



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

WRITING IN ENGLISH: TECENDO REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA

Recife,
2023

MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA

WRITING IN ENGLISH: TECENDO REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

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, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Recife,
2023

A447w

Almeida, Matheus Lucas de.

Writing in english : tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos / Matheus Lucas de Almeida, 2023.

199 f. : il.

Orientador: Antonio Henrique Coutelo de Moraes.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2023.

1. Língua inglesa. 2. Surdos - Educação. 3. Escrita.
4. Translinguagem (Linguística). 5. Aprendizagem.
6. Ensino. Título.

CDU 802.0

Luciana Vidal CRB4/1338

Writing in english: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos. © 2023 by Matheus Lucas de Almeida is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

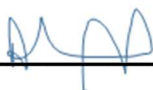
MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA

**WRITING IN ENGLISH: TECENDO REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS**

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 06/12/2023.

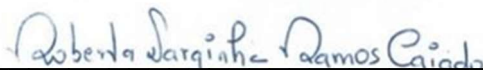
BANCA EXAMINADORA



Orientador: Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (Unicap/UFR)



Membro interno: Prof.ª. Dr.ª. Wanilda Maria Alves Cavalcanti (Unicap)



Membro interno: Prof.ª. Dr.ª. Roberta Varginha Ramos Caiado (Unicap)

Google Meet

Membro externo: Prof.ª. Dr.ª. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB)

Google Meet

Membro externo: Prof.ª. Dr.ª. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (UFR)

Recife,
2023

A Gírlene, minha mãe, e maior inspiração que, mesmo tendo apenas o Ensino Médio completo, sempre me incentivou a me tornar doutor.

A todos aqueles envolvidos com a educação de surdos.

A todos os meus ancestrais que, de alguma forma, possibilitaram que eu estivesse aqui, hoje, fazendo ciência.

AGRADECIMENTOS

Às forças celestiais que me guiaram e possibilitaram que eu conseguisse finalizar o meu trabalho.

À minha mãe, por sempre ter acreditado no meu potencial e por ter entendido todos os meus esforços nos últimos anos em prol da minha educação. Mais que minha, essa tese é sua! Te amo, mainha!

À professora Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, que me acolheu e me orientou no início do doutorado.

Ao professor Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes, orientador e amigo que sempre me incentivou e me impulsionou a ir sempre além. Obrigado, professor, por ser extremamente compreensível com as minhas necessidades, dificuldades e limitações.

À professora Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, orientadora do meu mestrado e membro da banca que tanto comigo partilhou.

À professora Dra. Izabelly Correia dos Santos Brayner, por ter me incentivado, desde o segundo semestre de minha primeira graduação, a ser um pesquisador e a trabalhar com a educação de surdos.

À Capes/PROSUP pelo apoio financeiro a minha pesquisa.

À professora Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, por ter trazido contribuições valiosas sobre decolonialidade e criticidade para a construção do meu trabalho.

À professora Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado, pelas valiosas contribuições referentes aos estudos do texto desde a graduação até o presente momento.

Aos participantes da pesquisa, que tanto me ensinaram e me ensinam.

À Débora Sandyla, colega de mestrado e parceira que tanto me ajudou e que levo, até hoje, em minha vida acadêmica e pessoal.

Aos amigos, por acreditarem em mim e compreenderem a minha ausência.

A todos os funcionários da universidade, pelo carinho e colaboração.

Aos membros do grupo do Facebook Bolsistas Capes por, de forma leve, aliviarem as minhas angústias durante o período do meu doutoramento com as suas postagens e esclarecimentos.

A todos os professores do PPGCL da Unicap com quem convivi e que me ajudaram a (re) construir saberes.

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

bell hooks

RESUMO

O ensino e a aprendizagem de línguas adicionais para surdos têm se tornado temática recorrente na agenda da academia nos últimos anos (Moraes, 2015; 2018, Almeida, 2021), contudo, as discussões que se voltam para o ensino e aprendizagem de uma terceira língua para essa comunidade ainda são incipientes. Entendo a importância de avançarmos rumo a novas discussões, buscando promover possibilidades no ensino e aprendizagem de uma terceira língua, o inglês, para surdos. Sendo assim, com o suporte de uma pesquisa-ação (Burns, 2015; 1999) de abordagem qualitativa (Triviños, 1987), utilizando como bases metodológicas as orientações de Paiva (2019), Johnson (2004) e da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), esta pesquisa possui como objetivo principal analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa por surdos que utilizam a língua brasileira de sinais (Libras) como meio comunicacional. Como hipótese de pesquisa, acredito que o ensino da modalidade escrita pode proporcionar uma aprendizagem mais acessível e significativa para esses estudantes, principalmente, quando essa é baseada em gêneros do discurso, como sugere Johnson (2004). Além disso, tenho como objetivos específicos: refletir sobre metodologias para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, na modalidade escrita, para surdos; construir possibilidades metodológicas, em parceria com os professores regentes, que facilitem o ensino e aprendizagem de inglês escrito para surdos, e; analisar atividades de escrita em língua inglesa produzidas por alunos surdos. Para alcançar tais objetivos, a fundamentação teórica do estudo baseia-se em Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (1986), Grosjean (2018), Johnson (2004), Moraes (2012, 2018), Paiva (2019), Rajagopalan (2013, 2022), Vygotsky (1981, 1998), entre outros. Os resultados comprovam que a aprendizagem do inglês, na modalidade escrita, por alunos surdos pode ocorrer. Nesse contexto, os gêneros do discurso, como proposto no modelo dialógico de Johnson (2004), podem facilitar a aquisição dessa língua adicional para os surdos, assim como a visualidade, a adaptação, os recursos imagéticos e a triangulação entre a língua portuguesa, língua inglesa e Libras. A partir dos resultados aqui discutidos e analisados, espero contribuir para uma abordagem mais eficiente no ensino de inglês para surdos, buscando promover uma inclusão mais significativa desses alunos nas aulas de língua inglesa, sempre respeitando suas especificidades com o suporte de estratégias específicas que possam atender as suas demandas educacionais.

Palavras-chaves: Aquisição da escrita. Língua inglesa. Surdos. Translanguagem. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The teaching and learning of additional languages for deaf people has become a recurring theme on the academic agenda in recent years (Moraes, 2015; 2018, Almeida, 2021). However, discussions that turn to the teaching and learning of a third language for this community are still incipient. I understand the importance of moving toward new discussions, aiming to promote possibilities in teaching and learning English as a third language for the deaf. Therefore, with the support of action research (Burns, 2015; 1999) with a qualitative approach (Triviños, 1987), using as methodological bases the guidelines of Paiva (2019), Johnson (2004), and Content Analysis (Bardin, 2011), this research's main objective is to analyze, in a public school in Recife, the process of developing writing in English by deaf people who use Brazilian Sign Language (Libras) as a means of communication. As a research hypothesis, I believe that teaching the written modality can provide a more accessible and meaningful learning for these students, especially when it is based on speech genres, as Johnson (2004) suggests. Furthermore, my specific objectives are to reflect on methodologies for teaching and learning English in written form to the deaf, build methodological possibilities, in partnership with the teacher, that facilitate the teaching and learning of written English to the deaf and analyze writing activities in English produced by deaf students. The theoretical foundation of the study is based on Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (1986), Grosjean (2018), Johnson (2004), Moraes (2012, 2018), Paiva (2019), Rajagopalan (2013, 2022), Vygotsky (1981, 1998), among others. The results confirm that learning English, in its written form, by deaf students can occur. In this context, speech genres, as proposed in Johnson's (2004) dialogic model, can facilitate the acquisition of this additional language for deaf people, as well as visuality, adaptation, imagery resources, and triangulation among the Portuguese, English, and Brazilian sign language. Based on the results discussed and analyzed here, I expect to contribute to a more efficient approach to teaching English to the deaf, seeking to promote more meaningful inclusion of these students in English language classes, always respecting their specificities with the support of specific strategies that can meet their educational demands.

Keywords: Writing Acquisition. English language. Deaf. Translanguaging. Teaching and learning.

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales para sordos se ha tornado temática recurrente en la agenda de la academia en los últimos años (Moraes, 2015; 2018, Almeida, 2021), sin embargo, las discusiones que se dirigen a la enseñanza y el aprendizaje de una tercera lengua para esa comunidad aún son incipientes. Entiendo la importancia del avance rumbo a las nuevas discusiones, buscando promover posibilidades en la enseñanza y aprendizaje de una tercera lengua, el inglés, para sordos. De esta manera, con el soporte de una investigación-acción (Burns, 2015; 1999) de abordaje cualitativo (Triviños, 1987), utilizando como bases metodológicas las orientaciones de Paiva (2019), Johnson (2004) y del Análisis de Contenido (Bardin, 2011), este estudio tiene como objetivo principal analizar, en una escuela pública de Recife, el proceso de desarrollo de la escritura en lengua inglesa por sordos que utilizan el lenguaje de señas brasileño, Libras, como medio comunicacional. Como hipótesis de investigación, creo que la enseñanza de la modalidad escrita puede proporcionar una aprendizaje más accesible y significativa para esos estudiantes, principalmente, cuando esa es basada en géneros del discurso, como sugiere Johnson (2004). Además, tengo como objetivos específicos: reflexionar sobre metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de lengua inglesa, en la modalidad escrita, para sordos; construir posibilidades metodológicas, en colaboración con los profesores titulares, que faciliten la enseñanza y el aprendizaje del inglés escrito para sordos; y analizar actividades de escritura en lengua inglesa producidas por alumnos sordos. Para alcanzar tales objetivos, la fundamentación teórica del estudio se basa en Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (1986), Grosjean (2018), Johnson (2004), Moraes (2012, 2018), Paiva (2019), Rajagopalan (2013, 2022), Vygotsky (1981, 1998), entre otros. Los resultados comprueban que el aprendizaje del inglés, en la modalidad escrita, por alumnos sordos puede ocurrir. En ese contexto, los géneros del discurso, como propuesto en el modelo dialógico de Johnson (2004), pueden facilitar la adquisición de esa lengua adicional para los sordos, así como la visualidad, la adaptación, los recursos imagéticos y a triangulación entre la lengua portuguesa, lengua inglesa y Libras. A partir de los resultados aquí discutidos y analizados, espero contribuir para un abordaje más eficiente en la enseñanza del inglés para sordos, buscando promover una inclusión más significativa de esos alumnos en las clases de lengua inglesa, siempre respetando sus especificidades con el soporte de estrategias específicas que puedan atender a sus demandas educacionales.

Palabras-clave: Adquisición de la escrita. Lengua inglesa. Sordos. Translenguaje. Enseñanza y aprendizaje.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 EDUCAÇÃO (NÃO) INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS E LINGUÍSTICAS NO BRASIL.....	14
1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS NO BRASIL	19
1.2 BILINGUISMO, PLURILINGUISMO, MULTILINGUISMO E TRANSLINGUISMO: TERMINOLOGIAS A APLICAÇÕES	30
2 AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: PRAXIOLOGIAS DO ONTEM E DO HOJE...42	
3 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA SURDOS: O INGLÊS EM JOGO	57
4 METODOLOGIA	74
4.1 DESENHO DO ESTUDO	74
4.2 LOCAL DO ESTUDO	78
4.3 POPULAÇÃO DO ESTUDO	78
4.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	79
4.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....	79
4.6 INSTRUMENTO DE ANÁLISE.....	80
4.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	81
5 A AQUISIÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL POR SURDOS BRASILEIROS: UM CALEIDOSCÓPIO DE REFLEXÕES E POSSIBILIDADES.....	83
5.1 ENTREVISTAS COM AS MÃES DOS ALUNOS SURDOS	84
5.2 ENTREVISTAS COM OS TILSP	98
5.3 ENTREVISTA COM A INSTRUTORA DE LIBRAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ..	107
5.4 ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE INGLÊS	110
5.5 ENTREVISTA COM OS ALUNOS SURDOS	116
5.6 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM SALA DE AULA	122
5.7 ANÁLISE DAS OFICINAS E DOS MATERIAIS ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA PELOS ALUNOS SURDOS	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	185
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	185
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS SURDOS	187
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	188
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DOS ALUNOS.....	190
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS TILSP	191
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO	192
APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE.....	193
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – ALUNOS	194
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – INTÉRPRETES	195
APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PROFESSOR DE INGLÊS	196
APÊNDICE K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – INSTRUTORA DE LIBRAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	197
APÊNDICE L - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – RESPONSÁVEIS LEGAIS.....	198

ANEXOS.....	199
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	199

INTRODUÇÃO

[...] todos nós, pensadores, cientistas – todos sem exceção –, temos nossas trajetórias de vida, que de alguma forma influenciam as nossas ideias (Rajagopalan, 2010, p. 14).

A vida humana e as relações sociais estão todas vinculadas à comunicação (Bakhtin, 2016). Ao passo que isso ocorre, a globalização traz consigo novas demandas e potencializa demandas já existentes; entre elas, a necessidade de comunicação entre os povos que possuem línguas distintas. Nesse contexto, ao realizarmos nossos intercâmbios comunicacionais, muitas vezes, usufruímos do inglês. Como pontuam Moraes e Barros (2020b), isso ocorre porque a língua inglesa é uma língua hegemônica utilizada na mediação de variadas atividades.

Concomitantemente a isso, questões relacionadas ao acesso a essa língua por grupos minoritários passam a emergir, como as comunidades que possuem algumas especificidades linguísticas, tal qual as comunidades surdas. Afinal, essas possuem uma língua visual-espacial que difere, no que diz respeito à modalidade, de grande parte das línguas às quais temos acesso, tendo em vista que essas, normalmente, são línguas orais-auditivas.

Todavia, ao longo da história, diversas demonstrações de resistências em relação à aceitação das pessoas com deficiência na sociedade foram observadas, contexto no qual, como destacam Coêlho e Miguel (2020), esses indivíduos foram postos às margens da sociedade sem poder ter acesso a direitos básicos, como a educação. Isso evidencia a exclusão sistemática daqueles que possuem determinadas especificidades, o que, inclusive, é reproduzido pelas instituições de ensino.

Com os surdos não foi diferente. De acordo com Festa e Oliveira (2012), os discursos a respeito desses sujeitos foram baseados em concepções que os distanciava da "normalidade" e evidenciava a deficiência, com a alegação da incapacidade desses indivíduos por conta de suas especificidades linguísticas.

Nesse contexto de inviabilização e exclusões, as questões relacionadas ao processo de aquisição de uma terceira língua, nesse caso a inglesa, por essa comunidade foram quase esquecidas. Todavia, alguns autores (Moraes, 2012,

2016, 2018; Tavares, Oliveira, 2014; Pereira, Klein, 2015; Sousa, 2018; Almeida, 2021) demonstram possibilidades desse processo. Nesse imbróglio, nota-se que os espaços de socialização do saber do país ainda não são locais democráticos e inclusivos, afinal, estudantes com especificidades linguísticas, como os surdos, não estão atingindo os níveis esperados nas diversas áreas do conhecimento (entre elas, a referente à língua inglesa) para seus anos de escolarização (Almeida, 2021).

Exatamente por isso, existe a necessidade de mais discussões referentes à aquisição do inglês por alunos surdos, tendo em vista que ainda são poucos os materiais encontrados sobre o assunto. Nos programas de pós-graduação do país, conta-se sem muitas dificuldades os trabalhos, em nível de doutorado, que se debruçam sobre o tema. A exemplo, temos Mello (2002), Silva (2013), Sousa (2015), Moraes (2018), Souza (2019), Gonçalves (2019) e Coelho (2022). Estudos que, apesar de incentivarem as discussões da presente pesquisa, sinalizam que ainda são necessárias mais investigações sobre essa temática na agenda da academia. Além da pouquíssima quantidade de trabalhos voltados a esse tema, as datas mostram um intervalo de 11 anos entre o primeiro e o segundo trabalho, o que nos parece ter a ver com os documentos oficiais. Mas não podemos ignorar o que vimos percebendo nos últimos anos, que é o descrédito e desinteresse por pesquisas que tratem deste tema.

Em minhas experiências, de meu orientador e de meus colegas de pesquisa, temos observado que pesquisadores que desenvolveram seus mestrados acerca do ensino de línguas para surdos seguiram para pesquisas de doutorado com participantes que não possuíam uma deficiência. Nós mesmos, por diversas vezes, fomos questionados quanto à importância e relevância de tanto investimento positivo em pesquisas e estratégias para o ensino de uma terceira língua, quando se percebiam questões ainda de primeira e segunda línguas que não estavam resolvidas pela Academia nem pela Educação Básica.

Percebemos também, em nossas participações em eventos, que outros pesquisadores e professores não se interessam pela temática, sendo o momento de nossas apresentações sempre a hora do lanche, do banheiro, de conferir as mensagens no *WhatsApp*. Essas atitudes de descrédito na pesquisa que olha para os diversos grupos existentes em sala de aula, sem dúvidas, desestimulam

em grande medida muitos pesquisadores e são uma fotografia de uma sociedade preconceituosa, na qual o poder é exercido para apagar as diferenças.

Acreditando na necessidade de avançar, tais fatores me fizeram questionar sobre como eu poderia contribuir de maneira mais significativa para os estudos sobre o ensino de inglês para surdos, tendo como pressuposto principal desse processo a análise de possibilidades de desenvolvimento da modalidade escrita da língua inglesa. Nesse sentido, objetivo não apenas trazer à tona questionamentos sobre metodologias e problemáticas existentes, mas, sobretudo, refletir sobre possibilidades no ensino da língua inglesa para esses alunos.

Para além de motivações acadêmicas, experiências pessoais e profissionais me levam a ter interesse em meu objeto de estudo, além da vivência em projetos que puderam ampliar meus conhecimentos em relação à educação de surdos. Meu percurso com essa temática iniciou-se ainda durante a minha graduação, quando tive a honra de participar de um projeto de pesquisa, coordenado pela professora Dra. Izabelly Correia dos Santos Brayner, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade Católica de Pernambuco, no qual pude analisar *A argumentação no processo de leitura pela pessoa surda* (Almeida; Santos, 2016) e *A experiência de rodas de leitura em língua portuguesa com surdos do ensino fundamental* (Almeida; Santos, 2017); projetos que me instigaram e foram o pontapé inicial para a minha inserção em outras pesquisas na área, a saber: *Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua* (Santos; Cavalcanti; Almeida, 2017); *Aplicativos de tradução de Libras na construção de sentido em língua portuguesa* (Almeida; Moraes; Brayner, 2016); *Bilinguismo: o que pensam os sujeitos surdos do ensino fundamental sobre essa abordagem?* (Almeida; Santos, 2018); *Reflexões a partir da concepção dialógica sobre leitura em Língua Portuguesa escrita por surdos sinalizantes* (Santos; Almeida, 2018); *A importância das inter-relações familiares na constituição da linguagem do surdo bilíngue: um estudo de caso* (Brayner; Almeida, 2020).

Todavia, apesar das grandes contribuições que essas pesquisas trouxeram para minha formação como profissional da educação, sentia que algo ainda faltava, tendo em vista que, à época, já atuava como professor de inglês – ainda que não tivesse alunos surdos. Essa inquietação e curiosidade sobre a temática, assim como a oportunidade de ter como professor no curso no qual estava matriculado (Letras português e inglês) um dos pesquisadores referência nessa área, o professor Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes, fizeram-me ir além e atrelar às minhas pesquisas questões que poderiam ser refletidas em minha prática pedagógica. Assim, dei início a pesquisas relacionadas ao ensino de língua inglesa para surdos, a saber: *Surdez e língua estrangeira: algumas reflexões sobre o ensino de inglês escrito para surdos* (Almeida; Santos; Moraes, 2018); *As TICS e o ensino de língua inglesa para surdos: possibilidades e desafios* (Santos; Almeida; Moraes, 2018). Descobri, então, uma paixão e uma linha de pesquisa que sabia que precisava ser mais explorada, o que me levou a desenvolver no mestrado, o qual ocorreu durante o período pandêmico da Covid-19, a pesquisa intitulada *TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos* (Almeida, 2021), na qual busquei analisar as contribuições das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para o ensino de língua inglesa para surdos. Como resultado, foi possível não apenas identificar essas contribuições, mas também propor possibilidades para o ensino de inglês para alunos surdos. Alguns resultados dessa pesquisa foram submetidos a novos olhares e aprofundamentos e podem ser encontrados em Almeida, Moraes e Pedrosa (2021), Almeida e Pedrosa (2022), Moraes e Almeida (2022) e Almeida e Moraes (2023, no prelo). Minha experiência acadêmica me fez repensar minhas práticas pedagógicas e me ajudou significativamente quando tive o desafio de, de fato, ensinar inglês a alunos surdos; o que continua me impulsionando a acreditar que os estudos acadêmicos podem, verdadeiramente, trazer contribuições significativas para a nossa sociedade e para os espaços educacionais.

Todavia, a construção e participação nesses trabalhos, além de ampliar minhas percepções teóricas e metodológicas em relação à educação de surdos, permitiu-me perceber quão marginalizada e deficitária ainda é a educação desses estudantes no Brasil. Realidade que, apesar de estar ganhando espaço

nas discussões acadêmicas, infelizmente, ainda possui diversas inconsistências e crenças cristalizadas no que diz respeito à aquisição de uma terceira língua. Entre elas, a de que os alunos surdos são impossibilitados dessa aprendizagem devido à ausência da audição – comum à grande parte dos surdos brasileiros – e ao fato de a aquisição do português como segunda língua ainda apontar níveis insatisfatórios (Moraes, 2018).

Concordo que essas questões são válidas e necessárias, contudo, corroboro Amorim e Gomes (2020, p. 433), “é preciso romper com a expectativa de encontrar as condições ideais para um efetivo processo de ensino-aprendizagem”. Afinal, as escolas no Brasil estão inseridas em um contexto histórico e social que, corriqueiramente, desvaloriza o ensino do inglês, sendo a língua inglesa, muitas vezes, visualizada como algo subsidiário no currículo. Ao direcionarmos nossos olhares aos sujeitos surdos, a descrença da aprendizagem desses é ainda mais forte (Almeida, 2021), ainda que essa língua seja obrigatória, como indicado pela Base Nacional Comum Curricular (2017).

Tais questões me estimulam a encontrar possibilidades de melhorias para esse contexto educacional. Afinal, ainda há muitas questões a serem resolvidas no que diz respeito à educação e à aquisição das línguas por surdos, sejam elas primeira, segunda ou terceira língua. Entre elas, o acesso dos conteúdos por eles, a barreira comunicacional que ainda existe nos espaços de convivência e o papel das línguas portuguesa e inglesa nas aulas de línguas adicionais. Acredito que podemos ter uma educação mais igualitária e emancipatória se buscarmos identificar instrumentos que auxiliem no processo formativo dessa comunidade para que esses possam, gradualmente, modificar a insatisfatória realidade que têm vivenciado no que diz respeito aos seus índices educacionais.

Nesse ínterim, diversos elementos e agentes influenciam o processo educacional desses sujeitos. Santana (2007) traz alguns exemplos, a saber: o uso das línguas, interlocutores proficientes, possibilidades de adquirir uma segunda língua, métodos formais ou informais no ensino e na aprendizagem da L2 e a relação desses sujeitos com essas línguas.

A presente pesquisa foi guiada pela seguinte questão: o ensino e a aprendizagem de inglês, na modalidade escrita, para estudantes surdos podem se beneficiar de um trabalho com os gêneros em uma perspectiva dialógica?

Corroboro Souza (2021) e acredito que o processo de ensino e de aprendizagem são processos distintos - ainda que interconectados - que podem ser pesquisados "como processos ou fenômenos discerníveis e distintos do ponto de vista da delimitação do objeto de estudo e, portanto, da escolha dos quadros teóricos e procedimentos metodológicos mais eficientes para a sua investigação". (Souza, 2021, p. 35). Neste estudo, exploro as metodologias facilitadoras para o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita da língua inglesa por alunos surdos e os agentes envolvidos nesse processo, como as mães, o professor de inglês, os tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa (TILSP) e os instrutores de Libras da sala de recursos multifuncionais, além de, claro, os próprios alunos.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa por surdos que utilizam a Libras como meio comunicacional. Além disso, tenho como objetivos específicos: refletir sobre metodologias para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, na modalidade escrita, para surdos; construir possibilidades metodológicas, em parceria com os professores regentes, que facilitem o ensino e a aprendizagem de inglês escrito para surdos; e analisar atividades de escrita em língua inglesa produzidas por alunos surdos

A pesquisa se justifica pelo fato de a língua inglesa ser um instrumento de grande inserção e participação social e de que ainda são necessários mais trabalhos que versem sobre o ensino dessa língua para surdos. Assim, sendo a academia um espaço que busca ressignificar a sociedade com suas descobertas, é de extrema importância que temas como esse sejam estudados, debatidos e construídos nos programas de pós-graduação. Todavia, por acreditar que os trabalhos acadêmicos não devem se isolar entre os estudiosos na academia, a escrita do texto em tela será realizada sem muitos academicismos – sempre, claro, primando pelo rigor científico – em uma linguagem leve e acessível para que professores, alunos, TILSP, pais e qualquer pessoa que possua interesse possa acessá-la e lê-la sem muitas dificuldades.

Além disso, por achar interessante trazer personalidade à minha escrita, irei redigi-la na primeira pessoa do singular, não por acreditar que outras vozes e pessoas não fizeram parte desse processo, longe disso. Na verdade, como

sinaliza Bakhtin (2016), somos sujeitos históricos que se reconstroem através dos discursos dos outros, mas acredito que seja necessário demarcar a minha voz nesse que é, até o momento, o estudo mais importante de minha vida.

Com base no que foi verificado no estado da arte até o momento, tenho como hipótese de pesquisa que o ensino da modalidade escrita pode proporcionar uma aprendizagem mais acessível e significativa para esses estudantes, principalmente, quando essa é baseada em gêneros do discurso, como sugere Johnson (2004), em seu modelo dialógico de aquisição de segunda língua. Com o objetivo de contextualizar e trazer reflexões sobre o que aqui está sendo proposto, a presente tese divide-se, para além da introdução, referências, apêndices e anexos, em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discuto sobre as políticas públicas e linguísticas do país que afetam a educação de surdos, assim como as questões referentes ao bilinguismo, plurilinguismo e translanguismo. Em seguida, realizo considerações acerca da aquisição de línguas de modo geral, trazendo praxiologias envolvidas nesse processo. Logo após, adentro nas questões referentes a aquisição do inglês por alunos surdos. Capítulo que é seguido pelos procedimentos metodológicos e análises dos dados. Por fim, realizo as considerações finais baseadas nos dados aqui coletados e analisados.

1 EDUCAÇÃO (NÃO) INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS E LINGUÍSTICAS NO BRASIL

As ideologias de linguagem não são simplesmente sobre a língua em si, mas também envolvem os sujeitos, suas identidades e os contextos em que eles estão inseridos, mostrando como esses sujeitos interpretam o papel da linguagem em um mundo social e cultural, e como suas interpretações são socialmente posicionadas (Rodrigues; Nascimento, 2020, p. 15).

A quem interessa a inclusão? Início esse capítulo com esse questionamento, pois acredito que é extremamente importante pensarmos em nossos privilégios sociais e no modo como o "diferente" é excluído sistematicamente da sociedade. Afinal, ainda que tenhamos tido discussões mais calorosas nos últimos anos em relação à temática, muitas vezes não pensamos nos benefícios que a inclusão pode trazer para a sociedade como um todo.

Para além das obrigatoriedades exigidas por lei – as quais, por sinal, são extremamente importantes –, a inclusão dos sujeitos que diferem da norma padrão imposta pela sociedade traz o sentimento de pertencimento não apenas para eles, mas também para aqueles que passam a ter contato com o diferente. Afinal, na vida em sociedade, frequentemente estamos em contato com o dissemelhante, o díspar, o divergente; sujeitos que divergem da norma padrão imposta, ainda que silenciosamente, pela sociedade. Norma esta que é determinada por indivíduos que, majoritariamente, possuem mais poder social e econômico.

Nesse sentido, a escola, como um dos primeiros locais de socialização fora do âmbito familiar, deve preparar os alunos para tal. Daí a importância da inclusão. Se as crianças são o futuro da sociedade, inseri-las e proporcionar o contato delas com pessoas com deficiência, por exemplo, irá, em certa medida, criar possibilidades para que elas possam ajudá-las e acolhê-las, assim como permitirá que elas vejam o diferente com naturalidade e não com superioridade, como muito ainda acontece. Além disso, acredito que a inclusão ajuda a permitir

que os sujeitos, independente de suas especificidades, possuam possibilidades de serem ativos em sociedade.

Mas a quem, de fato, interessa a inclusão? As movimentações, afirmações e decisões realizadas nos últimos anos nos mostram que os discursos relacionados à inclusão escancaram lacunas no âmbito educacional, político e social. Lacunas essas que evidenciam que temos em vigor um projeto político, ainda que silencioso, que coloca as pessoas com deficiência às margens da sociedade. O pensamento que passa pela mente de muitos é de que ao incluir, verdadeiramente, as pessoas com deficiências, mais demandas, adaptações e esforços serão necessários, logo, esse “esforço extra” não é visto com bons olhos por muitos.

O contexto da educação inclusiva no Brasil tem sofrido diversos desmontes e ataques, processo que foi intensificado no mandato do ex (des)presidente da República Jair Messias Bolsonaro, com o Decreto 10.502/2020, quando instituiu a Política de Educação Especial, substituindo aquela publicada em 2008, desrespeitando as leis da educação inclusiva. Atrocidades que assisti e vivenciei durante a realização do doutorado. Contudo, o apagamento e a exclusão daqueles que necessitam de atendimento educacional diferenciado possui longa trajetória na história da educação no país.

De acordo com Kassir (2011), a trajetória da educação especial no país teve início com o interesse de separação dos alunos ditos “normais” dos “anormais”. O argumento utilizado era que essa segregação seria benéfica para ambos os grupos, pois eles teriam condições de ensino “adequadas” às suas especificidades; discurso que ainda é reproduzido como mais uma estratégia de intensificar a exclusão sistemática daqueles que há muito tempo já são marginalizados socialmente.

Naturalmente, esse processo excludente e segregacionista não trouxe bons resultados para as pessoas com deficiência, tendo em vista que por muito tempo elas não foram consideradas ativas na sociedade e, conseqüentemente, não tinham suas potencialidades exploradas nas escolas.

Arelado a isso, a Lei 5.692/71 atribuiu à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência, algo bastante problemático tendo em vista que, normalmente, é

necessária uma avaliação multidisciplinar para avaliar se uma criança possui ou não alguma deficiência. O que fez com que alunos que diferiam da norma esperada pelas instituições de ensino fossem encaminhados a espaços diferentes dos demais alunos ditos “normais”. Esse despreparo e desinformação reverberam até os dias atuais em muitos espaços, inclusive, muitos profissionais da comunidade escolar ainda não sabem lidar efetivamente com a inclusão.

Apesar das discussões existentes relacionadas à educação especial e inclusiva, por muito tempo o Estado foi omissivo em suas leis e prerrogativas, sobretudo no âmbito educacional – ainda que as legislações sejam parte essencial da construção sociopolítica de uma nação, visto que elas ajudam a embasar as práticas e posicionamentos dos profissionais inseridos nesses espaços.

Infelizmente, nossa realidade educacional mostra que ainda que tenhamos caminhado em relação a determinadas pautas nos últimos anos, não possuímos uma educação que, de fato, é voltada à inclusão. Logo, é fundamental que ressignifiquemos os espaços educacionais e as políticas públicas e linguísticas para que seja possível termos, efetivamente, uma escola inclusiva para todos.

As questões políticas são mais do que necessárias nesses espaços, afinal, como sinalizam Correa e Güths (2015, p. 141), existem relações “entre política(s) linguística(s) e ensino de língua, seja língua materna ou estrangeira”. Sendo assim, essa temática se configura como uma discussão necessária e acrônica, tendo em vista os entrecruzamentos que as políticas linguísticas (sejam elas de 1º, 2º ou 3º línguas) possuem na construção da nação. Afinal, como advogam Bakhtin (2016) e Vygotsky (1998), somos sujeitos sociais que se (re)constróem através das relações sociais e da língua(gem).

Ao passo que essas discussões se intensificam na agenda da academia – assim como os benefícios desse processo – passa a ser necessária a (re)construção de políticas linguísticas que ajudem, de alguma forma, a garantir que, no caso do Brasil, algumas questões sejam um direito linguístico para toda ou, ao menos, boa parte da população. É imprescindível “que adotemos a crescente conscientização de valorização, fortalecimento e promoção da nossa diversidade linguística como um patrimônio nacional” (Brasil, 2020b, p. 8).

Tratar de linguagem é, sobretudo, tratar de questões políticas inerentes a ela. Como sinaliza Rajagopalan (2007, p. 16), “a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas” Logo, é na e pela linguagem que os sujeitos se colocam e se (re)constróem no mundo. O que confirma que “[...] trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (Rajagopalan, 2007, p. 16).

Nosso país é um exemplo de como nos reconstruímos pela/na linguagem, tendo em vista seu caráter plurilíngue, ainda que tenha sido disseminada uma falsa concepção monolíngue da nação. Afinal, “o plurilinguismo existe no Brasil desde antes do seu descobrimento, pois, quando os portugueses chegaram ao Brasil, trazendo suas línguas e culturas, os povos indígenas que aqui viviam, falavam diferentes línguas” (Preuss; Álvares, 2014, p. 406).

Todavia, diversas dessas línguas foram – e continuam sendo – perdidas na tentativa de criação de uma nação monolíngue na qual a língua portuguesa possuía maior importância e relevância.

De fato, fazendo uma retrospectiva histórica, o Estado sempre buscou manter a visão linguística homogeneizadora de país monolíngue e, para isso, valeu-se, inclusive, de truculentas políticas linguísticas tanto com as populações indígenas e africanos escravizados, como com os imigrantes. [...] Atualmente, as políticas linguísticas homogeneizadoras são mais sutis e já é possível perceber, ainda que de forma bastante incipiente, alguma flexibilidade em relação a outras línguas (Preuss; Álvares, 2014, p. 408).

Percebe-se que muito foi perdido e muito ainda precisa ser feito, contudo, algumas vitórias foram alcançadas, como a indicação pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) de que o ensino das comunidades indígenas seja realizado em suas línguas naturais. Todavia, apesar de indicada pela Constituição Federal (Brasil, 1988) é apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), que essa prerrogativa é efetivada.

Infelizmente, esse reconhecimento linguístico e identitário em relação às comunidades surdas não se efetivou na mesma época e é apenas com a lei 10.436 de 2002 que a língua brasileira de sinais (Libras) passa a ser reconhecida

como língua oficial de comunicação das comunidades surdas no país, tendo sido regulamentada pelo decreto 5.626 de 2005, o qual também menciona o direito da educação bilíngue para discentes surdos.

Em relação à educação plurilíngue, a legislação educacional brasileira explicita direitos linguísticos às populações indígenas e às populações surdas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração da Organização das Nações Unidas (2007), sublinham o direito de “*utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*” (Brasil, 2020b, p. 2).

A perspectiva bilíngue indicada para a educação de surdos sugere que a língua portuguesa deve ser ensinada na modalidade escrita e a Libras deve ser a língua de comunicação e de mediação dos conhecimentos compartilhados em sala de aula. Sendo assim, é necessário que existam estratégias, subsídios e abordagens específicas para o ensino desse grupo de alunos. Logo, é necessário que existam, também, mais investimentos em processos formativos e em políticas que garantam os direitos linguísticos desses sujeitos.

Entendo que a aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos é bastante importante em nosso contexto nacional tendo em vista que “apropriar-se da língua dominante é uma atitude de defesa e uma postura política de resistência, além de uma ação política de sustentabilidade” (Silva; Albuquerque, 2020, p. 102). Além disso,

[o] fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem *direito à língua do Estado*, isto é, que ele tem direito à educação, à alfabetização etc. Mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha *direito a sua língua* (Calvet, 2007, p. 85).

Sem dúvidas, as conquistas alcançadas até esse momento são movimentos bastante importantes para o desenvolvimento social, cognitivo e educacional dessa comunidade, contudo, “o reconhecimento oficial de uma língua raramente é isento de conflitos e embates culturais, uma vez que sobre as línguas se instauram mecanismos de luta por acesso e controle, constituindo, assim, as línguas como sensíveis às relações de poder” (Piconi, 2019, p. 3).

Como sinaliza Piconi (2019), os surdos, normalmente, adquirem a Libras em ambientes institucionalizados/educacionais e existem relações de poder e de

acesso que tornam a aquisição dessa língua e, automaticamente, o acesso aos demais conteúdos do currículo escolar algo mais complexo. Nesse sentido, são essenciais discussões referentes às políticas e aos direitos linguísticos desses sujeitos, temática que será abordada na próxima seção.

1.1 Políticas linguísticas para surdos no Brasil

Ao refletir sobre o uso da linguagem como instrumento de poder, é preciso razoar em como a língua pode ser usada para dominar, excluir e até inferiorizar aqueles que não possuem conhecimento linguístico que seja considerado suficiente e dentro dos padrões exigidos pela sociedade. Diante do exposto, faz-se necessário uma mudança política pautada nas necessidades linguísticas dos surdos a fim de promover de fato a inclusão educacional e social (Leite; Cabral, 2021, p. 434).

Existem diversas questões envolvidas nas políticas linguísticas que envolvem os surdos, por isso, reitero o questionamento de Bason e Witches (2020, p.1342): “ao focalizarmos os jogos políticos que envolvem o desejo de unificação da língua portuguesa e o poder associado à constituição de uma língua nacional, perguntamos: qual é o lugar ocupado pelas línguas de sinais no cenário lusófono?”

As vitórias supramencionadas na história da educação de surdos trazem à tona questões muito pertinentes relacionadas às representações que as línguas portuguesa e de sinais possuem na vida da comunidade surda. Afinal, seus papéis sociais são diferentes no contexto educacional; o que demonstra o caráter político do bilinguismo (Piconi, 2019).

Esse caráter político relacionado à aprendizagem de línguas está inserido no campo dos estudos das políticas linguísticas, afinal, como nos relembra Calvet (2007, p. 36), “na política linguística há também política” e “as intervenções na língua ou nas línguas têm um caráter eminentemente social e político”. O caráter social presente nesse campo de estudo fez com que se desenvolvesse – paralelo ao surgimento das discussões referentes às políticas

linguísticas – a sociolinguística, e é essa última que proporciona a cientificidade das políticas linguísticas (Calvet, 2007). Silva e Albuquerque (2020), por sua vez, pontuam que esse ramo de estudos discute as deliberações relacionadas às línguas e sociedade e a forma como essas decisões impactam no dia a dia das comunidades linguísticas.

A linguística nos tem ensinado que as línguas não podem ser decretadas, mas que são produtos da história e da prática dos falantes, que elas evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais. [...] o primeiro instrumento do planejamento linguístico continua sendo o linguista. [...] Toda arte da política e do planejamento linguísticos está nessa complementariedade necessária entre os cientistas e os decisores, nesse equilíbrio instável entre as técnicas de intervenção e as escolhas da sociedade (Calvet, 2007, p. 85-86).

De acordo com Ribeiro, Bertonha e Castro (2020, p. 213), as discussões relacionadas às políticas linguísticas iniciaram-se no “século XIX, quando as questões linguísticas passaram a ter grande destaque devido à consolidação dos estados-nações e à independência de alguns dos territórios colonizados nas Grandes Navegações”. No Brasil, as questões relacionadas às políticas linguísticas têm ganhado bastante espaço nas discussões acadêmicas, desmistificando uma ideologia que impera desde os tempos coloniais da nação com língua única, realidade que abre espaço para discussões relacionadas ao bi/plurilinguismo.

Na obra *As políticas linguísticas* (Calvet, 2007, p. 11), dois importantes conceitos para esse campo de estudo são discutidos, a saber: “a *política linguística* (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o *planejamento linguístico* (sua implementação)”, havendo uma inter-relação bastante significativa entre a política linguística em si e a sua aplicação.

Calvet (2007) nos mostra que as políticas linguísticas surgiram como possíveis soluções para os problemas enfrentados pelos países que estavam em desenvolvimento, assim como para as minorias linguísticas. Isso sinaliza que “as relações entre língua(s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa” (Calvet, 2007, p. 19). Nesse sentido, tentar desvincular a língua das demandas e realidades presentes no contexto social no qual ela está

inserida é incoerente, tendo em vista que esses elementos irão dar subsídios para a construção de políticas linguísticas que tragam benefícios para determinadas comunidades.

Podemos perceber, portanto, que as políticas linguísticas lidam diretamente com questões muito complexas e delicadas que envolvem não apenas a “escolha” de uma língua para representar um país (planejamento de status) e a padronização das instituições para essa língua (planejamento de corpus), mas, principalmente, os falantes dessas línguas, que são sujeitos de linguagem, sujeitos sociais e históricos perpassados por muitas identidades, todas elas atravessadas pela língua (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 216).

Apesar de qualquer grupo ser capaz de elaborar políticas linguísticas, apenas o Estado possui poder de, verdadeiramente, implementar as escolhas políticas relacionadas às línguas, o que faz com que, na maioria das vezes, as políticas linguísticas sejam iniciativas do Estado ou, ainda, de alguma entidade que possua autonomia política no seio do Estado (Calvet, 2007).

Em relação às discussões referentes às políticas linguísticas para surdos, Piconi (2019) elucida que o debate dessas questões surge em um momento no qual a inclusão passa a ser temática presente nas políticas públicas educacionais em nosso país.

O termo “inclusão” recebe contornos distintos os quais perpassam as políticas oficiais que colocam a escola, e não a sociedade, como o lócus da inclusão. Essa perspectiva acirra uma disputa entre os sentidos para educação bilíngue produzidos em diferentes instâncias sociais. Ao assumir as escolas como espaço de inclusão, as reivindicações por escolas bilíngues advindas do movimento surdo não ganham legitimidade no contexto das políticas oficiais (Piconi, 2019, p. 25).

No entanto, ao comentarmos sobre a acessibilidade, é necessário ampliarmos para a sociedade muitas dessas responsabilidades. É extremamente importante que as escolas sejam espaços nos quais os sujeitos, independentemente de suas especificidades, sintam-se acolhidos e tenham suas potencialidades exploradas. Todavia, é necessário, também, que a sociedade seja acolhedora e insira os sujeitos com especificidades nos mais diversos espaços.

Nesse processo, os agentes são fundamentais nas discussões e construções de políticas linguísticas (Rajagopalan, 2013). Os agentes podem ser definidos como aqueles que, de algum modo, ajudam a (re)construir as políticas linguísticas, como os professores, os alunos, a família e toda a sociedade civil. Assim, eles “podem ser aqueles que vão de encontro às políticas do Estado, mas também podem ser aqueles que reafirmam as políticas de Estado” (Correa; Güths, 2015, p. 145).

Os familiares são bastante importantes nesse processo, tendo em vista que eles são, normalmente, o primeiro contato linguístico desses sujeitos, logo, é importante que esses sejam incluídos nas políticas linguísticas e que compreendam a importância da língua de sinais para a comunidade surda. É importante que essa questão seja levada em consideração, pois,

[m]uitas vezes, mesmo que inconscientemente, as famílias estipulam sua própria organização sobre como “criarão” linguisticamente suas crianças, mas tal escolha frequentemente é influenciada por fatores externos a elas, como a própria legislação do país e as línguas nela reconhecidas, o que se torna muito alarmante ao pesarmos o fato de que poucas famílias realmente se dedicam a pesquisas antes de delinear quais serão os idiomas usados para educarem seus filhos (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 217).

As decisões que envolvem as escolhas linguísticas dos sujeitos surdos, em relação às línguas utilizadas por eles envolvem diversas questões e a família é um dos alicerces desse processo. Ainda que os estudos mais recentes e as movimentações sociais realizadas nas últimas décadas sinalizem a importância da aquisição da língua de sinais o mais cedo possível pelo sujeito surdo, é no seio familiar que, geralmente, ocorre a decisão pelo uso precoce ou não da língua de sinais pelas crianças surdas. Entretanto, muitos familiares não possuem acesso às informações referentes à aquisição da Libras, da língua portuguesa e das possibilidades existentes para os seus infantes, o que os impossibilita de embasar qualitativamente suas escolhas.

É compreensível que para pais que nunca tiveram contato com a comunidade surda (o que representa a maioria), exista uma certa barreira em relação à aceitação do uso da língua de sinais. Isso poderia ser modificado se, no momento da comunicação do diagnóstico da surdez, as alternativas fossem minuciosamente explicadas para eles por parte dos profissionais de saúde.

Como sinalizam Ribeiro, Bertonha e Castro (2020), há a necessidade de uma rede de apoio que possa dar suporte a esses familiares e que os mostre que não se trata apenas de aprender “mais uma língua”, mas sim, de ter em mãos um recurso comunicacional bastante valioso e emancipatório para esses sujeitos. Por isso, é importante o investimento em políticas públicas e linguísticas que disseminem para a população a importância da aquisição da língua de sinais nos anos iniciais da vida do sujeito surdo.

O que reitera que “as políticas linguísticas familiares não são estabelecidas em um vácuo, alheias aos contextos históricos, econômicos, sociais e políticos de sua comunidade” (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 218), elas são reflexos de situações e ideologias das políticas públicas já existentes. Corroboro Ribeiro, Bertonha e Castro (2020), ao afirmarem que é necessário para além de um assistencialismo precário, investimentos mais significativos para que a os familiares e a própria comunidade surda possam ter acesso à língua de sinais desde cedo e, assim, possam ser mais engajados nas questões sociais e políticas que envolvem essa língua.

Como pontua Calvet (2007), as diferentes línguas presentes na sociedade não podem cumprir, da mesma forma, as mesmas funções. No caso do sujeito surdo, entendo que a língua de sinais é aquela que irá possibilitar a esse indivíduo uma compreensão maior do mundo, assim como permitir que ele se comunique de modo natural com seus pares.

No campo das políticas linguísticas, há os princípios de territorialidade e personalidade; “o território que determina a escolha da língua ou o direito a língua” em relação à personalidade, “[...] a pessoa que pertence a um grupo linguístico reconhecido tem o direito de falar sua língua, não importa em que ponto do território” (Calvet, 2007, p. 82). Os surdos brasileiros, nesse sentido, estão em um território no qual a língua majoritária é o português, contudo, sua língua materna tende a ser a Libras e essa deveria ser utilizada com eles em diversas partes da nação e instituições – o que nem sempre ocorre.

Uma política linguística pode dar conta ao mesmo tempo do direito à língua do Estado e do direito do indivíduo à língua, mas, como no caso dos princípios de territorialidade e de personalidade, isso será proporcionalmente mais difícil quanto mais numerosas forem as línguas em jogo (Calvet, 2007, p. 85).

Infelizmente, apesar de afetarem diretamente à população, muitas vezes, “há um reduzido número de planejadores e um grande número de planejados aos quais raramente se pergunta a opinião” (Calvet, 2007, p. 159). Portanto, é importante que busquemos quebrar esse ciclo para que nossos alunos tenham consciência do plurilinguismo, dos fenômenos linguísticos e das línguas que estão inseridas em nosso país, como as línguas de sinais, as línguas dos imigrantes, as línguas indígenas e as línguas adicionais em seus diversos contextos.

Ao mencionar o caso da Suíça, Calvet (2007) traz um exemplo muito interessante de como o plurilinguismo ocorre no país, tendo em vista que

[a] maioria linguística (germanófono) não se comporta como uma maioria, não impõe sua língua às minorias. E essa ‘paz linguística’, garantida por um aparato jurídico preciso constitui um modelo de política e de planejamento que alguns países poderiam invejar (Calvet, 2007, p. 130).

Ademais, Calvet (2007) traz considerações muito pertinentes em relação à importância do investimento nos professores para que esses possam, de certa forma, difundir suas línguas no mundo, como no caso da França que “é o país no mundo que mais envia professores ao exterior; sua política cultural externa é antes de tudo uma política de difusão da língua francesa” (Calvet, 2007, p. 132).

No que diz respeito à educação de surdos, fica evidente que muito ainda necessita ser modificado e reconsiderado, como é possível verificar no *Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa* (Thoma *et al.*, 2014) que apesar de ser datado de 2014 parece descrever a atualidade. Afinal, ao analisarmos a educação e os índices na educação de surdos no país, fica claro que essa realidade é algo que ainda necessita de investimentos e mudanças mais significativas (Almeida, 2021).

Os dados expostos no documento (Thoma *et al.*, 2014) demonstram a fragilidade da educação de surdos da educação básica a superior, visto que não há uma inclusão efetiva desses sujeitos nesses espaços. Ademais, Thoma *et al.* (2014) mostram que a formação de professores – logo, a formação inicial nos cursos de licenciatura – assim como as formações continuadas desses

profissionais são extremamente importantes. Afinal, estar inserido no espaço escolar e lidar com a multiplicidade de alunos nesse contexto requer muito mais que o domínio de uma língua; é necessário que sejam oferecidas condições para que essa língua seja acessível para todos.

Ao analisarem “documentos oficiais que regulamentam o uso e o ensino de línguas de sinais em oito países lusófonos, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste”, Bason e Witches (2020, p. 1342) comprovam que apenas as políticas linguísticas para a comunidade surda não garantem mudanças e a inclusão necessária para os surdos, todavia, essas políticas possibilitam que existam condições mínimas para o exercício da cidadania desses sujeitos. Dentro dos países pesquisados, apenas Angola, Brasil, Moçambique e Portugal trazem documentos oficiais que regulamentam o uso da língua de sinais em seus territórios, contudo, muitas questões ainda precisam ser resolvidas, tendo em vista que para além de indicar o uso dessa língua é necessário que subsídios sejam ofertados e que se invista mais na formação de professores e TILSP.

