



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por  
seis surdos:** novos olhares sobre o processo de aquisição de uma  
língua

**RECIFE**

2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

***Antonio Henrique Coutelo de Moraes***

**Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos:** novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como pré-requisito de obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, tendo como orientadora a professora Dr<sup>a</sup>. Wanilda M<sup>a</sup> Alves Cavalcanti.

**RECIFE**

2012

M827d Moraes, Antonio Henrique Coutelo de  
Descrição do desenvolvimento linguístico em língua  
inglesa por surdos : novos olhares sobre o processo de  
aquisição de uma língua / Antonio Henrique Coutelo de  
Moraes ; orientador Wanilda M<sup>a</sup> Alves Cavalcanti,  
2012.  
125 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de  
Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado  
em Ciências da Linguagem, 2012.  
2012.

1. Surdez. 2. Aquisição de linguagem. 2. Aquisição  
da segunda língua. 3. Aprendizagem. 4. Línguas modernas.  
5. Linguística. I. Título.

CDU 801

## Página de Aprovação

Este trabalho será apreciado pela seguinte Banca Examinadora nomeada pela Coordenação de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, que concederá o título de Mestre em Ciências da Linguagem.

*Banca examinadora*

---

Professora Doutora Wanilda Maria Alves Cavalcanti (UNICAP)  
(Orientadora)

---

Professora Doutora Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)  
(Membro Externo)

---

Professor Doutor Karl Heinz Efken (UNICAP)  
(Membro Interno)

Local e data de aprovação: Recife, 24 de janeiro de 2012

## Dedicatória

A Roberta, minha inspiração.

A Yuri, companheiro de todas as horas.

A Wanilda, pessoa admirável.

A todos envolvidos com a Educação Inclusiva.

## Agradecimentos

Agradeço a Deus pelas pedras no caminho que proporcionaram grande aprendizado nessa caminhada.

À minha avó que acreditou em mim e exigiu o meu melhor em vida, e que agora está acompanhando minha evolução de uma linda colônia espiritual.

À minha mãe por aceitar minha ausência e se dedicar aos meus sonhos em detrimento dos seus.

À minha família, sem a qual nada disso seria possível.

A Yuri que sempre respeitou o meu convívio com os surdos e me estendeu a mão a cada tropeço.

À prof<sup>a</sup>. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, por não temer desafios e aceitar buscar novos conhecimentos ao meu lado, e por tudo que me ensinou.

A todos os professores do mestrado que conviveram com minhas inquietações e compartilharam comigo um pouco de seus conhecimentos.

A Gabriela pela companhia. E às amigas Daniele e Izabelly por tudo compartilhado.

Às coordenadoras, aos colegas entrevistadores-intérpretes e aos voluntários do projeto 'A Libras no Nordeste: um levantamento linguístico das variantes usadas nas comunidades de surdos de João Pessoa/PB e Recife/PE' pela oportunidade de aprendizado.

À Cultura Inglesa por entender a necessidade de substituição, muitas vezes, de última hora.

À FENEIS-PE e aos surdos participantes da pesquisa, que tanto me ensinaram.

A Milena, Carlos, Danielle e Janaina porque me mostraram a importância de aprofundar os estudos.

A Danilo, Edson, Islândia, Patrícia, Juliana, *Gretchen* e Isabel por terem acreditado em mim e me impulsionado a tentar a seleção desse mestrado.

Aos demais amigos pela compreensão da ausência.

A todos os funcionários da universidade pelo carinho e colaboração.

*When we study human language, we are approaching what some might call the "human essence," the distinctive qualities of mind that are, so far as we know, unique to man.*

(Noam Chomsky)

## RESUMO

O movimento inclusivista trouxe ao ensino de línguas para surdos novas possibilidades no âmbito da aquisição da língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Sabemos que a proposta principal de educação para surdos no Brasil optou pela perspectiva bilíngue, sugerindo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Embora a aquisição da língua estrangeira (LE) para surdos possa parecer uma questão que pode ser adiada uma vez que outras questões relacionadas à aquisição da segunda língua ainda não tenham sido resolvidas, acreditamos na necessidade de avançar em novas discussões. Para tanto, realizamos a presente pesquisa sem, no entanto, deixar de estarmos atentos para o contexto de aquisição do conhecimento do surdo no Ensino Médio. Assim, esta dissertação tem como objetivo investigar a possibilidade de fluência no inglês em seis sujeitos surdos, sendo necessário, então, observar o seu processo de aquisição e aprendizagem da LE em um contexto educacional inclusivista multi(bi)linguista. Nesse contexto, a fundamentação teórica traz discussões acerca da surdez e da aquisição de segunda língua, e do surdo no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A metodologia utilizada na pesquisa foi a qualitativa. Optamos por esta perspectiva por acreditarmos que ela vai permitir uma melhor descrição das características dos eventos lingüísticos comunicativos em inglês pelos sujeitos. Através dos resultados, pudemos identificar melhoria na fluência em inglês pelos surdos, fato que nos parece bastante animador diante da crença de que esse aprendizado não ofereceu até o momento grandes expectativas. Esperamos desse modo, contribuir para que essa linha de estudos seja ampliada, uma vez que até o momento poucas são as iniciativas em nosso país sobre o tema.

**Palavras-chave:** surdez, aquisição-aprendizagem, língua estrangeira, inglês.

## ABSTRACT

The inclusive movement brought the language teaching for the deaf new possibilities in the acquisition of first, second and foreign language. We know that the main proposal for the deaf in Brazil maintains a bilingual perspective which brings it to Libras as a first language and Portuguese as a second. Although the acquisition of a foreign language (FL) by the deaf may seem a question that can be postponed as other issues related to second language acquisition have not yet been resolved, we believe in the need to move forward in further discussions. Thereunto, we made this research without, however, failing to be attentive to the context of knowledge acquisition in the deaf school. Thus, this work constitutes a record of our research which had as the principal objective to investigate the possibility of English fluency in six deaf subjects, making it crucial to observe the process of acquisition and learning of FL in an inclusive multi(bi)linguistic educational context. In this context, the theoretical section brings the discussions concerning deafness and second language acquisition and the deaf in the process of teaching and learning of English. The methodology used was the qualitative research. We chose this approach because we believe it allows a better description of the communicative linguistic events in English language by the subjects. Through the results we were able to identify improvement in fluency in English by the deaf, a fact which seems quite encouraging on the belief that learning is not yet offered great expectations. We hope thereby to contribute to this line of research to be expanded, since there have been few initiatives on the subject in our country so far.

**Keywords:** deafness, acquisition-learning, foreign language, English.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – SURDEZ, AQUISIÇÃO DE PRIMEIRA E SEGUNDA LÍNGUAS ....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 A surdez, o surdo e o 'eu' <i>in brief</i> .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Aquisição de segunda língua .....</b>	<b>26</b>
1.2.1 <i>Aquisição de segunda língua por surdos</i> .....	33
<b>1.3 Sobre interlíngua e seus estágios .....</b>	<b>35</b>
1.3.1 <i>Estágios de interlíngua na aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua</i> .....	35
<b>CAPÍTULO II – AMPLIANDO CONCEITOS: EM DIREÇÃO À APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA POR SURDOS .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 Visão geral sobre os critérios de textualização .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 Trajetória histórica da apropriação de línguas por surdos .....</b>	<b>46</b>
<b>2.3 Introdução às principais abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira para ouvintes .....</b>	<b>50</b>
2.3.1 <i>Metodologia Audiolingüística / Audiolingualism</i> .....	51
2.3.2 <i>Abordagem Comunicativa / Communicative Language Teaching</i> .....	52
2.3.3 <i>Comunidade da Aprendizagem de Línguas / Community Language Learning</i> .....	52
2.3.4 <i>The Silent Way</i> .....	53
2.3.5 <i>Sugestopédia / Suggestopaedia</i> .....	53
2.3.6 <i>Resposta Física Total / Total Physical Response</i> .....	54
2.3.7 <i>Abordagem Lexical / Lexical Approach</i> .....	55
<b>2.4 Algumas considerações acerca do ensino de inglês como língua estrangeira .....</b>	<b>51</b>

<b>2.5 Gallaudet e o letramento em inglês de crianças surdas sinalizantes .....</b>	<b>57</b>
2.5.1 <i>Da língua de sinais ao inglês escrito .....</i>	<b>58</b>
2.5.2 <i>Levando em consideração a fluência na ASL .....</i>	<b>59</b>
<b>2.6 Inglês na comunicação de surdos: estado da arte na Europa.....</b>	<b>59</b>
2.6.1 <i>Inglês e interpretação para os surdos .....</i>	<b>60</b>
2.6.2 <i>Ensinando inglês através da língua de sinais .....</i>	<b>62</b>
<b>2.7 Perspectivas atuais no ensino de inglês para surdos no Brasil: problematizando questões decorrentes dessa prática .....</b>	<b>64</b>
2.7.1 <i>Influência das crenças de professores no ensino/aprendizagem de LE por surdos.....</i>	<b>64</b>
2.7.2 <i>Ensino comunicativo de línguas para surdos .....</i>	<b>65</b>
2.7.3 <i>Leitura em língua estrangeira .....</i>	<b>66</b>
2.7.4 <i>Gêneros textuais e ensino de LE para surdos .....</i>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA .....</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1 Nivelamentos .....</b>	<b>74</b>
4.1.1 <i>Primeira aplicação do teste de nivelamento .....</i>	<b>74</b>
4.1.2 <i>Segunda aplicação do teste de nivelamento .....</i>	<b>75</b>
4.1.3 <i>Comparação dos resultados nos testes de nivelamento .....</i>	<b>76</b>
<b>4.2 Produções textuais .....</b>	<b>77</b>
4.2.1 <i>Produção inicial .....</i>	<b>78</b>
4.2.2 <i>Produções intermediárias .....</i>	<b>83</b>
4.2.3 <i>Produção final .....</i>	<b>89</b>
<b>4.3 Produção surpresa .....</b>	<b>91</b>

<b>4.4 Caracterização dos alunos e resumo das análises .....</b>	<b>98</b>
4.4.1 <i>Descrição dos sujeitos</i> .....	98
4.4.2 <i>Descrição geral da produção</i> .....	98
4.4.2.1 <i>Influência das Línguas Preexistentes na Língua Estrangeira</i> .....	100
4.4.2.2 <i>Escolha lexical</i> .....	101
4.4.2.3 <i>Novas estruturas</i> .....	101
4.4.2.4 <i>Modelo monitor</i> .....	102
4.4.2.5 <i>Uso do site ESOBSL</i> .....	102
4.4.2.2 <i>Fluência</i> .....	103
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO 1 - Teste de nivelamento .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE 1 – Planos de aula .....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo sobre aquisição da linguagem de crianças surdas apresenta um crescimento com características bastante específicas na agenda de pesquisadores do tema. A maioria dos casos apresenta uma realidade composta de filhos (as) de pais ouvintes que não conhecem a Libras. Desse modo, há uma inversão no processo de aquisição da língua que seria natural para eles, a Libras, uma vez que ela não faz parte do contexto onde estão inseridos, ou seja, no lar.

Atualmente, as crianças surdas ainda começam a ter contato com a língua portuguesa oral, sem, no entanto, aprendê-la, desenvolvendo um código peculiar àquele núcleo familiar. Não podemos dizer que se trata de aquisição do português, língua dos pais, porque não sabem como ensinar ao filho(a) essa língua nem como trazer os recursos técnicos que possibilitariam não apenas o acesso mas acima de tudo o “encontro” com essa língua.

Ainda falando sobre o início do processo de aquisição da primeira língua, na grande maioria dos casos as crianças surdas originárias desses lares se deparam tardiamente com a Libras, ocorrendo apenas quando começam a frequentar a escola inclusiva. Através do contato com outros surdos, alguns professores que possuem algum domínio dessa língua começam a compor o novo referencial de sinais que vai motivá-lo a aprender a Libras.

O início da aquisição da linguagem, como já comentamos, é marcado pelo “contato” com a língua portuguesa não chegando a adquirir fluência. A aquisição tardia da Libras situa a criança surda diante de um quadro onde a possibilidade de acesso a outras línguas, segundo alguns professores, parece ser quase inexistente.

Analisando as ideias acima, afirmamos, tal qual outros autores já o fizeram (QUADROS, 1997; BROCHADO, 2003; SKLIAR, 1999), que a história da aquisição da 1ª língua (Libras) e da 2ª (Português) por crianças surdas reveste-se de peculiaridades que evidenciam dificuldades de consolidação das estruturas de cada uma delas.

Ultrapassar essa fase de discussões acerca de aquisição de primeira e segunda línguas nos lança a outro conjunto de discussões, pois avançar no tempo traz consigo também amadurecimento em várias direções. Sabemos que, em se tratando de uma pesquisa a respeito da língua estrangeira para surdos, o alcance do

repertório idealizado nem sempre é possível de atingir, mas a trajetória individual mostra faces distintas e muitas vezes improváveis de desempenho, até superiores às expectativas de todos.

A realidade nos mostra que tratar de fluência em língua estrangeira e surdez pode parecer uma questão desnecessária de ser discutida no momento, diante de muitas outras ainda não resolvidas, como por exemplo a aprendizagem da segunda língua que parece ser necessária para o outro passo, ou seja, adquirir uma língua estrangeira, no nosso caso a inglesa. Este trabalho representa uma tentativa de avançar em novas discussões sem deixar de estar atento para o conjunto de questões anteriores envolvidas nesse processo.

Embora, no Brasil, Ester Scarpa (1995) tenha utilizado um conceito de fluência<sup>1</sup> com frequência em seus estudos, é importante destacar que esse conceito é de excelência e funcional para a linguística aplicada, principalmente nos estudos de prosódia, no que diz respeito à primeira língua, ou língua materna; em contrapartida, não se aplica ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, motivo pelo qual, apesar de reconhecermos a genialidade e importância dos trabalhos da pesquisadora, escolhemos nos basear na definição de RICHARDS *et al* (2003).

O conceito de fluência do autor (*ibid*, 2003) aqui adotado é aquele encontrado no dicionário de ensino de línguas e linguística aplicada da editora Longman<sup>2</sup>, onde se define fluência em segunda língua e língua estrangeira *como a habilidade de produzir um discurso oral ou escrito contínuo sem dificuldades de compreensão e habilidade de comunicar ideias independentemente de se ter um comando perfeito, ou não, de entonação, vocabulário e gramática.*

Respeitando esse conceito, ao ser questionado sobre uma experiência inesquecível, um aluno que produz o seguinte texto na forma oral ou escrita não pode ter sua fluência questionada:

*I went to England. There, I met many nice people, visited different places and did some voluntary work.*

---

<sup>1</sup> Define fluência como o oposto da disfluência. Portanto, enxerga a fluência como: ausência ou baixa frequência de hesitações e de reformulações; habilidade gramatical, e uso nativo de pausas.

<sup>2</sup> RICHARDS, J.C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Londres: Longman, 2003.

Professores de inglês sabem que ao falarmos de nossas experiências sem especificar o momento exato, devemos utilizar o presente perfeito no lugar do passado simples: *I've been to England*. Por outro lado, é possível observar que esse aluno foi capaz de comunicar o fato de que esteve na Inglaterra, conheceu muitas pessoas legais, visitou lugares diferentes e fez trabalhos voluntários.

O não uso do aspecto verbal apropriado está ligado ao rigor pertencente à proficiência, definida pelo Aurélio *On-line* como competência no uso de uma língua, maestria. Tal competência pode ser medida em níveis, por exemplo: João tem proficiência pré-intermediária de acordo com o *Common European Framework* (CEFR) - documento utilizado para descrever o desempenho dos aprendizes de línguas estrangeiras na Europa.

Elaborado pelo Conselho Europeu, o CEFR, como é conhecido, foi considerado o principal item do projeto "Language Learning for European Citizenship". Seu principal objetivo é o de constituir escala de níveis de proficiência que se aplique a todos os idiomas dos países membros da Comunidade Européia. Em 2001, recomendou-se o uso do CEFR para regulamentar os sistemas de validação das habilidades linguísticas. *Desta forma, os seus seis níveis de referência se tornaram amplamente aceitos como padrão para nivelar o grau de conhecimento que uma pessoa possui de outra língua* (LIMA, 2010).

Tomando esses conceitos como base e atrelada às áreas da Pedagogia (LIGHTBOWN & SPADA, 2011; HARMER 2005), da Psicologia (KRASHEN, 1981 e 1982; VYGOTSKY, 1929/1993; SELINKER, 1992) e da Linguística (QUADROS & SCHMIEDT, 2006; BROCHADO, 2003; QUADROS, 1997 e 2004; FERNANDES, 1994 e 2005), a investigação se concentra nas ocorrências do ensino de língua inglesa para que surdos adquiram mais fluência nessa língua.

O diálogo que estabelecemos na fundamentação teórica acerca dos estudos sobre a surdez, o processo de aquisição de segunda língua, e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira busca avançar nos encaminhamentos para que ocorra essa aprendizagem de uma forma mais coerente com a proposta da língua inglesa e as possibilidades do surdo.

Considerando a perspectiva inclusivista, os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1929/1993) trazem contribuições significantes para que se vejam crianças com necessidades especiais, mais especificamente surdas, de uma forma diferente: como pessoas capazes, e isso é o que procuramos marcar nesse estudo. O

estudioso definiu o ser humano como *complexo e multifacetado*, daí indicar que as pessoas se desenvolvem de formas diferentes e que é preciso entender suas características distintas, tanto no nível orgânico quanto no psicológico, e que não se deve fazer um *ranking* do mais normal para o menos normal.

Assim, entende-se que devemos ver o surdo como alguém que apresenta uma diferença, da mesma forma que os ditos 'normais' também apresentam diferenças uns dos outros. Esse trabalho de Vygotsky contribui para melhorar as reflexões sobre o desenvolvimento de todos independente de sua condição. Desse modo podemos mesmo dizer que essa posição serviu de inspiração para o modelo inclusivista.

A diferença comum a todas as pessoas com perda de audição pode comprometer a aquisição e a aprendizagem de qualquer língua, excetuando línguas de sinais. Porém, essas pessoas, inseridas em duas culturas, buscam quebrar bloqueios comunicacionais mantendo o bilinguismo social.

Seguindo o eixo de nossas observações sobre a aquisição de segunda língua, destacamos Krashen (1988) que traz contribuições valiosas com os modelos *acquisition-learning* e *monitor*, e Selinker (1994) com a teoria da interlíngua. No Brasil, Brochado (2003) aplica os conhecimentos de interlíngua ao processo de aquisição de uma segunda língua para surdos e propõe estágios para a mesma, enquanto outros autores como Gotti (1998) e Quadros (2005) levantam ideias de como ensinar português para surdos, baseando-se nessa proposta e em outras similares. Skliar (1999) e Fernandes (2003) contribuem com estudos em torno do bilinguismo, no qual a aquisição de novas línguas pode ser inserida.

As produções relacionadas ao ensino de língua inglesa para surdos trazem os trabalhos de Schütz (2008) em relação à idade na aprendizagem de uma língua estrangeira – onde cita a acuidade auditiva como um dos fatores diretamente proporcionais envolvidos no processo. Citamos ainda Lopes (2009) que aborda o ensino de inglês para surdos, com enfoque na leitura.

É essencial lembrarmos que no caso do surdo o inglês é utilizado para a leitura e a escrita. Por esse motivo, Marcuschi (2010) torna-se leitura obrigatória. No livro 'Da fala para a Escrita', o autor aparenta mostrar uma possibilidade de se desenvolver a escrita sem a fala.

Fala e escrita são tratados de forma diferente do que se costuma ver. O pesquisador afirma que a fala não representa a escrita e vice-versa, pois há uma

série de características da escrita, por exemplo, que não se podem reproduzir na fala, como podemos observar na citação a seguir:

*A escrita não pode ser tida como uma representação da fala, como se verá adiante. Em parte porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros (MARCUSCHI, 2010, p. 17).*

A proposta de inglês para surdos se encontra trabalhada em raras produções acadêmicas em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Novaes, 2003; Silva, 2005; Oliveira, 2007; Sousa, 2008 e Lopes, 2009). Nesse sentido, investigar sobre a aquisição de uma língua estrangeira (inglês) para surdos representa um desafio e uma necessidade.

A pesquisa foi realizada em torno do surdo e seu processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira em um contexto educacional inclusivista, na qual discutimos a possibilidade desses sujeitos adquirirem uma fluência em língua inglesa. Trabalhamos com um grupo de surdos frequentadores da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) que tinham concluído o Ensino Médio.

De maneira ampla, esta pesquisa faz parte da temática Linguagem, Inclusão Escolar e Social, uma subdivisão dos projetos realizados pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Distúrbio e Multidisciplinaridade da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); filiada ao projeto “Comunicação em minorias linguísticas: vislumbrando novos rumos”, liderado pela Professora Doutora Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

Trata-se de uma pesquisa de perspectiva multilíngue, apresentando-se organizada em quatro capítulos.

O capítulo I, intitulado Surdez e Aquisição de Segunda Língua, discute conceitos da surdez e da teoria de aquisição de segunda língua, como os modelos *acquisition-learning* e *monitor*, e interlíngua, e sua aplicação ao contexto dos surdos.

No Capítulo II, tratamos do Surdo e o Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, no qual encontram-se os resultados obtidos por pesquisas na área evidenciando dados acerca do tema nos Estados Unidos e na Europa, além das perspectivas atuais no Brasil.

O capítulo III apresenta a metodologia e os dados coletados, destacando o contexto da investigação: a área de estudo, população de estudo, tipo de pesquisa, procedimentos de coleta, dados obtidos, considerações éticas e o percurso de realização da pesquisa.

No capítulo IV são analisados os dados da pesquisa a partir da descrição das aulas, resultados iniciais e finais dos testes de nivelamento, e uma síntese do objeto produzido em cada aula. Em seguida, são apresentadas as considerações finais e, por último, esta produção traz as referências, os anexos e os apêndices.

## CAPÍTULO I – SURDEZ, AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA E SEGUNDA LÍNGUAS

Há aproximadamente uma década e meia a discussão em torno da inclusão vem se intensificando na sociedade brasileira, o que demonstra a polêmica que ela provoca se observarmos as posições adotadas por diferentes pessoas – há os militantes da causa, os que são a favor, os que são contra, os que não opinam por falta de maior conhecimento do assunto e, por fim, aqueles que forçam o processo inclusivo a acontecer.

Mas, afinal, o que é essa tal inclusão? Antes de defini-la faz-se necessário dizer que houve um descolamento, mas não o descolamento do significante em relação ao significado, como pode ser visto em “O Pequeno Hans<sup>3</sup>”. O descolamento aqui em questão diz respeito ao significado em relação ao significante.

O que deveria ser a garantia de condições para que todos consigam conviver e dividir espaço na sociedade, como um bem comum, por força de lei, tornou-se a obrigação receber os ditos ‘diferentes’, na forma de lei. A respeito da inclusão, Lopes (2007, p. 17) afirma que *hoje a proclamamos como um direito de acesso e de permanência com dignidade nos espaços reservados para alguns*. Esta observação significa dizer que estamos buscando o *desenvolvimento de pessoas capazes de tornarem-se incluídas (ibidem, p. 16)*. Tal comportamento acaba por aumentar o que já é grande: a exclusão. Dizemos isso devido ao fato da sociedade ter a necessidade de categorizar as pessoas, separando-as em grupos e, assim, dificultando a vida dessas pessoas.

Selecionar a quem chamamos de ‘normal’ e de ‘anormal’ mostra a desatenção humana em relação à vida. Basta olhar para os lados para perceber que somos todos diferentes: uns têm olhos pretos enquanto outros têm olhos castanhos; uns são mais altos enquanto outros são mais baixos, e uns gostam de biologia enquanto outros gostam de matemática. Nesse sentido, entendemos que o conceito de normalidade é um conceito que pode levar a formas diversas de exclusão.

Seria interessante que partisse de cada cidadão o desejo de incluir, de respeitar as particularidades do outro num sentido amplo da palavra: o moreno conviver respeitosamente com o loiro, sem piadas ou brincadeiras de mau gosto; o

---

<sup>3</sup> Caso clínico escrito por Freud em 1909. Hans, que sofria de fobia de cavalos, foi levado ao consultório de Freud aos cinco anos. Através de técnicas psicanalíticas, o estudioso descobriu que a fobia de cavalos do menino se relacionava ao receio inconsciente de ser castrado pelo pai por causa do amor que sentia pela mãe.

heterossexual com o homossexual; o ouvinte com o surdo; o vidente com o cego; etc. Mas infelizmente isso não acontece e autoridades findam criando leis e mais leis com o foco nos diversos grupos considerados minorias. Todavia, agindo dessa forma, começa-se a criar rótulos genéricos para designar diversos grupos facilitando, e até mesmo promovendo, a fragmentação de uma possível nação da qual o bem comum e a escola para todos seriam as principais qualidades.

Na escola democrática, que assim deve ser por exigência das políticas públicas, a multiplicidade tem sido permitida através do aumento de condições de acessibilidade. Contudo, em muitos casos, as condições de permanência ainda não existem para aqueles que são tidos como diferentes.

A realidade mostra muitas escolas que rotulam os 'iguais' e os 'diferentes' e oferecem um currículo não inclusivo – o qual não foi elaborado pensando em todos, que foi apenas adaptado, emendado. Por fim, há o despreparo por parte dos professores por falta/falha de uma formação inicial e/ou continuada – de uma formação superior abrangente – ou, até, por falta de interesse pessoal em conhecer, entender e lidar com a pluralidade. Por outro lado, concordamos com Bezerra & Figueiredo (2001, p. 45) quando concluem que *propagar, ainda mais, o discurso de que faltam recursos, professores preparados, estrutura adequada nas escolas, etc nada fará mudar! É preciso substituir a fala das dificuldades pela fala das possibilidades.*

No escopo da inclusão do aluno surdo, Chiella (2007, p. 133) acredita ser necessária uma *atitude que vai muito além da simples aceitação e da celebração do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.* É essencial buscar conhecer e entender a diferença do surdo, bem como sua cultura de vida, e teorias e metodologias para fazer o trabalho educacional com essas pessoas render bons frutos. Afinal, como lembram Santiago & Richardson (2009), um projeto educativo que responda às necessidades de “todos” os alunos colocando-os como sujeitos cognoscentes, em diálogo com o educador e entre si, visa a ajuda mútua e não o individualismo, desenvolve o espírito crítico e não a passividade.

Com essa perspectiva desenvolvemos o presente trabalho visando obter e disseminar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para surdos, oferecendo a profissionais interessados conhecimentos linguísticos e pedagógicos necessários para lidar com alunos que não possuem a audição.

Dessa forma parece ser *conditio sine qua non* relembrar algumas questões acerca do surdo e da aquisição da primeira e segunda línguas, tendo em mente que essa última partirá da experiência com a primeira língua, e será a experiência que norteará a aprendizagem da língua estrangeira.

Como é sabido, a aprendizagem de uma língua que não nos é natural – segunda (L2) ou estrangeira (LE) – depende de uma série de fatores. Em se tratando das diferentes dimensões do sujeito, os fatores envolvidos são a afirmação do eu, o trabalho de corpo que está relacionado à articulação fonética, e a dimensão cognitiva que se refere à capacidade do sujeito de aprender (REVUZ<sup>4</sup>, 1998, p. 217).

No que diz respeito ao aprendiz surdo, este não apresentará, na maioria dos casos, um trabalho de corpo relacionado à fonética devido à ausência de audição e oralidade. Na atualidade no bilinguismo adotado no Brasil, a oralidade passou a ser secundarizada e, nesse caso a proposta de métodos orais que trazem a perspectiva de trabalho com o corpo como preparação para a emissão de fonemas, uma das sugestões do método verbotonal, criado por Guberina, por exemplo, conseguiu muito bons resultados.

Dentro dessa ótica, a surdez não implica em um impedimento na internalização da nova língua, mas uma dificuldade passível de ser transposta e mesmo considerando o investimento de comunicação feito através da língua de sinais, pois como comentamos acima a capacidade de aprender vai ajudá-lo a superar alguns desses obstáculos naturais para quem não recebe através da audição a comunicação do outro. Não se pode falar da capacidade de aprender ignorando a questão do 'eu'.

A esse respeito, pode-se dizer que, ao se tratar da L2 como um meio de interação social, espera-se do aprendiz uma tomada da posição de sujeito que fala por si: “Eu falo!” Esse esforço deságua numa reconstituição do sujeito - processo que acontece a todos que se expõem a aprender uma nova língua e, por não ter uma vivência plena da língua alvo, deverão “reaprender a falar” partindo das bases da língua materna ou, em muitos casos, da primeira língua, pois, para surdos, a LIBRAS pode não ter se constituído como tal.

### **1.1 A surdez, o surdo e o 'eu' *in brief***

---

<sup>4</sup> Christine Revuz é psicanalista. Integra a equipe de pesquisadores do Laboratório do Trabalho do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM) de Paris. Atualmente realiza pesquisas na área de identidade e língua estrangeira.

Falar de surdez implica conhecer as duas principais concepções existentes, que são a clínico-terapêutica e a sócio-antropológica. A primeira medicaliza a surdez, enquanto a segunda busca oportunizar o desenvolvimento das habilidades linguística e cognitiva.

No que concerne à visão clínico-terapêutica, o termo mais utilizado é 'deficiência auditiva'. Nessa perspectiva, podemos inferir a existência de uma medicalização que busca corrigir um defeito, o que leva profissionais a aderir à opinião de que o oralismo pode ser a melhor saída para o problema da perda auditiva.

Por outro lado, a visão sócio-antropológica enxerga a surdez como uma condição a ser respeitada, uma variação natural do ser humano. Aqui o objetivo é entender língua, identidade e cultura a fim de proporcionar à pessoa surda oportunidades para se desenvolver cognitivamente e linguisticamente. É, portanto, a esse conceito que nos afiliamos.

Assim, entendemos o surdo como um sujeito que possui uma diferença linguística, ou seja, uma condição que dificulta a aquisição de uma língua oral-auditiva. Todavia, não se pode afirmar um impedimento na comunicação, visto que, na ausência da audição, os surdos podem adquirir a língua de sinais, e mesmo a língua portuguesa escrita e/ou oral.

Essa visão, que tem uma ideologia diferente da clínica, contribui para o aprofundamento do conceito bilíngue, que prioriza o acesso a duas línguas. No Brasil, essas são: a Libras – língua dos surdos – e o português – utilizado para interação com a sociedade.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua viso-espacial, utilizada pela comunidade surda brasileira. Ela se constitui nos níveis fonológico, morfológico, sintático, e semântico; e nela podemos encontrar regionalismos. Dessa forma, deve-se respeitar a LIBRAS como um código organizado por regras próprias e que possibilita a comunicação e a interação verbal. Mas infelizmente, ela não foi sempre vista assim, como afirmou W. Stokoe (1960) quando pela primeira vez demonstrou a legitimidade dessa língua.

Até a década de 1970, na tentativa de normalizar o 'deficiente auditivo', o Oralismo, que acreditava ser a única forma desejável do surdo se comunicar – forçando-o a se assemelhar ao ouvinte - estava em voga. Para isso, a intervenção

de profissionais se fazia necessária para a aquisição da língua oral como primeira língua haja vista que essa não se daria de forma natural. Apesar de alguns ainda acreditarem em tal modalidade nos tempos atuais, foi nos anos 70 que os Estados Unidos começaram a sentir necessidade de rever conceitos e adotaram a Comunicação Total, logo inserida no Brasil, trazida pelas mãos da professora Ivete Vasconcelos<sup>5</sup>.

Nessa filosofia, a LIBRAS começou a ganhar espaço, se considerarmos a tendência oralista vigente na época, pois a mesma fez uma tentativa de unir a língua oral e a língua de sinais. De acordo com Goldfeld (2002, p. 14), *aconteceram diversas tentativas de aproximação das duas línguas, criando línguas orais sinalizadas. Estas línguas utilizam o léxico da língua de sinais submetido à gramática da língua oral.* Porém, logo mais, na década de 1990, esse modelo se tornou centro de discussão; foi aí que se começou a enxergar as línguas de sinais de uma outra forma, por um grande número de educadores de surdos.

No Brasil, Eulália Fernandes (1994), visando contribuir para o reconhecimento oficial da Libras, descreve e apresenta as características da língua de sinais de forma resumida no “Parecer Solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais Usada nos Centros Urbanos do Brasil<sup>6</sup>” que traz informações sobre os planos da Libras, caracterizando cada um deles, o que certamente pode nos ajudar na compreensão do processo de aquisição da língua portuguesa por surdos usuários de Libras.

Queremos ressaltar que após uma extensa pesquisa e contato com pesquisadores da área, incluindo a própria autora, identificamos um estudo como orientador do conhecimento relacionado com os planos, ou sistemas, da Libras.

A respeito das línguas de sinais, Fernandes (1994, p. 18) afirma que *são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas orais, não são universais, isto é, cada comunidade tem a sua.* Essas ideias podem ser vistas a seguir, organizadas por planos:

1. Plano fonológico: Na língua de sinais, *a fonologia é representada pela*

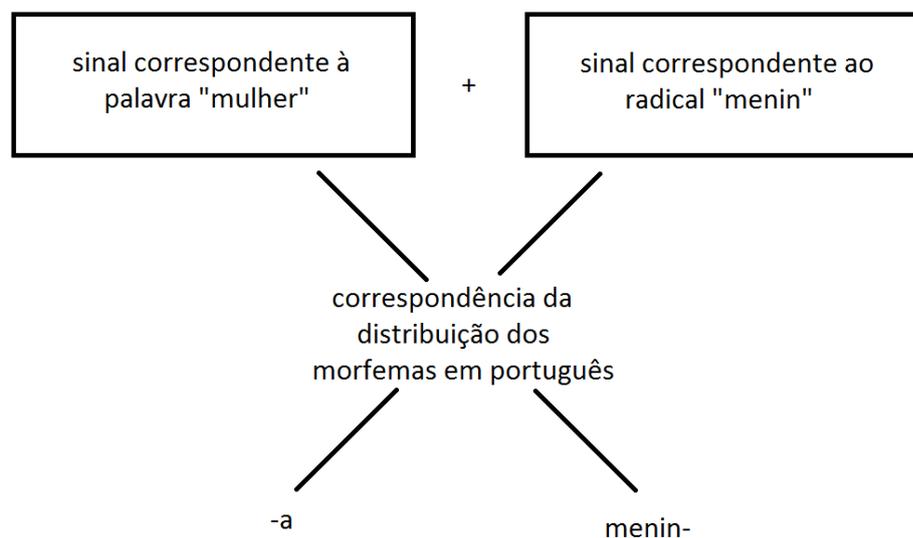
---

<sup>5</sup> Uma das fundadoras da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA) em 1978, que mais tarde, em 1988, passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

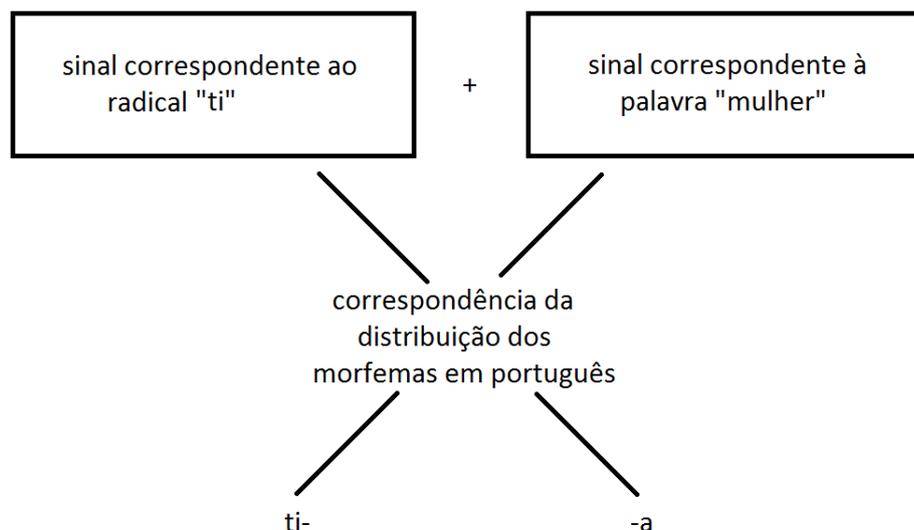
<sup>6</sup> Revista Integração, Brasília - MEC, v. 5, n. 13, p. 18-21, 1994.

*querologia* (FERNANDES, 1994, p. 19) – que consiste no estudo da posição das mãos. Esse sistema foi descrito pela primeira vez por Stokoe (1960), no que diz respeito aos aspectos segmentais, de acordo com a configuração, localização e movimento das mãos. Já a respeito dos aspectos suprasegmentais, a descrição se refere à forma como o falante compõe seus sinais – se de forma suave ou rigorosa, e rápida ou lenta.

2. Plano morfológico: Este é o estudo da forma. De acordo com Fernandes (1994, p. 19), *as línguas de sinais também apresentam um sistema de estrutura e formação das palavras, bem como a divisão das palavras em classes*. Contudo, a Libras é uma língua sintética, assim como o Latim Clássico, e, portanto, não emprega artigos. Quanto às palavras sem sinais, essas são representadas através da datilologia. Isso acontece devido à influência da língua oral – não sendo uma característica da Libras. Quanto à questão de gênero, afixam-se aos radicais sinais que correspondem em português às palavras homem e mulher. Neste caso, os sinais não se apresentam como palavras, mas como afixos. Veja abaixo os exemplos das palavras “tia” e “menina” respectivamente:



Fonte: Fernandes, 1994, p. 20



Fonte: Fernandes, 1994, p.20

A formação de gênero em Libras é mais complexa do que na língua portuguesa, pois *o morfema de gênero não ocorre obrigatoriamente após o radical, mas obedece a critérios fonomórficos para determinar anteposição ou posposição do afixo* (FERNANDES, 1994, p. 20).

No que concerne ao sistema flexional verbal, podemos afirmar que com raras exceções não existe flexão verbal de pessoa. Os advérbios de tempo embora não funcionem com as mesmas características da flexão nominal, muitas vezes, servem de apoio para a marcação de tempo. É o contexto o principal responsável pelas indicações de tempo, modo, número e pessoa.

3. Plano sintático: *Nesse plano se estudam as interrelações dos elementos estruturais da frase e das regras que regem a combinação das sentenças* (FERNANDES, 1994, p. 20). Podemos identificar as seguintes características:

- Uso reduzido de preposições e conjunções devido ao sinteticismo que caracteriza a língua de sinais.
- *Omissão freqüente dos verbos ser e estar* (FERNANDES, 1994, p. 20).
- *Posposição obrigatória da negativa verbal* (FERNANDES, 1994, p. 20).
- Quando tratamos do sintagma nominal a colocação de funções periféricas é

feita após as funções nucleares.

4. Plano semântico-pragmático: *Os traços semânticos pragmáticos são determinados, em qualquer língua quando do seu uso pelo contexto* (FERNANDES, 1994, p. 20). Os traços prosódicos realizam-se através de expressões faciais, manuais ou corporais. A sequência melódica da frase mostra a interdependência de funcionamento em nível fonomorfo sintático, provocando fenômenos comuns às línguas orais.

Portanto, é nesse contexto linguístico que a Libras se desenvolve e essa base subsidia a aprendizagem de outra(s) língua(s) para o surdo.

Tem início, então, com o reconhecimento da Libras, uma nova base de ensino e aprendizagem: o caminho proposto pelo Bilinguismo que, segundo Skliar (1999, vol. 1, p. 7), não deve ser visto como *o conhecimento em qualquer nível de duas línguas*. É preciso que o alunado tenha algum domínio da língua L1, Libras, e conhecimento da L2, português, para que tal modalidade funcione, como defendem diversos pesquisadores (GROSJEAN, 1982; BRIÈRE, 1979; SKLIAR, 1999; QUADROS & SCHIMIEDT, 2006; entre outros) – o que pode levar a discussões a respeito da possibilidade de (não) sucesso da mesma. A esse respeito, pode-se afirmar que essa preocupação vem de muitos anos, e parece não diminuir, como pudemos observar na introdução de Brière (1979, p. 2), em que afirma existir um *medo de que programas de educação bilíngues possam deixar de existir*.

Creemos que um dos fatores que está contribuindo para que essa constatação ganhe mais consistência é o contexto que envolve a formação dos profissionais. Servimo-nos da afirmação de Souza (2007) quando entrevistada pela Folha Dirigida, em São Paulo, diz: *Não se pode falar em igualdade de condições de ensino na escola se não existir uma política de formação universitária de educadores devidamente capacitados para fazerem face às diferenças lingüísticas existentes em nosso país*.

As nossas escolas não estão preparadas para assumirem uma política linguística de educação bilíngue e, nesse sentido, a formação universitária dos futuros educadores para atuarem nesses contextos educacionais é um dos grandes problemas a serem enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior.

É importante salientar que nessa formação de professores devem ocorrer discussões voltadas a contextos sociolinguisticamente complexos de minorias bi/multilíngues e bi/multiculturais.

Para tratar do bilinguismo na surdez, trazemos a contribuição de Quadros & Schimiedt (2006, p.18) pela importância exercida nos estudos surdos no Brasil. As pesquisadoras afirmam o seguinte:

*No caso do aluno surdo, a educação bilíngüe vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Em alguns estados, há escolas bilíngües para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos.*

A pressuposição da aquisição do português como L2 e da Libras como L1 tem um grande impacto na educação de surdos, uma vez que representa uma inversão das ideias postas no início desse item. Na realidade, o que ocorre na maioria dos casos de aquisição/aprendizagem da L1 e L2, pelo surdo, é um “funcionamento parcial” pela ausência das condições básicas para que ele possa apropriar-se das duas línguas com proficiência. Um outro fato que se associa a estes, ou melhor, antecede a estes é o aprendizado tardio de Libras que ocorre na grande maioria dos casos.

Para que os surdos tenham acesso a língua de sinais, Quadros (2004, *online*) identifica as seguintes implicações:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky, 1978);
- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa

- (ou seja, alfabetização, disciplinas de línguas de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);
- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento).

O que se vê em muitos contextos é a ausência de preocupação com o sujeito, “impondo” de alguma maneira o processo de aprendizagem, independente das condições que circulam o próprio sujeito.

Tomando a via contrária e considerando o item “c” citado acima, na concepção de Vygotsky (1978), é possível afirmar que a constituição do sujeito ocorre na e pela interação humana, embora tenha enfatizado que essa interação acontece em situações concretas de vida – na prática humana que atribui significado à produção material e à produção cultural, e não por meio de abstracionismos isolados ou reflexos reagentes, portanto, condições essas que devem ser focadas durante todo o processo. Assim, é possível dizer que a constituição da subjetividade ocorre a partir de situações de intersubjetividade pelo processo de internalização.

O sujeito de Vygotsky não se dilui no outro nem se perde no social, mas adquire singularidade justamente na relação com o outro, em relação ao outro, *sendo esse outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos* (ROSSETTO & BRABO, 2007, p. 10).

É necessário entender que estamos tratando de um processo no qual as etapas devem funcionar integradamente, cada uma subsidiando a seguinte. A partir da interação encontramos semelhanças que formam uma identidade e, a partir dessa identidade, identificamos as diferenças que serão necessárias ao rompimento que permite a constituição do sujeito.

No caso dos surdos, há uma barreira biológica que compromete o acesso do sujeito à língua oral. Mas, considerando a capacidade para a formação de outras aptidões, o surdo tem por meio da língua de sinais a possibilidade de desenvolvimento da linguagem e acesso à língua, mas, como afirmamos anteriormente, ela ocorre tardiamente, portanto, há uma lacuna nos primeiros anos de vida no que se refere ao domínio da sua primeira língua.

O contato com outros surdos coloca estas pessoas em um contexto de construção objetiva e subjetiva de si a partir da vivência visual. Assim, o eu-surdo se estabelece em oposição ao outro-ouvinte e ao outro-surdo a partir da construção de sistemas de representações. Desse modo, colocamos que o surdo não é um sujeito

incompleto, pois sua completude se dará, como com qualquer um, todos os dias de sua vida.

Nesse sentido, a criança surda vai tomando a própria língua de sinais como objeto de interesse, participando de negociações que buscam a adequação dos interlocutores, e sua competência linguística evolui em relação com os enunciados do outro - que se realizam nas interações face a face com parceiros ou o professor (no papel do Outro). Esse "outro" eu-surdo passa a ser diferenciado pelo grupo de alunos, propiciando a constituição do sujeito surdo por meio do exercício da língua de sinais. É nesse processo de legitimação da língua que a identidade se constrói (GESUELI, 2005, p.287).

Assim, a língua não deve ser vista como um simples instrumento de comunicação, pois é o material fundador de nosso psiquismo e de toda nossa relação com o mundo e com os outros sujeitos.

Desse modo, compreendendo a extensão da constituição de qualquer indivíduo, a contribuição da língua e da interação com o outro como fundamentais em todo esse processo, passamos a considerar questões de aquisição/aprendizado de uma segunda língua.

## **1.2 Aquisição de segunda língua**

Toda e qualquer língua aprendida após a L1 é considerada segunda língua, independente de ter sido adquirida através de experiência no exterior ou no país em que se vive através de uma sala de aula.

No entanto, a situação atual do surdo ainda é muito peculiar. Muitos não possuem um grau satisfatório de proficiência em sua língua e, no geral, têm um conhecimento do português menor ainda. Além disso, eles vêm tendo que se adequar a pedagogias e políticas organizadas pelo ponto de vista de ouvintes, muitas vezes despreparados, o que causa uma sensação de desconforto.

Para entender melhor esse processo, diversos estudiosos exploraram o contexto da aprendizagem da L2: Brooks (1960) como um dos proponentes da perspectiva behaviorista teve sua influência percebida no audiolingualismo; Noam Chomsky (1994) com sua perspectiva inatista defendia a ideia de uma Gramática Universal; Corder (1967) com o estudo acerca da significância dos erros cometidos

por aprendizes; Krashen (1982) com o seu modelo *Monitor*, influenciado pelas ideias de Chomsky; Selinker (1992) com a sua teoria da interlíngua; entre tantos outros.

A leitura sobre os teóricos citados neste trabalho nos permitiu verificar que, como afirmam Lightbown & Spada (2011), as ideias de Krashen foram, e continuam sendo, muito influentes nas abordagens de ensino que enfatizam o uso da linguagem com foco na significação apesar de inúmeras críticas e debates.

No campo da língua estrangeira, uma abordagem de ensino declaradamente inspirada nas ideias de Krashen (1982) é a Comunicativa. Contudo, nos parece claro que mesmo as mais recentes e revolucionárias teorias e abordagens de aquisição de segunda língua acabam por fazer referência a um ou mais aspectos da teoria do psicólogo que ora tratamos.

De posse deste conhecimento, passamos a comentar sua teoria de aquisição de segunda língua chamada de Modelo *Monitor*, que foi descrito pela primeira vez por volta de 1970 – *uma época em que havia crescente insatisfação com os métodos de ensino de línguas baseados no behaviorismo*<sup>7</sup> (LIGHTBOWN & SPADA, 2011, P. 36). Krashen o descreveu através de cinco hipóteses:

#### 1. Hipótese da aquisição-aprendizagem / *Acquisition-learning hypothesis*

Essa é apresentada por Krashen (1982, p. 10), em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, como sendo a mais fundamental das hipóteses, uma vez que representa as duas formas distintas e independentes através das quais um adulto desenvolve competência na segunda língua.

A primeira dessas formas é a aquisição, entendida como um processo subconsciente similar à forma como crianças desenvolvem habilidades na L1. Aqui, o sujeito não está ciente do fato de que está adquirindo uma língua, apenas do fato de que está usando essa língua para comunicação.

É, portanto, devido ao fato de não se dar de forma consciente que o sujeito não sabe reconhecer as regras da língua – o que acontece é que consegue apenas sentir o que parece ou soa correto e/ou incorreto.

A segunda forma é a aprendizagem, termo que se refere ao conhecimento consciente de uma língua: conhecendo as regras, estando ciente e sendo capaz de falar das mesmas.

---

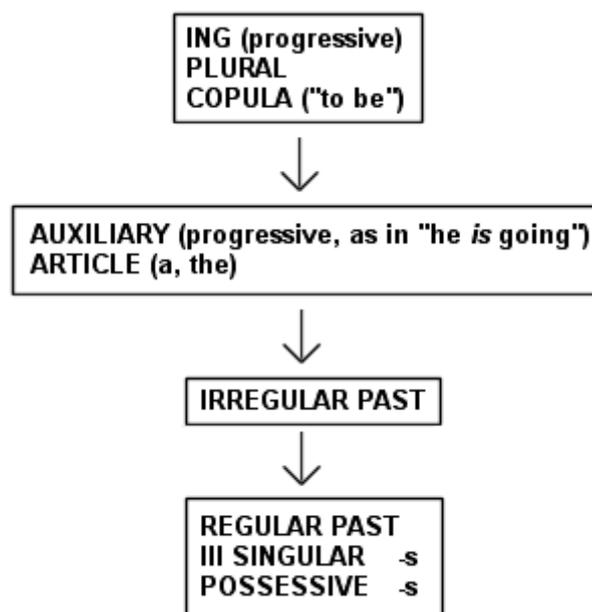
<sup>7</sup> Tradução livre.

A presente hipótese defende que adultos também podem adquirir uma língua, embora se possa pensar o contrário. Contudo, isso não significa dizer que esse adulto chegará a um nível nativo da mesma.

## 2. Hipótese da ordem natural / *Natural order hypothesis*

Krashen (1982, p.12) acredita que a aquisição de estruturas gramaticais procede numa ordem previsível – algumas mais cedo e outras mais tarde. Apesar de não haver uma concordância de 100% entre os adquirentes, há semelhanças *claras e estatisticamente significantes*.

O psicólogo (*ibidem*, p. 13), inspirado em Corder (1967), mostra a ordem natural para sujeitos adultos, similar àquela vista na aquisição de segunda língua por crianças, através do seguinte diagrama:



Fonte: Krashen, 1982, p.13.

Essa ordem foi obtida através das análises e comparações dos resultados de diversas pesquisas empíricas, as quais identificam semelhanças entre os processos de aquisição de primeira e segunda línguas.

Essas semelhanças dizem respeito à ordem em que aparecem o *ing* (indicador de ações em progresso), o plural, a forma dos verbos irregulares no passado, a forma dos verbos regulares no passado, o verbo na terceira pessoa do

singular, e o caso genitivo/possessivo ('s). No caso do verbo auxiliar e do verbo *to be*, esses aparecem mais tarde quando se trata da aquisição de primeira língua.

É ainda dentro dessa hipótese que Krashen fala dos erros de desenvolvimento, que dizem respeito à tentativa do aprendiz em construir hipóteses sobre a língua-alvo, baseado em sua experiência limitada nessa mesma língua – ideia que nos remete à interlíngua.

Dois exemplos citados são o da negação, em que a partícula negativa é utilizada fora da frase em um primeiro momento, e o das formas interrogativas, em que há uma dificuldade em produzir a frase na ordem.

Para facilitar o entendimento, tentamos fazer uma demonstração no quadro seguinte:

<b>inicial</b>	<b>intermediária</b>	<b>Final</b>
<i>Not like pizza.</i>	<i>I not like pizza.</i>	<i>I don't like pizza.</i>
<i>What you like doing?</i>	<i>What you do like doing?</i>	<i>What do you like doing?</i>

A respeito da forma negativa, podemos dizer que o sujeito começa por utilizar a partícula negativa fora da frase em uma fase inicial, em seguida a posiciona entre o sujeito e o verbo, e, apenas na fase final, a utiliza acompanhada do auxiliar *do*, formando uma frase negativa perfeita. Quanto às frases interrogativas, o sujeito utiliza-se das mesmas com a ordem comum às afirmativas, em seguida insere o auxiliar, e, por fim, alcança a forma correta em que o auxiliar aparece antes do pronome, ou sujeito.

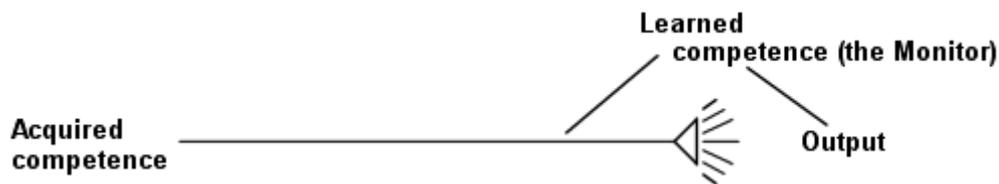
Acredita-se, como afirma Krashen (1982, p. 15) que essa *uniformidade reflete a operação do processo natural de aquisição da linguagem que é parte de todos nós*<sup>8</sup>.

### 3. Hipótese do monitor / *Monitor hypothesis*

Krashen (1982, p. 17) busca explicar com essa hipótese como aquisição e aprendizagem – processos coexistentes – são utilizados na performance em segunda língua. Para o estudioso, elas são utilizadas de formas bem específicas:

---

<sup>8</sup> Tradução livre.



Fonte: Krashen, 1982, p. 16.

Como vemos, a aquisição – responsável pela fluência – dá início às nossas enunciações, enquanto a aprendizagem se encarrega de monitorar e/ou editar, fazendo alterações na forma de nossa enunciação. Essas alterações podem ser feitas antes de falarmos/escrevermos, ou depois.

*A aprendizagem consciente está disponível apenas como um “Monitor”, que pode alterar a produção (output) do sistema adquirido antes ou depois da enunciação falada ou escrita*<sup>9</sup> (KRASHEN, 1982, p. 16). Isso significa dizer que essa aprendizagem exerce um papel limitado no desempenho em segunda língua.

Nessa hipótese, três condições são postas para o uso consciente das regras no processo de aprendizagem:

- a) Tempo: um falante de segunda língua necessita de tempo para utilizar as regras dessa língua – o que pode resultar numa forma hesitante de falar e falta de atenção na conversa, uma vez que o tempo numa conversa normal não se constitui suficiente para trazer as regras à memória.
- b) Foco na forma: preocupação com a forma também é importante. Isso significa dizer que apenas o tempo não é suficiente – muitas vezes temos tempo, mas estamos tão preocupados com o que dizemos que acabamos por não atentar para a forma como algo está sendo dito.
- c) Conhecimento da regra: para Krashen é um requisito *formidável*. A estrutura de uma língua se constitui de forma bastante complexa. E, portanto, como professores, sabemos que *nem mesmo os melhores alunos aprendem cada regra e estrutura às quais são expostos*.

Constitui-se importante frisar que nem todos os aprendizes de uma língua fazem bom uso do Monitor – alguns exageram, enquanto outros fazem pouco uso.

---

<sup>9</sup> Tradução livre.

Porém, as características de seus usuários são as que se encontram abaixo traduzidas do livro de Krashen (1981, p. 12):

1. *Usuários de sucesso do Monitor editam sua produção de segunda língua quando tal atividade não interfere na comunicação.*
2. *Essa edição resulta em desempenho variável, isto é, nós vemos diferentes tipos e números de erros sob diversas condições.*  
*O monitoramento geralmente traz melhorias para os níveis de precisão e, como vimos anteriormente, sob a condição de edição, onde a atenção está na forma, não vemos a ordem “natural” da dificuldade da criança.*
3. *Usuários do Monitor demonstram evidente preocupação com a linguagem “correta”, considerando fala e escrita não monitoradas como descuidadas.*

Portanto, bons usuários podem utilizar suas competências aprendidas como aditamento às suas competências adquiridas.

#### 4. Hipótese do *input* / *Input hypothesis*

A hipótese do *input* postula que nós adquirimos a língua de forma simples: compreendendo uma mensagem. Apesar de tantas tentativas, como aprender regras gramaticais, memorizar vocabulário, usar equipamentos, etc, o que realmente nos faz aprender é o ingrediente essencial, o *input* compreensível.

Essa hipótese, segundo Krashen (1982, p. 21) apresenta duas verdades:

- (a) A fala/escrita como resultado da aquisição via *input*, não sua causa.
- (b) Na presença de uma quantidade suficiente de *input* que é compreendido, a gramática necessária é fornecida.

No intuito de elucidar o processamento do *input*, Krashen recorre ao dispositivo de aquisição de linguagem (DAL), de Chomsky, – um processador interno de linguagem característico dos seres humanos. Para Krashen, o aprendiz não adquire apenas o que ele ouve/lê, pois considera também a contribuição do DAL. Esse dispositivo gera regras possíveis de acordo com os processos inatos.

Krashen enfatiza a ideia de que todos aprendem da mesma forma, afirmando, assim, a existência de um sistema da faculdade de linguagem comum a todos os homens. Nesse sentido, afirma que a hipótese do *input* explica o período de silêncio observado na aquisição de uma segunda língua por crianças.

Ele afirma ainda que, como os adultos não são autorizados a ficar em silêncio por muito tempo em sala de aula, isso termina por causar uma ansiedade, e até uma interferência da primeira língua. Nesses casos, os aprendizes são obrigados a recorrer às regras da primeira língua quando ainda não têm acesso às regras da segunda.

A hipótese em questão identifica o nível de competência desejado como  $i + 1$ , onde  $i$  diz respeito à competência que já se tem, e está dividida em quatro partes:

- a) *A hipótese do input diz respeito à aquisição, não à aprendizagem.*
- b) *Nós adquirimos quando entendemos linguagem que contém estruturas um pouco além de nosso nível de competência ( $i + 1$ ). Isso é feito com a ajuda de um contexto ou de informações extralinguísticas.*
- c) *Quando a comunicação é de sucesso, quando o input é compreendido e em quantidade suficiente,  $i + 1$  será fornecido automaticamente.*
- d) *A habilidade para produção emerge. Ela não é ensinada diretamente (KRASHEN, 1982, p. 22).*

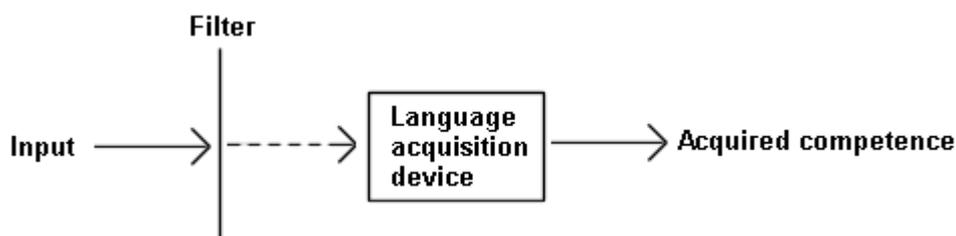
Krashen mostra, portanto, que a contribuição da conversação para a aquisição de língua é o que a outra pessoa diz a você, não o que você diz a ela.

A respeito da língua materna no processo de aquisição da segunda língua, Krashen prevê que a LM, ou L1, ajudam a tornar o input mais compreensível. Como exemplo é possível citar o fornecimento, pelo professor, de um contexto ou a leitura, na nossa língua, de explicações sobre um determinado assunto mais complexo antes de sua leitura na língua estrangeira.

## 5. Hipótese do filtro afetivo / *Affective filter hypothesis*

O filtro afetivo deve ser entendido como um bloqueio mental, impedindo os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição de uma determinada língua.

Aprendizes com pouca motivação, ansiedade, insegurança e baixa auto-estima têm um filtro afetivo alto, o que dificulta, e até impede, o *input* de chegar ao DAL. *O filtro afetivo alto pode não atrapalhar a compreensão do que se ouve ou lê, mas impede o input de atingir o DAL* (KRASHEN, 1982, p. 23). Em contrapartida, os aprendizes motivados, com boa auto-estima, aumentam suas chances de sucesso no desenvolvimento da L2. Veja na figura que segue:



Fonte: Krashen, 1982, p. 32.

A figura nos mostra que, ainda que haja exposição suficiente e compreensível de *input*, determinadas variáveis afetivas do indivíduo podem funcionar como uma espécie de filtro ou barreira que facilita ou bloqueia a aquisição da língua. A ausência de motivação, a falta de confiança, a presença de alta ansiedade elevam o nível do filtro afetivo e impedem que o *input* compreensível aconteça; enquanto que o indivíduo motivado, com maior autoconfiança, está mais susceptível ao recebimento de *input*, conseqüentemente, mais propenso à aquisição da língua.

### 1.2.1 Aquisição de segunda língua por surdos

No caso do surdo brasileiro, dentro da proposta bilíngüe, a L2 é o português escrito – que representa a língua oral-auditiva, enquanto a L1 é a representada pela língua de sinais. Da mesma forma que crianças ouvintes adquirem uma língua estrangeira como segunda língua, a criança surda ainda aprende a língua com a qual tem contato inicialmente como segunda língua.

A respeito da aquisição dessa segunda língua – que se refere à forma escrita na maior parte dos casos –, Marcuschi aponta a possibilidade de desenvolvimento da escrita sem a fala, uma vez que a escrita não deriva da fala, pois *oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias*. Enfatiza também a ideia de que a escrita *não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros*. E que elementos da escrita não se reproduzem na fala, como *tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos* (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

O autor também comenta que *postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa* (*ibidem*, 2010, p. 35). Ambas são utilizadas na sociedade de forma paralela e fazem parte de um mesmo sistema (língua).

A respeito da aquisição da fala e da escrita, podemos dizer que o processo da primeira modalidade começa a partir do primeiro sorriso da mãe para o bebê, enquanto o processo da segunda começa, geralmente, na escola. Isso acontece porque a fala é adquirida de forma natural; por outro lado, a escrita vem através do ensino, muitas vezes em instituições formais.

Nesse contexto, o processo de aquisição de L2 em crianças surdas não se dá de forma natural, e questões externas também interferem neste processo, como o ambiente social, o emocional, a idade e até mesmo as estratégias e os estilos de aprendizagem utilizados.

O *input* (aprendizagem) da L2 para os surdos é basicamente visual, e a interação com o português (no caso da maioria das crianças surdas brasileiras) é muito importante para que esse input seja natural do português escrito. O *output* (expressão) entre os alunos surdos é essencial para o desenvolvimento da expressão das ideias que apresentam uma relação direta com a Libras.

Este processo de aquisição/aprendizagem de L2 não é essencial, porém para maior interação na sociedade, os surdos iniciam esse processo a fim de que possam melhor se relacionar com os demais cidadãos.

### 1.3 Sobre interlíngua e seus estágios

Para falarmos da aquisição de uma segunda língua/língua estrangeira, é importante nos reportarmos a teóricos como Krashen (1988) e Selinker (1972) que tratam das questões que envolvem o papel da primeira língua no processo de aquisição da segunda.

Selinker (1972) criou o termo **interlíngua** para designar que aprendizes de uma língua constroem um sistema linguístico intermediário entre a sua primeira língua e a nova língua. Trata-se, pois, de um sistema de transição que o aprendiz desenvolve durante o processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua. Há, portanto uma interferência da língua materna em aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais, que são levados para a língua-alvo. Além disso, ele pode criar estruturas intermediárias entre a L1 e a L2 usando o conhecimento que trouxe da experiência com a língua materna, resistindo, muitas vezes, à assimilação do que a nova língua sugere, ou ainda, criando regras próprias resultantes da mistura de ambas as línguas.

#### *1.3.1 Estágios de interlíngua na aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua*

Ao tratarmos da aprendizagem da língua portuguesa por surdos é importante que consideremos como o fenômeno ocorre em aprendizes de segunda língua, como ponto de partida para encaminharmos nossos estudos. Nesse sentido não podemos deixar de refletir sobre a contribuição de Selinker (1972, 1994), como uma excelente referência não esquecendo de outros teóricos como Corder (1967) e Krashen(1982). Em se tratando da interlíngua, Selinker (1972) admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem da segunda língua. Essa estrutura levará ao desenvolvimento linguístico desdobrado da tentativa do aluno para chegar à língua alvo.

O autor (1994) indica cinco principais processos que operam na interlíngua:

1. Transferência de linguagem ligada à interferência de L1;
2. Supergeneralização das regras da língua alvo;
3. Transferência de treinamento;

4. Estratégias de aprendizagem de L2;
5. Estratégias de comunicação em L2.

Esses cinco processos constituem a forma pela qual o aprendiz tenta internalizar o sistema da L2/LE.

Ellis (1997, p. 33) apresenta as premissas que envolvem o conceito de interlíngua e a aquisição da L2 como podem ser observadas abaixo:

*1. O aprendiz constrói um sistema de regras lingüísticas abstratas que norteiam a compreensão e produção da L2. Este sistema de regras é visto como uma "gramática mental" e é referido como uma "interlíngua";*

*2. A gramática do aprendiz é permeável o que significa que as regras, que constituem o conhecimento de um aprendiz em qualquer estágio, são abertas às influências externas (através do insumo).*

*3. A gramática do aprendiz é transicional. O aprendiz muda sua gramática de tempos em tempos, acrescentando regras, deletando outras e reestruturando o sistema todo. Isto resulta em um processo chamado de 'interlanguage continuum'. Isto é, o aluno constrói uma série de gramáticas mentais ou interlínguas quando gradualmente aumenta a complexidade de seu conhecimento da L2;*

*4. Duas são as hipóteses sobre o sistema de IL. A primeira é que o sistema que o aprendiz constrói contém regras variáveis, ou seja, regras que funcionam em um contexto, mas em outros não. A segunda é que o sistema de interlíngua é homogêneo e que a variabilidade reflete os erros que os aprendizes cometem quando tentam usar seus conhecimentos para se comunicar. A premissa de que os sistemas de interlíngua são variáveis...*

*5. O aprendiz empreende várias "estratégias de aprendizagem" para desenvolver sua interlíngua. Os diferentes tipos de erros que ele comete refletem diferentes estratégias de aprendizado, por exemplo, erros de omissão sugerem que ele está de alguma forma simplificando a tarefa de aprender, ignorando fatores gramaticais que ele não está preparado para processar.*

6. *A gramática do aprendiz é passível de uma fossilização. A fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.*

A esse respeito, Selinker (1994) afirmou que a maioria dos aprendizes da L2 falham para alcançar competência na língua-alvo, ou seja, eles param de aprender quando sua interlíngua contém pelo menos algumas regras diferentes das do sistema da língua-alvo. É o que ele chama de fossilização.

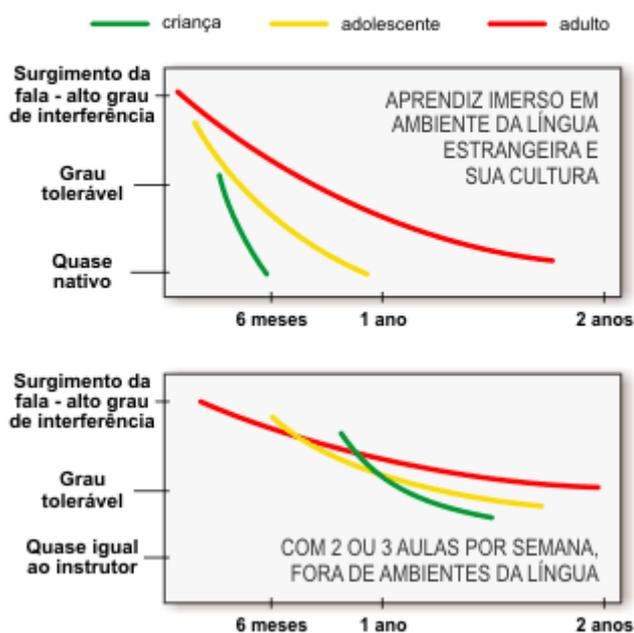
Fossilização diz respeito aos erros e desvios no uso de uma língua estrangeira internalizados e difíceis de serem eliminados. Schütz (2006) comentando sobre o tema afirma:

*se a intensidade de exposição à língua estrangeira for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à fossilização dos desvios. Isto porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem exigir uma freqüente produção de linguagem imprecisa, que se não for contrabalançada e sobrepujada por input autêntico, acabará causando uma internalização prematura de formas da interlíngua, isto é, a fossilização dos desvios que a caracterizam.*

No gráfico que segue podemos observar a evolução do desempenho de aprendizes em dois momentos: o primeiro deles refere-se ao aprendiz imerso em ambiente da língua estrangeira e sua cultura; o segundo, ao aprendiz com 2 ou 3 aulas por semana fora de ambientes da língua.

## INTERLÍNGUA E FOSSILIZAÇÃO AO LONGO DO APRENDIZADO

Copyright © 2006-2009 S&K



Fonte: Schütz, 2006 (Online).

Esse gráfico confirma o que os teóricos da área comentam. De um modo geral as crianças tendem a um desenvolvimento mais rápido que os adultos em qualquer que seja o ambiente, o que nos leva a pensar na possibilidade de que surdos em situações de sala de aula com menor frequência, provavelmente, levarão mais tempo que o exposto no gráfico.

Trazendo estas reflexões como base de novas etapas, podemos afirmar que não existe uma teoria única que seja completamente satisfatória, que consiga explicar o que ocorre no processo – como sejam Krashen (1982), Ellis (1984), dentre outros –, tornando possível explicar o domínio da fonologia, morfologia, sintaxe, léxico ou pragmática da língua alvo.

Segundo Quadros & Schmiedt (2006, p. 32), alguns aspectos fundamentais à aquisição da segunda língua por surdos são:

- (a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- (b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- (c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;

- (d) *as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;*
- (e) *as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua,*
- (f) *as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;*
- (g) *um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;*
- (h) *a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.*

As pesquisadoras (*ibidem*, p. 33) afirmam, ainda, que os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Contudo, convém ressaltar que deve-se considerar a inexistência de letramento na primeira língua, uma vez que os surdos não são letrados na Libras quando se deparam com o português escrito.

Assim, como as palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre coisas e significados na língua portuguesa. Eles o fazem na língua de sinais. Portanto, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais.

Apesar de existir a língua escrita da Libras - *um sistema não-alfabético que representa as unidades espaciais-visuais dessa língua* -, ela não é difundida ainda, pois se encontra em fase experimental. *Caso o fosse, os surdos poderiam ser letrados na sua própria língua, o que favoreceria, provavelmente, a aquisição da escrita do português* (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 33).

O português enquanto L2, apresenta características de aquisição observadas nos processos de aquisição de qualquer língua, permitindo-nos observar variação individual nos níveis do êxito e no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos. Dessa maneira, a L2 apresentará vários estágios de interlíngua.

Isso significa dizer que, no processo de aquisição do português como L2, as crianças surdas apresentarão um sistema que não representa a primeira língua, mas também não representa a segunda.

Apesar disso, estes estágios da interlíngua não são caóticos e desorganizados, mas apresentam hipóteses e regras que começam a dar forma a uma outra língua que já não é mais a primeira. Na produção textual de alunos surdos fluentes na língua de sinais, segundo Brochado (2003) observa-se esse

fenômeno. Essa autora destaca em sua tese três estágios de interlíngua que resumiremos a seguir:

a) IL1: Neste estágio, o texto escrito apresenta estrutura frasal muito semelhante à Língua de sinais, com poucas características do português:

- *predomínio de construções frasais sintéticas;*
- *estrutura de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2);*
- *aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;*
- *predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);*
- *falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);*
- *usar verbos, preferencialmente, no infinitivo;*
- *empregar raramente verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;*
- *usar construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;*
- *falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;*
- *pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;*
- *falta de marcas morfológicas;*
- *uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso;*
- *pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;*
- *pouco uso de conjunção e sem consistência;*
- *semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.*

b) IL2: Aqui, o texto apresenta ora estruturas linguísticas da língua de sinais, ora características gramaticais da frase da língua portuguesa:

- *justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;*
- *estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português;*
- *frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;*
- *emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;*

- *emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);*
- *às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;*
- *emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;*
- *emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;*
- *uso de algumas preposições, nem sempre adequado;*
- *uso de conjunções, quase sempre inadequado;*
- *inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;*
- *muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.*

c) IL3: O texto apresenta predominância da gramática da língua Portuguesa.

- *estrutura da frase na ordem direta do Português;*
- *predomínio de estruturas frasais SVO;*
- *aparecimento maior de estruturas complexas;*
- *emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);*
- *categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;*
- *uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;*
- *uso de preposições com mais acertos;*
- *uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);*
- *flexão dos nomes, com consistência;*
- *flexão verbal, com maior adequação;*
- *marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;*
- *desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;*
- *emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior*

*freqüência e correção;*

Faz-se mister observar, como lembra Brochado (2003, p. 310), que essa classificação é flexível – significando dizer, pois, que nem sempre o informante apresenta todas as características apontadas nos diferentes estágios interlinguísticos, *se considerarmos as diferenças individuais no processo evolutivo de cada aprendiz.*

## CAPÍTULO II – AMPLIANDO CONCEITOS: EM DIREÇÃO À APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA POR SURDOS

### 2.1 Visão geral sobre os critérios de textualização

Atualmente, ainda existem poucas reflexões sobre a apropriação da língua estrangeira por surdos. Diante do desafio que estudar esse tema representa, a fim de que possamos situar o que pretendemos, é preciso considerar questões referentes à Linguística Textual que deverão orientar a análise de textos elaborados pelos alunos participantes da pesquisa que ora comentamos.

Nesse momento, pensamos como Batista (1997, p 1) quando comenta sobre “quando se ensina uma língua, o que se ensina?”. Para este autor trata-se do *ensino de uma língua e não apenas do português*. Levando-se em conta esta afirmativa, e explicando através das reflexões trazidas por Marcuschi (2008, p 50), vale ressaltar que:

*O ensino, seja lá do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele. Isto vale para o nosso objeto: a língua; e ainda para os fenômenos aos quais nos dedicamos aqui: o texto, os gêneros e a compreensão.*

Seguindo na mesma direção e avançando nas considerações sobre o tema, sabemos que é consenso, na atualidade, entre linguistas teóricos e aplicados que o ensino da língua deva se dar através de textos, fato que também é sugerido pelos PCNs, norteadores do trabalho no ensino de línguas nas redes.

Para tal fim, uma preocupação deve aparecer no centro de nossas discussões, qual seja a da condução do trabalho com a língua, através do texto, alimentados pela convicção de que este é o melhor caminho a ser tomado. Uma posição mais objetiva traria a seguinte reflexão: *a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino* (MARCUSCHI, 2008, p 56).

Nessa afirmação, consagramos a ideia de Antunes (2003, p 85) quando diz: *Não existe possibilidade de trabalhar a língua sem atinar para o sistema, de modo que o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido no trabalho com a língua*

*materna.*

Creemos que assim vamos colocando nossa posição fundamentada nos autores já mencionados situando o nosso propósito no momento em que trabalhamos com a produção textual dos sujeitos da pesquisa. Podemos reafirmar que a análise da língua não deve se limitar apenas à sintaxe, pois os aspectos textuais e discursivos como também as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes. Trabalhar com a perspectiva sociointeracionista é nosso propósito como também o discurso visto como uma prática.

De forma mais extensa e analisando conceitos da Linguística Textual, exploramos, agora, alguns conceitos básicos como o estudo dos mecanismos interfrásticos que são integrantes do sistema gramatical da língua, procurando descrever os fenômenos sintáticossemânticos. Em um segundo momento, pontuamos que a gramática de texto surge devido a lacunas na gramática da frase, pela necessidade de considerar o conhecimento intuitivo do falante sobre as relações a serem estabelecidas entre sentenças. Esse ponto representa uma posição bastante interessante e orientadora para qualquer professor que trabalhe com ensino de uma língua.

Marcuschi (1999), comentando sobre as gramáticas textuais, afirma que, a partir do momento em que elas pela primeira vez propuseram o texto como objeto central da Linguística, procurou determinar um sistema de regras finito e recorrente, partilhado por todos os usuários de uma língua – o que possibilitaria a identificação se uma determinada sequência de frases constituiria (ou não) um texto e se esse texto seria bem construído.

Nesse sentido, textualidade, segundo esse autor (2008), diz respeito ao conjunto de fatores que dão a uma produção escrita a qualidade de texto, fazendo, assim, com que não se pareça apenas um amontoado de frases. Esses fatores são os formais – coerência e coesão – e os pragmáticos - intencionalidade, aceitabilidade, situacionabilidade e informatividade –, que passamos a descrever.

De acordo com Costa Val (1991), a coerência é responsável pelo sentido do texto e envolve fatores lógico-semânticos e cognitivos, pois, para que haja interpretação de um texto, é necessário um conhecimento partilhado entre os interlocutores. Assim, um texto é coerente quando tem compatibilidade com o conhecimento de mundo do receptor.

A coerência se constitui uma ferramenta que o autor vai empregar para dar

um sentido completo ao texto. Cada palavra tem seu sentido particular, o mesmo valendo para frases, parágrafos e textos. Esses elementos se relacionam entre si e com os demais trazendo uma mensagem com conteúdo semântico compreensível.

Para Koch (2009), a coerência é subjacente e se relaciona com a linearidade do texto e, está ligada à possibilidade de dar-lhe um sentido. O texto estará coerente quando a cadeia lógica das ideias entre as frases não se contradisserem, não quebrarem a linha de raciocínio de quem as lê.

A respeito da coesão, podemos dizer que se trata da manifestação linguística, tendo sua origem na forma como as relações lógicosemânticas de um texto são expressas na superfície textual (COSTA VAL, 1991).

Nesse sentido, a coesão de um texto é observada através da análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção, como uso de palavras de transição (e.g.: inicialmente, outrossim, logo após, etc.), palavras de referência (pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e advérbios de lugar), e coesão por substituição – em que pessoas, objetos, lugares, verbos, entre outros, são substituídos por palavras e expressões que tenham sentido próximo.

Um texto com coesão mostra uma noção de conjunto, no qual se percebe a ligação entre os diversos segmentos que o compõem. A coesão envolve os processos de sequencialização que asseguram uma ligação significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. Os elementos linguísticos encontrados na superfície do texto com coesão se entrelaçam através de recursos linguísticos, originando sequências propagadoras de sentido (KOCH, 2008).

Quanto aos fatores pragmáticos da textualidade, dizem respeito ao sucesso, ou não, em exercer a função sociocomunicativa de um texto e podem ser observados abaixo, segundo Costa Val (1991):

1) A **intencionalidade** se refere ao esforço do produtor de um texto em comunicar de forma eficiente uma mensagem a fim de satisfazer os objetivos de ambos os interlocutores, ou seja, o texto produzido deverá alcançar as expectativas comunicativas de quem o produz.

2) A **aceitabilidade** diz respeito à expectativa do receptor ao se colocar diante de um texto coerente, coeso, útil e relevante. Nesse caso, mesmo que a comunicação apresente falhas de quantidade e de qualidade, não ocorrem vazios comunicativos

porque o receptor realiza um esforço para compreender os textos.

3) A respeito da **situacionalidade**, podemos dizer que se trata da adequação da produção a uma situação comunicativa, ou seja, ao contexto. Faz-se importante destacar que a situação comunicativa interfere na produção do texto, da mesma forma que este tem reflexos sobre toda a situação, uma vez que o texto não é um simples reflexo do mundo real. Por isso, um mesmo acontecimento pode ser descrito por duas pessoas de maneiras diferentes, pois elas assim o encaram.

4) A **informatividade** diz respeito à expectativa e o conhecimento das ocorrências de um texto pelo receptor. Nesse sentido, um texto menos previsível passa a ser informativo. Apesar de sua recepção ser mais trabalhosa, torna-se mais interessante. Contudo, o excesso de informatividade é geralmente rejeitado pelo receptor pelo tamanho esforço necessário ao processamento da informação. A fim de evitar essa situação, é importante que um texto se mantenha num nível mediano de informatividade.

5) Um outro critério de textualidade é a **intertextualidade**, que diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento de outros textos com os quais ele se relaciona. Esta é uma forma de diálogo entre textos, que pode se dar de forma mais implícita ou mais explícita.

Depois dessas considerações básicas para qualquer pesquisador que se proponha a estudar um texto sob a ótica da Linguística Textual, vinculamos essa proposta a um tema pouco explorado pela maioria dos linguistas: o ensino de uma língua estrangeira para surdos. Na realidade, entendemos que existe uma base comum que nos faz compreender como o ensino da língua se processa, no entanto, a partir do momento em que esse texto é produzido por surdos, algumas particularidades devem ser adicionadas ao conjunto de observações que são trabalhadas em função das peculiaridades da aquisição de uma língua por uma pessoa que não ouve.

## 2.2 Trajetória histórica da apropriação de línguas por surdos

O ensino de uma língua estrangeira para surdos não se constitui um fato recente. Desde o século XVI, Pedro Ponce de Leon, na Espanha, ensinou a um pequeno grupo de surdos a falar línguas como o grego, latim e italiano, portanto,

tece uma história do ensino de línguas para surdos movido por uma determinação política da época.

Reverendo a história identificamos que o ensino de língua inglesa no Brasil é longa, tendo início em 1809 com a assinatura do decreto de 22 de junho de 1809 *pelo Príncipe Regente de Portugal, que mandou criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa* (NOGUEIRA, 2007, p. 20).

O interesse manifestado pela família real é justificado pelas relações, predominantemente comerciais, mantidas entre o Brasil colonial e a Inglaterra, visto que o primeiro recebeu inúmeras visitas de bretões interessados na maior riqueza do país na época, o pau-brasil, entre os séculos XVI e XVIII. Tais visitas culminaram na imposição, feita pelos ingleses, da assinatura de um tratado conhecido como Tratado de Methuen, ou dos Panos e Vinhos<sup>10</sup>, em 1703.

A partir desse momento, o domínio colonial Português se rompeu devido ao monopólio da marinha britânica sobre a comercialização de mercadorias com outros países. Essa influência dos anglossaxões causou muitas mudanças, entre elas o uso do trem de ferro, o que levou o Príncipe Regente, D. João VI, a assinar o decreto que dá início ao ensino formal de inglês em nosso país.

Nos séculos seguintes, todo o mundo se ocupou em estudar questões ligadas à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Estudos esses que perduram até os dias atuais, avançando cada vez mais e aproximando-se das respostas necessárias à evolução dos estudos da linguagem, e gerando, como consequência, teorias acerca do tema. Uma delas é o Behaviorismo.

Conhecido também como Comportamentalismo, o **Behaviorismo** – termo utilizado pela primeira vez por Watson (1913) num artigo denominado “Psicologia: como os behavioristas a vêem” – conta com o apoio de nomes como Watson e Skinner, e não estuda mente, razão, consciência, sentimento ou conhecimento – como vinha sendo feito desde gregos e romanos – mas, sim, aquilo que pode ser observado e descrito. Isso significa dizer que, para os estudiosos de tal teoria, o sujeito aprende a se comportar de forma apropriada em diversas situações comunicacionais em uma determinada língua; ou seja, um sujeito (tabula rasa), ao ser exposto a uma determinada língua (estímulo), aprende um comportamento (linguagem) que o permite comunicar.

---

<sup>10</sup> Diploma assinado entre Grã-Bretanha e Portugal, em 27 de dezembro de 1703, no qual os portugueses se comprometem a consumir os têxteis britânicos e os bretões a consumir os vinhos de Portugal.

Em contrapartida, Chomsky, com o **Inatismo** na segunda metade do século XX, defende que o sujeito nasce com um Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL) e, à medida que se desenvolve, toma como base a fala dos outros e vai incorporando novos modelos de regra para sua língua. Ele utiliza uma abordagem matemática dos fenômenos da linguagem, em que a linguagem é a propriedade inata da mente humana. A linguagem é vista, diferentemente da visão behaviorista, como uma herança genética, uma *capacidade mental*, e a língua como um conjunto de regras, um sistema. (CHOMSKY, 1994, p. 56)

Considerando a aquisição da linguagem na perspectiva interacionista podemos afirmar que ela se baseia na interação verbal, no diálogo da criança com o adulto e, por esse motivo, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento têm origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre dois interlocutores. Daí o termo **sociointeracionismo** proposto por Vygotsky.

O adulto tem na perspectiva do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem um papel fundamental, funcionando como regulador/mediador das informações que a criança recebe. Contudo a aquisição de habilidades depende da instrução dada pelo adulto no momento em que a criança se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que significa uma fase de transição entre aquilo que ela é capaz de fazer sozinha e o que ainda não é capaz de fazê-lo sem o auxílio de alguém mais experiente.

Para Vygotsky, a criança também vai passar por um processo de desenvolvimento de operações mentais (tal qual afirma Piaget) momentos estes que são quatro e poderão ser indicados da seguinte forma: a) fase natural ou primitiva; b) psicologia ingênua ; c) signos exteriores e crescimento interior. Segundo Del Ré (2006), para ele os primeiros sons que o bebê produz são dissociados do pensamento somente acontecendo essa união por volta dos dois anos, quando a fala assume a função organizadora do pensamento. Nessa ocasião as estruturas construídas externamente pela criança são internalizadas em representações mentais.

Já no **Interacionismo de Bruner**, por volta de 1976, o foco é a visão cultural do desenvolvimento da Linguagem. O sujeito é ativo no ato de perceber – ele atribui significado ao que percebe em função das expectativas, interesses, necessidades, valores e experiências. Para o teórico, as estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas implicam não só comportamento observável – definido pelo

Comportamentalismo –, mas também os processos mentais ligados à aquisição e organização da experiência; isto é, para Bruner, assim como para Chomsky (inatista), a linguagem exerce o papel de amplificar competências cognitivas da criança, o que ajuda a ter um melhor contato com o meio cultural.

Outra teoria, de abordagem pragmática (**Interacionismo Pragmático**) iniciada por George Herbert Mead (1934)<sup>11</sup>, defende a linguagem como interação. Sua origem está ligada à filosofia da linguagem e estuda os usos da mesma, valorizando sua função interativa. Tal teoria supõe que a função da linguagem é efetuar uma ação, e dá prioridade à língua sobre a palavra. O sujeito é tido como capaz de interagir no mundo social, significando que poderá atribuir ao outro uma competência de linguagem análoga à sua que o permita reconhecer.

Por fim, o **Interacionismo de De Lemos** vê, diferentemente das demais teorias interacionistas, que a língua não pode ser considerada um objeto do conhecimento, pois isso significaria dizer que ela pode ser dividida ou ter suas propriedades apreendidas através de uma série ordenada de processos reorganizacionais; e recusa que percepção e cognição dirijam a relação do sujeito com a linguagem, aproximando-se da linguística científica. O sujeito é um sujeito psicanalítico, de desejo, do inconsciente, que começa a *saber sobre* a linguagem, que começa a se constituir em senhor do seu desenvolvimento (DE LEMOS, 2008).

A partir desse *overview*, podemos fazer algumas inferências quanto às concepções de linguagem e de sujeito. Três concepções de linguagem se destacam: como representação do mundo e do pensamento, gregos e romanos; como comunicação, behaviorismo e inatismo; e como interação, presente nas teorias de Vygotsky, sociointeracionismo, de Bruner, interacionismo pragmático, e de De Lemos – que já foi pragmático mas há muito se afastou, caminhando para uma perspectiva mais psicanalítica.

Tomando como base alguns conceitos de aquisição da linguagem, surgiram – e continuam a surgir – diversas teorias do ensino de língua estrangeira que geraram novas metodologias<sup>12</sup>. A primeira delas foi a da **Gramática e Tradução**, desenvolvida para escolas secundárias no século XVIII.

---

<sup>11</sup> George Herbert Mead escreveu seu primeiro livro intitulado *Mind, Self and Society* (1934), onde desenvolve a ideia de que a sociedade não é algo dado, mas se constrói permanentemente nas interações dos atores sociais.

<sup>12</sup> Harmer (2005, p. 78) define a *área geral da metodologia* como a prática do ensino de inglês através de abordagens, métodos, técnicas, procedimentos e modelos.

### 2.3 Introdução às principais abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira

Apesar de se conhecer inúmeras abordagens do ensino de inglês como língua estrangeira buscamos aqui fazer uma introdução às principais dentre aquelas que focam na aquisição de fluência e proficiência. Deixamos de fora, portanto, aquelas que se voltam para escolas secundárias e as que, a nosso ver, obtiveram pouco impacto na área.

Contudo, sentimos a necessidade de começar tecendo comentários acerca dos contextos de aprendizado de línguas devido às diferenças entre as características dos aprendizes e o ambiente no qual acontece a aquisição de primeira, segunda ou língua estrangeira. Essa preocupação deve sua validade, segundo Lightbown & Spada (2011, p. 29), *ao fato de um aprendiz de L2 ou LE diferir de uma criança adquirindo a primeira língua.*

No que diz respeito às características dos aprendizes, as pesquisadoras (LIGHTBOWN & SPADA, 2011, p. 30) lembram que *nos contextos de segunda língua já se conhece outra língua – a primeira ou materna – e, quando se trata de adolescentes e/ou adultos, existem a maturidade cognitiva, a consciência linguística e a atitude.*

Entendemos, então, que existe uma influência da L1 na L2, pois partir das bases da primeira língua pode ajudar no desenvolvimento da segunda através de uma comparação inevitável por parte dos aprendizes, pode também provocar esses aprendizes a cometer erros que não cometeriam na aquisição da primeira língua. Em contrapartida, parece-nos válido o contato anterior com outras línguas, principalmente no caso de se estar aprendendo a L3.

Tenhamos em mente que os surdos têm como L1 a Libras, que é visoespacial. Nesse caso, ter experiência com a escrita de uma língua oral-auditiva que se utiliza do alfabeto latino pode facilitar o trabalho do educador, que poderá se preocupar apenas em focar numa metodologia (mais) “eficaz”, portanto, deixando de lado a preocupação com o tempo necessário para que seu aluno se familiarize com o alfabeto e, em muitos casos, com o ensino dos diversos gêneros textuais.

Já a respeito do ambiente de aquisição/aprendizado, Lightbown & Spada (*ibidem*) lembram a questão da (in)formalidade, que muito nos diz sobre as condições em que se aprende uma língua.

Se, por um lado, a informalidade garante à criança o direito de permanecer em silêncio até estar pronta para falar – o que não acontece nos contextos de sala de aula para adolescentes e adultos; por outro, a formalidade garante a esses adolescentes e adultos acesso a *feedback* corretivo tanto em relação à escolha lexical e ao significado quanto à gramática e à pronúncia. Porém, ambas as condições convergem no tocante ao *input* – informação, dinheiro, modelo ou energia necessária à operação de algo; no caso, informação e/ou modelo necessários à aquisição ou uso de uma língua - que se dá de forma modificada, visto que é comum interlocutores ajustarem seu discurso no intuito de facilitar o entendimento da mensagem a ser passada.

É por esses motivos que uma teoria de aquisição de segunda língua que inspire uma determinada abordagem e método de ensino deve cobrir o máximo da variação das características de aprendizes numa variedade de contextos. Portanto, tomando essa posição como correta, elencamos aqui as abordagens e métodos que tomaram origem a partir das teorias que *tornaram interessante (e continuam a informar) a prática do ensino de língua inglesa*<sup>13</sup> (HARMER, 2005, p. 68).

### 2.3.1 Metodologia Audiolingüística / Audiolingualism

A metodologia audiolingüística teve sua origem nos modelos behavioristas e consiste basicamente de repetição. Isso significa que a estrutura é trabalhada fora de contexto e não traz consigo uma função comunicativa. Além disso, pode-se dizer que ignora o fato de que também se aprende com erros.

A repetição é seguida de substituições, como exemplifica Coutelo de Moraes (2009, p.23) no livro *Introdução à Prática do Ensino de Língua Inglesa*:

*Professor: There's a book on the table.*

*Alunos: There's a book on the table.*

*Professor: On the bed.*

*Alunos: There's a book on the bed.*

---

<sup>13</sup> Tradução livre.

Pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais das duas línguas é possível antecipar alguns erros dos alunos. A partir desse momento, a tarefa do planejador de cursos é detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, buscando evitar os erros que podem ser causados pela interferência da L1.

### *2.3.2 Abordagem Comunicativa / Communicative Language Teaching*

Nessa abordagem, inspirada nas teorias de Chomsky e Krashen, são ensinadas funções de linguagem ao invés de gramática e/ou vocabulário. Assim, é de suma importância que as atividades utilizadas:

- a) gerem desejo de comunicar;
- b) ofereçam motivo para comunicar;
- c) se preocupem com o conteúdo, mais que a forma;
- d) ofereçam variedade de estruturas;

Tomando essas ideias como base, é possível afirmar que expor os alunos ao conteúdo e oferecer diversas oportunidades para utilizá-lo se constituem tarefa vital. Para isso, faz-se necessário envolver os alunos *numa comunicação real ou realista* (COUTELO DE MORAES, 2009, p.24).

Conclui-se, então, que o objetivo aqui é estimular nos aprendizes o desejo de se comunicarem. É importante que se comuniquem, e não que utilizem a língua sem cometer erros.

### *2.3.3 Comunidade da Aprendizagem de Línguas / Community Language Learning*

Segundo Harmer (2005), essa abordagem foi elaborada para grupos monolíngues de conversação, onde o professor-conselheiro tem como língua materna a mesma dos alunos.

A ideia foi de integrar tradução para que os aprendizes não associassem a aprendizagem de LE à exposição e corrida de risco. Alguns critérios, como o foco

em fluência desde os estágios iniciais, se aplicam apesar do curso ser centrado nas necessidades específicas de cada aluno.

O *Community Language Learning* (CLL) se constitui numa abordagem na qual os alunos trabalham em conjunto para desenvolver os aspectos de uma linguagem que eles desejam aprender. No tocante ao professor, ele atua como conselheiro, enquanto o aluno assume a posição de colaborador.

Por ter sido criado para alunos adultos que têm medo de parecer tolos, o papel do professor é levar esses alunos a superar seus medos. A abordagem segue a Teoria de Krashen do Monitor (Hipótese do Filtro Afetivo) e a Teoria cognitiva, onde a mente humana é ativa.

### 2.3.4 *The Silent Way*

O *silent way* é uma abordagem de ensino de língua estrangeira a qual compartilha de muitos dos princípios do cognitivismo.

A ideia é que o ensino deveria ser subordinado à aprendizagem, e o professor trabalha com o aluno enquanto esse com a linguagem. Portanto, a característica mais marcante dessa abordagem é o fato do professor se manter em silêncio costumeiramente.

A aprendizagem se dá através de atividade de resolução de um problema na qual os alunos se envolvem individualmente ou em grupos. Nesse sentido, o professor deve se manter fora do processo o máximo possível.

Como objetos comuns, segundo Harmer (2005), o *silent way* utiliza escala *cuisenaire* e cartazes coloridos de palavras para representar os valores de pronúncia, vocabulário e paradigmas gramaticais.

### 2.3.5 *Sugestopédia / Suggestopaedia*

Na década de 60, foi descoberto que há um estado mental propício para a aprendizagem denominado estado de vigília relaxada - que é obtido quando o nosso cérebro passa a operar na faixa de 8 a 12 ciclos por segundo.

Como afirma Harmer (2005), nessa abordagem, qualquer aluno conduzido a este estado mental aprende mais, melhor e em curto espaço de tempo. Para isso,

utiliza-se a música como veículo da informação e divide-se a sua aula em três estágios bem definidos:

- a) Relaxamento bioenergético (semelhante ao da tradição iogue).
- b) Um concerto passivo, onde a matéria era lida de forma sugestiva para os alunos, tendo como fundo musical peças de Handel, Bach e Corelli.
- c) Um concerto ativo, onde a matéria era lida novamente, de forma sugestiva-expressiva, ao som de peças, como por exemplo, o Concerto nº 7 para violino e orquestra, de Mozart.

Com o intuito de baixar a frequência mental dos alunos, as aulas começam por sessões de relaxamento. Os alunos, livres de tensão e do estresse, começam a refletir uma melhora substancial na percepção, processamento, memorização e recuperação das informações aprendidas. Esta técnica foi denominada sugestopédia.

A música mantém a informação viva na consciência do aluno até a noite (durante o sono), quando ocorre a aprendizagem. É exatamente nesta fase do sono que todas as informações aprendidas durante o dia são transferidas para a memória de longo prazo.

### *2.3.6 Resposta Física Total / Total Physical Response*

A abordagem da Resposta Física Total se baseia na premissa de que o cérebro possui um dispositivo para adquirir qualquer língua, concordando com a ideia de que a comunicação nativa entre pais e filhos combina aspectos linguísticos e paralinguísticos.

Aqui, acredita-se que a criança responde fisicamente ao discurso de seus pais, pois, durante muitos meses, absorve a língua sem ser capaz de falar. Nessa perspectiva, o professor tenta imitar esse processo em sala de aula.

Um exemplo de sequência didática segue:

Professor fala para a turma:

*Stand up*

(os alunos levantam-se)

*Touch your nose*

(os alunos tocam o nariz)

É preciso salientar que o professor deve, inicialmente, utilizar-se de frases/comandos curtos (os) para que os alunos possam assimilar, passando a comandos mais complexos com o tempo.

### *2.3.7 Abordagem Lexical / Lexical Approach*

Segundo Coutelo de Moraes (2009, p. 25), a abordagem lexical foi inicialmente discutida por Dave Willis em 1990, mas somente foi disseminada em 1993 pelo escritor Michael Lewis.

O autor afirma que para Dave Willis, dentre outros, a língua consiste de frases lexicais pré-fabricadas, como expressões idiomáticas, frases fixas e semifixas. Assim, a fluência vem com a aquisição e estoque dessas frases, tirando o foco da sintaxe e dos usos de tempos verbais.

## **2.4 Algumas considerações acerca do ensino de inglês como língua estrangeira**

A respeito dos métodos e abordagens de ensino de línguas, deve-se saber que não é possível precisar o melhor, uma vez que a todos parece faltar algo – quando postos em prática – e todos tem aspectos que funcionam.

Nessa perspectiva, uma grande verdade é a de que, conhecendo as abordagens e suas respectivas técnicas, podemos fazer uso de tais conhecimentos na tentativa de obter sucesso em sala de aula, valorizando as necessidades de cada um de nossos alunos de nossas turmas, como um *mix 'n match* de métodos.

Para entender melhor, pense numa turma de iniciantes dando seus primeiros passos na LE. Evitando a tradução, por se acreditar que não é a melhor das formas de ensinar uma língua e para estimular a sensibilidade à língua-alvo, o uso da técnica relativa à Resposta Física Total pode ser de bastante valia no momento de ensinar novos verbos indicadores de ações. Combinado a isso, poderíamos utilizar a repetição, característica da abordagem audiolinguística, para ajudar os alunos com a

pronúncia. Assim, uma vez trabalhados significado e pronúncia, poderíamos partir para a forma – como cada um dos verbos é escrito e sua utilização em frases.

Convém lembrar aqui, que nosso aluno é o surdo e que, portanto, o ensino se trata da forma escrita da LE. Dessa maneira, vejamos o que se deve esperar da escrita de um iniciante em língua inglesa:

**Quadro 1**  
**Características da escrita de iniciantes em LE, por área**

<b>Áreas</b>	<b>Descrição</b>
<b>Conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de desenvolvimento de tema / desenvolvimento irregular</li> <li>- muitas ideias não relacionadas</li> <li>- poucos (ou nenhum) exemplos dados</li> <li>- escrita insuficiente para avaliação</li> </ul>
<b>Organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de desenvolvimento de tópicos frasais</li> <li>- ausência de sentenças de abertura e fechamento</li> <li>- pouca (ou nenhuma) organização</li> <li>- ausência de argumentos</li> <li>- ideias confusas ou sem relação</li> <li>- escrita insuficiente para avaliação</li> </ul>
<b>Vocabulário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- muitos erros na forma de palavras e expressões idiomáticas</li> <li>- escolha lexical ineficiente</li> <li>- escolha lexical através de tradução direta</li> <li>- significação confusa ou obscura</li> <li>- escrita insuficiente para avaliação</li> </ul>
<b>Linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erros frequentes de tempos verbais</li> <li>- construções frasais forçadas</li> <li>- muitos erros de concordância, número, ordem de palavras, classes de palavras</li> </ul>
<b>Mecânica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldades de ortografia, pontuação e capitalização</li> <li>- escrita ilegível</li> <li>- escrita insuficiente para avaliação</li> </ul>

Fonte: Barlow-Kedves *et al*, 1999 (online)

## 2.5 Gallaudet e o letramento em inglês de crianças surdas sinalizantes

Gallaudet foi o nome dado à universidade mais antiga do mundo dentre o reduzidíssimo número de instituições de nível superior cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas, em homenagem ao seu fundador Thomas Hopkins Gallaudet. Localizada em Washington, é uma instituição privada que conta com o apoio direto do Congresso dos Estados Unidos.

A língua oficial da universidade é a *American Sign Language* (ASL), língua de sinais dos Estados Unidos. Nessa língua se comunicam empregados, estudantes e professores, e se realizam a maioria dos cursos.

Apesar da prioridade concedida aos estudantes surdos, a universidade também admite um pequeno número de pessoas ouvintes a cada semestre. Porém, estes devem ter o domínio da ASL para permanecer na instituição.

A instituição oferece, atualmente, educação para surdos em todos os níveis de educação. Nela, encontramos carreiras em praticamente todas as áreas de conhecimento. Na linguística, Gallaudet tem uma reconhecida liderança mundial.

Nesse campo de investigação, Garcia (2003, p. 130), em pesquisas acerca do aprendizado da leitura e escrita em inglês por crianças surdas, comenta que elas não apresentam respostas claras sobre como atingir o sucesso dos leitores surdos na aquisição do letramento na língua falada e escrita. Segundo ela oferecendo apoio e um ambiente centrado no surdo pode-se evitar atrasos no desenvolvimento da linguagem e do letramento.

O estudo das estratégias usadas pelos surdos que explicitamente relacionam os sinais com a grafia é crítico. Também são importantes as considerações sobre o papel do Inglês Manualmente Codificado e da consciência fonológica que podem ser relevantes no desenvolvimento do letramento no inglês. As pesquisas indicam que há múltiplos caminhos, ao invés de um único, para o acesso à leitura por aprendizes surdos. Nesse sentido passamos a refletir sobre duas propostas.

### 2.5.1 *Da língua de sinais ao inglês escrito*

No campo da escrita de língua inglesa por surdos sinalizantes, destaca-se a pesquisadora Garcia (2003, p. 136) que afirma que *crianças surdas são muitas*

*vezes comparadas a alunos ouvintes que entram na escola com uma linguagem que é diferente da linguagem que a escola utiliza para a instrução e desenvolvimento da alfabetização.*

Ela defende, no entanto, a ideia de que há diferenças importantes - as crianças ouvintes que entram na escola como alunos de inglês vêm falando uma língua nativa que aprenderam desde o nascimento em sua casa, enquanto as crianças surdas geralmente entram no jardim de infância com uma base de linguagem bastante limitada (ibid, p. 137) por terem acesso a sua língua natural tardiamente. Esse fato leva essas crianças a um nível de comunicação mais primário que a maioria das crianças ouvintes.

A esse respeito, a autora acima citada afirma que crianças surdas têm enormes dificuldades para aprender a ler em inglês porque não podem aprender a ler numa língua que não conhecem, tal qual seriam outras crianças na mesma situação. Crianças surdas filhas de pais surdos lêem em inglês melhor do que seus colegas surdos, filhos de pais ouvintes, uma vez que a língua que eles normalmente falam é a ASL. Isso ocorre por uma série de fatores, tais como: acesso à linguagem desde o nascimento, os pais entendem as necessidades das crianças surdas, e o uso de estratégias específicas para ligar ASL e Inglês - o que significa dizer que não se trata do *conhecimento da ASL per se* (ibid, p. 138).

Nos trabalhos da autora há fortes evidências de que as competências linguísticas nos sinais são excelentes preditores de realização de leitura, indicando que uma relação positiva entre o desenvolvimento da ASL e a alfabetização no inglês existe.

Nesse sentido, a consciência fonológica e as alternativas de codificação - sinais, por exemplo - parecem exercer papel fundamental no desenvolvimento da escrita em inglês por surdos sinalizantes.

### *2.5.2 Levando em consideração a fluência na ASL*

Garcia (2003, p. 139) afirma que nas décadas de 1960 e 1970 as pesquisas sobre a leitura e surdez focaram nas diferenças dos resultados entre os alunos surdos com os pais surdos e aqueles com pais ouvintes.

No final dos anos 1980 dois estudos em larga escala de fatores preditivos da habilidade de leitura em crianças surdas foram realizados. Os projetos foram

realizados nos Estados Unidos por pesquisadores da Gallaudet (MOORES *et al*, 1987; MOORES & SWEET 1990) com estudantes sinalizantes.

Nesta pesquisa foram examinados dois grupos de surdos - um com pais ouvintes e outro com pais surdos. O estudo mediu os resultados em leitura e escrita de surdos aos 16-18 anos de idade, em programas de Comunicação Total. Foram avaliados compreensão de leitura, conhecimento de vocabulário em inglês, e sintaxe, bem como proficiência na ASL. Os resultados revelaram que a capacidade de escrita no Inglês e conhecimento de vocabulário foram responsáveis por quase toda a variância no alcance de leitura pelos sujeitos.

Garcia (2003, p. 140) cita também Mayberry e colegas (CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2000) que observaram *os fatores que poderiam prever o sucesso da leitura para alunos surdos*. Eles descobriram fortes correlações entre compreensão de histórias em ASL e compreensão de leitura de histórias em inglês, e com as pontuações no SAT - uma marca registrada utilizada para denominar um conjunto de exames padronizados de admissão à faculdade.

Os resultados encontrados por Mayberry (2000), bem como aqueles encontrados por Hoffmeister em semelhante pesquisa (1997; 2000), mostram que o conhecimento de sintaxe complexa do inglês foi o maior preditor do sucesso na leitura em língua inglesa. Descobriu-se, também que o conhecimento avançado da ASL era outro preditor relevante à habilidade de leitura em inglês.

## **2.6 Inglês na comunicação de surdos: estado da arte na Europa**

Na Europa, esse campo de estudo trouxe percepções sobre comunicação e linguagem que são de grande valia para toda a comunidade de linguistas. O ponto comum a todos os pesquisadores encontrados diz respeito ao desenvolvimento da linguagem dos surdos. Esses estudiosos (BEDOIN, 2011; HILZENS AUER *et al*, 2009; DOTTER, 2008; WOLL & SHARMA, 2008; COKELY, 2008; SKUTNABB-KANGAS, 2008; HILZENS AUER & SKANT, 2008; COLE, 2008; BIDOLI, 2008), assim como os de outros pontos do mundo, acreditam que pouquíssimo é feito pelo desenvolvimento da linguagem, visto que pais, educadores e autoridades não levam em consideração as necessidades dos surdos.

A esse respeito, Dotter (2008, p. 101) comenta que essa situação se dá pelo fato da *questão acerca da língua inglesa como terceira língua para surdos estar*

*muito além das possibilidades educacionais em diversos países.* Essa ideia vem a ratificar a necessidade de se fazer mais em busca da melhora na situação da educação desse grupo.

Nessa perspectiva, com o propósito de evitar que continuemos a encontrar déficit na competência linguística de surdos e estimular o surgimento de mais pesquisas na área, Woll & Sharma (2008) lidam com os aspectos cognitivos do processamento de linguagem – comparando os padrões de ativação envolvidos no processamento das línguas de sinais e do inglês, que são totalmente independentes lexical e gramaticalmente.

Como resultado, encontraram que para ambas as línguas, de sinais e inglesa, o processamento se dá no hemisfério esquerdo, apesar do envolvimento do direito. Encontraram também que há ativação dos lobos frontal e temporais, havendo apenas diferença na influência dos canais de percepção (visual e auditivo).

Portanto, como concluem, *a língua de sinais utiliza as áreas clássicas de processamento de linguagem associadas com a linguagem falada* (WOLL & SHARMA, 2008, p. 50). Isso significa dizer que, quanto à capacidade cognitiva, os surdos têm tanta condição de adquirir uma língua quanto os ouvintes.

### 2.6.1 Inglês e interpretação para os surdos

Bidoli (2008), Dotter (2008), Hilzensauer (2008) e Skutnabb-Kangas (2008) acreditam nessa capacidade cognitiva, apontando como um dos principais fatores responsáveis pelo sucesso da aquisição das L2 e LE o acesso à sua língua natural, o que significa dizer que a privação de contato e/ou o contato tardio com a língua de sinais podem dificultar a aquisição das línguas posteriores.

Ainda no que concerne ao acesso à L1, Skutnabb-Kangas (2008, p. 90) chega à conclusão de que índios como os Saami, na Noruega e na Finlândia, obtiveram mais sucesso na luta por seus direitos linguísticos – talvez, *devido à falta de continuidade linguística em muitas famílias* de surdos –, sugerindo que esses surdos vistam a camisa de sua causa, entrem na luta e garantam seu direito à mediação em língua de sinais na educação.

No entanto, essa mediação está na maior parte do tempo relacionada à interpretação que, como comentamos na primeira parte desse trabalho, caracteriza-se como tarefa difícil. Infelizmente, a grande maioria dos intérpretes de línguas de

sinais ainda não possuem uma formação consistente para a realização de suas atividades, especialmente quando se trata de uma língua estrangeira.

Nesse contexto, Scholl (2008) realiza uma pesquisa que aponta para uma preocupação: intérpretes determinando o conteúdo do que está sendo dito e transferindo a sintaxe e as palavras, de uma língua que desconhece para imagens. A pesquisadora, então, elenca as perguntas a seres respondidas pelo intérprete:

- *A elocução faz sentido, no geral, de acordo com o que eu conheço do mundo e com o que aprendi quando me preparava para este cenário em particular?*
- *A elocução faz sentido na situação em que estamos nesse momento?*
- *A elocução faz sentido no que diz respeito ao registro do discurso?* (SCHOLL, 2008, p. 332)

O problema está justamente neste ponto: na prática, muitas vezes, os intérpretes não são conhecedores da língua estrangeira que estão interpretando e até ensinando, quando assumem a posição de professores da LE para os surdos, que não é o seu papel. E diante da realidade de geralmente não conhecer essa língua, esse fato pode comprometer, e compromete, o aprendizado do inglês.

Dentro dessa perspectiva, quando interpreta da língua de sinais para a língua dos pais, um intérprete experiente não aparenta ter muitas dificuldades em manter um equilíbrio de três esforços: ouvir e analisar, memorizar, e formular um discurso na língua-alvo. Porém, quando se trata da *interpretação entre uma língua de sinais e uma terceira língua, que não é a língua nativa do intérprete, essa atividade parece ser significativamente mais difícil* (SCHOLL, 2008, p. 334).

Scholl (2008), a respeito do que pode ser feito para melhorar a situação da interpretação entre segunda e terceira línguas, chega a três conclusões em sua pesquisa:

1. É de extrema importância que não se negue a realidade, uma vez que a interpretação entre duas línguas não nativas já está acontecendo, e a demanda para tal tende apenas a aumentar.
2. Precisa-se de pesquisas a respeito dessa questão.
3. A interpretação entre uma língua de sinais e uma LE precisa ser “ensinada” em

programas de capacitação de intérpretes.

4. A interpretação entre duas línguas não nativas precisa de mais preparação e treinamento de habilidades. Apesar do risco de ser frustrante, o esforço vale muito à pena.

### 2.6.2 *Ensinando inglês através da língua de sinais*

Retomando a ideia de que todos os humanos têm a capacidade de aprender mais de uma língua, e lembrando a importância de se respeitar a identidade nesse processo, ressaltamos a necessidade de entender as habilidades específicas das pessoas surdas.

Assim, vale destacar que a natureza da motivação para aprender uma LE é intrínseca e não instrumental no caso dos surdos, ao contrário dos ouvintes no geral. Isso ocorre porque, enquanto muitos ouvintes se encontram em escolas de línguas por razões de oportunidades em melhorar suas qualificações para trabalho, os surdos buscam o inglês, por exemplo, a fim de fazer parte de uma sociedade de conhecimento e, portanto, transpor barreiras sociais e culturais.

Para Fleming (2008), é importante que o professor de inglês seja proficiente na língua de sinais e conheça as armadilhas passíveis de serem encontradas pelos alunos quando aprendendo uma língua oral-auditiva. Concordando, Bedoin (2011, p.159) afirma que *muitos não têm nenhuma qualificação especial*. Na opinião de Fleming (2008, p. 146), há sempre dúvidas se ouvintes que ensinam inglês têm conhecimento suficiente da língua para explicar meandros dela para seus alunos. A respeito da modalidade de ensino, a pesquisadora aprova o uso de ferramentas *online* apenas para aplicação da linguagem, mas defende a importância de sessões ao vivo, dando a entender que são mais eficazes.

Discordando de tal ideia, Hilzensauer & Skant (2008) vêm trabalhando há mais de seis anos em um projeto<sup>14</sup> *online* da União Europeia pelo aprendizado independente do inglês por surdos usuários de línguas de sinais de diversos países.

O objetivo principal deste curso é “treinar” os aprendizes para o uso da língua inglesa na comunicação internacional, através de correspondência por *emails* e consultas a *sites* em língua inglesa. A abordagem utilizada pelo curso é a bilíngue;

---

<sup>14</sup> *SignOn!* é o curso *online* de LE para surdos da Universidade de Klagenfurt, na Áustria.

portanto, são oferecidas traduções completas, explicações e exercícios interativos nas línguas de sinais de cada país participante.

Ainda a respeito da língua de sinais como mediadora do processo de ensino-aprendizagem de LE, Cole (2008) carrega sua experiência trabalhando não apenas inglês para surdos sinalizantes italianos como também sua primeira língua, a Língua Americana de Sinais (ASL). Ela traz em seu trabalho, também, informações sobre surdos americanos aprendendo italiano e a língua de sinais italiana (LIS).

A estudiosa (COLE, 2008, p. 179) lista algumas das razões para o estudo de LE comuns a ouvintes e surdos:

- *Aprender sobre culturas diferentes;*
- *Comunicar-se com outras pessoas;*
- *Desenvolver um melhor conhecimento sobre a língua de uma pessoa;*
- *Ter melhores oportunidades no mercado de trabalho.*

Para alcançar esses objetivos, experiência prática e oportunidade para praticar suas habilidades linguísticas recém-adquiridas são oferecidas. Inglês ou italiano são praticados durante sessões informais de fim de tarde e viagens a vários pontos culturais.

Como conclusão de sua pesquisa, Cole (2008, p. 191) afirma que *aprender uma língua estrangeira significa aprender a se comunicar com qualquer pessoa, surda ou ouvinte, e portanto aprender a comunicar com os ouvintes escrevendo, e até mesmo falando, e com os surdos em uma língua de sinais*. Afirma ainda que aos professores *é profundamente necessário reconhecer as necessidades dos surdos e contemplar essas necessidades na esfera da educação*.

Por fim, Ochse (2008) enfatiza a função libertadora do inglês como LE para todos os aprendizes não-falantes da língua inglesa, visto que não apenas aumenta a mobilidade geográfica, social e intelectual, mas também envolve muita reflexão e reflexividade – promovendo o crescimento do *Self*<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Na psicologia cognitiva, *Self* diz respeito à representação cognitiva e afetiva da identidade do sujeito da experiência.

## **2.7 Perspectivas atuais no ensino de inglês para surdos no Brasil: problematizando questões decorrentes dessa prática.**

Considerando o reduzido número de estudos realizados no Brasil sobre esta temática procuramos neste trabalho avançar um pouco mais trazendo à cena reflexões sobre o ensino de inglês para surdos sinalizantes . A abordagem que adotamos refere-se ao ensino da escrita em inglês.

Buscando caminhos que nos levassem a uma melhor compreensão de como ocorria esse processo lançamos mão de autores nacionais e estrangeiros que contribuíram com seus estudos para tornar mais visíveis questões que até então não se davam a conhecer.

Como já afirmamos anteriormente, em sua dissertação de mestrado, Lopes (2009) citou quatro outros trabalhos localizados nesse segmento no Brasil: as pesquisas de Naves (2003), Silva (2005), Oliveira (2007) e Sousa (2008). A par disso pesquisamos em outras fontes e não encontramos informações sobre a existência, no Brasil, de outros estudos, o que nos permite perceber que a literatura existente em torno do assunto é bastante restrita.

### *2.7.1 Influência das crenças de professores no ensino/aprendizagem de LE por surdos*

A pesquisa de Oliveira (2007, p.173), na qual investigou as influências das crenças de professores sobre o ensino de língua inglesa para surdos em seu modo de agir, encontrou as seguintes crenças:

- *A diferença lingüística entre surdos e ouvintes não é fator determinante para o processo de ensino/aprendizagem;*
- *Alunos de escola pública, surdos ou ouvintes, não têm competência para aprender LE (inglês);*
- *O ensino de LE (inglês) para surdos é desnecessário, uma vez que estes alunos não são capazes de aprender nem mesmo a LP;*
- *Alunos surdos aprendem através de “treinamento”;*
- *Por não utilizarem a língua oral, os alunos surdos têm um conhecimento de mundo limitado;*

- *A falta de vocabulário do aluno surdo impede a implementação de aulas de leitura;*
- *Alunos surdos não são capazes de desenvolver a habilidade de leitura em LE (inglês)*

Essas crenças apresentadas nos mostram que os professores de surdos não estão, muitas vezes, preparados para enfrentar o desafio de ensinar uma língua estrangeira a esse grupo.

Portanto, os resultados apontam dificuldades na formação de professores, que trazem consigo mais obstáculos do que facilidades – o que, na opinião de Oliveira (2007, p. 175), *é reflexo da ideologia, das crenças e experiências que esses trazem para o ambiente escolar.*

### *2.7.2 Ensino comunicativo de línguas para surdos*

Tratando do mesmo tema Sousa (2008) enfoca o ensino comunicativo de línguas. Seu trabalho mostra uma ampliação do repertório linguístico, bem como uma capacidade de articular informações com as estruturas aprendidas através de atividades comunicativas.

Seu objetivo foi analisar o desenvolvimento da escrita de surdos de Fortaleza em uma terceira língua (L3), o inglês, quando expostos ao Ensino Comunicativo de Línguas (ECL).

Dentre suas perguntas estavam: (1) Qual o papel da Libras na escrita de surdos, em inglês, produto do ECL?; (2) Qual o papel da língua portuguesa nessa escrita? Para responder a seus questionamentos, a pesquisadora elaborou um minicurso de língua inglesa, cuja abordagem foi o ECL, com duração de 120 h/a.

Suas análises dos textos escritos indicaram que a LIBRAS (como era esperado) foi usada pelos sujeitos para substituir estruturas desconhecidas em língua inglesa, que, como afirma a pesquisadora (SOUSA, 2008, p. 203), constitui uma *estratégia de comunicação conhecida por transferência interlinguística.*

A língua portuguesa também foi utilizada com a função de estratégia de transferência interlinguística, além de ter servido como substituta no caso dos vocábulos desconhecidos em inglês.

Portanto, a Libras e a língua portuguesa foram utilizadas com o papel

de suprir a falta de conhecimento na língua inglesa. Para Sousa (2008, p. 204) *o uso dessas línguas foi intensificado na escrita da língua-alvo devido à grande necessidade de comunicação gerada nos alunos por essa abordagem.*

### 2.7.3 *Leitura em língua estrangeira*

Silva (2005) realizou uma pesquisa de cunho etnográfico, tendo como objetivo principal verificar como a leitura é trabalhada dentro do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Para tanto, observou uma classe de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual inclusiva.

Seu trabalho apresenta um grupo composto por surdos, ouvintes, uma professora e uma intérprete. Nas aulas, a professora traduz os termos para os ouvintes enquanto a intérprete o faz para os alunos surdos, o que nos mostra a ideia de que a interação texto-leitor é associada ao domínio das palavras.

Nessa perspectiva, a professora trabalha a leitura somente sob o aspecto gramatical e o da tradução de palavras, utilizando o português. Esse uso da língua portuguesa faz com que os surdos dependam da atuação da intérprete durante todo o processo de ensino, com exceção dos momentos de escrita. *Assim, no contexto pesquisado, ao aluno surdo é proposto aprender inglês através de explicações dadas pela professora na língua portuguesa oral e interpretadas em Libras por uma intérprete que não sabe inglês* (SILVA, 2005, p. 184).

Como resultado, foi encontrada evidência da importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira do aluno surdo, pois, como afirma, *é através da língua de sinais que ele vai construir os significados da língua estrangeira a ser aprendida* (SILVA, 2005, p. viii). Outro dado obtido foi que os surdos não sabem se estão aprendendo português ou inglês devido à ênfase dada ao léxico descontextualizado.

Dentro do mesmo campo, Naves(2003) compreende a leitura como o espaço da heterogeneidade do sujeito, reconhecendo a LIBRAS como mediadora. Sua pesquisa revela que o processo sócio-histórico não pressupõe uma significação intrínseca ao texto.

#### 2.7.4 Gêneros textuais e ensino de LE para surdos

Na esteira da discussão sobre textualidade, Lopes (2000) fala sobre o emprego de gêneros textuais no ensino da língua inglesa no qual o autor, que ora comentamos, busca trabalhar o texto através da tradução/discussão de sentidos, na Libras.

A metodologia que ele sugere traz a proposta de seis (6) aulas: uma com história em quadrinhos (HQ); uma com charge; três utilizando o computador, uma para entendimento do ORKUT em inglês, uma para leitura da página inicial do Museu de Artes Modernas (MAM) e outra para leitura da página inicial do Deaflympics; e a sexta para a leitura de um folder. A cada aula os estudantes comparavam os tipos de textos das aulas anteriores.

Essa proposta representa uma possibilidade de emprego por professores de inglês podendo ser acrescida de outras atividades que permitam uma maior interação através da língua, levando à possibilidade de desenvolver uma fluência (escrita). Portanto, reconhecemos a importância de tal trabalho não apenas para o contexto escolar inclusivo – objetivo dos autores –, como também para o contexto de escolas de idiomas devido à qualidade na fundamentação teórica e nas ideias de atividades propostas.

Focando no ensino de inglês como língua estrangeira numa perspectiva inclusivista, em cursos livres, faz-se necessário buscar conhecer primeiro como se dá o processo de ensino-aprendizagem por surdos antes de cogitar a sala inclusiva de idiomas. Um dos motivos para tal é o fato das escolas de línguas geralmente agruparem os alunos por objetivos e necessidades em torno da língua alvo, o que significa dizer que alunos que buscam trabalhar a fluência conversacional costumam ser alocados em turmas diferentes dos alunos que objetivam melhorar sua fluência na escrita de uma língua.

No caso dos surdos, essa fluência em uma nova língua poderá ser bastante utilizada em situações de uso da “internet”, onde poderão interagir com surdos e ouvintes de outros países em salas de batepapo, *blogs* e *sites* de relacionamento.

Considerando a *internet* que por si só surge, na atualidade, como fonte inesgotável de motivação, o jovem nativo digital<sup>16</sup>, independente de cursar a língua

---

<sup>16</sup> Diz-se daquele que nasceu em meio às tecnologias digitais.

inglesa, terá de aprender cada vez mais termos nessa língua, diante do mundo digital que sugere a necessidade de um conhecimento básico para manter-se” conectado as redes sociais”, “os blogs” atravessando todos os recantos da terra alcançando os mais longínquos pontos e seus diversos grupos linguísticos, compondo aquilo que podemos de fato nominar, de inclusão digital.

### CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos descritos neste capítulo representam a organização e aplicação da pesquisa – desde o objeto de estudo e sua justificativa aos dados coletados – respeitando a fundamentação teórica abordada nos capítulos anteriores.

Como destacado nas primeiras páginas deste trabalho, buscamos aqui demonstrar que o surdo pode adquirir fluência na língua estrangeira tendo como ponto de partida o processo de aquisição e aprendizagem dessa língua.

A convivência com surdos (inicialmente um familiar e posteriormente um aluno matriculado em uma escola de idiomas da qual eu ministrava aulas) despertou o interesse em compreender as possibilidades que eles poderiam demonstrar no aprendizado de uma língua estrangeira .

O desafio de ensinar para surdos com o auxílio de materiais de consulta escassos impulsionou o problema para o qual tentamos buscar alternativas que facilitassem entender esse processo e talvez poder contribuir para novos esclarecimentos sobre o tema, especialmente considerando o papel do mediador no processo.

Tal limitação no número de livros estrangeiros e de raras produções acadêmicas brasileiras em nível *stricto sensu* acerca do tema nos instigou para a realização do trabalho a partir das bases conceituais adquiridas ao longo da graduação e das capacitações recebidas sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, como também das disciplinas cursadas durante o mestrado. Portanto, a linha de raciocínio que seguimos é a de que se aprende uma segunda língua ou língua estrangeira tendo como apoio as bases das anteriores, embora esse confronto cause uma sensação de estranhamento quase inevitável como explicitado no capítulo I, quando falamos das ideias de Revuz.

Quando falamos de bilinguismo e surdez, a experiência com a segunda língua diz respeito a um contato com a escrita em português, uma vez que a escrita de sinais ainda se encontra em fase de construção, portanto ainda não se constituiu objeto de aprendizagem da maioria dos surdos. Isso nos leva à perspectiva *bi(multi)linguista* apontada por Lopes (2009, p.45) pelo fato de serem no Brasil a

Libras a primeira língua dos surdos, o português a segunda e o inglês uma língua estrangeira e, por esse motivo, terceira.

As considerações supracitadas levaram-nos a definir como critérios para seleção dos sujeitos surdos: deveriam ser frequentadores da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS); ter concluído o ensino médio e possuir domínio da língua de sinais, bem como algum conhecimento da língua portuguesa.

A necessidade de aprofundar os conhecimentos em torno da educação de surdos é latente e não se podem estagnar – formando igapós – os avanços científicos devido ao fato da inclusão escolar e o bilinguismo não parecerem alcançar resultados tão satisfatórios como se espera.

É por urgência da evolução na educação desses sujeitos que nos apoiamos na teoria de que, para se ter uma escola inclusiva, faz-se mister conhecer não apenas as particularidades, como também as características identitárias e de aprendizado dos grupos tidos como minorias em sala de aula.

Visando confirmar nossas hipóteses, a pesquisa realizou-se no laboratório de Linguagem, Educação e Organização Sociocultural do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, contando com uma população de estudo constituída por 6 (seis) surdos, de ambos os sexos, associados da FENEIS com o Ensino Médio concluído. Para fazer parte da pesquisa ainda utilizamos como critério surdos que tivessem consolidada sua primeira língua e algum conhecimento do português, o que possivelmente permitira uma boa escrita na L2, uma vez que os pesquisados passaram por disciplinas dessa língua nos ensinos fundamental e médio.

Trata-se de um estudo descritivo e observacional, de caráter qualitativo. Optamos por esse tipo de pesquisa para melhor descrever as características de eventos linguísticos comunicativos em inglês.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nos encontramos com os sujeitos para esclarecer o passo a passo das atividades e, sempre que sentimos a compreensão prejudicada, fizemos uso da Libras.

A nossa pretensão no momento em que definimos o número de encontros foi assinalar apenas que os sujeitos demonstravam estar iniciando um processo de mudanças seguindo a ideia de Vygotsky quando comenta sobre “zona de desenvolvimento proximal” e “zona de desenvolvimento real”. Seguramente na sequência de novos momentos haveria a consolidação de muitos dos conceitos que

foram trazidos durante os encontros, e que deveriam se prolongar até complementar o final da fase a qual, na maioria dos casos, se conclui ao término de cinco meses.

Em seguida, iniciamos a pesquisa propriamente dita, com todo o grupo interagindo com o pesquisador diretamente e/ou através de computadores, obedecendo aos seguintes momentos:

1) Avaliação do nível de conhecimento da língua através da aplicação do teste de nivelamento (placement test) da Solutions, publicado pela Oxford University Press, de autoria de Edwards (2011, p. 3-5).

2) Aulas acompanhadas de estímulo para o uso da língua inglesa através de “batepapo” e de um site de relacionamento criado para esse fim, ou seja, para a troca de informações pessoais até a inserção de temas específicos definidos em grupo.

3) Registro de dados da evolução do desempenho dos participantes da pesquisa através da aplicação de um novo teste de nivelamento e com a impressão dos textos produzidos.

Os testes de nivelamento (ANEXO 1) mencionados acima dizem respeito a uma prova que visa identificar em que nível de inglês se encontra um aluno, tendo como base as referências do Common European Framework. Os mesmos foram corrigidos e os sujeitos tiveram seus níveis definidos de acordo com o seguinte quadro:

## Quadro 2

**Níveis contemplados pelo teste de nivelamento, de acordo com a pontuação**

	<b>Total</b>	<b>Básico</b>	<b>Pré- intermediário</b>	<b>Intermediário</b>
<b>Gramática e Vocabulário</b>	50	0-20	21-30	31+
<b>Leitura</b>	10	0-4	5-7	8+
<b>Redação</b>	10	0-4	5-7	8+

Fonte: Edwards (2011, p. 2)

O número total de encontros semanais foi de dez (10), o que foi realizado em aproximadamente (4) meses. Esses encontros respeitaram o conteúdo trabalhado por instituições de ensino de língua estrangeira no nível iniciante de inglês, e foram planejadas tomando como uma das principais bases o livro *New English File Elementary*, da Oxford University Press – muito utilizado em escolas de idiomas e benquisto por boa parte dos professores da língua. No último mês de trabalho, realizamos dois (2) encontros *online* com todo o grupo.

O estudo, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), recebeu aprovação em 02/03/2011(25/02/2011), com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 0013.0.096.000-10, registro interno CEP nº 026/2010. Esta pesquisa está ligada ao projeto “A comunicação em minorias linguísticas: vislumbrando novos rumos” cadastrado sob o número 225180-PSI-015-2009/1, aprovado e cadastrado em 28/10/2009.

Trabalhamos com a perspectiva de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1997) constitui-se de um conjunto de técnicas de análise visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens obter dados que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens.

Após sucessivas leituras, os dados foram transcritos literalmente, segundo orientações de Turato (2003 e 2005) e Triviños (2010). A leitura geral denominada “leitura flutuante” de todo o material permitiu determinar o corpus da investigação e daí *traçar os perfis comparativos* dos sujeitos – no que diz respeito às características, produções e resultados alcançados –, evidenciando semelhanças e dessemelhanças entre os mesmos (TURATO, 2005, p. 510).

A análise desses dados ocorreu à luz do referencial teórico pesquisado, e foi realizada após as duas aplicações do teste de nivelamento, que registraram a evolução conseguida por seis alunos, além do acompanhamento dos textos produzidos no *site* criado para esse fim.

Das dez produções dos alunos analisamos cinco assim identificadas:

- a) a primeira;
- b) duas intermediárias;
- c) a final;

d) uma produção “surpresa” que diferentemente das demais não foi possível realizar consulta a nenhum material e/ou aos colegas.

O motivo pelo qual não analisamos todas as produções de todos os participantes foi a necessidade de explorar ao máximo os dados, o que tínhamos mais dificuldade para fazer com o número total de produções.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS

Como explicitamos no capítulo anterior (metodologia), após sucessivas leituras, os dados obtidos nos dez encontros – dos quais os dois últimos se relacionam ao uso do batepapo com o grupo – foram transcritos literalmente, segundo orientações de Turato (2003 e 2005), Triviños (2010) e Bardin(1977).

O primeiro passo de nossa intervenção foi o teste de nivelamento a fim de conhecer o nível dos alunos. A seguir, expusemos os testes de nivelamento inicial de final para fins de comparação e registro de evolução.

### 4.1 Nivelamentos

#### 4.1.1 Primeira aplicação do teste de nivelamento

O quadro número três mostra a pontuação obtida pelos alunos no primeiro contato com o teste de nivelamento, que resultou nos dados abaixo. Note que os sujeitos são identificados pela primeira letra de cada nome.

**Quadro 3**  
**Pontuação e nível dos sujeitos segundo primeira aplicação do teste de nivelamento**

SUJEITO	PONTUAÇÃO	NÍVEL (CEF)
S	8	Básico (A1)
G	9	Básico (A1)
L	4	Básico (A1)
R	6	Básico (A1)
M	0	Básico (A1)
A	0	Básico (A1)

A maioria dos participantes demonstrou algum conhecimento de língua inglesa com exceção de dois alunos, que apresentaram um nível mais elementar de inglês que os demais, ou seja, não conseguiram responder nenhuma questão do referido teste. Nesse caso, não ofereceram material que pudesse sinalizar para algum conhecimento dessa língua, embora imaginássemos que soubessem alguma coisa talvez distinta do que solicitamos. Não ficamos desatentos para a possibilidade de que outros aspectos possam ter interferido nessa ocasião.

De um modo geral, podemos afirmar que os sujeitos se comunicavam por escrito através de um vocabulário fragmentado (usando palavras soltas), não empregando também a sintaxe que a língua estrangeira (inglês) tem como padrão.

A continuação dos encontros e a realização de novas atividades comprovou essa hipótese de um desempenho, dos dois citados, mais fraco que os demais até um certo momento, ocasião em que um deles, A., começou a mostrar uma evolução mais acentuada. Portanto, começamos no nível básico equivalente ao A1 do *Common European Framework*, segundo o qual tais aprendizes – ao término do nível – devem ser capazes de entender e utilizar expressões cotidianas que lhes sejam familiares e frases básicas que objetivem a satisfação de necessidades do tipo concretas. Devem ser capazes também de se apresentarem a outros, a formular e responder perguntas sobre dados pessoais, tais como: onde moram, pessoas que conhecem diversões preferidas, etc. E, por fim, interagir de forma simples a partir do momento em que aquele com quem interage utilize uma linguagem clara e nivelada com o conhecimento adquirido por eles e esteja disposto a ajudar, mantendo a comunicação.

#### *4.1.2 Segunda aplicação do teste de nivelamento*

Por ocasião de uma segunda aplicação do teste de nivelamento, realizado ao término de nosso trabalho de intervenção, chegamos a identificar evolução dos alunos se considerarmos o momento inicial quando foi aplicado o primeiro teste. O quadro a seguir, de número quatro, mostra a pontuação alcançada pelos alunos remanescentes nesse segundo teste. Lembramos que os sujeitos são identificados pela primeira letra de cada nome.

**Quadro 4**  
**Pontuação e nível dos sujeitos por ocasião do segundo contato com o teste de nivelamento**

SUJEITO	PONTUAÇÃO	NÍVEL (CEF)
S	11	Elementar (A1)
G	13	Elementar (A1)
L	14	Elementar (A1)
R	9	Elementar (A1)
M	0	Elementar (A1)
A	6	Elementar (A1)

O quadro nos mostra que os sujeitos permanecem dentro do nível Elementar (A1) do *Common European Framework* (CEF), o que era de se esperar, visto que a pesquisa trouxe aos mesmos a contribuição de dez (10) aulas traduzidas em ampliação do repertório linguístico. Contudo, o quadro no subtópico seguinte nos permite observar uma evolução, comparando os resultados de ambos os nivelamentos.

#### 4.1.3 Comparação dos resultados nos testes de nivelamento

De posse dos dados expostos nos dois quadros anteriores, sentimos a necessidade de organizá-los em um único quadro (o de número 5) para fins de comparação. Observe a seguir:

### Quadro 5

#### Evolução dos sujeitos segundo comparação das pontuações obtidas na primeira e na segunda realização do teste de nivelamento

SUJEITO	Placement 1	Placement 2
S	8	11
G	9	13
L	4	14
R	6	9
M	0	0
A	0	6

A menor variação foi de três pontos, nos casos de R., enquanto a maior foi de dez (10) pontos, no caso de L. – o que nos mostrou estarmos trilhando um caminho para a aquisição de fluência em língua estrangeira por surdos. Não podemos deixar de registrar também que M. não apresentou evolução nos testes porque saiu do grupo após os dois primeiros encontros.

Tais dados nos permitem confirmar que a positividade expressa por diversos autores citados na fundamentação (LOPES, 2009; HILZENSAUER *et al*, 2009; DOTTER, 2008; WOLL & SHARMA, 2008; COKELY, 2008; SKUTNABB-KANGAS, 2008; HILZENSAUER & SKANT, 2008; COLE, 2008; BIDOLI, 2008; SOUSA, 2008; KRASHEN, 2005, 1982, 1981; GARCIA, 2003; entre outros) vale muito a pena, uma vez que mostramos estar avançando em direção à fluência em inglês por surdos.

#### 4.2 Produções textuais

Durante a realização do trabalho, dez (10) atividades foram realizadas. Apresentamos a análise de cinco (5) delas. Das cinco atividades, quatro estão expostas a seguir e a quinta será apresentada em um subtópico separado pelo fato de ter sido produzida em condições diferenciadas (explicadas mais adiante).

Desde o início apesar de destacar pontos relacionados com os fatores formais do texto, não deixamos de considerar os demais fatores de textualidade. De um modo geral, no que diz respeito ao aspecto semântico/formal, todos apresentaram

coesão e coerência nos textos uma vez que o material produzido foi claro e sem contradições e/ou confusão de ideias. Contudo, em um ou outro casos pudemos identificar ausência ou mau uso de alguns elementos responsáveis pela coesão, que serão explicados no decorrer das análises. Quanto ao aspecto pragmático, todas as produções cumpriram sua função sociocomunicativa.

#### 4.2.1 *Produção inicial*

Nosso trabalho realizado em todo o processo de intervenção seguiu a orientação dos autores para ensino da língua inglesa, fazendo um *mix n' match* de abordagens e métodos. Num primeiro encontro começamos a trabalhar cumprimentos, números, informações pessoais e a forma afirmativa do verbo *to be*, dentro desse contexto.

Desses assuntos, os sujeitos conseguiram reconhecer os números de zero (0) a dez (10), e não apresentaram nenhuma dificuldade no entendimento dos demais numerais até duzentos (200) além de demonstrar facilidade para trabalhar os cumprimentos, conseguindo organizar as informações solicitadas de acordo com os padrões exigidos.

Em se tratando do verbo *to be* afirmativo, a única questão levantada por dois alunos (M e A) diz respeito à utilização da forma verbal *are* em frases onde os sujeitos são representados por nomes próprios e não pelo pronome sujeito *they*. Tal fato, como percebemos ao longo de nossa experiência com língua estrangeira – como alunos e como professores –, contudo, não representa uma dificuldade exclusiva do surdo, visto que pode-se observar o mesmo fenômeno nas aulas com ouvintes.

Na aula seguinte, os sujeitos da pesquisa foram expostos ao vocabulário relativo a países, nacionalidades e línguas, e trabalharam as formas negativa e interrogativa do verbo *to be*. Mais uma vez não surgiram dificuldades e muitos lembraram algumas palavras que teriam aprendido durante a escola.

Num momento de produção dessa aula, os alunos tiveram a oportunidade de personalizar o conteúdo aprendido, criando um *about me* no *site* de relacionamento desenvolvido exclusivamente para o grupo para fins de prática e produção de língua inglesa.

O objetivo sociocomunicativo desse tipo de texto é passar informações pessoais básicas – a critério do autor – e interesses a internautas que visitam seu perfil em redes sociais, o que foi alcançado. Quanto aos aspectos sintáticos e semânticos responsáveis pela coesão e coerência, estão comentados a seguir.

Vale salientar que as produções solicitadas não oportunizaram a criação de textos mais elaborados por serem dirigidas por uma proposta metodológica necessária para que pudéssemos realizar as comparações entre os dois momentos de aplicação dos testes. A par disso, estávamos atentos para oportunizar a ampliação da comunicação, sempre que possível, em situações de batepapo informal e comentários nos perfis no ESOBSL. Lembramos ainda que alguns dos sujeitos buscaram contato com surdos dos Estados Unidos, independente de nossa intervenção, o que mostra a consciência da possibilidade que eles teriam à medida em que o contato com a língua fosse aprofundando.

#### 4.2.1.1 Produção de R.

*Hello, My name is R, I'm Deaf and i am twenty-four years old, single. I'm from Brazil and I live in Olinda. I speak Portuguese and Brazilian Sign Language. My e-mail address is r.a@gmail.com. Thanks.. =)*

Aqui podemos ver o quanto R., que no teste inicial foi uma aluna que apresentou um dos níveis mais básicos de conhecimento da língua inglesa, se comparada com outros dos sujeitos, evoluiu e quão bem produziu, podendo ser comparada a qualquer estudante, ouvinte ou não, de língua inglesa de nível iniciante, pois apesar de o texto apresentar desvios simples acerca da pontuação (letras maiúsculas e minúsculas) a mesma conseguiu comunicar efetivamente informações pessoais. Assim, no que diz respeito à palavra “I” minúscula, pode se tratar de uma influência da segunda língua, em que o pronome pessoal “eu” nunca é escrito com letras maiúsculas. A respeito da contração do verbo *to be* (*I'm*), podemos dizer que caracteriza o entendimento mais aprofundado do emprego dessa estrutura na linguagem usual do inglês.

Quanto à textualidade, trata-se de uma produção bastante coerente na qual não há contradições e nem ideias confusas. Podemos dizer, também, que a escolha lexical apropriada, o uso do conector “and” e o “in” - partícula integrante do advérbio de lugar - contribuíram para o estabelecimento da coesão no texto em questão.

#### 4.2.1.2 Produção de M.

Um outro exemplo é M. que, apesar de ter um conhecimento mais restrito da Libras e do português que os demais, foi capaz de produzir algo em que os desvios não atrapalharam a comunicação. Contudo, manifestou que, sentindo-se mais fraca que os demais, optava por parar o curso, tendo comparecido apenas a duas aulas.

Sua texto diz:

*hello, my name is M, i'm deaf and i am thirty-two years old, single i am from brazil and i live in Recife. i speak brazilian. My address is ms7@hotmail.com.*

Essa aluna apesar de apresentar o nível mais fraco de inglês de todo o grupo ainda conseguiu dar demonstrações que o seu conhecimento prévio aliado a novas informações e explicações a respeito dessa língua lhe trouxeram mais segurança para se expressar conforme a solicitação dos pesquisadores sem confusões ou contradições, o que caracterizou sua produção como coerente.

O fato de o sujeito não ter utilizado letras maiúsculas nada tem a ver com sua possibilidade de aprender o inglês, apenas mostra uma falha no aprendizado da segunda língua. Tal fato foi constatado observando seu caderno de anotações – M. tende a escrever tudo em letras minúsculas. Em relação a “*i speak brazilian*”, consideramos importante lembrar que, apesar de não ser “brazilian” a palavra adequada, não houve quebra na significação, pois um nativo conseguiria entender que o sujeito se refere ao português do Brasil (Brazilian Portuguese – o que nos dá subsídios para afirmar que, mesmo havendo uma falha na escolha lexical, esse fato não prejudicou a coesão, garantida pelo uso apropriado do conector “and” e pela escolha lexical bem realizada no restante do texto.

#### 4.2.1.3 Produção de G.

Nessa produção o sujeito foi capaz de comunicar suas informações pessoais com coerência, pois suas informações são informadas de forma clara, como se pode observar:

*My name is G.S.  
I'm twenty-one years old*

*I live Igarassu, Pernambuco – brazil  
My mobile is 9254-...*

*E-mail address: gssurdo@hotmail.com*

Percebemos, porém, algumas falhas de pontuação, como “*brazil*” em letra minúscula e ausência de pontuação no fim de cada período. Esse fenômeno, muitas vezes definido como erro, pode na verdade dizer respeito a uma influência das línguas antecedentes e uma tentativa de evolução na língua alvo. Neste momento, a tarefa de precisar qual das línguas gerou esse desvio é difícil, uma vez que a Libras pode ter interferido na LE por se tratar de uma língua viso-espacial que ainda não possui uma forma escrita bem desenvolvida e difundida, assim como as falhas na aquisição do português podem ter exercido tal papel. Pudemos observar que nas suas anotações em português há ausência de pontuação e, muitas vezes, letras maiúsculas, o que reafirma os estudos já realizados por muitos pesquisadores sobre o ensino do português para surdos. A par disso, outros estudos sobre influência das línguas preexistentes também podem ser usados para entendermos melhor o desempenho desses alunos.

Outro exemplo importante desse impacto das línguas preexistentes é o fato de o aluno ter deixado a preposição “*in*” de fora na frase “*I live Igarassu*”, que está relacionado à influência da primeira língua (Libras), que é mais sintética como afirma Fernandes (1994), não contando com muitas preposições em seu plano sintático.

Em resumo, quanto à textualidade na produção de G. podemos dizer que, em se tratando do aspecto formal, alguns elementos coesivos deixaram de ser utilizados, como palavras de transição responsáveis pela interrelação entre os enunciados. Contudo, esse fato não prejudicou a coerência, uma vez que há uma relação lógica entre as ideias que nos permite entender a mensagem a ser comunicada.

As dificuldades de pontuação apresentadas nas produções escritas que estamos descrevendo estão previstas no trabalho de Barlow-Kedves *et al* (1999), no grupo de dificuldades da *mecânica* na escrita em LE por alunos iniciantes. Assim, esses fragmentos de textos mostram evolução em nossos sujeitos, diante do destaque que fizemos em relação àqueles que apresentaram um comportamento inicial mais fraco de todo o grupo, alcançando bons resultados, independente de possíveis usos inapropriados no que se refere à gramática; afinal, esses usos são recorrentes nas salas de aula de língua estrangeira em que se encontram qualquer tipo de aluno, e fazem parte do processo de construção do conhecimento.

Quanto aos demais sujeitos podemos assinalar que se saíram melhor que os que acabamos de descrever, ou seja, produziram textos mais coesos e coerentes por terem exposto suas ideias de forma ainda mais clara e terem feito melhor uso dos elementos coesivos – escolha lexical apropriada e conectores, no caso dessas produções. Nesses casos identificamos um nível de fluência maior.

#### 4.2.1.4 Produção de L.

*Hello, my name is L., I'm twenty-three years old, single. I am deaf and this is my profile. I live in Recife, Pernambuco and am a student. I study at Fir, in Recife. I am here to study english.*

O texto de L. mostra um bom nível de fluência. Podemos dizer que arriscou mais, conseguindo se expressar com vocabulário, construções verbais que (ainda não) tínhamos trazido à sala de aula. O aluno também trouxe a contribuição da estrutura “*I am here to study english*” que, por iniciativa própria, construiu após solicitar ao professor a tradução de alguns termos. Esse movimento estimulou outros sujeitos como S.

Por outro lado, podemos apontar a escrita da palavra “*english*” como tendo sofrido possível influência da L2, uma vez que no português não se escrevem línguas e nacionalidades com letras iniciais maiúsculas. A Língua inglesa exige que países, nacionalidades e línguas sejam escritas com as iniciais em letras maiúsculas. Porém, esse “desvio” gramatical não interfere na textualidade, uma vez que essa produção mantém sua qualidade de coesa e coerente devido ao uso de elementos coesivos e à exposição de ideias realizada de maneira clara.

#### 4.2.1.5 Produção de A.

*Hello. My name is A. I'm deaf and I am twenty-seven years old. I am from Brazil and I live in Olinda. I speak Brazilian. My address is a83@gmail.com*

O aluno produziu bem, conseguindo comunicar sua rotina nas segundas-feiras de forma coerente, uma vez que decodificamos sua mensagem sem maiores esforços. Também, apesar de “*Brazilian*” não ser a palavra apropriada, o sujeito lembrou que países, línguas e nacionalidades são escritos com letra maiúscula. Como visto em outro texto, esse desvio não compromete totalmente a coesão.

#### 4.2.1.6 Produção de S.

*Hey!! I am S., twenty-four years old, single. I am deaf and this is my profile. I live in Recife, Pernambuco and am a student. I study at FACHO, in Olinda. I am here to study English.*

Nessa produção, também identificamos um nível fluência bom, permitindo-nos dizer que S. ousou e conseguiu se expressar com vocabulário, construções verbais que ainda não tínhamos trazido à sala de aula, a exemplo de L., de forma apropriada, garantindo a coesão. A aluna foi capaz de ocultar o sujeito da oração “*I am a student*” no momento apropriado, e de suprimir sujeito e verbo de ligação nas frases “*I am S., I am twenty-four, I am single*”, fazendo bom uso da elipse – figura de linguagem que evita repetição. Dessa maneira, podemos dizer que seu texto é bastante coerente por ser capaz de comunicar uma mensagem de forma eficiente.

#### 4.2.2 Produções intermediárias

A maior parte dessas produções são coesas – devido ao bom uso de elementos de coesão que devem estar presentes, além de apresentarem-se bastante coerentes – por comunicarem suas mensagens claramente, sem confusão de ideias ou contradições –, excetuando uma ou outra que será explicada. A respeito dos fatores pragmáticos, todas as produções cumpriram sua função sociocomunicativa mais uma vez como será visto adiante.

No quinto encontro começamos a trabalhar o vocabulário relativo às atividades cotidianas comumente realizadas e as formas afirmativa e negativa do presente simples.

Dentre esses assuntos, os sujeitos tiveram mais facilidade para reconhecer as atividades como “*go to school / work*”, “*study*” e “*sleep*”, e não apresentaram nenhuma dificuldade no entendimento das demais ações.

Em se tratando do presente simples nas formas afirmativa e negativa, a dificuldade por todos os alunos presentes (R. faltou neste dia) diz respeito à utilização da terceira pessoa em frases negativas. Os sujeitos insistiam em utilizar o verbo e o auxiliar na terceira pessoa; por exemplo, *She doesn't goes* (frase de L.). Essa confusão, como percebemos ao longo de nossa experiência com língua estrangeira, mais uma vez não representa uma dificuldade exclusiva do surdo, visto que pode-se observar o mesmo fenômeno nas aulas com ouvintes, ratificando a hipótese da ordem natural de Krashen (1982), em que a terceira pessoa é adquirida/aprendida mais adiante. Contudo, no caso do surdo, esse fenômeno pode estar relacionado a uma dificuldade em entender o funcionamento da terceira pessoa, uma vez que no plano morfológico da Libras (FERNANDES, 1994) não existe flexão verbal de pessoa, indicando uma influência da primeira língua.

Durante a produção dessa aula, os alunos tiveram a oportunidade de personalizar o conteúdo aprendido, criando um texto a ser inserido na seção *A perfect Monday* dos seus perfis. Esse texto teve o objetivo de informar aos visitantes dos perfis um pouco sobre a rotina dos sujeitos, tarefa realizada com sucesso uma vez que os textos traziam suas ideias com clareza.

A., por exemplo, escreveu o seguinte:

*I wake up at 7:30 and, take a shower, then have breakfaset, go to work at 12 and go to have lunch, to return from work, night get home, sleep.*

Nesse parágrafo, A. faz alguns usos inapropriados da pontuação como a vírgula após “*and*”, que seria opcional antes da palavra, e a vírgula antes de “*then*” que deveria ser um ponto. Apesar de explicado em aula, o aluno não lembrou na hora da produção, o que é comum acontecer. Contudo, o sujeito produziu muito bem, melhor que o esperado. Somos capazes de entender o que faz em sua segunda-feira perfeita graças a coerência textual. Em relação ao verbo na forma

infinitiva com a partícula “to” (*to return from work*), afirmamos se tratar de uma interferência da segunda língua, uma vez que o aluno fez uso do dicionário português-inglês para encontrar o verbo que lhe faltava.

É importante, também, destacar a justaposição de frases (*go to have lunch, to return from work, night get home, sleep*) que ilustra uma influência da L1, pois, nos planos morfológico e sintático da Libras, raros são os casos de advérbios e locuções adverbiais, ficando, assim, a ideia de ordenação dos eventos a cargo do contexto e do encadeamento por justaposição. Esse fato, apesar de mexer com a coesão devido à falta de palavras de transição e conectores que tornariam o texto mais natural, não comprometeu a significação.

Dentro do mesmo assunto, G. escreve:

*I wake up at 6:00 then go to work morning and afternoon. After night meeting I go to get home. At 10:00 I go to bed*

Nessa produção, G. descreve sua segunda-feira com clareza (coerência), saindo-se melhor que em seu primeiro texto por utilizar elementos coesivos que contribuíram para a construção de um texto mais fluido, como os conectores “and”, que traz a ideia de adição, e “then” e “after”, responsáveis pela ordenação dos eventos descritos.

Mesmo sendo a mais curta das produções, o sujeito escreve de forma clara apesar da interferência da primeira/segunda língua quando fala que vai trabalhar manhã e tarde. Apesar da Libras – no plano sintático – e do Português permitirem tal construção frasal, a língua inglesa não permite. Contudo, essa atitude do sujeito nos aponta para um momento de crescimento, pois tenta criar uma nova estrutura tal qual a interlíngua sugere, uma vez que o sujeito está avançando de um ponto subsidiado pelas línguas preexistentes em direção à língua-alvo.

Nesse caso, sua frase dá a entender que o sujeito vai ao trabalho duas vezes no mesmo dia, mexendo um pouco com a coesão no que diz respeito à escolha lexical. Porém, é importante lembrar que tal uso inapropriado está dentro do que se espera de um texto produzido por um aluno iniciante, principalmente neste caso (5ª aula).

A produção de L. diz:

*I wake up then I go to take a shower, I have breakfast then brush my teeth. I go to university then I get home, I have lunch. I go to bed ^^*

Aqui o sujeito fez um excelente uso da língua, levando-se em consideração o que se espera de um aluno iniciante. Mais uma vez, encontramos algumas dificuldades com pontuação, que, de acordo com nossa experiência como professores e com a hipótese da ordem natural de Krashen, devem acompanhar os sujeitos até estágios mais avançados, pois a pontuação em língua inglesa segue regras mais complexas que a da língua portuguesa. Também, no caso do surdo cuja língua possui a escrita ainda em fase experimental, esse sujeito não conta com pontuação no plano sintático de sua língua, como podemos entender a partir da leitura de Fernandes (1994).

É comum, portanto, encontrarmos professores inclusive que têm dificuldades com pontuação, visto que é algo muito subjetivo na língua inglesa. Vale ressaltar mais uma vez que essas dificuldades de pontuação são previstas por Barlow-Kedves *et al* (1999). Outra influência do plano sintático da Libras diz respeito ao uso não natural dos advérbios de tempo no texto de L. que se torna um tanto repetitivo. Mas, independente disso, esses advérbios foram utilizados gramaticalmente de forma correta, assim não impedindo a coerência textual, pois somos capazes de entender sua mensagem com facilidade.

Por fim, a aluna S. escreve:

*I wake up at 6:00 and then I take a shower. I have breakfast and brush my teeth. After that, I go to work. After work I go home at 1:00 at afternoon. After I go to university. I go home at 10:00 at night. I have dinner and then I go to bed.*

Nessa aula, os alunos não aprenderam expressões como “*in the afternoon*”, o que nos impede de chamar atenção para a escrita inapropriada da expressão, uma vez que se trata de uma tentativa de evolução independente do professor. Portanto, podemos dizer que S. arriscou mais que os outros sujeitos uma vez que fez uso mais amplo de vocabulário não trabalhado em sala e produziu um texto mais longo e com informações melhor interligadas.

Essa amplitude no vocabulário pode ser explicada pela hipótese da aquisição/aprendizagem de Krashen (1982). A única dificuldade a ser apontada aqui diz respeito ao terceiro “*after*”, pois tal palavra exige um complemento: *after that*, *after work*, etc – mais uma interferência do plano sintático da Libras. Apesar disso, o texto se constitui coeso uma vez que há um bom uso de palavras de transição e escolha lexical apropriada, bem como dos pronomes. Essa coesão garantiu à sua produção a qualidade de coerente.

Num outro encontro, o sétimo, estudamos o vocabulário relativo aos membros da família e o tópico de gramática “caso genitivo” (’s).

Dentre esses assuntos, os sujeitos tiveram mais facilidade para reconhecer os membros como “*mother*”, “*father*”, “*sister*” e “*brother*”, e não apresentaram nenhuma dificuldade no entendimento das relações familiares em inglês.

Em se tratando do caso genitivo, a dificuldade foi a mesma que encontramos sempre em turmas de ouvintes. Os sujeitos se confundiam no que diz respeito a que palavra usar após o “’s”; por exemplo, *Homer is Lisa’s daughter* (frase de G.). Essa confusão, mais uma vez não representa uma dificuldade exclusiva do surdo, visto que se pode observar o mesmo fenômeno nas aulas com ouvintes até o nível pré-intermediário, e é prevista pela hipótese da ordem natural de Krashen (1982).

Durante a produção dessa aula, os alunos (exceto L. e S., que faltaram) tiveram a oportunidade de personalizar o conteúdo aprendido, criando um álbum com suas fotografias em seus perfis e escrevendo legendas para as mesmas. Vale ressaltar que o objetivo de uma legenda de foto é descrever de forma clara e concisa o que se pode ver na foto ou o que a mesma significa para o sujeito, tarefa realizada sem dificuldades. As imagens não foram colocadas a fim de preservar o anonimato dos participantes.

A., por exemplo, colocou uma foto sua com sua cadelinha e uma foto em que está com seu amigo numa praia. Ele escreveu as seguintes legendas:

Foto 1 (o sujeito e sua cadelinha):

*Bia is more beautiful!*

Foto 2 (o sujeito e um amigo numa praia):

*My friend is Richard.*

Na primeira legenda, A. fez uso de uma estrutura ainda não estudada, a forma comparativa dos adjetivos. Podemos identificar aqui uma tradução da L1 (Libras) para LE (inglês) passando pela L2 (português), uma vez que o aluno utilizou o dicionário (português/inglês) para construir essa legenda, e que a Libras não utiliza artigos em seu sistema morfológico.

Assim, o que se esperaria seria *Bia is the most beautiful*. Porém, essa ousadia é muito bem vinda no ensino de línguas, pois é a partir dessas situações que o aluno vai conhecendo melhor a língua estrangeira. Isso também indica uma motivação por parte do aluno a buscar e conhecer mais, como previu Cole (2008) citado no capítulo II ,quando sobre os surdos se sentirem motivados a conhecer mais sobre a língua do outro. Na segunda frase, a estrutura foi utilizada de forma apropriada. Essas observações nos permitem dizer que o segundo texto foi mais coeso que o primeiro que ele produziu.

Quanto a G., desenvolve as seguintes legendas:

Foto 1 (sujeito com sua noiva):

*This is my fiancé, Jeane. She is beautiful and nice.*

Foto 2 (sujeito com seus amigos num espelho do banheiro):

*my friends and I in Petrolina-PE. They are friendly and nice.*

Nas duas legendas, G. fez uso apropriado das estruturas estudadas, garantindo a coesão. Na primeira, a linguagem está perfeita e sem nenhum detalhe a chamar atenção. Por outro lado, o sujeito esqueceu de utilizar a letra maiúscula no início da legenda. Apesar disso, o mesmo produziu muito bem, mostrando, como os demais, a capacidade cognitiva do surdo quando comunicou de forma clara e eficaz o que as fotografias representam e sua opinião sobre as pessoas nessas imagens, o que caracteriza a coerência textual.

R. escreve para a foto 1 (um amigo falecido com seu cachorrinho no colo):

*This is my friend and full of allergy, unfortunately he is in heaven. I miss him. but I know he is in PEACE!*

E para a foto 2 (sujeito com dois amigos):

*My friends are Alysson and Richard. They are beautiful.*

Em suas legendas, R. utiliza bem as estruturas ensinadas em sala de aula pelos pesquisados e, ainda, arrisca utilizar estruturas novas encontradas por ela no dicionário. Essa foi a primeira vez que a aluna tomou a posição de ousar, buscando ocupar a posição de sujeito desejoso de comunicar-se nessa nova língua, como comentou Revuz (1998). Esse fato nos parece confirmar que cada sujeito tem seu tempo, não permitindo a ninguém criar teorias excludentes em relação a surdos, ouvintes, cegos, etc. Assim, o único uso inapropriado do que já foi estudado em sala diz respeito à conjunção “*but*”, que deveria começar com letra maiúscula. Mais uma vez, esse desvio diz respeito a uma falha na aquisição da L2 e não compromete a textualidade, uma vez que coesão e coerência foram gerados pela boa escolha lexical e o uso de palavras de transição (*unfortunately* e *but*), pronomes pessoais (*he, I* e *they*), pronomes possessivos (*my*), pronomes demonstrativos (*this*), etc. que permitiram a construção de textos comunicadores de ideias com sucesso.

#### 4.2.3 *Produção final*

O décimo encontro diz respeito a um “batepapo” *online* com todo o grupo. Essa produção, apesar de realizada na rede, exigiu a presença de todos os sujeitos da pesquisa no laboratório. O objetivo de ter todos reunidos num só lugar foi o de perceber a reação dos alunos à atividade, bem como saber a hora de interromper a conversa.

No início do nosso horário, os pesquisadores lembraram aos sujeitos que a aula se tratava de mais uma atividade utilizando o *chat* em nosso *site* de relacionamento. Interrompemos a atividade quando os sujeitos começaram a se distrair com outros *sites* e ferramentas na internet. A conversa pode ser observada a seguir:

**R:** Hi teacher!

**R:** =)

**S:** Hello!

**Teacher:** Hello, students!

**A:** Hi!

**L:** Hello!

**R:** Teacher, how are you?

**Teacher:** I'm fine, thanks. And you, students?

**S:** I'm fine!

**A:** I'm ok.

**L:** I'm good.

**R:** I'm fine too, thanks teacher.

**Teacher:** How old are you, people?

**A:** I'm 25

**R:** I'm twenty-five. And you?

**Teacher:** I'm twenty-four. How old are you, S and L?

**S:** I'm twenty-five.

**L:** I'm twenty-one.

**Teacher:** Very nice! What are your e-mail addresses?

**S:** My e-mail address is s.t@gmail.com

**R:** My e-mail address is secret.

**Teacher:** Ok, R. What's your telephone number?

**R:** My number is 0000-0000. hehehehe

**S:** hahahaha

**L:** CRAZY

**R:** Yeah, I am crazy. LOL

**Teacher:** LOL. Where do you live, people?

**S:** I'm from Recife.

**A:** I'm from Recife

**L:** I'm from Recife.

**R:** I live in Olinda.

**Teacher:** I live in Olinda, too.

**R:** I live in Olinda too.

**R:** =)

**Teacher:** Look, it's time to go. My mobile is xxxx-xxxx. Text me. See you next Friday!

**R:** Ok, teacher! Good-bye. See you next Friday too.

**S:** I go too.

**Teacher:** Byeeeee.

**R:** Bye

**S:** Bye  
**R:** I love you teacher! (L)  
**A:** Hahahaha bye  
**L:** Bye

Mais uma vez percebemos a evolução dos alunos, que foram capazes de participar de um diálogo na língua inglesa sem maiores dificuldades, uma vez que fizeram uso apropriado, no geral, da estrutura SVO (ex.: *I live in Olinda*), de preposições de lugar (*from, in*), da estrutura interrogativa em que a ordem das palavras muda (*how are you?*), e de frases nominais com o verbo de ligação – SVP – indicador de estado (*I am fine*). Tais elementos garantiram a coesão em nível frasal e posteriormente textual juntamente com o uso apropriado de pronomes (I e you) e conectores (and) e a escolha lexical apropriada.

Dois outros pontos positivos interessantes que demonstram a função sociocomunicativa sendo cumprida são a troca de turno praticada por R. que após suas respostas busca saber do professor também, e a brincadeira de L. chamando R. de “*crazy*”, que responde imediatamente “*Yeah, I am crazy. LOL*”. Vale ressaltar que não trabalhamos o adjetivo “*crazy*”, tampouco o acrônimo “*LOL*” (Laughing Out Loud) muito utilizado na *internet* – que significa rindo alto –, em sala de aula. O uso dessas estruturas pode indicar um conhecimento prévio ao curso, ou que os sujeitos, estimulados pelas aulas de inglês e pelas ferramentas tecnológicas em sala, buscaram ler mais e interagir em inglês na *internet* – o que aconteceu no caso de L.

O que pode ser apontado aqui como um desvio é apenas a frase “*I go too*” da aluna S. que não foi capaz de utilizar a forma futura do verbo. Cabe, porém, lembrar que, como mostrou Krashen (1982), a aquisição de formas futuras acontece bem mais adiante. Portanto, essa dificuldade está dentro do previsto para aprendizes de línguas.

### 4.3 Produção surpresa

O motivo pelo qual optamos por expor a produção surpresa dos candidatos em um tópico diferente foi o de que neste momento, diferentemente dos demais, os alunos não tiveram o direito de consultar nenhum material e nem a seus colegas.

Quase como um teste, essa atividade buscou observar como os participantes da pesquisa se saíam.

Para isso, os sujeitos foram expostos a um exercício que dizia “*Imagine you are Xuxa. Write an ‘about me’.*” A escolha por essa personalidade deve-se ao fato de que há uma identificação dos surdos com a apresentadora, que divulga a Libras em seus programas, referindo-se sempre aos mesmos com muito carinho, ganhando desse modo o respeito da maioria desses sujeitos. Em seguida, tinham como informações de apoio os dados que se vêm a seguir.

*Name: Maria da Graça Xuxa Meneghel*

*Age: 48*

*From: Santa Rosa*

*Job: TV presenter and singer*

Sem exceção, todos foram capazes de produzir bem, principalmente se levarmos em consideração o fato de que se tratou de uma atividade inesperada e sem direito a consulta. Vale lembrar que o objetivo de um texto desse tipo é comunicar informações pessoais, o que foi alcançado. Na descrição e análise de tal atividade, resolvemos digitalizar as produções escritas dos sujeitos e as colar na íntegra junto com as correções do professor.

Inspirados por Brochado (2003), em relação aos fatores formais da textualidade, levamos em consideração a estrutura sintática das frases, buscando observar o uso de estruturas convencionais na ordem SVO (sujeito – verbo – objeto), e as escolhas lexicais – palavras funcionais (artigos, preposições, etc.) e palavras de conteúdo (substantivos, verbos, etc.).

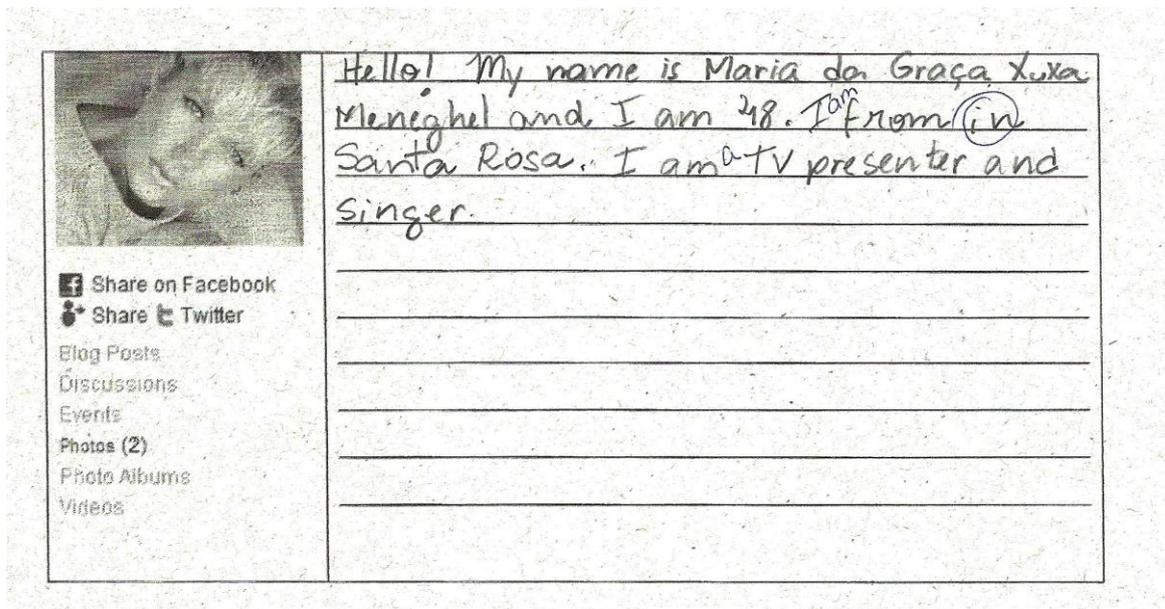
Na produção do “*about me*” – que se trata de uma apresentação –, o contexto de produção teve como interlocutores os colegas de classe / internautas para quem os mesmos foram dirigidos, uma vez que o objetivo sociocomunicativo de tal texto é fazer com que os visitantes de seu perfil em um site de relacionamento saibam um pouco sobre você, tarefa realizada com sucesso. Portanto, trata-se de uma situação real de escrita.

O referido tipo de atividade parece favorecer os sujeitos da pesquisa por utilizar uma linguagem mais informal, e até mais flexível, e se referir a um ambiente

com o qual os pesquisados estão acostumados: a *Internet*, um *site* de relacionamento. Nesse contexto, os sujeitos parecem se sentir mais à vontade nessa modalidade.

As produções podem ser vistas a seguir:

### Produção de S.:



S. parece dominar a estrutura dessa modalidade de texto, tal qual seus companheiros de classe, iniciando sua descrição com um cumprimento, dando boas vindas àqueles que lêem seu *about me*.

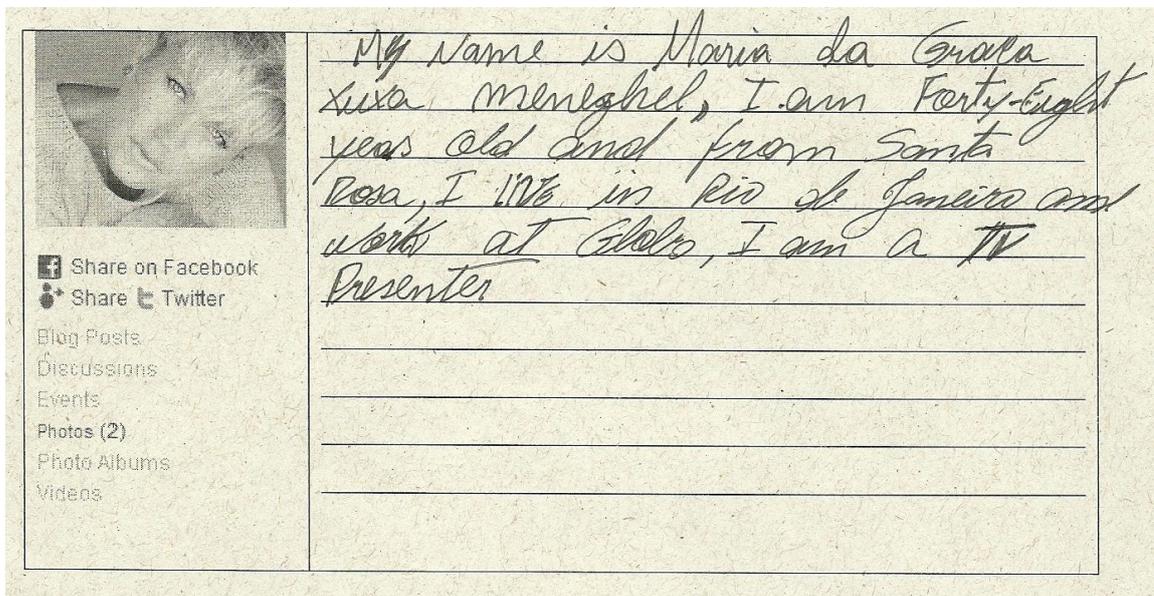
A aluna produziu um texto coerente no qual suas ideias são expressas sem nenhum tipo de confusão no campo semântico, apesar de “pequenos deslizes” previstos por muitos pesquisadores (SELINKER, 1992; BROCHADO, 2003; REVUZ, 1998; FERNANDES, 1994) no que diz respeito à influência das línguas preexistentes, no caso da L1 – planos sintático e morfológico –, como a ausência do verbo “ser” na frase “*I from in Santa Rosa*” e do artigo indefinido na frase “*I am TV presenter and singer*”. Entretanto, tais desvios não tornaram o texto menos coeso, qualidade assegurada pelo bom uso de pronome pessoal (*I*), pronome possessivo (*my*), conector (*and*) e do advérbio de lugar (*from Santa Rosa*).

Quanto ao uso da preposição “*in*”, não podemos afirmar o motivo, mas acreditamos na possibilidade de ser influência da L2, português, na tentativa de significar “do” (de + o). Contudo, seu texto se aproxima do inglês devido ao bom uso,

no geral, da estrutura SVO, à escolha dos verbos adequados nas demais frases, e ao uso da partícula “*from*” – que costuma gerar dificuldades para qualquer estudante da língua inglesa. Além disso, foi capaz de comunicar uma mensagem: apresentar-se.

Recentemente, Castro e Lemle (2010) salientaram que a sintaxe das preposições nas línguas naturais, apresentam algumas características que as definem como pertencentes a essa classe gramatical. A análise remete à distinção entre preposições lexicais e gramaticais. A partir dessa distinção, investiga-se a existência da categoria preposicional em língua de sinais brasileira, considerando-se em especial, o sinal COM/JUNTO e o estatuto do movimento direcional (que introduz sintaticamente argumentos e marca papéis temáticos), como correlato de construções introduzidas por preposição em português em outras línguas orais.

#### Produção de G.:

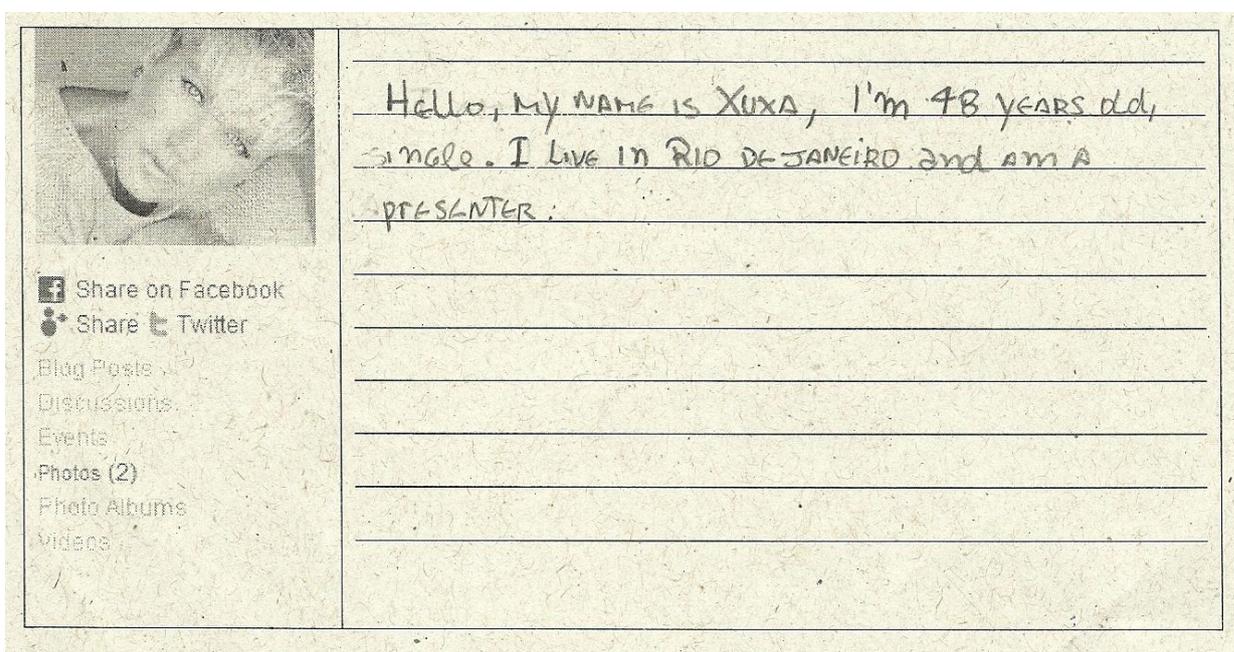


G. também desenvolve bem esta estrutura textual e de forma coerente; podemos dizer que é um texto escrito em inglês com proficiência básica. Em sua produção, G. teve grande evolução, construindo um parágrafo coeso no lugar de tópicos soltos e utilizando a ordem SVO sem maiores dificuldades, o artigo indefinido “*a*” (*I am a TV presenter*), o verbo *to be* e a expressão “*years old*” (*I am forty-eight years old*) – escrevendo de forma correta uma frase nominal com o verbo de ligação

indicador de estado (ser/estar) –, e a preposição integrante do advérbio de lugar “at” (I work at Globo) – que costuma ser esquecida por alunos surdos e ouvintes.

Diante dessa constatação de evolução, parece-nos que a crença positiva dos pesquisadores acerca da possibilidade de aquisição de fluência na língua inglesa por surdos teve impacto favorável no desenvolvimento da LE. Tal fato indica que Oliveira (2007) tem razão quando afirma que as crenças podem ajudar ou atrapalhar o processo de aquisição de uma língua.

### Produção de L.:



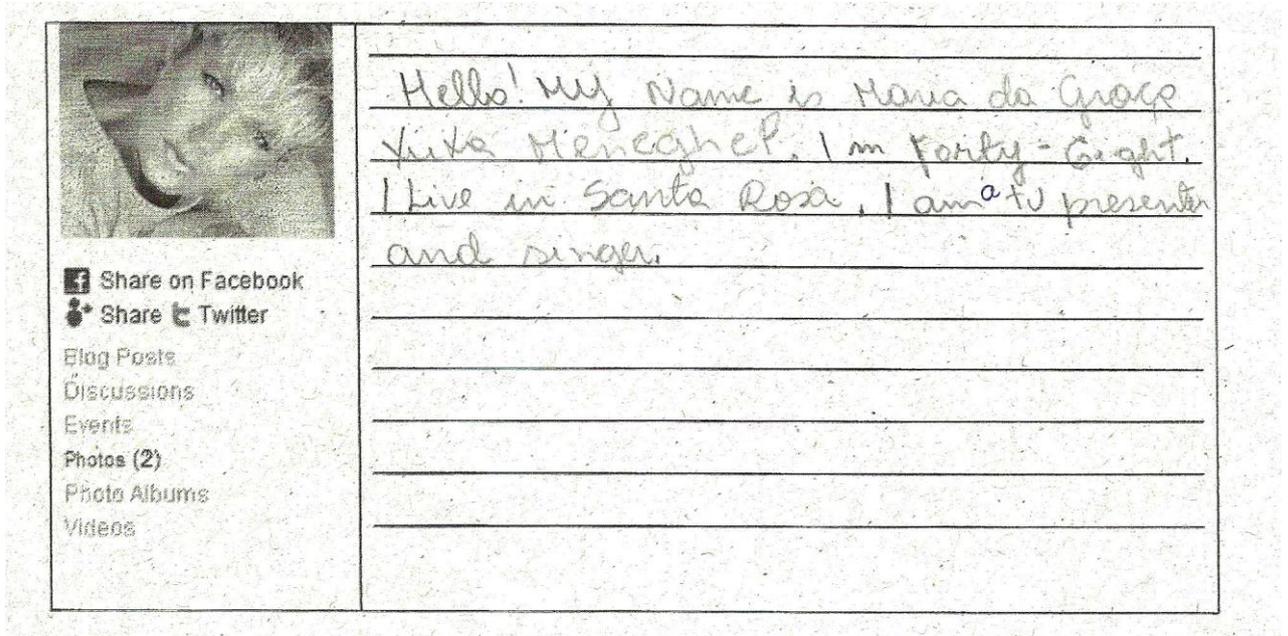
The image shows a piece of lined paper with a handwritten English introduction. On the left side, there is a small portrait of a young girl and a sidebar with social media sharing options: 'Share on Facebook', 'Share on Twitter', 'Blog Posts', 'Discussions', 'Events', 'Photos (2)', 'Photo Albums', and 'Videos'. The handwritten text on the paper reads: 'Hello, My name is Xuxa, I'm 48 years old, single. I live in Rio de Janeiro and am a presenter.'

Apesar de a produção ter sido mais simples, L. não cometeu erros gramaticais ou lexicais, favorecendo a semântica do texto uma vez que esses aspectos têm uma ligação com a significação – o que garantiu o *status* de coerente ao texto.

Quanto ao fator coesão, podemos dizer que existe neste texto, pois, além do advérbio de lugar (in Rio de Janeiro) e do conector (and), o sujeito utilizou a ordem SVO nas frases (*My name is Xuxa* e *I live in Rio de Janeiro*), a expressão “*years old*” em “*I am 48 years old*”, a forma correta da frase nominal com o verbo de ligação indicador de estado (*to be*), e o artigo indefinido antes da profissão como exige a língua inglesa. O aluno foi, também, capaz de ocultar o sujeito da oração (*I am a presenter*) de forma correta. Muitas vezes, ao tentar ocultar um sujeito, alunos

costumam deixar de fora, igualmente, o verbo *to be*, o que não aconteceu no texto de L. Portanto, esse sujeito foi outro a mostrar uma proficiência em nível básico.

Produção de R.:



The image shows a piece of lined paper with handwritten text in cursive. On the left side, there is a small photo of a person's face and a sidebar with social media sharing options and navigation links. The handwritten text reads: "Hello! My Name is Maria da Graça Vitor Menegher. I'm forty-eight. I live in Santa Rosa, I am a tv presenter and singer."

Share on Facebook  
Share on Twitter  
Blog Posts  
Discussions  
Events  
Photos (2)  
Photo Albums  
Videos

Hello! My Name is Maria da Graça Vitor Menegher. I'm forty-eight. I live in Santa Rosa, I am a tv presenter and singer.

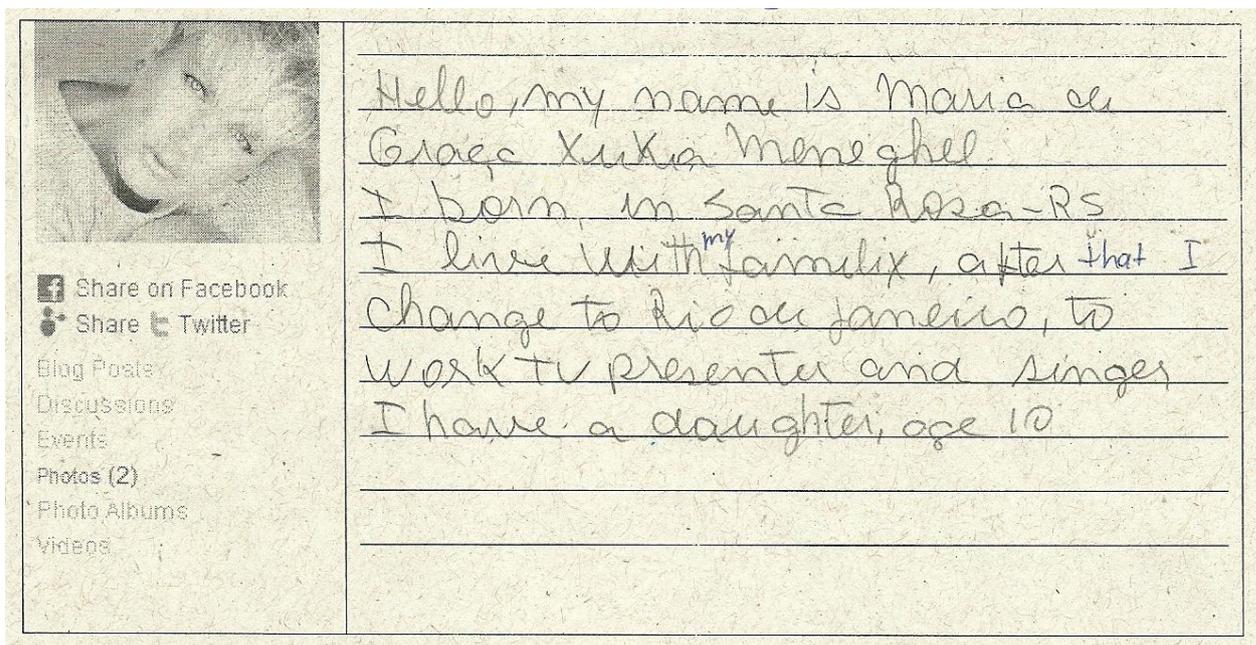
R. também desempenha de forma coerente a escritura da texto (*about me*), “apresentando-se” com clareza, comunicando sua mensagem sem nenhum tipo de confusão no campo semântico.

Esse texto apresenta estruturas gramaticais do inglês. Assim, mesmo não tendo utilizado a expressão “*years old*” na frase “*I’m forty-eight*”, o sentido não foi prejudicado, e muito menos a correção gramatical e lexical. A aluna também fez o uso da contração na frase “*I’m forty-eight*”, embora o apóstrofo esteja levemente apagado devido à digitalização, o que torna um texto mais fluente e natural.

A respeito da coesão, o uso da estrutura SVO e da frase nominal, com o verbo de ligação, com correção, e da preposição de lugar “*in*” garantiram o sucesso da produção textual – o que nos permite afirmar que R. apresenta alguma proficiência no nível básico. Outros elementos coesivos presentes em seu texto são o pronome pessoal (*I*), pronome possessivo (*my*) e o advérbio de lugar (*in Santa Rosa*), que se referem às palavras de referência.

Apesar desse sucesso, é preciso também chamar atenção para o fato do sujeito não ter empregado o artigo indefinido “a”, como pode ser visto na correção do texto. Isso, mais uma vez, pode indicar uma influência do plano morfológico da L1 – pela ausência de artigos na Libras –, como comentam Selinker (1992), Garcia (2003), Brochado (2003) e mais especificamente Fernandes (1994).

### Produção de A.:



The image shows a handwritten note on lined paper. On the left side, there is a small portrait of a young girl and a sidebar with social media sharing options: 'Share on Facebook', 'Share on Twitter', 'Blog Posts', 'Discussions', 'Events', 'Photos (2)', 'