua, o português como segunda e, no caso desta pesquisa, o inglês como uma terceira língua, que é a estrangeira.

Nesse contexto, o trabalho realizado na escola deveria contar com profissionais preparados para passear por essas línguas. Desse modo, definimos nosso critério de seleção dos sujeitos da pesquisa: professores de inglês, bilíngues ou não, e intérpretes envolvidos no ensino de língua inglesa para surdos em escolas inclusivas do Recife.

### **3.2 Considerações éticas**

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e recebeu aprovação em 17/02/2017, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 64371817.5.0000.5206, parecer do CEP nº 1.930.818. Após sua aprovação, colocamos em prática a triangulação na coleta de dados. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### **3.3 Local da pesquisa**

Visando a alcançar nossos objetivos, visitamos três (03) escolas da cidade do Recife de Ensino Fundamental e Médio: duas estaduais (E.G.B.L. e E.R.M.) e uma municipal (E.M.P.A.H.). As instituições foram escolhidas por concentrarem em seu corpo discente grande número de surdos.

### **3.4 População da pesquisa**

A população de estudo se constituiu por oito (08) sujeitos: dois professores bilíngues, três professores de inglês e três intérpretes de Libras, pertencentes às escolas selecionadas.

### 3.5 Tipo de pesquisa

A pesquisa se trata de um estudo de caráter qualitativo, descritivo. Optamos por esse tipo de pesquisa para melhor descrever, compreender e explicar as características da dinâmica de sala de aula de inglês, conforme Triviños (2015).

### 3.6 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa qualitativa de caráter descritivo prevê a técnica de triangulação na coleta de dados, abordagem que pretendemos desenvolver no âmbito deste trabalho.

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 2015, p. 138).

Esta técnica prevê uma ordem de aplicação dos instrumentos. Primeiro, focamos os *processos e produtos centrados nos sujeitos*, averiguando as percepções dos sujeitos da pesquisa através de entrevistas e questionários, e nos *comportamentos e ações* a partir da observação livre ou dirigida. Segundo, focamos os *elementos produzidos pelo meio*, através de documentos internos e externos, além de instrumentos legais. Terceiro, focamos os *processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social* em que o sujeito está inserido.

Inicialmente, nos encontramos com os sujeitos da pesquisa para esclarecer as etapas da pesquisa e, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, iniciamos a pesquisa propriamente dita, obedecendo às seguintes etapas:

1. análise de documentos: PCN de língua portuguesa e língua estrangeira, leis e decretos sobre reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira e sua regulamentação, políticas linguísticas, além do dispositivo legal que legitima a profissão do tradutor e intérprete de Libras e exercício dessa profissão;

2. gravação de entrevista semiestruturada com tradutores e intérpretes de Libras (das turmas nas quais os professores não são bilíngues);
3. gravação de entrevista semiestruturada com professores de língua inglesa bilíngues ou não;
4. observação de ações e interações dos sujeitos da pesquisa em dez (10) aulas de língua inglesa, duas de cada professor;
5. registro de dados a partir da transcrição das entrevistas e anotações de campo, sem deixar de lado questões vinculadas ao contexto econômico, social e cultural em que os sujeitos se encontram inseridos;
6. análise dos dados a partir dos registros feitos após cada etapa da pesquisa.

Embora não sejam sujeitos indicados na pesquisa, é importante salientar que, tratando-se da triangulação das línguas, ou melhor dizendo, da Libras e da língua portuguesa servindo de base para a aprendizagem da língua inglesa, indicaremos a situação de aquisição dos alunos nas diversas turmas.

As entrevistas com os profissionais envolvidos na sala de aula de língua inglesa inclusiva foram transcritas obedecendo às normas de transcrição listadas no quadro 1, adaptadas do Projeto NURC/Recife (Norma Urbana Culta). As normas originais e completas do projeto podem ser encontradas em Sá *et alii* (1996).

### Quadro 1

#### *Normas de transcrição do NURC/Recife*

Ocorrências	Sinais
<b>Incompreensão de palavras ou segmentos</b>	()
<b>Hipótese do que se ouviu</b>	(hipótese)
<b>Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)</b>	/
<b>Entonação enfática</b>	maiúscula
<b>Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)</b>	:: podendo aumentar para :::: ou mais
<b>Silabação</b>	-
<b>Interrogação</b>	?
<b>Qualquer pausa</b>	...
<b>Comentários descritivos do transcritor</b>	((minúscula))
<b>Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático.</b>	-- --
<b>Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.</b>	(...)
<b>Citações literais de textos, durante a gravação</b>	“entre aspas”

Adaptado de: SÁ *et alii*, 1996, p. 7.

### 3.7 Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos documentos (leis, decretos, PCN e BNCC) e entrevistas<sup>7</sup>, trabalhamos com a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (1997; 2016) buscando obter dados que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A partir de sucessivas leituras, os dados foram transcritos literalmente, seguindo o NURC/Recife e com orientações de Triviños (2015). Após essa etapa, realizamos, orientados por Bardin (1997; 2016), uma leitura flutuante para a seleção do *corpus* e, em seguida, uma descrição analítica orientada pelas questões de pesquisa e pela fundamentação teórica. Por fim, na fase de interpretação referencial, levantamos reflexões a respeito do conteúdo manifesto e do latente.

Todos os dados foram analisados tendo como base a fundamentação teórica adotada, trazendo em destaque a participação da Libras/Português em vários momentos do ensino de língua inglesa para surdos pelos profissionais envolvidos nesse processo. No capítulo que segue, organizamos as salas de aulas em contextos (1, 2, 3...). Cada contexto engloba as entrevistas com os profissionais daquela sala de aula, as observações realizadas e os comentários a respeito do desempenho dos alunos a partir dos relatos dos professores não bilíngues (P1, P2 e P3), dos professores bilíngues (PB1 e PB2) e dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais (TILS1, TILS2 e TILS3).

---

<sup>7</sup> Encontram-se sob a guarda dos pesquisadores.

## 4 DADOS E ANÁLISES

A partir da leitura que realizamos dos dados registrados, passamos a analisá-los conforme previsto em nossa metodologia. Entretanto, é importante situar os professores, intérpretes e modelos educacionais encontrados.

**Quadro 2**

*Descrição das situações pesquisadas*

	Situação 1	Situação 2	Situação 3	Situação 4	Situação 5
<b>Instituição pesquisada</b>	E.G.B.L.	E.G.B.L.	E.R.M.	E.G.B.L.	E.M.P.A.H.
<b>Modelo educacional</b>	Inclusivo	Inclusivo	Inclusivo	Inclusivo	Bilíngue <sup>8</sup>
<b>Professor</b>	Não bilíngue	Não bilíngue	Não bilíngue	Bilíngue	Bilíngue
<b>Intérprete</b>	Desconhece o inglês	Desconhece o inglês	Desconhece o inglês	Não se aplica	Não se aplica
<b>Nível</b>	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Fundamental
<b>Ano</b>	2º	7º	2º	6º	6º/7º

Como se pode observar no quadro de número 2 logo acima, foram selecionados oito (08) sujeitos entrevistados para o desenvolvimento deste trabalho, dos quais três são professores não bilíngues, dois são professores bilíngues, e três são intérpretes que desconhecem a língua inglesa. Na instituição E.G.B.L., tivemos a oportunidade de entrevistar uma intérprete graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, entretanto optamos por não trazer seus relatos porque não pudemos observá-la em ação uma vez que está afastada da sala de aula.

Três das situações analisadas nesta tese foram encontradas na E.G.B.L., que emprega o modelo educacional inclusivo como filosofia da escola. A primeira (Situação 1) conta com um professor não bilíngue (P1), mas que sabe um mínimo de

<sup>8</sup> Cabe observar aqui que a instituição foi selecionada pelo grande número de alunos surdos frequentadores, e o modelo educacional bilíngue, diferente dos demais, é adotado por algumas escolas municipais para o trabalho com esses sujeitos em salas constituídas exclusivamente de surdos.

Libras que o permite cumprimentar os alunos e fazer pequenos elogios, e com um tradutor e intérprete (TILS1) que nada sabe do inglês. A segunda (Situação 2) conta com um professor não bilíngue (P2), que nada sabe da Libras, e com uma tradutora e intérprete (TILS2) que desconhece o inglês. Por fim, a terceira (Situação 4) conta com um professor bilíngue (PB1), mas que não estaria exercendo esse papel em uma situação comum de trabalho na escola.

Conforme mencionado acima, a escola adota o modelo inclusivo, e as salas bilíngues existem apenas na Educação Especial Infantil. No entanto, o professor (PB1), que é conhecedor competente da Libras, utiliza a língua sinalizada em sala de aula porque a escola, no momento das observações e entrevistas, não dispunha de intérpretes para seu horário de aula por questões de carga horária e disponibilidade desses profissionais.

Na instituição E.R.M., encontramos a Situação 3 em que há a presença de um professor não bilíngue (P3), que nada sabe da Libras, e de um tradutor e intérprete (TILS3) que nunca estudou a língua inglesa. Por fim, na E.M.P.A.H., tivemos contato com a Situação 5, constituída de uma professora bilíngue (PB2) em um modelo educacional bilíngue, situação que difere daquela do outro professor bilíngue.

É importante, ainda, descrever brevemente a situação de aquisição da Libras dos alunos que encontramos nesses espaços observados, mesmo que não sejam os sujeitos de nossa pesquisa, uma vez que essa informação pode contribuir para o entendimento do desempenho dos mesmos diante das situações de aulas de língua inglesa.

Na Situação 1, todos os alunos surdos tiveram sua aquisição da Libras tardia, ao entrarem na escola; segundo a instituição, todos têm surdez severa ou profunda. Na Situação 2, os surdos são, em sua maioria, severos e profundos, embora dois tenham surdez moderada e utilizem aparelho. Estes últimos, nas aulas observadas, demonstraram mais facilidade com a língua estrangeira. Todos tiveram a aquisição da Libras tardiamente. Na Situação 3, todos os surdos tiveram aquisição tardia de sua língua e surdez severa ou profunda. Na Situação 4, todos os surdos são severos ou profundos e tiveram sua aquisição tardiamente, com exceção de uma aluna que é filha de mãe surda e conheceu a língua desde cedo; seu desempenho nas aulas chamou atenção pela rapidez e correção. Na Situação 5, todos os surdos têm surdez severa ou profunda e tiveram sua aquisição tardia, mas vivem uma situação bem diferente

dos demais, uma vez que têm aulas totalmente em Libras e com contato direto com a professora.

Após essa breve contextualização, partimos para a descrição e análise das situações individualmente a partir do tópico a seguir.

Conforme descrito no capítulo anterior, utilizamos a metodologia qualitativa por meio da triangulação de dados conforme sugere Triviños (2015), com análise de documentos, entrevistas e observação, e da análise de conteúdo de Bardin (1997; 2016), a fim de realizar a análise de documentos e entrevistas. Essa metodologia nos permite identificar dados que, mais adiante, fundamentam inferências a partir do conteúdo dos materiais coletados.

Após sucessivas leituras e transcrições literais com orientações de Triviños (2015) e do NURC/SP, realizamos uma leitura flutuante conforme Bardin (1997; 2016), para a seleção do *corpus*.

Os dados coletados apontam para uma realidade que vai além da sala de aula de língua inglesa, atingindo, também, as demais disciplinas, como matemática, física, química, história, geografia, etc. Esses dados e sua descrição analítica orientada pelas questões de pesquisa e pela fundamentação teórica se encontram registrados nos tópicos a seguir:

#### **4.1 Documentos e políticas linguísticas que orientam o ensino de língua inglesa para surdos surdos**

Para a discussão de documentos, buscamos trabalhar com livros, artigos e documentos oficiais, a saber: PCN de língua estrangeira, leis e decretos sobre reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira e sua regulamentação, políticas linguísticas, além do dispositivo legal que legitima a profissão do tradutor e intérprete de Libras e exercício dessa profissão.

O ensino de língua estrangeira tem motivação política (RAJAGOPALAN, 2013). No caso da língua inglesa, sua importância para a sociedade atual é extrema, uma vez que constitui ferramenta que permite trocas e/ou relações no mundo atual devido à abertura nos âmbitos comercial, cultural, científico, político e até mesmo turístico (SILVA, 2005). Essa valorização da língua se manifesta inicialmente, em nosso país,

entre os séculos XVI e XVIII devido às relações comerciais estabelecidas entre o Brasil e a Inglaterra – os bretões tinham interesse no pau-brasil (MORAES, 2012; 2015).

Após constantes visitas devido ao interesse em nossa maior riqueza, em 1703, os anglossaxões impuseram a assinatura do Tratado de Methuen, também conhecido como dos Panos e Vinhos. No documento, ficou estipulado que os portugueses se comprometeriam a comprar os têxteis britânicos e os bretões a consumir os vinhos de Portugal (NOGUEIRA, 2007; MORAES, 2012; 2015).

Essa relação estabelecida entre as nações pôs fim ao domínio colonial português, levando D. João VI a assinar, em 22 de junho 1809, o decreto que dá início ao ensino formal de inglês no Brasil, culminando na criação da primeira escola de língua inglesa (NOGUEIRA, 2007). *Nos séculos seguintes, todo o mundo se ocupou em estudar questões ligadas à aquisição e desenvolvimento da linguagem* (MORAES, 2015).

No século XX, surgem as associações de professores de línguas, o que contribuiu em grande medida para a formação professores do ensino de línguas (FALCOMER; RODRIGUES, 2008), principalmente para a formação continuada/em serviço. Nesse sentido, Falcomer e Rodrigues (2008) ressaltam que a área de ensino de línguas estrangeiras possui identidade própria e que, portanto, o professor precisa de uma formação continuada de qualidade que contribua para a atualização do conhecimento e o prepare para o trabalho com as adversidades trazidas à sala de aula pelos alunos, de modo a adequar o ensino/aprendizagem de línguas às demandas de cada contexto social e econômico.

Surgiram, portanto, entre os anos de 1976 e 1986, associações que contribuíram para a valorização do ensino de línguas, a saber: TESOL - Professores de inglês para falantes de outras línguas; Braz-Tesol – Associação Brasileira de Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas; APEERJ – Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro; APEESP – Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo; APLIESP – Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo; ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil.

Essas associações ainda existem nos dias de hoje e proporcionam, de acordo com Falcomer e Rodrigues (2008, s.p.),

suporte para que o docente contemporâneo e reflexivo pense sobre o seu papel no processo de ensino/aprendizagem de LE, mantendo-se

atualizado e aberto às novas tendências de ensino através de artigos, simpósios, convenções, conferências, workshops, revistas, periódicos e páginas eletrônicas, entre outros.

De fato, elas são de extrema importância para a formação continuada de professores, uma vez que os bancos das universidades não dão conta de preparar os estudantes de licenciatura para enfrentar o grande desafio que é a educação. Entretanto, não se ocupam em larga escala ainda em fornecer conhecimentos para professores que lidam com uma série de diferenças em sala de aula, como é o caso da surdez.

Em 1996, o então Presidente da República sancionou a lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. No documento, prevê-se que as instituições de ensino poderão organizar turmas com alunos de séries distintas, mas que tenham níveis de conhecimento equivalentes para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares. Para o trabalho com a língua inglesa, esse fato é de extrema importância, uma vez que turmas organizadas por nível e por objetivos pedagógicos têm mais chances de sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

O documento define, ainda, o sexto ano do Ensino Fundamental como o momento inicial para a oferta da disciplina de Língua Inglesa. Esse ponto foi alterado a partir da redação da lei nº 13.415, de 2017. No texto original, a LDB previa o ensino de uma língua estrangeira, de escolha da comunidade escolar, a partir da antiga quinta série. Tal fato ilustra bem a questão da motivação política no ensino de línguas, uma vez que o trabalho com a LE passa a ser obrigatoriamente de língua inglesa, momento em que o espanhol perde espaço, devido ao enfraquecimento das relações no MERCOSUL e à manutenção da hegemonia norte-americana.

Outra alteração da LDB no tocante à LE, também a cargo da lei nº 13.415, de 2017, diz respeito à obrigatoriedade da oferta de língua inglesa no Ensino Médio. Entretanto, abre espaço para a oferta de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo, sugerindo o espanhol muito provavelmente devido à nossa vizinhança.

Os PCN (1998; 2000), por sua vez, colocam a aprendizagem de Língua Estrangeira como possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno enquanto ser humano e cidadão. E sugerem que o seu ensino deve dar-se através de um engajamento discursivo do aluno, ou seja, *em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social* (BRASIL, 1998, p. 16) – o

que caracteriza um trabalho dentro das teorias de Bakhtin e Vygotsky. Essas ideias se aproximam do modelo dialógico para o ensino de línguas proposto por Johnson (2004).

Entretanto, o documento norteador do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) coloca a leitura como habilidade principal a ser estimulada nos alunos, o que abre espaço para um trabalho mais próximo do tradicional dentro de uma perspectiva instrumental:

[...] é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar (BRASIL, 1998, p. 15).

Certamente, essa não foi a intenção durante processo de escrita do documento, a julgar por seu teor, mas essa possibilidade de interpretação existe, é real, e ganha ainda mais força quando o documento coloca:

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998, p. 20).

Os PCN do Ensino Fundamental, portanto, mostram-se desatualizados, já que levam em consideração o vestibular, substituído em grande medida pelo ENEM, e geram confusão quanto às habilidades a serem trabalhadas. Além disso, documentam um fato que precisa ser revisto: o foco da pós-graduação na leitura. Em um mundo globalizado, a necessidade de conhecer línguas estrangeiras para interação com o conhecimento é latente, e não se resume a formas escritas da língua. Prova disso são os eventos internacionais ganhando evidência na Academia e a internacionalização dos Programas de Pós-graduação sendo estimulada.

Os PCN (2000) do Ensino Médio, por sua vez, mostram-se no mesmo caminho quando colocam que a principal meta a ser atingida no ensino de línguas estrangeiras é a comunicação oral e escrita, entendida como uma ferramenta imprescindível no mundo globalizado, com vistas à formação profissional, acadêmica e/ou pessoal.

Esses argumentos são datados e estão com seu tempo contado. O mundo globalizado evidencia uma expansão dos mercados nacional e internacionais, gerando uma necessidade latente por profissionais fluentes em uma língua estrangeira ou mais. Além disso, como colocou Dourado já em 2008, *os interesses dos próprios jovens brasileiros em videogames, filmes, bandas, e em conhecer e até se relacionarem com pessoas do exterior via internet ou engajando-se em programas como Jovem Embaixador etc* (p. 124).

As crenças de Dourado (2008), aqui postas, e as de Moraes (2012; 2015), em capítulos anteriores, quanto à importância e aos usos da língua inglesa, estavam corretas, e as BNCC (2017a; 2017b), apesar de complexas e confusas em alguns aspectos, ilustram bem isso.

No documento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a), as BNCC valorizam o trabalho das quatro habilidades, organizadas em três eixos, além de considerar um quarto eixo: o dos conhecimentos linguísticos. Assim, temos, portanto:

**Oralidade:** compreensão (ou escuta) e produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados entre os interlocutores, promovendo a aprendizagem de pronúncia, entonação e ritmo, além de estratégias de compreensão, a saber: compreensão global, específica e detalhada (BRASIL, 2017a).

**Leitura:** construção de significados a partir da prática da leitura, a partir da compreensão histórica e cultural de gêneros textuais encontrados na sociedade (BRASIL, 2017a).

**Escrita:** práticas de escrita a partir de dois aspectos: processual (planejamento - produção – revisão), e de prática social (finalidade social da escrita) (BRASIL, 2017a).

**Conhecimentos linguísticos e gramaticais:** estudo do léxico e da gramática a partir das práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua de forma contextualizada e articulada às práticas de oralidade, leitura e escrita. Tem-se como foco o modo indutivo para a descoberta de regularidades e irregularidades do funcionamento do inglês enquanto sistema (BRASIL, 2017a).

Além dessa perspectiva claramente interacionista, as BNCC (2017a) ainda trazem a seguinte competência específica de língua inglesa para o Ensino Fundamental: *Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e indenitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade* (BRASIL, 2017, p. 244) – o que indica um passeio de línguas na sala de aula, embora a proposta do documento aproxime a sala de aula de língua inglesa da sala de aula de uma escola de idiomas.

O documento do Ensino Médio (2017b), por sua vez, indica que a língua inglesa deve ser compreendida como aquela de uso mundial, múltipla e variada, assim como as BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental define. Mais além, a possibilidade de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais através dessa língua no mundo globalizado.

As BNCC (2017b) indicam ainda que, enquanto, no Ensino Fundamental, considera-se a interculturalidade e a visão de língua franca “desterritorializada”, o Ensino Médio expande os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos alunos de forma a promover consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea globalizada.

Moutinho (2016) reafirma essa visão quando cita que elementos e tópicos da vida diária deixam de ser acionados na sala de aula, tais como: sequencialidade; reflexividade; co-construção de conhecimentos; negociação de significados, e as diferenças culturais. Esse conjunto deve ser trazido à sala de aula, embora não se constitua uma tarefa fácil.

Acreditamos, portanto, que mais escolas pernambucanas deverão seguir exemplos daquelas do Sul e Sudeste, bem como do Colégio de Aplicação da UFPE e do EQUIPE, para organizar suas turmas de língua inglesa por nível e utilizando metodologias e estratégias mais comumente utilizadas em escolas de idiomas, apropriadas para o trabalho com a língua estrangeira que difere daquele que é feito com a L1.

Ao comentar sobre o aprendizado de uma língua estrangeira, Moutinho (2016) afirma que pouco tem se refletido sobre a criação de um contexto em sala de aula para que a aprendizagem ocorra. O autor traz como referência para tal reflexão o *ambiente institucionalizado que a sala de aula oferece e a limitação metodológica*

*muitas vezes imposta por planejamentos concentrados em séries didáticas pouco eficazes* (MOUTINHO, 2016, p. 197).

Tal condição leva os professores a uma ritualização do dinamismo interacional das aulas, limitando o estudante na sua interação com a nova língua. Nessa situação, o foco da aprendizagem passa a ser a forma, negligenciando-se os outros aspectos importantes para a interação social.

No que diz respeito às políticas que influenciam a educação de surdos, além dos documentos já citados norteadores da educação de maneira geral, temos um outro conjunto de leis e decretos sobre reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira e sua regulamentação e sobre a legitimação da profissão do tradutor e intérprete de Libras e exercício dessa profissão.

Mantendo a discussão sobre a influência das políticas linguísticas que orientam para o bilinguismo, que foi apresentada anteriormente, trazemos algumas reflexões recentes apresentadas Quadros (2017). Quadros (2017) comenta sobre as relações entre filhos surdos e pais ouvintes, trazendo maneiras de comunicação bem-sucedidas e frustradas em seus escritos recentes. Segundo a pesquisadora, pais ouvintes de filhos surdos revelam que a tarefa de criar seus filhos em ambientes nos quais se falam duas línguas não é fácil.

Nesse cenário, Quadros (2017) traz uma questão vinculada ao que chama de “língua de herança”<sup>9</sup>. Os falantes de herança são crianças bilíngues. Conforme já foi analisado por Grosjean (2010), o bilinguismo é realidade em muitos países para as crianças, seja em contato com contextos diferentes, seja em grupos sociais específicos.

No Brasil, o bilinguismo que se opera é diferente, uma vez que o país funciona como sendo monolíngue, no qual circula apenas a língua portuguesa, embora se mostre de forma ampla em relação às línguas.

No caso dos surdos brasileiros, a Libras foi proibida durante muitos anos, por razões políticas, assumindo, com a maioria dos países, a postura de desvalorizar as línguas de sinais.

A partir da década de 1980, as línguas de sinais começaram a ressurgir nos espaços escolares. No entanto, os efeitos da relação instaurada entre as línguas de sinais e as “línguas oficiais” de cada país estão impressos no desenvolvimento bilíngue das crianças até os dias de hoje (QUADROS, 2017, p. 13).

---

<sup>9</sup> Língua de herança é um língua usada pelas comunidades locais (étnicas ou de imigrantes) em uma comunidade na qual outra língua é utilizada de forma mais abrangente (QUADROS, 2017).

Ainda segundo essa autora, no Brasil, a Libras é uma herança que, defrontando-se com o português, impacta de diferentes formas o desenvolvimento bilíngue.

Inicialmente, cabe comentar que a Declaração de Salamanca (1994), embora não tratando do surdo diretamente, provocou reflexões que levaram à busca por melhores condições de inclusão as pessoas com alguma deficiência. Essa nova visão que influenciou a educação teve como seu promotor o Governo da Espanha, a partir de uma parceria com a UNESCO para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

A Declaração (1994), com origem nessa conferência, surgiu a partir da necessidade de reconhecer as pessoas com deficiência como pessoas que merecem respeito e educação de qualidade. O documento sugere que as escolas adequem seus espaços e seus projetos político-pedagógicos às necessidades de todos os alunos matriculados – o que estimulou diversas instituições e países a darem passos em direção à inclusão.

No Brasil, a LDB, Lei nº 9.394/96, traz em seu corpo o capítulo V totalmente dedicado à Educação Especial – nossos primeiros passos oficiais no sentido de uma educação que abarcasse as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Segundo o documento, *o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular* (BRASIL, 1996, s.p.).

A partir de 2013, Lei nº 12.796, o documento passa a contar com uma nova redação do parágrafo único do art. 60, segundo o qual o poder público adotará, preferencialmente, a ampliação do atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, o que acentuou ainda mais o declínio de instituições, associações e federações dedicadas às diferentes deficiências.

Outro documento importante para a educação de surdos diz respeito à Lei 10.436/02, regulamentada pelo decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, e dá outras providências, como registrar o dever do poder público e das

concessionárias de serviço de garantir formas de apoiar o uso e difusão da Libras – o que não parece acontecer ainda em sua totalidade.

Outro ponto importante da mesma lei diz que *o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão* da disciplina de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (BRASIL, 2002, s.p.). Infelizmente, a realidade é que os diversos cursos normalmente oferecem uma única disciplina com carga horária que varia de 30h a 60h, o que não é suficiente para se aprender a língua. No máximo, e com esforço, os professores conseguem sensibilizar os alunos para a questão da surdez; a partir daí esperar que se interessem em buscar, por fora, ampliar o conhecimento da língua.

A meta 4.7 do PNE também exerce fundamental importância na educação de surdos uma vez que busca garantir a oferta de Educação bilíngue, em Libras (L1) e língua portuguesa escrita (L2) a alunos surdos e deficientes auditivos, em escolas e classes bilíngues inclusivas (BRASIL, 2014). Entretanto, cabe refletir que não adianta ofertar ensino mediado pela Libras e pela língua portuguesa se a instituição não oferecer as disciplinas de Libras, para que o surdo aprofunde seu conhecimento da sua língua, nem a de Português como segunda língua, com metodologia apropriada.

Por sua vez, a Lei 12.319/10 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras. O dispositivo afirma que o tradutor e intérprete deverá ter competência para realizar interpretação das duas línguas (Libras e português), de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. Infelizmente, essa não é a realidade encontrada nas escolas de maneira geral, onde observamos profissionais com pouco conhecimento das línguas e com pouco conhecimento de tradução e interpretação, contrariando o que defendem Quadros (2004), Vasconcellos (2010), Santiago (2012) e Pagura (2015).

O último documento que gostaríamos de comentar é a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Inicialmente, refletir sobre inclusão remete aos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1929/1993), uma vez que trazem importantes contribuições para enxergarmos as pessoas com deficiências de maneira diferente daquela que muitos enxergam. Para ele, o ser humano é complexo e multifacetado.

A partir de sua visão, busca mostrar que os indivíduos se desenvolvem de formas diferentes e que é preciso buscar entender suas características distintas no

nível orgânico e no psicológico (VYGOTSKY, 1929/1993). Assim, contribui para melhorar as reflexões sobre a participação de todos na sociedade e na educação independente de sua condição.

Baseado nas ideias de Vygotsky, Moraes (2015) entende que não se deve fazer um *ranking* do mais normal para o menos normal e que essa posição talvez tenha servido de inspiração para o modelo inclusivista pelo qual ainda se busca em nossa sociedade, aquele que, de fato, funciona.

Percebe-se, a partir da leitura de Moraes (2015), que há mais de uma década a discussão acerca da inclusão vem ganhando força na sociedade brasileira. O pesquisador chama atenção para a polêmica provocada ao observarmos as diferentes posições tomadas pelos cidadãos: *há os militantes da causa, os que são a favor, os que são contra, os que não opinam por falta de maior conhecimento do assunto e, por fim, aqueles que forçam o processo inclusivo a acontecer* (MORAES, 2015, p. 13).

Sonhada e sugerida por militantes da causa, a Lei Brasileira de Inclusão, segundo Gabrilli (2015), não se trata de uma compilação de leis, contrariando as crenças de muitos. Trata-se, sim, de um documento que altera algumas leis já existentes com o intuito de trazer-lhes harmonia em relação à Convenção Internacional da ONU. Ou seja, reformulação de leis que *não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluíam de seu escopo* (GABRILLI, 2015, p. 12).

Mas o que seria inclusão? Percebe-se que o que deveria ser a garantia de condições necessárias para que todos convivam e dividam espaço na sociedade (bem comum) se tornou uma obrigação, em forma de lei. Lopes (2007, p. 17), a esse respeito, afirma que *hoje a proclamamos como um direito de acesso e de permanência com dignidade nos espaços reservados para alguns*. Isso significa dizer que estamos buscando o *desenvolvimento de pessoas capazes de tornarem-se incluídas* (ibidem, p. 16). De posse desse entendimento, a inquietação é grande: não estamos contribuindo, com esse comportamento, para aumentar o que já é grande: a exclusão?

A sensação é de que selecionar a quem chamamos de 'normal' e de 'anormal' evidencia uma desatenção em relação à vida. Ora, basta olharmos ao redor que percebemos nossas diferenças, como coloca Moraes (2015, p. 25): *uns têm olhos pretos enquanto outros têm olhos castanhos; uns são mais altos enquanto outros são mais baixos, e uns gostam de biologia enquanto outros gostam de matemática*. Então, o que é ser normal? Parece que esse conceito de normalidade é distorcido.

Encher-nos-ia os olhos se partisse de cada um de nós o desejo de incluir o outro, de respeitar suas particularidades. Fala-se aqui em sentido amplo – todos convivendo bem em sociedade como coloca Moraes (2015, p. 26):

[...] o moreno conviver respeitosamente com o loiro, sem piadas ou brincadeiras de mau gosto; o heterossexual com o homossexual; o alto com o baixo; o ouvinte com o surdo; o vidente com o cego; etc. Mas infelizmente isso não acontece e autoridades findam por se sentir responsáveis e criando leis e mais leis com o foco nos diversos grupos considerados minorias. Todavia, agindo dessa forma, começa-se a criar rótulos genéricos para designar diversos grupos facilitando, e até mesmo promovendo, a fragmentação de uma possível nação da qual o bem comum e a escola para todos seriam as principais qualidades.

Entretanto, apesar da angústia causada pelo assunto, aceita-se que, na ausência do interesse da população brasileira, leis e decretos têm o papel disciplinador e coercitivo na busca pelo respeito à multiplicidade.

Nesse sentido, na escola, *à multiplicidade tem sido permitida a entrada* (MORAES, 2015, p. 26). A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência defende esse direito, e a todas as instâncias cabe vigiar, ou seja, é de todos nós o “poder de polícia”. Ao judiciário e ao executivo, através da notificação do município, cabe a cobrança da aplicação desse direito básico, é o que pode ser observado na lei (BRASIL, 2015, s.p.), Art. 27:

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Contudo, em grande parte dos casos, não há possibilidade, condições, de permanecer. Estas parecem não existir para aqueles que são tidos como diferentes, é o que se percebeu em grande parte das escolas visitadas.

## 4.2 Situação 1

Nesta situação, analisamos o trabalho desenvolvido por um professor que sabe pouco da língua de sinais brasileira e por um intérprete em uma turma de segundo ano do Ensino Médio. O professor (P1) tem graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, especialização em Linguística Aplicada à Língua Inglesa, nível básico de Libras, e fala inglês fluentemente; e o intérprete (TILS1) é licenciado em Pedagogia, com especialização em Educação Especial, técnico em

Tradução e Interpretação de Libras e proficiência em Libras (PROLIBRAS). Ambos têm uma longa carga horária de duzentas (200) horas, e mais de uma década de experiência em sala de aula desempenhando suas funções.

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos na língua estrangeira, P1 indica que o inglês sempre fez parte de sua vida, em sua escola e na vida pessoal, uma vez que vivia em meio a estrangeiros devido à profissão de seu pai. TILS1, por outro lado, indica não saber nada da língua.

*eu não sei NADA da língua inglesa...*

Essa afirmação nos coloca diante da primeira dificuldade para o trabalho de interpretação em aulas de língua estrangeira, como colocam vários dos autores em nossa fundamentação teórica (FALKOWSKA, 2016; HARMERS;BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; NABIAŁEK, 2016; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005;2013; SILVA;MONTEIRO, 2012; SOUSA, 2008; 2015), uma vez que o conhecimento das línguas envolvidas e suas culturas é extremamente necessário a uma interpretação de qualidade.

Ao ser questionado sobre seu conhecimento da Libras, P1 responde:

*eu fiz o curso básico de libras... quando cheguei aqui... eu sou contratado... aqui na escola ((informação ocultada)) funcionava um curso à noite... de graça... eu fiz todo o curso básico e foi ótimo...porque me permite lidar com os alunos surdos... de inglês*

Sua resposta nos dá a esperança de que seu olhar para o aluno surdo seja diferenciado, no sentido de levá-lo em consideração no momento de planejamento e em sua prática docente – o que não se concretiza satisfatoriamente como será descrito mais adiante.

Por sua vez, TILS1 responde:

*eu aprendi a libras por meio da religião que eu faço parte... então foi a GRANDE INCENTIVADORA a aprender a língua brasileira de sinais a princípio com o intuito de ensinar a bíblia para os surdos... não tinha pretensão que fosse uma CARREIRA SECULAR... então posteriormente eu fiz um curso básico na asspe que é a associação de surdos de pernambuco e depois fiz o CURSO DE INTÉRPRETE na escola monsenhor francisco sales acredito... não lembro exato... onde antigamente sediava o centro de apoio ao surdo... o cas...*

Inicialmente, o intérprete havia informado possuir o certificado do PROLIBRAS, entretanto, quando questionado a respeito de seu conhecimento sobre a Libras, o profissional informa apenas um curso formal de Libras básico. Além disso, a escola mencionada não ofertou cursos de formação de intérpretes, a instituição que oferecia o curso na cidade do Recife era a Escola Almirante Soares Dutra.

Ficou no momento da entrevista um alerta aos nossos sentidos de que deveríamos observar na prática da profissão o conhecimento da Libras pelo intérprete. Haveria, aqui, mais uma dificuldade para o trabalho de interpretação em aulas de língua estrangeira?

A respeito da interação entre os profissionais durante as aulas de língua inglesa, obtivemos as seguintes respostas:

*P1: a:::: adoro os meus intérpretes... são todos responsáveis...são capaz... tudo de bom... sendo que... por mais que o intérprete tenha conhecimento em libras... o link que ele faz do corpo docente com os alunos surdos ainda deixa muito a desejar... não pelos intérpretes... mas é por causa da linguagem de libras com a língua portuguesa mesmo... porque para explicar por exemplo metáfora... eu não consegui... o meu intérprete disse “fica difícil para o surdo uma metáfora”... agora... a estrutura da língua inglesa é igual... semelhante à estrutura de libras... coisas que eu acho que em português os surdos não sabem... eles não sabem as conjunções... os conectivos...*

*TILS1: a relação com o professor... a gente SEMPRE busca estabelecer um trabalho de parceria... até mesmo porque ESPECIFICAMENTE NO MEU CASO eu não domino a língua inglesa...então a nossa relação ela fica mais flexível e o trabalho flui melhor pelo fato de o professor TER UMA ACESSIBILIDADE no tocante ao trabalho com os surdos... ele tem o conhecimento básico de libras... então na realidade é um trabalho de TROCA né::... a gente acaba trocando muito... horas a gente tá falando sobre libras e horas a gente tá falando sobre a língua inglesa...*

Ambos os profissionais indicam um bom relacionamento e um trabalho conjunto, de parceria, para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos, que parece estar de acordo com Pérez e Tovar (2006), e Silva e Monteiro (2012). Entretanto, o professor indica, por exemplo, que o intérprete não deu conta de explicar uma metáfora certa vez. Sabemos que o surdo é capaz de acompanhar uma metáfora, e que a língua de sinais tem metáforas. Teria o intérprete feito uma tradução literal do que foi dito pelo professor e, portanto, não ressignificou a mensagem como apontam alguns dos autores em nossa fundamentação (HARMERS;BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005;2013; SILVA;MONTEIRO,

2012; SOUSA, 2008; 2015)? O professor não saberia responder a essa pergunta... ficamos, como pesquisadores, mais uma vez, em estado de alerta e curiosos para as observações das aulas.

Chama atenção o fato de que ambos profissionais defendem e colocam um ao outro como alguém bom, capaz, parceiro... e atribuem os entraves ao aluno surdo, como se este não soubesse a língua, não conhecesse conjunções, conectivos, metáforas.

Cabe comentar aqui, também, que o intérprete não recebe o planejamento da aula com antecedência para se preparar, o que se constitui um complicador, uma vez que esse acesso poderia minimizar as dificuldades de conteúdo do intérprete.

A respeito da percepção do trabalho do intérprete, coletamos as seguintes informações:

*TILS1: é sempre beber da fonte... porque como eu tenho um interesse MUITO GRANDE pela língua inglesa... então eu não vejo como um fardo até porque é um desafio muito grande... você trabalhar com duas abordagens diferentes embora sejam línguas oficiais... uma coisa é trabalharmos com uma língua que tem uma perspectiva oral né... auditiva... e a outra é espaço-visual que é o caso da libras... mas NÃO É algo que seja desconfortante... é algo DESAFIADOR e ao mesmo tempo algo que é PRAZEROSO de fazer...*

*P1: bom... acho muito importante a contribuição do intérprete... é::: facilita muito a nossa vida... agora tem essas dificuldades da própria língua... então tem que ter mesmo essa interação com o intérprete para passar o conteúdo... todos os intérpretes quando têm dificuldade me perguntam... pedem para refazer a pergunta...*

Mais uma vez, o professor indica um bom relacionamento e um trabalho de parceria que parece estar de acordo com Pérez e Tovar (2006), e Silva e Monteiro (2012). Já o intérprete aponta um desafio – e o é –, mas vale salientar que a dificuldade não fica apenas na modalidade das línguas, uma vez que o maior desafio aqui é a busca por aproximar três línguas quando desconhece uma delas, que é o caso do inglês, objetivo de aprendizagem da disciplina.

Quando perguntado a respeito do que acontece quando desconhece certo termo em uma das línguas envolvidas (português, Libras e inglês), o intérprete indica que sempre estabelece um acordo com os alunos surdos e com o professor regente, especificamente no caso da língua inglesa. Então, quando não sabe um sinal específico para determinado tipo de coisa, ele recorre aos surdos e ao professor.

*TILS1: como eles são os NATIVOS DA LÍNGUA eles estão ali para me dar esse suporte... o mesmo acontece com o professor de sala de aula né... é uma pronúncia... é uma palavra... é algo novo... então eu me sinto muito à vontade e acho que é o MEU DEVER infelizmente interromper a aula... ou muitas vezes espero o professor concluir a explicação ou que passe o enunciado para que eu possa tirar minhas dúvidas para que a informação chegue de forma CLARA ao aluno...*

O intérprete confirma a parceria já indicada pelo professor, reforça a dificuldade de não saber a língua estrangeira e marca uma outra dificuldade: o não acesso ao planejamento anteriormente atrapalha a qualidade da tradução, uma vez que o profissional não se prepara com antecedência para o que vem pela frente (HARMERS;BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005;2013; SILVA;MONTEIRO, 2012; SOUSA, 2008; 2015) – situação agravada ainda mais quando o intérprete, para não “atrapalhar”, espera que o professor termine sua explicação para tirar as dúvidas surgidas durante a interpretação. Ao fazer isso, certamente, informações se perdem e/ou podem ser simplificadas ao extremo, além de adiar a aprendizagem e a interação do aluno surdo com a aula e com o conteúdo, que muitas vezes não se encaixarão no contexto posterior.

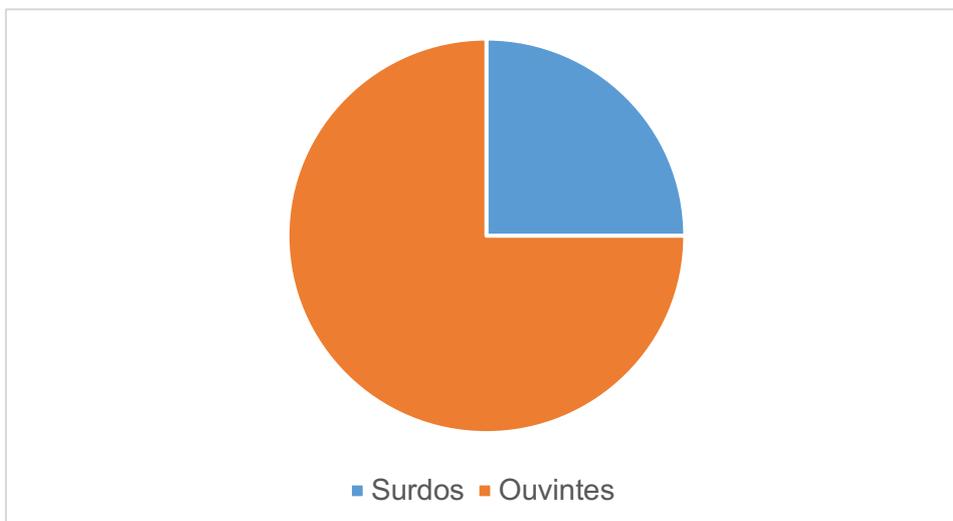
Ao ser questionado se o conhecimento da língua portuguesa pelo surdo ajuda na aprendizagem da língua inglesa, o professor indica que língua inglesa e língua portuguesa são muito diferentes e que, portanto, uma não irá ajudar no conhecimento da outra, contrariando nossas crenças e as de pesquisadores como Bhooth *et al* (2014), Grosjean (2001), Mello (2005), Silva (2011), entre outros. Entretanto, afirma acreditar que a língua de sinais é similar à língua inglesa em estrutura.

Passadas as entrevistas, partimos para a observação de aulas. Conforme mencionado na metodologia, foram observadas duas aulas em que esses profissionais interagem no 2º ano do Ensino Médio.

Inicialmente, é importante destacar que a sala conta com 40 alunos, dos quais dez (10) são surdos, com faixa etária 17-22 anos, e trinta (30) são ouvintes, com faixa etária 15-16 anos.

**Gráfico 1**

*Quantitativo de alunos na Situação 1*



Além disso, os 10 alunos surdos sentam-se separados dos demais como pode ser observado na imagem a seguir.

**Imagem 1**

*Distribuição dos alunos surdos na Situação 1<sup>10</sup>*



<sup>10</sup> Chamamos atenção para o fato de que a imagem ilustra a localização dos surdos na sala de aula. Os assentos representados em branco estão ocupados por ouvintes ou vazios. No caso dessa sala de aula, 14 assentos estão vazios.

A distribuição dos alunos em sala de aula parece uma ilustração de um modelo que tendemos a acreditar que não mais deveria existir, o da integração. Embora, a partir de colocações de Soares (2017), estejamos abertos a compreender uma visão diferente a esse respeito. Entretanto, é inevitável pensar já daí que o surdo, embora inserido na sala de aula, fica à margem no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que está destinado a interagir apenas com outros surdos, o que promove uma segregação.

Acreditamos que, se os assentos estivessem dispostos em U, poderia haver mais interação entre todos os alunos, e eles poderiam fazer leitura labial e contato visual durante os momentos de troca em sala e sentar-se misturados com os colegas de classe.

Quanto aos objetivos pedagógicos, assim como as demais matérias, o ensino da língua inglesa possui um foco perceptível no ENEM e nos vestibulares. Essa perspectiva é evidenciada pela abordagem direcionada às manifestações da escrita da língua, em que ler e escrever são os resultados maiores de aprendizagem. Sendo assim, a comunicação falada – que corresponde aos estudos de pronúncia e compreensão auditiva – é raramente ou nunca explorada em aula, embora o professor busque sempre utilizar uma pronúncia apropriada da língua inglesa quando menciona termos e estruturas. Cabe lembrar que esse formato de aula é previsto pelos PCN (2000) como possibilidade, mesmo não sendo o ideal quando se trata de língua estrangeira. Esperamos, entretanto, que essa realidade mude a partir da implementação das BNCC (2017) para o Ensino Médio.

Isso significa atestar que, atualmente, o professor ensina acerca do idioma, e não a falar o idioma. É possível entender o pano de fundo dessa situação. Nas observações, foi possível perceber que os alunos geralmente não permanecem atentos às explicações do docente, tampouco se mantêm interessados em aprender acerca do idioma por conta própria. O resultado lamentável dessa realidade tem seu produto final não apenas nas notas – que costumam ser medianas ou ruins –, mas acaba gerando alunos que não se interessam pelo aprendizado de um idioma tão importante no cenário atual do mundo globalizado.

A abordagem do idioma é feita unicamente através da vertente da Gramática. Ensinam-se fórmulas de criação de frases como norte para os estudos do corpo discente. Isso se dá através de uma abordagem do ensino de língua estrangeira conhecida como Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), que, segundo Leffa

(1988, p.214), “tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido”.

A esse respeito, Leffa (1988, p.214) afirma ainda que

Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (LEFFA, 1988, p. 214).

Nessa abordagem, é dada ênfase exclusiva à forma escrita da língua, ou seja, não se dá atenção aos aspectos de pronúncia e de entonação. É importante perceber que essas críticas já eram feitas no ano de 1988 e, até agora, pouco mudou na realidade do ensino de língua estrangeira no estado de Pernambuco. “A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial” (LEFFA, 1988, p. 214).

No caso dos surdos, esse trabalho descontextualizado, acreditamos, contribui para a memória visual que os alunos têm das palavras, o que permite a eles reconhecê-las ainda que não saibam seus significados. Além disso, pode deixar esses alunos em dúvida sobre qual língua estão aprendendo ou a qual língua os novos vocábulos pertencem.

O professor mantém uma postura amigável e equilibrada, ponderando momentos de humor e situações em que precisa ser firme. As aulas costumam começar pontualmente e são ministradas em português. É possível observar que a problematização acerca do ensino de inglês supracitada tem origem em um ciclo que dificulta a atuação do professor em qualquer tentativa de inovar suas aulas: os estudantes (acostumados a lidar com fórmulas e estudos de sintaxe, e com pouca ou nula abordagem comunicativa) avançam os anos da educação básica sem o conhecimento prévio necessário para uma boa atuação no Ensino Médio no que se refere à disciplina em questão.

Dessa forma, infere-se que não é fácil resolver os problemas do uso do idioma em sala de aula. Caso fosse possível, e o professor lecionasse fazendo uso frequente ou total da língua-alvo, o aproveitamento e os resultados de aprendizagem talvez não fossem efetivos.

Foi possível observar, em uma primeira aula, o quanto o uso da língua é minimizado por meio de apresentação de trabalhos de alguns alunos de segundo ano do Ensino Médio. O trabalho em grupo consistia numa exposição oral – em português – acerca do Halloween, uma das mais famosas comemorações americanas. Foi possível notar o inglês como ponto de acesso à multiculturalidade, e esse é um dos principais benefícios do estudo de uma língua estrangeira. Contudo, como todas as apresentações de todos os grupos foram feitas em português e todos falaram sobre o mesmo tema, conclui-se que o aproveitamento dessa atividade não foi maximizado como poderia.

As aulas, em geral, são ministradas tendo como materiais de suporte o livro didático e a lousa. O docente costuma fazer contextualizações através de frases escritas que remetem a situações comuns da vida. O uso de cognatos é uma forma interessante de fazer os alunos entenderem com mais facilidade e, assim, intimidar menos os aprendizes, embora se corra o risco de simplificar em excesso. Entretanto, todo o trabalho realizado se baseia no livro.

A principal técnica utilizada para ensino de gramática é a de substituição de termos de frase. Esse fato pôde ser observado em uma segunda aula em que o professor e o intérprete trabalharam juntos para revisão da estrutura “Present Perfect”.

O professor começa essa aula antes de o intérprete entrar na sala. No entanto, tenta evitar que os alunos surdos fiquem por fora do conteúdo, escrevendo o tópico “Present Perfect” no quadro e perguntando quem lembra do conteúdo trabalhado na semana anterior ao mesmo tempo em que faz o sinal de “lembrar”. Os alunos dizem não lembrar e o professor decide escrever alguns exemplos da estrutura no quadro, momento em que o intérprete chega à sala de aula.

O professor escreve no quadro os exemplos “They have studied english” e “They have worked a lot”. Nesse momento, chama nossa atenção o fato de que a palavra “english” foi escrita com letra minúscula, uma vez que é conhecimento básico da língua inglesa que países, nacionalidades e línguas no inglês são escritos iniciados por letra maiúscula.

Ao virar para os alunos, o professor percebe que o intérprete já se encontra na sala, cumprimenta-o, informa que acabou de começar a aula e o convida a auxiliar na explicação/revisão do conteúdo. Auxiliado pela interpretação de TILS1, explica que o presente perfeito é utilizado para falar de ações do passado quando não mencionamos data ou momento específico, forma bastante reduzida e incompleta de

esclarecer o sentido da estrutura. Em seguida, afirma que as orações se constroem a partir do uso de um sujeito (I, you, he, she, etc) com o verbo auxiliar (have/has) e um verbo no particípio que os alunos encontrariam na terceira coluna em uma tabela de conjugação de verbos.

Dois fatos impactantes são percebidos nesse momento: 1) apenas se encontram os particípios de alguns verbos irregulares na terceira coluna da tabela de conjugação; 2) o intérprete traduz as palavras “sujeito”, “verbo auxiliar” e “verbo”, deixando de fora os exemplos de sujeito e de verbos auxiliares falados pelo professor, bem como a informação de onde os verbos flexionados são encontrados – o que indica falha nas escolhas e na conversão de informações entre línguas (HENSLEY, 2011; QUADROS, 2004; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008).

Então, o professor solicita que os alunos respondam, em duplas, uma ficha a partir de seus exemplos e explicações.

## Imagem 2

### *Ficha de exercícios*

**Crie frases no presente perfeito utilizando as palavras abaixo:**

a) (They / study / English)

\_\_\_\_\_

b) (He / eat / French fries)

\_\_\_\_\_

c) (Their family / go / to Italy)

\_\_\_\_\_

d) (I / read / that book)

\_\_\_\_\_

e) (They / live / here for five weeks)

\_\_\_\_\_

**Complete com o presente perfeito dos verbos dados**

Exemplo: I have already written the book. (write)

a) He \_\_\_\_\_ here for three months. (work)

b) They \_\_\_\_\_ to Australia many times. (go)

c) \_\_\_\_\_ you ever \_\_\_\_\_ to Paris?

d) My family \_\_\_\_\_ me recently. (visit)

e) My parents \_\_\_\_\_ yet. (not arrive)

Fonte: ficha de aula do professor

As instruções são passadas pelo intérprete aos surdos, que perguntam, assim que olham para o exercício, o significado da palavra “fries”, para o que ele responde que não sabe e que o aluno deve “deixar para lá” e preocupar-se com a ordem das palavras na oração e a escrita correta do verbo. Essa atitude, além de contrariar o que fora afirmado pelos entrevistados quanto à interação e à qualidade do trabalho realizado, contraria o que é defendido por teóricos (HENSLEY, 2011; NABIAŁEK, 2016; QUADROS, 2004; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008) e deixa os alunos à margem do conhecimento.