É perceptível que há uma movimentação em alguns países lusófonos para que os surdos sejam incluídos na sociedade e nos espaços educacionais de modo concreto, todavia, como pontua Quadros (2007, p. 14),

[n]este momento pós colonialista, a situação bilíngüe [SIC] dos surdos está posta, no entanto, os espaços de negociação ainda precisam ser instaurados. As políticas lingüísticas [SIC] ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas no Brasil, apesar de algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” lingüísticas [SIC] do país.

De fato, muitas questões ainda parecem recentes, mas as considerações trazidas no documento (Thoma *et al.*, 2014) sinalizam a importância da resistência e luta pelos direitos linguísticos e educacionais dos surdos. Todavia, para além de propor leis e decretos é importante que sejam oferecidas possibilidades efetivas para que isso aconteça; o que, infelizmente, não vem ocorrendo.

Muitas discussões relacionadas à temática surgiram devido ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual buscava instituir a “Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Brasil,

2020a, p. 1) no país. Ao realizarmos a leitura do documento é possível perceber as ideias retrógradas que ele mascara com um falso discurso inclusivo. O discurso trazido no Decreto 10.502/2020 afirma buscar melhorias para a educação das pessoas com deficiência, mas, na verdade, promove a exclusão e a segregação.

A possibilidade da escolarização em espaços segregados retoma, ainda que implicitamente, o conceito de deficiência dentro de uma perspectiva unicamente biológica, centrado na pessoa, não considerando as barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas, dentre outras, que, na maioria das vezes, são as principais responsáveis pela não aprendizagem ou a não adequação dos alunos com deficiência na escola regular (Santos; Moreira, 2021, p. 170).

Além disso, o texto do documento foi construído por um “governo que desconsidera a opinião das pessoas com deficiência, dos movimentos sociais, de familiares de pessoas com deficiência e de pesquisadores da área de educação especial” (Santos; Moreira, 2021, p. 170). Todavia, no artigo 2º do documento (Brasil, 2020a), essa política é definida como:

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo.

As premissas trazidas no documento parecem, em um primeiro momento, bastante construtivas e positivas. Contudo, ao passo que afirma promover a “inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura” (Brasil, 2020a), o texto também sugere que as pessoas com deficiência sejam direcionadas a escolas específicas, nas quais apenas sujeitos com deficiências estejam matriculados.

Além disso, há a indicação das classes especializadas, as quais são direcionados alunos com especificidades que estão matriculados em escolas inclusivas. Contudo, esse aluno, nesse caso, não iria mais frequentar a mesma sala que dos alunos ditos “normais”, mas sim um espaço à parte do convívio

escolar. Esse movimento traz à tona práticas excludentes do passado, pois, como pontua Kassar (2011), os espaços especializados foram, por muito tempo, responsáveis pela educação especial e, grosso modo, baseavam-se em um modelo clínico que enxergava as pessoas com deficiência por um viés patológico.

As escolas regulares inclusivas, em teoria, deveriam ofertar atendimento especializado aos discentes com especificidades em “classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos” (Brasil, 2020a, p. 2), porém, a história mostra que a prática foge do que propõe a teoria e, muito provavelmente, as pessoas com deficiência seriam direcionadas à espaços isolados nas instituições. Nesses espaços, estariam inseridos sujeitos com diversas especificidades que possuem apenas um fator comum: ser diferente daquilo que a sociedade acredita ser o normal. Entendo a importância e a possibilidade de contribuições que a professora da sala de recursos multifuncionais pode trazer para os alunos com especificidades, desde que no contraturno, quando as dificuldades e potencialidades desses alunos podem ser exploradas mais profundamente e ele não deixa de estar inserido em sala de aula com os demais alunos.

Em seu artigo 3º, o documento pontua como um de seus objetivos promover um “III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo” (Brasil, 2020a, p. 2), mas na prática vemos o oposto, tendo em vista que ele não acolhe, mas segrega e exclui. Inclusive, há a indicação da “VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada” (Brasil, 2020a, p. 3), mas sabe-se que muitas instituições não possuem esses profissionais tão menos estrutura suficiente para realizar esse processo. Dessa forma, profissionais poderiam incentivar os pais a redirecionar esses estudantes sempre que possível a outras instituições, tendo em vista as demandas extras que eles necessitam.

Sugere-se que essa política educacional ajudaria a contribuir com a “autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida” (Brasil, 2020a, p. 3). Incitar a “participação

efetiva no desenvolvimento da sociedade” segregando alunos, parece-me, no mínimo, contraditório.

Aos alunos surdos, fica garantida a criação de escolas bilíngues. Além disso, afirma-se que esse processo deverá “proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível” (Brasil, 2020a, p. 5). Ora, o que seria mais restritivo do que privar os alunos com deficiência dos alunos que não possuem deficiência?

É pensamento de Vygotsky (2022) a importância da convivência escolar sem homogeneidades, assim, adquire-se pleno sentido o projeto de inclusão escolar da criança surda, no qual a sua convivência não se limite às crianças “iguais”, mas há possibilidade ampliadas de convivência nas “diferenças” interpessoais (Beyer, 2005).

Vygotsky (2022) foi o grande idealizador da inclusão e, sem dúvidas, pode orientar o pensamento de diversas políticas e praxiologias. Afinal, Vygotsky (2022) iniciou seus estudos discutindo a educação de surdo cegos, surdos, cegos e pessoas com deficiências intelectuais. O Lar Zagorsky (1963), por exemplo, praticou um modelo sem paralelos, na época, no ocidente, estimulando o convívio social não apenas com outros surdos cegos, mas com ouvintes e videntes.

Essas são algumas considerações que emergem quando reflito sobre o que é proposto no documento, tendo em vista que o discurso contradiz as práticas. Inclusive, o ex-ministro da educação Milton Ribeiro afirmou, no dia 09/08/2021, em uma entrevista concedida ao programa Nova Censura, da Tv Brasil, que os alunos com deficiência “atrapalham” os demais, isto é, o discurso revestido de boas intenções, na verdade, é uma estratégia excludente de um governo que pouco se importava com as pessoas com deficiência.

Felizmente, esse projeto da exclusão foi derrubado devido, em boa parte, às movimentações realizadas por instituições, órgãos e pesquisadores. Em 1 de janeiro de 2023, o decreto do novo presidente, Luís Inácio Lula da Silva, nº 11.319/23, revoga o decreto nº 10.502 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial criada em 2020. No entanto, na LDB 9394/96, a questão da educação bilíngue para surdos foi acrescida de artigos decorrentes da Lei 14.191/21, a saber: art. 60-A, Art.60-B, Art. 78-A e Art. 79-c, que trazem

características do Decreto 14.502/2020, o que sinaliza que devemos permanecer vigilantes às mudanças que estão sendo realizadas.

Em agosto de 2021, foram sancionadas alterações na Lei de Diretrizes e Base (LDB) (Brasil, 1996) que ampliam a modalidade bilíngue na educação de surdos no país. Essas alterações surgem como uma possibilidade de expansão daquilo que há muito tempo a comunidade surda já vem lutando: o ensino, de fato, baseado no bilinguismo. Contudo, é necessário que sejam realizadas reflexões do proposto, tendo em vista que ao serem direcionados a instituições que apenas possuem alunos surdos, esses estudantes terão restringido o contato com uma diversidade maior de pessoas, visto que é na escola que ocorrem grande parte de nossas interações sociais.

A realidade, os dados e minha prática docente me fazem perceber que a educação de surdos ainda possui diversos insucessos e lacunas. Todavia, leis, decretos e orientações já existem e acredito que, se aplicados adequadamente, com o suporte humano, formativo e material necessário, muitas das lacunas existentes poderiam ser sanadas ou minimizadas sem a necessidade de práticas segregativas.

O que é sugerido nessa alteração da LDB (Brasil, 2021), pode ser considerado uma prática isolacionista que vai de encontro ao que muitos documentos e ações que seguem os precedentes da inclusão preconizam. A história nos mostra que a decisão de criar espaços específicos para a educação de alunos com especificidades gera impactos negativos, afinal, há uma tendência para o olhar clínico e patológico nesses locais (Mendes, 2006).

Assim, corroboro Santos e Moreira (2021, p.170) ao afirmarem que “a ideia de não adaptação acaba, de certa forma, atribuindo a culpa à pessoa com deficiência e isentando a escola regular do seu papel de promover uma educação de qualidade para todos” Portanto, é necessário que sejamos cautelosos na análise e aplicação desses projetos que emergem em um momento no qual nosso país é marcado, como pontuam Santos e Moreira (2021, p. 172), por “desigualdades, preconceitos, discursos anticientíficos e conservadores”.

As elucidações realizadas até aqui mostram que ainda temos muito a caminhar para a construção de um sistema educacional que, de fato, seja

inclusivo. Nesse sentido, é necessário que os espaços educacionais ofereçam, como pontua Kassar (2011), o acesso e a permanência dos alunos com deficiência e que ofereçam, quando necessário, atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar.

Parafraseando Mendes (2006), acredito não ser possível a melhoria de nossas escolas, bem como da sociedade, se as diferenças continuam sendo sistematicamente excluídas desses espaços. É necessário que assim como qualquer outro aluno, os alunos surdos tenham acesso aos conteúdos e materiais disponíveis na sociedade e no âmbito escolar de modo que possam ter suas potencialidades exploradas e seu conhecimento de mundo ampliado.

1.2 Bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo e translinguismo: terminologias e aplicações

Speakers pass away and disappear;
languages don't. Instead, they transform,
transfigure and transmute.
(Trans)linguaging moves ahead
indefatigably under its own steam
(Rajagopalan, 2022, p. 15).

Como sinaliza Lotherington (2004), a educação em massa e o ensino de línguas adicionais para a população de modo geral - e não apenas para a elite - é um fenômeno recente que data de um ou dois séculos, isso porque houve uma modificação nos paradigmas que tinham o ensino de línguas adicionais com uma perspectiva mais acadêmica para a percepção da necessidade do uso de outras línguas como uma necessidade básica e econômica na sociedade.

A discussão referente ao sujeito bilíngue tem sido temática que envolve diferentes acepções há muito tempo. Autores como Bloomfield (1935) e Macnamara (1967), por exemplo, definem o sujeito bilíngue como um indivíduo que pode utilizar duas línguas do mesmo modo que falantes nativos dessas línguas, isto é, há nessa perspectiva a concepção de que o sujeito bilíngue é o equivalente a dois sujeitos monolíngues. Inclusive, Grosjean e Byers-Heinlein (2018) pontuam que no início das pesquisas relacionadas ao bilinguismo, o fator

principal observado era a proficiência desses sujeitos nessas línguas de modo equiparativo.

A concepção de sujeito bilíngue que adoto neste estudo é a proposta por Grosjean (2013), para quem o bilinguismo pode ser definido como o uso de duas ou mais línguas (ou dialetos) na vida cotidiana. Essa concepção traz vantagens, pois não exclui a questão da proficiência, tendo em vista que os sujeitos necessitam ter certo conhecimento nelas para poder utilizá-las. Além disso, ela "considera pessoas que falam mais de dois idiomas – há muitas no mundo atualmente – e abrange dialetos, uma realidade linguística em muitos países do mundo" (Grosjean; Byers-Heinlein, 2018, p. 5, tradução própria).¹

Todavia, os paradigmas se modificam e, atualmente, entende-se que os sujeitos bilíngues utilizam as línguas que conhecem em diferentes contextos de diferentes modos o que, automaticamente, faz com que eles possam possuir um maior domínio em determinado âmbito de uma de suas línguas se comparado a outra. Grosjean e Byers-Heinlein (2018) são enfáticos ao pontuar que as habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e audição) dos sujeitos bilíngues, normalmente, desenvolvem-se de modo distinto e que não se deve esperar que eles se desenvolvam de modo linguisticamente equivalente nelas. Nesse sentido, "a maioria das pessoas surdas que sinalizam e que usam a língua majoritária (mesmo que apenas na forma escrita) em suas vidas diárias são, de fato, bilíngues" (Grosjean, 2010, p. 134, tradução própria).²

A educação bilíngue é uma ferramenta para difundir as línguas mundiais, e isso é bastante percebido na popularidade internacional do inglês em programas bilíngues e cursos de segunda língua. Ao mesmo tempo, a educação bilíngue é um veículo para programas de manutenção da linguagem em que as línguas maternas das crianças são reforçadas por meio do letramento na escola. Além disso, a educação bilíngue pode ser um esteio crítico em programas de revitalização linguística em que as crianças são educadas em uma língua ameaçada, oferecendo um meio de regeneração da linguagem, (Lotherington, 2004, p. 700, tradução própria)³

¹[...] it accounts for people who use more than two languages – there are many such people in the world today – and it encompasses dialects, a linguistic reality in many countries of the world. (Grosjean; Byers-Heinlein, 2018, p. 5).

² most deaf people who sign and who use the majority language (even if only in its written form) in their everyday lives are indeed bilingual.

³ Bilingual education is a tool for spreading world languages, and this is seen very much in the international popularity of English in bilingual programs and second language courses. At the same time, bilingual education is a vehicle for language maintenance programs where children's

No quadro abaixo, é possível visualizar algumas especificidades relacionadas à vida de surdos bilíngues pontuadas por Grosjean (2010).

Quadro 1 - As línguas, habilidades e modalidades envolvidas no bilinguismo de pessoas surdas.

<i>Modality</i>	Spoken language		Sign language	
	Production	Perception	Production	Perception
<i>Spoken</i>	Speaking	Listening Lip reading (+/- cued speech)	XXXXXXXX	XXXXXXX
<i>Written</i>	Writing	Reading	Writing sign language	Reading sign language
<i>Sign</i>	Producing a signed version	Perceiving a signed version	Signing	Perceiving signing
<i>Finger spelling</i>	Producing and perceiving finger spelling			

Fonte: Grosjean, 2010, p. 135

No quadro acima, Grosjean (2010) sintetiza as habilidades e modalidades presentes no bilinguismo quando se há línguas de sinais e línguas orais envolvidas. Em relação às modalidades, as línguas orais e de sinais podem ser escritas (modalidade escrita da língua falada e as escritas em língua de sinais) e sinalizadas. A produção da língua oral em sinais é uma possibilidade e temos como exemplo próximo o caso do português sinalizado (que não segue a estrutura da língua de sinais) e da língua de sinais *pidgin* (utilizada por ouvintes que não são totalmente fluentes na verdadeira língua de sinais dos surdos).

A sinalização da língua de sinais ocorre quando há a sinalização dos sinais nessa língua. Naturalmente, não há modalidade oral da língua de sinais,

home languages are reinforced through literate study at school. Furthermore, bilingual education can be a critical mainstay in language revitalization programs where children are educated in a threatened language, offering a means of language regeneration.

mas, na modalidade escrita, é possível encontrar as formas escritas e possibilidades de leitura na forma escrita da língua oral. No Brasil, existem quatro possibilidades no que diz respeito aos sistemas de escrita de sinais, a saber: "o sistema *SignWriting* (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Língua de Sinais (VisoGrafia)" (SILVA *et al.*, 2018, p. 2). A datilologia/soletração é um fenômeno presente em ambas as línguas, sendo, muitas vezes, uma representação visual da grafia da língua oral.

Além disso, o conhecimento de sujeitos bilíngues não permanece estático ao longo da vida e dependem de eventos que podem ocorrer em suas vidas. A mudança de localidade, conhecer ou perder o contato com alguém com quem essa pessoa possa se comunicar nessa língua e a mudança de algo específico de sua realidade são fatores que, por exemplo, podem ocasionar a aquisição ou perda de uma língua por eles (Grosjean; Byers-Heinlein, 2018).

Se pensarmos em uma família de imigrantes, naturalmente, esses indivíduos irão desenvolver diferentes domínios linguísticos em cada língua devido à exposição aos diferentes *inputs* linguísticos que recebem nesses diferentes contextos. Isso porque, provavelmente, utiliza-se a língua materna do país desses sujeitos em casa e, no espaço escolar, a língua oficial do país no qual eles estão residindo.

Sendo assim, é provável que esse indivíduo irá se sentir mais confortável para discutir temáticas mais acadêmicas, por exemplo, na língua do país que está situado (a língua utilizada na escola), tendo em vista que essa é a língua na qual, normalmente, ele tem exposição a esse tipo de conteúdo. Isso ocorre, pois

a necessidade e o uso dos idiomas costumam ser bastante diferentes, de modo que os bilíngues não desenvolvem proficiência igual e total em todos os seus idiomas. Isso também vale para diferentes habilidades linguísticas, como a leitura e a escrita (Grosjean; Byers-Heinlein, 2018, p.8, tradução própria).⁴

⁴ the need and use of the languages are usually quite different that bilinguals do not develop equal and total proficiency in all their languages. This is also true for the different language skills, such as reading and writing.

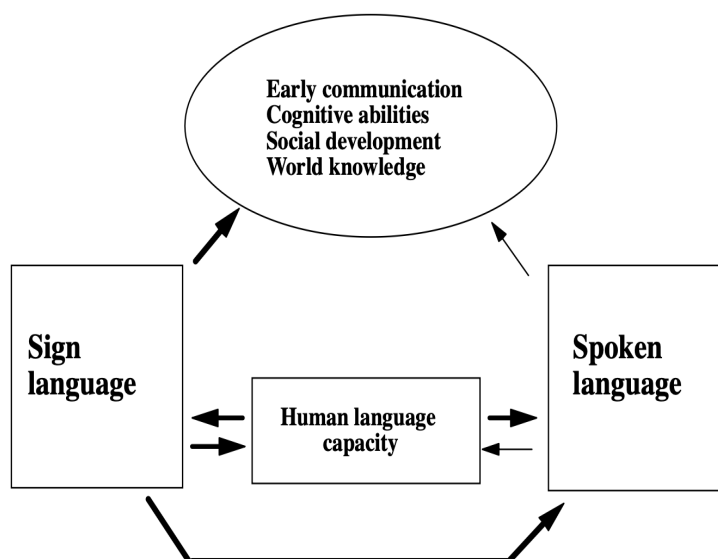
Acerca dessa questão, Maher (2007) pontua que os usos dessas línguas irão ser definidos de acordo com o contexto sociocultural do indivíduo, das exigências da sua realidade social, assim como do tópico e do gênero discursivo que está sendo utilizado. Inclusive, essas especificidades irão definir se o seu desempenho terá um melhor "sucesso" em uma língua do que em outra, podendo esse sujeito, inclusive, ser capaz de utilizar apenas uma dessas línguas em determinadas práticas comunicativas, mas não em outras.

A maioria dos surdos, por exemplo, são filhos de pais ouvintes (Almeida, 2021; Grosjean, 2010), o que faz com que a língua de sinais seja mais utilizada - quando eles possuem contato com essa língua - fora de casa. Assim, muitas vezes é na escola ou em contexto fora do lar que eles terão maior contato com a língua de sinais, o que faz com que os surdos possuam um contato maior com sinais específicos a esses contextos, mas não ao contexto familiar, por exemplo.

De acordo com Grosjean (2010), as línguas de sinais ao redor do mundo tiveram um crescimento em seu status e reconhecimento como línguas nos últimos 40 anos, o que afetou positivamente o reconhecimento dos surdos na condição de sujeitos bilíngues. Em relação ao status de bilíngue pelos surdos, Grosjean (2010, p. 136, tradução própria) afirma que "eles precisam da língua de sinais como meio de comunicação entre si (e com alguns ouvintes), mas também precisam da língua majoritária para a vida fora da comunidade surda (família, trabalho, etc.)".⁵

⁵ they have a need for sign language as a means of communication among themselves (and with some hearing people), but also a need of the majority language for life outside the deaf community (extended family, work, etc.).

Imagem 1 - O forte papel da língua de sinais (representado por setas mais grossas) no desencadeamento da capacidade de linguagem humana da criança surda e, portanto, na ajuda do desenvolvimento da língua falada



Fonte: Grosjean (2010)

Na imagem acima, Grosjean (2010) sistematiza como as capacidades cognitivas e sociais dos sujeitos surdos desenvolvem-se melhor quando eles são expostos, desde o nascimento, à língua de sinais. Na imagem, as setas mais grossas demonstram qual língua - nesse caso, a língua de sinais - tem mais influência no desenvolvimento da comunicação precoce, das habilidades cognitivas, do desenvolvimento social e do conhecimento de mundo desses sujeitos.

Sabemos que, apesar de muitos anos de terapia fonoaudiológica, a fala das crianças e adolescentes surdos é pouco elaborada, lenta e não totalmente inteligível. Além disso, a audição ou a leitura labial raramente são ótimas; são processos muito cansativos que envolvem muita adivinhação. A sinalização, por outro lado, permite que a comunicação ocorra em uma velocidade ideal. (Grosjean, 2010, p. 143, tradução própria)⁶

Esses sujeitos, normalmente, não são apenas bilíngues, mas também biculturais, tendo em vista que transitam entre a realidade ouvinte e a realidade

⁶ We know that despite many years of spoken language therapy, the speech of deaf children and adolescents is often labored, slow, and not fully intelligible. In addition, listening or lip reading is rarely optimal; it is very tiring and involves a lot of guessing. Signing, on the other hand, allows communication to take place at an optimal rate.

da comunidade surda. Grosjean (2010, p. 137), ao citar Grosjean (2008), utiliza três características para definir bilíngues biculturais, a saber:

(1) Eles participam, em graus variados, da vida de duas ou mais culturas. (2) Eles adaptam, pelo menos em parte, suas atitudes, comportamentos, valores, línguas etc., a essas culturas. (3) Eles misturam e combinam aspectos das culturas envolvidas. Certas características (atitudes, crenças, valores, comportamentos etc.) vêm de uma ou outra cultura enquanto outras características são misturas baseadas nessas culturas.⁷

Um dos sujeitos da pesquisa, por exemplo, durante um de seus encontros na sala de recursos multifuncionais, durante uma discussão de conteúdos da disciplina de biologia, questionou o que significavam os sinais de primos e tios, pois, até aquele momento, ele só possuía conhecimento de sinais de pessoas mais próximas de seu núcleo familiar, como pai e mãe. Isso mostra que, ainda que estivesse discutindo uma temática que demanda um conhecimento mais "robusto", ele não possuía conhecimento de algo mais simples, como os sinais em Libras dos membros da família.

Isso corrobora com o que postula Grosjean (2010, p. 140, tradução própria) ao afirmar que:

As crianças surdas devem adquirir conhecimento de mundo, e isso é feito em grande parte por meio da linguagem. À medida que se comunicam com os pais, cuidadores e familiares, as informações sobre o mundo são processadas, armazenadas e trocadas. É esse conhecimento, por sua vez, que serve de base para as atividades que acontecem na escola. É também o conhecimento de mundo que facilita a compreensão linguística; não há compreensão real da língua sem o apoio desse conhecimento.⁸

O exemplo mencionado acima comprova o que é proposto por García (2009): o sujeito bilíngue deve ser compreendido para além de uma concepção

⁷ (1) They take part, to varying degrees, in the life of two or more cultures. (2) They adapt, at least in part, their attitudes, behaviors, values, languages, etc., to these cultures. (3) They combine and blend aspects of the cultures involved. Certain characteristics (attitudes, beliefs, values, behaviors, etc.) come from the one or the other culture whereas other characteristics are blends based on these cultures.

⁸ Deaf children must acquire world knowledge, and this is done in large part through language. As they communicate with parents, caretakers, and family members, information about the world will be processed, stored, and exchanged. It is this knowledge, in turn, which serves as a basis for the activities that take place in school. It is also world knowledge which facilitates language comprehension; there is no real language understanding without the support of this knowledge.

de bilinguismo balanceado. Afinal, existe uma heteroglossia nesse processo, tendo em vista que esse sujeito não é composto pelo monolinguismo de suas línguas de domínio, mas pela imbricação dessas; e é justamente nesse processo que surge o translanguismo. Lewis, Jones e Baker (2012) ao citarem Li Wei (2011, p.1223, tradução própria) definem translanguagem da seguinte forma:

Translanguagem é tanto transitar entre diferentes estruturas e sistemas linguísticos, incluindo diferentes modalidades (falar, escrever, sinalizar, ouvir, ler, lembrar) como ir além delas. Translanguagem inclui toda a gama de performances linguísticas de usuários multilíngues de línguas multilíngues para fins que transcendem a combinação de estruturas, a alternância entre sistemas, a transmissão de informação e a representação de valores, identidades e relações. O ato de translanguizar é então de natureza transformadora; cria um espaço social para o usuário linguístico multilíngue, reunindo diferentes dimensões da sua história pessoal, experiência e contexto, da sua atitude, crenças e ideologia, da sua capacidade cognitiva e física num desempenho coordenado e significativo, transformando-o numa experiência vivida.⁹

Para Rajagopalan (2022, p. 15, tradução própria), translanguagem

Translanguagem (ou, simplesmente, linguagem) é um termo carregado de teoria. Isso é certo. Ela defende uma concepção de linguagem, não como um produto acabado, adequado para uso por todos (sejam eles falantes regulares ou aprendizes), mas como algo que está constantemente sendo elaborado e aperfeiçoado, na verdade, muitas vezes remendado, mesmo quando seus usuários a utilizam.¹⁰

Para Muniz e Pereira (2021, p. 183), reconhecer a "translanguagem traz uma compreensão de linguagem em trânsito, que supera fronteiras linguísticas e, por consequência, culturais". Essa concepção da linguagem como processo

⁹ translanguaging is both going between different linguistic structures and systems, including different modalities (speaking, writing, signing, listening, reading, remembering) and going beyond them. It includes the full range of linguistic performances of multilingual language users for purposes that transcend the combination of structures, the alternation between systems, the transmission of information and the representation of values, identities and relationships. The act of translanguaging then is transformative in nature; it creates a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, beliefs and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, and make it into a lived experience.

¹⁰ Translanguaging (or, simply, languaging) is a theory-laden term. That much is for sure. It espouses a conception of language, not as a finished product fit for use by all and sundry (be they regular speakers or learners), but as something which is constantly being crafted and fine-tuned, indeed oftentimes tinkered with, even as its users go about using it.

é bastante importante, tendo em vista que os conceitos de língua e de diversidade linguística vêm se resignificado.

Nos debates acadêmicos recentes, os conceitos de língua e de diversidade linguística tem sido amplamente revisados, contestados, ampliados e resignificados, para incluir, por exemplo, outras modalidades e materialidades produtoras de sentido, em atenção a diferentes modos de produção, circulação e recepção dos sentidos (Severo, 2020, p. 304).

Os conceitos relacionados àqueles que utilizam duas ou mais línguas, também, vêm se resignificando. O multilinguismo, translinguismo, bilinguismo e plurilinguismo são alguns exemplos. No caso do translinguismo, Severo (2020, p. 305) pontua que: “essa perspectiva enfoca as práticas linguísticas que emergem a partir da linguasagem (*linguaging*), entendida como ação agentiva e criativa dos sujeitos no processo de produção dos sentidos”

No Brasil, esse é um conceito que ainda não é tão discutido se comparado à agenda linguística de alguns países europeus e dos Estados Unidos (Krause-Lemke, 2020). Acredito que isso ocorra devido ao fato de que, como pontua Severo (2020) ao citar Makoni (2019), está presente no imaginário social uma perspectiva monolíngue que é baseada em um conceito de língua que é fixo, tendo suas fronteiras linguísticas marcadas; principalmente, por gramáticas e dicionários. Inclusive,

a língua como um produto serviu durante muito tempo aos interesses das classes dominantes, sobretudo nos processos de formação dos Estados, a partir do século XIX. Nesse cenário, a língua tornou-se um dos elementos centrais na construção de sentidos e valores compartilhados entre grupos diversos presentes no território brasileiro, a fim de que se identificassem como membros de um só povo (Muniz; Pereira, 2021, p. 184).

O conceito de translinguagem, como nos mostra Krause-Lemke (2020, p. 2075), não apenas remete às práticas bilíngues, mas referencia, também, uma concepção de língua que vai além das questões estruturais e que “valoriza e recupera os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas e em prol da construção do conhecimento”, ou seja, considera-se e valoriza-se as articulações entre as diferentes línguas no contexto escolar.

É importante frisar que considerar uma prática translingue não significa renunciar e não trazer para a sala de aula questões referentes à modalidade padrão da língua oficial de um determinado país, por exemplo, mas sim, ampliar o leque de línguas e possibilidades de manifestações linguísticas nas salas de aulas. Todavia, o sistema que forma professores e os agentes envolvidos nos espaços educacionais é baseado, muitas vezes, em ideologias monolinguísticas que pouco ou nada ensinam a lidar com práticas multilíngues (Severo, 2020).

Exatamente por isso, são necessárias mais discussões nos cursos de formação inicial e continuada de professores, para que esses possam observar esses fenômenos multi/pluri/translíngues por uma outra perspectiva. Afirmo isso com bastante tranquilidade - infelizmente - pois, durante minhas experiências como docente e pesquisador, presenciei e observei diversas práticas/falas de profissionais da educação que tinham poucos conhecimentos da pluralidade linguística que vivemos em nosso país. Inclusive, ao se depararem com um aluno surdo ou indígena, por exemplo, não sabiam como lidar com as práticas translíngues desses estudantes, o que causava frustração em ambas as partes.

Dessa forma, entendo que a translinguagem surge como uma praxiologia que, dentro dos estudos da linguagem, "problematiza a noção de língua, a noção de falante monolíngue e bilíngue, bem como o papel das línguas na escola e na formação docente" (Krause-Lemke, 2020, p. 2083) e pode contribuir, significativamente, para a formação desses sujeitos.

Os surdos, recorte de uma comunidade linguística que é utilizada nessa pesquisa de doutorado, possuem a Libras como sua língua natural e estudiosos (Quadros, 1997; Fernandes, 2006; Reis; Morais, 2020; Moraes; Barros, 2020b) e documentos oficiais (Brasil, 2005; Brasil, 2020b) indicam o uso dessa língua como meio comunicacional para o compartilhamento de conteúdos, de vivências e discussões em sala de aula. Contudo, estratégias devem ser pensadas para que essa língua seja utilizada de modo qualitativo em classe, para que seja possível que os TILSP realizem as traduções e interpretações dos mais variados conteúdos do currículo e possam, também, tornar o conteúdo ali disposto, de fato, acessível a esse aluno.

Apenas utilizar a língua materna dele - apesar de ser fulcral - não garante que esse estudante irá adquirir, de fato, o conteúdo proposto. Assim, "é

importante que as discussões sobre educação multilíngue enfoquem não apenas o uso das línguas maternas na escola, mas ajudem a criar condições para se repensar o papel dessas línguas para fins educacionais" (Severo, 2020, p. 303). No que diz respeito à educação de surdos, Muniz e Pereira (2021) sinalizam que ainda que exista a presença dos TILSP em sala de aula - não em todas, infelizmente - a presença desse profissional não tem garantido, de modo geral, um aprendizado significativo desses sujeitos da língua portuguesa, por exemplo. E "as leituras realizadas por esses aprendizes, frequentemente, não desvelam as veredas da linguagem como práticas sociais, os sentidos não emergem nos significantes, que resilientemente permanecem um código a ser decifrado" (Muniz; Pereira, 2021, p. 198)

É importante frisar que "os conceitos de multilinguismo, direitos linguísticos, diversidade e legitimidade não são fixos e imutáveis, mas variam conforme os contextos sociais, políticos, históricos e culturais" (Severo, 2020, p. 309). Inclusive, reforço a percepção de Krause-Lemke (2020) ao afirmar que a translinguagem pode ajudar no processo de criação de estratégias de ensino e de formação docente em contextos multilíngues. Nesse sentido, mais do que um conceito, corroborando a perspectiva de Wei (2017), acredito que o translinguismo deve ser visto pelo viés de uma "teoria prática", trazendo uma praticidade para a aplicação dessa perspectiva.

No caso do contexto bilíngue com surdos, as práticas translingues podem ocorrer tanto na modalidade escrita quanto sinalizadas das línguas, estando a leitura, a escrita e a sinalização envolvidas nesse processo (García, 2009a, p. 46, *apud* Lewis; Jones; Baker, 2012, p. 666). Muniz e Pereira (2021, p. 183-184) pontuam que

a educação linguística de surdos encontra na ideia de translinguagem uma concepção epistêmica que respeita a pluralidade de sentidos sociais e culturais relacionados às práticas de linguagem presentes em muitas salas de aula plurilíngues, bem como fora delas, a partir de vivências de sujeitos surdos usuários de Libras como primeira língua.

As discussões relacionadas à translinguagem, como nos lembra Krause-Lemke (2020), ajudam a lembrar que existe uma relação hierarquizada entre as línguas, sobretudo em contextos plurilíngues. Se considerarmos que "é pela

língua que se dá o acesso ao conhecimento e também o desenvolvimento da identidade do falante e de sua inserção social” (Krause-Lemke, 2020, p. 2096). É de extrema importância que os profissionais e agentes envolvidos nesse processo de aquisição linguística possuam conhecimentos que possam contribuir e explorar as potencialidades de seus alunos nesse campo. Sendo, à luz do que propõem Muniz e Pereira (2021, p.187), a escrita “um espaço dialógico, numa perspectiva Bakhtiniana, como manifestação concreta e situada da língua”. Realidade que se intensifica no caso dos alunos surdos, tendo em vista que, normalmente, essa é a modalidade da língua oral que eles costumam utilizar em seus intercâmbios comunicacionais. Tais ponderações nos mostram que existem muitas especificidades durante a aquisição de línguas, sejam elas adicionais ou não, temática que discuto no próximo capítulo.

2 AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: PRAXIOLOGIAS DO ONTEM E DO HOJE

Como todo sistema complexo, a língua(gem) é um sistema aberto e novos componentes vão se agregando, fazendo com que o sistema mude e se auto-organize constantemente, pois nada é fixo (Borges; Paiva, 2011, p. 343).

É inquestionável que as discussões e estudos relacionados à aquisição de línguas adicionais têm ganhado bastante visibilidade na agenda da academia e nos espaços educacionais. A busca por respostas mais adequadas para a aquisição de línguas se deve, provavelmente, à grande valorização e prestígio que existe em se saber uma língua adicional. O que confirma que “na atualidade, ainda há uma forte conexão entre os estudos em aquisição de segunda língua e a reflexão em torno de questões sobre metodologias para o ensino de L2, sobre o planejamento de programas de ensino dessas línguas” (Souza, 2021, p. 30). Conseqüentemente, ocorreu também o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o que fez com que o Conselho Nacional de Educação (CNE) passasse a receber cada vez mais solicitações relacionadas à necessidade de normatização do ensino bilíngue no país e criasse as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020b).

O fato é que parte significativa das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente (Brasil, 2020b, p. 19).

Dessa forma, discussões dessa temática são urgentes, pois, os paradigmas sociais estão se modificando e, com eles, as práticas pedagógicas também precisam se ressignificar. Afinal, aprender uma língua adicional traz benefícios social e profissionalmente, pois os sujeitos, com o suporte dessas línguas, podem expandir suas possibilidades comunicacionais e de mundo (Almeida, 2021). Nesse sentido, as pesquisas em aquisição da linguagem se justificam, pois elas possibilitam responder a diversas questões inerentes ao sistema educacional, como nos mostra Souza (2021, p. 44):

De fato, os estudos em aquisição de segunda língua respondem a questões relativas aos problemas de didática no ensino das línguas adicionais, mas não se limitam a eles. [...] Os conhecimentos obtidos nos estudos da área de aquisição de segunda língua, por tratarem de questões relativas à aprendabilidade de línguas adicionais, são certamente de interesse para professores de línguas, assim como para quem planeja e coordena o currículo de programas de ensino ou ainda para quem prepara materiais didáticos. [...] Estas informações deveriam ter influência na decisão sobre quais intervenções sistemáticas são impactantes no sucesso dos aprendizes, assim como deveriam ter influência em qualquer tipo de avaliação sobre aprendizagem e também sobre os limites do ensino de L2.

Assim como Bastos *et al.* (2021) em seu estudo que discute a educação linguística, formação docente e ideologias modernas de língua, utilizo aqui o termo praxiologia ao invés de teoria, com o objetivo de não dicotomizar teoria e prática. Tal escolha ocorre, pois acredito que teoria e prática devem andar em conjunto se pretendemos promover modificações significativas na sociedade. Advogo que, para além de um objeto de estudo, a sala de aula e os sujeitos inseridos nesse contexto são elementos significativos para a (re)construção de praxiologias no que diz respeito ao ensino de línguas e que as diversas dinâmicas e práticas de (in)sucessos que ocorrem em sala de aula são possibilidades para a ressignificação de experiências.

Nesse contexto, “ser exposto a uma outra cultura, outras línguas, permite maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI” (Brasil, 2020b, p. 17). Afinal, entendemos que para além das questões linguísticas e didáticas, as questões culturais estão bastante presentes no processo de aquisição da linguagem.

Como indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020, b, p. 11):

Demandas sobre educação bilíngue/multilíngue dialogam com diversos fatores sociais, seja de ordem internacional, nacional ou regional, frequentemente em razão de peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído. No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao aumento da percepção de sua importância e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. Implícito aí a percepção de valorização cultural e expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho, considerando as injunções

decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção.

Como sinalizam Bastos *et al.* (2021, p. 44), é essencial experienciarmos as diversidades e imprevisibilidades da vida real em sala de aula, pois elas possibilitam o desenvolvimento de nossos repertórios e a expansão de nossas subjetividades, além disso, elas podem ajudar os alunos a refletirem sobre como “agir para tornar o mundo um lugar melhor para todas/os”. Como Bastos *et al.* (2021) afirmam, a compreensão de mundo é um complexo fenômeno holístico que envolve diversas especificidades, a saber: os corpos, objetos, contextos, afetos e as experiências individuais e culturais, logo, é crucial que essa complexidade seja algo presente nos cursos de formação de professores de línguas, bem como em suas aulas.

As mudanças socioeconômicas vividas com a globalização afetam toda a sociedade, seja no contexto acadêmico, seja no profissional. As pessoas estão cada dia mais expostas a diferentes culturas, línguas e influências advindas do mundo globalizado. O sistema capitalista — base e fundamento da globalização — se encarrega de induzir e gerar a necessidade de o indivíduo dominar mais de uma língua. Paradoxalmente a essa demanda, são perceptíveis problemas na educação linguística de língua estrangeira/adicional — no escopo deste capítulo, da língua inglesa —, tais como práticas pedagógicas que compartimentalizam os saberes, aulas descontextualizadas e alunos/as de graduação e pós-graduação que, após todos os anos no ensino básico e superior, não se sentem seguros/as no domínio dessa língua e, assim, continuam desmotivados/as (Souza; Pereira, 2021, p. 135).

As questões trazidas por Souza e Pereira (2021) nos alertam para o fato de que a sociedade está em constante modificação devido à globalização. Neste mundo interconectado, ainda que paradoxalmente, o ensino de línguas peca em muitas vezes não trazer uma conexão entre o social e o ensino, tendo-se ainda uma prática bastante descontextualizada das realidades sócio localizadas dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Essa prática é contraditória, pois, como nos mostra Radelli (2011, p.2), “a linguagem, com a qual o homem se comunica, adquire importância primordial nas relações professor/aluno/escola/relações sociais”, logo, a educação se caracteriza como uma prática social permeada por diversificados intercâmbios comunicacionais.

Por isso, é importante que as realidades desses sujeitos sejam consideradas, tendo em vista que língua/linguagem é parte essencial da vida dos sujeitos; sendo a linguagem um projeto inacabado que está em constante modificação (Radelli, 2011).

Como pontuam Souza e Pereira (2021, p. 136), é fulcral que os professores de língua inglesa “não se tornem cúmplices da cultura de dominação, mas busquem meios de propiciar, em sua ação docente, que o/a aluno/a exerça sua agência na sociedade”. Afinal, as subjetividades devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem, visto que elas refletem significativamente no processo de aquisição da linguagem do alunado e “a subjetividade do sujeito é parcialmente construída por sua identidade social, como reflexo do tratamento recebido por outros que ele considera significante” (Souza; Pereira, 2021. p. 138).

Isto é, os *inputs* e materiais utilizados em sala de aula ajudam a (re)construir e (re)significar as identidades discentes e docentes, porque a aquisição da linguagem é algo complexo e “várias configurações, arranjos e intervenções podem dificultar ou facilitar o processo, porém, não o determinam com exclusividade” (Souza, 2021, p. 129). Por isso, como indicado pela BNCC (2017), é necessário que a realidade social do alunado seja levada em consideração para que seja proporcionado um aprendizado mais significativo para eles.

Tecendo reflexões dos pressupostos vygotskianos, Barbosa, Freire e Medeiros (2018, p. 629) nos mostram que “o homem é um sujeito de possibilidades e potencialidades e, muitas destas, desdobrar-se-ão a partir do contato social, ou, ao contrário, poderão jamais emergir por ausência dos estímulos adequados”. Lembro-me que minhas praxiologias no início de minha carreira docente refletiam praxiologias bastante comuns entre meus professores durante o meu processo de aprendizagem nas escolas públicas nas quais estudei. Grosso modo, as aulas eram descontextualizadas e tratavam apenas de questões gramaticais. Compreendo que boa parte dessas praxiologias são resultados da falta de processos formativos qualitativos e de uma cultura que, por bastante tempo, buscava preparar os alunos apenas para testes específicos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ademais, as orientações dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) de língua estrangeira – que embasavam o ensino de língua estrangeira à época – propunham, também, uma abordagem mais instrumental da língua.

Enquanto reproduzia essas praxiologias, percebi que muitos dos meus alunos não se mostravam tão engajados nas aulas, o que fez com que eu começasse a reinventar minhas ações em sala de aula, trazendo mais da realidade do alunado para as discussões e atividades propostas, assim como uma maior usabilidade para o que ali estava sendo proposto. Essa modificação praxiológica ocorreu devido às discussões que tive em algumas disciplinas na graduação, com alunos meus e experiências pessoais durante meu processo de ensino. Por isso, é bastante importante que existam mais discussões sobre os letramentos e linguística aplicada nos cursos de formação de professores de línguas. A partir de trocas epistemológicas realizadas nessas disciplinas, os futuros professores podem se preparar praxiologicamente para as diversidades existentes durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, o acesso às informações que dizem respeito aos multiletramentos e a linguística aplicada possibilita que esses profissionais compreendam, sobretudo, que não existe uma receita pronta para que ocorra a aquisição de uma língua adicional, mas que existem diversas possibilidades que podem facilitar esse processo. E essas possibilidades provêm do contexto sócio-histórico do alunado e do local que ele ocupa como sujeito no mundo. Inclusive, como mencionam Souza e Pereira (2021, p. 140), “considerando toda a gama de conhecimentos, conceitos e valores ensinada em aulas de língua inglesa, o letramento deve ser crítico, e não mantenedor do discurso opressor”. Nesse sentido, ele deve estimular a abertura das asas dos alunos, e não os aprisionar.

Os espaços nos quais estava inserido me permitiam essa flexibilidade na inserção de diferentes materiais em sala de aula, mas sei que algumas instituições são pouco receptivas no que diz respeito à discussão de determinadas temáticas e conteúdos em sala de aula. Em tempo, admito e reconheço a relevância dos conhecimentos que me foram compartilhados pelos meus professores, afinal, eles ajudaram-me na formação do profissional que sou hoje; não perfeito, mas ciente que que estamos em constante processo de aprendizagem. Profissional esse que apesar de crítico em relação a questões

referentes aos novos documentos norteadores, como a BNCC (Brasil, 2017), entende que essas novas tendências no que diz respeito à aquisição de línguas, que consideram outros aspectos para além da leitura e escrita, são movimentos bastante positivos nas novas praxiologias que temos vivenciado no cenário nacional.

Minha experiência comprova o que Souza e Pereira (2021, p. 136) pontuam: “refletir sobre educação é tarefa complexa, pois tal ação passa pelas complexidades multidimensionais dos indivíduos que participam, ao mesmo tempo, de diferentes contextos da sociedade”. Nesse sentido, é necessário considerar as realidades desses sujeitos para que, assim, possamos proporcionar uma educação mais significativa para eles. Para tal, a mediação é um elemento bastante importante, visto que ela possibilita um processo de aquisição do conhecimento menos solitário no qual vários sujeitos estão envolvidos e são responsáveis pelo resultado final (Barbosa; Freire; Medeiros, 2018).

Ao lidarmos com o ensino de língua inglesa, essa tônica se intensifica ainda mais, visto que há uma relação social de poder que ainda permeia aqueles que possuem o domínio dessa língua. Afinal, no mundo globalizado no qual vivemos, saber inglês é, muitas vezes, estar à frente de outros sujeitos tanto no mercado de trabalho quanto nas interações sociais.

Do mesmo modo, na sociedade brasileira, vemos os discursos opressores ecoando no silêncio das ações, reforçando a continuidade do sistema, dizendo que estudantes de escolas públicas nunca terão chance de usar a língua inglesa — por não terem condição de viajar, como se a língua fosse moeda do capitalismo, uma commodity a ser negociada — e parecem estar condenados/as a reproduzir o capital social (Souza; Pereira, 2021, p. 140).

Ainda que acredite que não devemos ter uma visão mercadológica do nosso alunado, é inevitável pensarmos nas funcionalidades e nas possibilidades que essa língua pode trazer para esses estudantes no mercado de trabalho. Contudo, é importante ir além para que haja a promoção da criticidade e a expansão do conhecimento de mundo desses sujeitos em sala de aula.

É nesse sentido que a compreensão da subjetividade faz perceber tantos problemas na educação e na sociedade. Portanto, é necessário

um olhar para além da sala de aula e do ambiente escolar, que leve ao entendimento de que a vida é multidimensional em seu próprio acontecer. Assim, o aprender e o ensinar devem ir além da letra, do método, do material didático, pois acontecem de forma multidimensional [...] (Souza; Pereira, 2021, p. 138-139).

Por muito tempo, o aprendizado de uma língua adicional foi visto como algo inalcançável para aqueles que vinham de uma classe econômica menos favorecida, inclusive, ainda é possível verificar reflexos desse passado na realidade de muitos. No Brasil, por exemplo, é apenas em 2020 que há a oficialização dos parâmetros para o ensino bilíngue/plurilíngue (Brasil, 2020b), ainda que diversas escolas de alto padrão já se autointitulem bilíngues bem antes da divulgação dessa política linguística. É fato que apenas se autointitular uma instituição bilíngue não garante um espaço de aprendizagem que oferece ensino de qualidade para esses alunos, contudo, boa parte desse “boom bilíngue” se iniciou em escolas que atendem a um público economicamente favorecido, o que reforça a acentuada desigualdade social existente no país. Ainda de acordo com Souza e Pereira (2021, p. 139),

Enquanto para alguns/as aprendizes a língua é estrangeira, mas não estranha, para outros/as ela é estrangeira e inimiga, pois pesa sobre eles/as toda a carga cultural e social inerente a uma língua hegemônica, difundida como commodity. [...] a língua estrangeira/adicional na sala de aula pode ser rejeitada como uma autodefesa à ansiedade ou à baixa autoestima, devido a desigualdades sociais intensificadas pelos discursos.

Como indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020b), ainda que o crescimento de escolas que se autointitulem bilíngues ocorra majoritariamente na rede privada, é importante frisar que quase 80% dos estudantes da educação básica no Brasil estão matriculados em escolas públicas). Ou seja, há uma necessidade latente de modificação do cenário atual para que seja possível modificar o paradigma de desigualdade social que ainda vivemos. A presença e indicação do inglês como língua adicional a ser ensinada nas escolas reflete questões sociais que antecedem a expansão dessa língua, afinal, como sinalizam Rodrigues e Nascimento (2020, p. 25), “as políticas linguísticas podem ser concebidas como

construções ideológicas que refletem e (re)produzem as relações de poder dentro da sociedade”.

Todavia,

[I]mitar a língua ao uso que o capitalismo faz dela é reforçar o discurso de exclusão, bem como a mentira que engessa e limita quem poderia conquistar seu próprio espaço de resistência, ao usar a língua para comunicar seus pensamentos, se posicionar politicamente ou redefinir sua identidade (Souza; Pereira, 2021, p. 150).

Nesse sentido, é necessário que as questões sócio-históricas dos indivíduos sejam consideradas no processo de ensino. É inegável a importância da língua inglesa na contemporaneidade, mas para além da discussão da necessidade do ensino dessa língua, é importante que exista uma movimentação mais significativa no que diz respeito ao modo que esse ensino ocorre. Afinal,

grosso modo, os currículos para o ensino de LI têm optado pela centralidade do ensino do código, negando ao aluno a condição de atuar criticamente sobre o mundo, perceber-se cidadão, engajar-se nos difíceis diálogos da diversidade na contemporaneidade, reconhecer-se como homem-sujeito, munir-se de modo a descolonizar o saber, habilidades já previstas pelos documentos governamentais para o ensino e aprendizagem de línguas nas circunstâncias atuais (Lima; Andrade, 2016, p. 74).

É necessário, assim, um olhar mais crítico para o ensino dessa língua, buscando promover maiores reflexões e impactos na vida do alunado, afinal, somos sujeitos em constante (re)construção que precisam de insumos significativos de criticidade.

Os questionamentos realizados por Monte Mór e Menezes de Souza (2021), por exemplo, fazem-me refletir significativamente sobre a valorização de determinadas vivências de modo geral pela sociedade. Estender e aplicar determinadas praxiologias é um campo minado bastante meticuloso, afinal, “o perigo da universalização colonial é justamente naturalizar algo que é particular e local, fazendo com que se transforme em algo geral — uma verdade para todos” (Monte Mór; Menezes De Souza, 2021, p. 12). É importante que, como professores, compreendamos que nossas verdades e realidades são distintas,

logo, as vivências e experiências trazidas para a sala de aula podem acarretar consequências tão distintas quanto.

Afinal, só podemos ver o mundo com os olhos fincados no local de nossos corpos; só podemos fazer sentido do cosmos, que se descortina diante de nossos olhos, com a mente que temos, constituída por nossas vivências específicas, por nossas linguagens já sabidas. E isso só é um fator limitante quando não percebemos os limites de nossos corpos, de nossas mentes e de nossos saberes. São esses limites que nos dizem quem somos — nos dão um sabor de “identidade”. Quando nos conscientizamos deles, aí sim, nos permitimos voar rumo às alteridades que nos cercam (Monte Mór; Menezes De Souza, 2021, p. 13).

Somos sujeitos distintos com vivências e experiências específicas e precisamos estar abertos para a expansão dessas realidades sócio localizadas. “A homogeneidade e a diversidade puxam uma à outra para dançar; e na dança, embaladas pela música, se tornam uma só. Mas como diz o ditado: não confunda a dança com o/a dançarino/a!” (Monte Mór; Menezes De Souza, 2021, p. 14). Por isso, é importante inserir esses alunos em contextos valiosos que explorem suas diversas potencialidades no que diz respeito à língua inglesa. Felizmente, graças às diversas possibilidades midiáticas e eletrônicas disponíveis, “é possível que a noção de imersão em contextos comunicativos na L2 não seja mais necessária e inequivocamente equacionada como a residência em um dado país” (Souza, 2021, p. 117). Isto é, hoje, a imersão em um determinado idioma pode ocorrer de diversas formas.

Nesse íterim, surgem os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹¹ proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) (2019) e um dos ODS, inclusive, diz respeito à educação de qualidade. De acordo com o objetivo 4.c, até 2030, deve-se “aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento”. O objetivo 4.1 visa, também até 2030, permitir que todos os alunos que “completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. Nesse sentido, acredito que o ensino de língua inglesa deve ser algo discutido profundamente, tendo em vista que ele pode proporcionar mudanças

¹¹ Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> Acesso: 28 de março de 2023.

sociais significativas na vida dos sujeitos e está alinhado com o objetivo 4.4 (ONU, 2019), afinal, a aquisição dessa língua pode ajudar esses estudantes a desenvolverem uma competência (linguística) que irá contribuir profissionalmente em sua formação social na condição de sujeitos.

As pessoas com deficiência também devem ser consideradas, tendo em vista que o ODS número 4.5 (ONU, 2019) sinaliza que se deve

até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

Sendo assim, estratégias e discussões são necessárias sobre como se pode proporcionar um ensino significativo e de qualidade para esses alunos. As praxiologias devem ser pautadas em um viés humanístico que permita que esses alunos, como sugerido no objetivo 4.7 (ONU, 2019), possam promover, entre outros, um desenvolvimento sustentável, que valoriza os direitos humanos, a igualdade de gênero, as diversidades globais e a cultura de paz e não violência. Essas questões nos mostram que

[o] trabalho docente é simultaneamente mental e social. É também físico, emocional, prático, comportamental, político, experiencial, histórico, cultural, espiritual e pessoal. Em suma, o ensino é muito complexo, influenciado não só por estas 12 dimensões e talvez por outras, mas também exigindo a sua orquestração contingente em apoio à aprendizagem dos alunos (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p.9).¹²

De acordo com Lotherington (2004), a aquisição de línguas adicionais tem sido temática bastante explorada por estudiosos do campo da psicologia e da linguística em uma tentativa de identificar possibilidades que possam ajudar nesse processo de aquisição, além de buscar identificar as diferenças entre a aquisição de uma língua adicional e uma primeira língua. Lotherington (2004) sinaliza que há diversas diferenças nesse processo, sendo estas influenciadas

¹² The work of teaching is simultaneously mental and social. It is also physical, emotional, practical, behavioral, political, experiential, historical, cultural, spiritual, and personal. In short, teaching is very complex, influenced not only by these 12 dimensions and perhaps others, but also requiring their contingent orchestration in support of students learning.

por fatores de ordem linguística, contextual, individual, política, cultural e pedagógica.

Concordo com Souza (2021, p. 159) ao afirmar que “a virada bilíngue na aquisição de segunda língua é ainda um prisma relativamente novo na detecção de cores antes não nitidamente percebidas nos fenômenos da L2”. Afinal, as perspectivas, abordagens e praxiologias envolvidas nesse processo têm se modificado de modo dinâmico e bastante frequente; “ainda que existam lacunas na compreensão teórica fundamental” (Lotherington, 2004, p. 705-706, tradução própria).¹³

Antes de discorrer sobre algumas perspectivas teóricas que são bastante comuns por embasarem o ensino de línguas adicionais no mundo, acredito que seja importante realizar a distinção de alguns termos, a saber: teoria, método, abordagem e hipótese. Para VanPatten e Benati (2010, p. 61, tradução própria), uma teoria é “um conjunto de declarações sobre fenômenos que ocorrem naturalmente que tentam explicar por que esses fenômenos ocorrem da maneira que ocorrem¹⁴”, as hipóteses, por sua vez, “podem ser formuladas sem uma teoria. Alguém poderia ter uma ideia sobre algo independente de uma teoria e, nas ciências, chamaríamos isso de hipótese autônoma¹⁵”. VanPatten e Benati (2010, p. 61, tradução própria) ainda complementam que

[a]s teorias também são diferenciadas de *frameworks* e modelos. Estes últimos construtos referem-se a compilações de ideias e construções que são maiores que as teorias. Eles podem incluir algumas teorias, mas sua intenção é menos explicar e prever e são geralmente de natureza mais descritiva.¹⁶

Como pode-se perceber, há uma complexidade no processo de aquisição de línguas e, por isso, estudar os métodos possibilita aos professores a realização de reflexões que podem ajudá-los a trazer consciência de suas

¹³ there are still gaps in fundamental theoretical understanding.

¹⁴ a set of statements about naturally occurring phenomena that attempt to explain why these phenomena occur the way they do.

¹⁵ can be formulated without a theory. Someone could have an idea about something independent of a theory and in the sciences we would call this a stand-alone hypothesis.

¹⁶ theories are also distinguished from frameworks and models. These latter constructs refer to compilations of ideas and constructs that are bigger than theories. They may subsume some theories but their intent is less to explain and predict and are generally more descriptive in nature.

decisões e ações em sala de aula (Larsen-Freeman; Anderson, 2011). Nesse sentido, corroboro Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 11, tradução própria) ao afirmarem que:

Ao exporem os professores aos métodos e pedir-lhes que reflitam sobre os princípios desses métodos e se envolvam ativamente com as técnicas, os formadores de professores podem ajudar os professores a entender melhor por que fazem o que fazem.¹⁷

Brown (2007, p.15), inclusive, categoriza as perspectivas teóricas que fortemente influenciaram as práticas pedagógicas no que diz respeito à aquisição de línguas em três diferentes perspectivas, a saber: linguística estrutural e psicologia behaviorista, a linguística gerativa e psicologia cognitiva e o construtivismo. Para Brown (2007), as tendências praxiológicas no ensino de línguas adicionais ocorreram tendo como base esses movimentos e tendências teóricas. No quadro a seguir, é possível verificar a cronologia e os temas que, normalmente, são estudados nessas vertentes.

Quadro 2 – Escolas de pensamento em aquisição de segunda língua

Time Frame	Schools of Thought	Typical Themes
Early 1900s and 1940s and 1950s	Structural Linguistics and Behavioral Psychology	Description Observable performance Scientific method Empiricism Surface structure Conditioning Reinforcement
1960s, 1970s, and 1980s	Generative Linguistics and Cognitive Psychology	Generative linguistics Acquisition, innateness Interlanguage Systematicity Universal grammar Competence Deep structure
1980s, 1990s, and 2000s	Constructivism	Interactive discourse Sociocultural variables Cooperative learning Discovery learning Construction of meaning Interlanguage variability

Fonte: Brown, 2007, p. 15.

¹⁷ By exposing teachers to methods and asking them to reflect on the principles of those methods and actively engage with the techniques, teacher educators can help teachers become clearer about why they do what they do.

De acordo com Pessoa, Borelli e Silvestre (2018), no campo do ensino de línguas adicionais, o foco na forma é algo bastante presente desde quando os métodos em si foram concebidos. Apesar de acreditar que a abordagem de tópicos gramaticais e questões estruturais da língua façam parte do processo de aquisição da linguagem por aprendizes de línguas adicionais, corroboro Pessoa, Borelli e Silvestre (2018, p. 85-86, tradução própria) ao afirmarem que

[o]s alunos devem estar preparados para se envolverem em comunidades de prática e a alcançarem a comunicação de forma colaborativa através do uso de estratégias pragmáticas. Ao fazer isto, eles podem desenvolver um repertório de códigos e uma compreensão da fluidez dos códigos que veem à sua volta, e podem aprender a transitar entre comunidades em vez de desejarem aderir a uma comunidade.¹⁸

Essa concepção de linguagem vai além das questões gramaticais e desterritorializa, no caso da língua inglesa, essa língua de países como Estados Unidos e Inglaterra. Afinal, não é atípico verificar essa dicotomia existente, ainda na atualidade, do ensino do inglês “britânico” ou “americano”. Principalmente, porque trazer outros *Englishes* à sala de aula possibilita a ampliação do repertório cultural e linguístico do aluno, fator que se intensifica se considerarmos que a maior parte dos falantes de língua inglesa no mundo são sujeitos que não possuem o inglês como primeira língua. Além disso, há países que possuem o inglês como primeira língua, mas que, por questões políticas e culturais e reflexo da colonização, não são considerados como referência linguística quando se trata do ensino dessa língua, como Bahamas, Granada, Guiana, Jamaica, Porto Rico e Trinidad que, muitas vezes, não são sequer mencionados nas salas de aula para os alunos ou tem suas variações linguísticas exploradas. Além de outros países que possuem o inglês como segunda língua, como a África do Sul, Botsuana, Camarões, Fiji, Filipinas, Gâmbia, Gana, Índia, Lesoto, Libéria, Maurício, Malta, Namíbia, Nauru, Nigéria, Rodésia, Serra Leoa, Samoa Ocidental, Singapura, Suazilândia, Tanzânia,

¹⁸ learners should be prepared to engage in communities of practice and collaboratively achieve communication through the use of pragmatic strategies. By doing this, they may develop a repertoire of codes and an understanding of the fluidity in codes they see around them, and they may learn to shuttle between communities instead of wishing to join one community. (p. 85-86)

Tonga, Uganda e Zâmbia. Ao longo da minha formação acadêmica e profissional, por exemplo, pouco ouvi a menção desses países como referência linguística.

De toda forma, uma certeza que temos é a de que “a língua está longe de ser esse lugar seguro que normalmente tentamos construir nas aulas” (Pessoa; Borelli; Silvestre, 2018, p. 91, tradução própria)¹⁹. No caso da educação multilíngue, esse processo, como pontua Lotherington (2004), é naturalmente complexo e demanda bastante dos profissionais envolvidos, da administração e de diferentes materiais que são necessários para atender as necessidades dos alunos inseridos nesses espaços. Mas algo que precisa ser considerado é o fato que “os bilíngues operam de modo distinto dos monolíngues tanto da L2, quanto da sua própria L1, seja na compreensão de produção de palavras ou de sentenças” (Souza, 2021, p. 135), há nesse processo influências e trocas constantes entre a L1 do sujeito e suas demais línguas adicionais. Como elucida Souza (2021, p. 172),

[d]ificilmente haverá um único fenômeno, aspecto ou unidade de análise da linguagem impermeável a condicionantes sociais. O impacto de fatores sociais que configuram as oportunidades de aprendizagem de línguas adicionais e as respostas subjetivas a tais oportunidades é impossível de ser negligenciado.

A aquisição de línguas adicionais, assim, caracteriza-se como um fenômeno complexo que é repleto de minuciosidades que devem ser consideradas pelos agentes envolvidos nesse processo, contexto no qual as realidades e especificidades dos alunos devem ser consideradas. No caso dos alunos surdos brasileiros, por exemplo, é importante entender que sua língua de conforto, a Libras, não é uma língua oral-auditiva, que muitas vezes há dificuldades em relação ao uso da língua portuguesa, que ao longo de suas trajetórias educacionais muitos deles não foram incentivados a aprenderem uma outra língua adicional para além do português, e do fato de muitos sentirem que estão perdendo a sua identidade por estarem utilizando uma língua que não é a Libras. Questões que devem estar alinhadas às estratégias de ensino utilizadas

¹⁹ language is far from being this safe place we normally try to build in class.

com esses alunos, para que seja possível integrá-los de modo mais efetivo nas aulas de língua inglesa, como discuto no próximo capítulo.

3 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA SURDOS: O INGLÊS EM JOGO

Every learner is unique. Every teacher is unique. Every learner-teacher relationship is unique, and every context is unique. Your task as a teacher is to understand the properties of those relationships and contexts (Brown, 2007, p.18).

O cerne das mudanças reside na importância de ampliar acesso e permanência de todas as crianças e jovens brasileiros à/na Educação Básica, para promover a leitura, o acesso à informação, a cultura e a aprendizagem ao longo da vida, com condições de qualidade educacionais de forma a colocar o país em patamares satisfatórios de participação social e equivalentes aqueles que politicamente valorizam a educação e a cultura (Nunes; Kramer, 2011, p. 20).

As questões levantadas anteriormente nos mostram quão importante é a busca por um processo de ensino de língua inglesa que abranja as diversidades sociais dos alunos e que, de fato, promova uma mudança significativa em suas realidades sociais. Assim, é necessário que, para além da oferta do ensino dessa língua para esses sujeitos, sejam criadas estratégias e políticas que propiciem a permanência desses alunos nos espaços educacionais. Afinal, “com base numa máxima freireana, que ninguém inclui ninguém; ninguém se inclui sozinho; a inclusão decorre da união de todos na luta por uma sociedade mais justa e mais solidária” (Marques; Marques, 2006, p. 13). Isto é, todos os agentes presentes no processo educacional são importantes para que mudanças possam, de fato, ocorrer.

Nesse contexto, questões que para alguns podem parecer simbólicas, como o diálogo e a valorização das opiniões dos alunos, são de extrema importância, tendo em vista que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de relações integradoras que ajudam a transformar o “espaço escolar em instância de pertencimento e identidade” (Nunes; Kramer, 2011, p. 21).

Os pressupostos bakhtinianos, freirianos e vygotksyanos nos ajudam a compreender significativamente essa questão do dialogismo e da importância da interação e da (re)construção do conhecimento em sala de aula.

Segundo Bakhtin, não existe uma realidade de linguagem fora do diálogo entre o eu e o outro, entre os muitos eus e os muitos outros, e este dialogismo constitui o eixo central de sua teoria. A linguagem assume, na obra de Freire, o caminho de invenção da cidadania, na superação das condições iniciais pela ampliação da visão crítica do mundo, pelo desvelamento das contradições da realidade, pela aquisição de uma postura inquiridora diante do mundo, pela compreensão de seu papel de sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de reconstruir um conhecimento que venha se opor à visão dominante do mundo (Nunes; Kramer, 2011, p. 26-27).

Por isso, é importante ter contato e saber quem é o seu aluno, afinal, “Paulo Freire ensina que o educador, ao falar com o educando, vai transformando o ao em com” (Nunes; Kramer, 2011, p. 31). Mas esse diálogo com o alunado deve ser realizado com o objetivo não apenas de pontuar aquilo que “falta” para esse aluno, mas aquilo que ele já possui, afinal, todos nos temos uma carga sócio-histórica que precisa ser considerada, e “desconhecendo a dimensão simbólica, a linguagem das entrelinhas, dos gestos, do olhar, é impossível que o professor tenha acesso ao mundo do aluno” (Nunes; Kramer, 2011, p. 32).

Como sinalizam Rodrigues e Nascimento (2020, p. 31), “a língua(gem) não é simplesmente um instrumento para os processos ideológicos, na realidade ela é constituída por meio destes processos, nos quais perpassam questões sociais, culturais, assim, como relações de poder e de hierarquizações sociais”. Logo, assim como Nunes e Kramer (2011, p.33), questiono: “como ser professor sem trazer para a escola, para dentro da sala de aula, a história de cada qual, a sua vida?” Daí a importância, mais uma vez, de considerar a realidade desses discentes, o que não seria diferente em relação aos alunos surdos em seu processo de aquisição da língua inglesa, a qual para muitos deles se caracteriza como uma terceira língua e, automaticamente, possui diferentes especificidades envolvidas no processo. Cabe, assim, trazer a passagem de Lotherington (2004, p. 701, tradução própria) na qual ela pontua que:

A linguagem sinaliza e codifica a identidade cultural. As identidades culturais contemporâneas são muito complexas. As identidades das pessoas medeiam afiliações pessoais, sociais, culturais e linguísticas por meio de seu repertório linguístico.²⁰

No processo de aquisição do inglês por surdos, há, pelo menos, três línguas presentes: a língua de sinais (L1) – utilizada para comunicação, o português (L2) – preferencialmente na modalidade escrita e o inglês (L3), idioma indicado como obrigatório para o ensino fundamental (Brasil, 2017) e médio (Brasil, 2018) pela BNCC. Inclusive, Grosjean (2010, p. 143, tradução própria)²¹ pontua que “é bem sabido que uma primeira língua adquirida normalmente, seja ela falada ou sinalizada, irá melhorar muito a aquisição e o uso de uma segunda língua”, o que sinaliza o caráter positivo da aquisição de línguas adicionais por surdos. A passagem de Grosjean (2010) desmistifica a concepção tida por alguns de que os sujeitos surdos brasileiros não poderiam adquirir outras línguas, para além da Libras e do português, devido à sua especificidade linguística.

Kupske (2018) pontua que alunos surdos podem vir a transferir os parâmetros da Libras ao aprender o português e parâmetros da Libras e do português durante a aquisição do inglês. Por esse motivo, Kupske (2018) indica a importância de que os profissionais envolvidos nesse processo possuam conhecimentos das particularidades linguísticas desses idiomas. Além disso, como menciona Severo (2020, p. 298), acordos e documentos internacionais têm trazido orientações para o uso das línguas de grupos minoritários:

Acordos internacionais têm orientado tanto o uso de línguas de grupos indígenas e minoritários, como de imigrantes e refugiados, a exemplo de: Declaração dos direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais, étnicas, religiosas ou linguísticas (1992); Convenção e recomendação contra a discriminação na educação (1960); e Convenção Internacional sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migrantes e de membros de suas famílias (1990). De forma geral, esses documentos apontam para a importância do uso escolar das línguas maternas das crianças no processo educacional, com vistas a sua inclusão e efetiva participação (Severo, 2020, p. 298).

²⁰ Language signals and encodes cultural identity. Contemporary cultural identities are very complex. People's identities mediate personal, social, cultural, and language affiliations through their language repertoire.

²¹ It is well known that a first language that has been acquired normally, be it spoken or signed, will greatly enhance the acquisition and use of a second language.

Moraes (2018, p. 156), em sua tese de doutorado, inclusive, pontua em quais momentos ele observou essa transferência linguística entre os estudantes surdos:

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.

Grosjean (2010) orienta ainda que o uso da língua de sinais em sala pode ajudar em diversos momentos, a saber: para esclarecer dúvidas, explicar atividades, realizar o resumo de textos e histórias, realizar explicações metalinguísticas etc. Nesse contexto, “as atitudes dos alunos em relação às línguas que estão aprendendo, o(s) contexto(s) cultural(is) dessas línguas e seus falantes afetam o sucesso dos alunos em se tornarem bilíngues” (Lotherington, 2004, p. 705, tradução própria)²²; e os profissionais envolvidos nesse processo de aquisição possuem uma forte influência no desenvolvimento de atitudes que empoderem esses alunos para que eles acreditem que podem, sim, adquirir uma outra língua. Inclusive, de acordo com Souza (2021, p. 105),

[d]ifícilmente um estudante encontra-se desmotivado para a totalidade do que transcorre no processo educativo, e a relação entre motivação e aprendizagem se dá quando o investimento subjetivo é mais bem adaptado ao objeto e ao objetivo da aprendizagem.

Pensar na educação de surdos significa, sobretudo, considerar as praxiologias que vêm sendo concebidas em relação ao seu processo educacional durante as últimas décadas. Barbosa, Freire e Medeiros (2018), ao citarem Cardoso e Capitão (2007), por exemplo, fazem um recorte epistêmico de três momentos no que diz respeito à percepção do sujeito surdo na sociedade. Em 1923, as crianças surdas eram vistas como inferiores

²² The attitudes held by students with the regard to the languages they are learning, the cultural context/s of those languages, and their speakers affect learners' success in becoming bilingual (Lotherington, 2004, p. 705).

intelectualmente quando comparadas às ouvintes, utilizava-se como justificativa o pressuposto de que a surdez afetava o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos. Por volta dos anos 1950, passa-se a acreditar que os surdos e ouvintes eram equivalentes intelectualmente, todavia, para os surdos seria mais complexa a compreensão do raciocínio abstrato. E é apenas por volta dos anos 1960 que se passa a acreditar que tanto surdos quanto ouvintes possuem capacidades cognitivas que não impedem o desenvolvimento intelectual desses sujeitos; perspectiva que é propagada até os dias atuais.

Como nos mostra Bakhtin (2006), é importante compreendermos que a língua não está pronta; ela é processual e resulta das interações que ocorrem entre os usuários das línguas em diferentes localizações históricas e em diferentes formações sociais. Dessa forma,

[c]omo formar professores, a não ser com políticas de educação concebidas e implementadas como políticas de democratização do conhecimento, para que professores e futuros professores possam fazer da leitura e da escrita uma experiência real, próxima, viva? (Nunes; Kramer, 2011, p. 37).

Acredito que para que isso ocorra, como nos mostram Barbosa, Freire e Medeiros (2018), é importante que os sujeitos envolvidos nesse processo educacional saibam como essas relações acontecem e formam esses sujeitos; o que demanda um trabalho conjunto com as diversas instâncias que englobam esses indivíduos. Sendo a relação deles com a família bastante importante, visto que os primeiros contatos que eles possuem com o mundo se configuraram como elementos fundamentais para que possam compreender-se melhor como sujeitos (Barbosa; Freire; Medeiros, 2018).

Abrir novos campos de percepção para olhar esse indivíduo, compartilhar suas formas de viver entendendo melhor suas particularidades, colocar-nos-á diante da possibilidade de contribuir para o pleno desenvolvimento humano. O educador, de modo geral, tem papel primordial no entendimento dessas existências, sendo sua responsabilidade procurar compreender e auxiliar na forma como se organizam e vivenciam, para que a convivência possa ser permeada pela inclusão (Barbosa; Freire; Medeiros, 2018, p. 634).

Logo, a participação da família no processo de ensino desses indivíduos é fulcral, tendo em vista que há a necessidade da obtenção de mais informações

das realidades deles. No caso dos surdos, as informações relacionadas aos conhecimentos de mundo que eles possuem, os domínios linguísticos que eles têm e suas motivações no que diz respeito à escolarização poderão trazer subsídios aos profissionais que estão inseridos com eles nos espaços escolares.

Nesse processo, o papel das línguas se faz bastante importante. De acordo com Souza (2021, p.66), é possível verificar, no campo de aquisição de línguas adicionais, que os quadros teóricos “ora dispensam a atribuição de importância teórica maior ao papel da L1, ora lhe atribuem papel pivô na compreensão das características singulares da aprendizagem e do uso das línguas adicionais”. No caso do aluno surdo, essa questão é extremamente importante, visto que sua língua é uma língua visual-espacial e a maioria das línguas que experienciamos na escola e na sociedade são orais-auditivas. Logo, utilizar a língua natural desse sujeito irá contribuir para que ele possa se apropriar mais significativamente dos conteúdos compartilhados na sala de aula, afinal, a língua deles surge como um “fio condutor em que a história é entendida, analisada e re-significada, incluindo a singularidade (nas histórias de vida) e a totalidade (ligação dessas histórias na grande temporalidade)” (Nunes; Kramer, 2011, p. 29).

Corroboro Lopes (2019) ao pontuar a necessidade de uma concepção de linguagem mais interacional e dialógica, afinal, essa perspectiva contribui para que o conhecimento ocorra, socialmente, durante suas interações e intercâmbios. Acredito, assim como Lopes (2019), que essa perspectiva da linguagem permite responder a diferentes demandas do processo de ensino e de aprendizagem de línguas, tendo em vista que ela possibilita um desenvolvimento mais holístico desses sujeitos. Ademais,

[p]ercebemos também que a questão da concepção de linguagem está intimamente atrelada a uma concepção de ensino-aprendizagem e de Educação. De forma que, aqueles que primam por uma Educação libertadora e emancipatória aderem ou se inscrevem numa perspectiva pós-estruturalista e pós-moderna de linguagem, focando a língua em uso e as práticas sociais (Lopes, 2019, p. 219).

Nesse sentido, como pontuam Marques e Marques (2006, p. 3), “a educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito”. Exatamente por isso, as concepções trazidas por

Vygotsky, Paulo Freire e Bakhtin em muito podem nos ajudar a (re)construir qualitativamente os aspectos educacionais existentes no país, tendo em vista que todos têm como local comum no processo de ensino a questão do diálogo durante o processo pedagógico, no qual a linguagem surge como elemento essencial para a construção desse conhecimento.

Nossa atual sociedade caminha rumo a uma educação inclusiva e, diante do atual contexto social dinâmico, o ato educacional exige uma atitude programada daquele que educa. Um verdadeiro ato educacional, para que alcance o seu objetivo de formar um cidadão autônomo, competente e crítico, não pode se limitar a uma simples relação de ensino-aprendizagem. É necessário ter vontade de incidir ou intervir no processo de aprendizagem do aluno, refletindo numa série de decisões de ordem pedagógica, que envolva todo o processo educativo desde a elaboração do currículo, até as práticas escolares da sala de aula. Assim, a atividade de ensino-aprendizagem é conjunta, articulada, e determinada pela interação entre os envolvidos e a partir do social (Marques; Marques, 2006, p. 9).

Neves, Oliveira e Bastos (2021, p. 45) sistematizam um quadro no qual discorrem as concepções de sujeitos, linguagem e interações para Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire, como é possível observar a seguir:

Quadro 3 - Processos de constituições de sujeitos: sujeito, linguagem, interações

Vygotsky	Bakhtin	Freire
Sujeito constituído pelos processos mediatórios, nas interações com o outro pela linguagem, que ocupa espaço privilegiado em sua constituição psíquica, social e educacional. É na linguagem que o homem se constitui e, também por ela, se produz.	Sujeito intersubjetivo e dialógico, com caráter permanente de inacabamento, inconclusibilidade, inesgotabilidade e capacidade infundável de transformação de si mesmo e da própria história humana no processo de interações.	Sujeito em construção, inacabado, relacional e intersubjetivo. Ser de relações com sua realidade e com o mundo, que busca completude a partir de sua ontológica vocação de humanizar-se na perspectiva do ser através do diálogo com o outro.

Fonte: Neves, Oliveira e Bastos (2021).

É possível perceber que os três autores possuem uma perspectiva similar e que se interconectam no que diz respeito ao processo interacional e a consideração das realidades dos sujeitos no processo de aquisição do conhecimento, processo no qual com e pelo outro eles se reconstituem como sujeitos, e a linguagem possui protagonismo nesses processos, pois ela é a mediadora desses intercâmbios sociais. Exatamente por isso, durante o ensino de línguas para o aluno surdo é importante que sua língua natural seja respeitada e considerada o que, como mencionado anteriormente, implica que os profissionais inseridos nesses espaços tenham conhecimento das línguas utilizadas em sala; o que, como nos sinaliza Moraes (2018), muitas vezes não ocorre.

Isso implica que diferentes sujeitos sejam inseridos nesse processo, a saber: os alunos, o TILSP e o professor de língua inglesa. Além desses, a depender da instituição de ensino haverá, também, um profissional na sala de recursos multifuncionais; o qual, normalmente, acompanha os alunos com diferentes deficiências no contraturno, tendo esses, muitas vezes, que atender diferentes alunos, com diferentes especificidades simultaneamente. A participação desses sujeitos é extremamente importante na aquisição dessa língua e, utilizando uma abordagem freireana, bakhtiniana e vygostkyana, o dialogismo, a interação e os contextos sócio-históricos deles, também, devem ser considerados. Como bem pontuam Neves, Oliveira e Bastos (2021, p. 46),

[o] sujeito é definido como um ser que se relaciona com outros sujeitos, intersubjetivo, com caráter de inacabamento, inconclusibilidade, inesgotabilidade e capacidade de transformação de si mesmo e da própria história humana nesse processo de interações.

Em uma sala de aula na qual há o ensino de língua inglesa que, inclusive, é garantido e exigido por lei, por qual motivo, então, os alunos surdos não deveriam ser, verdadeiramente, considerados nesse processo? Afinal, como pontuam Neves, Oliveira e Bastos (2021, p. 51), ao citarem Freire, a linguagem/língua é algo dialógico e um elemento que colabora para a constituição do sujeito e o ajuda a superar a dominação, “o direito à palavra é de todos os homens e, como tal, deve ser compartilhado”. Portanto, também deve ser garantido o direito à palavra em outras línguas aos alunos surdos. Aqui, mais

especificamente, advogo para o direito ao acesso desses estudantes à língua inglesa, todavia, acredito que as questões aqui trazidas, desde que adaptadas adequadamente, podem ser aplicadas para diferentes línguas adicionais.

Diversas questões estão envolvidas no processo de aquisição de línguas por surdos, sejam elas de sinais ou línguas orais na modalidade escrita, e muitas crenças de que esses sujeitos seriam impossibilitados de adquirir outras línguas ainda persistem (Moraes, 2012; 2018), ainda que tenhamos caminhado para a modificação desse paradigma. Todavia, as demandas da sociedade têm mostrado cada vez mais a importância de que os surdos possuam o conhecimento em outras línguas para além da Libras e da língua portuguesa, Coura (2022, p. 75), por exemplo, menciona que “línguas de sinais de outros países ou a (língua) de sinais internacional vêm sendo utilizadas em eventos recorrentes”.

Por muito tempo, os PCN (Brasil, 1998) de língua estrangeira foram os documentos que ajudaram a embasar a criação de currículos e as práticas pedagógicas de professores de línguas do ensino fundamental e médio na rede de ensino básica no Brasil. Entre outras questões, era sugerido que fosse utilizada em sala de aula uma abordagem mais instrumental da língua, visando desenvolver no alunado habilidades de leitura e escrita na língua adicional. Todavia, em 2017, surge a primeira versão da BNCC (Brasil, 2017) documento que substitui os PCN (Brasil, 1998) e expande as premissas em relação ao ensino de língua inglesa. Ainda que sejam documentos com objetivos distintos, eles ajudam a embasar as praxiologias relacionadas ao ensino de língua inglesa no Ensino Básico.

A primeira delas é o fato de o inglês ser a língua de obrigatoriedade a ser ensinada nas escolas, o que, se comparado aos PCNs (Brasil, 1998), é, em certa medida, um retrocesso. Afinal, não se dá mais o poder de escolha para que, de acordo com as realidades geográficas e sociais das instituições de ensino, faça-se a escolha de qual a língua mais adequada a se ensinar para aquele grupo. Isso ocasiona, por exemplo, um enfraquecimento do ensino de espanhol no país, ainda que nossos vizinhos de fronteira, majoritariamente, utilizem essa língua. De acordo com Santana e Kupske (2020), esse movimento de mudanças em relação à escolha das línguas acaba limitando e fechando os espaços para o

ensino de línguas indígenas e/ou fronteiriças, assim como o avanço no ensino de espanhol, que estava crescendo no país.

Ainda que tenha ressignificado questões pertinentes em relação ao ensino de línguas no país, como a concepção do inglês como língua franca, a exploração de outras modalidades para além da leitura e a valorização do caráter intercultural, as questões que dizem respeito ao ensino de inglês para alunos com deficiências são ignoradas no documento (Brasil, 2017); o que inclui, também, a aquisição dessa língua por alunos surdos.

Essa falta de interesse na temática é algo que Pereira (2014) sinaliza há alguns anos e se mostra como um desafio para os docentes que lecionam inglês:

Sem referências anteriores quanto ao ensino de inglês para surdos naquela escola nem em minha prática como professora, tive que encontrar um jeito próprio e completamente intuitivo de ensinar inglês para surdos, contando com a parceria e o feedback constante dos alunos (Sousa, 2014, p. 1032).

O número de trabalhos que discutem a temática tem crescido – ainda que sejam necessárias mais investigações – nos últimos anos, o que sinaliza que a questão da aquisição de uma terceira língua por sujeitos surdos tem chamado a atenção dos acadêmicos que trabalham com aquisição da linguagem. Todavia, como pontuam Bastos e Hübner (2020), os estudos relacionados à aquisição de línguas adicionais são, majoritariamente, referentes às línguas orais, tendo um enviesamento às questões relacionadas ao bilinguismo e aquisição de L2.

Nesse contexto, ao direcionarmos nossos olhares aos programas de doutorado, tanto em nível nacional quanto internacional, encontramos alguns materiais que se debruçam sobre a temática. A exemplo, temos os trabalhos de Mello (2002), Kilpatrick (2008), Herzig (2009), Vanek (2009), Silva (2013), Sousa (2015), Silva (2017), Moraes (2018), Souza (2019), Gonçalves (2019) e Coelho (2022).

Assim, é necessária a promoção de reflexões e discussões que possibilitem modificações do atual paradigma no qual vivemos para que, desse modo, os sujeitos surdos possam obter subsídios educacionais que oportunizem uma formação qualitativa em língua inglesa. Afinal, como mencionam Moraes e Barros (2020a), quanto mais línguas um indivíduo conhece, maiores são as

possibilidades de informações às quais ele terá acesso, principalmente, quando se trata de uma língua hegemônica como o inglês. Trata-se, então, de reivindicar espaços e conhecimentos que devem ser de todos por direito. Inclusive, como enfatiza Coura (2022, p. 76),

[m]esmo que a Libras e a língua portuguesa possam ser as línguas mais utilizadas pelos surdos brasileiros, isso não limita o repertório linguístico que um surdo pode alcançar. Pensando em um contexto global, a leitura e a escrita da língua inglesa, principalmente para uso em contextos de interação em redes sociais e para a área escolar e acadêmica, ocupam um lugar de destaque para surdos brasileiros.

Nesse processo de aquisição, enxergo a língua como mediadora das relações sociais (Bakhtin/Volochinov, 2006), o que evidencia a dinâmica primordialmente dialógica desse processo. Isto é, a aprendizagem da língua adicional está interligada ao interagir social e a aquisição dessa língua deve ser compreendida como um modo de se tornar participante ativo em diferentes culturas do mundo. Considerar o contexto, os sujeitos e as interações nesse espaço se tornam, portanto, algo primordial.

No caso dos discentes surdos, é necessário que suas especificidades sejam respeitadas. Para tal, como sinalizam Reis e Morais (2020, p. 25), “atualmente, a tendência Bilíngue tem sido a mais utilizada por possuir resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento educacional dos alunos surdos e em relação ao melhoramento de suas relações sociais”. Essa filosofia respeita as especificidades do sujeito surdo, utilizando como base a língua de sinais para o ensino dos conteúdos propostos em todas as disciplinas do currículo escolar; o que a torna ideal para o ensino dessa comunidade (Quadros, 1997; Fernandes, 2006).

Grosjean (2010), ao citar Strong e Prinz (1997), mostra que quando há uma melhoria nas competências linguísticas em ASL (língua de sinais americana) há, também, melhoria nas competências linguísticas e no letramento em inglês; o que pode ser relacionado, também, à Libras e à língua portuguesa, por exemplo. Nesse sentido,

[e]m uma situação ideal e oferta de línguas, o surdo interessado em aprender LE deve aprender, primeiramente, uma língua de sinais (LS) estrangeira usada em diferentes países, tais como a LS Austríaca

(reconhecida em 2005), LS Americana, usada nos Estados Unidos da América e no Canadá, LS Chilena (reconhecida 2010), LS Catalenha e Espanhola (reconhecida em 2007), L.S da República Tcheca (reconhecida em 1998), dentre outras. Esse posicionamento se justifica porque as línguas de sinais são aquelas por meio das quais o surdo melhor se expressa, atendendo a todas as suas capacidades linguísticas, cognitivas, discursivas/comunicativas e afetivas (Gonçalves; Padilha, 2021, p. 346).

Johnson (2004) advoga que não se adquire uma língua adicional apenas com o suporte do compartilhamento e de discussões das especificidades morfossintáticas e lexicais da língua, mas pelo contato do indivíduo com diferentes gêneros do discurso, tendo em vista que os utilizamos em boa parte de nossas práticas comunicativas diárias. Não é possível, então, pensarmos em praxiologias educacionais significativas que não considerem os aspectos sócio-históricos e culturais dos sujeitos inseridos nos espaços educacionais (Dantas; Santos, 2020).

Dessa forma, como pontua Almeida (2021, p. 51):

ao pensarmos em uma sala de aula que busque acolher alunos que possuem determinadas especificidades (como os surdos, por exemplo), os agentes envolvidos nesse contexto educacional devem refletir sobre quais gêneros esses sujeitos podem vir a utilizar em suas práticas sociais diárias. Ou seja, é necessário que existam reflexões sobre a usabilidade daquele determinado gênero do discurso para o contexto social do aluno. Pois, só assim, será possível atraí-los para uma construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Reitero, ainda, uma reflexão trazida por mim em minha dissertação de mestrado (Almeida, 2021) em relação ao fato de que, em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes, na qual nenhum dos alunos ali inseridos possui qualquer problema cognitivo que possa afetar o seu desenvolvimento, os alunos ouvintes, normalmente, se desenvolverem mais em relação às línguas ali ensinadas do que os surdos. Johnson (2004) ajuda a responder esse questionamento com seu modelo dialógico de aquisição de segunda língua: devido ao fato de não terem recebido estímulos que considerem suas especificidades, os surdos acabam não desenvolvendo da forma como se espera a(s) língua(s) que estão aprendendo.

Johnson (2004), à luz dos estudos de Vygotsky (1981; 1998) e Bakhtin (1986), advoga pela consideração das realidades externas e internas dos

indivíduos no processo de aquisição de línguas adicionais. Isto é, as realidades mentais, sociais, culturais e situacionais dos sujeitos se desenvolvem de modo dialógico nesse processo de aquisição, sendo esse indivíduo agente que afeta essas instâncias e, também, é afetado por elas.

Como sinaliza Brown (2007, p. 1, tradução própria):

Aprender uma segunda língua é uma tarefa longa e complexa. Toda a pessoa é afetada enquanto você luta para ir além dos limites de sua primeira língua e entrar em um novo idioma, uma nova cultura, uma nova maneira de pensar, sentir e agir.²³

Não é diferente no caso dos alunos surdos, tendo em vista que a língua, a identidade e a cultura desses fazem parte de seu processo de aquisição da linguagem, seja ela, de uma primeira ou língua adicional. A consideração dos contextos socioculturais dos aprendizes nos estudos em aquisição de línguas adicionais tem sido, inclusive, uma questão que tem crescido bastante no último milênio (Brown, 2007).

Percebe-se, então, que a aquisição de línguas adicionais é um complexo processo que emerge nas interações e dimensões culturais e discursivas, direcionando-se às dimensões morfosintática e fonológica das línguas a serem adquiridas. No caso da aquisição da língua inglesa por surdos brasileiros, há ainda diversas insurgências que precisam ser consideradas e respondidas, tendo em vista que não há uma preocupação significativa das instituições de ensino e políticas públicas em ajudar a promover a utilização de estratégias que possam beneficiar o processo de aquisição do inglês por esses sujeitos.

Nesse cenário, o bilinguismo surge como uma possibilidade para a aquisição dessa língua por esse sujeito. Como afirmam Moraes e Barros (2020c), o bilinguismo possibilita que as barreiras comunicacionais existentes sejam quebradas, pois utiliza-se da língua materna do surdo para que ele possa adquirir uma outra língua. Inclusive, de acordo com Grosjean; Byers-Heinlein (2018, p. 16, tradução própria), “até certo ponto, crianças bilíngues podem ser

²³ Learning a second language is a long and complex undertaking. Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting.

capazes de transferir conhecimento entre suas línguas para superar o *input* reduzido em cada língua”.²⁴

Nesse cenário, como menciona Sousa (2018), há a presença de línguas que possuem diferentes modalidades, sendo a língua de sinais visual-espacial e o português e inglês línguas orais-auditivas. Consequentemente, é importante que as metodologias, adaptações e planejamentos didáticos sejam pensados considerando as especificidades desses alunos (Schenka-Ribeiro; Sholl-Franco, 2018).

Brown (2007) pondera a importância da consideração das subjetividades dos alunos, o que não seria diferente com os sujeitos surdos. Nesse caso, como “a linguagem é sempre um objeto em construção e não pode deixar de ser assim” (Rajagopalan, 2022, p. 9, tradução própria)²⁵, eles irão realizar transferências linguísticas de suas primeira e segunda línguas, no caso dos surdos brasileiros urbanos, a Libras, durante o processo de aquisição do inglês, como já mencionado por Kupske (2018), Almeida (2021) e Moraes (2018). Ademais, a exploração da visualidade tem se demonstrado algo importante em minhas experiências pedagógicas com estudantes surdos, mas é importante que o uso de materiais visuais ocorra de forma cautelosa e que sejam ofertadas, também, possibilidades que permitam que esses alunos possam ter acesso e sejam capazes de realizar atividades que não sejam baseadas apenas em imagens e utilizem, também, a escrita, por exemplo.

A escrita é algo bastante importante nesse processo, inclusive, é a partir dela que, normalmente, o aluno surdo terá acesso a uma gama de materiais de línguas orais-auditivas (Santos; Cavalcanti; Almeida, 2017). Sendo assim, a modalidade escrita – que está interconectada com a leitura – é a ideal a ser desenvolvida no ensino de línguas adicionais para surdos (Moraes, 2018; Sousa, 2018; Almeida, 2021). No Brasil, ainda que existam estudos em andamento e algumas modalidades de escrita de língua de sinais existentes como o SW, a ELiS, o SEL e a VisoGrafia (Silva *et al.*, 2018), ainda não há a expansão e uso desses sistemas de modo prático nos espaços educacionais, ficando muitas

²⁴ to some degree, bilingual children might be able to transfer knowledge across their languages to overcome the reduced input in each language.

²⁵ Language is always an object in the making and cannot help being so.

vezes essas discussões relegadas aos espaços acadêmicos dentro das universidades.

Assim, dentro das perspectivas e possibilidades atuais, acredito que o mais acessível - apesar dos seus desafios - em relação à aquisição da língua inglesa por surdos, seja o ensino da modalidade escrita. Afinal, na atual realidade bilíngue na qual estamos inseridos, essa é a modalidade das línguas orais-auditivas que respeita as especificidades desses sujeitos, permitindo que eles realizem diferentes atividades que envolvam a leitura e a escrita.

Por isso, é importante que existam mais debates e proposições de estratégias praxiológicas para o ensino de língua inglesa para surdos, de modo que a escola possa ser um território plurilíngue produtivo para esses. Para tal, os agentes educacionais envolvidos nesse processo precisam, como indicam Borges e Lima (2018), buscar identificar estratégias que possam ajudar a desenvolver a aquisição do conhecimento por esse grupo. Assim, poderemos ter um espaço educacional que respeita as especificidades dos sujeitos e busca potencializar suas possibilidades de aprendizagens (Reis; Morais, 2020).

Nessa perspectiva, os espaços educacionais nos quais esses sujeitos estão inseridos devem ser baseados em uma perspectiva bilíngue, a qual proporciona a aquisição do conhecimento com o suporte da língua natural desses sujeitos, a língua de sinais (Quadros, 1997; Fernandes, 2006; Moraes; Barros, 2020c; Almeida, 2021). Ainda, faz-se necessário o desenvolvimento de parâmetros que possam ajudar a avaliar, de modo qualitativo, os alunos surdos, buscando sempre o desenvolvimento de um trabalho coerente com as especificidades deles (Almeida, 2021).

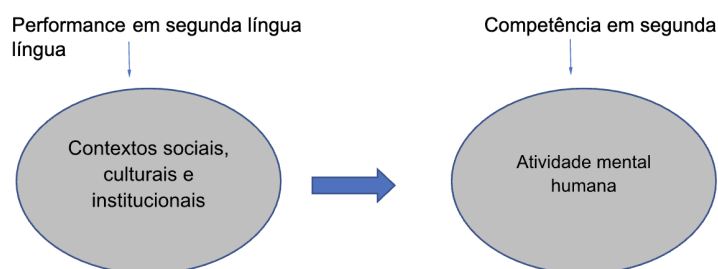
Dessa forma, é urgente a necessidade de pesquisas que possam analisar materiais de apoio e produções escritas de alunos surdos em língua inglesa, pois, esses estudos poderão servir como subsídios para um conhecimento mais aprofundado de como esse processo ocorre e quais estratégias podem ter resultados positivos nesse contexto. Ademais, reforço o que já mencionei em minha dissertação de mestrado (Almeida, 2021): esses estudos podem promover uma melhor possibilidade de compreensão e intervenção nos déficits educacionais - resultados de praxiologias que não atendem as especificidades

dos alunos e vêm sendo utilizadas nas instituições de ensino - já conhecidos nessa comunidade.

Nesse contexto, acredito que o modelo dialógico proposto por Johnson (2004) é uma possibilidade para o ensino de inglês para alunos surdos. Johnson (2004) propõe um modelo de interação no processo de aquisição de línguas adicionais, no qual todos os participantes envolvidos possuem privilégios, status e direitos. Ou seja, a aquisição de línguas se torna mais democrática e utiliza como base praxiológica os pressupostos da teoria sociocultural de Vygostky e o dialogismo e a heteroglossia bakhtinianos. Acredito que esse seja um interessante modelo de aquisição de línguas devido ao fato de ele considerar a língua em relação ao seu uso. Nesse sentido, os processos complexos que envolvem a aquisição de uma língua não se situam na mente, mas nas relações dialógicas, intercâmbios sociais e diferentes contextos culturais dos sujeitos. E são esses fenômenos sociais que produzem e ressignificam a língua(gem).

Abaixo, é possível visualizar uma ilustração de como ocorre, segundo o modelo dialógico de Johnson (2004), a aquisição de línguas adicionais.

Imagem 2 -A performance e a competência linguística em uma segunda língua por Johnson (2004)



Fonte: Johnson (2004).

Johnson (2004) considera que a individualidade, a intencionalidade e os contextos sócio-histórico e culturais estão envolvidos no desenvolvimento cognitivo. Além disso, Johnson (2004) advoga que as realidades são interpretadas de diferentes modos pelos indivíduos, visto que eles foram expostos a diferentes contextos em suas vidas. Fator que, conseqüentemente,

afetará suas percepções sobre o mundo e os intercâmbios sociais que ocorrem nele. Por dar atenção especial as particularidades ao invés de generalizar fenômenos em uma grande escala, acredito que esse modelo (Johnson, 2004) pode contribuir positivamente para o ensino de inglês para surdos, ainda que não tenha sido desenvolvido com foco específico para esse público. Considero que visualizar a língua como prática social é essencial, pois, ela

[é] como a cor que não pode ser percebida sem o objeto que a contém e a luz que a reflete; não podemos ver o azul se ele não estiver no céu, nas águas do mar ou mesmo numa folha de papel. Do mesmo modo, não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro. A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social (Leffa, 2012, p. 392).

E é essa a concepção que adoto em meu estudo, da língua como prática social que se constitui com e pelos sujeitos. Com isso dito, discuto, no próximo capítulo, os aspectos metodológicos de meu trabalho.

4 METODOLOGIA

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades (Triviños, 1987, p. 122).

Neste capítulo, discuto os aspectos metodológicos do trabalho, trazendo o desenho do estudo, o delineamento dos sujeitos, as orientações metodológicas e os procedimentos éticos que foram utilizados na pesquisa.

4.1 Desenho do Estudo

A presente tese pretende analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa por surdos que utilizam a Libras como meio comunicacional. Além disso, tenho como objetivos específicos: refletir sobre metodologias para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, na modalidade escrita, para surdos; construir possibilidades metodológicas, em parceria com os professores regentes, que facilitem o ensino e a aprendizagem de inglês escrito para surdos; e analisar atividades de escrita em língua inglesa produzidas por alunos surdos

Ademais, ainda que o recorte do meu trabalho seja relacionado à língua inglesa, busco ampliar as discussões relacionadas à aquisição de línguas adicionais por discentes surdos de modo geral e acredito que, se adequadamente adaptadas, às discussões trazidas podem beneficiar o ensino do espanhol, francês, entre outras línguas, por alunos surdos.

Visando dar conta de significados, motivos, crenças e valores, a pesquisa é qualitativa e segue os postulados de Triviños (1987). A escolha por essa abordagem se justifica, pois acredito que ela ajuda a responder aos objetivos propostos de modo mais concreto e personalizado, afinal, “na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade” (Triviños, 1987, p. 142).

Assim como Paiva (2019), acredito ser importante trazer retorno para a sociedade a partir dos dados coletados em pesquisas acadêmicas, tendo em vista que “apontar as falhas do ensino público sem trazer nenhum retorno para os pesquisados contribui apenas para desestabilizar o que já está fragilizado, algo, no mínimo, irresponsável e não solidário” (Paiva, 2019, p. 19-20). Dessa forma, a partir dos materiais coletados e das aulas observadas, proponho possibilidades metodológicas para se trabalhar a modalidade escrita da língua inglesa com alunos surdos.

Além disso, foram ofertadas oficinas com o objetivo de expandir o conhecimento dos alunos participantes do estudo em relação à língua inglesa. Outrossim, serão publicados artigos em revistas e congressos nacionais e internacionais com objetivo de difundir e possibilitar a aplicação por outros profissionais daquilo que foi verificado no estudo. Em todas as publicações, as identidades dos participantes serão resguardadas.

Para a coleta dos dados, estive imerso no contexto analisado pelo período de um trimestre, pois “o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades” (Triviños, 1987, p. 122). As observações, entrevistas, troca de experiências e oficinas realizadas de modo contínuo neste espaço permitiram uma visualização mais ampla e fiel da realidade estudada o que possibilitou, também, que o estudo fosse desenvolvido “em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente” (Triviños, 1987, p. 137).

Com o objetivo de uma leitura mais ampla e otimizada no estudo, realizei a triangulação dos dados, tendo em vista aumentar a percepção do fenômeno estudado de modo mais holístico. Afinal, essa estratégia metodológica ajuda a ampliar a descrição, a explicação e a compreensão do foco em estudo. Para tal, utilizei as orientações de Triviños (1987) e foquei em três aspectos principais durante a triangulação, a saber: os processos e produtos centrados nos participantes, os quais foram acessados com o suporte de entrevistas, diários de campo e observações; os elementos existentes na realidade dos participantes, como os documentos, leis, instrumentos oficiais e diretrizes que tratam da educação de surdos; e, por fim, os processos e produtos originados pela

estrutura sócio-histórica e cultural na qual os participantes da pesquisa estão inseridos.

A triangulação de dados foi escolhida, pois ela utiliza mais de um método para a coleta de dados e torna possível o uso de diferentes abordagens teóricas e contextos na análise dos dados, o que contribui para a validação das elucidações propostas. Sendo assim, cruzaram-se as interpretações e leituras do pesquisador em relação ao fenômeno estudado com as de outros sujeitos que estão presentes no contexto (Burns, 2015). No caso do presente estudo, foram cruzadas as percepções do professor de inglês, dos TILSP, da instrutora de Libras da sala de recursos multifuncionais, das mães dos alunos e, claro, dos alunos a respeito do ensino e aprendizagem de língua inglesa para surdos.

Assim como Souza e Pereira (2021) realizaram em seu estudo, nomeei os sujeitos da pesquisa com pseudônimos de cores em minha escrita, como uma metáfora da aquarela, pois, assim como Souza e Pereira (2021), acredito que há uma analogia entre a diversidade de cores e a diversidade de subjetividades presentes no processo educacional.

O presente estudo trata-se, também, de uma pesquisa-ação, pois, ao mesmo tempo que investiga de modo sistemático uma determinada situação social, ajuda a promover mudanças democráticas, assim como participações colaborativas (Burns, 2015). De acordo com Burns (2015), algumas características presentes nessa abordagem são:

(a) realizar pesquisas para trazer mudanças positivas e melhorias ao contexto social dos participantes; (b) gerar conhecimento teórico e prático sobre o contexto; (c) aumentar a colegialidade, a colaboração e o envolvimento dos participantes que são atores na situação e com maior probabilidade de serem afetados pelas mudanças; e (d) estabelecer uma postura atitudinal de mudança contínua, autodesenvolvimento e crescimento (Burns, 2015, p. 149, tradução própria).²⁶

Em tempo, os pesquisadores que utilizam essa abordagem estão interessados em solucionar, reformular e refinar dilemas de suas rotinas “por

²⁶ (a) undertake research to bring about positive change and improvement in the participants' social situation; (b) generate theoretical as well as practical knowledge about the situation; (c) enhance collegiality, collaboration and involvement of participants who are actors in the situation and most likely to be affected by changes; and (d) establish an attitudinal stance of continual change, self-development and growth.

meio de planejamento sistemático, coleta de dados, reflexão e outras ações informadas”²⁷ (Burns, 2015, p. 150, tradução própria). Burns (2015) ainda pontua que a pesquisa-ação é dinâmica, flexível, intercambiável e reiterativa, além de ser técnica-científica, prática deliberativa e crítica-emancipatória, isto é, além de buscar melhorias científicas e práticas, ela também objetiva desenvolver o caráter emancipatório e crítico dos sujeitos participantes.

De acordo com Kemmis e McTaggart (1988), alguns ciclos que geralmente estão presentes em pesquisas-ação são o planejamento, a ação, a observação e a reflexão. Na tabela 1, é possível observar como Burns (1999) sistematiza esse processo.

Quadro 4 - Experiências inter-relacionadas em fases de pesquisa-ação

Phase	Focus of phase
Exploring	Identifying generalized areas for investigation
Identifying	Undertaking fact-finding to refine ideas
Planning	Developing a viable plan of action
Collecting data	Selecting and enacting initial data-gathering techniques
Analysing/reflecting	Simultaneously scrutinizing and reflecting on emerging data
'Hypothesising'/speculating	Developing initial predictions/explanations based on data
Intervening	Deliberately changing practices in response to predictions
Observing	Observing and evaluating outcomes of interventions
Reporting	Articulating processes formatively or summatively to others
Writing	Summarizing and disseminating written research accounts
Presenting	Summarizing and disseminating oral research accounts

Fonte: Burns, 1999.

Nesse sentido, como pontua Thiollent (1992), esse tipo de pesquisa além de colaborar com a resolução de um problema prático, também promove consciência nos participantes sobre as problemáticas de sua realidade, bem como possibilita a produção de conhecimento útil para o grupo que está sendo investigado. Aqui, mais especificamente, professores de língua inglesa, alunos surdos e TILSP e familiares de estudantes surdos.

²⁷ through systematic planning, data-gathering, reflection and further informed action.

4.2 Local do estudo

A pesquisa ocorreu em uma escola pública da cidade do Recife, a qual será denominada ECRM. A escolha pela instituição se justifica, pois nela há a disciplina de língua inglesa na grade curricular e estudantes surdos matriculados em seu corpo discente.

4.3 População do estudo

A população do estudo foi composta por três alunos surdos matriculados nos 8º, 9º anos do ensino fundamental e 1º do ensino médio que utilizam a Libras como meio comunicacional e que possuem aulas de língua inglesa, dois TILSP que acompanham esses alunos e realizam a interpretação durante as aulas de inglês, um professor de língua inglesa que leciona para dois dos três alunos participantes da pesquisa e uma instrutora de Libras que acompanha os alunos no contraturno na sala de recursos multifuncionais da escola, além das três mães dos sujeitos participantes da pesquisa. No quadro a seguir, é possível verificar as informações principais dos participantes.

Quadro 5 - Categorização dos participantes

	Azul	Roxo	Verde	TILSP de Verde	TILSP de Azul	Instrutora Amarela	Mãe de Azul	Mãe de Roxo	Mãe de Verde	Professor Rosa
Escolaridade	Ensino fundamental II em curso	Ensino médio em curso	Ensino fundamental em curso	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Libras	Licenciatura em história e curso técnico em TILSP	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em educação especial, e curso técnico em instrutor de Libras	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Ensino Médio completo e formação técnico na área da saúde	Graduação em Letras português e inglês

Conhecimento de Libras	Avançado	Avançado	Básico	Avançado	Avançado	Avançado	Básico	Intermediário	Básico	Básico
Conhecimento de inglês	Básico	Básico	Básico	Básico	Intermediário	Básico	Básico	Básico	Básico	Avançado

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.4 Critérios de inclusão

Para participar do estudo, os alunos necessitavam estar frequentando, regularmente, o Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Além disso, o professor de inglês que teve suas aulas observadas, os alunos, as mães, a instrutora de Libras da sala de recursos multifuncionais e os TILSP participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação na pesquisa, assim como o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento. No caso dos alunos, as mães assinaram o TCLE para eles e os menores assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os estudantes, apesar de possuírem diferentes níveis de proficiência, utilizam a Libras como principal meio comunicacional.

4.5 Procedimentos para coleta dos dados

Inicialmente, realizei um levantamento do estado da arte por meio da busca de artigos científicos nacionais e internacionais que discutem o ensino de língua inglesa para surdos nas bases eletrônicas de dados Science Direct/Elsevier, SciELO - Scientific Electronic Library Online, no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Scholar. Além disso, verifiquei teses e dissertações nos repositórios dos programas de pós-graduação de diferentes universidades do país.

Em todas as páginas eletrônicas das bases de dados utilizei a busca avançada (*advanced search*), adotando os seguintes descritores em português e seus correspondentes em inglês para a pesquisa dos materiais: surdo (*deaf*), língua inglesa (*English language*), escrita (*writing*) e aquisição de línguas (*language acquisition*). Inicialmente, como critério de inclusão, foram considerados materiais publicados nos idiomas inglês e português nos últimos 5

anos. Todavia, devido à escassez de materiais, foi necessário remover a janela de tempo. Todos os materiais foram analisados de acordo com suas palavras-chaves e respectivos resumos e aqueles que demonstraram pertinência aos objetivos da pesquisa, foram adicionados ao estudo.

Foram aplicados questionários semiestruturados com o professor, os TILSP, a instrutora de Libras da sala de recursos multifuncionais, os alunos surdos e suas mães para coleta de informações sobre questões que dizem respeito a formação, percepção, conhecimento e realidade vivenciada no processo de ensino e aprendizado de inglês por surdos. Além disso, ocorreu a observação de aulas de inglês de dois dos três participantes da pesquisa para a identificação das metodologias utilizadas em sala de aula com esses alunos. Não foi possível observar as aulas de inglês de uma das alunas, devido ao fato de ela estar matriculada em outra instituição e apenas frequentar a escola para os encontros com a instrutora de Libras na sala de recursos multifuncionais.

Propus, ainda, atividades de escrita em língua inglesa em encontros realizados na sala de recursos multifuncionais durante o contraturno dos estudantes. Devido a questões externas, um dos sujeitos da pesquisa (verde) não conseguiu comparecer a nenhum dos encontros. As oficinas tiveram como tema a apresentação pessoal e envolveram conteúdos linguísticos de nível básico necessários para realizar as atividades de escrita propostas. Durante os encontros, os gêneros do discurso utilizados foram o formulário e a apresentação pessoal. A escolha pelo uso desses gêneros ocorreu por acreditar que eles possuem um caráter comunicativo e podem ser funcionais para esses alunos; aspectos importantes sugeridos por Johnson (2004) em seu modelo dialógico em aquisição de línguas adicionais. Por fim, com base nos dados coletados, busquei identificar estratégias e dificuldades dos alunos surdos no que concerne à aquisição da modalidade escrita da língua inglesa.

4.6 Instrumento de análise

Para a análise dos dados, adotei a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), pois ela possibilita a sistematização do material coletado para a realização de uma posterior análise. A escolha por essa abordagem se justifica,

pois, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2011, p. 50). Esse tipo de análise (Bardin, 2011) divide-se em três estágios, a saber:

- 1) A pré-análise: momento no qual ocorre a operacionalização e sistematização das ideias iniciais para uma posterior análise;
- 2) A exploração do material: aplicação das sistematizações pensadas na etapa de pré-análise. “Consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131);
- 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: etapa na qual os resultados coletados são analisados o que possibilita “estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2011, p. 131).

Ademais, segundo Triviños (1987, p. 160), a análise de conteúdo pode ajudar a desvendar “ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”. Assim, com o suporte do relato do professor de inglês, dos alunos, das mães dos alunos, dos TILSP, da instrutora de Libras da sala de recursos multifuncionais, das observações das aulas, das interações que ocorreram entre mim e os alunos, e do material produzido pelos estudantes, foi possível realizar inferências e elucidar possibilidades referentes ao ensino de inglês para essa comunidade.

4.7 Procedimentos éticos

A pesquisa de doutorado está inserida no projeto intitulado *O lugar das línguas na aquisição de inglês: narrativas de alunos surdos sobre a triangulação língua de sinais – língua nacional – língua estrangeira em Recife, Brasil, e em Malang, Indonésia*, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número

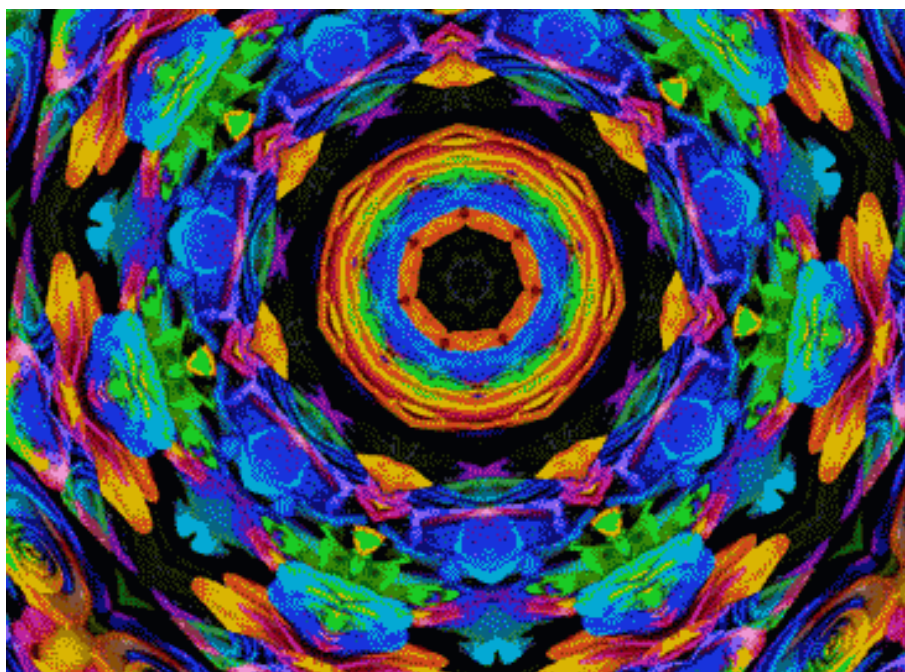
CAAE 40455720.8.0000.5206, sob coordenação do professor Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Como orienta Burns (2015), em estudos com pessoas, a autorização dos alunos e/ou instituição de ensino na qual a pesquisa será aplicada é essencial. Além disso, é importante que os participantes da pesquisa tenham sua identidade preservada, possuam ciência dos objetivos e os riscos do estudo e tenham o direito de desistir a qualquer momento. Levando essas questões em consideração, os participantes foram apresentados aos objetivos do estudo e tiveram todas as dúvidas que surgiram sanadas. Em seguida, apresentei aos participantes o TCLE/TALE e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento para a participação na pesquisa. Além disso, foi informado que, se assim desejarem, os participantes podem receber os resultados que foram obtidos, tendo em vista que o retorno destes resultados poderá possibilitar a ressignificação de determinadas praxiologias. Todos os nomes utilizados no trabalho são fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos participantes.

5 A AQUISIÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL POR SURDOS BRASILEIROS: UM CALEIDOSCÓPIO DE REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

O caleidoscópio é uma estrutura formada por duas ou mais superfícies refletoras (lâminas de vidro, plásticos ou ainda espelhos planos) fixadas pelas laterais, formando triângulos isósceles, equiláteros ou outras formas geométricas. Na abertura de uma extremidade é colocado um recipiente transparente ou translúcido contendo objetos coloridos que podem se mover, tais como pedaços pequenos de metais, vidros ou plásticos de formas variadas e na outra abertura é posto um orifício de observação, de forma que, ao girar a estrutura, surgem múltiplas reflexões, e as imagens dos objetos coloridos formam padrões simétricos de beleza singular com as suas cores (Araújo Omelczuck; Soga; Muramatsu, 2017, p. 2)

Imagem 3 – Caleidoscópio



Fonte: Olegif²⁸.

²⁸ Disponível em: <http://olegif.com/gif/6645> Acesso em: 1 de dez 2023.

Em uma analogia ao que é pontuado por Araújo, Omelczuck e Muramatsu (2017), utilizo a referência ao caleidoscópio em minhas análises, pois acredito que as cores de minha pesquisa (participantes) trazem múltiplas e singulares reflexões em relação ao ensino de inglês como língua adicional para surdos. Nessa pesquisa, não pretendo encerrar as discussões relacionadas à aquisição da língua inglesa por alunos surdos, tão menos acredito que o que nela for proposto deve ser aplicado sem as devidas adaptações a todos os contextos. Todavia, espero ajudar a identificar metodologias, abordagens e estratégias que possam contribuir para a aquisição do inglês por esses alunos. Almejo, ainda, engajar os alunos nas aulas de inglês partindo de seus contextos sócio-histórico e culturais para um ensino efetivo da língua inglesa com o suporte de gêneros do discurso, como propõe Johnson (2004).

Por fim, acredito que a pesquisa irá gerar reflexões em profissionais da educação de diferentes partes do país em relação às suas praxiologias, além de sistematizar novas alternativas para o ensino de inglês para surdos.

5.1 Entrevistas com as mães dos alunos surdos

Neste tópico, analiso a entrevista das mães em relação às percepções delas sobre as dificuldades, estratégias e motivações que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua inglesa pelos seus filhos.

A Mãe de Roxo possui ensino médio completo e, apesar de conseguir se comunicar com a filha, afirma ter pouco conhecimento da Libras. Em relação à língua inglesa, ela informou ter pouco domínio, pois gostava mais do francês na época em que estudava. A Mãe de Azul possui ensino médio completo e afirma ter pouco conhecimento da Libras, mas que consegue se comunicar com a filha devido ao fato de ela ser oralizada. Ela possui pouco conhecimento da língua inglesa e diz não gostar dessa língua. A Mãe de Verde possui curso profissionalizante, conhecimentos básicos da Libras e pouco domínio do inglês.

Inicialmente, ao questioná-las acerca das dificuldades que notam em seus filhos ao realizarem atividades de inglês em casa, a Mãe de Verde afirma que

[p]rimeiro porque eu não sou boa de inglês, segundo que meu filho não é alfabetizado em Libras ainda, e não é alfabetizado na língua portuguesa. Então, piorou para passar para ele o inglês. Então, a dificuldade é toda. É a mais avançada. (Mãe de Verde)

Sua fala nos mostra que as dificuldades referentes à aquisição da língua portuguesa ainda são presentes e afetam a realidade educacional dos surdos. Dessa forma, apesar de diferentes políticas referentes à temática existirem, é necessário que haja aplicação efetiva delas nos espaços educacionais, para que esses sujeitos possam, de fato, adquirir essa língua. Contudo, entendo que existem diversos fatores externos que podem estar presentes nesse processo, como a aceitação tardia da família da surdez da criança e, conseqüentemente, o ensino tardio da Libras e das demais línguas adicionais. Essas questões se configuram como um desafio, afinal, sem quase nenhuma orientação dos profissionais, o que os familiares desejam é que o filho fale, sem dispor de conhecimentos sobre os encaminhamentos que pode procurar, adotar etc. questões que necessitam ser discutidas e resolvidas devido à sua importância para a formação educacional desses sujeitos.

Todavia, corroboro Moraes (2012; 2018) e Almeida (2021) ao afirmarem que não podemos ficar transfixados esperando a solução de uma problemática para que possamos partir para a solução de outras questões, nesse caso, as questões referentes à aprendizagem da língua inglesa por esses sujeitos. Principalmente, por acreditar que as discussões e investigações relacionadas à aquisição de línguas, sejam elas primeira ou adicionais, estão interconectadas.

A Mãe de Azul afirma que sua filha também possui dificuldades:

Todas. Todas. Toooooooodas possíveis. Pode ter certeza. [...] Tuuuudo. Tudo. Ela tem dificuldade em tudo. Não sei, não sei. Ela vive, não sei. O tempo todinho... não sabe de nada. Ela diz que é muito difícil de entender. [...] É tanto com o inglês quanto com a matemática. São as piores que eu acho que ela vive reclamando (Mãe de Azul).

A Mãe de Roxo afirmou que a filha consegue realizar as suas atividades em casa com o suporte do Google, questionei se a filha já havia mencionado alguma dificuldade em específico e ela mencionou que, quando ela não sabe algo, ela utiliza o Google para tentar encontrar a resposta “ela diz ‘não sei’. Aí ela faz o sinal do Google e eu digo ‘vá, vá que mainha também sabe não’. [...] É,

vai no Google. Tudo ela joga lá. Ai pronto" (Mãe de Roxo). Ainda que o uso dessa ferramenta deva ser utilizado com cautela, é possível verificar que ela pode trazer contribuições para a aprendizagem do aluno surdo.

Ao questionar a Mãe de Verde se ela acredita ser importante que o seu filho aprenda inglês, ela afirma que gostaria que seu filho aprendesse inglês e indaga "*quem não?*" (Mãe de Verde), todavia, ela complementa sua fala afirmando que "*acontece que é muito... olha, é difícil ensinar para ele o português. Inclusive, eu não sei nem ensinar o português, imagina para ele aprender o inglês*" (Mãe de Verde).

É possível perceber na fala da mãe que ela entende o impacto que a língua inglesa poderia ter na vida de seu filho. Todavia, ela reconhece que há desafios nesse processo devido às dificuldades relacionadas à aquisição da língua portuguesa, realidade que vem sendo discutida há certo tempo nas discussões referentes à educação de surdos, como já mencionado anteriormente.

Apesar de reconhecer a importância do inglês, a Mãe de Roxo demonstra não acreditar que esse processo possa ocorrer devido às deficiências diagnosticadas da filha (intelectual e surdez), ela afirma que

a minha (filha) mesmo não tem condição nem de chegar a fazer uma faculdade, por causa das limitações que ela tem. Das deficiências. Ai eu nem me empolgo tanto...para mim, o básico que ela já está conseguindo adquirir, assim, entender, para mim já é bom (Mãe de Roxo).

A fala da Mãe de Roxo é reflexo, muitas vezes, de um discurso capacitista presente em nossa sociedade que estigmatiza e limita as possibilidades das atividades que podem ser desenvolvidas pelas pessoas com especificidades. Por isso, é essencial que intervenções sejam realizadas com os familiares e os agentes envolvidos no processo educacional desses estudantes, para que seja possível ampliar as perspectivas desses familiares em relação às possibilidades educacionais e laborais dos seus filhos. Apesar de mencionar isso sobre roxo, a Mãe de Roxo afirma que para a azul esse processo seria possível, tendo em vista que ela não possui nenhuma deficiência intelectual, o que sinaliza que ela

não enxerga a surdez como um impeditivo para a aquisição de uma língua adicional.

Aproveitei a situação para incentivar a mãe a estimular mais a sua filha, mencionando que existem diversas outras pessoas com diferentes deficiências que conseguiram quebrar essa barreira, mas, para isso, precisaram de estímulos específicos e determinadas adaptações. Após a minha fala, ela se mostrou menos relutante e foi possível notar um certo alívio da parte dela.

Ao questionar a Mãe de Roxo se ela acredita ser importante que sua filha aprenda inglês, ela afirmou que quando a filha está estudando, ela sempre diz não entender o conteúdo e fica impaciente. Inclusive, ela menciona episódios que ocorreram anteriormente com a aluna:

ela ficava muito estressada, muito nervosa. Ai não tinha paciência, jogava livro, essas coisas, está entendendo? Dava crise de choro. Oxe, foi um horror aqui no nono ano. Ixi! Ai como eu disse, eu não vou exigir dela aquilo que eu sei que ela não vai poder, eu estou exigindo até onde eu vejo que ela está conseguindo (Mãe de Roxo).

As reações de Roxo podem possuir diversas explicações para além da questão da deficiência *per si*. Afinal, atualmente, ela não possui esse tipo de crise por conseguir acompanhar com menos dificuldades os conteúdos em sala de aula. Apesar de não ter me aprofundado nesses episódios mencionados pela Mãe de Roxo, durante o meu contato com Roxo durante nossas oficinas, pude perceber que sempre que ela não conseguia compreender algo e eu buscava explicá-lo de uma forma diferente, a aluna ficava tranquila e se esforçava para entender o que estava tentando ensiná-la. Evidentemente, não posso generalizar e afirmar que anteriormente isso não era feito, mas, de fato, as tentativas de adaptar e ajustar o que estava sendo explicado parecem ter sido uma estratégia positiva para o aprendizado dessa aluna.

Outra possibilidade é o local onde essa instrução está sendo dada. Afinal, se é inegável a participação do aluno em sala regular, também é preciso compreender que, para alguns alunos, necessitar de mais tempo ou de explicações/estímulos diferente dos demais pode causar frustração. Em geral, a frustração se externaliza com a apatia ou com a agressão. Ademais, durante minha experiência e contato com surdos nos últimos anos, pude perceber que

eles costumam ser aprovados na escola (por vezes, com notas bastante altas), sem ter domínio dos conhecimentos básicos das disciplinas, o que acredito ser uma forma de exclusão, tendo em vista que não se busca uma melhor maneira de ensiná-los e a “solução” fica a cargo dos profissionais que irão acompanhar esses alunos no ano seguinte.

Após mencionar a Mãe de Roxo acerca das diferentes possibilidades que os surdos podem ter acadêmica e socialmente, ela afirmou que iria matricular a filha em um curso de tradução e interpretação, tendo em vista que Roxo gosta da língua de sinais e isso seria a possibilidade de uma profissão para ela no futuro. Comentei com a Mãe de Roxo que essa é apenas uma entre diferentes possibilidades existentes e que a filha dela, com toda certeza, pode alcançar caminhos inimagináveis por muitos. A Mãe de Roxo se demonstrou aliviada e disse que iria refletir sobre.

Ao questionar a Mãe de Azul se ela acredita que aprender inglês é importante para a sua filha, ela afirma que para ela *“seria importante ela aprender tudo. É para o futuro dela...lá na frente. Ela aprender para que ela tivesse um certo conhecimento de tudo um pouco”* (Mãe de Azul).

Nota-se a preocupação da Mãe de Azul com o futuro da filha e, ainda que ela não goste da língua inglesa, ela reconhece as contribuições que essa língua pode trazer para Azul. Esse posicionamento da mãe demonstra que houve uma mudança dos paradigmas em relação à importância do aprendizado da língua inglesa na escola e na sociedade. Atualmente, a língua inglesa não ocupa um lugar de “língua estrangeira”, do outro, mas de uma língua que pode pertencer a todos. Lembro-me que, há alguns anos, essa língua era subsidiada na escola e não era considerada importante no currículo. Muitas vezes, os profissionais que lecionavam inglês sequer possuíam formação nela. Durante meu ensino médio, por exemplo, tive uma professora de filosofia que lecionava inglês sem formação ou conhecimentos da língua o que, conseqüentemente, não trouxe resultados positivos para os alunos de minha turma.

Acredito que, a partir da percepção da importância dessa língua, podemos caminhar para lutar e defender que os profissionais e espaços educacionais ofereçam uma formação de qualidade para os nossos alunos. Todavia, é de extrema importância que exista investimento por parte dos órgãos públicos e das

instituições de ensino para que isso ocorra, além de movimentações que façam com que a comunidade, de modo geral, perceba a importância da língua inglesa na contemporaneidade.

Em relação às estratégias que poderiam ser utilizadas para facilitar o ensino de inglês para o seu filho, a Mãe de Verde afirma que é importante que os TILSP também possuam conhecimentos dessa língua para que possam "*passar o conhecimento*" (Mãe de Verde) para o aluno surdo. Ela ainda traz a discussão uma outra barreira que há nesse processo, ao afirmar que já existe certa dificuldade para encontrar TILSP nas escolas e exigir que esses profissionais possuam domínio da língua inglesa tornaria esse processo ainda mais difícil. Além disso, como pontuam Almeida e Moraes (2023, no prelo), o decreto 5626/2005, exige o domínio do par linguístico Libras-português por parte desses profissionais. Nesse sentido, o domínio de qualquer outra língua adicional deve ser considerado como uma habilitação extra que, conseqüentemente, requer investimento extra por parte dos TILSP, tendo em vista que não são conhecimentos obrigatórios para o exercício da profissão.

Além disso, o relato da Mãe de Verde nos mostra que, ainda que seja um direito garantido pela lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a presença do TILSP em sala de aula nem sempre é uma realidade; algo que deve ser levado às instâncias superiores para que as instituições de ensino garantam aquilo que é exigido por lei: a disponibilização do TILSP nas salas de aulas que possuem alunos surdos.

Questionei a Mãe de Roxo sobre quais estratégias ela acredita que poderiam melhorar o processo de ensino da sua filha e ela afirmou que, devido ao fato de Roxo ter uma deficiência cognitiva e processar as informações de modo mais lento, ela acredita que o imagético pode ajudar nesse processo,

ela conhece a figura, mas ela não sabe escrever o português. Aí é o que Amarela está trabalhando mais com ela. Ela tem essa dificuldade, você tem que falar, e o que falar tem que mostrar figura. Trabalhar a questão de imagens com ela (Mãe de Roxo).

Segundo a Mãe de Roxo, "*se você não tiver uma imagenzinha ali para conciliar, para mostrar 'é isso aqui', ela não vai entender*" (Mãe de Roxo). A questão da visualidade se mostra, mais uma vez, como algo bastante importante

nesse processo de aquisição do conhecimento, inclusive, ainda que a Mãe de Roxo não tenha nenhuma formação na área, ela reconhece a facilidade proporcionada pelo imagético e visual no processo de aquisição do conhecimento pela sua filha. Logo, essa questão deveria ser algo já consolidado dentro dos espaços educacionais que possuem alunos surdos, o que, aparentemente, não vem ocorrendo em diferentes disciplinas na escola de Roxo.

Roxo iniciou a aquisição da Libras de modo tardio, aos 7 anos. Em decorrência disso, teve bastante dificuldades com a socialização com outras crianças, todavia, a Mãe de Roxo afirma que, com a ajuda da intervenção de uma equipe multidisciplinar, ela conseguiu desenvolver mais os aspectos sociais e passou a interagir com outras crianças e adolescentes. A questão da linguagem nesse processo é essencial, tendo em vista que é pela e na linguagem que nos constituímos como sujeitos (Bakhtin, 2016).

Ao questioná-la acerca das estratégias que podem facilitar o ensino de inglês para a sua filha, a Mãe de Azul é enfática ao pontuar a questão do investimento educacional, tendo em vista que ela acredita não haver um olhar específico para as pessoas com deficiência:

Um investimento mais na educação. Nessa área. Principalmente, um investimento na educação para os surdos. Não só para eles, mas para as outras crianças com deficiência também. Um investimento maior. [...] Por mais que a gente lute, por mais que façamos passeata, que façamos isso, façamos aquilo, ainda é pouco. (Mãe de Azul)

De fato, apesar das lutas e movimentações traçadas nas últimas décadas, muitas questões ainda estão em pauta e precisam ser trabalhadas quando se trata do ensino, de modo geral, para pessoas com deficiência. No caso dos surdos e do ensino de língua inglesa, por exemplo, ainda que tenhamos a BNCC (Brasil, 2017; Brasil, 2018) para ajudar a embasar a criação de currículos das escolas, na seção referente ao ensino de língua inglesa do documento nada é mencionado em relação a metodologias e estratégias que podem ser utilizadas com esses alunos. O que demonstra uma falta de preocupação sobre a temática. Todavia, como pontua Coura (2022, p. 79), “o contexto da educação inclusiva contribuiu para a confirmação de algo já debatido há muitos anos: a educação

de surdos precisa ser mediada pela língua de sinais e isso inclui o ensino de línguas (estrangeira ou não)”.

Perguntei qual conselho as mães dariam para professores de inglês que possuem alunos surdos e a Mãe de Verde foi bastante enfática em relação à adaptação. De acordo com a Mãe de Verde, o professor deve *“trabalhar em conjunto com os intérpretes, fazendo adaptações de provas. O que, na maioria das vezes, fica mais na teoria. Acaba que muitos professores nem tem muita paciência com o surdo”* (Mãe de Verde).

A Mãe de Verde, inclusive, menciona que em diversos momentos o seu filho não conseguiu finalizar a escrita de alguma atividade que estava no quadro, pois, professores de diferentes disciplinas, apagaram antes que ele terminasse de escrever. Segundo ela, o fato de ele ainda não ser alfabetizado e, basicamente, copiar o que está no quadro, dificulta esse processo, pois ele ainda está na fase de aquisição da escrita e o seu processamento acaba sendo um pouco mais lento que os dos demais alunos. Ela ainda afirma que é necessário que exista parceria entre o professor e o TILSP e que o professor verifique *“se o intérprete está com alguma dificuldade, porque o intérprete também precisa entender para passar para eles [alunos]. Então, precisa trabalhar em conjunto, né?”* (Mãe de Verde). A fala da mãe ratifica a importância do dialogismo em sala de aula por parte dos agentes que estão envolvidos nesse processo e confirma que o processo educacional, seja ele com alunos surdos ou não, envolve a colaboração de diferentes partes.

A Mãe de Roxo aconselha que os professores de inglês que possuem alunos surdos busquem refletir sobre as dificuldades desses alunos e que tenham mais paciência com eles. Ela ainda menciona que percebe que alguns professores apenas direcionam suas aulas para os alunos ouvintes e escanteiam aqueles que possuem especificidades. Inclusive, a Mãe de Roxo afirma ter lutado bastante indo à gerência de ensino do estado para que sua filha fosse, de fato, incluída em algumas instituições de ensino e que tivesse a acessibilidade linguística garantida nesses espaços. Todavia, a acessibilidade não depende apenas de leis e decretos, mas principalmente de ações concretas, que não acontecem porque são resultantes de falta de preparo e investimento para capacitar todos os envolvidos no processo. O que evidencia o caráter político

que a educação possui na vida desses sujeitos e a necessidade de enfrentamentos e discussões por parte dos diferentes agentes que estão envolvidos nesse processo.

Eles se preocupam mais com os ouvintes, por quê? Porque sabem que os ouvintes vão chegar ali na faculdade. Apesar de haver surdos com condições de fazer uma faculdade. Eu conheci professoras surdas e elas eram formadas em professora (licenciatura)" (Mãe de Roxo).

A Mãe de Roxo ainda pontua que a sua filha é um caso à parte devido às especificidades intelectuais dela, mas que se houvesse um interesse por parte dos professores, essa realidade seria diferente.

eu queria mais disso: professores que procurassem estudar meios para tentar explicar melhor a questão, os assuntos para os alunos. Como eu disse a você, como eles têm mais dificuldade, tem que trabalhar mais a questão de figuras, de mostrar. Mas, hoje em dia, qual o professor quer perder tempo com isso, com o surdo, tendo vários alunos ouvintes? Tu achas que eles vão perder? Não perde, não. Não perde, não, é muito difícil. Todos esses anos que eu tenho andado de escola em escola, eu já vi muita coisa. Perde não, só se preocupa mais ali com o ouvinte. O surdo? Muito pouco (Mãe de Roxo).

Compreendo a frustração da mãe em relação à essa situação, mas, é fato que existe falta de conhecimento do professor para viabilizar essa adaptação. Na maioria das vezes, o discurso recai na falta de interesse, paciência, vontade do professor, mas não é observado que o professor é agente do processo que precisa de auxílio para aprimorar.

Finalizei a entrevista questionando quais conselhos ela daria para os professores de inglês que ensinam alunos surdos, a Mãe de Azul pontuou que

Eu acho que eles iam aprender muito se fosse em Libras, com questões de figuras. Óbvio que eles também olham, tudo deles é mais visual. [...] Questão com figuras, que ele fosse aprendendo através de historinhas... Isso eles iam aprendendo mais eu acho né (Mãe de Azul).

Para a Mãe de Roxo, a adaptação é um dos elementos principais neste processo. Ela ainda menciona os exemplos das avaliações que costumam ser as mesmas tanto para alunos ouvintes quanto surdos, ainda que a língua de conforto do surdo seja a Libras. A Mãe de Roxo complementa dando o exemplo

da filha: *“a minha filha mesmo não lê, não sabe português. Agora se você botar os bonecos na Libras, ela lê tudinho...na Libras. Aí é por isso que ela tem dificuldade, ela não aprende”* (Mãe de Roxo).

Percebesse que há mais facilidade quando a língua de conforto desses sujeitos, a Libras, é utilizada. Afinal, essa é a língua natural deles e, assim, a que melhor tem trazido resultados durante o processo de explicação de conteúdos. Com isso, não afirmo que as demais línguas não devam ser consideradas e exploradas, pelo contrário, advogo aqui a importância da expansão do leque linguístico dos surdos, mas que é necessário que a sua língua de conforto seja utilizada para a mediação do conhecimento, pois essa fará com que esses alunos possam aprender de forma mais clara o que está sendo proposto. Inclusive, Coura (2022, p. 87) pontua algo importante a esse respeito:

o aluno surdo, que está aprendendo a língua inglesa no contexto escolar brasileiro, não possui, na maioria das vezes, um domínio da escrita de sua primeira e segunda língua (Libras e língua portuguesa), a depender do contexto educacional que ele está inserido. Dessa maneira, para o professor de inglês, é importante compreender esses detalhes que tornam o trabalho desafiante, mas muito possível.

A Mãe de Azul ainda faz ponderações bastante pertinentes acerca do suposto contexto inclusivo no qual vivemos:

Se a Libras hoje é uma segunda língua, então, o certo seria ela existir como uma segunda língua no currículo da Secretaria da Educação. Não só para os surdos, mas como em geral. Por quê? Se chegarmos num hospital hoje, se uma criança dessa ou um adulto, sendo surdo, qualquer um chegar, precisar de um atendimento, ficam todos doidos. A gente já foi numa loja que a menina queria comprar um celular e não estava conseguindo, a sorte é que tinha outra mãe que sabia muito mais Libras com a gente e ajudou ela a dizer qual era o celular que queria para a atendente. Isso quer dizer que é necessário todos saberem hoje em dia (Mãe de Azul).

De fato, é importante que exista um conhecimento por parte da sociedade da língua de sinais. Inclusive, como relatado pela instrutora de Libras da escola (Amarela), há um interesse por parte dos alunos de aprender essa língua e, por isso, sempre que possível, Amarela promove oficinas para ensinar o básico para eles, mas ela acredita que cursos mais longos seriam o ideal para que os alunos pudessem aprofundar seus conhecimentos. Nesse sentido, nos esbarramos em

outra questão, pois é necessário que existam profissionais qualificados, em quantidade suficiente, nas instituições para ofertar esses cursos. Afinal, apenas uma profissional não daria conta de toda a demanda existente.

A Mãe de Azul ainda menciona o caso de um vídeo que ela assistiu no qual uma surda foi abordada por uma atendente em Libras e ficou bastante feliz, pois, sem necessidade de terceiros intermediando a comunicação, ela conseguiu realizar o seu pedido. Atos simples que fazem toda a diferença. Inclusive, essa realização por parte dos participantes da pesquisa quando me comunicava com eles em Libras foi algo que percebi durante o período que estivemos juntos. Os participantes sempre ficavam bastante empolgados quando me comunicava em Libras com eles. Como eu ainda estou em processo de aquisição da Libras, eles sempre buscavam me ajudar com sinais que eu não sabia e se esforçaram para me entender quando algo que eu estava dizendo não estava claro para eles.

A Mãe de Roxo mencionou ainda o caso de um colega surdo das participantes da pesquisa que foi abordado pela polícia por conta de um mal-entendido e colocado em uma sala pelos policiais. Por não saberem que ele era surdo e por não conseguirem se comunicar com ele, o garoto não conseguiu se explicar e foi levado a uma sala e pressionado a falar. O resultado é que, atualmente, quando a mãe o chama para ir à escola ele diz que não quer, pois acredita que será preso pela polícia.

Quer dizer, traumatizou o pobre do deficiente [sic]. Até a questão, assim, né? Polícia, rede de saúde tudinho, todos tinham que ter um povo especializado trabalhando para essa área. Se tem deficiente [sic] numa escola, por que não bota pelo menos assim, se vêem três surdos, bote um que pelo menos saiba a Libras, né? Para poder ajudar o deficiente [sic]. Foi triste, o menino quer não. Traumatizou o pobre. É isso que eu digo: está faltando. Está faltando investimento. Essas pessoas serem mais capacitadas nessas questões (Mãe de Roxo).

A Mãe de Azul ainda faz uma ponte com a questão do inglês e mencionou que a língua inglesa pode abrir várias portas para ela: "*se minha filha aprender inglês, em Libras, vai e viaja. Oiá, está lá virada! Oxe, muito bom!*" (Mãe de Azul). Ela ainda complementa com uma experiência pessoal sua:

Seria um 10. Como a minha outra (filha) que foi pra Nova Zelândia porque teve um curso, um intercâmbio que ela passou para a Nova Zelândia. Eu posso contar com isso com uma surda? Não, não posso. Ela faz: 'eu vou no futuro'. Eu fico olhando para a cara dela, da bichinha... e fico com pena (Mãe de Azul).

Essa descrença mostra, mais uma vez, o reflexo de uma sociedade capacitista que não enxerga as potencialidades dos surdos, nem mesmo em atividades básicas, como a de um adulto viajar sozinho. A Mãe de Azul se mostra um pouco desmotivada e desabafa questionando "*eu posso ter o mesmo sonho que tive com a primeira (filha) com a segunda? Não. Porque a oportunidade que a primeira teve, a segunda está longe de ter*" (Mãe de Azul). Relembro-a que o presente estudo pode ser um passo inicial para que esse sonho se realize e que ela não deve desacreditar das potencialidades de sua filha.

A Mãe de Roxo indaga: "*Quem é que quer investir na pessoa com deficiência? É como eu disse, ninguém quer investir, não*" (Mãe de Roxo). Todavia, a Mãe de Roxo é categórica ao mencionar que a minha luta, com a presente pesquisa de doutorado é um passo importante para mudar o atual contexto de descrença que vivenciamos em relação à aquisição de línguas adicionais por surdos. Ela ainda afirma "*Jesus lhe abençoe e lhe ajude, viu? Porque você vai passar uma luta para poder alcançar esse seu objetivo, porque governo, estado, presidente não querem investir nisso (ensino de inglês para surdos), não*" (Mãe de Roxo).

Digo para elas que, ainda que a passos pequenos, espero poder colaborar de alguma forma para modificar a atual realidade que vivenciamos. E a Mãe de Roxo me encoraja ao afirmar que

É, justamente. Pode ser que daqui a uns 6, 7, 8, 10 anos a gente chegue, mas no momento, agora, não. Não se investe muito, não. De jeito nenhum. Até quando eu levei a minha filha também num posto de saúde, quando eu entrei, o médico falando com ela, aí eu disse 'doutor, ela é surda. Aí ele 'ela é surda? Eu sei um pouquinho de Libras, aí ele começou a falar. Roxo ficou abismada. Roxo ficou alegre, abraçou o médico, por quê? Como ela se sentiu? Acolhida ali (Mãe de Roxo).

A Mãe de Azul, ao lembrar de vivências e desafios comunicacionais que teve com a filha, volta a mencionar a importância e a diferença que poderia existir se tivéssemos o ensino da língua de sinais nas escolas "*aí quando olho para trás*

penso 'grande foi a caminhada e ainda tem um bocado para caminhar.' É porque não fazem isso em todas as escolas, ter essa disciplina de Libras, então os estudantes têm que aprender Libras" (Mãe de Azul).

Ao realizar um comparativo com o antes e com o agora, a Mãe de Roxo sinaliza algumas diferenças de quando Roxo e Azul estavam em um contexto educacional no qual havia apenas alunos surdos e agora que estão em um contexto inclusivo.

antigamente, no começo quando a gente chegou, a gente era tudo separada, porque os meninos não sabiam Libras. Aí ficavam tudo triste, é ruim porque os alunos não sabem Libras, não tem com quem conversar. Aí ficavam todos pedindo para sair da escola, porque antigamente não tinha esse negócio de inclusão. Eles eram separados, só era surdo. Era uma maravilha, só era aquele mundinho deles tudinho, mas quando eles passaram, que terminaram (o ensino fundamental I), que foram entrar no sexto ano, acabou. Inclusão. Acabou essa sala dos meninos. Inclusão. Então, eles se sentiram perdidos. Em parte, foi bom? Foi bom, porque eles tinham que ver que não era só aquele mundinho deles, o mundo era...Foi bom, mas eu acho que o governo, o presidente, deveriam procurar investir nessa questão. Bote um professor de Libras. É uma matéria, uma disciplina. Por que não tem surdos? Aí se chegasse, qualquer aluno quando chegasse um aluno surdo, já saberia se comunicar (Mãe de Roxo).

A fala da Mãe de Roxo confirma que isolar os alunos surdos em turmas específicas, ainda que em certa medida possa facilitar determinadas questões no aprendizado deles - tendo em vista que todo o conteúdo e as aulas são pensados inteiramente para esse público - os priva da interação social com outros sujeitos e, conseqüentemente, outras narrativas e trajetórias de vidas. Por isso, é necessário que pensemos em como pode haver um balanceamento nesse processo que não prive o surdo de ter um repertório social mais amplo, tendo em vista que o processo de inclusão perpassa questões que formam o indivíduo como um todo. Então, entender que os diversos espaços e experiências devem ser utilizados é muito importante.

A Mãe de Azul ainda menciona quão positivo pode ser a aquisição da Libras por alunos ouvintes na escola, tendo em vista que

até um colega mesmo ajudava (se referindo à importância de os alunos saberem Libras). Enquanto o professor passa um trabalho, aí o menino não sabe, bota aquele dali, feito a minha, vai para o trabalho (escolar), e o que foi que ela fez no trabalho? Tirou as gravuras e a cola, porque o resto se juntou para fazer aquilo ali, porque ela não sabia se

comunicar e ficou voando no meio do trabalho. Então, se eles soubessem, ela estaria interagindo, 'agora sua fala é essa, é isso, é aquilo', era diferente (Mãe de Azul).

As mães ainda realizam críticas ao novo ensino médio, que estava em vigor à época, tendo em vista que, segundo relatos delas, aumentou-se a quantidade de disciplinas, tendo em vista que a escola passou a ser integral/semi-integral, mas não foi adicionada a disciplina de Libras.

Então, por que não colocar a disciplina de Libras? E aí, me responda? Por que não botou? Botaram disciplina aí 'não sei o que do lar', para quê isso?" [...] Por que não botou de Libras? Bota libras, disciplina Libras. Todo aluno tem que aprender Libras. Isso é até bom para uma área de trabalho porque você que vai trabalhar no banco, mercado, o que for, sempre entra um surdo. Aí o surdo quer saber o preço e o pessoal faz "eu não sei, eu não sei" e o coitado fica ali querendo saber. Se tivesse, se todas as escolas botassem essa disciplina, os alunos já saíam daqui para a faculdade sabendo. Você sabe, a faculdade tem surdo. Vai ter surdo na faculdade. Aí o coitado do surdo tem que esperar chegar um intérprete para poder ajudar. E se já tivesse lá o professor para ensinar? É isso que eu digo, cadê? Por que não foca nisso? [...] Tanto aluno aí que para na porta de Amarela (instrutora de Libras da sala de recurso) e fica segurando elas (alunas) duas (perguntando) como é que fala 'oi', como é que diz 'bom dia?' Aí as meninas vão e sinalizam bom dia e ensinam aos alunos. Está vendo que os alunos estão interessados querendo aprender? Bota um professor, dois professores, aula de Libras. Quinta aula: Libras (Mãe de Roxo).

A Mãe de Roxo ainda menciona uma experiência que vivenciou em um banco quando não tinha domínio da Libras e não pode ajudar um surdo que estava tentando se comunicar com a atendente, mas ninguém o compreendia. Ela finaliza afirmando que "*é isso que eu queria: que o governo decidisse que toda escola vai ter agora aula de Libras, professor de Libras. Ai eu iria dizer "olha que coisa boa!", mas não tem, não, meu filho, não tem*" (Mãe de Roxo).

As indagações da Mãe de Roxo sinalizam uma outra questão emergente e que vem sendo discutida em relação à inserção da Libras como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Ainda que compreenda a importância dessa língua em nossa sociedade, língua reconhecida como oficial na comunicação da comunidade surda, diversos fatores devem ser considerados. A inserção dessa disciplina no currículo deve ser realizada com cautela para que não aconteça o que, por muito tempo, aconteceu (e ainda acontece em algumas instituições) com o inglês: que profissionais não capacitados lecionem essa língua e,

consequentemente, que alunos não aprendam, de fato, a língua nos diversos contextos sociais de modo funcional; o que pode causar frustração e falta de interesse por parte dos estudantes.

5.2 Entrevistas com os TILSP

Neste tópico, analiso as entrevistas realizadas com os TILSP de Verde e Azul. Infelizmente, não consegui ter contato com o TILSP que acompanha Roxo em sala de aula, devido ao fato de a aluna estar matriculada em outra instituição.

A TILSP de Verde trabalha com surdos há cerca de 10 anos. Ela relata que, desde o início de sua experiência, conseguia perceber as dificuldades que os surdos possuem com as atividades em língua portuguesa. Ela menciona que se sentia um pouco perdida em relação à interpretação no contexto educacional, mas que a prática a ajudou a desenvolver suas habilidades. Inclusive, o contato com surdos fluentes quando trabalhou em um Instituto Federal a ajudou bastante, tendo em vista que anteriormente havia trabalhado com a alfabetização e ensino básico e os surdos possuíam pouco ou nenhum domínio da Libras.

A TILSP de Verde afirma conhecer pouco da língua inglesa, todavia, ela tem interesse em se aprofundar mais, por isso, ela iniciou um curso de inglês há algum tempo, mas precisou abandoná-lo por motivos pessoais. Para a TILSP de Verde,

é essencial ter esse estudo, esse curso de inglês para poder trabalhar a ASL (língua americana de sinais) com eles. Porque o professor está ensinando inglês e nós, intérpretes, sabendo a ASL, podemos transpor para o aluno, passar para ele a ASL. (TILSP de Verde).

Além de compreender a importância do inglês, ela acredita que aprender a língua de sinais americana também é importante, tendo em vista que o surdo terá mais facilidade com uma língua que possui uma modalidade visual, como já mencionado por Almeida (2021). Ela ainda complementa que o surdo "*aprende bem mais rápido porque é bem parecido com a Libras em termos de verbos,*

essas coisas. Aí o que que acontece? Quando a gente passa para a ASL e para a Libras, eles pegam muito melhor” (TILSP de Verde).

A TILSP de Verde menciona estar interessada em realizar um curso de inglês para poder, também, iniciar o curso de ASL e conseguir contextualizar melhor as aulas de inglês para Verde na sala de aula regular. Percebe-se que há uma preocupação por parte da profissional com o aprendizado do aluno, todavia, nos esbarramos em uma problemática já recorrente: falta de tempo e de recursos para investimento na formação continuada dos professores. É necessário que não apenas esses profissionais tenham interesse em realizar esses percursos formativos por conta própria, mas que as instituições ofereçam subsídios e tempo para que eles possam fazer isso, como já mencionado anteriormente. Isso confirma o que pontua Coura (2022, p. 77) em relação às estratégias para o ensino de línguas para surdos, pois, ainda que exista o TILSP nas instituições de ensino como uma estratégia para a inclusão, “diversas situações se tornam desafiadoras e com poucas reflexões, como o ensino de línguas nas escolas”.

Ela ainda pontua que realiza pesquisas dos sinais em ASL quando realiza a adaptação das provas do aluno para poder *“mostrar para ele que existe uma língua estrangeira. Que não é Libras, mas uma língua de sinais americana, que isso existe, porque eles não sabem”* (TILSP de Verde). Essa preocupação da intérprete com a ampliação do conhecimento de mundo de Verde é bastante importante e sinaliza que é necessário a busca de estratégias para o desenvolvimento do conhecimento de mundo desses sujeitos, tendo em vista que algo tido como “básico” (a consciência de que existem diferentes línguas de sinais) é uma informação que alguns alunos surdos ainda não possuem.

Ela menciona que foi através de um grupo de alunos em uma instituição na qual trabalhou que ela teve contato pela primeira vez com a ASL. Esses alunos utilizavam o *Youtube* para poder aprender a ASL e a informaram que ela poderia fazer o curso, pois facilitaria no processo de interpretação e eles poderiam compreender melhor os contextos nas aulas de inglês. Esse compartilhamento de informações entre os profissionais da educação e os alunos é bastante importante, pois fortalece os laços e faz com que o processo educacional seja algo construtivo e dialógico para ambas as partes.

O TILSP de Azul possui licenciatura em história e afirma ter tido contato com a língua de sinais devido ao fato de sua mãe trabalhar com educação inclusiva, o que o incentivou a fazer o curso de Libras. Ele afirma que a língua de sinais o ajudou a trabalhar a timidez, pois ele precisava se posicionar em frente a todos na sala de aula para sinalizar. Depois do primeiro curso de Libras, ele realizou diferentes cursos, inclusive, o que o qualificou para atuar como TILSP.

O TILSP de Azul trabalha há 11 anos com a educação de surdos e afirma estar em constante processo de aprendizagem. Além disso, ele pontuou que já passou por diferentes situações com surdos e que possui muito carinho por eles e que "*aprende com eles, e eles vão aprendendo com a gente*" (TILSP de Azul).

Ele fez cursos livres de inglês até o nível intermediário e afirma que

eu sei algumas coisas já, leio algumas coisas frases, só não sei falar muito, mas algumas coisas eu consigo traduzir. Eu gosto muito de pegar as músicas que gosto e ver a tradução. E às vezes, também, eu gosto de ver vídeos com legenda em inglês, porque você vai aprender, você vai treinando (TILSP de Azul).

Ao serem questionados em relação aos desafios relacionados à interpretação em aulas de inglês, a TILSP de Verde menciona que a principal questão é fazer com que o aluno compreenda que ela não está realizando a tradução do português para a Libras, mas do inglês para a Libras. Segundo a TILSP de Verde, isso é um desafio, pois

o professor, por exemplo, fala em inglês, e aí você vai passar para ele em Libras. Você já passou a tradução, você não passa a frase que o professor está falando em inglês, que é mais interessante para que ele aprenda. Aí você passa a tradução em Libras. Então ele pega essa tradução e pensa que o professor está falando em português. Ele não vai entender que o professor está falando uma outra língua, por mais que a gente diga que ele fala inglês (TILSP de Verde).

A TILSP de Verde menciona, mais uma vez, a importância da apresentação da ASL em sala de aula, pois acredita que eles poderiam aprender melhor; ainda que quatro línguas passem a circular nesse espaço.

O TILSP de Azul menciona que uma das maiores dificuldades é a falta de suporte por parte do professor, pois, segundo ele, o conteúdo deveria ser

passado de uma "forma mais ampla" e "mais fácil". Ele ainda complementa que o professor também precisa "treinar algumas coisas" para poder passar para os alunos.

Quando perguntei quais elementos ou estratégias ela acredita que poderiam melhor engajar os alunos, a TILSP de Verde menciona que o uso de recursos visuais como vídeos e a exploração de diferentes cores pode ajudar os alunos. Ela, inclusive, elenca alguns exemplos que poderiam ser utilizados em sala:

Eu acho que ter vídeos seria ótimo, porque como eles são visuais, seria perfeito. Assim, você colocar um vídeo, por exemplo, você vai dar o verbo to be ou frases da introdução do A do AN. Então, isso aí para eles, com o vídeo ficaria mais fácil, mais claro. Aí utilizamos o quê? As cores. Colocamos o A e o AN com cores diferentes, e naquela frase, aquele ali que vai ser utilizado, vai com aquela corzinha para ele saber identificar (TILSP de Verde).

O TILSP de Azul menciona que é uma prática muito difícil, tendo em vista que envolve uma outra língua. Ele menciona que utiliza como estratégia a tradução entre as três línguas, isto é, ele traduz do inglês para o português e do português para a Libras.

Tipo, o I. Eu faço sinal de I e de eu. Para you, eu faço You [datilologia] é você. Cat [sinal de gato em Libras] que é gato e dog [sinal de cachorro em Libras] que é cachorro. Eu sempre faço a datilologia em inglês e o sinal em português (TILSP de Azul).

Todavia, como menciona Coura (2022, p. 86), "é importante pontuar que o português pode ser a primeira língua, mas não para os alunos surdos. Portanto, utilizando o português para o ensino de inglês, nem tudo pode parecer óbvio para o aluno".

Quando questionei as estratégias utilizadas pelo TILSP de Azul para fazer com que os alunos interajam mais, ele afirmou que não possui nenhuma estratégia para promover essa interação. Em relação ao uso de gêneros do discurso no ensino de inglês para surdos, o TILSP de Azul mencionou que eles possuem "muita dificuldade...com texto, principalmente, com português, porque o português é meio difícil para eles. E o inglês dificulta mais" (TILSP de Azul). O TILSP de Azul comenta algo que ocorreu em uma aula anterior, na qual os

alunos tiveram um teste e a aluna disse que estava difícil. O TILSP de Azul mencionou que buscou explicar várias vezes as formas negativas e afirmativas (sobre o conteúdo do exame) do "jeito dele" para ver se ela conseguia entender, mas ela ainda assim teve dificuldades.

Ao ser questionada sobre a interação de Verde com os demais alunos em sala de aula, a TILSP de Verde menciona alguns desafios que percebe, como a questão da pronúncia, algo que é trabalhado nas aulas, mas que ela não trabalha com aluno surdo, tendo em vista que ela não explora a oralidade com ele em sala de aula. A TILSP de Verde menciona que, nesse caso, ela busca trabalhar a palavra escrita e associá-la com imagens, exemplifica ainda o caso da palavra *cat* tendo em vista que *"nem com a datilologia ele vai falar cat. É o caso da pronúncia, né? Mas aí trabalhamos a palavra e o sinal, e a figura para ele entender aquilo ali"* (TILSP de Verde). Segundo a TILSP de Verde, inclusive os alunos ouvintes gostam e são beneficiados pela exploração da visualidade, o que sinaliza que essa estratégia pode ser expandida para esses alunos. Ela finaliza pontuando que a modalidade escrita das línguas adicionais que não são sinalizadas é a ideal a ser desenvolvida com os alunos, algo que já tem sido discutido e defendido por Moraes (2012; 2018), Almeida (2021) e Coura (2021).

Ao questionar o TILSP de Azul sobre o que poderia engajar mais os alunos, sua resposta é vaga e ele pontua que eles também precisam tentar mais e buscar estudar em casa, mas não menciona algo que poderia engajá-los nas aulas. Em relação à interação entre alunos surdos e ouvintes, o TILSP de Azul menciona que há interesse por parte dos alunos ouvintes em aprender a língua de sinais. Inclusive, ele afirma que eles sempre perguntam sobre diferentes sinais para que possam se comunicar com azul. Todavia, ele menciona que a interação também deve partir do aluno surdo, tendo em vista que algumas vezes eles não buscam interagir com os colegas, o que não é o caso de Azul, pois

ela interage com todo mundo. Chegou na escola e interagiu com todo mundo, fala com todo mundo. Tem alguns alunos que tentam falar, mas não sabem Libras, mas ela faz leitura labial e tenta falar e ela consegue entender. Ela fala um pouquinho também, aí facilita, né? Ela também usa aqueles aparelhos auditivos (TILSP de Azul).

Questionei a TILSP de Verde se ela acreditava que o trabalho com gêneros do discurso ajudava no processo de ensino desses alunos, ela afirmou que sim, mas apenas se houver a "*transposição*" para a Libras. Ela pontua também que "*o vídeo seria ideal porque os diferentes gêneros seriam apresentados visualmente e ficaria mais fácil do que fazer toda a estratégia na Libras*" (TILSP de Verde 1). Segundo a TILSP de Verde, a explicação do conceito de alguns gêneros às vezes acaba ficando abstrata e é mais fácil realizar essa explicação para os surdos mais velhos e fluentes em Libras. Contudo, com o aluno que ainda está no processo de aquisição da língua de sinais, é mais complicado, pois ele "*fica com muita dificuldade. Então, daqui que ele vai entender aquilo ali, já passou um tempão. Leva mais tempo. E o tempo da aula é curto*" (TILSP de Verde).

É importante pontuar que essa funcionalidade no processo de ensino com o suporte de gêneros é algo muito importante, pois o aluno precisa reconhecer a praticidade e funcionalidade daquilo ao que está sendo exposto (Johnson, 2004, Almeida, 2021). Logo, deixar os gêneros no campo da abstração pode ser pouco produtivo tanto para alunos surdos quanto ouvintes; é necessária uma prática real que considere as funcionalidades e possibilidades desses materiais (Johnson, 2004).

Ao ser questionada sobre as particularidades na escrita em língua inglesa por surdos, ela menciona não notar muitas diferenças daquilo que o professor propõe e, inclusive, pontua que

Muitos deles diziam para mim que o inglês parecia mais com a Libras e por isso que eles aprendiam mais rápido. Como no caso da conjugação dos verbos. No inglês, ele já coloca os verbos que vinham direitinho. Com a gente mostrando a terminação, eles fazem tranquilo. Às vezes, esquece uma letra ou outra se a palavra for grande, mas, é normal (TILSP de Verde).

Para a TILSP de Verde, devido ao fato de as conjugações no inglês serem mais "simples" do que na língua portuguesa, ela afirma notar mais diferenças na escrita em português do que em inglês. Contudo, como pontua Coura (2021, p. 85), "é muito delicado afirmar que uma língua é mais ou menos fácil do que a outra a partir de um breve recorte gramatical, desconsiderando toda a sua totalidade que envolve inúmeros fatores sociais, culturais, políticos, históricos,

dentre outros”. Afinal, uma língua vai muito além de suas particularidades morfosintáticas.

Em relação à dificuldade na escrita em língua inglesa, o TILSP de Azul afirma que *“depende de cada aluno. Tem aluno que pega mais fácil, tem aluno que é meio difícil, tem aluno que não sabe nada...e não quer aprender. Aí isso depende de cada aluno”* (TILSP de Azul).

Quando questionei ao TILSP de Azul se ele notava alguma particularidade na escrita em língua inglesa de Azul, ele mencionou que, por estarem acostumados com o português e a Libras, ao serem expostos ao inglês, por se tratar de uma língua diferente, eles possuem certa dificuldade para compreender o significado das palavras.

Ao ser questionada sobre os papéis do instrutor de Libras e do intérprete de Libras, a TILSP de Verde faz ponderações bastante interessantes. A profissional menciona que o instrutor de Libras está ali para ajudar a desenvolver as habilidades do aluno no contraturno na língua portuguesa e nas outras disciplinas para que, quando o aluno chegue em sala de aula, ele não possua tantas dificuldades na compreensão do que está sendo disposto. O TILSP, nesse caso, estaria ali apenas para realizar a interpretação em sala de aula.

O tempo é curto, aí o que que acontece? Dentro da sala de aula você vai ainda contextualizar aquela palavra, dar o conceito, o sinal e explicar como usar. Então tudo isso aqui, feito na sala de recurso, adianta o trabalho na sala de aula com o intérprete, porque o papel do intérprete é de interpretar, não é mais nada, é só isso. Interpretar. Só que diante da realidade e da dificuldade enorme que vários alunos possuem, a gente se propõe a fazer mais do que só interpretar, entendeu? (TILSP de Verde).

A TILSP de Verde menciona ainda que alguns intérpretes se recusam a realizar esse trabalho de ensino da Libras, pois, eles estão na sala de aula apenas interpretando, *“se a professora disser uma palavra e ele não saber o que é e for uma palavra abstrata, aí você leva quase 20/30 minutos para poder colocar ele à par do que é. Aí fica complicado”* (TILSP de Verde). Ela ainda complementa afirmando que

como diz o ditado, 'é cada um no seu quadrado, mas é um trabalho conjunto, porque a sala de recursos dá a oportunidade de o aluno aprender e levar o conhecimento para a sala de aula e para a vida. Na sala de aula, interpretamos e ele vai ter conhecimentos de termos que ele não tem, mas que o conteúdo disso, o conceito disso aí, ele vai aprender na sala de recurso (TILSP de Verde).

Como é possível perceber na fala da TILSP de Verde, é importante que os papéis desses profissionais sejam delimitados e que exista diálogo e comunicação entre eles para que o aluno surdo possa adquirir a língua adicional de modo satisfatório.

Para o TILSP de Azul:

o papel da gente, do intérprete, é repassar o que o professor está passando. O instrutor da sala de recurso precisa trabalhar em conjunto com os intérpretes. Como eles ficam com eles, eles ajudam muito com os surdos. [...] e o papel do professor é de facilitar mais também, né? É tentar aprender pelo menos o básico ali, da Libras, e tentar conseguir comunicar. Aprender o básico mesmo para se comunicar ali (TILSP de Azul).

Mais uma vez, fica evidente a importância do conhecimento por parte do professor regente da língua utilizada pelos seus alunos. Isto é, ainda que básico, o conhecimento acerca da realidade desse estudante, pode ajudar esse professor a desenvolver linguisticamente seus alunos na língua alvo.

Inclusive, como pontua Coura (2022, p. 94),

[o] que não podemos perder de vista é que o professor de inglês para surdos, além de ser professor de inglês, precisa saber língua de sinais, familiarizar-se com as culturas e identidades surdas e adotar uma perspectiva surda em suas aulas. O professor jamais deve subestimar a capacidade do aluno surdo em aprender a língua inglesa pelos mais variados gêneros textuais/discursivos, atrelados a uma reflexão crítica permanente. Não se esquecendo que há muitos saberes que perpassam as comunidades surdas e que precisam ser valorizados nas aulas.

Perguntei quais conselhos os profissionais dariam para professores de inglês e TILSP que possuem alunos surdos. Para o TILSP de Azul, o professor precisa "*interagir mais com os intérpretes para aprender algumas coisas, para tentar passar para o aluno também*" (TILSP de Azul). Além disso, ele menciona que esses profissionais precisam tentar entender as dificuldades que esse aluno

possui através do diálogo, para que possam buscar estratégias que facilitem esse processo de ensino e aprendizagem.

A TILSP de Verde afirmou que indicaria o conselho que recebeu de um aluno surdo: fazer um curso de inglês e ASL, ela ainda mencionou que é possível realizar esse tipo de curso até mesmo pelo *youtube* e que os cursos de inglês e ASL podem facilitar a interpretação dentro da sala de aula. Em relação aos professores, ela pontuou a questão da interação entre professor e aluno como algo importante e que o professor compreenda que ele deve ser a referência de conhecimento do aluno em sala de aula, e não o intérprete, pois

[o] intérprete está na sala, o professor está lá na sala e eles trabalham juntos, mas a referência de ensino do aluno é o professor, não pode ser o intérprete. E é bem diferente! A relação do intérprete, aqui, é mediar a língua, a relação dele com o professor é uma referência de conhecimento. Então o aluno é do professor, não é do intérprete. Isso tem que ficar bem claro, mas, também, o professor, ele tem que interagir com o aluno (TILSP de Verde).

A TILSP de Verde pontua ainda que o professor precisa ter conhecimentos, ainda que básicos, da língua do aluno e aprender sentenças básicas como "bom dia/tarde/noite", "como você está?" em Libras ajuda o professor a se conectar com o aluno surdo. Ela reconhece que às vezes pode ser um pouco assustador para o professor ter um aluno que possui uma língua diferente em sua aula, mas que ao realizar interações básicas com esse aluno, o professor passa a mensagem de que ele se importa com ele e isso faz com que o aluno se sinta mais motivado em sala de aula. A TILSP de Verde menciona, inclusive, o exemplo da chamada, quando o professor pula o nome do aluno porque ele não pode ouvir o seu nome ser chamado.

Ele está lá na sala, se você faz a chamada e chama o nome dos outros que são ouvintes, você precisa chamar o nome dele, porque no nome dele o intérprete vai fazer um sinal, ele vai levantar a mão, ele não vai escutar, mas quando fizer o início do nome dele, aí ele já levanta a mão para dizer que está presente na sala de aula, entendeu? (TILSP de Verde).

Nesse sentido, percebe-se que essa conexão com o aluno é algo bastante importante e que as interações básicas realizadas no dia a dia em sala de aula

podem mudar significativamente a motivação do aluno nesse espaço de compartilhamentos e aprendizagens.

5.3 Entrevista com a instrutora de Libras da sala de recursos multifuncionais

Por questão de disponibilidade, a instrutora de Libras da sala de recursos realizou sua entrevista via WhatsApp. Enviei as perguntas para ela e ela enviou áudios com as respostas que, posteriormente, foram transcritas.

A instrutora de Libras (Amarela) é pedagoga, possui especializações em psicopedagogia e educação especial inclusiva, curso de instrutora de Libras e, atualmente, está realizando o curso de TILSP. Amarela afirma ter conhecimento básico de língua inglesa e trabalha na sala de recursos há cerca de 5 anos.

Ao ser questionada acerca dos desafios de se trabalhar com o público surdo, a profissional pontua que, no contexto da sala de recursos multifuncionais, o alcance e a assiduidade desses alunos se configuram como um problema, tendo em vista que muitos dependem das mães para irem ao local. Amarela menciona ainda que precisa flexibilizar o seu horário para poder acomodar esses alunos e dá o seguinte exemplo:

eu tenho um aluno que eu atendo aqui na sala de recursos ao meio-dia, de meio-dia às 13:00 horas, por quê? Porque é o horário que é viável para a mãe e por isso eu renuncio ao meu horário de almoço. Então, a maior dificuldade é eles chegarem até aqui e terem uma frequência efetiva. Porque, às vezes eles são matriculados, mas por algum motivo, como quando eles adoecem, e eles não vem. Então, a dificuldade maior é essa: eles dependem de outras pessoas para chegar até a sala de recursos (Amarela).

Essa questão pontuada por Amarela nos mostra que o ato educativo vai além do ensino dos conteúdos do currículo e abarca o reconhecimento e percepção da realidade do aluno. Afinal, as questões externas ao contexto escolar podem afetar significativamente o desempenho e a participação desses nas atividades educacionais.

Ao questioná-la das principais dificuldades que nota nos alunos surdos, ela afirma que a aquisição da língua portuguesa é a principal problemática, pois

dependendo do nível que eles estiverem na Libras, percebo a dificuldade na língua portuguesa, por exemplo, como o meu atendimento aqui é Libras e língua portuguesa, na modalidade escrita, eles têm muita dificuldade, é... na aquisição do português. Na leitura, na escrita, na organização de um texto, reconhecer tipos de texto (Amarela).

Ela ainda complementa afirmando que, em relação ao uso da Libras, eles conseguem fluir bem tendo em vista que essa é a primeira língua desses sujeitos, mas ela reafirma a importância de que eles se apropriem da modalidade escrita da língua portuguesa, tendo em vista que diversos materiais presentes em seus cotidianos estão escritos nessa língua.

Apesar de saber que o inglês não é trabalhado na sala de recursos, questionei se algum dos alunos surdos já mencionou elementos que os engajam nas aulas de inglês, ela afirmou que acredita que a resposta para a essa questão seria ideal se vinda dos intérpretes que os acompanham, tendo em vista que ela não possui propriedade para falar sobre.

Em relação à importância da interação entre alunos surdos e ouvintes nas aulas de língua inglesa, ela afirmou que acredita ser "*importante essa interação, seja em qualquer aula. O aluno surdo precisa estar inserido em todas as disciplinas, em todas as atividades, ele precisa se desenvolver igualmente como os outros alunos*" (Amarela). Ela ainda dá o exemplo do gênero seminário, afirmando que se há um trabalho para ser apresentado, o surdo deve participar ativamente com os alunos ouvintes e que esse processo de interação e troca de conhecimentos é benéfico para todos. Nesse caso, surdos e ouvintes devem trabalhar em conjunto na construção do material proposto, todavia, ela reconhece que muitas vezes há uma barreira linguística que dificulta esse processo e que faz com que os surdos acabem não participando tão ativamente na construção do que é proposto em sala de aula.

Questionei se ela percebia facilidade por parte dos alunos surdos com algum gênero do discurso específico, ela pontuou que nota, na verdade, dificuldade por parte deles de modo geral. Amarela menciona que às vezes essa barreira ocorre, pois há, por exemplo, alunos do 6º, 7º ano que ainda não são alfabetizados na língua portuguesa e não possuem domínio da Libras; o que

acaba fazendo com que exista uma dificuldade maior nesse processo de exploração de textos em língua portuguesa.

Ao questioná-la se nota alguma particularidade na escrita em língua inglesa por parte desses alunos, ela mencionou que acredita existir dificuldade "porque na verdade eles só copiam" (Amarela). Essa passagem me faz refletir no ensino e nas possibilidades que estamos oferecendo aos nossos alunos, de modo geral, nas escolas. Será que, apenas copiar um determinado texto irá possibilitar uma aquisição significativa do conhecimento por parte desses alunos? Acredito que não. Por isso, é importante irmos além e buscarmos trazer sentido ao que é ensinado em sala de aula, seja para alunos surdos ou ouvintes.

Em relação aos papéis dos intérpretes e dos instrutores de Libras, ela menciona que

O intérprete, na verdade, vai fazer a interpretação da língua inglesa que o professor está ensinando para libras, assim como ele faz da língua portuguesa para libras. Então, é importante o seu papel? É. Mas quem vai encontrar uma metodologia adequada para que esse aluno aprenda é o professor regente, é o professor de inglês. Que pode, claro, usar recurso visual e escrita da língua inglesa para que esse aluno faça a associação e ele possa, sim, construir uma aprendizagem significativa (Amarela).

Esse ponto trazido pela instrutora é bastante pertinente, afinal, muitas vezes, delega-se ao TILSP o papel de professor quando, na verdade, ele está ali apenas para facilitar o processo comunicativo entre o professor e aluno. O TILSP pode dar dicas e ajudar o professor, todavia, o professor deve ter consciência de seu papel e buscar estratégias para se aproximar e acolher seus alunos de modo significativo.

Por fim, perguntei qual conselho ela daria para os professores de inglês que possuem alunos surdos e ela mencionou que a contextualização é algo fundamental e que

o professor de língua inglesa deveria, sim, focar na aprendizagem do aluno surdo. É possível, sim, que ele [surdo] adquira essa terceira língua através de usos de imagem, de escrita da língua inglesa, contextualizando. Não só palavras soltas no inglês. Assim como na Libras, é importante que haja uma contextualização para que o aluno encontre um sentido. Um significado daquilo que ele está aprendendo (Amarela).

A citação da profissional reforça aquilo que venho defendendo desde o início da tese: é necessária contextualização e funcionalidade naquilo que se ensina aos alunos para que possamos ter um processo de ensino de qualidade.

5.4 Entrevista com o professor de inglês

Nesta seção, analiso a entrevista realizada com o professor de inglês (Rosa) de dois dos três alunos que foram acompanhados. O professor participante da pesquisa é graduado em Letras português e inglês e, apesar de ter sido aprovado no concurso para lecionar português, segue lecionando inglês na instituição na qual se encontra lotado. Rosa afirma preferir lecionar inglês por acreditar que *“o currículo é mais prático, é mais acessível, mais flexível do que português, é menor, confesso. E eu gosto por... gostar mesmo do idioma, da língua em si, de ensinar, de falar, de ouvir, escutar, acho mais interessante”* (Rosa).

Ao questioná-lo há quanto tempo ministra aula de inglês para surdos, e as principais diferenças que ele percebe em sala de aula entre seus alunos surdos e ouvintes, Rosa menciona notar falta de interação por parte de Azul e Verde com ele, mas afirma que eles interagem com os outros alunos e com os TILSP. É interessante refletir o que leva esse aluno a não ter tanta proximidade com o seu professor, afinal, esse é o agente em sala de aula com o qual o aluno deveria, em tese, ter mais contato e com o qual realizaria intercâmbios comunicativos.

Provavelmente, pelo fato de a comunicação ser mediada pelos TILSP, acaba-se construindo uma barreira entre o aluno e o professor. Todavia, como mencionado pela TILSP de Verde, essa barreira entre o aluno e o professor pode ser quebrada com ações simples do dia a dia, como mencionar o nome do aluno durante a chamada, desejar um bom dia etc.; ações que podem ajudar a criar uma conexão entre aluno e professor.

Quando questionado sobre disciplinas na graduação que o ajudaram a trabalhar com os alunos surdos, Rosa menciona que teve apenas uma disciplina de Libras durante a sua formação, mas que não se recorda de muito e que

aprendeu o “*mínimo*”. É inquestionável que a carga horária atual da disciplina de Libras nos cursos de graduação não é suficiente para preparar os professores para, de fato, comunicarem-se com seus alunos surdos. Inclusive, ainda que a lei torne obrigatória a oferta da disciplina de Libras nas grades curriculares dos cursos de saúde e licenciaturas, a carga horária em algumas instituições chega a ser de 20 horas semestrais; o que não prepara esses profissionais para lidar com seus alunos surdos. A resposta de Rosa confirma que a carga horária ofertada pelas instituições não garante um aprendizado e um uso efetivo da língua de sinais, além de não promover reflexão sobre as praxiologias utilizadas com esses alunos. É fato que essa é uma conquista bastante importante para a comunidade surda, mas é necessário que exista um processo formativo continuado para que os professores tenham, ao menos, a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos na língua de sinais, caso tenham interesse.

São necessárias, ainda, mais discussões e investigações nos cursos de licenciatura em Letras sobre o ensino de línguas adicionais para surdos, tendo em vista que, como pontuam Gonçalves e Padilha (2021), as práticas de ensino estão voltadas para os alunos ouvintes e pouco - ou nada - se é discutido sobre a aquisição do inglês por alunos surdos.

Ao ser questionado sobre os principais desafios no ensino de inglês para surdos, Rosa menciona o ensino da pronúncia como algo desafiador. Ele acredita que a maior dificuldade é fazer o aluno “*absorver a pronúncia, escutar, ouvir. A parte mais oral da comunicação em inglês e fazer isso em Libras... não sei se tem algum método que possa traduzir para a Libras*” (Rosa).

A concepção de Rosa em relação ao ensino de inglês para alunos surdos ainda segue uma perspectiva que pauta o ensino na oralidade. Durante a entrevista, é possível perceber na fala de Rosa que há certo desconhecimento em relação às questões culturais e pedagógicas que envolvem a língua de sinais e as línguas orais na educação de surdos, o que sinaliza que a disciplina de Libras na graduação e os processos formativos ainda são insatisfatórios.

De acordo com Coura (2022, p. 79), ter diferentes línguas, em diferentes modalidades, que transitam em sala de aula se configura como um dos principais desafios para o ensino de língua inglesa para surdos, tendo em vista que

[e]m uma sala de aula de língua inglesa com alunos surdos e ouvintes, no momento em que o professor estiver falando em inglês para os seus alunos, seja na leitura de um texto, seja em outros momentos, o intérprete fará a tradução em Libras para o(s) aluno(s) surdo(s), dessa maneira, o que o aluno verá, será a fala do professor em Libras, não em inglês. A maioria dos desafios para o ensino de línguas para surdos, portanto, advém de um contexto onde a língua de instrução é oral.

Entendo que existem diversas questões que envolvem o processo formativo de professores, mas é necessário realizar discussões mais profundas sobre o que está sendo ensinado nas instituições de ensino superior e o que os profissionais da educação estão reproduzindo nas escolas. Afinal, perspectivas básicas como o não desenvolvimento da oralidade ainda parecem não estar consolidadas para alguns profissionais, questão que não parece ser discutida nos cursos de graduação em Letras inglês, como pontua Coura (2022):

Os cursos de Letras-Inglês ou Letras Português-Inglês, geralmente, não enfatizam a importância de se aprender Libras, mesmo que haja uma ou mais disciplinas para o ensino da língua. Tampouco esses cursos tratam, em seu currículo, de aspectos relacionados ao ensino de línguas para surdos especificamente. A formação do professor de inglês que deseja atuar na educação de surdos, portanto, tecnicamente, parte de uma busca individual, apesar dos cursos de Letras poderem oferecer oportunidades de reflexão e formação crítica a seus alunos, mesmo que não sejam voltadas exclusivamente para o público surdo (Coura, 2022, p. 82).

Ao questionar as estratégias que Rosa utiliza com seus alunos surdos para sanar as dificuldades encontradas em sala, ele mencionou que não consegue utilizar nenhuma estratégia e que fica meio “acomodado”, pois possui o apoio dos TILSP. Ainda que os TILSP estejam na sala de aula para facilitar e mediar a comunicação entre o aluno surdo - aluno ouvinte, aluno surdo - professor, é importante que o papel desse profissional seja esclarecido, principalmente, pelo fato de os TILSP não serem os docentes naquele espaço. Além disso, a interação do aluno com o professor possibilita que o estudante se sinta mais acolhido, engajado e motivado em sala de aula.

Ao questionar Rosa sobre a participação dos alunos em suas atividades, ele afirmou que Verde, por exemplo, sempre as realiza, mas que não sabe se é por interesse ou apenas porque ele é requisitado a fazer as atividades. Perguntei, então, se ele nota algo que pode engajar esse aluno em sala de aula

e ele afirmou que *“eu percebi que ele gosta de desenhar. Ele é muito bom em desenho e sempre faz desenhos como atividades para me mostrar. Acho que seria algo que poderia engajá-lo”* (Rosa). Percebe-se, então, a possibilidade do uso do imagético devido à facilidade e o interesse desse aluno por materiais que exploram esse aspecto linguístico. Todavia, é importante frisar que, ainda que seja uma estratégia bastante mencionada em diversos trabalhos e relatos de professores, não devemos nos apegar apenas a esse aspecto da linguagem, mas buscar expandir os conhecimentos de mundo desses alunos em diversas modalidades, explorando aspectos para além do imagético.

Rosa afirmou ser importante a interação entre os alunos surdos e ouvintes em sala de aula. Ao questioná-lo quais estratégias poderiam ser utilizadas para que isso ocorresse, Rosa mencionou que não percebe muita interação entre os alunos surdos e ouvintes e que Verde, por exemplo, costuma interagir com um grupo específico de alunos e com a TILSP que o acompanha, mas que acha importante que isso aconteça.

Ainda que Rosa admita não haver muita interação em sala de aula dos seus alunos surdos com ele e os demais alunos, o professor reconhece a importância da interação entre esses sujeitos para a construção do conhecimento. É interessante pontuar que apesar de vivermos em uma realidade que se diz inclusiva, muitas vezes os alunos são apenas alocados em sala de aula e não têm suas potencialidades exploradas. Se pensarmos que a escola é um espaço que prepara os alunos para viver em sociedade, qual tipo de espaço estamos criando para os nossos alunos? Estamos, de fato, preparando esses sujeitos para lidar com a diversidade no "mundo real" ou apenas fazendo o mínimo exigido pela lei? Esses são questionamentos que devem ser elucidados continuamente nos espaços educacionais. No caso de professores de inglês que ensinam alunos surdos, por exemplo,

[m]esmo que a universidade não favoreça espaços específicos para a formação de professores de inglês para surdos, ela pode discutir sobre as variadas formas de se ensinar e aprender língua inglesa no Brasil, considerando os diferentes objetivos de se aprender a língua e também a diversidade cultural e linguística existente local e globalmente (Coura, 2022, p. 83).

Em seguida, questionei se Rosa costuma utilizar gêneros do discurso em sala de aula e ele afirmou que embora “*dê um foco maior na gramática, por ser algo mais acessível*” ele tem tentado “*usar mais o livro, que é onde você encontra mais trabalhos com gêneros textuais*” (Rosa). Parece-me que existe uma crença bastante forte entre muitos professores de língua inglesa de que ensinar a gramática do inglês é a possibilidade mais próxima de aquisição que os alunos de escolas públicas podem ter. É necessário o entendimento de que, apesar de ser uma das particularidades da língua a serem aprendidas, a aquisição de uma língua vai além de suas questões fonológicas e morfossintáticas vistas numa perspectiva puramente formal. Logo, é necessário que exista um ensino pautado nos usos da língua e de como esse aluno pode pôr em prática aquilo que aprende na escola em suas interações sociais, como no caso da sociolinguística variacionista que trabalha a língua em uso, ou seja, os aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos em uso, por exemplo.

Questionei ainda quais gêneros ele costuma utilizar e ele pontuou que costuma usar “*gêneros relacionados ao mundo digital, rede social, e-mail, mensagem comment, aplicativos, nesse sentido*” (Rosa). As ponderações de Rosa corroboram o proposto por Almeida (2021) em relação à aquisição de inglês por surdos: esse processo pode ser facilitado pelo uso de tecnologias. Almeida (2021), inclusive, indica alguns gêneros do meio virtual que podem ser utilizados para engajar esses alunos. Tal processo, como sinalizam Moraes e Indah (2022), pode ser influenciado pela resiliência do professor. Além disso,

o imediatismo com que a tecnologia chega até nós diariamente pode nos permitir aproveitar esse contexto para produzir uma experiência visual cada vez mais significativa, criativa e que atenda ao cotidiano dos alunos (Moraes, Indah, 2022, p. 23, tradução própria).²⁹

Ao questionar se ele nota alguma especificidade na escrita em língua inglesa por parte dos alunos surdos, Rosa afirmou que “*na escrita até que não vejo tanta diferença não*” (Rosa). Todavia, durante o tempo que acompanhei os alunos em sala de aula, pude perceber que na maioria das vezes que eles

²⁹ the immediacy with which technology reaches us daily can allow us to take advantage of this context to produce an increasingly meaningful, creative visual experience that meets the daily lives of students.

escreveram em inglês, eles costumavam apenas copiar e não havia reflexão sobre as atividades que estavam realizando. Contudo, como sugerem Gonçalves e Padilha (2021), existe uma progressão no processo da escrita que parte da cópia, passa pela reescrita até que o aluno chegue à escrita de modo mais autônomo.

Em relação à percepção de Rosa sobre os papéis do intérprete e da instrutora de Libras na formação do aluno surdo, ele afirmou que não possui muita propriedade para discutir sobre a questão, mas que acredita que “o intérprete tenta captar o essencial e transmitir o essencial. Mesmo assim, não sei como é que ele consegue se aprofundar, detalhadamente nos assuntos” (Rosa). Rosa complementa afirmando que deve ser algo bastante desafiador, pois os TILSP precisam realizar a interpretação de todas as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento.

A colocação de Rosa sinaliza a reflexão sobre algo bastante relevante: o papel do TILSP em sala de aula. É importante frisar que esse profissional, muitas vezes, possui uma formação no nível de ensino médio que, em teoria, o habilita a realizar a tradução e interpretação em diferentes contextos, tal qual o contexto educacional. Todavia, como esperar que profissionais, que em sua maioria possuem formação técnica de ensino médio, dominem e façam a tradução de diversas disciplinas do currículo de diferentes áreas do conhecimento? Fator que se agrava quando direcionamos nossos olhares para as aulas de língua inglesa, tendo em vista que se trata de uma língua a qual esses podem não ser familiarizados. Logo, são necessárias, também, mais reflexões do papel desses profissionais em sala de aula e de como possibilitar um processo formativo, seja ele inicial ou continuado, que possa permitir uma formação mais profunda para esses sujeitos.

Perguntei a Rosa se ele acreditava que o acompanhamento no contraturno pela instrutora de Libras ajudava esses alunos e ele afirmou que “com certeza! O pessoal do apoio aqui é guerreiro, viu? Sem eles acho que seria muito mais difícil eu acreditar” (Rosa). Nota-se aqui a importância de um acompanhamento personalizado que possa ajudar na potencialização da aprendizagem desses alunos, tendo em vista que, como mencionado por Rosa, o acompanhamento no contraturno tem trazido resultados positivos para o

desenvolvimento do conhecimento desses alunos em sala de aula. Principalmente, devido ao fato de que as aulas de língua inglesa que têm alunos ouvintes possuem uma velocidade mais rápida, o que pode fazer com o que o aluno surdo acabe perdendo parte do conteúdo (Gonçalves, Padilha, 2021). Afinal, por haver três línguas envolvidas no processo tradutor, acaba-se demandando mais do TILSP.

Por fim, questionei Rosa o que ele aconselharia para professores de inglês que possuem alunos surdos e ele menciona que:

primeiramente, conhecer o mundo do aluno. Se especializar mais, aprender Libras, por que não, né? Eu coloco isso na minha cabeça, mas nunca consigo estudar mais, aprender mais. E conversar com o apoio de especialistas também. Tentar. Refletir quais seriam os melhores meios para o aluno alcançar ou conseguir adentrar mais no assunto, explorar a participação. Trabalho conjunto com o apoio (Rosa).

Ainda que não exista “somente uma forma, um caminho, uma metodologia de se ensinar inglês para surdos” (Coura, 2022, p. 88), percebe-se na fala do professor que ele reconhece a importância de conhecer a língua de sinais e de ter uma proximidade com a realidade de seu alunado. Todavia, é necessário que sejam oferecidas possibilidades para que isso ocorra, afinal, a realidade dos profissionais da educação é bastante dinâmica, desafiadora e envolve diversas demandas. Como exigir, então, que esses profissionais realizem processos formativos fora de suas cargas horárias e de suas extensas rotinas sem nenhum incentivo por parte dos órgãos públicos e das instituições de ensino nas quais estão inseridos? Logo, as discussões relacionadas ao processo de aquisição de línguas, também, fazem parte das políticas públicas e linguísticas e devem ser discutidas mais profundamente nas agendas acadêmicas e políticas.

5.5 Entrevista com os alunos surdos

Neste tópico, analiso a entrevista realizada com Roxo e Azul. Nela, analiso as respostas das participantes em relação às suas experiências e percepções acerca do ensino e da aprendizagem de inglês para surdos.

Infelizmente, por motivos pessoais, não consegui realizar a entrevista com Verde.

Roxo e Azul começaram a estudar inglês no sexto ano do Ensino Fundamental II. Roxo afirma ter pouco conhecimento da língua e Azul diz ter aprendido "*mais ou menos*". Azul iniciou a aquisição da Libras aos 3 anos, enquanto Roxo iniciou aos 10 anos. É importante mencionar que a aquisição tardia da Libras torna o processo de aquisição do conhecimento por alunos surdos mais lento e os deixa em desvantagem em relação aos demais alunos. Por isso, é importante que haja um acompanhamento e intervenção precoce para que eles não tenham seu desenvolvimento educacional prejudicado. Em relação à aquisição da língua de sinais, Grosjean (2010, p. 143, tradução própria) pontua que

[c]onhecer a língua de sinais é uma garantia de que as crianças surdas dominarão pelo menos uma língua na juventude. Como referido anteriormente, apesar do esforço considerável por parte das crianças surdas e dos profissionais que as rodeiam, e apesar da utilização de diversos meios tecnológicos, é um fato que muitas crianças surdas têm grandes dificuldades em produzir e perceber uma língua falada na sua modalidade auditiva. Ter de esperar vários anos para atingir um nível satisfatório que talvez nunca seja alcançado e negar à criança surda o acesso a uma língua que satisfaça as suas necessidades imediatas (língua de sinais), é basicamente correr o risco de a criança atrasar em seu desenvolvimento, seja ele linguístico, cognitivo, social ou pessoal.³⁰

Inclusive, como mencionado pela Mãe de Roxo, por muito tempo, Roxo não interagiu com outras crianças e adolescentes, além disso, ela sempre estava bem agitada e tinha algumas crises em sala de aula. Talvez, uma das possíveis justificativas para esses eventos, tenha sido o fato de a aluna ter tido uma aquisição tardia da Libras; o que a impossibilitava de se comunicar com outras

³⁰ Knowing sign language is a guarantee that deaf children will have mastered at least one language in their youth. As stated earlier, despite considerable effort on the part of deaf children and of the professionals that surround them, and despite the use of various technological aids, it is a fact that many deaf children have great difficulties producing and perceiving a spoken language in its auditory modality. Having to wait several years to reach a satisfactory level that might never be attained, and in the meantime denying the deaf child access to a language that meets his/her immediate needs (sign language), is basically taking the risk that the child will fall behind in his/her development, be it linguistic, cognitive, social, or personal.

peças de modo efetivo. Como pontua Swanwick (2017, p. 7, tradução própria)³¹:

As crianças surdas têm experiências linguísticas variadas em termos de exposição e acesso às línguas de sinais e faladas e, portanto, a repertórios linguísticos diversos. Isto não é para subestimar o fato de que a aquisição de competências fluentes na língua gestual e/ou falada é problemática para muitas crianças surdas, mas para enfatizar a heterogeneidade linguística entre este grupo.

Roxo e Azul afirmam não possuir contato com a língua inglesa fora da escola. Quando as questioneei sobre suas dificuldades e facilidades em relação ao português, Roxo mencionou que é difícil *"porque o texto em português é diferente do texto em inglês"* (Roxo). Azul, por sua vez, afirmou que *"as palavras são fáceis, mas os textos são difíceis"* (Azul).

Perguntei as alunas sobre qual seria a melhor forma de aprender o inglês e Roxo e Azul mencionaram que com o uso e exploração de imagens e da visualidade. Azul ainda exemplifica afirmando que: *"a imagem e a palavra em português e, depois, a escrita em inglês. No caso de bola, mostrar a imagem bola e a escrita em português de bola e, depois, em inglês para poder aprender o inglês escrito"* (Azul). No que diz respeito à aquisição da escrita por alunos surdos, Swanwick (2017, p. 9, tradução própria) afirma que:

O que são importantes são o repertório de competências envolvidas que incluem leitura, compreensão, análise e a capacidade de usar uma língua para falar sobre outra e como esta combinação de processos facilita a aprendizagem. É claro que este tipo de processo de translanguagem é comum a outros contextos de aprendizagem bilíngue (falada), com a diferença de que os alunos surdos trabalham em duas modalidades. Esta prática é crucial para alunos surdos, para os quais a forma escrita da informação alvo pode ser mais facilmente acessível do que a forma falada.³²

³¹ Deaf children have varied language experiences in terms of their exposure and access to sign and spoken languages and therefore diverse language repertoires. This is not to underplay the fact that the acquisition of fluent sign and/or spoken language skills is problematic for many for deaf children but to emphasize the linguistic heterogeneity among this group.

³² What are important are the repertoire of skills involved that include reading, comprehension, analysis and the ability to use one language to talk about another and how this combination of processes facilitate learning. Of course this type of translanguaging process is common to other (spoken) bilingual learning contexts with the difference that deaf learners are working across two modalities. This practice is crucial for deaf learners for whom the written form of the target information may be more readily accessible than the spoken form.

Além disso, ambas participantes afirmaram que o TILSP também precisa saber inglês para que possa realizar a tradução de modo mais claro para os alunos surdos. Azul ainda menciona que, pelo fato de o TILSP que a acompanha saber pouco inglês, acaba sendo mais complicado para ela entender as aulas. Roxo, por sua vez, disse que o TILSP que a acompanha tem conhecimento da língua inglesa e isso acaba tornando o processo de aprendizagem mais fácil para ela.

Quando as questioneei se elas acreditavam que aprender inglês na modalidade escrita era algo difícil, Roxo mencionou que "*acha difícil escrever a palavra em inglês*" (Roxo), Azul pontua que não acha difícil, mas que esquece as palavras muito rápido. Durante o período que acompanhei Azul, pude notar que ela não possuía dificuldades com o processo de cópia, provavelmente devido ao fato de ambas as línguas utilizarem do mesmo sistema alfabético e de ela já ser alfabetizada em português. Todavia, notei que quando solicitava que realizasse a escrita de algo sem mostrar nenhum modelo previamente, ela acabava tendo um pouco mais de dificuldades e, por vezes, desistia. Por isso, é importante que

Mudar a atenção da língua para a linguagem na educação de surdos traz imediatamente uma perspectiva que enfatiza como a língua é usada para mediar a aprendizagem, em vez de qual língua ou forma de comunicação é usada (Swanwick, 2017, p. 7-8, tradução própria).³³

Nesse sentido, é necessário pensar a educação linguística dos surdos em inglês numa perspectiva plural, que possui diversidade linguística e que vai além da simples exposição dos aspectos morfossintáticos da língua inglesa. É importante, também, realizar atividades que ajudem esses alunos a cristalizar o conteúdo. A esse respeito, corroboro Johnson (2004) que o ensino com o suporte dos gêneros do discurso é uma opção que pode trazer resultados positivos para esses estudantes. No caso dos surdos, advogo que o uso do

³³ Shifting attention from language to languaging in deaf education immediately brings a perspective that emphasises how language is used to mediate learning, rather than what language or form of communication is used.

português, inglês, Libras e ASL pode trazer resultados positivos para a aquisição linguística deles, contudo,

Existem muito poucas instituições de ensino para surdos que estão a dar um passo além do bilinguismo para se considerarem pluri/translingues. Entendemos que a legislação atual apoia plenamente este caminho, o desafio é conseguir libertar-nos de práticas que se tornaram tradição e que não nos ajudam a avançar e assumir os novos desafios que os desenvolvimentos teóricos, metodológicos e políticos nos causam (Peluso, 2023, p. 48).³⁴

Compreendo que encontramos uma barreira nesse processo devido à falta de profissionais que tenham esse tipo de formação plurilíngue, principalmente por ser ainda uma temática que começou a ser discutida há relativamente pouco tempo dentro dos estudos da educação de surdos, mas percebe-se que há possibilidades de sucesso quando essa prática é implementada.

Roxo e Azul ainda mencionaram que a Libras e o português ajudam no processo de aprendizagem do inglês, mas com frequências diferentes. Para Roxo, o português ajuda em alguns momentos, mas pouco. Azul pontua que saber a palavra em português e o sinal em Libras ajuda, pois ela consegue fazer relações entre as línguas. Todavia,

[c]olocar-se em uma perspectiva plurilíngue, implica rupturas com a perspectiva monolíngue e bilíngue, sendo a principal delas o distanciamento com relação às concepções das línguas envolvidas, que deixam de ser entendidas como sistemas homogêneos e fechados em si e passam a ser concebidas como vivas, em constante movimento e transformação (Peluso, 2023, p.43, tradução própria).³⁵

Por acreditar que as opiniões e percepções dos sujeitos que estão adquirindo uma língua adicional são extremamente importantes para o sucesso desse processo, pedi um conselho as participantes para alunos surdos que

³⁴ Son muy pocas las instituciones escolares de sordos que están dando un paso más allá del bilingüismo para pensarse en términos pluri/translingüísticos. Entendemos que la legislación actual apoya totalmente dicho camino, el desafío es poder liberarnos de las prácticas que se han vuelto tradición y que no ayudan para avanzar y tomar los nuevos desafíos que los desarrollos teóricos, metodológicos y políticos nos provocan.

³⁵ Colocarse en una perspectiva plurilingüe supone rupturas frente a la monolingüe y bilingüe, siendo la principal de éstas el distanciamiento con respecto a las concepciones de las lenguas implicadas, que dejan de ser entendidas como sistemas homogéneos y encerrados en sí mismos y pasan a ser concebidas como vivas, en constante movimiento y transformación.

desejam aprender inglês. Ambas as alunas mencionaram que a ajuda de um colega ouvinte pode facilitar esse processo. Roxo afirma que "*a ajuda de um amigo ouvinte ajuda muito*", Azul menciona que eles facilitam o aprendizado por, normalmente terem mais domínio da língua inglesa que os surdos. Nota-se que as alunas utilizam o *scaffolding*, como proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) como uma estratégia para o aprendizado, isto é, elas utilizam o suporte de um sujeito com mais conhecimento em uma determinada área, nesse caso, a língua inglesa, para ajudá-las a se desenvolver linguisticamente e sanar as suas dúvidas em relação à língua inglesa. O suporte construído coletivamente (*scaffolding*) fornece tanto a oportunidade para a troca de *inputs* entre os aprendizes quanto a oportunidade para expandir o próprio conhecimento do aprendiz (Johnson, 2004).

No processo de escrita, por exemplo, mediamos nossos próprios pensamentos e ideias internas para produzir um produto escrito externo. Um diálogo ocorre dentro de nós mesmos e o produto (os textos escritos) é o resultado e a expressão dessa linguasagem. Comum a todas essas diferentes formas de linguasagem é a atividade dialógica que ocorre com outros aprendizes, colegas, professores ou internamente (Swanwick, 2017, p. 8, tradução própria).³⁶

O reconhecimento das alunas em relação à importância do outro no processo de aquisição do conhecimento sinaliza que a perspectiva sociocultural e dialógica proposta por Johnson (2004) da conta de algumas questões relacionadas à aquisição de línguas adicionais por surdos. Para além da ajuda de outros alunos, o uso de ferramentas digitais também foi mencionado pelas alunas. Roxo mencionou o *youtube* e o uso de vídeos e Azul mencionou o uso de jogos, inclusive, ela lembrou do dia que utilizei o *Kahoot!* em uma de nossas atividades na sala de recursos e disse que "*daquele jeito foi bem mais fácil aprender, ajuda bastante*" (Azul).

³⁶ In the writing process for example, we mediate our own internal thoughts and ideas to produce an external written product. A dialogue takes place within ourselves and the product (the written texts) is the result and the expression of this languaging. Common to all of these different forms of languaging is the dialogic activity that takes place, with other learners, peers, teachers, or internally.

5.6 Análise das observações realizadas em sala de aula

Neste tópico, realizo análises das aulas que acompanhei e dos materiais produzidos pelos participantes da pesquisa em sala de aula. Por motivos externos, não foi possível realizar o acompanhamento em sala de aula de Roxo e de seu professor de inglês. Isso ocorreu, pois ela está matriculada em outra escola, já que está no primeiro ano do Ensino Médio e a escola da pesquisa possui apenas Ensino Fundamental no turno no qual ela estuda.

No primeiro dia que visitei a turma de Verde, estava ocorrendo o período avaliativo da escola. Nesse dia, a TILSP de Verde recolheu o teste do aluno e fez anotações durante a correção coletiva do professor em um caderno para repassar para o aluno, tendo em vista que ele não havia comparecido à aula. A nota do aluno no teste foi abaixo da média e, de acordo com a TILSP de Verde, isso ocorreu devido à falta de adaptação e da ausência de imagens em ASL. Todavia, ela informou que conversou com o Professor Rosa para que ele enviasse a prova que será aplicada na semana seguinte para que ela pudesse realizar a adaptação. Além disso, durante a aula, a TILSP estava buscando sinais em ASL no *Pinterest*³⁷ que fossem relacionados ao conteúdo (*wh questions*) para que pudesse explicar o conteúdo ao aluno posteriormente com o suporte do visual, o que mostra que ela se engaja e busca diferentes recursos para ajudar na aquisição do conhecimento do aluno que ela acompanha.

Durante as interações comigo, a TILSP de Verde fez algumas perguntas sobre o conteúdo que estava sendo passado pelo professor. Além disso, ela se demonstrou curiosa sobre o que me levou a realizar a pesquisa com foco no inglês, tendo em vista que, normalmente, as pesquisas que ela tem conhecimento eram relacionadas à matemática e ao português. Expliquei a ela que fiz essa escolha devido às minhas experiências científicas desde a graduação e pelo fato de acreditar que o surdo, também, tem direito de acesso aos diferentes conteúdos do currículo, assim como os ouvintes, o que inclui a

³⁷ O Pinterest é uma rede social que funciona como um quadro de inspirações no qual os usuários podem publicar, pesquisar e salvar imagens de referência sobre diferentes temas.

língua inglesa, tendo em vista que ela é disciplina obrigatória nos currículos escolares.

Pude perceber que Rosa, durante a correção do teste, tenta constantemente incitar a participação dos alunos, inclusive, ele sugere que eles façam a leitura dos diálogos em uma espécie de *role play*³⁸ no qual cada aluno é uma pessoa diferente. Além disso, durante a explicação do uso das *wh questions*, o professor deu dicas aos alunos de como realizar inferências no texto para tentar descobrir seu significado; ensinando a eles diferentes estratégias de leitura.

Quando fui oficialmente apresentado a Verde, mesmo a TILSP tendo realizado a datilologia do meu nome, o aluno pediu para que eu me apresentasse. Ao me apresentar, em Libras, Verde ficou bastante empolgado e aberto à interação. Inclusive, apesar de os alunos da turma de Verde não saberem Libras, eles interagem com o aluno utilizando diferentes gestos e estratégias comunicacionais. Há uma constante troca de gestos e expressões entre Verde e os colegas de classe e, inclusive, há um colega que tenta se comunicar com ele a todo momento, ainda que esteja claro seu pouco conhecimento da Libras. Pude observar o mesmo fato em relação a Azul em suas interações em sala de aula com os colegas de turma, a diferença no caso de Azul, é que por ser oralizada e conseguir realizar leitura labial, ela acaba conseguindo ser mais bem compreendida e se comunicar com os alunos de sua turma.

Em uma outra aula que acompanhei Verde, ele precisava realizar uma prova de inglês. A avaliação foi enviada apenas do dia anterior para que a TILSP pudesse realizar as devidas adaptações, o que a impossibilitou de conseguir realizar muitas adaptações devido ao curto tempo. Isso sinaliza a importância do envio antecipado de materiais para que o profissional que os adapta possa realizar as adaptações de modo mais completo e qualitativo para o aluno. Além disso, é importante que maiores reflexões sejam realizadas acerca de quem realiza essas adaptações, afinal, o TILSP está ali para ser o profissional que faz a mediação entre línguas e ajuda o professor regente com sugestões e suporte,

³⁸ *Role play* é a simulação ou encenação de um evento real, que remete a uma situação cotidiana.

mas é o professor regente o responsável por preparar os materiais para os alunos e, conseqüentemente, adaptá-los. Principalmente, devido ao fato de o professor regente ser aquele que possui mais domínio do conteúdo de sua disciplina em sala de aula e, assim, deveria ser aquele que busca estratégias que possam facilitar o aprendizado de seus alunos.

Os enunciados da prova estavam em português, o que reafirma a presença da pluralidade linguística no processo de aquisição do inglês que, inclusive, é indicada pela BNCC (Brasil, 2017). Nesse sentido, no caso do aluno surdo brasileiro que está adquirindo o inglês, há a presença de, no mínimo, três línguas: o português, o inglês e a Libras. A relação entre o uso dessas três línguas precisa ser investigada mais profundamente para que possamos identificar estratégias que possam potencializar o aprendizado desse aluno. Principalmente, porque "quando participam de uma atividade típica de aprendizagem bilíngue que envolve línguas de sinais, faladas e escritas, os alunos surdos se envolvem continuamente em uma série de diferentes práticas de translanguagem" (Swanwick, 2017, p.9, tradução própria)³⁹.

Em determinado momento da prova, a TILSP precisou se ausentar da sala por alguns minutos e o aluno iniciou-a sozinho. Havia uma estagiária do curso de TILSP que estava na sala que o aluno já conhecia e, ao tentar ler a prova, Verde identificou o lexema *who* e explicou para ela o seu significado e quando utilizá-lo, a TILSP estagiária o parabenizou e o aluno ficou feliz com o reconhecimento. A interação ocorrida nesse evento nos mostra que o processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento é algo mútuo e que envolve diferentes fatores e sujeitos, os quais se reconstróem nesses intercâmbios praxiológicos.

Durante a sua avaliação, Verde demonstra dificuldades na compreensão dos enunciados das questões, ainda que estejam em português. Ainda assim, de modo associativo, a TILSP insiste que ele tente encontrar as respostas de acordo com o contexto. Esse tipo de atitude é bastante importante, tendo em vista que estimula que o aluno tente, por si só, buscar as respostas para os desafios postos. Todavia, isso não significa que o aluno não será assistido

³⁹ when participating in a typical bilingual learning activity that involves sign, spoken and written language deaf learners continually engage in a number of different translanguaging practices.

durante o seu aprendizado, mas como sinaliza Figueiredo (2019) ao mencionar a importância do *scaffolding*, esse tipo de estímulo pode ajudar na identificação de potencialidades e dificuldades que o aluno possui no processo de aquisição do conhecimento.

A TILSP de Verde me pediu auxílio para traduzir diferentes diálogos da prova, tendo em vista que ela busca associar e traduzir as três línguas quando está interpretando para o aluno. Além de traduzir os diálogos para a TILSP de Verde, também expliquei as principais diferenças entre o uso do *which* e *what* - questão que ela possuía algumas dúvidas - e como ela poderia abordar isso com Verde. Ainda que estivesse lá para ajudá-la, acredito que uma conversa prévia sobre o conteúdo com o professor poderia ajudar significativamente a diminuir essas incertezas e desconhecimentos que podem prejudicar o aprendizado dos alunos surdos. Entendo, todavia, que as demandas dos profissionais da educação são diversas e que pouco ou nenhum tempo se sobra para a realização de atividades e dinâmicas extras fora da sala de aula, o que é algo que deve ser repensado durante a elaboração de políticas linguísticas e educacionais.

Em uma outra questão da prova, o aluno ainda se mostra confuso com o uso do *what* e *which*. Ao escolher uma das alternativas, Verde pergunta à TILSP que o acompanha se aquela é opção correta e a TILSP de Verde diz que ele precisa escolher aquela que acredita ser a mais adequada e o professor irá corrigir, isto é, ela não pode confirmar com ele a resposta da alternativa. Esse posicionamento da intérprete é bastante importante e estimula que o aluno busque o conhecimento ou tente realizar as atividades de modo mais autônomo, afinal, infelizmente, não é atípico que TILSP, ainda que inconscientemente, acabem dando a resposta de exercícios e testes frente à dificuldade do aluno de realizá-los.

A TILSP explicou ao final que o aluno ainda não é alfabetizado na língua portuguesa e que começou a aprender Libras tardiamente, o que torna o trabalho com uma terceira língua ainda mais desafiador. Dessa forma, visando tornar o exame mais acessível para ele, a TILSP de Verde e o Professor Rosa decidiram focar, naquele momento, apenas na identificação e uso das *wh-questions*. Assim, os contextos dos enunciados eram dados em Libras e o aluno precisava

identificar a *wh-question* que melhor se encaixaria naquele contexto, a saber: *what, which, when, how e where*.

Ao final da prova, perguntei ao aluno se ele havia achado a prova difícil. Ele disse que a achou um pouco difícil, pois ele não conseguiu entender tudo que estava nela. Ele ainda mencionou que ela foi tão difícil quanto as quatro operações matemáticas. Naquele dia, Verde decidiu me mostrar desenhos que ele fez e explicar os seus significados. Um fato interessante é que um desses desenhos foi uma releitura que ele fez de um livro que a professora de língua portuguesa passou para os alunos lerem, o que mostra que atividades que explorem desenhos, criações artísticas etc. podem ser uma boa estratégia para ser utilizada com ele.

A terceira aula de Verde acompanhada por mim, tinha a seguinte temática norteadora "*your problem is also mine*". Além dos massacres que ocorreram próximo à época em diversas escolas do país, na semana anterior a esse encontro, um aluno da instituição havia se suicidado, o que gerou uma onda de preocupação na escola. Dessa forma, foi decidido que nesse dia seriam realizadas dinâmicas e rodas de diálogos entre os alunos e professores em todas as turmas para discutir problemáticas que eles estivessem enfrentando.

Ao chegar na sala, Verde notou a diferença na disposição das cadeiras, tendo em vista que elas estavam em formato de um grande círculo (antes, elas eram enfileiradas). A TILSP de Verde explicou a razão da mudança ao aluno logo em seguida. Na primeira dinâmica, o Professor Rosa solicitou que os alunos escrevessem em um pedaço de papel uma frase ou palavra sobre algo que eles estavam experienciando e/ou gostam/não gostam para que, em seguida, eles pudessem lê-las e compartilhá-las com o grande grupo.

A TILSP de Verde o perguntou se ele havia visto notícias sobre os massacres das últimas semanas, e Verde disse que não. A TILSP de Verde achou estranho, pois, de acordo com ela, a mãe busca trazer o máximo de conhecimento de mundo possível para ele e sempre tenta atualizá-lo com as notícias. Em seguida, ela pediu para que ele escolhesse uma palavra ou frase que representasse algo bom ou ruim que ele estava experienciando. Verde pensou um pouco e disse não saber. Logo após, Verde olhou ao redor da sala e percebeu que alguns alunos estavam brincando e conversando ao invés de

realizarem a atividade e ele disse que aquilo não era respeitoso. Então, a TILSP perguntou o que faltava e Verde, com olhar de reprovação, que "*o professor fala, mas os alunos não escutam e conversam*" (Verde) e que "*os alunos não esperam os outros terminarem de falar para começarem a falar*" (Verde). A TILSP perguntou qual palavra Verde poderia utilizar para representar isso e ele disse que não sabia, então, ela o introduziu a palavra e ao sinal de "respeito". Após aprender a sinalizar "respeito", ele decidiu colocar a palavra no papel e pediu ajuda da TILSP em relação à grafia dela.

Durante o compartilhamento das frases, os alunos trouxeram diversas questões à roda, como o amor, a persistência, a resiliência etc. Alguns, inclusive, realizaram pequenos poemas e rimas acerca dos temas que escolheram. Verde ficou incomodado porque escreveu apenas uma palavra enquanto outros alunos escreveram frases mais longas. Eu e a TILSP de Verde reforçamos com ele que apenas uma palavra era o suficiente e que ele poderia explicar o que essa palavra representa, mas ele disse que não iria compartilhar com o grupo. Isso, para mim, reforça o sentir-se diferente e, como resposta há o silêncio ou a revolta.

Em seguida, o Professor Rosa introduziu a segunda dinâmica, na qual os alunos escreveram anonimamente em um papel um problema que estavam enfrentando e, em seguida, o professor os recolheu e entregou diferentes papéis para diferentes alunos. A ideia era que uma outra pessoa lesse o problema de alguém e os demais pudessem dar conselhos e comentar sobre. De modo a incentivar a escrita em inglês, o Professor Rosa mencionou que os alunos poderiam realizar a atividade em inglês caso quisessem, o que não ocorreu.

Os alunos da turma de Verde trouxeram diversas questões para a discussão, como problemas familiares, luto, problemas psicológicos, fim de relacionamentos, estética, bullying etc. O que mostra que as aulas de língua inglesa podem ser palco para discussões diversas e, inclusive, uma possibilidade é utilizar o inglês, como ferramenta de discussão, sejam elas escritas ou orais, dessas questões. Ao final, foi possível perceber a importância de haver um espaço com momentos de acolhimento como esses, pois os alunos puderam se expressar e discutir questões que vão além dos conteúdos previstos no currículo.

Próximo ao final da aula, Verde começou a interagir comigo e perguntou se eu já havia estudado matemática ou se ainda estudava. Disse que sim e ele afirmou que achava a disciplina difícil. Logo após, ele começou a contar sobre a sua família e amigos da escola e como começou a aprender Libras.

Durante o tempo que acompanhei Verde e Azul, pude perceber que ambos ficam bastante empolgados quando alguém interage com eles, sem a mediação do TILSP, em Libras. Inclusive, Verde e Azul foram bastante receptivos e me ajudaram quando eu não sabia determinados sinais. Momentos como esses sinalizam a importância da disseminação da Libras nas escolas, para que esses alunos não estejam apenas alocados nesses espaços e possam, de fato, se inserir e interagir com seus pares com poucas ou nenhuma barreira linguística. Por isso, a importância de os professores que possuem alunos surdos saberem a Libras, pois “o professor que sabe a língua de sinais compreende o modo de pensar a língua do surdo e pode, mais facilmente, identificar dificuldades na aprendizagem resultantes de interferência da LI na LE” (Gonçalves; Padilha, 2021, p. 356).

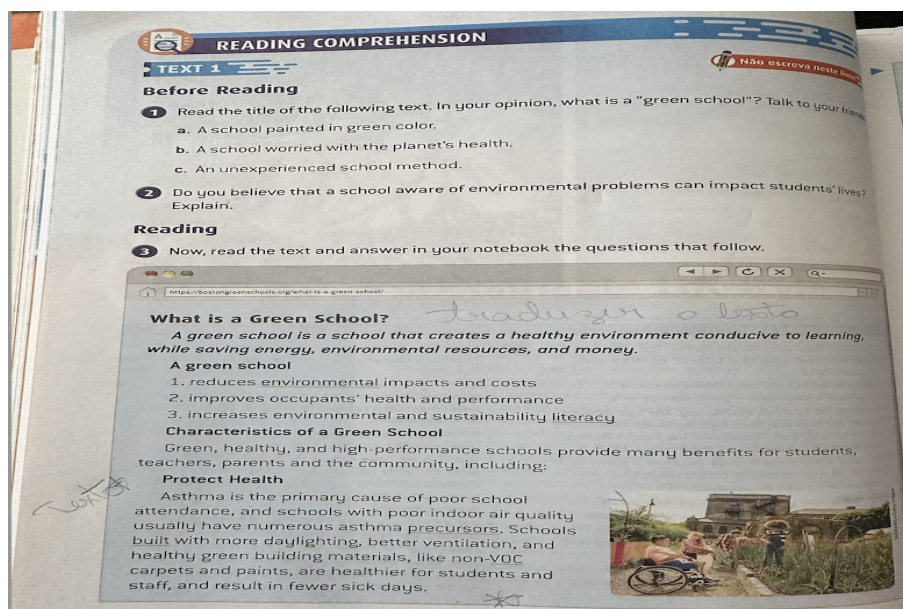
Em uma outra aula que acompanhei Verde, na qual a temática abordada pelo Professor Rosa foi o uso do *be going to* para se referir a eventos futuros, houve a exploração de uma metodologia mais ativa por parte do professor. Ao explicar a atividade, o Professor Rosa enfatizou para os alunos que eles fariam algo diferente naquele dia, o que ele denominou de "inversão". Ele pontuou que esse tipo de metodologia é importante porque faz com que os alunos realizem a pesquisa sobre determinada temática e façam reflexões sobre elas para que, em sala de aula, realizem discussões referentes ao que foi proposto.

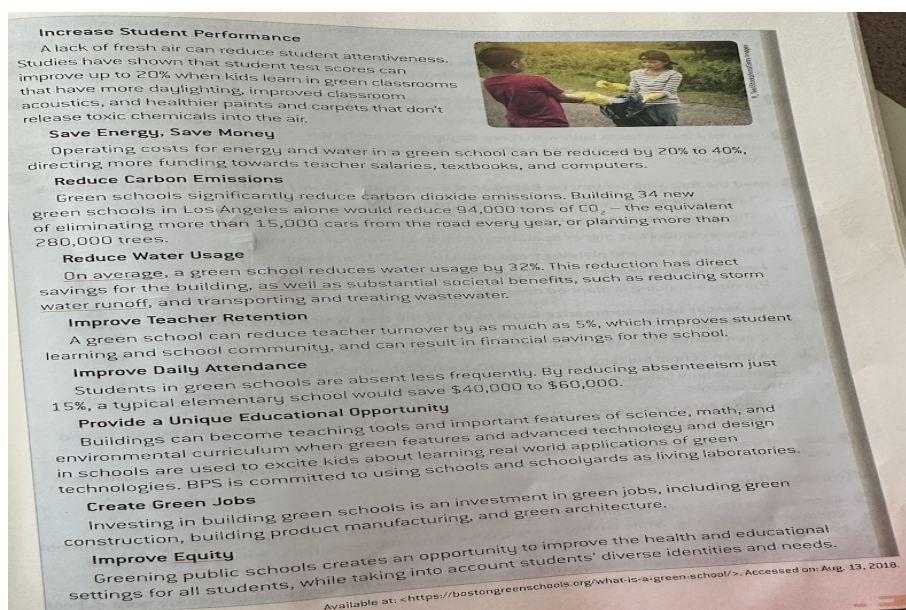
É importante frisar que a utilização da sala de aula invertida, que é uma metodologia ativa, pode ser bastante proveitosa, pois incentiva os alunos a exercerem a sua autonomia, tendo em vista que eles serão sujeitos ativos durante o processo de construção do conhecimento. Como elucidada Moran (2018, p. 2), “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamentos de desafios cada vez mais complexos”, logo, aprendemos com o resultado de interações sociais, apreendendo o mundo à medida que experienciamos diferentes situações.

Nessa aula, Verde estava distraído e brincando. Segundo a TILSP de Verde, o aluno tem estado bastante distraído ultimamente querendo brincar a todo momento, inclusive, no início da aula, ele estava na quadra da escola jogando futebol com os colegas. A TILSP de Verde disse que ele deveria aprender a ter responsabilidades e que ela não poderia estar indo buscá-lo todos os dias quando a aula começasse. O posicionamento da TILSP, mais uma vez, é bastante louvável uma vez que ela chama o aluno à responsabilidade e o incentiva à autonomia no processo de construção de seu conhecimento

Como atividade de classe, o Professor Rosa utilizou uma atividade de compreensão textual com os alunos, na qual eles precisavam ler um texto que discutia sobre uma escola sustentável e responder a uma questão de verdadeiro ou falso sobre ele. O texto traz uma temática bastante pertinente que visa conscientizar acerca de modos de poupar energia, recursos do meio ambiente e dinheiro dentro da escola.

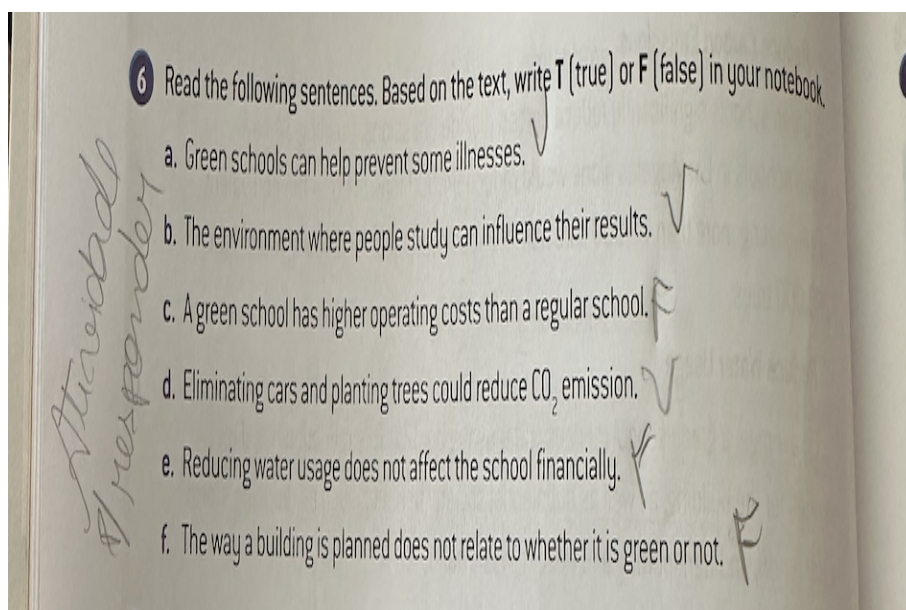
Imagem 4 - Texto do livro utilizado para responder à questão 6





Fonte: Silvestre, 2020a, p. 50-51

Imagem 5 - Questão a ser respondida pelos alunos com base no texto



Fonte: Silvestre, 2020a, p. 51

Apesar de haver exercícios de pré-leitura (*before reading*) e pós-leitura (*after reading*) na atividade, elas não foram exploradas em sala de aula. Compreendo que o tempo da aula é pouco e que, muitas vezes, não é possível explorar temáticas e textos em suas minuciosidades, todavia, esses elementos

didáticos podem ajudar a contextualizar melhor o conteúdo para o aluno e para mostrá-lo a aplicabilidade/plausibilidade do que está sendo abordado.

Mais uma vez, a TILSP de Verde se direcionou a mim e pediu ajuda na tradução do texto. Inicialmente, ela falou que seria necessário apenas os primeiros parágrafos, tendo em vista que eles seriam suficientes para responder à questão solicitada pelo Professor Rosa. Todavia, enquanto eu estava realizando a leitura do texto, percebi que seria interessante discutir o texto completo com o aluno, buscando promover algumas reflexões sobre a temática com ele. Infelizmente, devido ao curto espaço de tempo, não foi possível finalizar a atividade, mas a TILSP de Verde me informou que a realizaria com ele posteriormente.

Na primeira aula que fui acompanhar Azul, ela havia faltado, pois estava doente. Diferente da TILSP de Verde, o TILSP de Azul não estava na sala durante a revisão para realizar anotações acerca do que o professor explicava. De toda forma, é importante lembrar que está não é uma responsabilidade desse profissional, tendo em vista que ele está ali para realizar a tradução/interpretação do par linguístico português/Libras, ainda que as anotações pudessem contribuir para o aprendizado de Azul. A aula era uma revisão da prova e os alunos reescreveram no caderno as perguntas que eles erraram no teste da semana anterior e deveriam, inicialmente, tentar corrigi-las. Para tal, eles podiam realizar consultas. Em seguida, de modo coletivo, o Professor Rosa e os alunos corrigiram as questões.

Os alunos estavam atentos às explicações e quando o Professor Rosa questionou se alguém gostaria de participar da correção, alguns alunos se mostraram interessados em ler os enunciados em inglês. O que sinaliza que há, sim, o interesse por parte dos alunos em aprender a língua. Durante a correção, os alunos também realizaram questionamentos e se mostraram interessados no conteúdo que estava sendo exposto (*present perfect*). A abordagem do conteúdo foi bastante estrutural e o foco principal da revisão era relacionado aos aspectos gramaticais. Ainda que a aula tenha tido um viés mais gramatical, alguns alunos estavam interessados em ler - e, de certa forma, falar, em inglês. Acredito que o interesse da turma poderia ser ainda maior se houvesse uma abordagem mais

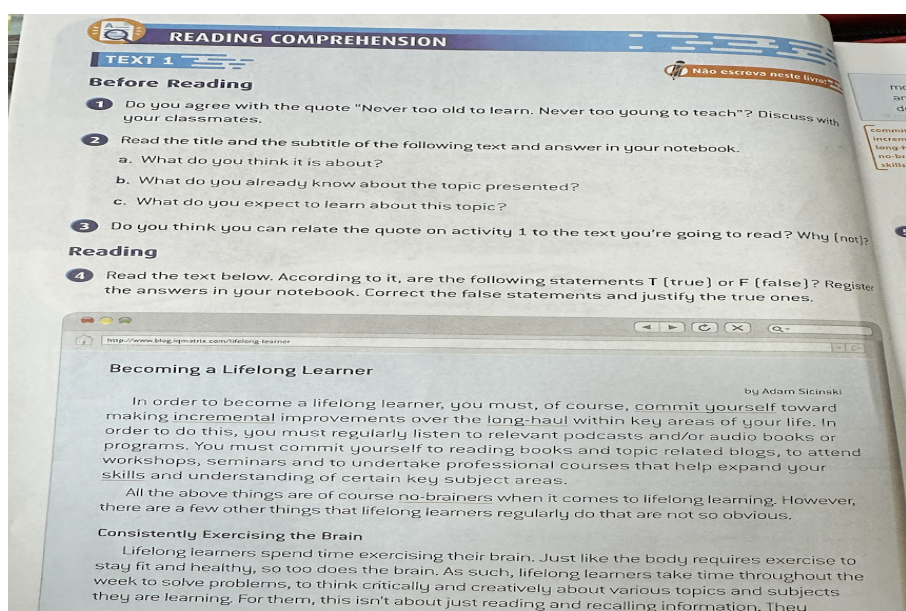
funcional na qual os alunos pudessem utilizar a língua inglesa de modo autêntico e explorando diferentes aspectos para além do gramatical.

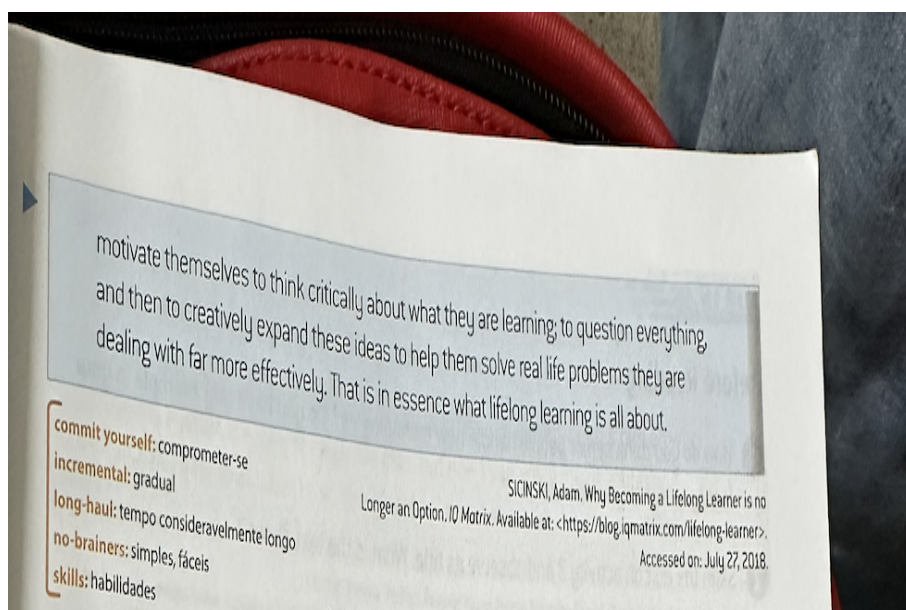
Em meu primeiro encontro com Azul na sala de aula regular, ao perceber minha chegada, a aluna ficou bastante animada e disse ao TILSP que a acompanha que teve aula de inglês comigo no dia anterior na sala de recursos multifuncionais. Nesse dia, o Professor Rosa passou uma atividade escrita no quadro, na qual traduziu para o português algumas questões que estavam no livro. A Atividade escrita pelo Professor Rosa pode ser visualizada abaixo.

Leia o texto "Becoming a lifelong learner". De acordo com o texto, marque as afirmações V (verdadeiro) ou F (falso). Corrija as afirmações falsas e justifique as verdadeiras.

- a) Para se tornar um aprendiz ao longo da vida, você deve se dedicar a melhorar as chaves da sua vida.
- b) Para se tornar um aprendiz ao longo da vida não é necessário usar nenhum tipo de tecnologias mediáticas.
- c) Aprendizes ao longo da vida frequentemente exercitam suas mentes.

Imagem 6 - texto *Becoming a lifelong learner*





Fonte: Silvestre, 2020b, p. 16-17.

Assim como na aula que teve como foco a leitura na turma de Verde, na turma de Azul também não foram exploradas as atividades de pré e pós-escrita. Assim como a TILSP de Verde, o TILSP de Azul também pediu a minha ajuda para traduzir o texto, pois ele disse que conhecia apenas algumas palavras. Fiz a tradução do texto do inglês para o português e ele fez a interpretação para Libras.

Azul a todo momento lembrava a aula do dia anterior e afirmava que eu era TILSP e que gostaria que eu fizesse a interpretação da aula para que ela compreendesse melhor, tendo em vista que eu sabia inglês. Expliquei a ela que não era TILSP, mas sim professor de inglês com algum conhecimento da Libras.

Percebi que o TILSP de Azul ficou um pouco incomodado com os comentários de Azul, inclusive, após finalizar a explicação para a aluna, o TILSP de Azul conversou comigo e mencionou que ela já havia mencionado que preferia a TILSP anterior porque "*ela tinha mais contato com surdos e maior fluência em Libras*" (TILSP de Azul). Ele ainda mencionou que apenas possui contato com surdos na escola e que utiliza a língua de sinais apenas durante as interpretações nas aulas, diferente da intérprete anterior que, segundo o TILSP de Azul, estava mais inserida na comunidade surda. Como sujeitos sociais, temos diferentes repertórios, realidades socio localizadas e demandas pessoais, mas, no caso dos profissionais que trabalham com alunos surdos, é interessante

que esses estejam inseridos em alguma medida na comunidade surda, tendo em vista que isso poderá ajudá-los a ampliar os seus conhecimentos sobre essa comunidade e a língua de sinais.

Durante a explicação da atividade, o professor solicita que os alunos tentem realizar a leitura de modo individual. Ele elenca algumas dicas de estratégias de leitura e menciona para os alunos que eles não precisam compreender o texto palavra por palavra, mas que devem buscar pistas nele, como palavras que já conhecem, palavras sinônimas etc. Apesar de o Professor Rosa incentivar a autonomia dos alunos na resolução da atividade, ele se coloca à disposição para ajudá-los e caminha constantemente entre os alunos verificando se eles possuem dúvidas.

Azul responde à atividade com ajuda do TILSP que a acompanha e, ao finalizar, interage comigo em Libras e realiza diversas perguntas sobre diferentes aspectos da minha vida. Durante a correção, o Professor Rosa realiza a leitura do texto e o traduz para os alunos. Em seguida, os alunos compartilham as suas respostas e fazem reflexões acerca do uso das tecnologias midiáticas ao discutirem as questões. O TILSP de Azul também faz intervenções, mencionando a importância do aprendizado constante.

Como ainda havia mais alguns minutos de aula, o professor pediu para que os alunos realizassem a questão 5 do livro. Em seguida, houve uma correção rápida com todos.

Imagem 7 - interação entre Azul e o TILSP que a acompanha durante a resolução de uma atividade



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Foi possível verificar nas salas de aulas regulares observadas que toda a aula é pensada para os alunos ouvintes e, nesse caso, os alunos surdos têm como único suporte o acesso ao TILSP. Apesar de o inglês não ser a língua mais essencial para o surdo brasileiro, ela é uma língua utilizada em diferentes partes do mundo e contextos sociais e, assim, torna-se uma língua importante no processo de escolarização dos surdos (Coura, 2022). Logo, é imprescindível que os alunos surdos tenham acesso, assim como os alunos ouvintes, a oportunidades reais de aprendizado dessa língua. Pelo fato de a oralidade não ser considerada durante o ensino de inglês para alunos surdos, "é necessário que o professor pense em estratégias que tornem o processo de desenvolvimento de habilidades de recepção e produção textual mais agradável, mas nem por isso menos desafiante" (Coura, 2022, p. 87), o que não foi observado na escola do presente estudo.

Com isso em mente, busquei realizar atividades em língua em inglesa que considerem as especificidades linguísticas e socioculturais desses alunos em oficinas que ocorreram na sala de recursos multifuncionais da escola no

contraturno de aulas dos estudantes. Os resultados podem ser visualizados na próxima seção.

5.7 Análise das oficinas e dos materiais escritos em língua inglesa pelos alunos surdos

Nesta seção, analiso os encontros realizados na sala de recursos multifuncionais com Roxo e Azul. Devido a fatores externos e pessoais, Verde não conseguiu comparecer a nenhuma das oficinas propostas. Inicialmente, a ideia era ter cerca de oito encontros com os alunos, todavia, por conta de feriados, chuvas intensas na cidade e eventos escolares, realizamos um total de quatro encontros, tendo cada um deles a duração de 1:00h - 1:20h. Os resultados, ainda que iniciais, sinalizam possibilidades na aquisição da língua inglesa por surdos com o suporte de gêneros do discurso, aqui, mais especificamente, o gênero formulário e profile.

Ainda que não esteja matriculada na escola como aluna regular, Roxo continua realizando atividades acompanhamento na sala de recursos multifuncionais e na instituição na qual realizei a pesquisa. Devido à dificuldade de encontrar alunos surdos para participar do estudo, por Roxo realizar atividades na escola e por acreditar que ela também poderia se beneficiar das oficinas, decidi manter a sua participação no estudo, assim como nos dados da tese, tendo em vista que Roxo foi uma participante importante para a construção das elucidações que realizo aqui.

Em meu primeiro encontro com Roxo e Azul, ao ser introduzido por Amarela, as alunas demonstraram curiosidade pelo fato de eu ser professor de inglês e começaram a realizar perguntas sobre diferentes palavras e como elas eram em inglês. Desde o início, pude notar que havia um interesse das alunas pela língua inglesa dada a curiosidade delas. Aproveitei o ensejo para perguntar se elas achavam o inglês difícil. Azul afirmou que era muito difícil e que ela havia tirado apenas 3 na prova. Roxo, por sua vez, disse que não achava a língua difícil e que havia tirado 10 em sua última avaliação, ainda que a sua mãe tenha

afirmado anteriormente que ela possuía várias dificuldades e ficava nervosa ao não entender o conteúdo proposto. Foi perceptível que para elas havia uma relação bastante forte entre a nota obtida nos exames escolares e o conhecimento que elas possuíam sobre a língua inglesa, sendo as notas obtidas elementos definidores de seu aprendizado. É importante frisar que, ainda que os resultados em exames escolares possam ajudar a identificar determinadas dificuldades e facilidades dos alunos em determinadas questões, é necessário que exista uma reflexão e um olhar mais crítico a esses resultados. Assim, é possível realizar intervenções que possam, de alguma forma, sanar as dificuldades desses alunos e possibilitar que eles não fiquem frustrados e se sintam incapazes devido a resultados negativos em testes formais.

Em meu primeiro encontro com Roxo e Azul, tive como objetivo conhecê-las e verificar a dinâmica do espaço. Nesse dia, pude notar que Amarela baseava as suas socializações e atividades com as alunas no contraturno em diferentes temáticas. Naquele dia, por exemplo, elas estavam realizando a socialização de uma leitura realizada do livro *Sou negro* (Lage, 2008) e a proposta do encontro era realizar a tradução do material para a Libras e discutir a temática principal do livro: racismo e escravidão.

O livro discute temas referentes à discriminação racial pela qual os negros passam. Nele, há uma retomada histórica desde a época da escravidão, em que os negros eram vistos como mercadoria, sendo vendidos aos senhores de engenho para trabalharem nas fazendas. As alunas se mostraram engajadas na temática e ficaram abismadas ao ser mencionado que os negros, por muito tempo, não tinham acesso a direitos básicos, como a educação. História que, inclusive, é semelhante à dos surdos. Durante a leitura, os sinais que elas não conheciam eram ensinados por Amarela. Ao final, as alunas realizaram parte da tradução do livro para mim.

Ao longo da tradução e das discussões, foi interessante ver os aprofundamentos e o autoconhecimento por parte das alunas. Roxo, por exemplo, ficou abismada ao descobrir que pessoas negras, como ela, não tinham direito a ir à escola, por exemplo. É possível perceber que trazer tópicos que discutam aspectos sociais e críticos para sala de aula é algo extremamente importante, pois possibilita que esses alunos vejam esses espaços de

socialização do saber como um local de acolhimento e de desenvolvimento social, além de poderem expandir seus conhecimentos de mundo em relação a diferentes questões sociais.

Em seguida, Amarela mostrou um trabalho artístico desenvolvido por elas no Dia da Consciência Negra do ano anterior. As alunas fizeram questão de mostrar as pinturas que realizaram e de explicar o que elas significavam. Abaixo, é possível verificar imagens dos quadros produzidos pelas alunas relacionados à negritude.

Imagem 8 - socialização dos quadros produzidos pelas participantes durante o mês da consciência negra do ano anterior



Fonte: Acervo pessoal do autor

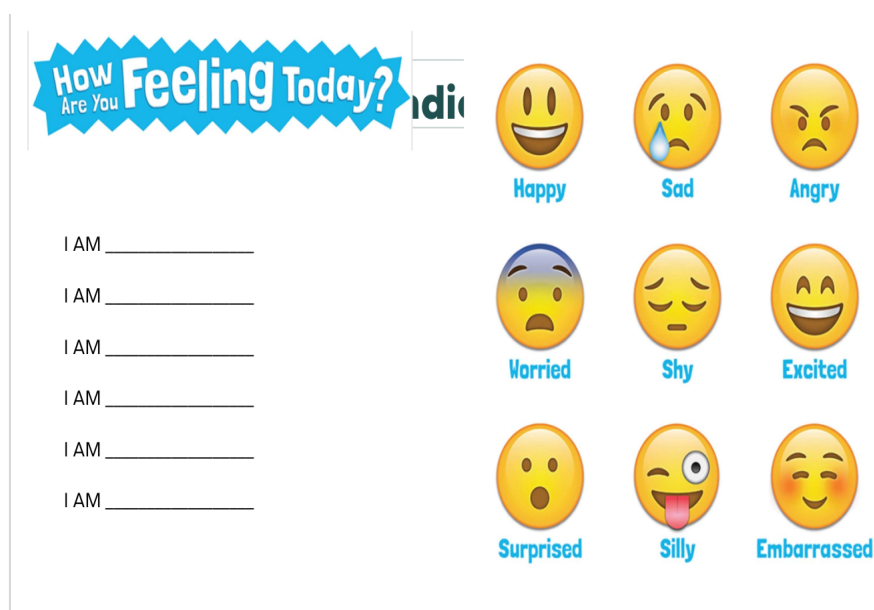
Imagem 9 - socialização dos quadros produzidos pelas participantes durante o mês da consciência negra do ano anterior



Fonte: Acervo pessoal do autor

Em minha primeira intervenção, por saber que as alunas possuíam pouco conhecimento da língua inglesa, busquei expô-las a sentenças básicas de apresentação pessoal em inglês, assim como aos pronomes pessoais. Ao chegarem na sala, iniciei uma conversa com Roxo e Azul sobre o final de semana e as informei que iríamos aprender um pouco de inglês. Azul disse que não sabia nada de inglês e, em tom de brincadeira, disse que iria para casa. Roxo disse que sabia pouca coisa. Iniciei a aula mostrando a seguinte imagem:

Imagem 10 - Como você está se sentindo hoje?

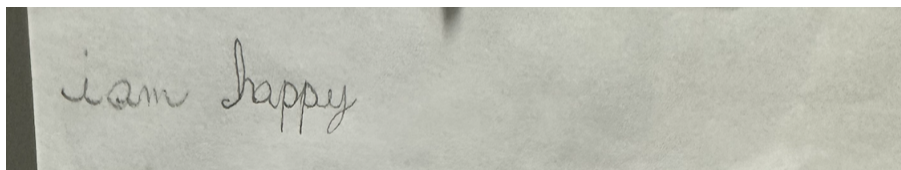


Fonte: Acervo pessoal do autor

Perguntei a Roxo e Azul se elas sabiam o que as figuras da imagem significavam e elas começaram a realizar inferências. Inicialmente, as alunas observaram as imagens, começaram a sinalizar em Libras os *feelings* e a apontar para as imagens. Em seguida, perguntei se elas sabiam do que se tratava a frase que está no topo (*How are you feeling today?*), elas afirmaram que não e expliquei seu significado (Como você está se sentindo hoje?). Roxo disse que estava feliz e Azul disse que estava triste, perguntei os motivos, mas Azul não quis explicar e se mostrou tímida. Por entender que ela ainda não possuía intimidade comigo naquele momento, disse a ela que, caso quisesse, poderia conversar com Amarela - ou comigo caso se sentisse mais confortável - posteriormente.

Perguntei se elas conseguiriam expressar como estavam se sentindo em inglês. Elas afirmaram que não e eu mostrei para elas um exemplo. Pedi que elas escrevessem como estavam se sentindo e assim elas fizeram, como é possível verificar na imagem abaixo.

Imagem 11: primeira experiência de escrita em inglês de Roxo nas oficinas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Imagem 12: primeira experiência de escrita em inglês de Azul nas oficinas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Em seguida, perguntei se elas achavam que era importante aprender inglês e o porquê. Azul afirmou que é importante pelo fato de, em muitos países, as pessoas falarem inglês e isso ajudaria na comunicação. Roxo concordou com ela. Em seguida, questionei maneiras que elas poderiam aprender inglês e elas disseram que não sabiam. Logo após, discutimos algumas possibilidades de aprender inglês, a saber: lendo, assistindo vídeos no *tiktok* e *youtube*, interagindo com pessoas que utilizam o inglês no facebook etc. Em seguida, mostrei outras plataformas que podem ajudar a aprender inglês e, inclusive, indiquei uma página no instagram⁴⁰, na qual um professor se propõe a dar dicas sobre a língua inglesa em Libras para surdos. Achei importante realizar essa troca com as alunas por corroborar Coura (2022, p. 89) ao afirmar que é importante "estimular a conscientização da importância de se aprender a língua. Não é necessário convencê-los, mas demonstrar a grande presença da língua inglesa ao nosso redor e sua presença em todo o mundo". O resultado foi positivo e as alunas se mostraram interessadas.

⁴⁰ Disponível em: <https://instagram.com/englishlibras> Acesso em: Março de 2023

Imagem 13: aplicativos que podem ajudar na aprendizagem da língua inglesa



Fonte: Acervo pessoal do autor

Como nas conversas anteriores que tivemos Roxo e Azul sempre perguntavam diferentes sinais em ASL, mostrei para elas o site *Match the memory* e como elas poderiam praticar a ASL. Expliquei que se tratava de uma outra língua, com palavras específicas e estrutura diferente do que iríamos aprender ali (o inglês na modalidade escrita), mas que se elas tivessem interesse, poderiam acessar a página para expandir o seu vocabulário, além de ver vídeos no youtube nos quais pessoas ensinam essa língua. Em seguida, as introduzi ao Duolingo. A escolha por esse app ocorreu devido ao caráter visual e interativo que ele possui, o que facilita a compreensão do que está sendo estudado nele.

Introduzi o tópico da aula e perguntei se elas sabiam se apresentar. Elas disseram que sim e começaram a se apresentar em Libras. Em seguida, perguntei se elas sabiam escrever essas mesmas informações em inglês, e elas disseram que não. Mostrei o seguinte *Jamboard*⁴¹ e perguntei se elas sabiam sobre o que as perguntas de cada tópico se tratavam.

⁴¹ O *Jamboard* do Google é um quadro digital interativo que, de modo colaborativo, permite que os usuários interajam entre si explorando aspectos visuais, habilidades de escrita e leitura, a criatividade etc.

Imagem 14: Jamboard sobre informações pessoais



Fonte: Acervo pessoal do autor

No primeiro tópico, ao visualizar o termo *name*, Azul disse que a pergunta se referia a nomes pessoais, ela disse saber a resposta devido ao fato da palavra ser parecida com o termo "nome" no português. Nota-se que assim como na realidade indonesiana (Moraes; Indah, 2022), há, na realidade brasileira, também, uma triangulação entre a língua de sinais, a língua oficial nacional e a língua de sinais do país. No exemplo mencionado por Azul, ocorre uma associação entre a língua portuguesa e a língua inglesa na modalidade escrita, realidade já comprovada por Moraes (2018). Questionei se Roxo e Azul sabiam como responder à pergunta e elas disseram que sim, sinalizaram seus sinais e fizeram a datilologia de seus nomes. Disse que estava correto, mas que em inglês, caso elas fossem escrever um texto sobre si mesmas, por exemplo, elas precisariam utilizar mais algumas palavras. Em seguida, dei um exemplo com o meu nome no *Jamboard*.

Pedi que elas escrevessem uma frase falando quem elas eram e ambas assim o fizeram. Logo após, perguntei se elas notaram que utilizaram duas palavras iguais nas duas frases que escreveram e elas disseram que sim,

expliquei que quando falamos de algo que nós somos, utilizamos o "*I am*", elas disseram entender e seguimos.

No tópico dois, realizei a mesma dinâmica e perguntei se elas sabiam ao que o termo *age* se referia, azul afirmou que se referia à idade. Antes que pudesse continuar com a explicação, ela começou a falar sobre a sua idade, perguntar sobre a minha idade e a falar sobre o seu aniversário e o da colega. Esse tipo de atitude é bastante interessante, pois mostra que há um certo engajamento por parte do aluno quando, ainda que de forma bastante simples, exista uma conexão com a realidade do aluno e uma funcionalidade no que está sendo discutido. Inclusive, essa responsividade dá dicas sobre possíveis temáticas que podem ser trabalhadas posteriormente relacionadas à realidade do alunado, por exemplo.

Ao discutirmos o tópico 3, perguntei se elas sabiam o que o termo *job* significava, elas disseram que não e começaram a tentar fazer inferências sobre essa palavra. Expliquei que o termo de *job* era relacionado às profissões/ocupações e como exemplo, escrevi para elas *I am an English teacher* e fiz a sinalização do enunciado em Libras. Elas perguntaram o que poderiam escrever, tendo em vista que não trabalham. Expliquei que como eram estudantes, poderiam colocar isso como ocupação e elas perguntaram como escrever estudante em inglês. Ao mostrar a elas como escrever *student*, Roxo e Azul disseram que o termo era difícil.

Seguimos para o para o próximo tópico e questionei se elas sabiam o que o termo *city* significava, Roxo e Azul fizeram inferências dizendo que viam um prédio na imagem e, por isso, acreditavam se tratar de moradia. Confirmei e dei como exemplo o nome da minha cidade. Roxo e Azul, em seguida, mencionaram as suas respectivas cidades. Inclusive, ensinaram-me os sinais em Libras dos locais em que residem, além dos de outras cidades vizinhas. A troca entre mim, Roxo e Azul foi bastante produtiva e percebi que elas ficaram animadas pelo fato de estarem me ensinando algo que eu não sabia e por eu estar aberto a aprender junto com elas. As alunas mencionaram os nomes de seus bairros, e eu expliquei a elas a diferença entre *neighborhood* (bairro) e *city* (cidade). É perceptível que havia uma certa limitação em relação à compreensão de determinados aspectos geográficos por parte das alunas, o que mostra a necessidade de uma

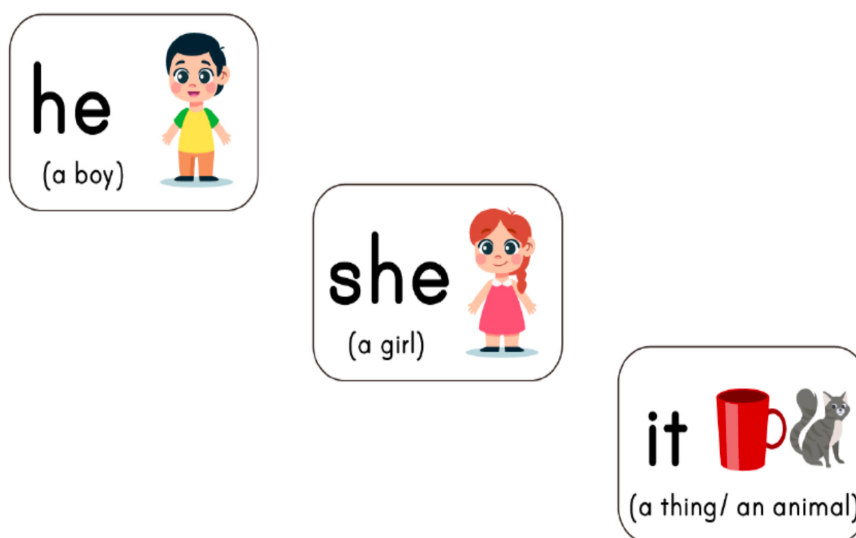
exploração mais aprofundada desses tópicos, tendo em vista que essas são informações básicas que utilizamos diariamente.

Passamos a discutir sobre *food* e, ao questionar se Roxo e Azul sabiam sobre o que se tratava o tópico, elas afirmaram que *food* significava comer. Ainda que relacionado, expliquei que, na verdade, significava comida, mas as parabenei. Em seguida, perguntei se elas sabiam o que a frase significava. Elas disseram que não, e eu expliquei que se tratava de uma pergunta sobre a comida favorita delas. Roxo e Azul ficaram bastante animadas com a temática, porque disseram gostar bastante de comer. As participantes começaram a sinalizar vários tipos de comidas em Libras, como coxinha, sushi, hambúrguer e pizza. Perguntei se elas sabiam escrever o nome de alguma dessas comidas em inglês e elas disseram que não. Em seguida, mostrei a elas qual era a datilologia de algumas dessas palavras em inglês, elas agradeceram e seguimos.

Por fim, falamos dos *drinks*. Azul perguntou se *drink* significava o substantivo bebida e o verbo beber. Por mais que ela tenha dito não ter conhecimentos de inglês, foi possível verificar ao longo da oficina que ela sabia diferentes palavras da língua, ainda que básicas; o que sinaliza que o inglês, de alguma forma, está presente na vida da participante.

Após discutirmos nossas preferências e personalidades, introduzi a Roxo e Azul os pronomes *he*, *she*, e *it*. Para exemplificar melhor o que estava explicando, utilizei as imagens que podem ser visualizadas abaixo.

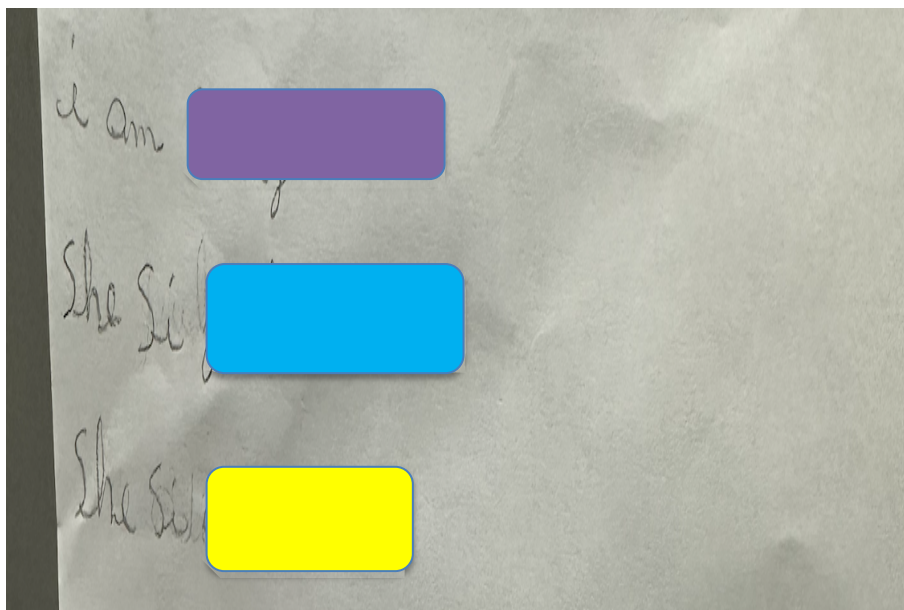
Imagem 15: pronomes pessoais em inglês



Fonte: Acervo pessoal do autor.

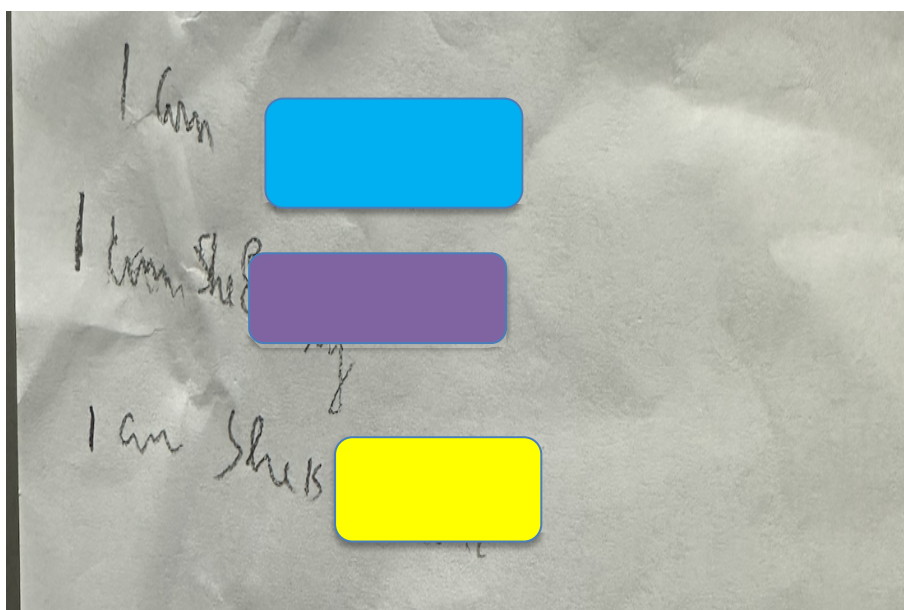
Pedi para que Roxo e Azul escrevessem exemplos com esses termos e elas escreveram quem elas são e quem a outra colega era. Inicialmente, Azul repetiu a conjugação que utilizamos para a primeira pessoa do singular para se referir à amiga, expliquei para ela que utilizamos uma estrutura diferente para nos referirmos à terceira pessoa do singular, nesse caso, *she*. Mostrei para Azul qual seria e ela rescreveu a sentença. Roxo, por sua vez, escreveu a frase sem o verbo auxiliar *be*; o que, em uma tradução para Libras, ficaria algo como “Ela Azul”. Acredito que essa especificidade tenha ocorrido, pois houve a transferência de um dos parâmetros da Libras, a ausência de conectivos em certas construções frasais, para a escrita em língua inglesa.

Imagem 16: segunda experiência de escrita em inglês de Roxo nas oficinas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Imagem 17: segunda experiência de escrita em inglês de Azul nas oficinas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Apesar de terem escrito apenas quatro sentenças durante a oficina, os resultados sinalizam a possibilidade daquilo que é visto por alguns como impossível: a escrita do surdo em uma terceira língua. Ademais, infelizmente, a realidade da escola pública no Brasil, grosso modo, mostra que os alunos -

sejam eles surdos ou ouvintes - pouco ou nada escrevem, de modo autônomo, em inglês. Apesar de afirmarem não saber inglês, em uma oficina de uma hora e vinte minutos, as alunas conseguiram realizar associações e compreender determinadas questões; o que sinaliza, também, a importância da participação ativa desses alunos na construção do conhecimento para que eles possam se engajar mais no processo de aquisição dessa língua.

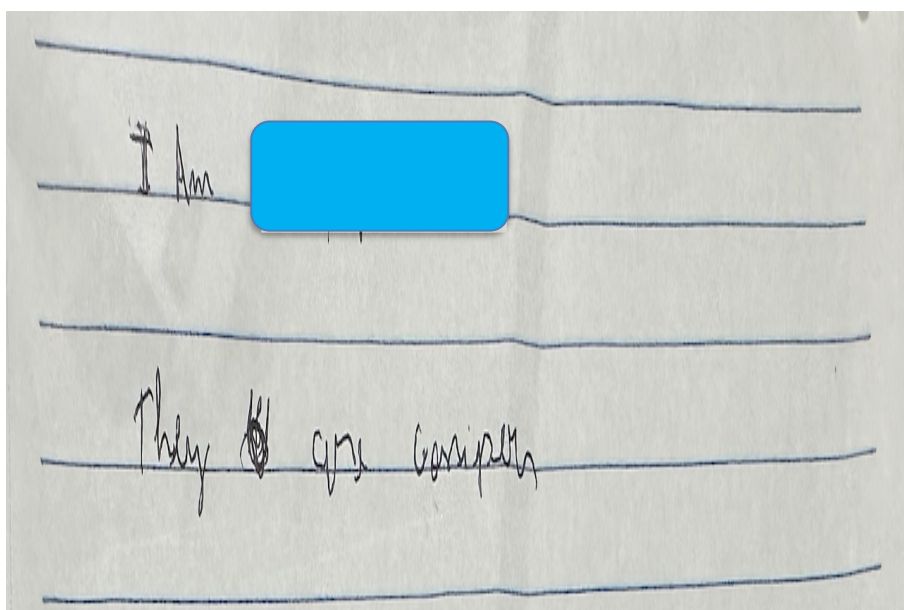
Para verificação do conteúdo, realizei ao final da oficina uma competição na plataforma *Kahoot!* entre Roxo e Azul, na qual as alunas tiveram que pôr em prática o que aprenderam. Elas ficaram bastante entusiasmadas em utilizar a plataforma, o que também sinaliza que o uso de ferramentas digitais, como proposto por Almeida (2021), pode potencializar significativamente a aquisição do inglês por surdos. Roxo e Azul estavam bastante engajadas e se mostraram bastante atentas e competitivas ao final. Azul, que havia dito não saber inglês no início do encontro, fez mais pontos e comemorou bastante; ela pulou de alegria e afirmou estar muito feliz.

Ao final da aula, questionei Roxo e Azul se elas haviam gostado e elas responderam positivamente. Perguntei o que elas haviam aprendido e elas mencionaram que aprenderam a falar sobre diferentes temas, como coisas, animais e pessoas, além de terem aprendido a se apresentar.

No encontro seguinte, perguntei às alunas se elas lembravam do que havíamos estudado na semana anterior, elas tiveram um pouco de dificuldade de relembrar o conteúdo, mas lembraram da atividade que realizamos no *kahoot!*. Em seguida, quando questionei o quê exatamente estudamos, Roxo e Azul começaram a lembrar vagamente alguns tópicos, como os pronomes pessoais em inglês.

Realizei uma breve revisão com Roxo e Azul sobre o que vimos e, logo após, fiz a introdução dos pronomes *you* e *they*, expliquei as diferentes conjugações (*am, is, are*) que utilizamos e lembrei as que vimos na aula passada. Logo em seguida, pedi para que elas escrevessem exemplos utilizando esses pronomes. Abaixo, é possível verificar a produção escrita de Azul.

Imagem 18: terceira experiência de escrita em inglês de Azul nas oficinas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Um fato interessante da produção de Azul é que, pelo fato de estarmos na mesma sala que suas mães e Amarela, ela me perguntou como poderia escrever em inglês que elas eram fofoqueiras, tendo em vista que elas estavam em outra parte da mesma sala conversando. Azul é bastante comunicativa, adora fazer brincadeiras e sempre menciona que a mãe fala muito, por isso ela quis saber como poderia escrever isso em inglês. Como sei que essa é uma piada recorrente entre Azul e a sua mãe, ensinei a ela o adjetivo utilizado para se referir a pessoas fofoqueiras (*gossip*). É interessante frisar que na produção escrita dela, houve interesse em relação ao que ela estava produzindo na língua alvo, devido ao fato de ela enxergar funcionalidade no que estava sendo proposto. Para além do conteúdo que estávamos explorando naquele momento, o ocorrido evidencia que, em um contexto de sala de aula, podemos explorar diversas outras possibilidades de escrita relacionadas à vida do estudante e aos seus interesses. Pelo fato de o inglês ser "o principal idioma de comunicação internacional, ocupando destaque em diversos setores da vida social tais como o científico, tecnológico, turístico e de entretenimentos" (Goncalves; Padilha, 2021, p. 343), diferentes temáticas que são atrativas para o alunado podem ser inseridas em seu contexto educacional.

Azul se mostrou engajada quando solicitei que escrevesse algo utilizando os conhecimentos que construímos no encontro anterior e quis, por vontade própria, escrever algo que fosse relacionado à sua realidade e que lhe interessava. Isso mostra que a funcionalidade e o uso de termos que são da realidade do aluno são elementos importantes que podem ajudar a engajá-los no processo de aprendizagem. Fator que deve ser refletido, também, ao se escolher os gêneros discursivos que irão ser trabalhados com eles (Johnson, 2004), afinal, muitas vezes, as sugestões trazidas no material didático, por exemplo, não condizem com a realidade desses alunos. Reconheço que "o aprendizado de uma língua estrangeira oral falada em todo o mundo, como é o caso do inglês, permitirá ao surdo acessar os mais diversos conteúdos de leitura nessa língua disponíveis" (Goncalves; Padilha, 2021, p. 347), mas para que isso ocorra é necessário que as estratégias e materiais utilizados com esses alunos sejam condizentes com suas realidades sócio-históricas.

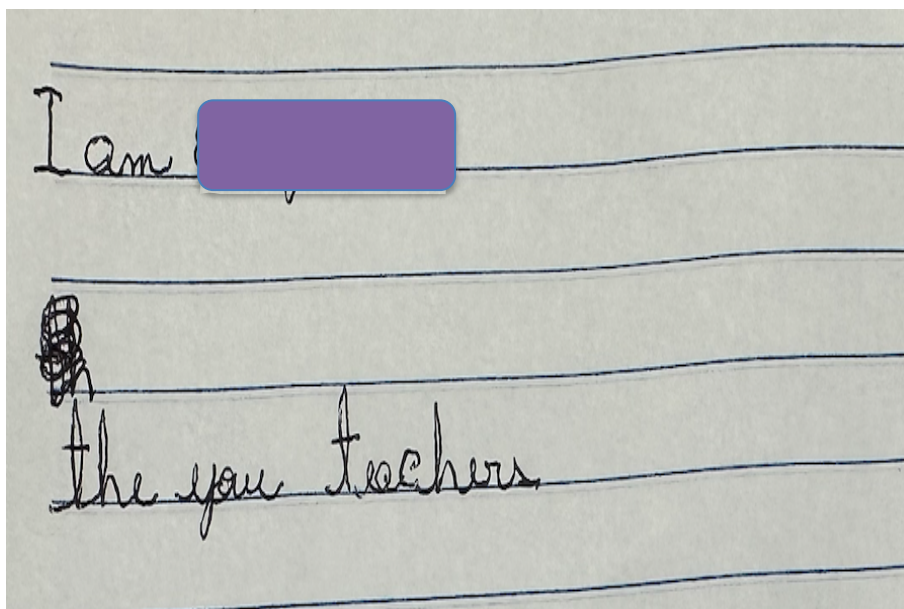
Na segunda frase escrita por Azul, é possível notar que, de forma intuitiva, ela relaciona o conhecimento apreendido na semana anterior e revisado no início da aula ao que estava sendo pedido naquele momento. Durante nossa interação, ela questiona se *they* é o equivalente, no inglês, a *eles* e *elas*, na Libras. Explico que sim, todavia, ela acaba utilizando o *am* ao invés do *are* ao se referir às fofoqueiras.

Eu não esperava que após a exposição às novas conjugações, a aluna fosse cristalizar o que foi dito rapidamente, exatamente por isso, solicitei que elas praticassem para processar o que foi explicado. Acredito ser bastante importante o revisitamento de conteúdos que já foram vistos para que o aluno possa, de fato, ser capaz de utilizar o conhecimento que é compartilhado em sala de aula de modo efetivo.

No caso da produção escrita por Roxo, é possível verificar que ela utiliza frases que aprendeu na semana anterior. Na primeira sentença, Roxo se apresenta, o que mostra que ela de certa forma compreendeu o conteúdo ao qual foi exposta. Na segunda sentença, a aluna tenta dizer que eu e Amarela somos professores. Ao tentar combinar os conteúdos aprendidos na aula anterior que foi revisado no início do encontro, a estudante tenta dizer que

Amarela (ela), assim como eu (aponta para mim e soletra *you*), somos professores.

Imagem 19: terceira experiência de escrita em inglês de Roxo nas oficinas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Ela escreve *they* (ainda que faltando o *y* no final) e *you teacher* (você professor). Ao questioná-la o que ela gostaria de dizer, Roxo sinaliza em Libras que estava tentando escrever que eu e Amarela somos professores. A confusão pode ter ocorrido por diferentes motivos e tenho algumas hipóteses sobre o caso. A aluna, por ter visualizado a professora com outras pessoas, acabou pluralizando o pronome ou, ainda, pode ter tentado pluralizar apontando para mim e para Amarela, já que eu havia explicado que esse pronome poderia ser utilizado para eles e elas. Uma outra possibilidade, que acredito ser a mais provável, é que ela utilizou dois pronomes para se referir a duas pessoas, tendo em vista que quando estava escrevendo o *they* ela, inicialmente, colocou *he* e apontou para mim. O que é mais provável, tendo em vista que, muitas vezes, os alunos sentem dificuldade em diferenciar a segunda e a terceira pessoa.

Expliquei para ela que utilizamos os pronomes “ele” e “você” de formas diferentes e que, na verdade, o *he* significa “ele” e para referenciar Amarela deveríamos utilizar o *she* (ela). Perguntei a Roxo se estava claro, ela afirmou

positivamente e explicou que estava tentando dizer que eu e Amarela somos professores.

Ainda que eu não tenha abordado com elas a pluralização de substantivos, a aluna adicionou o -s ao final da palavra *teacher*. Isso pode ter ocorrido por dois motivos: 1) a aluna já havia visto esse conteúdo anteriormente ou 2) ela realizou a transferência de um dos parâmetros da língua portuguesa no que diz respeito à pluralização, tendo em vista que podemos realizar esse processo com o acréscimo do -s em muito substantivos.

Em seguida, passei um vídeo interativo⁴². Nele, as alunas precisavam responder a questões específicas do assunto visto. Na primeira questão, quando é solicitado que elas façam referência à uma imagem do vídeo com o pronome ao qual ele faz referência, as alunas responderam com bastante facilidade.




Nas questões seguintes, não precisei explicar os enunciados das questões e elas começaram a tentar, de modo autônomo, fazer relações e conexões assim que as perguntas apareciam na tela. É interessante perceber que, se comparado com o primeiro encontro, as alunas passaram a tentar mais e se mostraram mais engajadas nas atividades propostas. Diferente do que ocorreu em outras atividades, elas não utilizaram o discurso de "*eu não sei inglês, é difícil*" antes de tentar responder às atividades; o que sinaliza que houve modificação de suas percepções em relação a si e a língua inglesa.

Após a finalização da revisão, perguntei se elas tinham alguma dúvida e Roxo e Azul disseram que não. Então, pedi para que elas escrevessem uma ou duas sentenças sobre si mesmas e elas ficaram confusas sobre o que poderiam escrever. Assim, mostrei a elas alguns exemplos do que elas poderiam escrever para que elas pudessem visualizar algumas possibilidades - a partir do conhecimento sobre a língua que elas tinham até aquele momento - que elas poderiam escrever. Abaixo, é possível visualizar os exemplos mostrados a elas.

⁴² Disponível em: <https://en.islcollective.com/english-esl-video-lessons/grammar-practice/general-grammar-practice/personal-pronouns/personal-pronouns-and-to-be/306675>
Acesso: 03/07/2023

Imagem 20: Exemplos de descrições pessoais em inglês

Read the profiles and complete the chart for Mark, Bianca, and Jacek. Then add information about you.

	I'm Mark Davis . I'm from Seattle in the USA. I'm a teacher. I'm twenty-eight and I'm single.
	I'm Bianca Costa . I'm from Rio in Brazil. I'm twenty. I'm single and I'm a student.
	I'm Jacek Popko . I'm forty. I'm from Krakow in Poland. I'm married, with two children. I'm a doctor.

Fonte: English File - Beginner Student's Book 4th Edition

Pedi para que as alunas tentassem realizar a leitura e compreender o que estava escrito nos trechos acima. Inicialmente, elas questionaram como poderiam compreender o que estava escrito se elas não sabiam inglês. A volta a esse discurso, provavelmente, ocorreu devido ao fato de elas terem sido expostas a textos um pouco mais longos. Em minha experiência com o ensino de inglês para alunos surdos, pude notar que, ao se depararem com textos em língua inglesa, eles tendem a ter certo receio e acreditam não serem capazes de realizar a leitura antes mesmo de iniciá-la. Por isso, é importante que exista um trabalho contínuo e dialógico junto a esses alunos de modo a empoderá-los para que eles se sintam confiantes no que diz respeito às suas produções em língua inglesa.

No sentido de ilustrar essa questão no contexto do ensino de língua estrangeira, tomemos como exemplo situações de interação em que o professor leva seus alunos a questionar, negociar ou recusar ofertas de seus interlocutores. A interação que ocorre entre os alunos em um contexto construído pelo professor, mesmo que artificial, é um agir social em que as funções da linguagem podem ser observadas (Moraes, Cavalcanti, 2019, p. 7)

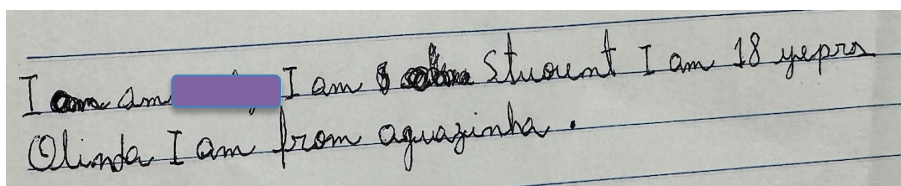
Expliquei que, com base no conhecimento que elas já possuíam, com os conteúdos que havíamos visto e com os conhecimentos de mundo que elas tinham, elas poderiam tentar compreender as mensagens dos textos. Azul, por exemplo, ao tentar fazer a interpretação, disse que o rapaz da primeira imagem estava falando o seu nome e a sua profissão. Confirmei a sua resposta e perguntei como ela sabia disso. Ela afirmou que a frase era similar com as que ela havia escrito anteriormente e que, também, tinha a profissão *teacher* e ela conhecia esse termo. Em seguida, perguntei à Roxo se ela compreendia algo e ela apontou para o termo *student*, palavra que elas já haviam sido expostas anteriormente.

Depois de explorar com elas o máximo possível de cada texto, realizei a tradução para a Libras. Expliquei como nos apresentamos e como damos informações pessoais, como nome, endereço e ocupação. Elas disseram que entenderam e, assim, solicitei que escrevessem os seus próprios exemplos. Antes de elas iniciarem seus textos, fiz o meu com minhas informações pessoais e, em seguida, traduzi para elas em Libras.

A associação da Libras com as outras línguas envolvidas no processo foi algo bastante mencionado por Amarela em nossos diálogos sobre as oficinas, a educação de surdos e as possibilidades de ensino para esses estudantes. Inclusive, é importante frisar que a profissional foi um dos elementos chaves para a realização e sucesso - pois acredito que tivemos resultados bastante positivos apesar das poucas horas dos encontros - das oficinas com as alunas. Esse dialogismo e parceria é algo que deve ser considerado sempre, pois a prática docente não deve ser uma caminhada solitária e os diferentes agentes que estão imersos nesse processo possuem os mesmos privilégios, status e direitos, o que torna o processo de aquisição de línguas adicionais mais democrático (Johnson, 2004).

Em seguida, as alunas iniciaram suas escritas e os resultados podem ser visualizados abaixo.

Imagem 21: quarta experiência de escrita em inglês de Roxo nas oficinas

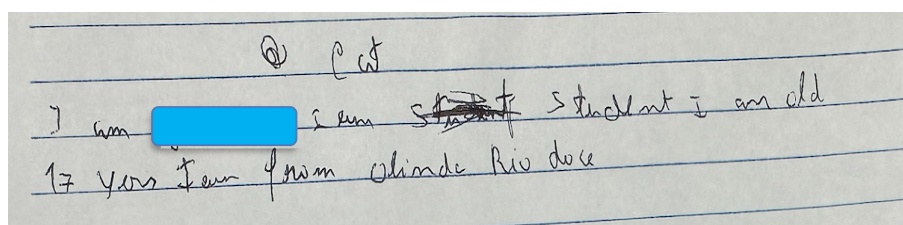


Fonte: Acervo pessoal do autor

Na escrita de Roxo, é possível perceber que ela, de fato, conseguiu compreender a intencionalidade do gênero do discurso proposto e a conjugação e o uso do *verb to be* ao falar de si em determinadas situações. Durante a sua escrita, ao perceber algo que, de acordo com exemplos mostrados, não estava "adequado", ela prontamente me questionava sobre e, após eu explicar as nuances do que ela havia escrito de acordo com a norma padrão, ela realizava a correção riscando os termos que considerava incorretos.

Ainda que não tenha realizado o uso da pontuação ao longo de seu texto (apenas ao final), a escrita de Roxo é compreensível e ela comunica a sua mensagem; fator que julgo ser crucial no processo de aquisição de uma língua. Ao tentar escrever sobre o local no qual ela reside, Roxo menciona duas localidades: o bairro e a cidade. Na frase na qual menciona que é sua cidade, Olinda, ela insere, também, o seu bairro, Aguazinha, logo após. Talvez, por influência da estrutura que ela utiliza na Libras, acaba colocando Olinda no início da frase, tendo em vista que, ao sinalizar ela realiza essa frase na seguinte ordem objeto - sujeito - verbo: Olinda eu morar.

Imagem 22: quarta experiência de escrita em inglês de Azul nas oficinas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Azul produziu o seu texto sem muitas dificuldades, mas, ao escrever sobre a sua ocupação, questionou o que poderia colocar, tendo em vista que ela não trabalha. Explico que, como vimos anteriormente, ela pode colocar a sua ocupação que, no caso, é estudante. Logo em seguida, ela questiona como escrevemos "estudante" em inglês. Faço a datilologia do termo e ela escreve em seu texto. Ao tentar escrever sobre a sua idade, talvez por influência da Libras, Azul realiza a inversão de alguns termos, primeiro escreve *old* e, em seguida, a sua idade.

Azul questiona por que a frase para se referir a idade é tão longa em inglês. Explico que no inglês, assim como no português e na Libras, existem estruturas específicas e diferenças, e que não podemos traduzir sempre cada termo do mesmo modo. Azul questiona, também, o uso do termo *old*, pois essa é uma palavra que, de modo isolado, significa velho/velha. O seu estranhamento ocorre porque, na Libras, o termo velho/velha possui um sinal específico e o sinal de idade é diferente, o que a deixou um pouco confusa. Ainda que a dúvida tenha sido levantada por uma aluna surda, esse é um questionamento comum entre alunos que estão em processo de aquisição do inglês de modo geral. Expliquei novamente que as línguas possuem estruturas diferentes e que, por isso, é importante estudá-las e entender seus usos em diferentes contextos. Para ilustrar melhor o que estava dizendo, mencionei alguns exemplos na Libras no qual temos um mesmo sinal que significa coisas diferentes. Ao final, Azul afirmou entender e se mostrou interessada nessa questão.

Em seguida, questionei se Roxo e Azul sabiam o que era um formulário e elas se mostraram um pouco confusas. Expliquei que utilizamos formulários em diferentes contextos, como quando vamos ao banco e precisamos preencher um documento com nossas informações pessoais ou quando precisamos realizar uma matrícula em alguma instituição. Mencionei a relevância de se ter conhecimento sobre como preencher um formulário, tendo em vista que nele há informações importantes para diversas coisas. Em seguida, mostrei-lhes a seguinte atividade.

Imagem 23: atividade sobre o gênero formulário

1 A FORM

a Look at the form. Match each part to a question a-h below.

a Are you married?
 b What's your home phone number?
 c What's your postcode?
 d How old are you?
 e What's your email?
 f What's your name?
 g What's your mobile number?
 h What's your address?

b Complete the form for you. Tick (✓) your title, too.

Titles
 Mr = a man, Ms = a woman,
 Mrs = a married woman

Capital letters
 Adam Davis **NOT** adam davis
 245 Green Street **NOT** 245-green street
 London **NOT** london

CREDIT CARD Application form

1 First name _____
 Surname _____
 Title: Mr Ms Mrs

2 Age _____

3 Married Single
 Divorced / Separated

4 Address _____

5 Postcode _____

6 Email _____

Phone number 7 home _____
 8 mobile _____

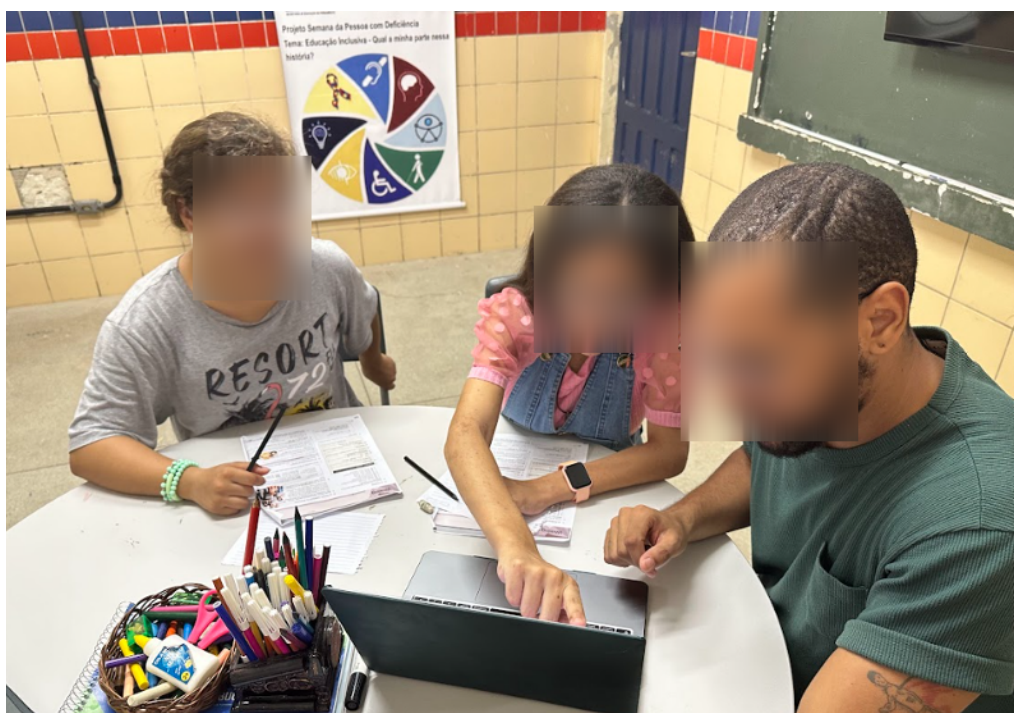
21

Fonte: English File - Beginner Student's Book 4th Edition

Expliquei a Roxo e Azul a atividade em tela, todavia, elas não compreenderam bem. Pedi ajuda à Amarela para que pudéssemos explicar juntos o que as alunas deveriam fazer na questão. Inicialmente, pedi para que elas tentassem conectar as alternativas com os números. Perguntei se elas entendiam o que significavam aquelas frases e elas afirmaram que não. Pedi para que tentassem um pouco mais, tendo em vista que já havíamos visto boa parte daquele conteúdo. Além disso, mencionei que caso elas tivessem dúvidas sobre algum termo ou algo que elas não compreendessem, poderiam me perguntar, mas insisti que tentassem realizar inferências.

Roxo e Azul questionaram o que a primeira frase significava, traduzi a frase para Libras (você é casada(o)?) e Azul mencionou que Roxo tinha namorado quando demos as opções do que poderia ser marcado no formulário, a saber: casado, solteiro ou divorciado. Expliquei que o termo namorar não se encaixava ali, pois, legalmente, Roxo era solteira. Azul insistiu e foi bastante enfática querendo saber como dizer que Emily não era solteira em inglês, já que ela tinha um namorado, mas não era casada. Ensinei a Roxo e Azul os termos para se referir a namorado e namorada, mas expliquei que no formulário ela iria preencher solteira, por conta do aspecto legal.

Imagem 24: participantes da pesquisa e doutorando explorando o gênero formulário



Fonte: Acervo pessoal do autor

Em seguida, perguntei se Roxo e Azul sabiam o que significava a alternativa da letra B, a qual se referia ao número de telefone. A priori, elas disseram que não e eu pedi para que elas verificassem as palavras que estavam na frase e que estavam no formulário. Logo após, elas conseguiram fazer a associação e disseram que a resposta era a número 7. Roxo e Azul informaram que identificaram a resposta devido às palavras similares. Perguntei se elas sabiam o que as palavras significavam e elas disseram que não. Expliquei o sentido em Libras e ambas afirmaram que compreenderam.

Na parte do CEP (*postcode*), Roxo e Azul se mostraram confusas e disseram não entender o que era um CEP. Com a ajuda de Amarela, realizei a explicação do que seria um CEP e suas características, inclusive, buscamos imagens na internet para ilustrar e tornar mais concreto o que estávamos discutindo com Roxo e Azul. Explicamos tudo detalhadamente para que as participantes pudessem entender o conceito de CEP e mencionamos a importância de saber esse tipo de informação para preencher documentos, não apenas em contextos de língua inglesa, mas em qualquer outro, tendo em vista

que essa é uma informação bastante importante para que as pessoas possam localizar as suas casas.

Nota-se, então, que uma informação de mundo tida como algo simples para muitos pode, muitas vezes, ser desconhecida pelos alunos surdos. Realidade que nos mostra que gêneros que possuem esse tipo de informação não foram trabalhados com Roxo e Azul em sala de aula e no âmbito familiar. Por isso, é importante que, no surgimento dessas dúvidas, os professores estejam dispostos a explicar e aprofundar o conhecimento de mundo desses sujeitos, seja na língua inglesa ou em qualquer outra. Afinal, para além das questões de ordem gramatical e vocabular, é importante que esses alunos tenham uma ampliação de seus conhecimentos de mundo, e acredito que a sala de aula de língua inglesa pode ser um palco frutífero para isso.

No ensino de línguas estrangeiras, então, é essencial familiarizar o aprendiz com as formas da língua contextualizadas e inseridas em situações concretas. Dessa maneira, a forma (uma estrutura da língua alvo) não deve ser ensinada como sendo sempre idêntica a si, mas como flexível e variável (Moraes; Cavalcanti, 2019, p. 8)

Em seguida, Roxo e Azul afirmaram não entender a questão a respeito da idade. Expliquei que utilizamos *How old are you?* para perguntar sobre a idade das pessoas. Azul perguntou o porquê usamos o termo *old* para falar da idade, tendo em vista que ele significa velho/velha. Expliquei para ela que devemos levar em consideração o contexto da língua e que, assim como a língua portuguesa e a Libras, o inglês possui estrutura e significações distintas.

Na alternativa relacionada ao e-mail, não foi necessário realizar muitas discussões. Antes de questioná-las, Roxo e Azul já pontuaram o número para aquela questão, ou seja, houve uma progressão e assimilação do que havia sido solicitado e proposto. Na questão que possuía a frase *what's your name?*, as participantes pontuaram que essa questão já estava respondida, mas as questioneei o significado daquela pergunta. Azul mencionou que era sobre o nome, eu afirmei que sim e que, inclusive, havíamos visto essa pergunta na aula anterior.

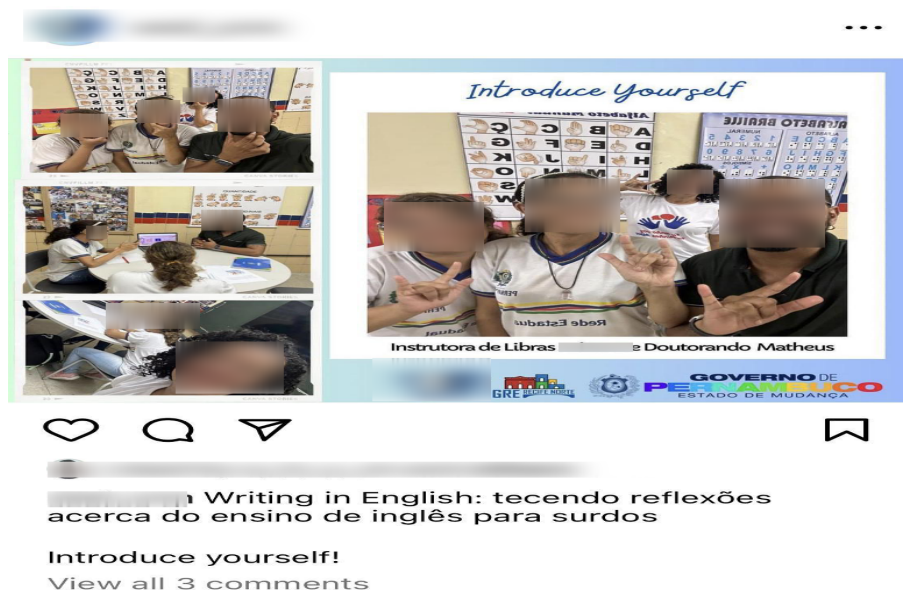
Como no formulário havia espaços para o *first* e *surname* (primeiro e sobrenome), perguntei se elas sabiam a diferença entre eles e elas disseram

que não, tentei explicar o que seria o sobrenome, mas elas tiveram dificuldade para compreender. Com a ajuda de Amarela, realizamos uma discussão de cerca de 10 minutos do que seria o sobrenome, trazendo como exemplos nossos próprios nomes e os nomes das alunas e o sinal para se referir ao sobrenome em Libras. Roxo e Azul pareciam curiosas devido ao fato de uma delas ter 5 nomes e a outra apenas 3. Além disso, uma delas apontou que o sobrenome dela não vinha de seu pai, mas de sua mãe, diferente de todos nós. Mais uma vez, percebe-se que as aulas de língua inglesa podem ser palco para diversas discussões junto aos alunos que podem expandir os seus conhecimentos relacionados não apenas à língua, mas ao mundo de modo geral.

Na alternativa referente ao número de telefone, Azul e Roxo realizaram a associação tendo em vista que já havíamos discutido os termos anteriormente. Em seguida, na parte relacionada ao endereço, Azul e Roxo tiveram um pouco de dificuldade na identificação de seus endereços completos. Tentei explicar o que era o endereço e a importância de sabê-lo. Ao explicar que era onde elas moravam, as participantes fizeram referência ao bairro, mas não tinham conhecimento do endereço completo. Azul, por exemplo, sabia apenas o bairro e Roxo a rua e o número da casa. Expliquei a importância de saber o CEP, o bairro, o município e todas as informações necessárias sobre suas vidas e localidades, pois, se por acaso elas se perdessem ou precisassem preencher algum formulário ou documento, elas necessitam saber seus endereços.

As atividades com as alunas tiveram boa repercussão com a gestão da escola que, inclusive, postou em sua página do instagram fotos da oficina.

Imagem 25: postagem na página da escola no Instagram sobre o trabalho realizado com os participantes da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal do autor

No nosso último encontro, houve um pequeno desentendimento entre Azul e sua mãe e a atividade demorou um pouco para começar, pois, ela estava nervosa e Amarela precisou acalmá-la. Isso mostra que estamos passíveis a diferentes situações e que, como profissionais da educação, precisamos contorná-las e termos flexibilidade na solução dessas problemáticas.

Ao iniciarmos a sessão, perguntei como Roxo e Azul estavam e se lembravam do que havíamos estudado na semana anterior. As participantes disseram que estudamos inglês, mas que não lembravam exatamente qual conteúdo. Mencionei algumas coisas que vimos e Roxo e Azul começaram a lembrar e a realizar inferências.

Em seguida, disse que daria continuidade à atividade da semana anterior e começamos a explorá-la. Questionei se elas lembravam o que as informações da atividade eram e Roxo e Azul mencionaram o que lembravam. O reforço contínuo parece ser algo positivo, tendo em vista que ainda que digam não lembrar o que vimos no encontro anterior em todas as sessões, ao revisitarmos, ainda que brevemente, os tópicos estudados, as participantes fazem conexões e lembram o que foi visto.

Roxo e Azul tiveram uma certa dificuldade em relação ao *surname* (sobrenome) e ao *postcode* (CEP), por isso, mais uma vez, precisei aprofundar um pouco mais o que são esses termos e quando os utilizamos. Em relação ao *e-mail*, Roxo e Azul achavam que aquele tópico se referia ao nome, mas, após explicar que ele é algo que utilizamos para acessar as redes sociais, elas disseram que achavam que sabiam o que era, mas que não lembravam os seus. Solicitei que pegassem seus celulares para verificar e descobrir o endereço de suas contas, mostrei as participantes como encontrar e elas os escreveram em suas atividades. Em relação ao número de telefone, antes de perguntar, Roxo e Azul já disseram o que significava e perguntaram se estava correto. Disse que sim, e elas ficaram animadas por terem conseguido responder sem precisar de assistência. Abaixo, é possível visualizar as atividades completas das alunas.

Imagem 26: quinta experiência de escrita em inglês de Roxo nas oficinas

Writing

1 A FORM

a Look at the form. Match each part to a question a-h below.

a Are you married?
b What's your home phone number?
c What's your postcode?
d How old are you?
e What's your email?
f What's your name?
g What's your mobile number?
h What's your address?

CREDIT CARD Application form

1 First name *Emily*

Surname *Santana*

Title: Mr Ms Mrs

2 Age *18*

3 Married Single
Divorced/ Separated

4 Address *Norma 140 Peixinhos*

5 Postcode

6 Email *emily.santana13@gmail.com*

Phone number *7* home

8 mobile *81983214324*

b Complete the form for you. Tick (✓) your title, too.

Titles
Mr = a man, Ms = a woman,
Mrs = a married woman

Capital letters
Adam Davis **NOT** adam.davis
245 Green Street **NOT** 245 green street
London **NOT** london

2 A POST ABOUT A PHOTO

a Read about Alice and her family. Write the numbers of the people on the photo.

My name is ¹Alice and I'm from Toulouse in France. This is a photo of my family. My father's name is ²Henri, and my mother's name is ³Cécile. I have a sister, ⁴Pauline, and a brother, ⁵Olivier. We have a dog. His name is ⁶Toto. Do you like my photo?

b Look at the highlighted punctuation in the text and read the information box.

Punctuation
full stop (.) My name is Alice and I'm from Toulouse.
NOT My name is Alice and I'm from Toulouse.
comma (,) I have a sister, Pauline, and a brother, Olivier.
question mark (?) Do you like my photo?
apostrophe (') I'm from Toulouse. **NOT** I'm from Toulouse.
My father's name... **NOT** My father's name...

c Post a photo of your family and write about it. p.25

3 A COMMENT POST

a Read Marcos's comment. Do you like his breakfast?

LET'S CHAT! TODAY'S QUESTION:

Is breakfast important for you? What do you have? Where do you have it?

Marcos, Cuenca, Spain ⁷mins ago
Breakfast is very important for me! I have fruit, usually an orange or an apple.
Then I have bread with butter and jam, and a cup of coffee.
I usually have breakfast at home, but at the weekend I have it in a bar near my house. I think my breakfast is very healthy.

b Look at the highlighted words. Complete sentences 1-3 with *and*, *or*, or *but*.

1 I eat fish, _____ I don't eat meat.
2 Do you have tea _____ coffee for breakfast?
3 I have a brother _____ a sister.

c Write a comment about your breakfast. What do you have? Is it healthy? Use *and*, *but*, and *or* to connect. p.31

Fonte: De autoria própria

Imagem 27: quinta experiência de escrita em inglês de Azul nas oficinas

Writing

1 A FORM

a Look at the form. Match each part to a question a-h below.

- Are you married?
- What's your home phone number?
- What's your postcode?
- How old are you?
- What's your email?
- What's your name?
- What's your mobile number?
- What's your address?

CREDIT CARD Application form

1 First name Dimi
Surname Dimi

Title: Mr Ms Mrs

2 Age 17

3 Married Single
Divorced / Separated

4 Address chapeiro nicola

5 Postcode _____

6 Email gull.demi@gmail.com
Phone number 7 home
8 mobile 914 74 2131

b Complete the form for you. Tick (✓) your title, too.

Titles
Mr = a man, Ms = a woman,
Mrs = a married woman

Capital letters
Adam Davis **NOT** adam davis
245 Green Street **NOT** 245-green street
London **NOT** london

2 A POST ABOUT A PHOTO

a Read about Alice and her family. Write the numbers of the people on the photo.

My name is Alice and I'm from Toulouse in France. This is a photo of my family. My father's name is Henri and my mother's name is Cecile. I have a sister, Pauline, and a brother, Olivier. We have a dog. His name is Toto. Do you like my photo?

b Look at the highlighted punctuation in the text and read the information box.

Punctuation
full stop (.) My name is Alice and I'm from Toulouse.
NOT My name is Alice and I'm from Toulouse.
comma (,) I have a sister, Pauline, and a brother, Olivier.
question mark (?) Do you like my photo?
apostrophe (') I'm from Toulouse. **NOT** Im from Toulouse.
My father's name... **NOT** My fathers name...

c Post a photo of your family and write about it. p-25

3 A COMMENT POST

a Read Marcos's comment. Do you like his breakfast?

LET'S CHAT! TODAY'S QUESTION:
Is breakfast important for you? What do you have? Where do you have it?

Marcos, Cuenca, Spain ^{7 mins ago}
Breakfast is very important for me! I have fruit, usually an orange or an apple.
Then I have bread with butter and jam, and a cup of coffee.
I usually have breakfast at home, but at the weekend I have it in a bar near my house. I think my breakfast is very healthy.

b Look at the highlighted words. Complete sentences 1-3 with **and**, **or**, or **but**.

- I eat fish, _____ I don't eat meat.
- Do you have tea _____ coffee for breakfast?
- I have a brother _____ a sister.

c Write a comment about your breakfast. What do you have? Is it healthy? Use **and**, **but**, and **or** to connect. p-31


Fonte: Acervo pessoal do autor

Azul e Roxo, apesar das dúvidas durante a sua produção, conseguiram responder as suas atividades de modo satisfatório e, ao serem questionadas se agora sabiam do que se tratava o gênero formulário e as suas funcionalidades e nuances, responderam afirmativamente que sim. O feedback positivo das alunas demonstra que, sim, é possível que o surdo adquira o inglês, na modalidade escrita, como língua adicional e que utilizar os gêneros, em situações reais, como suporte nesse processo pode trazer resultados positivos, como postula Johnson (2004).


Em seguida, disse que faríamos uma atividade na qual elas teriam que ler pequenos textos para tentar identificar determinadas informações, como é possível observar abaixo.

Imagem 28: atividade sobre o gênero profile


Read the profiles and complete the chart for Mark, Bianca, and Jacek. Then add information about you.



I'm Mark Davis. I'm from Seattle in the USA. I'm a teacher. I'm twenty-eight and I'm single.



I'm Bianca Costa. I'm from Rio in Brazil. I'm twenty. I'm single and I'm a student.



I'm Jacek Popko. I'm forty. I'm from Krakow in Poland. I'm married, with two children. I'm a doctor.

Direcionar um título

First name	Mark	Bianca	Jacek	<input type="text"/> (= you)
Surname				
Age	28			
Nationality				
Marital status		single		
Occupation			doctor	

Fonte: English File - Beginner Student's Book 4th Edition

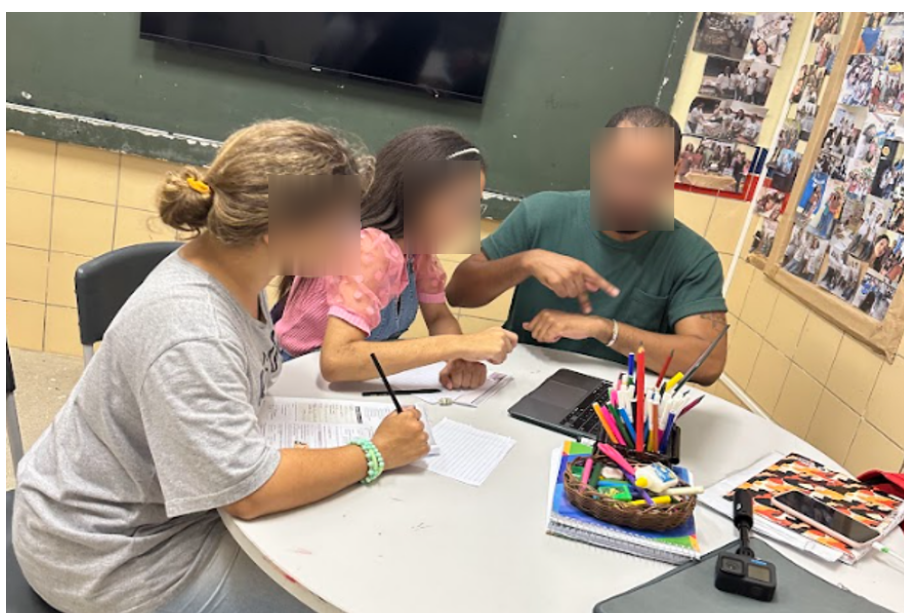
Inicialmente, ao pedir que encontrassem o *surname*, Roxo e Azul mencionaram o primeiro nome de Mark, mas, ao informá-las que não era esse o nome que estávamos procurando, mas sim o nome de família, elas conseguiram identificá-lo rapidamente. Pedi que, individualmente, Roxo e Azul respondessem o mesmo com os outros personagens da atividade e elas assim fizeram.

Perguntei o que significava a palavra *age* e Azul disse que era idade. Perguntei se elas conseguiriam me informar a idade de Bianca e Azul disse que não conseguia encontrar nenhum número no texto, mencionei que o número estava escrito por extenso e ela apontou para duas palavras antes de encontrar a correta. As alunas não foram expostas a esse conteúdo por mim, todavia, espera-se que alunos do 9º ano do ensino fundamental possuam nível B2 ao final do ensino fundamental de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020b), todavia, como é possível observar, a realidade não é condizente com o que sugere o documento. Afinal, ela não possui conhecimento básico dos números; o que sinaliza que há uma falha grave no ensino de línguas no país, a qual se intensifica quando direcionamos nossos olhares para os alunos surdos.

Como não abordamos o tema das nacionalidades, pedi apenas que elas identificassem o país de origem de cada uma daquelas pessoas, tanto Roxo

quanto Azul conseguiram identificar e se mostraram curiosas quando comecei a mencionar curiosidades sobre essas localidades. Além disso, pedi que as participantes encontrassem a ocupação e o estado civil de cada personagem nos textos e elas assim fizeram sem muitas dificuldades. Reforcei algumas estratégias de leitura e elas ficaram gratas por lhes explicar "*caminhos mais simples*" (Azul) de se ler um texto.

Imagem 29: interação entre Roxo, Azul e o doutorando durante a atividade de interpretação de texto sobre o gênero *profile*



Fonte: Acervo pessoal do autor

Por fim, perguntei se Roxo e Azul possuíam dúvidas e se haviam gostado das nossas atividades. As participantes disseram ter gostado e que iriam sentir saudades, pois puderam aprender um pouco de inglês. É interessante pontuar que, apesar de termos tido apenas quatro encontros com duração de cerca de 1:00-1:20h, os resultados mostram que, sim, é possível que o surdo aprenda inglês, mas é necessário buscar estratégias que possam engajá-los nesse processo, sempre respeitando as suas especificidades. Além disso, a atitude das alunas mudou em relação à língua inglesa quando essa passou a ser ensinada em uma perspectiva que respeita suas especificidades e que busca trazer uma funcionalidade ao que é ensinado. No início, Roxo e Azul afirmaram ter

pouco/nenhum conhecimento de inglês e que a língua inglesa era difícil, ao final, mostraram-se agradecidas e disseram que iriam sentir saudades das aulas o que, mais uma vez, mostra que o “como” é extremamente importante no processo de ensino de línguas.

Tivemos uma pequena confraternização com as mães das participantes, as participantes e a instrutora de Libras da sala de recursos multifuncionais para finalizar o ciclo. As mães também se mostraram bastante agradecidas e pediram que eu continuasse realizando pesquisas na área para que, futuramente, o cenário no que diz respeito ao ensino de línguas para alunos surdos pudesse ser modificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, tive como objetivo principal analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa por surdos que utilizam a Libras como meio comunicacional. Além disso, como objetivos específicos, busquei refletir sobre metodologias para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, na modalidade escrita, para surdos; construir possibilidades metodológicas, em parceria com os professores regentes, que facilitem o ensino e a aprendizagem de inglês escrito para surdos; e analisar atividades de escrita em língua inglesa produzidas por alunos surdos.

Os dados gerados confirmam a hipótese inicial da pesquisa de que, quando se trata do ensino de inglês para surdos, a modalidade escrita é a mais acessível e significativa para esses estudantes, tendo em vista que ela respeita as especificidades linguísticas deles, principalmente, quando essa é baseada em gêneros do discurso, como sugere Johnson (2004).

Compreendo que os dados aqui analisados foram gerados em um ambiente propício no qual pude me dedicar exclusivamente aos alunos surdos e suas especificidades e, naturalmente, quando trata-se de um contexto no qual temos tanto alunos surdos quanto ouvintes, os desafios e especificidades são outros. Todavia, as oficinas realizadas com os surdos na sala de recursos multifuncionais ratificaram o que advogo desde meus estudos iniciais em aquisição de inglês por surdos: é possível, sim, que o surdo adquira uma língua adicional para além do português, mas é necessário que suas especificidades sejam respeitadas e consideradas nesse processo.

Por estarmos inseridos em um período pós-método (Leffa, 2012), no qual não há abordagem, teoria, modelo ou método certo ou errado no ensino de línguas, é importante que tenhamos consciência de que as demandas da contemporaneidade exigem ecletismo, criticidade e praxiologias que sejam compatíveis com as realidades dos alunos por parte dos professores (Vilaça, 2018). “Se durante muito tempo buscou-se um método à prova de professor, agora busca-se um professor à prova de um método” (Leffa, 2012, p. 402). Nesse sentido, apesar de o modelo dialógico proposto por Johnson (2004) para a aquisição de línguas adicionais ter se mostrado efetivo nesse estudo, entendo

que outras abordagens, metodologias, métodos etc. podem ser mais eficientes em outros contextos de ensino que possuam alunos surdos, tendo em vista que somos sujeitos atravessados por subjetividades que nos marcam e que fazem com que nossos processos de ensino e aprendizagem sejam únicos. Por isso, há a necessidade de constante avaliação multi e transdisciplinar.

Com exceção das adaptações realizadas por uma TILSP em materiais utilizados por um dos participantes da pesquisa, foi possível verificar nas aulas observadas que, mesmo os alunos surdos tendo acesso a TILSP em sala de aula, como exigido pela lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, suas especificidades são pouco consideradas nas aulas de língua inglesa, sendo essas direcionadas, majoritariamente, para os alunos ouvintes. Todavia, com base nas trocas realizadas, foi possível perceber que isso ocorre devido à falta de processos formativos que possibilitem a conscientização e preparo do professor de inglês em relação à essa questão. Isso nos mostra que são necessárias mais discussões nos cursos de Letras que formam professores de inglês, para que eles possam estar mais preparados quando são inseridos em espaços escolares que possuem alunos surdos (Coura, 2022).

Além disso, é importante que as gerências de ensino realizem formações continuadas com os professores de línguas, para que eles possam se capacitar e atualizar seus conhecimentos em pautas contemporâneas e que impactam o sistema educacional e a formação social dos alunos, como o ensino de inglês para surdos.

Ainda que o foco da minha pesquisa seja a língua inglesa, devido ao fato de ter verificado, assim como Moraes (2018), uma triangulação entre o português, o inglês e a Libras em sala de aula, acredito que seja importante pontuar o fato de que alunos matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio possuem ainda déficits bastante altos no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa. Entendo que a aquisição tardia da Libras pode ser um agravante para esses déficits, mas é importante que essa questão seja analisada com cautela e que olhares também sejam direcionados para as metodologias utilizadas no ensino de língua portuguesa para surdos, tendo em vista que o

domínio linguístico do português deles não condiz com seus anos de escolarização.

Durante o período da pesquisa, foi possível identificar algumas estratégias que ajudaram os alunos surdos a compreenderem e engajarem mais nas aulas de inglês, a saber: a adaptação dos materiais e atividades; a paráfrase para a explicação do conteúdo; o uso de materiais imagéticos para ilustrar o proposto; a mescla da língua americana de sinais, Libras e português durante atividades de inglês escrito; a ajuda de colegas; e o uso da Libras para a comunicação.

O livro didático pode ser um instrumento bastante positivo para o ensino de alunos surdos, inclusive, os gêneros utilizados com os alunos nesse estudo foram retirados de um livro didático. Todavia, é necessário que ocorra a curadoria e adaptação das atividades, tendo em vista que esse material é pensado para alunos ouvintes. Sugiro que, futuramente, seja criado um material didático voltado para alunos surdos que possa ajudar a embasar atividades de professores de inglês que possuem esses estudantes.

Em diferentes momentos durante os encontros, os alunos demonstraram não entender o que estava sendo proposto, mas quando o mesmo conteúdo lhes era explicado de uma forma diferente, eles conseguiram alcançar o que era esperado. Nesse sentido, é necessário que os TILSP e professores de inglês possuam essa sensibilidade em relação à essa questão. Inclusive, acredito que isso possa beneficiar, também, os alunos ouvintes.

Um outro elemento que se mostrou benéfico tanto para os alunos surdos quanto ouvintes foi a exploração do imagético e visual nas atividades propostas. O uso desse tipo de material tende a facilitar a compreensão do aluno, principalmente, em atividades que exploram o vocabulário. O imagético também pode ser utilizado para explorar a escrita, como já proposto por Almeida, Santos e Queiroz (2021) ao sugerir o uso da criação de histórias em quadrinhos em uma plataforma digital por alunos surdos. Além disso, devido ao caráter visual da língua de conforto desses sujeitos, esse tipo de material torna a aquisição do conhecimento mais dinâmica para eles.

A ASL também foi algo mencionado por alguns dos participantes e o interesse por essa língua, quando se trata do ensino de inglês escrito para

surdos, foi algo já identificado em minha dissertação de mestrado (Almeida, 2021). Compreendo, todavia, que se trata de uma outra língua, que demanda formação e estratégias específicas para que não ocorra o acréscimo de mais uma língua que não é ensinada e explorada adequadamente no espaço escolar. Uma possibilidade para essa capacitação, como sugerido por Gonçalves e Padilha (2021), é o curso online de ASL oferecido pela Gallaudet University. Como futura sugestão de pesquisa, acredito que seja importante investigar os impactos e contribuições que o uso da ASL pode trazer para o ensino de inglês na modalidade escrita.

Ademais, ficou evidente que uso da Libras favorece não apenas o aprendizado, mas a conexão dos professores com seus alunos surdos. Entendo que não vivemos em um mundo ideal no qual é possível que todos os professores de inglês possuam domínio da Libras, mas, como mencionado por alguns participantes da pesquisa, é importante que os professores, de modo geral, aprendam ao menos o básico para realizar interações básicas com seus alunos. Apesar de ainda estar em processo de aquisição da Libras, por exemplo, sempre que interagia com os surdos participantes da pesquisa em Libras, eles se mostravam engajados e sempre me ajudavam quando eu possuía dúvidas sobre algo; o que mostra que o processo de ensino e aprendizagem é, de fato, dialógico. Logo, interagir e se comunicar com o aluno surdo faz com que ele se sinta incluído naquele espaço.

É importante, ainda, que o professor compreenda que o TILSP tem como função principal em sala de aula realizar a ponte comunicacional entre professor e alunos e vice-versa. Apesar de o TILSP poder realizar sugestões e colaborar com o professor, o docente é a referência de conhecimento nesse espaço. Dessa forma, o professor deve ser aquele que irá ajudar o aluno a sanar suas dúvidas em relação ao conteúdo e é ele que deve pensar e realizar adaptações de materiais e estratégias que possam facilitar a aquisição do conhecimento por parte de seus alunos surdos. O trabalho pode ser colaborativo entre ambas as partes, mas delegar toda a responsabilidade ao TILSP não me parece coerente.

O uso do português e da Libras como suporte para o ensino de inglês também parece trazer benefícios e facilitar a aquisição da escrita em inglês pelos participantes surdos (Moraes, 2018). Pude verificar que os profissionais que

acompanham esses estudantes utilizam as línguas que esses alunos já possuem algum conhecimento como ponto de partida para o ensino do inglês. Comparações, inferências e transferências de parâmetros do português e da Libras durante a escrita do inglês também foram verificadas por parte dos alunos surdos.

A colaboração de pares ouvintes para a aprendizagem do inglês foi elencado como algo positivo por participantes da pesquisa, o que demonstra o caráter dialógico do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Uma perspectiva na qual todos os agentes inseridos no espaço educacional são importantes em um processo mútuo de trocas. Infelizmente, há ainda uma barreira comunicacional nos espaços escolares, o que indica a importância da disseminação da Libras nesses locais.

A presente pesquisa surge como um arco-íris após um período nebuloso de chuvas. Ao visualizar através do meu caleidoscópio as cores aqui utilizadas, pude reacender a esperança de ressignificação em relação às praxiologias referentes ao ensino de inglês, como língua adicional, para surdos. Reitero que, na condição de sujeitos plurais, atravessados de especificidades e socio-localizados em diferentes contextos, os resultados obtidos aqui podem não ser os mesmos em outras realidades, por isso, é importante que os agentes envolvidos nesse processo compreendam que o fazer docente é algo único e constante que se modifica a todo momento. O que hoje surge como uma possibilidade, pode não o ser amanhã, daí a importância de pesquisas e reconsiderações contínuas acerca de nossas praxiologias, principalmente, aquelas relacionadas aos alunos com especificidades.

Após um período nebuloso de descrença nos espaços acadêmicos e sociais em relação à aquisição do inglês por surdos, acredito que esse trabalho se configura como um arco-íris de possibilidades e estratégias que pode ajudar a subsidiar praxiologias de professores de línguas que estão, de certa forma, perdidos em relação a como ensinar seus alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. **TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2021.
- ALMEIDA, M. L.; MORAES, A. H. C. Práticas de tradutores e intérpretes de libras-português em aulas de língua inglesa durante a pandemia da covid-19. **Fórum Linguístico**, 2023. No prelo.
- ALMEIDA, M. L.; MORAES, A. H. C.; BRAYNER, I. C. S. Aplicativos de tradução de libras na construção de sentido em Língua Portuguesa. In: **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**, 2016, Campina Grande. Anais II CINTEDI, 2016.
- ALMEIDA, M. L.; MORAES, A. H. C.; PEDROSA, J. L. R. uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores?. **Fórum Linguístico**, v. 18, p. 7059-7071, 2021.
- ALMEIDA, M. L.; SANTOS, I. C. A argumentação no processo de leitura pela pessoa surda. In: **18º Jornada de Iniciação Científica - UNICAP**, 2016, Recife. 18º jornada deSS iniciação científica, 2016.
- ALMEIDA, M. L.; SANTOS, I. C. A experiência de rodas de leitura em língua portuguesa com surdos do ensino fundamental. **III Encontro Regional de Linguística (ERELIN)**: Anais. Garanhuns: Universidade de Pernambuco, 2017.
- ALMEIDA, M. L.; SANTOS, R. M. A. S.; QUEIROZ, A. P. T. Ensino de português como segunda língua para alunos surdos: uma proposta didática no Storyboardthat. **Hipertextos Revista Digital**, v. 24, p. 63-77, 2021.
- ALMEIDA, M. L.; SANTOS, T. F. B.; MORAES, A. H. C. Surdez e língua estrangeira: algumas reflexões sobre o ensino de inglês escrito para surdos. In: **I SINEIL - Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem**. João Pessoa. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem, 2018. p. 316-329.
- AMORIM, É. K. N.; GOMES, T. E. O Ensino da Língua Inglesa e a BNCC: um estudo de caso. **Revista Educação e Humanidades**, v. I, p. 417-435, 2020.

ARAÚJO OMELCZUCK, R. S.; SOGA, D.; MURAMATSU, M. 200 anos de caleidoscópio. **Revista Brasileira de Ensino de Física (online)**, v. 39, p. ISSN 1806-9126, 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Tradução de Vern McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, A. S.; FREIRE, B. P. F.; MEDEIROS, J. L. A Aprendizagem e o Desenvolvimento do Surdo na Perspectiva Sociointeracionista de Lev Vigotsky. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.12, N. 40. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASON, F. C. B.; WITCHES, Pedro Henrique. Políticas linguísticas para surdos em países lusófonos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1340-1358, out.-dez. 2020.

BASTOS, A. P. R.; HUBNER, L. C. Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos. **The Specialist**, v. 41, p. 1-9, 2020.

BASTOS, P. A. L.; PESSOA, R. R.; FERREIRA, F. C. C.; SOUSA, L. P. Q. **Ensinando para a incerteza da comunicação: O desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua**. In: Rosane Rocha Pessoa; Kleber Aparecido da Silva; Carla Conti de Freitas. (Org.). Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, v. , p. 25-46.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science**.499-517. Reprinted in Hockett, 1970, pp. 307-321, 1935.

BORGES, E. A.; LIMA, L. R. O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilíngue para surdos: reflexões sobre a prática

pedagógica. **Revista Sinalizar**, 3(2), 2018, p. 68-86.

<https://doi.org/10.5216/rs.v3i2.55515>

BORGES, E. F. V ; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)**, v. 14, p. 337-356, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. 1997. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue**. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1568_61-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020a. **Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. BRASÍLIA, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 01 out. 2021

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996**, a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 02 dez 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 02 dez 2020.

BRAYNER, I. C. S; ALMEIDA, M. L. A importância das inter-relações familiares na constituição da linguagem do surdo bilíngue: um estudo de caso. **Ribanceira**, v. 17, p. 105-115, 2020.

BROWN, D. H. **Principles of language learning and teaching, Fifth Edition.** New York: Pearson Education, 2007.

BURNS, A. Action Research. In: PALTRIDGE, B; PHAKITI, A. (Eds). **Research methods in Applied Linguistics:** a practical resource. London: Bloomsbury, 2015, p. 187-204.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for Language Teachers,** Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

CALVET, L. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

COELHO, J. M. M. **Trama dos fios: educação linguística e letramentos críticos e visuais de português e inglês na educação bilíngue de surdos.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Cuiabá, 2022.

COELHO, M. L.; MIGUEL, J. R. A Evolução da Educação dos Surdos no Brasil. **Id on Line Rev.** v.14, N. 50 p. 242-259, 2020. Doi: 10.14295/online.v14i50.2435

CORREA, D. A.; GUTHS, T. R. Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 02, p. 140-159, 2015.

COURA, F. A. **Ensino de Inglês Mediado pela Língua de Sinais**. In: RIBEIRO, Fernanda. Práticas de ensino de inglês. v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

DANTAS, W.; SANTOS, E. C. dos. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin na base nacional comum curricular (BNCC). **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9., n. 3., p. 287-303, 2020

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FESTA, P. S. V.; OLIVEIRA, D. C. Bilinguismo e surdez: Conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. **Ensaio Pedagógico (Curitiba)**, v. 3, p. 1-10, 2012.

GARCÍA, O. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford: Wiley- Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford: Wiley- Blackwell, 2009.

GONÇALVES, M. M. **Caminhos metodológicos no processo de ensino aprendizagem de inglês para o acadêmico visual sob as lentes bakhtinianas: possibilidades e construções**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Cuiabá, 2019.

GONÇALVES, M. M.; PADILHA, S. J. **Práticas pedagógicas no ensino de inglês para surdo em países não anglófonos**. In: BARROS, S. M.; GONTIJO, T. A. A.; MORAES, A. H. C. (Org.). A surdez e a Libras no cenário investigativo-científico: contribuições da Universidade Federal de Mato-Grosso-UFMT. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-30. 2021.

GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and Reality**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

Grosjean, F. **Bilingualism: A short introduction**. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2013.

- GROSJEAN, F.; BYERS-HEINLEIN, K. **The listening bilingual: Speech Perception, Comprehension and Bilingualism**. John Wiley & Sons, 2018.
- HERZIG, M. P. **Understanding the motivation of deaf adolescent Latino struggling readers**. Tese (Doutorado em Educação) San Diego: University of California, 2009.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- JOHNSON, M. **A philosophy of second language Acquisition**. London, Yale University Press, 2004.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 41, p. 61-79, 2011.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988
- 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.
- KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 2071-2101, 2020.
- KUPSKE, F. F. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. **Dialogia**, v. 0, p. 109-120, 2018. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n28.6722>
- LAGE, N. **Sou negro**. Recife: Prazer de ler, 2008.
- LARSEN-FREEMAN, D.; Anderson, M. **Techniques and principles in language teaching (3rd ed.)**. Oxford University Press, 2011.
- LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.
- LEITE, L. S.; CABRAL, T. B. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, 2021.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. **Educational Research and Evaluation**. V. 18, n. 7, October 2012, 655–670.

LIMA, D. C.; ANDRADE, S. F. Políticas Linguísticas na Proposição de Ações na Seara do Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Reflexões Preliminares. **Revista Porto das Letras**, v. 2, n. 01. 2016.

LOPES, M. J. F. Concepções de linguagem & perspectivas pedagógicas no ensino de li: a superação de paradigmas por um ensino mais significativo nas escolas públicas. **Anais eletrônicos do v seminário formação de professores e ensino de língua inglesa**. vol. 5, São Cristóvão/SE, UFS, 2019.

LOTHERINGTON, H. **Bilingual Education**. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine. The handbook of applied linguistics. Malden, BlackWell Publishing, 2004, p. 697-716.

MACNAMARA, J. Bilingualism in the modern world. **Journal of social issues**, 1967.

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONIRICARDO, S. M. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.67-94.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação. In: **29 Reunião Anual da ANPED**, 2006, Caxambu. Anais 2006. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-14.

MEGALE, A. H.; CAMARGO, H. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. **Tabuleiro de Letras**, v.9, p. 36-49, 2015.

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.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MONTE MÓR, W. M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. **Walkyria e Lynn Mario em crônica dialogada**. In: Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística

crítica / organização Rosane Rocha Pessoa, Kleber Aparecido da Silva, Carla Conti de Freitas. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

MORAES, A. H. C; BARROS, S. M. M. Reflections on policies which guide English language teaching to the deaf in Brazil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 81577-81589, 2020b.

MORAES, A. H. C; BARROS, S. M. Políticas linguísticas e ensino de inglês para surdos. **Revista Diálogos (REVDIA)**, v. 8, p. 207-2018, 2020a.

MORAES, A. H. C. **A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

MORAES, A. H. C.; ALMEIDA, M. L. TEACHING IN THE PANDEMIC ERA: technologies in English language teaching to the deaf. **ALFA: REVISTA DE LINGUÍSTICA (UNESP. ONLINE)**, v. 66, p. 1-15, 2022.

MORAES, A. H. C.; BARROS, S. M. A Socio-Emancipatory Perspective on the Teaching of English as a Foreign Language to the Deaf. **Research on Humanities and Social Sciences**, v. 10, p. 1-7, 2020c.

MORAES, A. H. C.; INDAH, R. . "IT'S FRUSTRATING, BUT...": Brazilian and Indonesian Teachers' Resilience To Assist Deaf Students' Online Language Learning. **OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra**, v. 16, p. 19-36, 2022.

MUNIZ, V. C.; PEREIRA, D. M. Educação linguística no contexto de graduandos surdos: contribuições dos estudos decoloniais e de translinguagem / Language education in the context of deaf undergraduates: contributions from decolonial and translanguage studies. **Pensares em revista**, v. 22, p. 181-201, 2021.

MUNIZ, V. C.; PEREIRA, D. M. Language education in the context of deaf undergraduates: contributions from decolonial and translanguage studies. **Pensares em revista**, v. 22, p. 181-201, 2021.

- NEVES, Joana D'arc de Vasconcelos; OLIVEIRA, G. S.; BASTOS, S. A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire. **Comunicação & Educação**, v. 26, p. 43-57, 2021.
- NUNES, M. F. R.; KRAMER, Sonia. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista contemporânea de educação**, 2011.
- OLIVEIRA-SILVA, C. M. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos**: Um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG, 2017, 288 f., Tese de Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- PAIVA, V. L. M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PELUSO, L. Educación de los sordos: desde la normalización al plurilingüismo. **Revista Linguagem & Ensino**: Pelotas, v. 26, n. 1, jan-abr., 2023.
- PEREIRA, K. Á; KLEIN, M. Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015.
- PEREIRA, K. Á. Ensinando uma língua estrangeira para alunos surdos: saberes e práticas. In: **XVII encontro nacional de didática e prática de ensino- XVII ENDIPE**, Fortaleza, 2014.
- PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V. Speaking properly: language conceptions problematized in English lessons of an undergraduate teacher education course in Brazil. **Ilha do Desterro**, v. 71, p. 81-98, 2018.
- PICONI, L. B. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, vol. 32, 2019, p. 1-28.
- PREUSS, E. O; ALVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum**. Language and Culture (Online), v. 36, p. 403-414, 2014.
- QUADROS, R. M. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. Políticas Lingüísticas e a Educação de Surdos no Brasil. **V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES**, 2006, Rio de

Janeiro. Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2007. v.1. p. 94-102.

RADAELLI, M. E. Contribuições de vygotsky e bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. **Revista Thêma et Scientia**, 2011.

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. p.19- 42

RAJAGOPALAN, K. The very concept of language contact in light of contemporary interest in translanguaging. **Cadernos De Estudos Linguísticos**., v. 64, p. e022024-20, 2022. 2022. DOI: 10.20396/cel.v64i00.8667525

RAJAGOPALAN, K. Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta? **Linguagem em foco** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, 2010.

REIS, M. B. de F., MORAIS, I. C. V. de. Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo. **Revista UFG**, 20(26), 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.62052>

RIBEIRO, G.R.; BERTONHA, G; CASTRO, J. N. **Política linguística voltada para surdos no Brasil**: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. Revista Gatilho, UFJF, v. 18, p. 211-230. out. 2020

RODRIGUES, J. A. NASCIMENTO, A. M. Políticas linguísticas no Brasil: monolinguismo e padronização da língua. **Revista Coralina**. Cidade de Goiás, 2020

RODRIGUES, J. A.; NASCIMENTO, A. M. Políticas linguísticas no Brasil: monolinguismo e padronização da língua. **Cidade de Goiás**, vol. 3, n. 1, p. 18-33, jul./2020

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurológicas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, J. S; KUPSKE, F. F. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **REVISTA X**, v. 15, p. 146-171, 2020.

SANTOS, E. C. S. L; MOREIRA, J. S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020.

Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, v. V2i3, p. 156-175, 2021.

SANTOS, I. C.; ALMEIDA, M. L. **Reflexões a partir da concepção dialógica sobre a leitura em Língua Portuguesa escrita por surdos sinalizantes**. In: MORAES, A. H. C.; LUCENA, F. C.; PERRUSI, M. S. (Org.). *Filosofia, Literatura e Linguística*. 1 ed. Duque de caxias: Editora Viseu, 2018, v. 1, p. 167-176.

SANTOS, I. C.; CAVALCANTI, W. M. A.; ALMEIDA, M. L. Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua. **Letra Magna (Online)**, v. 13, p. 1, 2017.

SCHENKA-RIBEIRO, N; SHOLL-FRANCO, A. Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências. In: **Colóquio Luso-Brasileiro De Educação – COLBEDUCA**. Braga. Anais do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Joinville: UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 3, 2018.

SEVERO, Cristine Gorski. Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações. **Travessias interativas**, n. 22, p. 295-312, 2020.

SILVA, A. D. S; COSTA, E. S; BOZOLI, D. M. F; GUMIERO, D. G. Os sistemas de escrita de sinais no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, v. 1, p. 01-30, 2018.

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.

SILVA, N. X.; ALBUQUERQUE, F. Políticas linguísticas e os grupos minoritários em Aruanã-Go. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**. Año 13, Volumen 13, noviembre 2020. ISSN 1853-3256.

SILVESTRE, A. R. **Time to Share**, 8º ano: Ensino fundamental, anos finais. 2 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2020ª.

SILVESTRE, A. R. **Time to Share**, 9º ano: Ensino fundamental, anos finais. 2 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2020ª.

SOUSA, A. N. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015.

SOUSA, A. N. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n.4, p. 853-886, 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966>.

SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 1-29, 2014.

SOUZA, A. B. **Conflitos na coconstrução de conhecimentos por um aluno surdo do ensino fundamental I em interação nas aulas de Inglês de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro**. Doutorado em Estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, R. R.; PEREIRA, A. L. Repensando o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico sob o viés da afetividade. In: Rosane R. P.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1 ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, v. 1, p. 135-152.

SWANWICK, R. Translanguaging, learning and teaching in deaf education. **International Journal of Multilingualism**, 14 (3). pp. 233-249. ISSN 1479-0718, 2017. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315808>

TAVARES, K. C. A; OLIVEIRA, A. P. P. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 1045-1072, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145631>

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

THOMA, A. S. et al. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. MEC/SECADI, 2014.

- TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VANEK, M. **Language learning and deafness**. Tese (Doutorado em Língua Inglesa e Literatura). Brno: Masaryk University, 2009.
- VANPATTEN, B.; BENATI, A. G. **Key Terms in Second Language Acquisition**. London & New York: Bloomsbury, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.
- VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 26, p. 73-88, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in soviet psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1981.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

- 1) Qual sua formação e o que levou você a lecionar inglês?
- 2) Há quanto tempo você leciona inglês para alunos surdos e ouvintes? Quais as principais diferenças que você nota nesses dois grupos?
- 3) Você tem conhecimento de Libras?
- 4) Quais os principais desafios você observa nas aulas de inglês com alunos surdos? Você utiliza alguma estratégia específica para saná-los?
- 5) Você nota a participação ou curiosidade dos alunos surdos durante as aulas de língua inglesa?
- 6) O que você acredita que mais atrai e engaja os alunos surdos nas aulas de inglês?
- 7) Você acredita que é importante a interação entre alunos surdos e ouvintes durante as aulas de língua inglesa? Se sim, quais estratégias podem ser utilizadas para que isso ocorra?
- 8) Você costuma utilizar gêneros do discurso/textuais com seus alunos? Caso sim, quais?
- 9) Se respondeu sim para pergunta anterior, você percebe facilidade por parte dos alunos surdos com gêneros do discurso/textuais específicos?
- 10) Você acredita que o ensino baseado em gêneros do discurso/textuais pode facilitar a aprendizagem dos alunos surdos? Por quê (não)?
- 11) Em relação à escrita em inglês, você nota alguma particularidade no caso dos alunos surdos? Caso sim, por que você acha que isso ocorre?
- 12) Em sua opinião, qual o papel do intérprete e do profissional da sala de recursos durante o processo de aprendizagem de inglês

pelo aluno surdo? Eles podem ajudar a potencializar a aquisição dessa língua?

13)Qual conselho você daria para professores de língua inglesa que tem alunos surdos em suas aulas?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS SURDOS

- 1) Há quanto tempo você estuda inglês na escola? Você acredita que conseguiu aprender muita coisa nesse período?
- 2) Com qual idade você começou a aprender Libras?
- 3) Você tem contato com o inglês fora da escola, como em jogos, redes sociais etc.?
- 4) O que você acha que é mais fácil e difícil nas aulas e quando está estudando inglês?
- 5) Você usa alguma estratégia para realizar as atividades propostas nas aulas de inglês? Se sim, quais?
- 6) Como você acha que seria a melhor forma de aprender inglês para você?
- 7) Quando você precisa ler um texto em inglês, quais são as suas maiores dificuldades?
- 8) Quais tipos de materiais em inglês você costuma ter acesso?
- 9) O que você acha do aprendizado do inglês escrito? O que é mais difícil e fácil na sua opinião?
- 10) Qual conselho você daria para os colegas surdos que querem aprender inglês?
- 11) Qual conselho você daria para professores que ensinam inglês para alunos surdos?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

- 1) Qual sua formação e o que levou você a trabalhar na sala de recursos multifuncionais?
- 2) Você tem conhecimentos de língua inglesa?
- 3) Há quanto tempo você trabalha com alunos surdos na sala de recursos multifuncionais?
- 4) Quais os principais desafios ao trabalhar com o público surdo? Você utiliza alguma estratégia específica para saná-los?
- 5) Quando os alunos com especificidades possuem dificuldades, eles costumam utilizar a sala de recursos multifuncionais para, de certa forma, conseguir acompanhar os alunos das turmas regulares, quais as principais dificuldades você observa nos alunos surdos que você atende?
- 6) De acordo com sua experiência e relato de alunos surdos que frequentam a sala de recursos multifuncionais, o que você acredita que mais atrai e engaja esses alunos nas aulas de inglês?
- 7) Você acredita que é importante a interação entre alunos surdos e ouvintes durante as aulas de língua inglesa? Se sim, quais estratégias podem ser utilizadas para que isso ocorra?
- 8) Você possui uma participação bastante significativa na educação de alunos surdos, você percebe facilidade por parte desses alunos com gêneros do discurso/textuais específicos?
- 9) Você acredita que o ensino baseado em gêneros do discurso/textuais pode facilitar a aprendizagem dos alunos surdos? Por quê (não)?

- 10) Em relação à escrita em inglês, você nota alguma particularidade no caso dos alunos surdos? Caso sim, por que você acha que isso ocorre?
- 11) Em sua opinião, qual o papel do intérprete e do profissional da sala de recursos durante o processo de aprendizagem de inglês pelo aluno surdo? Eles podem ajudar a potencializar a aquisição dessa língua?
- 12) Qual conselho você daria para professores de língua inglesa que tem alunos surdos em suas aulas?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DOS ALUNOS

- 1) Qual a sua escolaridade?
- 2) Você possui conhecimento de Libras e língua inglesa?
- 3) Quais as principais dificuldades você nota quando seu filho precisa realizar atividades de inglês em casa?
- 4) Você acha que é importante que seu filho aprenda inglês? Por quê (não)?
- 5) Quais tipos de estratégias você acredita que poderiam facilitar o ensino de inglês para o seu filho?
- 6) Qual conselho você daria para professores que ensinam inglês para alunos surdos?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS TILSP

- 1) Qual sua formação e o que levou você a trabalhar como intérprete de Libras?
- 2) Há quanto tempo você trabalha com alunos surdos?
- 3) Você possui conhecimentos de língua inglesa?
- 4) Quais os principais desafios ao interpretar inglês para o público surdo? Você utiliza alguma estratégia específica para saná-los?
- 5) Quais as principais dificuldades você observa nos alunos surdos quando você está interpretando durante as aulas de inglês?
- 6) De acordo com sua experiência e relato de alunos surdos que você acompanha, o que você acredita que mais atrai e engaja esses alunos nas aulas de inglês?
- 7) Você acredita que é importante a interação entre alunos surdos e ouvintes durante as aulas de língua inglesa? Se sim, quais estratégias podem ser utilizadas para que isso ocorra?
- 8) Você possui uma participação bastante significativa na educação de alunos surdos, você percebe facilidade por parte desses alunos com gêneros do discurso/textuais específicos?
- 9) Você acredita que o ensino baseado em gêneros do discurso/textuais pode facilitar a aprendizagem dos alunos surdos? Por quê (não)?
- 10) Em relação à escrita em inglês, você nota alguma particularidade no caso dos alunos surdos? Caso sim, por que você acha que isso ocorre?
- 11) Em sua opinião, qual o papel do intérprete e do profissional da sala de recursos durante o processo de aprendizagem de inglês pelo aluno surdo? Eles podem ajudar a potencializar a aquisição dessa língua?
- 12) Qual conselho você daria para professores de língua inglesa que tem alunos surdos em suas aulas?

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores Matheus Lucas de Almeida e Antonio Henrique Coutelo de Moraes do projeto de pesquisa intitulado “Writing in English: tecendo reflexões acerca do ensino de língua inglesa para surdos” a realizar as fotos/filmagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Recife, ____ / ____ /2023.

Assinatura do Entrevistado

Nome do Responsável Legal (Caso o entrevistado seja menor – incapaz)	CPF	RG

Assinatura do Responsável Legal do menor – incapaz

Assinatura do Pesquisador Responsável pela Entrevista

APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) para CRIANÇA E ADOLESCENTE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) para CRIANÇA E ADOLESCENTE (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Writing in English: tecendo reflexões acerca do ensino de língua inglesa para surdos”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como tem sido sua experiência aprendendo inglês.

Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 17 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na ERM, onde as crianças irão responder a algumas perguntas e serão observadas durante aulas de inglês. Para isso, será usada uma câmera para gravar suas respostas e algumas interações durante atividades de inglês. O uso da câmera é considerado seguro, mas é possível que você fique com vergonha. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone xxxxxxxxx do pesquisador Matheus Lucas de Almeida ou telefone xxxxxxxxx do pesquisador Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como aprender inglês e ajudar professores de inglês a ensinar alunos surdos melhor. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram. Quando terminarmos a pesquisa iremos publicar artigos e a tese de doutorado com os resultados. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o meu número do WhatsApp na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Writing in English: tecendo reflexões acerca do ensino de língua inglesa para surdos”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Recife/PE, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor (*)(**)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Rua Do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco G4 – 6º Andar, Sala 609

CEP 50050-900 – Recife/PE – BRASIL

Telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376

Endereço Eletrônico: cep@unicap.br

[Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h de segunda a sexta-feira](#)

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte

CEP: 70719-000 - Brasília-DF

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – ALUNOS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Writing in English: tecendo reflexões acerca do ensino de língua inglesa para surdos”. Você foi selecionado por ser surdo e estar matriculado em uma escola na qual são ofertadas aulas de inglês e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual você estuda.

Os objetivos deste estudo são analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa por surdos que utilizam a Libras como meio comunicacional, realizar reflexões sobre metodologias para o ensino de língua inglesa, na modalidade escrita, para surdos e sugerir possibilidades metodológicas que facilitem o ensino de inglês escrito para esses alunos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada, composta por informações gerais acerca de abordagens metodológicas e questões presentes no processo de ensino e aprendizagem do inglês no contexto educacional no qual você está inserido. Além disso, você será observado pelo doutorando em interações durante aulas de língua inglesa e atividades na sala de recursos multifuncionais. Os riscos relacionados com sua participação são baixos. Caso você sinta algum desconforto, em nível físico e/ou psicológico, pedimos que nos informe para que possamos ajudá-lo(a). O benefício relacionado com a sua participação é refletir acerca das condições de aprendizagem de inglês e dos modos de enfrentamento observados, bem como as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas junto a alunos surdos nas aulas de língua inglesa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois utilizaremos codinomes quando nos referirmos a você. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

Antonio Henrique Coutelo de **Moraes**
 Nome _____ Assinatura _____

Endereço xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

xxxxxxxxxxxxxxxxx Telefone

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 em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6o andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de março de 2023

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA – (quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3o andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – INTÉRPRETES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Writing in English: tecendo reflexões acerca do ensino de língua inglesa para surdos”. Você foi selecionado por ser intérprete de Libras em uma escola na qual são ofertadas aulas de inglês para alunos surdos e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual você trabalha.

Os objetivos deste estudo são analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa por surdos que utilizam a Libras como meio comunicacional, realizar reflexões sobre metodologias para o ensino de língua inglesa, na modalidade escrita, para surdos e sugerir possibilidades metodológicas que facilitem o ensino de inglês escrito para esses alunos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada, composta por informações gerais acerca de abordagens metodológicas e questões presentes no processo de ensino e aprendizagem do inglês no contexto educacional no qual você está inserido. Além disso, você será observado pelo doutorando em interações durante aulas de língua inglesa.

Os riscos relacionados com sua participação são baixos. Caso você sinta algum desconforto, em nível físico e/ou psicológico, pedimos que nos informe para que possamos ajudá-lo(a). O benefício relacionado com a sua participação é refletir acerca das condições de aprendizagem de inglês e dos modos de enfrentamento observados, bem como as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas junto a alunos surdos nas aulas de língua inglesa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois utilizaremos codinomes quando nos referirmos a você. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
 Nome _____ Assinatura _____

Xxxxxxxxxxxx

Endereço completo

XxxxxxxxxxxxTelefone

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 em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6o andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de março de 2023

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA – (quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3o andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF

APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PROFESSOR DE INGLÊS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Writing in English: tecendo reflexões acerca do ensino de língua inglesa para surdos”. Você foi selecionado devido a sua experiência com o ensino de inglês para surdos e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual você trabalha.

Os objetivos deste estudo são analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa por surdos que utilizam a Libras como meio comunicacional, realizar reflexões sobre metodologias para o ensino de língua inglesa, na modalidade escrita, para surdos e sugerir possibilidades metodológicas que facilitem o ensino de inglês escrito para esses alunos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada, composta por informações gerais acerca de abordagens metodológicas e questões presentes no processo de ensino e aprendizagem do inglês no contexto educacional no qual você está inserido. Além disso, você será observado pelo doutorando em interações durante aulas de língua inglesa.

Os riscos relacionados com sua participação são baixos. Caso você sinta algum desconforto, em nível físico e/ou psicológico, pedimos que nos informe para que possamos ajudá-lo(a). O benefício relacionado com a sua participação é refletir acerca das condições de desenvolvimento do seu trabalho e dos modos de enfrentamento observados, bem como as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas junto aos seus alunos surdos nas aulas de língua inglesa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois utilizaremos codinomes quando nos referirmos a você. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
 Nome _____ Assinatura

Xxxxxxxxxxxx

Endereço completo

Xxxxxxxxxxxx Telefone

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 em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6o andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, ___ de março de 2023

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA – (quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3o andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF

APÊNDICE K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – INSTRUTORA DE LIBRAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Writing in English: tecendo reflexões acerca do ensino de língua inglesa para surdos”. Você foi selecionado por ser profissional responsável da sala de recursos multifuncionais em uma escola na qual são ofertadas aulas de inglês para alunos surdos e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual você trabalha.

Os objetivos deste estudo são analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa por surdos que utilizam a Libras como meio comunicacional, realizar reflexões sobre metodologias para o ensino de língua inglesa, na modalidade escrita, para surdos e sugerir possibilidades metodológicas que facilitem o ensino de inglês escrito para esses alunos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada, composta por informações gerais acerca de abordagens metodológicas e questões presentes no processo de ensino e aprendizagem do inglês no contexto educacional no qual você está inserida. Além disso, você será observada pelo doutorando em interações na sala de recursos multifuncionais.

Os riscos relacionados com sua participação são baixos. Caso você sinta algum desconforto, em nível físico e/ou psicológico, pedimos que nos informe para que possamos ajudá-lo(a). O benefício relacionado com a sua participação é refletir acerca das condições de aprendizagem de inglês e dos modos de enfrentamento observados, bem como as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas junto a alunos surdos nas aulas de língua inglesa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois utilizaremos codinomes quando nos referirmos a você. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
 Nome _____ Assinatura

Xxxxxxxxxxxx

Endereço completo

XxxxxxxxxxxxTelefone

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 em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6o andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, ____ de março de 2023

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA – (quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3o andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF

APÊNDICE L - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – RESPONSÁVEIS LEGAIS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Writing in English: tecendo reflexões acerca do ensino de língua inglesa para surdos”. Você foi selecionado por ser tutor legal de um aluno(a) surdo(a) matriculado(a) em uma escola na qual são ofertadas aulas de inglês para alunos surdos e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual você trabalha.

Os objetivos deste estudo são analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa por surdos que utilizam a Libras como meio comunicacional, realizar reflexões sobre metodologias para o ensino de língua inglesa, na modalidade escrita, para surdos e sugerir possibilidades metodológicas que facilitem o ensino de inglês escrito para esses alunos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada, composta por informações gerais acerca de abordagens metodológicas e questões presentes no processo de ensino e aprendizagem do inglês no contexto educacional no qual você está inserido(a).

Os riscos relacionados com sua participação são baixos. Caso você sinta algum desconforto, em nível físico e/ou psicológico, pedimos que nos informe para que possamos ajudá-lo(a). O benefício relacionado com a sua participação é refletir acerca das condições de aprendizagem de inglês e dos modos de enfrentamento observados, bem como as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas junto a alunos surdos nas aulas de língua inglesa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois utilizaremos codinomes quando nos referirmos a você. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
 Nome _____ Assinatura

Xxxxxxxxxxxx

Endereço completo

XxxxxxxxxxxxTelefone

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 em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6o andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de março de 2023

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA – (quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3o andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LUGAR DAS LÍNGUAS NA AQUISIÇÃO DE INGLÊS: NARRATIVAS DE ALUNOS SURDOS SOBRE A TRIANGULAÇÃO LÍNGUA DE SINAIS - LÍNGUA NACIONAL- LÍNGUA ESTRANGEIRA EM RECIFE, BRASIL, E EM MALANG, INDONÉSIA

Pesquisador: ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40455720.8.0000.5206

Instituição Proponente: Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.455.729

Apresentação do Projeto:

Atualmente a maioria das nações do mundo é multilíngue (GARCIA e LI WEI, 2014). Com a globalização as fronteiras foram reduzidas e isso determinou uma maior integração espacial, econômica, cultural e linguística entre os países do mundo, tornando o aprendizado de línguas mais necessário e motivador. Segundo Richards e Rogers (2001) o ensino do inglês ganhou o mundo por motivos políticos e econômicos, assim, a língua inglesa (LI) logra de uma posição privilegiada, sobretudo se considerarmos que a globalização efetiva -se com sua utilização, embora outros idiomas também compoñham a nossa contemporaneidade (espanhol, francês, alemão, etc...). O projeto apresentado pelo pesquisador se ocupa da aquisição de línguas em contextos inclusivos, e nesse caso, a aquisição do inglês (L3) se constitui um tema que não tem motivado muitos pesquisadores a considerar sua importância. O mesmo comportamento parece influir no interesse de surdos para aprender essa língua , por não encontrarem muitas comprovações do que ela representa na sua vida cotidiana. Alguns deles mostram resistência para aprender outras línguas orais auditivas, rejeitando qualquer tentativa de mostrar as vantagens para adquiri-las. No entanto, não podemos privar aqueles que desejam fazê-lo , apresentando oportunidade para tal fim.

A metodologia a ser utilizada é a qualitativa, descritiva, de acordo com orientações de Triviños e Bardin.

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 4.455.729

O autor espera "com esta pesquisa contribuir para as discussões acerca do tema e, conseqüentemente, contribuir para uma educação de ação que articule a língua de sinais – língua nacional – na aquisição do inglês, em Recife, Brasil, e em Malang, Indonésia", a partir do relato de estudantes surdos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo dessa pesquisa é "analisar a triangulação - língua de sinais, língua nacional - língua estrangeira, na aquisição do inglês em Recife, Brasil e em Malang". Segundo o autor, do ponto de vista da aprendizagem, podemos dizer que os "sujeitos" surdos pesquisados partem 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 as outras duas serem orais-auditivas não parecem constituir impedimento para que comparações e transferências sejam realizadas. A língua de sinais vai servir para que o sentido que o surdo pode não captar de textos, palavras, em português, seja possível alcançá-lo através da língua de sinais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Trazendo textualmente as palavras do pesquisador apresentamos suas considerações a respeito dos riscos " A realização da pesquisa não prevê riscos para os "sujeitos" em princípio, porém o trabalho com os "sujeitos", no momento em que terão de responder a questionários, pode levá-los a algum desconforto e, caso isso aconteça, estaremos atentos para minimizar os seus efeitos, proporcionando aos mesmos condições para reduzir essa dificuldade com mais esclarecimentos e/ou outras alternativas que julgemos necessárias na ocasião".

Os participantes da pesquisa terão a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a quaisquer esclarecimentos de eventuais dúvidas que possam surgir, e será garantida sua liberdade de retirada do consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Havendo necessidade, em decorrência do estudo, os pesquisadores se responsabilizarão pelo apoio financeiro para atendimento dos sujeitos por profissionais da psicologia, por exemplo".

Benefícios -"Os sujeitos terão a oportunidade de conhecer melhor sua motivação para a aquisição da língua inglesa e como as línguas preexistentes (L1 e L2) dialogam com a aprendizagem da língua inglesa. Havendo interesse dos pesquisados , os pesquisadores poderão oferecer orientações e estratégias para a aprendizagem da língua estrangeira".

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 4.455.729

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa procura preencher uma lacuna nos trabalhos atuais, uma vez que permite aos surdos a aquisição de mais uma língua e com ela agregar novas possibilidades de interações com o mundo. Quando pensamos na educação de surdos, com duas línguas no currículo - Libras e Português-, poder-se-ia imaginar que uma terceira língua/língua estrangeira seria dispensável. No entanto, os fins pedagógicos estabelecidos para o estudo de uma língua estrangeira moderna na escola não seriam atingidos se simplesmente substituíssemos o ensino de língua estrangeira pelo ensino de língua portuguesa como L2 ou de Libras como L1 - já que ambas são línguas nacionais. Não se trata, portanto, da quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas do papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras. Oferecer a esse aluno o ensino do inglês, é permitir que ele saiba de sua importância e de seu papel social, além de possibilitar que ele tenha condições iguais de acesso e permanência no ensino superior e, no futuro chegar ao mercado de trabalho. Enfim o professor de língua inglesa para surdos deve procurar auxiliar a criança (ou qualquer aprendiz) a construir caminhos que os ajudem a ampliar o conhecimento de si próprio e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que os cercam, fortalecendo-os com a visão positiva e crítica de si mesmo e das diferenças, e integrá-la no mundo plurilíngue, pluricultural em que vivemos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Do ponto de vista ético, não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP acompanha o parecer APROVADO do relator e lembra à necessidade do envio dos RELATÓRIOS PARCIAL e FINAL da pesquisa em cumprimento das determinações contidas no item XI.2 da RESOLUÇÃO Nº 466 CNS, de 12/12/2012, e de outras que, pelo CNS ou pelo CONSEPE, venham a ser determinadas. Ver o Manual intitulado: "ENVIAR NOTIFICAÇÃO", disponibilizado na Central de Suporte da Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov>.

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 4.455.729

br/visao/publico/indexPublico.jsf que orienta o envio dos referidos relatórios.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1671686.pdf	26/11/2020 18:18:50		Aceito
Outros	QuestionarioPreliminar.docx	26/11/2020 18:18:02	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/11/2020 16:45:51	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	26/11/2020 16:32:38	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_e_Confidencialidade.pdf	26/11/2020 16:18:35	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_AntonioMoraes.pdf	26/11/2020 16:12:29	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	PARECER_CCP_052_2020_AntonioMoraes_novo_projeto_RECOMENDADO.pdf	26/11/2020 11:41:05	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	LETTER_OF_ACCEPTANCE.pdf	26/11/2020 11:40:09	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	Lattes_RohmaniIndah.pdf	26/11/2020 11:38:34	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	Lattes_AntonioMoraes.pdf	26/11/2020 11:37:36	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	AntonioMoraes_CartadeAnuencialInstitucional_Pesquisadores_participantes	26/11/2020 11:32:45	ANTONIO HENRIQUE	Aceito

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 4.455.729

Outros	_UNICAP_site_CCP.pdf	26/11/2020 11:32:45	COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaEGBL.pdf	26/11/2020 11:28:25	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/11/2020 11:23:07	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Brochura Pesquisa	AntonioMoraes_Internacionalizacao_Indonesia.pdf	26/11/2020 11:18:07	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	AntonioMoraes_Internacionalizacao_Indonesia_FORMULARIO_PADRAO_submissao_PROJETO_DE_PESQUISA_INSTITUCIONAL.pdf	26/11/2020 10:53:25	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 11 de Dezembro de 2020

Assinado por:

**Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br