Enquanto os alunos se esforçam para resolver os quesitos com o pouco de explicação recebido, professor e intérprete passeiam pela sala para monitorar a atividade. Próximo ao final da aula, uma aluna surda pergunta ao intérprete o significado de “arrive”. Mais uma vez, contrariando o que fora dito na entrevista, o profissional informa desconhecer a palavra sem nem mesmo perguntar ao professor ou consultar a tecnologia à mão (o celular). A aluna, rápida, solicita que pergunte ao professor. O intérprete olha para o pesquisador sentado ao fundo da sala e faz a pergunta ao professor, que responde de pronto. Assim, a aluna saiu satisfeita com sua dúvida sanada.

Como correção da atividade, nenhuma discussão e nenhum compartilhamento de informações foram estimulados. Simplesmente, o professor escreveu as respostas no quadro e solicitou que os alunos todos copiassem/corrigissem suas atividades. Pudemos perceber, entretanto, que alguns alunos surdos haviam escrito estruturas como “He have eat French fries” e “you ever have be to Paris?”, o que é compreensível se levarmos em consideração a explicação do professor e a interpretação dada pelo intérprete.

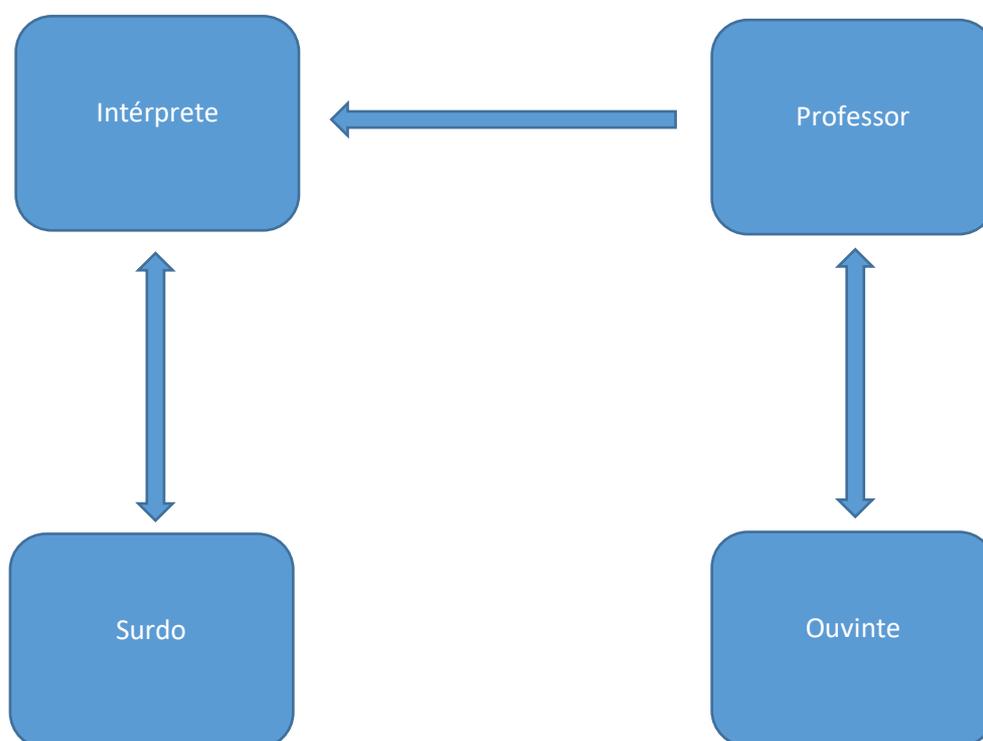
Em resumo, observamos na Situação 1 que professor e intérprete tendem a proteger e enaltecer um ao outro, e atribuir as dificuldades no ensino de língua estrangeira aos alunos surdos, que se encontram separados/segregados dentro do espaço da sala de aula.

A respeito da prática docente, tem como objetivo o ensino do inglês, o que se faz através do português, ou seja, não se ensina a língua, mas sobre a língua, utilizando a metodologia da gramática e tradução de inspiração behaviorista-estruturalista, em consonância com ideias de Skinner (1957) e Bloomfield (1933) majoritariamente.

Por sua vez, o intérprete trabalha interpretando português  $\Leftrightarrow$  Libras majoritariamente. Palavras em inglês só serão interpretadas se os alunos surdos insistirem que o profissional procure saber o sentido com o professor; caso contrário, os alunos permanecerão em dúvida.

A respeito da interação na sala de aula, algumas questões podem ser pontuadas:

1. entre os alunos, a interação é limitada aos grupos de semelhantes, ouvintes interagem com ouvintes e surdos com surdos. Esse formato se deve a duas realidades: o desconhecimento da Libras pelos alunos ouvintes, e a distribuição dos alunos em sala de aula;
2. a interação entre professor e alunos é limitada, uma vez que o conhecimento da Libras pelo professor é de nível básico, permitindo principalmente cumprimentos, perguntas simples, como “você entenderam?”, e comandos simples, como “abram o livro”;
3. durante os momentos de explicação do conteúdo e de debate, a interação assume um formato curioso que deixa muito a desejar, como pode ser observado:



O professor fala para o intérprete, embora não haja nenhum tipo de retorno, e para os alunos ouvintes, que reagem a suas falas estabelecendo uma interação, uma troca. O intérprete, por sua vez, interage unicamente com os alunos surdos, e os alunos surdos ficam fadados a interagir unicamente com o intérprete;

4. as questões sobre temas que o aluno não entendeu são respondidas pelo intérprete quando este tem o conhecimento necessário; caso contrário, o aluno fica sem resposta à margem do conhecimento. Entretanto, caso haja insistência, o intérprete se sente forçado a perguntar ao professor e retornar ao aluno surdo. Em momento algum o professor responde às perguntas dos surdos diretamente.

Nesse caso, Situação 1, observamos que o intérprete não se preocupa se foi compreendido pelo aluno. Observamos, também, que a triangulação entre professor x aluno surdo x TILS deixa de acontecer, habituando-os a uma relação do aluno unicamente com o TILS, ressignificando a relação professor – aluno, fortalecendo a crença de que o surdo é de responsabilidade exclusiva do TILS. De um modo geral o TILS não interpreta quando os alunos ouvintes querem esclarecer alguma questão que não entenderam, não compartilhando a dúvida que pode ser também de um aluno surdo.

### **4.3 Situação 2**

Na segunda situação, analisamos o trabalho desenvolvido por um professor que nada sabe da língua de sinais brasileira e por uma intérprete em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. O professor (P2) tem graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa; e a intérprete (TILS2) é licenciada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial, e curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras. Ambos têm uma longa carga horária de duzentas (200) horas, e o professor tem uma década de experiência e o intérprete tem nove (09) anos no desempenho de suas funções.

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos na língua estrangeira, P2 indica que aprendeu muito da língua inglesa na universidade e que considera seu conhecimento suficiente. Por sua vez, TILS2 indica não saber muito da língua inglesa.

*muito fraca... FRAQUÍSSIMA...*

Mais uma vez, encontramos-nos diante de uma grande dificuldade para o trabalho de interpretação em aulas de língua estrangeira: o desconhecimento dessa língua. Conforme acreditam os pesquisadores mencionados em nossa fundamentação teórica (FALKOWSKA, 2016; HARMERS;BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; NABIAŁEK, 2016; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005;2013; SILVA;MONTEIRO, 2012; SOUSA, 2008; 2015), o conhecimento, pelo intérprete, das línguas envolvidas em sala de aula e de suas culturas é essencial a uma interpretação de qualidade.

Ao ser questionado sobre seu conhecimento da Libras, P2 responde:

*NÃO sei... parece difícil... NÃO TINHA na minha graduação.*

Sua resposta, diferentemente do que acontece no caso de P1, preocupa-nos, uma vez que pode indicar que não levará o aluno surdo em consideração no momento de planejamento e em sua prática docente e que o evitará em sala de aula por desconhecimento/despreparo – o que foi confirmado durante nossas observações. Essa situação confirma a posição de outros autores, tais como Quadros (2004), Santiago (2012), Martins Flores (2015) e Silva e Oliveira (2016), que trazem essa informação – a de que o surdo é visto, muitas vezes, como uma reponsabilidade do intérprete.

Por sua vez, TILS2 responde:

*PRIMEIRAMENTE eu fiz o curso oferecido pela prefeitura do recife... DEPOIS eu fiz o curso do cas que é o CENTRO DE APOIO AO SURDO...*

Na época, o CAS era localizado na Escola Rochael de Medeiros, e oferecia cursos de Libras básico, intermediário, avançado e de intérprete, cada um com duração de 60h em um semestre. Nesse centro, a intérprete cursou apenas o módulo de interpretação. Seu conhecimento da Libras, como indica, veio de um curso

oferecido pela Prefeitura da Cidade do Recife. Sabemos, entretanto, que a capacitação oferecida na época era introdutória e tinha duração de 20h.

Mais uma vez, assim como aconteceu com TILS1, ficou no momento da entrevista um alerta aos nossos sentidos de que deveríamos observar na prática da profissão o conhecimento da Libras pelo intérprete.

A respeito da interação entre os profissionais durante as aulas de língua inglesa, obtivemos as seguintes respostas:

*P2: é tranquila... mas me incomoda quando os alunos prestam mais atenção NELES que na MINHA EXPLICAÇÃO... os alunos que NÃO SÃO deficientes.*

*TILS2: eu interajo BASTANTE com ele... QUALQUER DÚVIDA eu corro para ele... peço... pergunto... ele me explica... eu vou e sintetizo... PASSO PARA O SURDO...*

Ambos os profissionais indicam um bom relacionamento. A partir das falas, parece haver um trabalho conjunto para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos, que, assim como na situação 1, parece estar de acordo com Pérez e Tovar (2006), e Silva e Monteiro (2012). Entretanto o professor afirma um incômodo no fato de os alunos ouvintes costumarem observar o intérprete durante as aulas, perdendo a atenção na explicação de conteúdos.

Motivados pela afirmação de TILS2 de que tira dúvidas com o professor e sintetiza para os surdos, realizamos uma pergunta extra à profissional quanto ao critério na hora de sintetizar informações. TILS2 responde:

*eu pego o PRINCIPAL... o objetivo MAIOR... porque às vezes numa frase tem muito arroudeio até chegar... NÃO... aí eu sou MAIS OBJETIVA... porque pra "ele" QUANTO MAIS OBJETIVO VOCÊ FOR ajuda bastante...*

Acreditamos, entretanto, que o conteúdo sintetizado não é o melhor para o surdo, uma vez que, ao se tentar simplificar de forma excessiva uma informação, o intérprete o priva de atividades cognitivas muito importantes como a reflexão e a compreensão. Além disso, sintetizar sem conhecer o teor do assunto que está sendo ministrado representa um perigo, pois corre-se o risco de perder totalmente o sentido do que foi dito.

Cabe comentar aqui, também, que esse intérprete, assim como TILS1, não recebe o planejamento da aula com antecedência para se preparar. Como

mencionado anteriormente, tal fato se constitui um complicador, uma vez que esse acesso poderia minimizar as dificuldades de conteúdo do intérprete (HARMERS; BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005;2013; SILVA;MONTEIRO, 2012; SOUSA, 2008; 2015).

A respeito da percepção do trabalho da intérprete, coletamos as seguintes informações:

*TILS2: me sinto BEM... a minha dúvida eu converso com o professor e vou interpretando... tem alunos que gostam de inglês AÍ JÁ FACILITA BASTANTE o trabalho da gente... mas assim... a gente vai interagindo... o que eu não sei eu vou atrás do professor... vou atrás de livros... de colegas... eu tenho colegas intérpretes que é bom de inglês... EU VOU E PROCURO...*

*P2: MUITO importante, né? mas tem que traduzir tudo direitinho....*

Mais uma vez, a intérprete indica um bom relacionamento e um trabalho conjunto com o professor que, assim como na Situação 1, parece estar de acordo com Pérez e Tovar (2006), e Silva e Monteiro (2012). Já o professor, aponta um desafio: o de interpretar com qualidade. Sabemos que além das modalidades das línguas, aproximar três línguas quando se desconhece uma delas é uma atividade altamente difícil. Estamos aqui diante de uma situação que muito se parece com a Situação 1, o que pode prejudicar o alcance do objetivo de aprendizagem da disciplina.

Quando perguntada a respeito do que acontece quando desconhece certo termo em uma das línguas envolvidas (português, Libras e inglês), a intérprete indica recorrer sempre ao professor e a amigos. Então, quando não sabe um sinal específico para determinado tipo de coisa, ela recorre ao professor em sala de aula ou aos amigos, trazendo a informação em outra aula – o que pode ser um complicador para a aprendizagem do aluno surdo.

*TILS2: EU VOU PERGUNTAR... pergunto a amigo... pergunto a professor... pesquiso na internet pra trazer a resposta certa pra meu aluno...*

A intérprete reafirma a parceria com o professor e indica uma outra dificuldade: o adiamento em completar a explicação do conteúdo quando precisa recorrer aos amigos fora da sala de aula. Assim como em TILS1, ao fazer isso, TILS2 abre espaço para que informações se percam, além de adiar a aprendizagem e a interação do

aluno surdo com a aula e com o conteúdo, que mais uma vez não se encaixarão no contexto posterior.

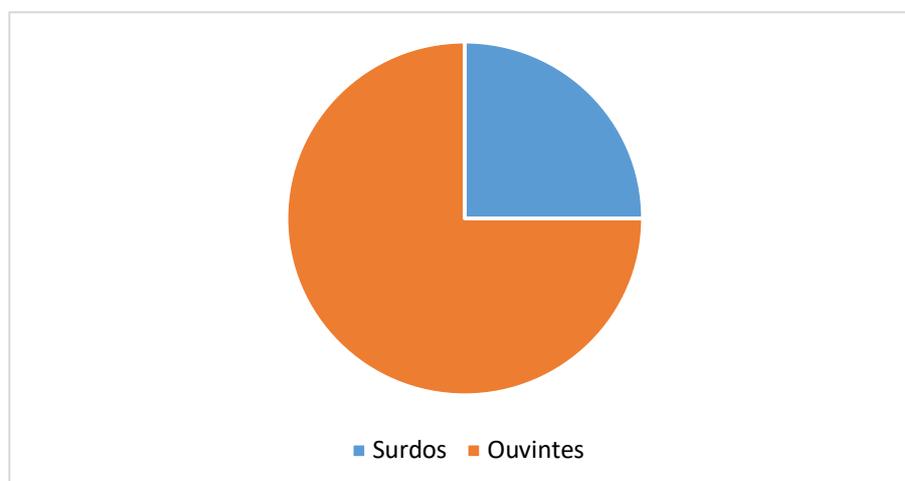
Ao ser questionado se o conhecimento da língua portuguesa pelo surdo ajuda na aprendizagem da língua inglesa, o professor indica que são línguas muito diferentes e que, portanto, não acha que uma deverá ajudar no conhecimento da outra, contrariando, assim como P1, nossas crenças e as de pesquisadores como Bhooth *et al* (2014), Grosjean (2001), Mello (2005), Silva (2011), entre outros.

Após as entrevistas, partimos para a observação de aulas. Conforme mencionado na metodologia, foram observadas duas aulas em que esses profissionais interagem no 7º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, é importante destacar que a sala conta com 34 alunos, dos quais oito (8) são surdos, com faixa etária 15-18 anos, e vinte-seis (26) são ouvintes, com faixa etária 13-15 anos.

**Gráfico 2**

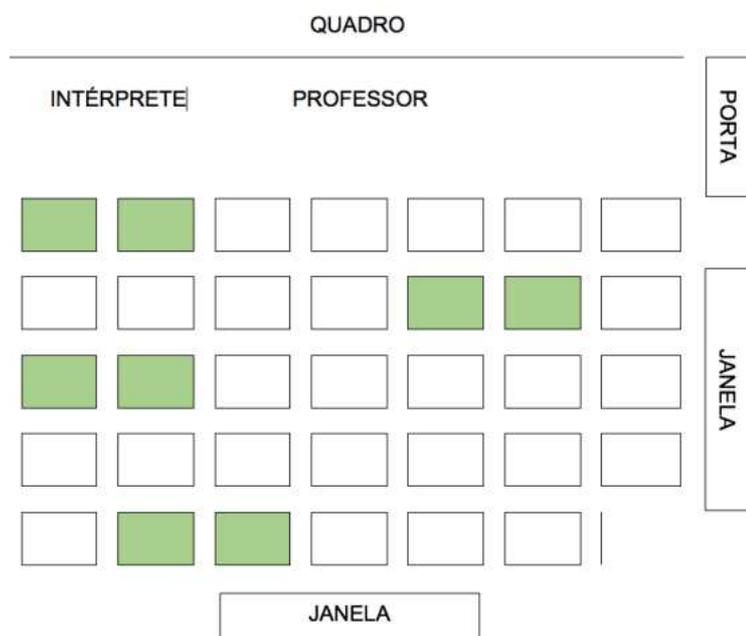
*Quantitativo de alunos na Situação 2*



Esses 8 alunos surdos sentam-se espalhados em duplas pela sala como pode ser observado na imagem a seguir.

### Imagem 3

#### *Distribuição dos alunos surdos na Situação 2*



A distribuição dos alunos em sala de aula parece uma ilustração de um modelo inclusivo. De fato, é interessante que os alunos surdos estejam emparelhados com outros surdos, mas espalhados pela sala de forma que podem interagir com uma diversidade de colegas.

A respeito dos objetivos pedagógicos, assim como as demais matérias, mesmo se tratando de uma turma de 7º ano, o ensino da língua inglesa possui como foco o ENEM. Entretanto, a abordagem utilizada pelo professor parece direcionar-se às manifestações das quatro habilidades na língua estrangeira, a saber: ler, escrever, ouvir e falar. Nesse sentido, a comunicação falada – que corresponde aos estudos de pronúncia e compreensão auditiva – é explorada em aula, embora o professor, na busca pelo trabalho com a oralidade, deixe os alunos surdos à margem nesse momento.

É importante destacar que esse formato também é previsto pelos PCN do Ensino Fundamental (1998) como possibilidade. Esperamos, entretanto, que essa realidade ganhe melhores contornos a partir das BNCC (2017).

Ainda assim, apesar de sua tentativa de um ensino sociointeracionista alinhado com as ideias de Vygotsky (1978), o professor finda por ensinar acerca do idioma e por falar o idioma apenas durante as atividades de prática oral.

O idioma é trabalhado através da vertente da Abordagem da Gramática e Tradução, com atividades práticas características de abordagens advindas da teoria sociointeracionista, como a abordagem comunicativa. Assim, privilegia-se a memorização do vocabulário novo como estratégia comum empregada no ensino de línguas (LEFFA, 1988).

Percebemos nas aulas uma ênfase na forma escrita da língua, deixando alguns aspectos de pronúncia para serem registrados durante algumas atividades práticas.

Assim como na Situação 1, percebemos que o professor mantém uma postura amistosa, mas usando de humor e firmeza apenas quando julga necessário. As aulas são ministradas em português, e a intérprete fica responsável pela mediação entre o conhecimento passado pelo professor e o aluno surdo. As aulas costumam começar com algum atraso devido ao comportamento dos alunos, o que reduz o tempo de contato dos alunos com a língua-alvo.

As aulas, mais uma vez, são ministradas tendo como materiais de suporte o livro didático e a lousa, embora o professor busque interagir em grande medida com os alunos.

O professor inicia a aula perguntando se os alunos fizeram o trabalho de inglês sobre o dia da mulher. Nesse momento, todos os alunos respondem que não o fizeram. Então, P2 solicita que todos abram seus cadernos e observem as palavras aprendidas na aula anterior.

Em seguida, ele fala sobre o Dia Internacional da Mulher e pergunta que evento motivou a data. A intérprete vem acompanhando bem a aula até esse momento, uma vez que a língua utilizada é a portuguesa.

Um aluno, em resposta ao professor, explica que houve um incêndio em 1857 em uma fábrica têxtil de Nova Iorque provocado por policiais, o que matou centenas de operárias queimadas. O aluno lembrou também que essas mulheres reivindicavam a redução da jornada de trabalho e o direito à licença-maternidade. Ele não deixou de citar as reações dos donos da fábrica e a busca pela igualdade.

A partir daí, o professor extraiu dos alunos diferentes formas de violência contra a mulher. Cabe destacar que a intérprete não se ocupou em interpretar as respostas dos alunos porque o professor estava escrevendo no quadro as formas de violência mencionadas. Essa atitude fez com que os alunos surdos se dispersassem e deixassem de acompanhar o que se passava na aula, voltando a se concentrar na aula apenas quando uma atividade escrita foi solicitada mais adiante.

Um aluno ouvinte perguntou ao professor como se diz “respeito” em inglês, para o que respondeu que não lembrava. O professor, então, perguntou-nos qual seria a tradução da palavra. Antes mesmo que respondêssemos, o aluno disse: “Um professor perguntando ao outro... Meu Deus! Onde esse mundo vai parar?”.

O professor ignorou o comentário do aluno, seguindo à explicação de uma série de diferenças no tratamento dispensado a homens e mulheres: respeito, salário, etc. Marcou ainda a importância de se combater o preconceito. Embora essa conscientização seja de suma importância para a educação de jovens, a língua inglesa, foco da aula, não apareceu até esse momento.

Em seguida, o professor escreveu no quadro uma citação em inglês de Michelle Obama sobre igualdade de gênero, e realizou a leitura seguida da tradução: “Women can do whatever they want. There is no limit to what we as women can accomplish.” Pediu, então, que os alunos escrevessem no centro de uma folha de papel o nome de uma mulher que admiram muito. Depois, solicitou que escrevessem aleatoriamente pela folha adjetivos da língua portuguesa que descrevessem a mulher escolhida.

Os alunos surdos tornaram a participar da aula neste momento. Um deles faz uma pergunta à intérprete, que repassa ao professor: “Miguel está perguntando se é para fazer uma história!”. O professor se chateia e responde: “Vocês têm que prestar atenção! Não mandei ninguém escrever uma história!”. A intérprete ri. P2, então, repete as instruções.

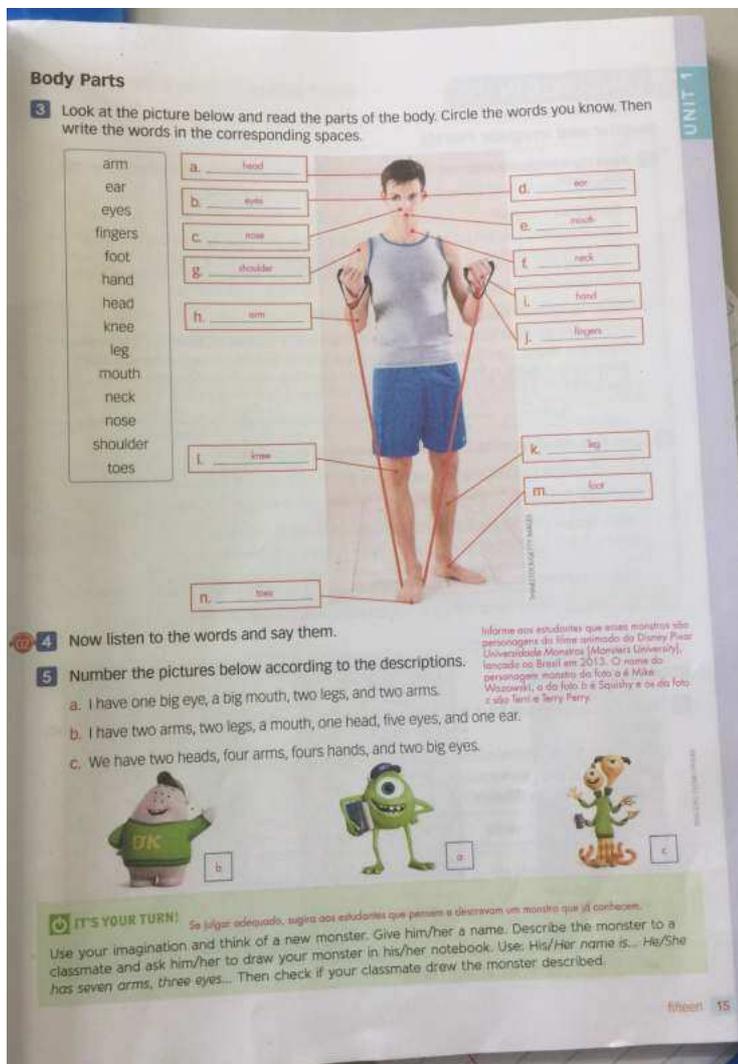
É importante lembrar aqui que os alunos surdos estavam dispersos porque estavam de fora da discussão que acontecia na sala, uma vez que a intérprete não lhes passava o que os colegas diziam.

Durante a atividade, a intérprete acompanha os alunos surdos e o professor acompanha os alunos ouvintes. Vemos aqui, mais uma vez, a intérprete assumindo a responsabilidade pelos surdos, como criticam Quadros (2004), Santiago (2012), Martins Flores (2015) e Silva e Oliveira (2016). Entretanto, não houve maiores prejuízos em relação ao acompanhamento pela intérprete porque a atividade lidava apenas com a língua portuguesa.

O professor então disse que os alunos, em casa, deveriam traduzir os adjetivos em língua portuguesa para a língua inglesa para apresentar na aula seguinte. Esse era o trabalho que deveriam ter feito em casa e apresentado nesta aula. Em seguida, P2 solicitou que todos abrissem o livro na página 15 para responder às questões sobre o corpo humano conforme se pode observar na imagem 4.

**Imagem 4**

*Página 15 do livro didático do 5º ano*



Fonte: Time to Share English (MARTINEZ, 2017, p. 15)

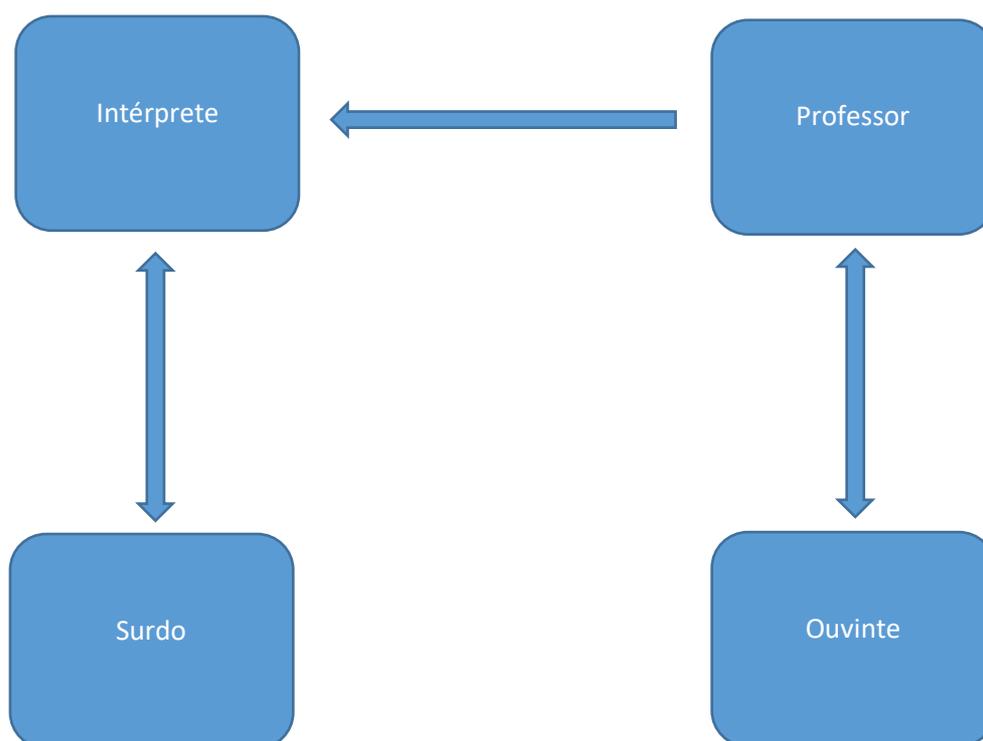
O tempo de aula acabou e P2 solicitou que acabassem as atividades em casa também, além do trabalho sobre o dia das mulheres – o que indica mais uma vez o adiamento da aprendizagem.

Resumindo, observamos na Situação 2 que a prática docente tem como objetivo o ensino do inglês, o que se faz através do português. Em alguns momentos, os alunos pareciam estar aprendendo apenas língua portuguesa e cidadania, o que pode ser ainda mais confuso para os surdos. O que se ensina é sobre a língua, não se ensina a língua, e a metodologia utilizada é a da gramática e tradução de inspiração behaviorista-estruturalista, em consonância com ideias de Skinner (1957) e Bloomfield

(1933), embora, em alguns momentos, perceba-se uma inspiração sociointeracionista de Vygotsky (1998).

A respeito da interação na sala de aula, assim como na Situação 1, algumas questões podem ser pontuadas:

1. entre os alunos, mais uma vez, a interação se dá de forma limitada, entre semelhantes: ouvintes interagem com ouvintes e surdos com surdos, o que se deve ao desconhecimento da Libras pelos alunos ouvintes;
2. a interação entre professor e alunos surdos é quase inexistente, resumindo-se a sorrisos e acenos, entretanto a interação do professor com os alunos ouvintes se dá de forma satisfatória;
3. tal qual na Situação 1, durante os momentos de explicação do conteúdo e de debate, a interação deixa muito a desejar, como pode ser observado novamente:



O professor fala para o intérprete, sem nenhum tipo de retorno, e para os alunos ouvintes, que reagem a suas falas, estabelecendo uma interação, uma troca, como no caso anterior. O intérprete, novamente, interage unicamente com os alunos surdos, e os surdos ficam fadados a interagir unicamente com o intérprete;

4. as questões sobre temas que o aluno não entendeu são respondidas por TILS2 quando tem o conhecimento necessário; caso contrário, o aluno fica sem resposta à margem do conhecimento. Entretanto, caso haja insistência, TILS2 pergunta ao professor e retorna ao aluno surdo. Mais uma vez, em momento algum, o professor responde às perguntas dos surdos diretamente.

Nessa Situação 2, observamos que a intérprete não se preocupa se foi compreendida pelo aluno tal qual na Situação 1. Observamos, também, que a triangulação entre professor x aluno surdo x TILS deixa de acontecer, habituando-os também a uma relação do aluno unicamente com a TILS, ressignificando a relação professor – aluno e fortalecendo a crença de que o surdo é de responsabilidade exclusiva da TILS. De um modo geral, a TILS não interpreta quando os alunos ouvintes querem esclarecer alguma questão que não entenderam, não compartilhando a dúvida que pode ser também de um aluno surdo.

#### 4.4 Situação 3

Nesta situação, analisamos o trabalho desenvolvido por um professor que desconhece a língua de sinais brasileira e por uma intérprete em uma turma de segundo ano do Ensino Médio. O professor (P3) tem graduação em Letras, com Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e a tradutora e intérprete (TILS3) concluiu o Ensino Médio, o curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras e tem proficiência em Libras certificada pelo PROLIBRAS.

Ambos têm uma longa carga horária de duzentas (200) horas. O professor tem cinco anos de experiência, enquanto a intérprete tem uma década de experiência no desempenho de suas funções.

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos na língua estrangeira, P3 indica que sabe pouco do inglês como se pode observar:

*o que se ensina na universidade ATÉ dá conta do que PRECISAMOS ensinar... DO CONTEÚDO... mas a gente sai sem falar NADA DIREITO... é preciso um curso POR FORA... mas NÃO TENHO TEMPO de fazer um... trabalho... família...*

TILS3, por sua vez, indica não saber nada da língua.

*não tenho curso... NADA...*

Mais uma vez, essa afirmação nos coloca diante da primeira dificuldade para o trabalho de interpretação em aulas de língua estrangeira de acordo com autores mencionados em nossa fundamentação teórica (FALKOWSKA, 2016; HARMERS;BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; NABIAŁEK, 2016; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005;2013; SILVA;MONTEIRO, 2012; SOUSA, 2008; 2015). Como dito anteriormente, o conhecimento das línguas envolvidas, assim com de suas culturas, faz-se necessário a uma boa interpretação.

Ao ser questionado sobre seu conhecimento da Libras, P3 responde:

*NÃO... não sei...*

Sua resposta, assim como em P2, preocupa-nos, pois pode significar que deixará o surdo à margem, não o levando em consideração durante o planejamento e em sua prática docente, e que o evitará em sala de aula por desconhecimento/despreparo. Mais uma vez, pudemos confirmar nossa suspeita durante nossas observações. Essa situação confirma novamente a posição de autores como Quadros (2004), Santiago (2012), Martins Flores (2015) e Silva e Oliveira (2016), que trazem a informação de que, muitas vezes, o surdo é tido como de responsabilidade do intérprete.

Por sua vez, TILS3 responde:

*eu fiz um curso na feneis... eu fiz um curso religioso das testemunhas de jeová onde aprendi O BÁSICO... e também eu fiz um curso no cas que é o CENTRO DE APOIO AOS SURDOS...*

Acreditamos que o curso realizado no CAS diz respeito à formação de intérprete. Sua resposta a essa pergunta é satisfatória, embora nos preocupe no momento da entrevista o fato de o intérprete ter apenas concluído o Ensino Médio – o que significa que está praticamente no mesmo nível dos alunos, não tendo aprofundado conteúdos aprendidos e não tendo (possivelmente) um nível de reflexão mais avançado.

Novamente, ficamos com os sentidos em alerta de que deveríamos observá-la na prática da profissão, embora reconheçamos que o nível de escolarização não seja o único preditor de um nível de reflexão avançado.

A respeito da interação entre os profissionais durante as aulas de língua inglesa, obtivemos as seguintes respostas:

*P3: NORMAL.... eu tento falar de forma clara e pausada para a intérprete acompanhar...*

*TILS3: SIM... eu SEMPRE preciso da ajuda dele por não conhecer bem o inglês...ele sempre passa para mim em português para eu poder passar a informação para eles... ENTÃO TEM ESSA AJUDA...*

Ambos os profissionais indicam trabalho conjunto para facilitar a interpretação e a aprendizagem dos alunos surdos, que parece estar de acordo com Pérez e Tovar (2006), e Silva e Monteiro (2012). Entretanto, o professor indica, também, que a intérprete às vezes parece não interpretar o que está sendo dito.

*P3: ALGUMAS VEZES sinto que não está passando para os surdos o que eu digo... quando ficam rindo durante um assunto sério tenho certeza que o que eu disse não foi traduzido...*

O professor, embora não saiba dizer de certeza, mostra uma preocupação com o que é interpretado em sala de aula. Chama atenção o fato de que os profissionais defendem opiniões diferentes a respeito da interação entre eles em sala e da interpretação que é realizada. Ficamos, portanto, em estado de alerta para verificação do fato durante as observações das aulas.

Cabe comentar aqui que a intérprete, tal qual os demais, não recebe o planejamento da aula com antecedência para se preparar, o que se constitui um complicador, uma vez que esse acesso poderia minimizar as dificuldades de conteúdo da intérprete.

A respeito da percepção do trabalho da intérprete, os entrevistados se posicionaram assim:

*TILS3: fico um pouco FRUSTRADA assim por não receber antes as informações que eu preciso passar... mas EU CONSIGO FAZER ISSO porque os professores de inglês eles nos apoiam... nos ajudam... eles TENTAM*

*PASSAR um pouco antes a informação... ELES FAZEM O POSSÍVEL para manter a inclusão em sala de aula...*

*P3: MUITO importante... sem ele os surdos ficam voando... por fora do conteúdo...*

O professor indica novamente um bom relacionamento e um trabalho conjunto que parece estar de acordo com Pérez e Tovar (2006), e Silva e Monteiro (2012), entrando em uma aparente contradição com seu posicionamento anterior de que a intérprete, muitas vezes, não dá conta da interpretação. Entretanto, sua nova resposta, quando relacionada à anterior, dá margem a uma outra interpretação: a de que basta ocupar os surdos, mesmo que o conteúdo não chegue de forma apropriada. Já a intérprete aponta um desafio, embora reconheça também um esforço por parte do professor para, ao menos, contextualizar a aula antes de sua realização.

Quando perguntada a respeito do que acontece quando desconhece certo termo em uma das línguas envolvidas (português, Libras e inglês), a intérprete indica que busca suporte do professor, de inglês ou de português.

*TILS3: BEM... geralmente eu procuro chamar o profissional né::... o professor ou de inglês ou de português... e eles sempre explica e tenta resumir pra mim pra eu poder passar... mas às vezes não dá tempo da gente explicar pro surdo... quando ele consegue me explicar já passou a aula... AÍ ELES ACABAM FICANDO SEM APRENDER...*

A intérprete reafirma a parceria já indicada e reforça a dificuldade de não saber a língua estrangeira, situação agravada quando não dá tempo de o professor terminar sua explicação para tirar as dúvidas surgidas durante a interpretação. Ao fazer isso, certamente, informações se perdem, a aprendizagem é adiada ou inexistente, e a interação do aluno surdo com a aula e com o conteúdo é prejudicada.

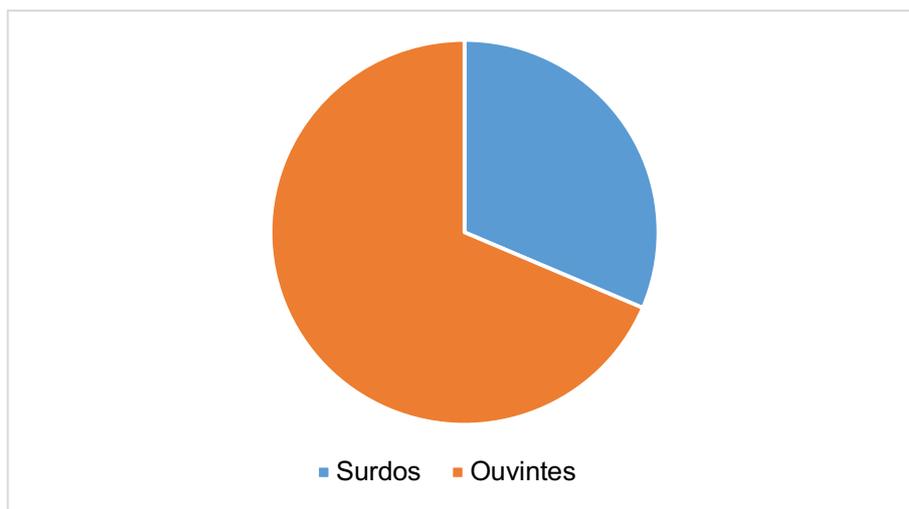
Ao ser questionado se o conhecimento da língua portuguesa pelo surdo ajuda na aprendizagem da língua inglesa, o P3, assim como P1 e P2, indica que língua inglesa e língua portuguesa são muito diferentes e que não vê como uma poderia ajudar no conhecimento da outra, contrariando, mais uma vez, nossas crenças e as de Bhooth *et al* (2014), Grosjean (2001), Mello (2005) e Silva (2011).

Passadas as entrevistas, partimos para a observação de aulas. Conforme mencionado na metodologia, foram observadas duas aulas em que esses profissionais interagem no 2º ano do Ensino Médio.

Inicialmente, é importante destacar que a sala conta com 35 alunos, dos quais onze (11) são surdos, com faixa etária 15-19 anos, e vinte-quatro (24) são ouvintes, com faixa etária 15-17 anos.

**Gráfico 3**

*Quantitativo de alunos na Situação 3*



Além disso, os 11 alunos surdos sentam-se separados dos demais como pode ser observado na imagem a seguir.

**Imagem 5**

*Distribuição dos alunos surdos na Situação 3*



A distribuição dos alunos em sala de aula, assim como na Situação 1, parece uma ilustração de um de integração, o que nos incomoda. No entanto, como dissemos na fundamentação teórica e na análise da Situação 1, estamos abertos para tentar compreender uma visão diferente a esse respeito, como a de a partir de colocações de Soares (2017).

Acreditamos que esse posicionamento pode deixar o surdo à margem do conhecimento e da interação, já que provavelmente apenas terá a oportunidade de interagir com outros surdos, trazendo uma sensação de segregação. Acreditamos ainda que, se os assentos estivessem dispostos em U, poderia haver mais interação entre todos os alunos, como mencionamos anteriormente, e os alunos poderiam fazer leitura labial e contato visual durante os momentos de troca em sala e sentar-se misturados com os colegas de classe. Na inviabilidade dessa proposta devido a um possível espaço reduzido, a organização dos assentos conforme as situações 2 e 3 também poderia gerar mais interação entre surdos e ouvintes.

Quanto aos objetivos pedagógicos, assim como as situações pesquisadas em salas inclusivas, o ensino da língua inglesa possui um foco perceptível no ENEM e nos vestibulares, trazendo um trabalho voltado para a escrita da língua. Nesse sentido, leitura e escrita são aqui também os objetivos maiores de aprendizagem. Portanto, a comunicação falada é aqui também raramente ou nunca explorada em aula.

Lembramos novamente que esse formato de aula é previsto pelos PCN (2000) como possibilidade, embora não o consideremos ideal quando se trata de uma língua estrangeira. Lembramos também que é nossa esperança que essa realidade mude a partir da implementação das BNCC (2017) para o Ensino Médio.

Assim sendo, P3 não ensina o idioma, mas acerca do idioma. Nas observações, foi possível perceber que, assim como na Situação 1, os alunos geralmente não permanecem atentos às explicações do docente, tampouco se interessam por aprender acerca o idioma por conta própria. Igualmente, o resultado dessa realidade pode ser observado não apenas nas notas baixas, mas também nos alunos que perdem o interesse pelo aprendizado do idioma.

A língua é abordada aqui também unicamente através da Gramática, com fórmulas para a criação de frases, através da Abordagem da Gramática e Tradução (AGT) – uma das abordagens mais antigas e mais criticadas para o ensino de línguas

(LEFFA, 1988). O trabalho é feito, então, com base na língua portuguesa e a instrução é feita na primeira língua do aluno: português para os ouvintes e Libras para os surdos. O professor busca reforçar, então, a memorização de vocabulário, o conhecimento das regras formar frases a partir desse vocabulário e a realização de exercícios de tradução.

Reafirmamos que, para os surdos, esse trabalho descontextualizado pode até contribuir para a memória visual das palavras, como dissemos anteriormente, mas não garante que saibam seus significados nem que língua estão aprendendo.

A respeito da interação com a turma, o professor mantém uma postura amistosa na maioria das vezes, embora evite muito contato com os alunos surdos por desconhecimento e despreparo. As aulas costumam começar com atraso e são ministradas em português. Da mesma forma que na Situação 1, é possível observar que a problematização acerca do ensino de inglês supracitada tem origem em um ciclo que dificulta a atuação do professor em qualquer tentativa de inovar suas aulas: os estudantes estão acostumados a lidar com fórmulas e estudos de sintaxe, e avançam os anos da educação básica sem o conhecimento prévio necessário para uma boa atuação no Ensino Médio, no que se refere à disciplina de Língua Inglesa. Assim, entendemos mais uma vez que não é fácil resolver os problemas do uso do idioma em sala de aula.

As aulas, em geral, são ministradas tendo como materiais de suporte o livro didático e a lousa, bem como fichas de aula. O docente costuma fazer contextualizações através de frases escritas no quadro. Entretanto, todo o trabalho realizado se baseia no livro.

Aqui também, a principal técnica utilizada para ensino de gramática é a de substituição de termos na frase, o que pôde ser observado nas aulas em que o professor e a intérprete trabalharam o mesmo conteúdo observado na Situação 1: “Present Perfect”. Acreditamos que essa coincidência se deve ao fato de que as observações ocorreram no mesmo período (março) e em turmas de mesmo nível (2º ano do Ensino Médio).

O professor começa essa aula perguntando se os alunos lembram algo a respeito do presente perfeito, que estudaram pela primeira vez no primeiro ano. A essa pergunta, os alunos responderam, em sua maioria, que não lembravam. Um aluno, entretanto, afirmou que se trata de “um passado diferente”, mas não soube explicar melhor sua resposta.

Os alunos surdos, nesse momento, indicam para a intérprete que não sabem. Alguns chegam a afirmar que nunca viram. Essas respostas não foram passadas para o professor; na verdade, a intérprete parecia pensar que a pergunta do professor fora puramente retórica, uma vez que ela mesma, após interpretá-la, não esperou respostas dos alunos surdos, assim como não interpretou para a língua de sinais as respostas dos alunos ouvintes.

O professor, então, solicita que os alunos abram o livro no “Language Reference” dedicado à função comunicativa de falar sobre experiências em um tempo indeterminado no passado, como se pode observar na imagem a seguir.

### Imagem 6

“Language Reference” do Presente Perfeito no livro didático do 2º ano

**LANGUAGE REFERENCE**

**Falar sobre experiências em um tempo indefinido no passado**

Use o **presente perfeito** para falar sobre experiências que ocorreram em um tempo indefinido no passado e eventos no passado com consequências no presente.

Formas completas e formas contraídas		
Verbo <i>to have</i> + Particípio passado do verbo principal		
I / We / You / They I've / We've / You've / They've		used social networks a lot lately.
He / She / It has He's / She's / It's		

**Nota:** O **particípio passado** de verbos regulares é formado adicionando-se o sufixo **-ed**, por exemplo, **used**. Verbos irregulares possuem formas especiais; por exemplo, **seen**. Confira o quadro com verbos irregulares nesta seção.

Adicione **n't** ao verbo auxiliar *have* ou use-o seguido de **not** para formar a negativa.

Negativas		
Verbo <i>to have</i> + not + Particípio passado do verbo principal		
I / We / You / They	haven't	used social networks a lot lately.
He / She / It	hasn't	

Insira o verbo **to have** antes do sujeito para fazer perguntas.

Perguntas		
Verbo <i>to have</i> + Sujeito + Particípio Passado do verbo principal		
Have	I / we / you / they	used social networks a lot lately?
Has	he / she / it	

Use **ever** para perguntar sobre uma experiência prévia ocorrida em qualquer momento do passado.

**Have you ever left a message on a friend's cell phone?**

**Has he ever used a tablet?**

Respostas curtas					
Afirmativa			Negativa		
Yes,	I / we / you / they	have.	No,	I / we / you / they	have not / haven't.
	he / she / it	has.		he / she / it	has not / hasn't.

Use **never**, **already**, **just** e **yet** para responder perguntas que estão no presente perfeito:

**I have never used the new tablet.** (A ação não aconteceu em nenhum momento.)

**I've already used the new tablet.** (A ação aconteceu previamente.)

**I've just used the new tablet.** (A ação aconteceu recentemente.)

**I haven't used the new tablet yet.** (A ação ainda não aconteceu.)

Fonte: Alive high (PAIVA, 2017, p.168)

O professor solicita, então, que os alunos ouvintes se revezem na leitura em voz alta do conteúdo para a sala. A intérprete, por sua vez, solicita que os alunos surdos leiam o material de referência, não realizando a interpretação da leitura feita pelos ouvintes.

Certamente, criar dependência do aluno surdo no intérprete é prejudicial para seu desenvolvimento. Entretanto, há uma disparidade entre o proposto pelo professor e o proposto pela intérprete. Perguntamo-nos: Por que os alunos ouvintes “aprendem” a partir das leituras dos colegas e os surdos têm que realizar a sua própria leitura do material? Estaria a intérprete: 1) cansada já no início da aula; 2) negligenciando seu trabalho, ou 3) supergeneralizando a ideia de que o intérprete só deverá interferir na leitura caso o surdo indique a necessidade para não restringir sua autonomia? Essas perguntas permanecem em nossas mentes, uma vez que colocaríamos a intérprete numa posição desconfortável se a questionássemos.

Ao final da leitura, o professor pergunta se todos compreenderam a estrutura e suas regras. Percebemos no momento que a maioria dos alunos respondeu que sim para evitar prolongamentos da discussão. Os alunos surdos informam à intérprete que não compreenderam nada. Por sua vez, a profissional passou para o professor que nenhum deles havia compreendido o conteúdo.

P3 recorreu ao quadro escrevendo as seguintes formulas:

Afirmativa: sujeito + have/has + particípio + complemento.

Negativa: sujeito + have/has + not + particípio + complemento.

Interrogativa: have/Has + sujeito + particípio + complemento?

Em seguida, com o auxílio de TILS3 na interpretação, explicou que o presente perfeito é utilizado para falar de experiências passadas sem mencionar o momento exato dos eventos. Mais uma vez, observamos uma forma bastante reduzida e incompleta de esclarecer o sentido e a estrutura do tempo verbal.

Quanto à interpretação, TILS3 teve dificuldades em passar o sentido da palavra particípio. Portanto, a partir de sua experiência em sala de aula, ela informou aos alunos surdos que o particípio é a forma do verbo que se encontra na terceira coluna dos verbos do passado no livro.

Observamos mais uma vez dois fatos impactantes: 1) apenas se encontram os particípios de alguns verbos irregulares na terceira coluna da tabela de conjugação, o

que não dá conta do conteúdo por deixar todos os verbos regulares e alguns irregulares de fora; 2) o intérprete traduz as palavras “sujeito” e “verbo auxiliar”, deixando de fora os exemplos de sujeito e de verbos auxiliares falados pelo professor, além de substituir o sentido da palavra “particípio” por exemplos de verbos no particípio. Essas atitudes deixam a desejar, uma vez que indicam, novamente, falha nas escolhas e na conversão de informações entre línguas – nesse caso, devido ao desconhecimento (HENSLEY, 2011; QUADROS, 2004; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008). A aula termina nesse momento.

Numa segunda aula, o professor solicitou que os alunos respondessem, em duplas, uma ficha a partir dos exemplos, explicações e tabelas no livro didático.

## Imagem 7

### *Ficha de exercícios*

#### **Test Your Grammar Skills** Using Present Perfect Tense

Complete the sentences by adding the past participle for each infinitive verb in

brackets:

1. I've (be) \_\_\_\_\_ to France twice.
2. I have (complete) \_\_\_\_\_ three computer courses.
3. He hasn't (speak) \_\_\_\_\_ to his bank manager since June.
4. They have just (leave) \_\_\_\_\_ the building.
5. I haven't (eat) \_\_\_\_\_ Chinese food before.
6. I think Jim has (have) \_\_\_\_\_ enough of Lauren.
7. Ben has (drive) \_\_\_\_\_ 300 miles in the past two days.
8. We haven't (sell) \_\_\_\_\_ many ice creams this week.
9. They have never (ask) \_\_\_\_\_ their parents for any help.
10. I've just (see) \_\_\_\_\_ that bag at a lower price in a different shop.
11. I think the manager has (offer) \_\_\_\_\_ him a job.
12. We have (make) \_\_\_\_\_ a dozen cakes for the party.
13. Has he (clean) \_\_\_\_\_ the car yet?
14. How long have you (live) \_\_\_\_\_ in the UK?
15. I have never (hear) \_\_\_\_\_ of that play. Is it any good?

Fonte: ficha de aula do professor

As instruções foram passadas pela intérprete aos surdos e eles perguntaram como poderiam resolver os exercícios se não conheciam o assunto. A intérprete disse aos alunos que observassem os verbos em parênteses e buscassem completar as

frases com o particípio dos verbos apenas, preocupando-se com a escrita correta do verbo. Não encontrando o particípio de parte dos verbos, os alunos surdos, mais uma vez, solicitam ajuda, para o que a intérprete responde que se preocupem em fazer apenas o que conseguem porque o professor faria a correção. Essa atitude, além de contrariar o que fora afirmado pelos entrevistados quanto à interação e à qualidade do trabalho realizado, contraria o que é defendido por teóricos (HENSLEY, 2011; NABIAŁEK, 2016; QUADROS, 2004; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008) e deixa os alunos à margem do conhecimento.

A realização da atividade ocupou todo o tempo de aula, não deixando espaço para correções, o que deixou muitos alunos, não apenas os surdos, saírem de sala com muitas dúvidas.

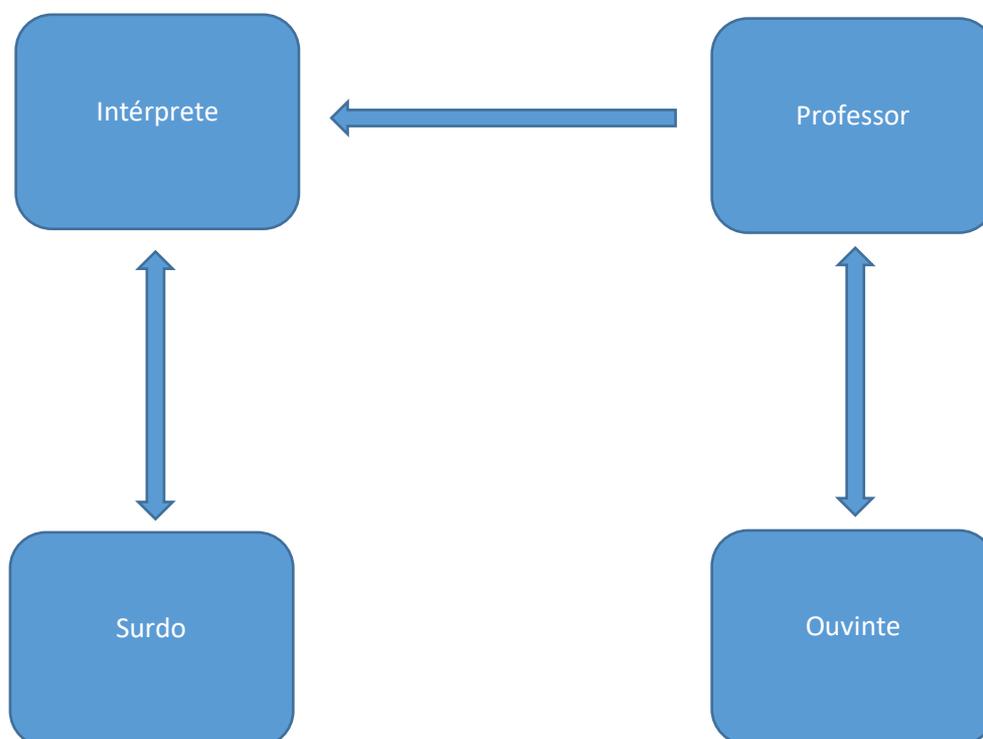
Em resumo, observamos na Situação 3 que professor e intérprete não trabalham em conjunto, e tendem a deixar as dificuldades na aprendizagem de língua estrangeira em segundo plano, principalmente no caso dos surdos, que se encontram separados/segregados dentro do espaço da sala de aula. A respeito da prática docente, assim como nas situações 1 e 2, tem como objetivo o ensino do inglês, o que se faz através do português, ou seja, não se ensina a língua, mas sobre a língua, utilizando a metodologia da gramática e tradução de inspiração behaviorista-estruturalista, em consonância com ideias de Skinner (1957) e Bloomfield (1933).

Por sua vez, a intérprete trabalha interpretando português ⇔ Libras majoritariamente. Palavras em inglês não serão interpretadas e as dúvidas dos alunos surdos apenas serão repassadas ao professor se eles insistirem que o profissional procure saber o sentido com o professor. Os alunos saem de sala de aula ainda com suas dúvidas.

A respeito da interação na sala de aula, pode-se dizer que esta Situação não difere das anteriores de maneira geral:

1. a interação entre alunos acontece de forma limitada: ouvintes interagem com ouvintes e surdos com surdos, o que se deve ao desconhecimento da Libras pelos alunos ouvintes e à disposição dos assentos em sala;
2. a interação entre professor e alunos surdos é inexistente, uma vez que o professor praticamente ignora sua existência devido ao desconhecimento da Libras e de suas necessidades. Entretanto, a interação do professor com os alunos ouvintes se dá de forma satisfatória;

3. tal qual nas demais situações, durante os momentos de explicação do conteúdo e de debate, a interação deixa muito a desejar, como pode ser observado novamente:



O professor fala para a intérprete, sem nenhum tipo de retorno, e para os alunos ouvintes, que reagem a suas falas estabelecendo uma interação, uma troca, como nos casos anteriores. A intérprete, também, interage unicamente com os alunos surdos, e os alunos surdos ficam fadados a interagir unicamente com a intérprete;

4. as questões sobre temas que o aluno surdo não entendeu são respondidas por TILS3 quando tem o conhecimento necessário; caso contrário, o aluno fica sem resposta à margem do conhecimento. Entretanto, caso haja insistência, TILS3 pergunta ao professor e retorna ao aluno surdo. Mais uma vez, em momento algum, o professor responde às perguntas dos surdos diretamente.

Na Situação 3, observamos que a intérprete não se preocupa se foi compreendida pelo aluno tal qual nas situações anteriores. Observamos, também, que a triangulação entre professor x aluno surdo x TILS deixa de acontecer, habituando-

os também a uma relação do aluno unicamente com a TILS, ressignificando a relação professor – aluno e fortalecendo a crença de que o surdo é de responsabilidade exclusiva da TILS. De um modo geral, a TILS não interpreta quando os alunos ouvintes querem esclarecer alguma questão que não entenderam, não compartilhando a dúvida que pode ser também de um aluno surdo.

#### 4.5 Situação 4

Nesta situação, analisamos o trabalho desenvolvido por um professor bilíngue que atua em uma escola inclusiva frequentada por surdos e ouvintes. O professor (PB1) tem graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, especialização em Educação Especial com ênfase em Libras, nível avançado de Libras, curso de instrutor de Libras e possui nível intermediário de língua inglesa. Sua carga horária de trabalho é de duzentas (200) horas e tem três anos de experiência em sala de aula desempenhando suas funções.

Ao ser questionado sobre seus conhecimentos na língua estrangeira, PB1 indica que o inglês sempre foi de seu interesse, e que fez e está fazendo curso para amenizar o que chamou de “deficiências” na língua.

Ao ser questionado sobre seu conhecimento da Libras, PB1 responde:

*eu aprendi em um curso ofertado pela UPE... depois eu vim para um curso NESTA MESMA ESCOLA que trabalho hoje porque tinha um CAS que funcionava aqui... e:::: continuo fazendo cursos... é... minicursos durante esse período, né?... quando aparece... faço curso para me especializar.*

Suas respostas estão em consonância com a ideia de que o conhecimento das línguas envolvidas e suas culturas favorecerá o ensino bilíngue de qualidade conforme defendem pesquisadores (FALKOWSKA, 2016; HARMERS;BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; LACERDA, 2013; NABIAŁEK, 2016; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005;2013; SILVA;MONTEIRO, 2012; SOUSA, 2008; 2015).

Mais uma vez, assim como aconteceu com P1, suas respostas nos deram a esperança de que levaria o aluno surdo em consideração durante seu planejamento e em sua prática docente – o que também não se concretizou satisfatoriamente como será descrito mais adiante.

Movidos pela curiosidade a respeito das línguas utilizadas em sala de aula uma vez que o professor bilíngue estava atuando em uma sala mista, acrescentamos uma pergunta neste momento da entrevista: Suas aulas são ministradas em português, inglês ou Libras?

*ela é um pouco de tudo... ela é... até porque eu acho que TENHO QUE MESCLAR porque muitas vezes o aluno não tem aquisição da língua portuguesa também... MUITO MENOS da inglesa... e::: muitas vezes DA LIBRAS ATÉ... então eu tenho que fazer um pouco de libras e um pouco de MÍMICA também...*

Essa resposta nos preocupa ao apontar praticamente um modelo de Comunicação Total devido à existência de alunos na sala de aula que conhecem muito pouco da Libras e das demais línguas, e, mesmo assim, estão passando de ano. Esses alunos, como vimos nas observações, tiveram a aquisição da Libras tardia e incompleta: estão aprendendo a partir do contato com o professor e os tradutores e intérpretes em outras disciplinas. Tal fato ratifica a necessidade da inclusão da Libras como componente curricular nos ensinamentos Fundamental e Médio. Assim como o aluno ouvinte estuda a língua portuguesa como primeira língua na escola, o surdo deveria estudar a Libras.

Em seguida, a respeito de como atuar nessas aulas inclusivas sem prejudicar o trabalho com a oralidade que vai ser enfatizado para alunos ouvintes, e ao mesmo tempo oferecer alternativas para que os surdos possam se beneficiar com o trabalho de leitura e escrita, o professor indicou:

*VEJA BEM... normalmente QUANDO eu vou trabalhar a questão do inglês com os surdos eu TENTO mesclar entre oralizar e fazer datilografia em libras... fazer a datilografia... porque MUITAS VEZES o surdo... ele não tem a aquisição da língua portuguesa e ele TAMBÉM NÃO SABE a escrita da palavra em português... eu boto a palavra em português e a palavra em inglês... e PARA OS OUVINTES... eu mando eles oralizarem...*

Como se pode observar, PB1 acredita que a melhor forma de trabalhar esta questão é estimulando os alunos ouvintes a oralizarem enquanto ele foca no trabalho com a escrita do vocabulário de inglês, o significado, a tradução de uma palavra. Segundo ele, essa é a forma mais fácil que encontrou, trabalhar a memória da escrita da palavra.

Embora leitura e escrita costumem ser o ideal para a educação de surdos, vale ressaltar que o foco exacerbado na memória visual da palavra pode ser prejudicial por se tratar de um trabalho descontextualizado que, muitas vezes, significa que o surdo aprende novas palavras sem saber a que língua pertencem.

Ao ser questionado a respeito do que acontece quando desconhece certo termo em uma das línguas envolvidas (português, Libras e inglês), PB1 indica apelar para tecnologias como o HandTalk e o ProDeaf.

*NA MAIORIA DAS VEZES eu nunca passei por essa situação porque pego o auxílio das tecnologias -- HANDTALK, PRODEAF -- e muitas vezes também o GOOGLE TRADUTOR me ajuda -- né? -- porque quando tem palavra em inglês que eu não sei eu vou no google tradutor... coloco lá... e... pergunto aos intérpretes da escola qual seria O SINAL MAIS APROPRIADO quando não sei... aí eles me respondem e eu retorno para os alunos...*

Como podemos ver, o professor parece confirmar a existência de uma triangulação das línguas quando indica a necessidade de traduzir do inglês para o português para, em seguida, buscar o sinal correspondente. Quando não tem sucesso em sua busca, o professor pergunta aos tradutores e intérpretes da escola se eles conhecem algum sinal que possa ser utilizado para dar conta do sentido.

Por fim, a respeito do auxílio da língua portuguesa no ensino de língua inglesa, PB1 informa acreditar existir, mas justifica de forma confusa:

*muitas vezes ele NÃO SABE o significado de algumas palavras em língua portuguesa... é... uma certa vez eu coloquei um texto com COGNATOS E FALSOS COGNATOS e eles NÃO SABIAM O SIGNIFICADO de um cognato em português... ele sabia a palavra EM INGLÊS que disse que era muito parecida com o português... só que ELE NÃO SABIA o significado NAQUELE contexto...*

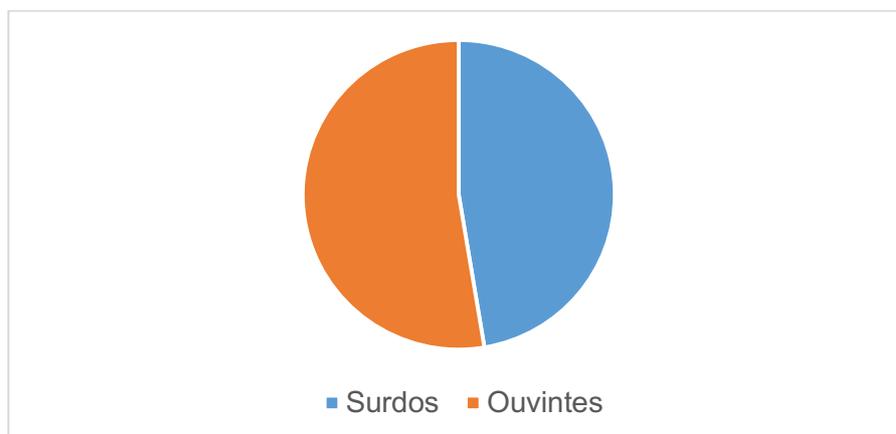
Essa confusão ao responder revela que o aluno surdo compara os conhecimentos da língua estrangeira com aqueles da segunda língua, e que muitas vezes o trabalho feito é descontextualizado de maneira a marcar apenas o visual das palavras, permitindo o reconhecimento mesmo sem a compreensão do sentido. Esse dado confirma a reflexão que tecemos na página 89 desta tese logo após a citação de Leffa (1988) a respeito da AGT.

Passada a entrevista, partimos para a observação de aulas. Conforme mencionado na metodologia, foram observadas duas aulas desse profissional no 6º ano do Ensino Fundamental.

Primeiramente, destacamos que a sala conta com 38 alunos, dos quais dezoito (18) são surdos, com faixa etária 11-17 anos, e vinte (20) são ouvintes, com faixa etária 11-12 anos.

**Gráfico 4**

*Quantitativo de alunos na Situação 4*



Esses alunos 18 alunos surdos sentam-se misturados pela sala como pode ser observado na imagem a seguir.

**Imagem 8**

*Distribuição dos alunos surdos na Situação 4<sup>11</sup>*



<sup>11</sup> No caso dessa sala de aula, 10 assentos estão vazios.

A distribuição dos alunos em sala de aula, assim como na situação 2, parece uma ilustração de um modelo inclusivo. Percebe-se já daí que o professor busca estimular a interação entre todos os alunos, o que se confirmou durante as observações.

Quanto aos objetivos pedagógicos, assim como na Situação 2, o ensino da língua inglesa possui um foco perceptível no ENEM mesmo em turmas do Ensino Fundamental. Entretanto, a abordagem utilizada por esse professor parece também direcionar-se às manifestações das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) na língua estrangeira. Nesse sentido, a comunicação é explorada em aula, como na Situação 2, embora o professor, na busca pelo trabalho com a oralidade, deixe os alunos surdos à margem nesse momento. Não uma margem em relação à interação, mas em relação ao uso da língua inglesa conforme mencionaremos mais adiante.

Cabe lembrar, novamente, que esse formato também é previsto pelos PCN do Ensino Fundamental (1998) como possibilidade. Esperamos, mais uma vez, que essa realidade ganhe melhores contornos a partir das BNCC (2017).

Ainda assim, apesar de sua tentativa de um ensino sociointeracionista alinhado com as ideias de Vygotsky (1978), o professor finda por ensinar acerca do idioma e por falar o idioma apenas durante as atividades de prática oral, além de depender em grande medida do livro didático.

A língua estrangeira, aqui também, é trabalhada por meio da Abordagem da Gramática e Tradução, com atividades práticas características da abordagem comunicativa. Assim, tal qual acontece na Situação 1, ensinam-se fórmulas de criação de frases como norte para os estudos do corpo discente, metodologia mais empregada no ensino de línguas (LEFFA, 1988).

Portanto, dá-se ênfase à forma escrita da língua, ou seja, não se dá atenção aos aspectos de pronúncia e de entonação no momento de explicação do conteúdo. Entretanto, durante algumas atividades práticas das novas estruturas, o professor busca mostrar alguns aspectos de pronúncia e estimula os alunos à troca.

O professor mantém uma postura sempre amistosa, usando de humor e firmeza apenas quando necessário. As aulas são ministradas em português e Libras intercaladamente, o que reduz o tempo útil, e costumam começar com algum atraso devido ao comportamento dos alunos. Esse comportamento também dificulta o

trabalho de PB1, além de reduzir consideravelmente o tempo de contato dos alunos com a língua-alvo.

As aulas, mais uma vez, são ministradas tendo como materiais de suporte o livro didático e a lousa, embora o professor busque gerar interação dos alunos. PB1 “contextualiza” através de frases escritas que remetem a situações comuns da vida.

O professor inicia a aula perguntando se os alunos fizeram o trabalho de inglês sobre o dia da mulher, para o que todos os alunos respondem que esqueceram. Então, solicita que todos abram seus livros na página 10. Nesse momento, todos os alunos surdos estão de pé conversando sobre os trabalhos de matemática e história, motivo pelo qual vinte (20) minutos são perdidos.

Quando consegue a atenção de todos, PB1 explica o título do capítulo “Hi! What’s your name?” e, em seguida, pergunta a alguns alunos, auxiliando-os nas respostas. O próximo passo é estimular os alunos a perguntarem uns aos outros, através da mediação do profissional.

Alunos surdos perguntam em Libras aos ouvintes sobre seus nomes, referente a “What’s your name?”, e como estão, referente a “How are you?”. Por sua vez, os ouvintes respondem em Libras com auxílio do docente, e oralizam em língua inglesa logo em seguida. Então, fazem as perguntas oralmente e depois em Libras para saber de outros surdos.

Em princípio, a ideia de promover a interação é excelente, mas é preciso repensar os meios de forma que alunos surdos realmente pratiquem a estrutura, pois o que está acontecendo é que estão aprendendo e praticando a própria Libras. O que não deixa de ser interessante para os alunos que conhecem pouco da língua, tanto surdos quanto ouvintes, embora se perca o foco do objetivo pedagógico da disciplina.

Em uma outra aula, o professor dá continuidade ao conteúdo, aprofundando-o através do uso do livro didático. PB1 foca uma fotografia de uma carteira de identidade no livro pergunta o porquê e a importância de se ter esse documento, e quais as informações contidas nele.

Quando os alunos começam a responder, solicita que escrevam suas respostas em português no livro.

## Imagem 9

Página 11 do livro didático do 6º ano

**5** List the transparent words from the birth certificate.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Há palavras em inglês que são muito semelhantes a seus equivalentes na língua portuguesa, tanto na escrita como no significado. Essas palavras são conhecidas como "palavras transparentes". Reconhecê-las é uma importante estratégia de leitura e vai ajudá-lo a compreender melhor um texto.

**6** Read the birth certificate again and answer the questions.

a. Quais membros familiares são mencionados? \_\_\_\_\_

b. Qual o nome completo da criança? \_\_\_\_\_

c. Qual a palavra que identifica o sexo da criança? \_\_\_\_\_

d. Ibrahim e Krystal nasceram no mesmo continente, porém em países diferentes. Qual é o continente e quais são os países? \_\_\_\_\_

**7** Compare the ID card below to the birth certificate on page 10. Read the information and write **BC** (birth certificate) and/or **ID** (identity card).

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

ESTADO DE SÃO PAULO

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA

INSTITUTO DE IDENTIFICAÇÃO POLÍCIA DE SÃO PAULO

PROTÓTIPO FOTOFITICOR



Lucas Amaral da Silva

CARTEIRA DE IDENTIDADE

VALIDA EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL

RG: 43.677.935-3

DATA DE NASCIMENTO: 08/AGO/2010

NOME: LUCAS AMARAL DA SILVA

PATRIÇÃO: LUIS HENRIQUE DA SILVA E MARIANA AMARAL DA SILVA

LOCAL DE NASCIMENTO: S. PAULO -SP

DATA DE EXPEDIÇÃO: 18/FEV/2002

SÃO PAULO-SP

SÃO PAULO

CN: LV.A173/FLS.55 /N.001291

Q.A.L.L. - Oficina de Identificação

Documento oficial da República Federativa do Brasil.

a.  assinatura do cidadão

b.  país de nascimento

c.  nomes dos pais

d.  impressão digital

e.  data de nascimento

f.  fotografia

g.  data de expedição

**After Reading**

- Os documentos oficiais são usados para a identificação do cidadão. Em que situações as pessoas precisam usar a carteira de identidade?
- Quais documentos oficiais você já possui?

Fonte: Time to Share English (MARTINEZ, 2017, p. 11)

Enquanto isso, passa pelas mesas para monitorar e auxiliar aqueles que apresentem dificuldades. Após conferir com a turma, primeiro com os ouvintes e depois com os surdos, solicita que todos se refiram à página 10 e, então, diz: “Só os ouvintes, qual o nome que está escrito na certidão de nascimento?”

Imagem 10

Página 10 do livro didático do 6º ano

**1** Hi! What's your name?

**READING COMPREHENSION**

**TEXT 1**

**Before Reading**

"A certidão de nascimento é o primeiro e o mais importante documento do cidadão. Com ele, a pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade."

Extraído de: <www.senado.gov.br/noticias/jornal/cidadania/doc/not01.htm>. Acessado em: 11 fev. 2012.

- Qual é a importância da certidão de nascimento?
- Quais são as informações essenciais em uma certidão de nascimento emitida no Brasil?
- Observe o documento abaixo. Qual é o nome dele?

**Reading**

- Read the birth certificate and check if your answers are correct.

Unabridged: completo, integral

Documento oficial da República da África do Sul.

Embora seja uma simples pergunta, deixar os alunos surdos de fora pode gerar um desconforto que vá inibir a participação destes no processo de aprendizagem na sala de aula de língua inglesa.

No próximo momento, o professor solicita que os alunos escrevam em um caderno as palavras inglesas que já conhecem. Nesse momento, os alunos surdos indicaram que conheciam apenas as palavras “Africa”, “father” e “mother”, e que supunham que “identity” significava “identidade”. Fica claro, nesse momento, que os alunos fizeram o reconhecimento a partir da comparação com a língua portuguesa, que buscaram confirmar através da Libras. Observamos aqui, portanto, um momento em que ocorreu a triangulação das línguas, corroborando nossas crenças e as de pesquisadores como Bhooth *et al* (2014), Grosjean (2001), Mello (2005), Silva (2011), entre outros.

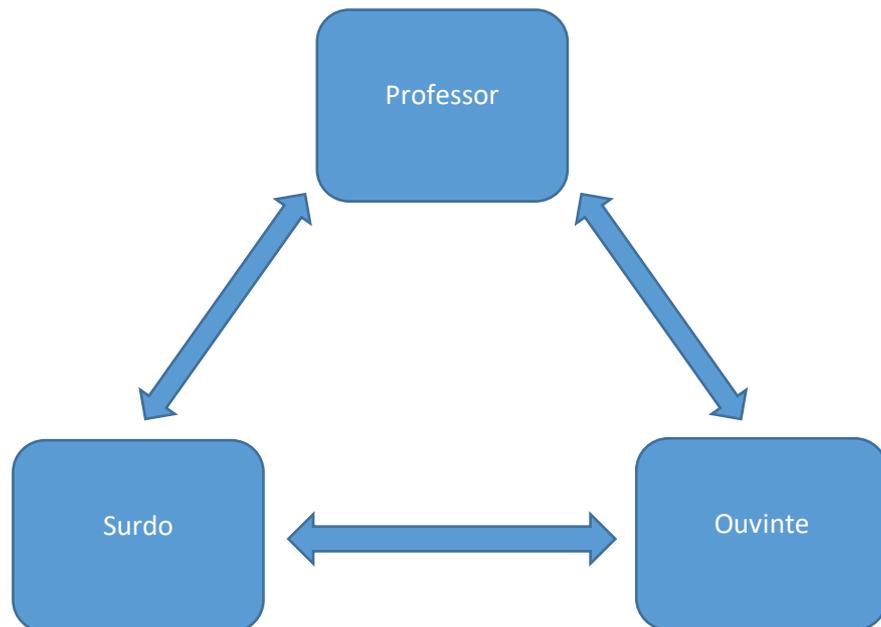
Em seguida, o professor pede que os alunos voltem à página 11 e respondam às questões no exercício de número 6. Aqui, um surdo indaga a respeito do significado de “surname” e o PB1 responde que se trata de “sobrenome”. Enquanto os alunos prosseguem com a atividade, o professor fica na porta conversando com pessoas que se encontram do lado de fora, o que poderia ter sido um problema caso os alunos tivessem perdido a atenção ou tivessem uma dúvida.

Ao interromper sua interação, o profissional retornou ao centro da sala de aula e buscou fazer a correção do exercício. Entretanto, alguns erros foram cometidos nesse momento, o que confundiu os alunos surdos. Ao fazer a datilologia do nome “Krystal”, PB1 soletrou C-R-I-S-T-A-L e os surdos ficaram confusos procurando esse nome sem encontrar. Mais adiante, perguntou qual o país de Krystal e, quando os alunos disseram que era África do Sul, indicou que estavam errados em sua resposta pois, para ele, a africana era de Gana, e não do continente “África do Sul”.

Resumindo, observamos na Situação 4 que a prática docente tem como objetivo o ensino do inglês, o que se faz através do português, embora os alunos surdos estejam aprendendo apenas a Libras. Ou seja, não se ensina a língua, mas sobre a língua, utilizando a metodologia da gramática e tradução de inspiração behaviorista-estruturalista, em consonância com ideias de Skinner (1957) e Bloomfield (1933), e nos momentos de prática, com inspiração sociointeracionista de Vygotsky (1998), aprende-se ou consolida-se apenas a Libras no caso dos alunos surdos; já os alunos ouvintes aprendem inglês e Libras – um pouco de cada.

A respeito da interação na sala de aula, pode-se dizer que esta Situação difere das anteriores, como pode ser observado:

1. a interação entre alunos acontece de forma mais satisfatória que nas Situações anteriores: surdos e ouvintes interagem em alguns momentos da aula sob orientação do professor;
2. a interação entre professor e alunos surdos é muito boa, uma vez que conhece a Libras. Igualmente, a interação do professor com os alunos ouvintes se dá de forma satisfatória;
3. durante os momentos de explicação do conteúdo e de debate, a interação deixa a desejar porque o professor precisa falar com os ouvintes e depois sinalizar para os surdos, uma vez que falar duas línguas ao mesmo tempo se constitui atividade humanamente impossível, como pode ser observado novamente:



O professor fala para os alunos ouvintes, depois sinaliza para os alunos surdos. Em momentos de debates, o professor orienta perguntas para os surdos fazerem aos ouvintes e vice-versa, ensinando, muitas vezes, Libras aos alunos ouvintes;

4. toda e qualquer dúvida que surge na sala de aula é sanada pelo professor, que é bilíngue e é o único profissional em sala de aula.

Na Situação 4, observamos que o professor se preocupa em tirar as dúvidas de seus alunos e em promover a interação entre todos em sala de aula. Observamos, também, que existe uma triangulação entre professor x aluno surdo x aluno ouvinte, alcançando melhores resultados, embora não pareça uma situação ideal ainda.

#### 4.6 Situação 5

Na Situação 5, analisamos o trabalho desenvolvido por uma professora bilíngue que atua em uma escola municipal que oferta o modelo bilíngue em salas de aula frequentadas exclusivamente por alunos surdos. A professora (PB2) tem graduação em Letras com Licenciatura Plena em Português e Inglês e realizou o curso de Libras do CAS. Sua carga horária de trabalho é de duzentas (200) horas, e tem três anos de experiência em sala de aula desempenhando suas funções.

Ao ser questionada sobre seus conhecimentos na língua estrangeira, PB2 indica que o ensino de português sempre foi o seu interesse, mas que caiu de paraquedas no ensino de língua inglesa devido a sua formação e a seu conhecimento da língua.

Ao ser questionada sobre seu conhecimento da Libras, PB2 responde:

*eu fiz no CAS... fiz TAMBÉM em casa amarela no novo endereço do CAS...  
é::: o curso de libras... com professores surdos...*

Assim como em PB1, suas respostas estão em consonância com a ideia de que o conhecimento das línguas envolvidas e suas culturas favorecerá o ensino bilíngue de qualidade conforme defendem pesquisadores (FALKOWSKA, 2016; HARMERS;BLANC, 2000; HENSLEY, 2011; LACERDA, 2013; NABIAŁEK, 2016; SCHOLL, 2008; SILVA, 2005;2013; SILVA;MONTEIRO, 2012; SOUSA, 2008; 2015), embora na sala circulem apenas o inglês e a Libras.

Nesse sentido, suas respostas nos deram a esperança de que levaria o aluno surdo em consideração durante seu planejamento e em sua prática docente – o que se concretizou satisfatoriamente diante das possibilidades como será descrito mais adiante. É interessante registrar que toda a instrução é feita na língua de sinais, em

consonância com o que defendem Martins (2010), Sousa (2008; 2014) e Moraes (2012).

Ao ser questionada a respeito do que acontece quando desconhece certo termo em uma das línguas envolvidas (português, Libras e inglês), PB2 indica apelar para a internet.

*OLHA... a gente procura na internet -- né? -- que hoje é um meio BEM importante...*

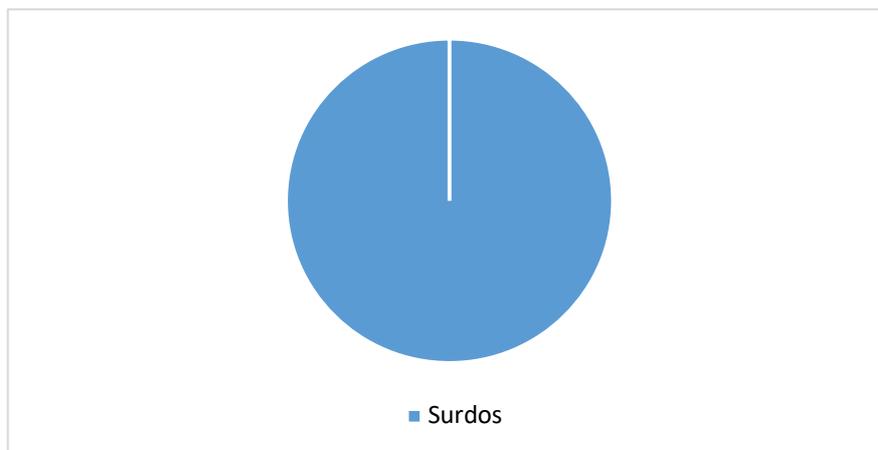
Perguntamos, neste momento, se a professora recorria a aplicativos e novas tecnologias também, para o que respondeu que utiliza apenas o Google. Por fim, a respeito do auxílio da língua portuguesa no ensino de língua inglesa, PB2 informa acreditar que não existe:

*OLHA... eu perguntei a um surdo e ele acha MUITO DIFÍCIL essa troca -- certo? -- então não é porque ele sabe o português ou libras como língua materna e faz a troca para o português que ele vai aprender inglês mais rápido... NÃO... NÃO É DESSA FORMA...*

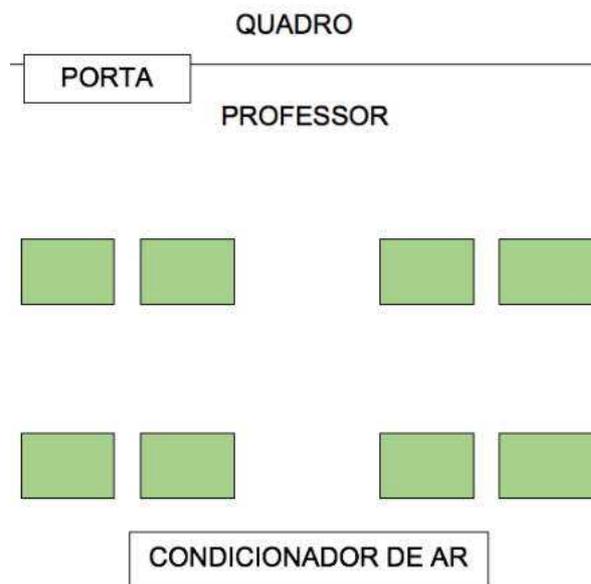
PB2 leva em consideração a opinião de seu assistente, aluno do 2º ano do Ensino Médio, para responder à pergunta. Entretanto, sabemos que ele não poderia responder conscientemente, uma vez que não está na função de professor nem de pesquisador para realizar reflexões mais aprofundadas a respeito do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Passada a entrevista, partimos para a observação de aulas. Conforme mencionado na metodologia, foram observadas duas aulas dessa profissional nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Ambos anos funcionam ao mesmo tempo na sala de aula, o que já nos preocupa e incomoda de início. Em situações parecidas, quais conteúdos são privilegiados, os do 6º ou os do 7º ano? A partir de nossas observações, percebemos que o conteúdo trabalhado é sempre o mais básico para facilitar a aprendizagem do aluno surdo.

Primeiramente, destacamos que a sala conta com 08 alunos, todos surdos, com faixa etária 14-16 anos.

**Gráfico 5***Quantitativo de alunos na Situação 5*

Esses 8 alunos surdos sentam-se em duplas, como pode ser observado na imagem a seguir.

**Imagem 11***Distribuição dos alunos surdos na Situação 5*

A distribuição dos alunos em sala de aula, embora diferente das configurações anteriores, também parece uma ilustração de um modelo que busca a interação dos alunos, o que se confirmou durante as observações. Ainda assim, não consideramos o posicionamento ideal, uma vez que a língua de sinais é de modalidade visoespacial e os alunos que sentam nas bancas da fileira de trás não conseguem, portanto, ver o

que é sinalizado pelos colegas na primeira fileira. Afirmamos mais uma vez nossa preferência pelo arranjo em formato U.

Quanto aos objetivos pedagógicos, o ensino da língua inglesa nas aulas observadas demonstrou um interesse em desenvolver as habilidades de interação e comunicação dos alunos surdos a partir de um trabalho colaborativo. Essa abordagem dada pela professora valoriza as zonas de desenvolvimento proximal e estimula o andamento/*scaffolding* a partir da promoção da interação entre pares (mediação) segundo Vygotsky (1998).

O ensino se direciona às manifestações das habilidades de leitura e escrita em uma abordagem comunicativa na língua estrangeira, o que é previsto pelos PCN (1998) do Ensino Fundamental e valorizado pelas BNCC (2017) também do Ensino Fundamental. Esperamos, como mencionado em análises anteriores, que essa realidade ganhe melhores contornos a partir da aplicação das BNCC (2017).

Seu ensino, embora de clara inspiração sociointeracionista, mescla princípios diferentes teorias e modelos teóricos, como apelação ao filtro afetivo (CHOMSKY, 1998; 2006; KRASHEN, 1982), valorização da ZPD e do trabalho colaborativo (VYGOTSKY, 1998; 1999), e realização de atividades de tradução e ditas (SKINNER, 1957; BLOOMFIELD, 1933). Essa perspectiva se aproxima do que acreditamos e defendemos desde o momento do mestrado (MORAES, 2012).

A professora mantém uma postura sempre amistosa e bem-humorada. Não percebemos em momento alguma a necessidade de firmeza por parte da professora. De fato, o que percebemos foi um ambiente leve e propício à aprendizagem, em que os alunos se encontram tão envolvidos que não se dispersam ou ficam à margem do que se passa em sala de aula.

As aulas são ministradas tendo como suporte uma variedade de materiais: quadro branco, livro didático, laboratório de informática, cadernos, folhas de papel, revistas, cola, etc. Chama atenção o fato de a escola contar, diferentemente das demais, com tantos recursos (tecnológicos ou não) e com uma conexão à internet de qualidade para o uso em aula.

A professora inicia a aula perguntando se os alunos gostam de frutas e quais são suas favoritas. À medida que os alunos vão respondendo, a professora escreve os nomes das frutas em língua portuguesa no quadro. Em seguida, pergunta aos alunos se eles sabem como se chamam aquelas frutas em inglês. Eles indicaram que conheciam apenas a palavra maçã em inglês, "apple". PB2 brinca dizendo que só

sabem disso por causa da marca Apple, para o que todos respondem que sim e começam a rir.

Então, PB2 convida os alunos a sentarem em duplas e listarem frutas em português no caderno. Em seguida, a professora os leva para o laboratório de informática, onde os alunos foram orientados a buscar boas imagens das frutas e pesquisar seus nomes em inglês para salvarem em arquivo com o nome das duplas. Durante a atividade, a professora e seu assistente monitoraram a atividade visitando cada dupla, para tirar dúvidas, fazer sugestões.

É importante registrar que na sala existem dois alunos que se destacam, e são mais rápidos na realização das atividades: um com resquício de audição e uma implantada. Essa menina oraliza uma pergunta, durante a pesquisa, à professora: “Pera é verde, né?”, para o que PB2 responde que sim.

Na segunda aula observada, PB2 aparece na sala de aula com os materiais das duplas impressos e recortados como um jogo de memória para que as mesmas duplas da aula anterior pudessem brincar com os jogos de memória de outras duplas. Fazendo assim, a professora evitou que os alunos já soubessem/conhecessem todas as frutas do jogo, promovendo novas aprendizagens.

Em seguida, a professora e seu assistente escolheram algumas imagens dos jogos para fazer um ditado com os alunos. À medida em que ela colava as imagens no quadro, os alunos deveriam escrever os nomes das frutas no caderno. Durante a correção, a professora foi elogiando os alunos e destacou que a aluna implantada e oralizada teve mais acertos.

Para finalizar, PB2 disse aos alunos que ela, em parceria com a cantina, resolveu fazer um concurso para selecionar algumas frutas disponibilizar no recreio, visando a uma alimentação mais saudável dos alunos. Portanto, eles deveriam escrever um pequeno parágrafo sobre suas frutas favoritas. Como modelo, PB2 projetou no quadro o seguinte texto:

**Imagem 12**

*Slide de aula na Situação 5*



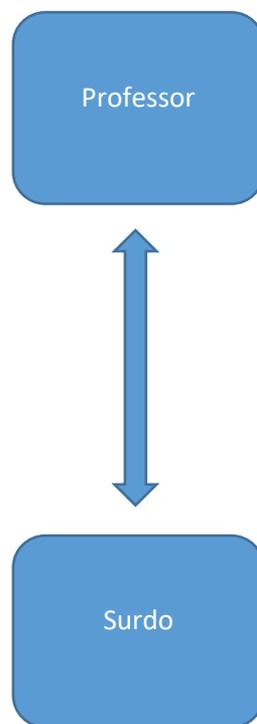
Em seguida, a professora discutiu o texto com os alunos e solicitou que fizessem seus textos baseados no modelo. Disse aos alunos também que poderiam consultar o dicionário, a professora ou o assistente quando precisassem de ajuda para dar outros sentidos aos textos por se tratarem de frutas diferentes. Infelizmente, a aula encerrou antes que os textos ficassem prontos, mas PB2 solicitou que terminassem em casa.

Chamou atenção, nessa observação, o fato de que as aulas se desenvolveram de maneira personalizada para os conhecimentos e interesses dos alunos, além de serem contextualizadas, como aconteceu no caso do concurso para seleção de frutas para a cantina. Foi possível perceber como os alunos se sentem envolvidos e motivados nas aulas de língua inglesa.

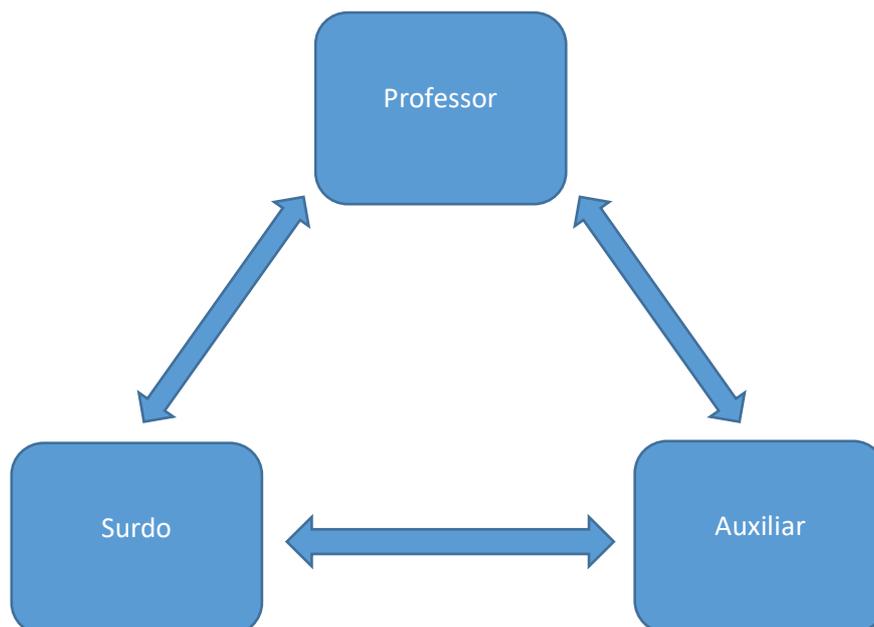
Resumindo, observamos na Situação 5 que a prática docente tem como objetivo o ensino do inglês, o que se faz através da Libras, com momentos de comparação com a língua portuguesa. Nesse caso, ensina-se a língua e seu uso, em vez de ensinar sobre a língua exclusivamente. Utiliza-se um *mix n' match* de abordagens, em consonância com nossas crenças (MORAES, 2012; 2015), a partir de inspirações em ideias de Skinner (1957) e Bloomfield (1933), Vygotsky (1978; 1998, 1999), Chomsky (1998; 2006) e Krashen (1982).

A respeito da interação na sala de aula, observamos nessa situação uma realidade diferente, como pode ser observado:

1. a interação entre todos alunos acontece de forma satisfatória, uma vez que todos os alunos na sala de aula são surdos;
2. a interação entre professora e alunos é muito boa, uma vez que é conhecedora da Libras, ministrando a aula exclusivamente em Libras;
3. durante os momentos de explicação do conteúdo e de debate, a interação é satisfatória, uma vez que todo o conteúdo é ministrado através da Libras, embora possa-se recorrer à língua portuguesa em alguns momentos.



Em momentos em que a professora necessita de suporte, o auxiliar surdo entra em ação, gerando uma interação no formato que segue:



4. toda e qualquer dúvida que surge na sala de aula é sanada pelo professor, que é bilíngue, e/ou pelo auxiliar.

Na Situação 5, observamos que o professor se preocupa em tirar as dúvidas de seus alunos e em promover a interação entre todos em sala de aula. Observamos, também, que existe uma triangulação entre professor x aluno surdo x auxiliar surdo, alcançando os melhores resultados de todas as Situações observadas.

Como se pode perceber a partir dessas análises, foram entrevistados três professores de inglês não-bilíngues, três tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), e dois professores bilíngues – todos com longa jornada de duzentas (200) horas, o que certamente tem um impacto na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Pode-se perceber, também, que o ensino de língua inglesa está ainda muito aquém do ideal para todos, não apenas para os alunos surdos. Nos espaços observados, pouco da língua se ensina, estando o foco no ensino **sobre** a língua, ou seja, nas normas e no léxico. Esse trabalho é desenvolvido, majoritariamente, dentro de uma perspectiva que se aproxima dos princípios behavioristas-estruturalistas. Entretanto, conforme mencionamos na fundamentação teórica, é válido ressaltar que

até mesmo Bloomfield (1933) e Skinner (1957) já sugeriam que se deveria ensinar a língua, e não apenas sobre ela.

Das aulas observadas, destacam-se, portanto, aquelas ministradas por PB2, uma vez que alcançam melhores resultados em termos de interação professor-aluno, bem como no desempenho dos alunos surdos na LE. Como mencionado anteriormente, PB2 fez uso de um *mix n' match* de abordagens, o que está de acordo com nossas crenças (MORAES, 2012; 2015), com inspiração nas teorias de Skinner (1957) e Bloomfield (1933), Vygotsky (1978; 1998, 1999), Chomsky (1998; 2006) e Krashen (1982).

A respeito da interação entre os professores não bilíngues e os alunos, chamamos atenção para os seguintes fatos:

- nem sempre os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão ficam claros para as turmas, uma vez que não há diálogo nem contextualização de maneira geral;
- as propostas de atividades são, geralmente, entendidas por todos, embora, algumas vezes, os alunos necessitem de suporte ou de que o professor explique outra vez e, até mesmo, de outra maneira. No caso dos surdos, especificamente, a situação é mais grave porque, muitas vezes, suas dúvidas não são repassadas para os professores, ou o são com certo atraso, adiando e até impedindo seu avanço. O trabalho está, então, em desacordo com Falkowska (2016), Nabilek (2016) e Martins Flores (2015);
- as informações dadas pelos professores são insuficientes para promover o avanço do grupo, pois se limitam ao que está no livro didático – que é resumido para ilustração do conteúdo, mas não dá conta de especificidades. Como mencionado na fundamentação teórica, segundo Falkowska (2016) e Piniel et al. (2016), os livros didáticos não dão conta das lacunas e irregularidades nos níveis de conhecimentos gerais de alunos surdos;
- embora os professores monitorem os alunos de forma a verificar se estão fazendo as atividades, não realizam intervenções para garantir o bom desempenho desses alunos, deixando para interagir apenas quando solicitados pelos alunos ouvintes a tirar dúvidas;

- as hipóteses e os erros que surgem não são valorizados como oportunidades para aprendizagem nem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas e novos planos de aula;
- as dúvidas individuais não são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma – o professor responde rapidamente exclusivamente ao aluno que faz perguntas.

Já a respeito da interação entre os TILS e professores e alunos, chamamos atenção para os seguintes fatos:

- nem sempre a interpretação das propostas de atividades foi entendida por todos, o que exigiria que o(a) TILS explicasse outra vez e de outra maneira ou pedisse o auxílio do professor. Entretanto, raramente os profissionais observados recorriam aos professores, ao contrário do que alegaram nas entrevistas, contrariando o que é defendido por pesquisadores a respeito da interpretação (HENSLEY, 2011; NABIAŁEK, 2016; QUADROS, 2004; SANTIAGO, 2012; SCHOLL, 2008);
- o(a) TILS respeita o tempo dos alunos surdos e aguarda que terminem o raciocínio, embora não mediem, na maior parte do tempo, a relação aluno-professor. De fato, as informações seguem uma via de mão única, saindo do professor, passando pelo(a) TILS, e chegando ao aluno surdo – não há retorno, não há troca;
- as dúvidas individuais dos alunos não são sanadas nem socializadas. Na verdade, dúvidas não são repassadas para os professores, ou o são com certo atraso, quando os surdos insistem, adiando e até impedindo seu avanço.

No caso da interação entre os professores bilíngues e seus alunos, destacamos os seguintes fatos:

- no caso de PB1, nem sempre os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão ficam claros para sua turma, uma vez que não há contextualização do conteúdo; já nas aulas de PB2, percebe-se que o conteúdo é contextualizado, e que há uma clareza quanto aos objetivos de aprendizagem quando o aluno surdo compreende os usos do conteúdo ministrado para comunicação. A prática docente de PB2 mostra que ela busca

formas eficazes de trabalhar com seus alunos surdos, respeitando suas necessidades e identidade (FALKOWSKA, 2016);

- as propostas de atividades são, geralmente, entendidas por todos, uma vez que os professores são bilíngues e a comunicação acontece sem intermediários. Quando há dúvidas quanto às instruções para determinada atividade, elas são sanadas pelos professores diretamente. Aqui o trabalho acontece de acordo com Falkowska (2016), Nabiałek (2016) e Martins Flores (2015), que acreditam ser papel do docente a mediação do conteúdo, eliminando barreiras na comunicação;
- em PB1, as informações dadas são insuficientes para promover o avanço do grupo, pois se limita ao que está no livro didático. Mais uma vez, chamamos atenção para o fato de que, segundo Falkowska (2016) e Piniel et al. (2016), os livros didáticos não dão conta das lacunas e irregularidades nos níveis de conhecimentos gerais de alunos surdos;
- em PB2, as informações dadas são suficientes para promover o avanço do grupo, além de estimular seus alunos a pesquisarem a fim de aprofundarem seus conhecimentos, bem como adquirirem novos, estando de acordo com as ideias de Falkowska (2016), Nabiałek (2016) e Martins Flores (2015);
- os professores monitoram seus alunos de forma a verificar se estão fazendo as atividades, e realizam intervenções quando necessário para garantir o bom desempenho;
- em PB1, as hipóteses e os erros que surgem não são valorizados como oportunidades para aprendizagem nem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas e novos planos de aula. Por outro lado, os erros são valorizados na prática docente de PB2;
- nas aulas de PB1, dúvidas individuais não são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma, enquanto PB2 tende a socializá-las e valorizá-las.

Outas questões importantes a serem pontuadas são as que seguem:

- de maneira geral, no que diz respeito às realidades pesquisadas, os conteúdos não são adequados às necessidades de aprendizagem das turmas, mas estão previstos nos documentos norteadores como os PCN (1998; 2000);

- as atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos os alunos apenas na Situação 5, com PB2;
- os recursos utilizados não são adequados nos casos de P1, P2, P3 e PB1. PB2, entretanto, faz bom uso de diferentes recursos, estimulando e promovendo aprendizagem de qualidade;
- a organização da sala de aula é satisfatória nas situações 2, 4 e 5, uma vez que dispõem os alunos em um arranjo que pode permitir interação e colaboração. Entretanto, como dito anteriormente, acreditamos que o formato U é o ideal para promover a interação e facilitar a visualização, principalmente dos alunos surdos;
- na maioria dos casos, com exceção da Situação 5, os alunos não se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões durante discussões;
- nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos da Situação 5, o que não se concretiza nas demais situações. Acreditamos que a motivação externa, gerada pela professora e sua prática docente, e o filtro afetivo dos alunos exercem papel importante neste envolvimento;
- de maneira geral, os alunos não escutam nem observam uns aos outros, com exceção daqueles na Situação 5. O que se percebeu nas situações 1, 2, 3 e 4 foi a desatenção dos alunos atrelada ao desinteresse na disciplina, o que não ocorreu na Situação 5 – provavelmente devido ao investimento feito pelos professores.

As aulas observadas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, frequentadas por surdos tiveram, em sua maioria, a preparação para o ENEM como foco através de metodologias mais tradicionais, à exceção daquelas ministradas na Situação 5 numa perspectiva comunicativa.

Já a respeito do trabalho com a oralidade, que deveria ser enfatizado para alunos ouvintes, e o que é feito para oferecer alternativas para que os surdos possam se beneficiar com o trabalho de leitura e escrita, podemos dizer que não foi observado nenhum movimento que mostrasse essa separação.

De fato, não há um trabalho com oralidade no sentido de comunicação. No máximo, alguns professores pronunciam algumas palavras e estruturas durante a explicação de novos conteúdos, ficando o ensino dedicado apenas a regras e

estruturas escritas descontextualizadas nas situações 1, 2, 3 e 4. No caso da situação 5, foca-se apenas no trabalho contextualizado e comunicativo de leitura e escrita da língua inglesa porque todos os alunos na sala são surdos.

Quando os TILS desconhecem certo termo em uma das línguas envolvidas na sala de aula, a interpretação é prejudicada e os alunos ficam à margem do conhecimento na maioria dos casos, como ilustrado nas análises individuais das situações. Por outro lado, os professores bilíngues consultam seus aparelhos móveis a fim de fornecer ao aluno surdo o conhecimento necessário do conteúdo. PB2 conta, ainda, com um auxiliar surdo para consultas linguísticas.

Para finalizar, a respeito da triangulação das línguas, todos os professores indicaram em suas entrevistas que apenas a Libras poderia auxiliar na aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que se tratam de línguas mais sintéticas. Indicaram ainda que o português não poderia ajudar nem atrapalhar por se tratar de um código muito diferente. Entretanto, foi possível observar nas aulas a circulação das três línguas.

No caso das salas com professores não bilíngues e com TILS, do ponto de vista do ensino, as línguas circulavam da seguinte maneira: as aulas eram ministradas em língua portuguesa para descrever a estrutura da língua inglesa, o que era interpretado para a Libras. Também, em alguns momentos, os alunos eram convidados a: pensar (o que os surdos fazem em Libras); em seguida, escrever em língua portuguesa, e, por fim, traduzir para a língua inglesa. Já nas salas com professores bilíngues, considerando os alunos surdos, circulam majoritariamente no ensino a Libras e a língua inglesa.

Do ponto de vista da aprendizagem, podemos dizer que os sujeitos surdos pesquisados parecem partir do seu conhecimento da L1 e da L2 em direção à LE, que é uma L3, independentemente da modalidade linguística dessas línguas. Ou seja, o fato de uma língua ser visoespacial e outras duas serem orais-auditivas não pareceu constituir impedimento para que comparações e transferências fossem realizadas.

De fato, os alunos surdos pareceram recorrer mais à Libras durante a aprendizagem da língua inglesa, principalmente para construção de sentidos, o que acreditamos dever-se à maior proficiência na sua L1 e ao fato de se sentirem mais à vontade nessa língua. Entretanto, percebemos também que recorreram à língua portuguesa. Acreditamos que essa comparação entre L2 e L3 se deve, principalmente, à semelhança de modalidade entre elas, além de serem línguas adicionais,

“estrangeiras”, o que assemelha/aproxima os processos de ensino-aprendizagem, levando esses aprendizes surdos a recorrerem à língua portuguesa para suprir o que desconhecem da língua inglesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de uma língua estrangeira para surdos em uma perspectiva bilinguista supõe a circulação de três línguas em salas inclusivas: Libras (L1), português (L2) e inglês (L3/LE). Para tanto, os profissionais envolvidos nesse trabalho devem ter conhecimento dessas línguas de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Tal qual mencionamos ainda na introdução desta tese, em pesquisas anteriores nossas, a Libras atuou como língua de instrução durante a realização da intervenção e, através dela, passávamos coordenadas aos sujeitos da pesquisa e discutíamos significações e estruturas em textos em inglês.

Percebemos naquele momento que a L1 na instrução da LE funciona como um elemento motivador da aprendizagem, confirmando nosso posicionamento, o de Garcia (2003) e o de Sousa (2008; 2014). Nesta tese, confirmamos mais uma vez essa motivação a partir das observações de aulas com professores bilíngues.

Portanto, a modalidade escrita de línguas orais é significada a partir da Libras (ideal). Entretanto, para que a língua de sinais seja trazida à sala de aula de língua estrangeira como mediadora no ensino para surdos, é necessário que o tradutor e intérprete tenha um bom nível de conhecimento nas três línguas. Por outro lado, é importante que professor e TILS possuam uma vivência que os permita conhecer aspectos das culturas inerentes a elas. Esse conhecimento oferece possibilidades de melhor qualidade nas interpretações, que buscam oferecer a aprendizes surdos o acesso à visualidade para a construção de sentido e aprendizagem (CAMPELLO, 2007, 2008, 2014; GARCIA, 2003; GESSER, 2009; LODI, 2009; SILVA; FERREIRA, 2011).

A respeito da participação da L2 no ensino/aprendizagem da LE, nossa crença foi confirmada a partir do observado nas aulas, quando os alunos surdos fazem comparação entre o inglês e o português e quando reconhecem palavras da língua estrangeira a partir de sua semelhança com palavras da segunda língua. Tal fato corrobora as posições de Murphy (2003), Quadros e Schmiedt (2006), Solís (2015) e Weigiang (2011), a despeito do que afirmaram os professores nas entrevistas.

Quanto aos profissionais envolvidos no processo, algumas reflexões precisam ser traçadas. Os professores que não dominam as três línguas não reconhecem a importância da L1 e da L2 na aquisição da LE, talvez por não perceberem que aqueles

alunos com mais dificuldades nas línguas anteriores não desenvolvem a língua-alvo no mesmo nível que os que têm um bom domínio.

Além disso, esses professores não têm formação suficiente para dar aula básica totalmente na língua estrangeira e necessitam do suporte de um profissional de tradução e interpretação para alcançar os alunos surdos. Infelizmente, aparece aí um complicador: o desconhecimento da língua inglesa pelo TILS.

Por sua vez, o professor bilíngue será responsável pela regência, sem auxílio de tradutores e intérpretes, de uma turma em que se encontram alunos surdos, fazendo uso da Libras e da modalidade escrita do português como língua de instrução. No caso daqueles que trabalham com áreas do conhecimento como o ensino de língua estrangeira, uma formação adequada é essencial, e deve envolver noções de visualidade e aspectos da Libras que possam favorecer o ensino da língua inglesa.

Mais além, o professor bilíngue não pode se expressar em duas línguas ao mesmo tempo, atividade humanamente impossível. Ou o professor se comunica em português e em Libras intercaladamente, ou fala português e português sinalizado simultaneamente. Esta última prática, embora possa ser considerada por alguns como sendo “alguma coisa” no sentido de ajudar o surdo, não é a ideal.

Além da metodologia e da Libras, a formação continuada do professor bilíngue deve trazer o trabalho com a língua estrangeira uma vez que esses profissionais são responsáveis pela formação dos alunos nas diversas áreas do conhecimento em qualquer nível de ensino em que atuem.

Entre os desafios que o professor bilíngue para surdos enfrentará nos processos de ensino-aprendizagem destes alunos, está a tarefa de ensinar o Inglês como língua estrangeira, tomando como base a língua de sinais e a portuguesa.

Outros desafios são: 1) caberá a este professor promover atividades que favoreçam a inter-relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes que frequentam a mesma escola; 2) em geral, muitos surdos chegam à segunda etapa do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio sem o domínio total do português e, até, da Libras.

O TILS, por fim, no caso dos sujeitos pesquisados, desconhece a língua inglesa, ficando limitado nas opções durante a interpretação, restringindo seu trabalho ao que compreende. Como visto nas entrevistas, esses profissionais desconhecem a LE e, conforme as observações, deixam de interpretar o que surge nessa língua-alvo, deixando os alunos surdos sem informação à margem do conhecimento.

O ato de interpretar, segundo Quadros (2004), é um processo no qual o TILS, diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes, processará a informação dada na língua fonte e fará escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo para se aproximar o máximo possível dos efeitos esperados na informação da língua fonte – o que não foram capazes de realizar quando se tratou da língua estrangeira.

Estamos, portanto, diante de uma das grandes dificuldades para o trabalho com TILS na sala de aula da língua estrangeira, pois, além de ele precisar do conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas, precisa de um conhecimento da cultura dos falantes envolvidos na comunicação. O ato de interpretar envolve, então, processos altamente complexos.

Assim, algumas das dificuldades encontradas em relação aos tradutores e intérpretes diz respeito a: 1) formação desse profissional, que ainda é incipiente uma vez que não traz alguns pontos indispensáveis para o exercício da função de tradutor e intérprete, que seguramente vai além do domínio de LIBRAS; 2) atuação inapropriada, que se distancia daquela proposta inclusivista sugerida pelo MEC; 3) supervalorização de sua participação por parte dos professores.

Outro entrave encontrado no ensino de inglês para surdos diz respeito à metodologia empregada nessas aulas. Utiliza-se, majoritariamente, a Gramática e Tradução que traz um trabalho descontextualizado com a língua. Os alunos são levados a completar frases e fazer substituição de palavras em orações sem contexto.

Comparando os grupos analisados, acreditamos que o rendimento foi melhor nas salas que contavam com o professor bilíngue, uma vez que promovia a interação entre todos os alunos, além de poder sanar qualquer dúvida ele mesmo: o professor conhecedor do conteúdo, sem intermediários. Acreditamos que isso favorece o estabelecimento de um contato direto com todos os alunos, sem deixar escapar dúvidas importantes.

As análises permitiram também verificar que, ao contrário do que os professores indicaram durante as entrevistas, há circulação das três línguas na sala de aula, a saber:

- as aulas eram ministradas em língua portuguesa;
- a estrutura da língua inglesa era descrita em língua portuguesa;
- as explicações/discussões eram interpretadas para a Libras;

- os alunos eram convidados a pensar (o que os surdos fazem em Libras), escrever em língua portuguesa e traduzir para a língua inglesa.

No que diz respeito às salas de aula com professores bilíngues, considerando os alunos surdos, circulam majoritariamente a Libras e a língua inglesa. Entretanto, do ponto de vista da aprendizagem, circularam as três línguas nos dois tipos de sala de aula (inclusiva e bilíngue):

- os alunos surdos recorreram mais à Libras durante a aprendizagem da língua inglesa, principalmente para construção de sentidos, o que acreditamos dever-se à maior proficiência na sua L1 e ao fato de se sentirem mais à vontade nessa língua;
- recorreram à língua portuguesa para comparação entre L2 e L3 devido à semelhança de modalidade entre elas, além de serem línguas “estrangeiras”, para suprir o que desconhecem da língua inglesa.

Outra conclusão importante se refere ao fato de que há, ainda, a necessidade de reflexão por parte dos professores sobre como trabalhar com alunos surdos sem desprestigiar a oralidade importante e necessária para os ouvintes.

No entanto, acreditamos, após análise dos dados, que o cenário ideal se constitui de salas bilíngues, com professores bilíngues, com ou sem “auxiliares” surdos, que atuam como consultores linguísticos. Nesses espaços, o trabalho com a língua estrangeira deve ser feito apenas com alunos surdos. A separação dos alunos por objetivos pedagógicos sempre foi benéfica em escolas de idiomas onde os alunos que buscam um trabalho mais voltado para a leitura e a escrita cursam a língua em salas separadas daqueles que têm o interesse nas quatro habilidades, por exemplo.

Além dos objetivos pedagógicos, vale ressaltar que, para o surdo, português representa uma segunda língua que possui uma metodologia específica, e o inglês, terceira língua, também demandará um trabalho diferenciado.

Nesse sentido, faz-se necessário que as escolas busquem organizar os alunos por nível de conhecimento da língua e por objetivos pedagógicos. Além disso, é importante que ofereçam aos alunos ouvintes as seguintes disciplinas com metodologias apropriadas: português como primeira língua; Libras como segunda língua, e inglês como língua estrangeira. Aos alunos surdos, que ofertem: Libras como primeira língua; português como segunda língua (preferencialmente leitura e escrita,

dependendo do grau de surdez), e inglês como uma terceira língua (também preferencialmente leitura e escrita, dependendo do grau de surdez).

## REFERÊNCIAS

AZENHA, C. A. C. O lugar do outro nas teorias sobre aquisição da linguagem. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (2): 249-266, jul./dez. 2005.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução**: Uma nova proposta. Campinas: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. Caminhos e descaminhos dos estudos da tradução e interpretação no Brasil. **Trama**, [S.l.], v. 5, n. 9, p. p. 27-47, jun. 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/4377>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, T. M. C.; FIGUEIREDO, R. V. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: Figueiredo, R. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 23-49.

BHOOTH, A.; AZMAN, H.; ISMAIL, K. The role of the L1 as a scaffolding tool in the EFL reading classroom. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 118, 2014. p. 76-84.

BIDOLI, C. J. K. Transfer and construction of identity and culture in audiovisual feature film translation for the Italian deaf community. In: BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. **English in International Deaf Communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 403-432.

BLOOMFIELD, L. **Language**. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

\_\_\_\_\_. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science**, v.2, n. 4. p. 499-517.

BOZORGIAN, H.; FALLAHPOUR, S. Teachers' and students' amount and purpose of L1 use: English as foreign language (EFL) classrooms in Iran. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 3, n. 2, Jul. 2015. p. 67-81.

BRASIL. **LDB** - Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.626/05.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.319/10.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.796.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005/14.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146/15.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.145/17,** de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.632/18,** de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF, 2018.

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

CAICA, O. L. A. Teacher: Can You See What I'm Saying? A Research Experience with Deaf Learners. **PROFILE**, Vol. 13, No. 2, Out. 2011. P. 131-146

CARDOSO, L. A. A.; TOSCANO, C. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba, **Anais...**, Curitiba, PUC-PR, 2011, p. 13466-13475.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, Ago. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622005000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 mar. 2017.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de Minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º ESPECIAL, p. 385-417, 1999.

\_\_\_\_\_; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 17, p. 133-144, 1991.

CAVALCANTI, W. M. A.; MORAES, A. H. C. Aprendendo inglês: revisando alguns mitos sobre o ensino para surdos. In: FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 151-175.

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.487-503, jul./dez. 2008

CAVALLARI, J. S. **O conflitante encontro da língua materna com uma língua estrangeira**, 2009. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/c00015.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1976.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso**. Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1994.

\_\_\_\_\_. On language: Chomsky's classic works. **Language and Responsibility and Reflections on Language**. New York: The New Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **Novos Horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Language and mind**. Nova Iorque: CUP, 2006.

COOK, V. **Second language learning and language teaching**. 4.ed. Londres: Arnold, 2008.

CORACINI, M. J. R. F. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma Questão de Sujeito e Identidade. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORDER, D. The significance of learner's errors. In: **IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 5, 1967. p. 179-192.

COUNCIL OF EUROPE. **From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe**. Executive Version.

Strasbourg: Language Policy Division/DGIV, Council of Europe, 2007. Disponível em: <goo.gl/Yx9Tjl>. Acesso em: 02 mar. 2017.

CRISTOVÃO, V. L. O uso de L1 no ensino de L2. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 6, 1997.

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DAVIS, J. E. Working with sign language interpreters in human service settings. **Human Service Education**, 25, 2005. p. 41-52.

DE HOUWER, A. The role of input in the acquisition of past verb forms in English and Dutch: evidence from a bilingual child. In: CLARK, E. (Ed.). **Proceedings of the 28th Stanford Child Language Research Forum**. Stanford, CA: CSLI, 1997. p. 153-162.

DE LEMOS, C.T.G. Interactional processes in the child's construction of language. In: DEUSTCH, W. (Ed.) **The Child's Construction of Language**. Cambridge: CUP, 1981. p. 57-76.

\_\_\_\_\_. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. In: **Boletim da ABRALIN**, n.3, 1982. p. 97-136.

\_\_\_\_\_. Corpo e linguagem. In: FILHO, J. (Org.) **Corpo-mente – Uma fronteira móvel**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995, p. 235-247.

\_\_\_\_\_. Corpo & Corpus. In: LEITE, N. V. A. (Org.) **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 21-29.

DOMAGAŁA-ZYŚK, E. Learning and teaching strategies in English as a foreign language classes for the deaf and hard-of-hearing students. In: International Conference on the Education of the Deaf, 22, 2015, Atenas, **Proceedings...**, Atenas, Universidade de Patras, 2015, s.p.

DOTTER, F. English for deaf sign language users: still a challenge. In: BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. **English in International Deaf Communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 97-122.

DOTTER, F. What Language Development in Deaf and Hard-of-hearing Children Should Look Like? In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E. (ed.) **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-hearing Persons in Europe – State of the Art and Future Challenges**, (p. 27-45). Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.

DOURADO, M. R. S. Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 1, p. 121-148, Apr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322008000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322008000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Out. 2018.

DRISCOLL, M. **Psychology of Learning for Instruction**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2000.

DUARTE, C. V. A construção da identidade na discussão de alguns erros em língua estrangeira. In: Congresso do Movimento Freinet na Suécia, 2007, Lijusdal. **Revista Acadêmica Digital do Movimento Freinet na Suécia**, 2007.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1994.

FALCOMER, K.; RODRIGUES, V. A importância das associações (inter) nacionais na formação de professores de línguas. **HELB**, ano 2, nº 2, 1/2008. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/104-a-importancia-das-associacoes-inter-nacionais-na-formacao-de-professores-de-linguas>. Acesso em: 10 out. 2018.

FALKOWSKA, J. Foreign Language Teachers at Schools for Deaf and Hard-of-Hearing Students. In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E.; KONTRA, E. H. **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In.: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. *Signótica*, v. 7, n. 1, 1995. p. 39-58.

FINGER, I. QUADROS, R. M. de (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FLORY, E. V. **Influências do Bilinguismo Precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria da equilíbrio de Jean Piaget. Tese de Doutorado. 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde31052009-105610/pt-br.php>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

GABRILLI, M. **Lei Brasileira de Inclusão**. Deficiência. Disponível em: <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

GARCIA, B. G. Acquisition of English Literacy by Signing Deaf Children. **Revista Ponto de Vista**, n. 5, Florianópolis, 2003. p. 129-150.

GORDON, N. The acquisition of a second language [Review]. **European Journal of Pediatric Neurology**, v. 4, p. 3-7, 2000.

GROJEAN, F. **Living with two languages and two cultures**. In Parasnis, I. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 20-37.

\_\_\_\_\_. **O direito da criança surda de crescer bilíngue.** Tradução de Sérgio Lulking. Neuchâtel, Suíça: University of Neuchâtel, 1999.

\_\_\_\_\_. The bilingual's language modes. In: Nicol, J. (Ed.). **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing** (pp. 1-22). Oxford: Blackwell, 2001.

\_\_\_\_\_. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, n. 1, 2012. p. 11-21.

\_\_\_\_\_. Bicultural bilinguals. **International Journal of Bilingualism**, 19(5), 2015. p. 572-586.

HAKUTA, K.; GARCIA, E. Bilingualism and education. **Psychologist Association**, p.374-379, 1989. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/amp/44/2/374/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

HARAŃ, B.; GULATI, S. Teaching English to Deaf Students. In: HARAŃ, B. (org.) **Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych.** Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2005.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: CUP, 2000.

HENSLEY, J. S. **A Bilingual, Bicultural Interpreter and Researcher Navigates Blurry Boundaries and Intersectionality.** Dissertação. Arizona: Arizona State University, 2011.

HERZIG, M. P. **Understanding the motivation of deaf adolescent Latino struggling readers.** Tese (Doutorado em Educação) San Diego: University of California, 2009.

HILZENSAUER, M.; SKANT, A. Sign on! – English for deaf sign language users on the internet. In: BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. **English in International Deaf Communication.** Bern: Peterlang, 2008. p. 155-178.

HUFEISEN, B. Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. **Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion.** Frankfurt/M.: Lang, 1991.

JANAKOVA, D. (org.) **Teaching English to the deaf and hard of hearing students at secondary and tertiary levels of education.** Praga: Eurolex Bohemia, 2005.

JESSNER, U. Teaching third languages: findings, trends and challenges. **Language Teaching**, v. 41, n. 1, p. 15-56, jan. 2008.

JOHNSON, M. **A Philosophy of Second Language Acquisition.** New Haven: Yale University Press, 2004.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages.** UNESCO. International Academy of Education. International Bureau of Education, 2003.

KILPATRICK, J. E. Jr. **Students who are deaf/hard of hearing with interpreters in the foreign language classroom.** Tese (Doutorado em Filosofia) – Kansas: University of Kansas, 2008.

KONTRA, E.H. Language learning against the odds: retrospective accounts by four Deaf adults. In: DOMAGALA-ZYSK, E. (Ed.). **English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe - state of the art and future challenges.** Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013. p. 99-111.

KRASHEN, S. Individual variation in the use of the monitor. In: RITCHIE, W. (ed.). **Second language acquisition research: issues and implications.** Nova Iorque: Academic Press, 1978. p. 175-183.

\_\_\_\_\_. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford, Pergamon, 1982.

\_\_\_\_\_. **The input hypothesis.** Londres: Longman, 1985.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 16 mai. 2017.

\_\_\_\_\_; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LADO, R. **Linguistics across culture.** Michigan: The University of Michigan Press, 1957/1960.

\_\_\_\_\_. **Language teaching: a scientific approach.** Nova Iorque: McGraw-Hill, 1964.

LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue. **The Modern Language Journal**, Vol. 78, No. 4, 1994. p. 418-420.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** London: Longman, 1994.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

\_\_\_\_\_.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha**

**na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIER-DE-VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. An innovative program for primary ESL students in Quebec. **TESOL Quarterly**, 28(3), 1994. p. 563-579.

\_\_\_\_\_. How Languages are Learned. 2.ed. Nova Iorque: OUP, 1999.

\_\_\_\_\_. **How languages are learned**. 4.ed. Oxford: OUP, 2011.

LIN, A. Classroom code-switching: three decades of research. **Applied Linguistics Review**, v. 4 n. 1, 2013. p. 195-218.

LOPES, J. C. **Leitura em inglês com surdos:** possibilidades. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC, 2009.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (orgs.). **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 11-34.

MCLEOD, S. Psychological Theories of Depression. **SimplyPsychology**. 2015. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/depression.html>. Acesso em: 13 set. 2016.

MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: WEI, L. **The Bilingualism Reader**. Londres: Routledge, 2000.

MACNAMARA, J. The bilingual's linguistic performance. A psychological overview. **Journal of Social Issues**, v. 23, 1967. p. 58-77.

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo / alunos surdos em sala de aula:** análise das práticas bilíngues e suas problematizações. Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba: UNIMEP, 2010.

MARTINS FLORES, V. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: UFRS, 2015.

MAXWELL, R. **Em duas línguas**. 2008. Disponível em: [www.overmundo.com.br/overblog/em-duas-linguas](http://www.overmundo.com.br/overblog/em-duas-linguas). Acessado em: 13 set. 2016.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MEDEIROS, T. G. **Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para alunos surdos**.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

MELLO, H. A. B. De. **“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola “bilíngüe”. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

MENÉNDEZ, B. Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 13, n. 2, 2010. p. 201- 223.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MORAES, A. H. C. de. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos**: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Dissertação de Mestrado. Recife: Unicap, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escrita de seis surdos em língua inglesa**: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

MOUTINHO, R. Arrematando os capítulos e as temáticas. In: SÁ, R. L. (Org.) **Português para falantes de outras línguas**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, 2016.

MURPHY, S. Second Language Transfer During Third Language Acquisition. **Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics**, v, 3, n.1, 2003.

NABIALEK, A. Immersion in the English Language for Deaf Students. In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E.; KONTRA, E. H. **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons**: Challenges and Strategies. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

NAVES, S. F. L. **A produção de sentidos do surdo**: entre o silêncio e as múltiplas vozes. Dissertação de Mestrado em Linguística. Uberlândia: UFU, 2003.

NOBRE, A. P. M. C.; HODGES, L. V. S. D. A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**, 2010; Vol 15 (3). p. 180-191. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Letras. Rio de Janeiro: PUC, 2007.

OCHSE, E. English for specific purposes and the deaf professional: the SignMedia project. In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E. **English as a foreign language for DHH persons in Europe: State of the Art and Future Challenges**. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013. p.77-92.

OLIVEIRA, D. F. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: UNB, 2007.

OLIVEIRA, P. D. O Ensino de Inglês no Espaço Discursivo da Escola: a naturalização de sentidos sobre a língua inglesa. **fólio - Revista de Letras**, Vol. 5, No 1, p. 205-222, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/1874/2431>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

OSS, D. B. Educação linguística e formação de professores de inglês. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, set. 2013.

PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA** [online]. 2003, vol.19, n.spe, pp.209-236.

\_\_\_\_\_. Tradução & interpretação. In: AMORIM, L.M.; RODRIGUES, C.C.; STUPIELLO, E. (orgs.) **Tradução &: perspectivas teóricas e práticas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 183-207.

PAIVA, V. L. M. O. **Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua**. In: CORTINA, A.; NASSER, S. M. G. C. **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

\_\_\_\_\_. **O. Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAKER, T.; KARAAGAÇ, Ö. The use and functions of mother tongue in EFL classes. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 199, 2015. p. 111-119.

PEREIRA DE CASTRO, M.F.P. Língua Materna: Palavra e Silêncio na Aquisição da Linguagem. In: UCHÔA, L.C. **Silêncios e luzes**. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PÉREZ, Y.; TOVAR, L. Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de lengua de señas venezolana en un aula de clases bilingüe-bicultural para sordos. **Investigación y Postgrado**. Vol. 21, No. 2, 2006. p. 102-141.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. Development and learning. in LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

PINIEL, K. et al. Foreign Language Teachers at Schools for Deaf and Hard-of-Hearing Students. In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E.; KONTRA, E. H. **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

PINKER, S. **O instinto da linguagem: Como a mente cria a linguagem**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PRITCHARD, P. Teaching of English to Deaf and Severely Hard-of-Hearing Pupils in Norway. In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E. **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-hearing Persons in Europe: State of the Art and Future Challenges**. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013. p. 113-134.

\_\_\_\_\_. Experiences in teaching English to deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. In: DOMAGAŁA-ZYŚK, E.; KONTRA, E. H. **English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

QUADROS, R. M. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. O “BI” de bilinguismo na educação de surdos. (In) LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RAMOS, A. P. F. O bilinguismo na escola favorece ou prejudica a aprendizagem? **Revista Pedagógica**. Pátio ano VIII, n. 31, Porto Alegre: Artmed, ago./out. 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230.

RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. **Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RUBIO, A. C. F. **Ensino de língua estrangeira e inclusão: percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

RYDÉN, S. **Learning English as a Foreign Language as a Deaf Pupil in Sweden: An Investigation of Motivation.** Estocolmo: Universidade de Estocolmo, 2015.

SÁ, M. P. M. *et alii.* (Orgs.) **A linguagem falada culta na cidade do Recife.** vol. I. Recife: UFPE, 1996.

SANTIAGO, V. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (Org.). **Libras em estudo: tradução/interpretação.** São Paulo: FENEIS, 2012, p. 40.

SCHOLL, S. A twisted brain: interpreting between sign language and a third language. In: BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. **English in International Deaf Communication.** Bern: Peterlang, 2008. p. 331-342.

SCHÜTZ, R. Interferência, Interlíngua e Fossilização. **English Made in Brasil.** 2004. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado de línguas ao longo de um século.** 2007. Disponível em: <<http://cl.letras.ufg.br/pages/2214>>. Acesso em: 28/03/2017.

SERCONEK, G. C. As perspectivas de conhecimento e o enfoque histórico-cultural de mediação do erro. **Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana,** Abril, 2011.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **Revista D.E.L.T.A,** Vol. 13, No 1, 1998. São Paulo: Educ, pp. 63-81.

SILVA, A. G. L1, um scaffolding para a aquisição de L2: análise numa perspectiva interacionista. **Revista Entre Letras,** n. 3, 2011. p. 159-177.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016.

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

SILVA, K. A. **O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “teletandem brasil: línguas estrangeiras para todos”:** legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências? Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2010.

SILVA, M. C. C. **Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros**: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

SILVÉRIO, C. C. P.; RODRIGUES, C. H.; MEDEIROS, D. V.; ROMEIRO, S. A. L. V. Reflexões Sobre o Processo de Tradução-Interpretação para uma Língua de Modalidade Espaço-Visual. **Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**. Florianópolis, 2012.

SKINNER, B. F. **The Behavior of organisms**: An experimental analysis. New York: Appleton-Century, 1938.

\_\_\_\_\_. **Science and human behaviour**. Nova Iorque: Macmillan, 1953.

\_\_\_\_\_. **Verbal Behavior**. Massachusetts: Copley, 1957.

\_\_\_\_\_. Teaching machines. **Science**, New Series, v. 128, n. 3330, Oct. 1958. p. 969-977.

\_\_\_\_\_. What is wrong with daily life in the Western World? **American Psychologist**, 41, 1986. p. 568-574.

SKUTNABB-KANGAS, T. Bilingual education and sign language as the mother tongue of deaf children. In: BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. **English in International Deaf Communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 403-432.

SOARES, R. L. O. Intérprete de libras: desafios e possibilidades de atuação com o educando surdo na unidade escolar. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, v. 21, p. 1-27, 2017.

SOLÍS, J. P. D. **Third Language Acquisition**: Cross-Linguistic Influence from L1 and L2. Barcelona: UAB, 2015.

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UECE, 2008.

\_\_\_\_\_. Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. In: QUADROS, R. M. de; WEININGER, M. J. (Org.). **Estudos da língua brasileira de sinais III**. Florianópolis: Editora Insular, 2014a.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015.

SPOLSKY, B. **Conditions for second language learning**. Oxford: OUP, 1989.

TEIXEIRA, E. N.; SOARES, M. E. Aspectos Relevantes Sobre a Aprendizagem de uma Terceira Língua. **Rev. de Letras**. No. 31. Vol. (1/2). jan./dez. 2012.

TITONE, R. **Le Bilingualisme Précoce**. Brussels: Dessart, 1972.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2015.

TULESKI, S. C. et al. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal**, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 27-44, Abr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922012000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 jan. 2016.

VANEK, M. **Language learning and deafness**. Tese (Doutorado em Língua Inglesa e Literatura). Brno: Masaryk University, 2009.

VASCONCELLOS, M.L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pósgraduação: afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. IN: QUADROS, R.M.de. (Org). **Cadernos de Tradução**. V.2 ,N° 26, 2010.

VYGOTSKY, L. S. The Fundamental Problems of Defectology. In: **The Collected Works of L S Vygotsky**. Vol. 2. Nova York: Plenum Press, 1929/1993. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>. Acesso em: 19 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

\_\_\_\_\_. **Mind in society: the development of psychological processes**. Nova Iorque: Harvard University Press, 1976.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

WATSON, J. B. **Behaviorism**. New York: People's Institute, 1924.

WEIQIANG, A. A. Bilingualism and Multilingualism: The Effects of Bilingualism on the Acquisition of a Third Language. 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/6050076/The\\_Effect\\_of\\_Bilingualism\\_on\\_the\\_Acquisition\\_of\\_a\\_Third\\_Language](https://www.academia.edu/6050076/The_Effect_of_Bilingualism_on_the_Acquisition_of_a_Third_Language). Acesso em: 06 jan. 2016.

WOLL, B.; SHARMA, S. Sign languages and English: how the brain processes languages in diferente modalities. In: BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. **English in International Deaf Communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 35-56.

## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

1. Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa A TRIANGULAÇÃO LIBRAS-PORTUGUÊS-INGLÊS: RELATOS DE PROFESSORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE AULAS INCLUSIVAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.
2. Você foi selecionado(a) por trabalhar em uma escola em que há grande concentração de alunos surdos e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. O objetivo deste estudo é analisar as aulas de língua inglesa mediadas por Libras/Português em turmas de Ensino Fundamental e Médio em escolas do Recife, a fim de identificar as principais contribuições e entraves que podem interferir na aprendizagem dessa língua.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista e observação de sua prática pedagógica.
7. A pesquisa não prevê riscos para os participantes em princípio, porém o trabalho com seres humanos, no momento em que terão de responder a entrevistas e/ou produzir algum texto, pode levá-los a algum desconforto e, caso isso aconteça, estaremos atentos para minimizar os seus efeitos, através de mais esclarecimentos e/ou outras alternativas que julgemos necessárias na ocasião.
8. Como benefício direto, prevemos a ampliação da motivação para a renovação da atuação profissional dos participantes da pesquisa. O benefício indireto é oferecer aos surdos melhores condições para aprender o inglês, além de contribuir para uma melhor formação de professores bilíngues e intérpretes.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Suas informações serão confidenciais e os resultados da pesquisa serão divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal e do pesquisador assistente, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL**

**Wanilda Maria Alves Cavalcanti**

---

**Assinatura**

**DADOS DO PESQUISADOR ASSISTENTE****Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

---

**Assinatura**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP que funciona na Coordenação Geral de Pesquisa, da PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC, da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245 – SANTO AMARO – BLOCO G4 – 8º ANDAR – CEP 50050-480 RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE (81)2119.4376 – FAX (81)2119.4004 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: [pesquisa\\_prac@unicap.br](mailto:pesquisa_prac@unicap.br)

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP  
SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar  
Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde  
CEP: 70750-521 - Brasília-DF  
Telefone: (61) 3315-5878  
Telefax: (61) 3315-5879

**Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_**

---

**Sujeito da pesquisa**

## APÊNDICE B – Roteiro de observação

### Caracterização da Instituição:

- 1 Estruturação e condições de espaço físico:
- 2 Localização, qualidade e quantidade da construção e dependências:
- 3 Material pedagógico empregado na aula:
- 4 Público que atende:
- 5 Recursos utilizados (retroprojeter, mapas, aparelhos de TV, vídeos, computadores, entre outros):

### Professor observado:

- 1 Formação:
- 2 Bilíngue?
- 3 Faixa etária:
- 4 Nível socioeconômico:
- 5 Experiência profissional:
- 6 Relacionamento com os alunos:
- 7 Criatividade:
- 8 Forma de avaliar a turma:
- 9 Uso de técnicas e recursos didáticos:
- 10 Metodologia empregada:
- 11 Planejamento: (Existe? Como ele é realizado, diariamente, semanalmente, anualmente?)
- 12 A interação entre o professor e os alunos
  - Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazos dos conteúdos em questão estão claros para a turma?
  - As propostas de atividades foram entendidas por todos? Seria necessário o professor explicar outra vez e de outra maneira? As informações dadas por ele são suficientes para promover o avanço do grupo?
  - As intervenções são feitas no momento certo e contêm informações que ajudam os alunos a refletir?
  - O professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?
  - As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas?
  - As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

### Intérprete observado:

- 1 Formação
- 2 Bilíngue? (português, Libras, inglês)
- 3 Faixa etária:
- 4 Nível socioeconômico:
- 5 Experiência profissional:
- 6 Relação com a língua inglesa:
- 7 Relacionamento com os alunos:
- 8 Criatividade:
- 9 A interação entre o Intérprete e o professor/os alunos

- A interpretação das propostas de atividades foi entendida por todos? Seria necessário o intérprete explicar outra vez e de outra maneira ou pedir auxílio do professor?
- O intérprete aguarda os alunos terminarem o raciocínio e media a relação aluno-professor ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais?
- As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

### **Turma em que ocorreu a observação:**

1 Número de alunos:

2 Faixa etária:

3 Adequação da sala de aula ao número de alunos:

4 Nível socioeconômico:

5 A interação entre os alunos e o conteúdo:

- O conteúdo é adequado às necessidades de aprendizagem da turma?
- As atividades e os problemas propostos são desafiadores e proveitosos para todos os alunos ou para alguns foi muito fácil e, para outros, muito difícil?
- Há a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas colocam em jogo o que já é conhecido pela turma?
- Os recursos utilizados são adequados ao conteúdo?
- Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?

6 A interação dos alunos surdos com os colegas:

- Com que critérios a classe é organizada?
- Todos os alunos se sentem à vontade para colocar suas hipóteses e opiniões na discussão?
- Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os alunos?
- Os alunos escutam uns aos outros?

### **Rotina:**

Descrever os momentos de uma aula ou período de aula, observando as ações do professor bilíngue e de professores e intérpretes. Buscar responder as seguintes questões:

1 Qual a dinâmica nas aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio frequentadas por surdos?

2 Como se relacionam professor e intérprete durante a aula?

3 Como é feito o trabalho com a oralidade que vai ser enfatizado para alunos ouvintes e, ao mesmo tempo, o que é feito para oferecer alternativas para que os surdos possam se beneficiar com o trabalho de leitura e escrita?

4 As aulas são ministradas em inglês ou em português?

5 O que acontece quando o intérprete ou o professor bilíngue desconhecem certo termo em uma das línguas envolvidas?

## **APÊNDICE C – Entrevista com o(a) professor(a) não bilíngue**

1 Qual sua formação?

2 Qual sua carga horária de trabalho?

3 Há quanto tempo você trabalha como professor(a) de inglês?

4 Você fez cursos de inglês depois da graduação ou em caso negativo acredita que ela (graduação) foi suficiente para sua formação como professor(a) do Ensino Fundamental e Médio?

5 Você sabe algo em Libras?

6 Como é sua relação com o(a) tradutor(a) e intérprete de Libras dentro da dinâmica da sala de aula?

7 Como professor(a), como se sente em relação aos alunos surdos?

8 O que você (que não conhece a Libras) pensa no seu trabalho como docente de salas inclusivas sobre a contribuição do(a) tradutor(a) e intérprete para a aprendizagem dos alunos surdos?

9 Em algum momento percebe que o(a) intérprete pode não ter entendido o que tentava explicar para seus alunos? Ele(a) lhe pediu ajuda ou manteve uma atitude mais passiva diante da dificuldade, ficando o surdo sem interagir com aquele momento de aprendizagem?

10 Em algum momento acha que o conhecimento da língua portuguesa pelo surdo ajuda a aprendizagem da língua inglesa? Em qual ocasião?

## **APÊNDICE D – Entrevista com o(a) TILS**

1 Qual sua formação?

2 Qual sua carga horária de trabalho?

3 Há quanto tempo você trabalha como tradutor(a) e intérprete de Libras?

4 Qual seu nível de conhecimento da língua inglesa?

4 Onde aprendeu Libras? Quais os cursos que fez?

5 Como é sua relação com o(a) professor(a) de língua inglesa dentro da sala de aula? Já precisou de ajuda desse(a) professor(a) em algum momento?

7 Você recebe o planejamento da aula com antecedência para se preparar?

8 Como você se sente no exercício dessa atividade?

9 O que acontece quando você desconhece certo termo em uma das línguas envolvidas (português, Libras e inglês)?

## **APÊNDICE E – Entrevista com o(a) professor(a) bilíngue**

1 Qual sua formação?

2 Qual sua carga horária de trabalho?

3 Há quanto tempo você ensina a língua inglesa?

4 Você fez cursos de inglês depois da graduação ou ela (graduação) foi suficiente para sua formação?

5 Onde aprendeu Libras? Quais os cursos que fez?

6 Como atuar nessas aulas inclusivas sem prejudicar o trabalho com a oralidade que vai ser enfatizado para alunos ouvintes e ao mesmo tempo oferecer alternativas para que os surdos possam se beneficiar com o trabalho de leitura e escrita?

7 O que acontece quando você desconhece certo termo em uma das línguas envolvidas (português, Libras e inglês)?

8 Em algum momento acha que o conhecimento da língua portuguesa pelo surdo ajuda a aprendizagem da língua inglesa? Em qual ocasião?

## APÊNDICE F – Transcrições de algumas entrevistas

Professor 1

Categories	Temas	Verbalizações
Formação e Experiência	Formação	<i>fui formado pela Universidade Católica de PERNAMBUCO, no curso de Letras com licenciatura em português E inglês... e pós-graduado em LINGUÍSTICA aplicada ao ensino de LÍNGUA INGLESA pela fafire...</i>
	Carga horária	<i>aqui na escola ((informação ocultada)) tenho duzentas horas aulas em LÍNGUA INGLESA -- certo?</i>
	Experiência	<i>olha... COM CARTEIRA ASSINADA desde mil novecentos e noventa e cinco... MAS comecei desde mil novecentos e OITENTA E NOVE...</i>
	Inglês	<i>o colégio SANTA MARIA -- lá -- desde a quarta SÉRIE era o inglês:: é::: bem dado... -- certo? -- desde a quarta série... era uma sequência... quando chegou na oitava série TODOS tavam com BASE em língua inglesa... todos tavam conversando com língua inglesa...</i>
	Libras	<i>eu fiz o curso básico de libras...</i>
Interação	Relação com o intérprete	<i>a::: adoro os meus intérpretes... são todos responsáveis...são capaz... tudo de bom... sendo que... por mais que o intérprete tenha conhecimento em libras... o link que ele faz do corpo docente com os alunos surdos ainda deixa muito a desejar... não pelos intérpretes... mas é por causa da linguagem de libras com a língua portuguesa mesmo...</i>
	Relação com os alunos surdos	<i>a relação com os alunos é ótima e dá para ensinar inglês para o surdo... eu faço até ditado com eles...agora... falta muitos materiais visuais... pra poder atingir o surdo... agora... eu não sei corrigir uma redação de um surdo...</i>
Práticas pedagógicas empregadas	Opinião sobre o intérprete	<i>bom... acho muito importante a contribuição do intérprete... é::: facilita muito a nossa vida...</i>
	Compreensão do intérprete	<i>todos os intérpretes quando têm dificuldade me perguntam... pedem para refazer a pergunta...</i>
	Conhecimento do português no ensino do Inglês	<i>língua inglesa é LÍNGUA INGLESA... língua portuguesa é LIN-GUA POR-TU-GUE-SA... e por sinal acho que já disse aqui... a língua de sinais é</i>

		<i>similar... chega a ser similar à língua inglesa em ESTRUTURA...</i>
--	--	--

## Professor 2

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>	<b>Verbalizações</b>
Formação e Experiência	Formação	<i>LETRAS, português e inglês..</i>
	Carga horária	<i>duzentos... DUZENTAS horas...</i>
	Experiência	<i>DEZ anos...</i>
	Inglês	<i>na universidade aprendemos MUITO do inglês... eu ACHO que o que aprendi É suficiente...</i>
	Libras	<i>NÃO sei... parece difícil... NÃO TINHA na minha graduação...</i>
Interação	Relação com o intérprete	<i>é tranquila... mas me incomoda quando os alunos prestam mais atenção NELES que na MINHA EXPLICAÇÃO... os alunos que NÃO SÃO deficientes...</i>
	Relação com os alunos surdos	<i>NÃO SEI lidar... eu me sinto SEM CONTROLE... não sei O QUE FAZER quando o intérprete falta por exemplo...</i>
Práticas pedagógicas empregadas	Opinião sobre o intérprete	<i>MUITO importante, né? mas tem que traduzir tudo direitinho...</i>
	Compreensão do intérprete	<i>ÁS VEZES tenho impressão que NÃO ESTÁ traduzindo o que estou dizendo... mas não conheço a linguagem, então não posso dizer COM CERTEZA. RARAMENTE o intérprete me pergunta algo que não entendeu... ele também NÃO me passa as dúvidas dos alunos DEFICIENTES AUDITIVOS -- né?</i>
	Conhecimento do português no ensino do Inglês	<i>ACHO que não... são línguas MUITO diferentes, né? NÃO acho que ajuda...</i>

## Professor bilíngue 1

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>	<b>Verbalizações</b>
Formação e Experiência	Formação	<i>eu sou formado em LETRAS... tenho especialização em EDUCAÇÃO ESPECIAL e:: tenho o curso de INSTRUTOR DE LIBRAS...</i>

	Carga horária	<i>DUZENTAS horas...</i>
	Experiência	<i>TRÊS anos...</i>
	Inglês	<i>fiz e ESTOU FAZENDO curso de inglês... voltei a estudar porque eu me senti em algumas situações deficiente... às vezes de pronúncia... até por não ter contato com frequência com... com... com nativos da língua.</i>
	Libras	<i>eu aprendi em um curso ofertado pela UPE... depois eu vim para um curso NESTA MESMA ESCOLA que trabalho hoje porque tinha um CAS que funcionava aqui... e... continuo fazendo cursos... é... minicursos durante esse período, né?... quando aparece... faço curso para me especializar.</i>
Práticas pedagógicas empregadas	Atuação em salas inclusivas	<i>VEJA BEM... normalmente QUANDO eu vou trabalhar a questão do inglês com os surdos eu TENTO mesclar entre oralizar e fazer datilologia em libras... fazer a datilologia... porque MUITAS VEZES o surdo... ele não tem a aquisição da língua portuguesa e ele TAMBÉM NÃO SABE a escrita da palavra em português... eu boto a palavra em português e a palavra em inglês... e PARA OS OUVINTES... eu mando eles oralizarem... então para os surdos... para eles escreverem mesmo... a questão da escrita... o vocabulário... o significado... a tradução de uma palavra para a outra -- a língua - - é a forma mais fácil que eu encontrei... então fica a memória da escrita da palavra...</i>
	Desconhecimento de termos	<i>VEJA BEM... a questão da... de não saber o inglês ou não saber em libras... eu primeiro tenho que traduzir DO INGLÊS PARA O PORTUGUÊS... pra de.. de... DEPOIS... ver se existe algum sinal correspondente àquilo... se não há nenhum sinal correspondente em libras para o inglês eu pergunto ao intérprete se ele conhece... SE ele não conhece aí a gente... NÓS DOIS vamos pesquisar e AÍ nós passamos o sinal correto... mas NA MAIORIA DAS VEZES eu nunca passei por essa situação porque os intérpretes são MUITOS PREPARADOS e eles conseguem quando não sei... e também pego auxílio das tecnologias -- HANDTALK, PRODEAF - - e muitas vezes também o GOOGLE TRADUTOR me ajuda -- né? -- porque quando tem palavra em inglês que eu não sei eu vou no google tradutor... coloco lá... e... pergunto à intérprete qual seria O SINAL MAIS APROPRIADO quando não sei... aí eles me respondem e eu digo para os alunos...</i>

	Conhecimento do português no ensino do Inglês	<i>SIM... até porque... é:... muitas vezes ele NÃO SABE o significado de algumas palavras em língua portuguesa... é... uma certa vez eu coloquei um texto com COGNATOS E FALSOS COGNATOS e eles NÃO SABIAM O SIGNIFICADO de um cognato em português... ele sabia a palavra EM INGLÊS que disse que era muito parecida com o português... só que ELE NÃO SABIA o significado NAQUELE contexto...</i>
--	---	---

## Professor bilíngue 2

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>	<b>Verbalizações</b>
Formação e Experiência	Formação	<i>minha formação é em LETRAS... então tive cadeiras de inglês de literatura e LIBRAS... e depois eu também fiz um CURSO DE LIBRAS PARA TRABALHAR COM ELES...</i>
	Carga horária	<i>CINCO dias por semana... OITO horas por dia...</i>
	Experiência	<i>TRÊS anos...</i>
	Inglês	<i>eu NÃO FIZ curso de inglês por fora... meu objetivo inicial não era ensinar inglês... eu pretendia ensinar português...</i>
	Libras	<i>eu fiz no CAS... fiz TAMBÉM em casa amarela no novo endereço do CAS... é: o curso de libras... com professores surdos...</i>
Práticas pedagógicas empregadas	Atuação em salas inclusivas	<i>((pergunta não realizada uma vez que há apenas alunos surdos na sala de aula))</i>
	Desconhecimento de termos	<i>OLHA... a gente procura na internet -- né? -- que hoje é um meio BEM importante...</i>
	Conhecimento do português no ensino do Inglês	<i>OLHA... eu perguntei a um surdo e ele acha MUITO DIFÍCIL essa troca -- certo? -- então não é porque ele sabe o português ou libras como língua materna e faz a troca para o português que ele vai aprender inglês mais rápido... NÃO... NÃO É DESSA FORMA...</i>

## Intérprete 1

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>	<b>Verbalizações</b>
	Formação	<i>eu sou graduado em licenciatura plena em PEDAGOGIA... PÓS-GRADUADO em EDUCAÇÃO</i>

Formação e Experiência		<i>ESPECIAL INCLUSIVA... tenho a formação de INTÉRPRETE mas sou PROFICIENTE também em interpretação e tradução e instrução em libras...</i>
	Carga horária	<i>DUZENTAS horas aulas... sendo destas CENTO E QUARENTA em regência...</i>
	Experiência	<i>há CATORZE ANOS para o estado de Pernambuco...</i>
	Inglês	<i>eu não sei NADA da língua inglesa...</i>
	Libras	<i>eu aprendi a libras por meio da religião que eu faço parte... então foi a GRANDE INCENTIVADORA a aprender a língua brasileira de sinais a princípio com o intuito de ensinar a bíblia para os surdos... não tinha pretensão que fosse uma CARREIRA SECULAR... então posteriormente eu fiz um curso básico na asspe que é a associação de surdos de pernambuco e depois fiz o CURSO DE INTÉRPRETE na escola monsenhor francisco sales acredito... não lembro exato... onde antigamente sediava o centro de apoio ao surdo... o cas...</i>
Interação	Relação com o professor	<i>a relação com o professor... a gente SEMPRE busca estabelecer um trabalho de parceria... até mesmo porque ESPECIFICAMENTE NO MEU CASO eu não domino a língua inglesa...então a nossa relação ela fica mais flexível e o trabalho flui melhor pelo fato de o professor TER UMA ACESSIBILIDADE no tocante ao trabalho com os surdos... ele tem o conhecimento básico de libras... então na realidade é um trabalho de TROCA né:... a gente acaba trocando muito... horas a gente tá falando sobre libras e horas a gente tá falando sobre a língua inglesa...</i>
Práticas de interpretação	Acesso ao planejamento	<i>NÃO... não é prática da instituição fazer isso...</i>
	Sentimento	<i>é sempre beber da fonte... porque como eu tenho um interesse MUITO GRANDE pela língua inglesa... então eu não vejo como um fardo até porque é um desafio muito grande... você trabalhar com duas abordagens diferentes embora sejam línguas oficiais... uma coisa é trabalharmos com uma língua que tem uma perspectiva oral né... auditiva... e a outra é espaço-visual que é o caso da libras... mas NÃO É algo que seja desconfortante... é algo DESAFIADOR e ao mesmo tempo algo que é PRAZEROSO de fazer...</i>
	Desconhecimento de termos	<i>eu SEMPRE estabeleço um acordo com os alunos surdos e com o professor regente especificamente no caso da língua inglesa... então quando eu não sei um sinal específico para determinado tipo de coisa EU RECORRO AOS SURDOS... como eles são os NATIVOS DA LÍNGUA eles estão ali para me dar esse</i>

		<i>suporte... o mesmo acontece com o professor de sala de aula né... é uma pronúncia... é uma palavra... é algo novo... então eu me sinto muito à vontade e acho que é o MEU DEVER infelizmente interromper a aula... ou muitas vezes espero o professor concluir a explicação ou que passe o enunciado para que eu possa tirar minhas dúvidas para que a informação chegue de forma CLARA ao aluno..</i>
--	--	---

## Intérprete 2

<b>Categorias</b>	<b>Temas</b>	<b>Verbalizações</b>
Formação e Experiência	Formação	<i>eu sou formada em PEDAGOGIA... sou PÓS-GRADUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL no ensino de libras para surdos... e tenho CURSO TÉCNICO de intérprete de libras...</i>
	Carga horária	<i>eu trabalho DUZENTAS HORAS..</i>
	Experiência	<i>mais ou menos:: NOVE anos...</i>
	Inglês	<i>muito fraca... FRAQUÍSSIMA...</i>
	Libras	<i>PRIMEIRAMENTE eu fiz o curso oferecido pela prefeitura do recife... DEPOIS eu fiz o curso do cas que é o CENTRO DE APOIO AO SURDO...</i>
Interação	Relação com o professor	<i>eu interajo BASTANTE com ele... QUALQUER DÚVIDA eu corro para ele... peço... pergunto... ele me explica... eu vou e sintetizo... PASSO PARA O SURDO...</i>
Práticas de interpretação	Acesso ao planejamento	<i>NÃO... antecedência seria bom... mas DIFICILMENTE os professores dão...</i>
	Sentimento	<i>me sinto BEM... a minha dúvida eu converso com o professor e vou interpretando... tem alunos que gostam de inglês AÍ JÁ FACILITA BASTANTE o trabalho da gente... mas assim... a gente vai interagindo... o que eu não sei eu vou atrás do professor... vou atrás de livros... de colegas... eu tenho colegas intérpretes que é bom de inglês... EU VOU E PROCURO...</i>
	Desconhecimento de termos	<i>EU VOU PERGUNTAR... pergunto a amigo... pergunto a professor... pesquiso na internet pra trazer a resposta certa pra meu aluno...</i>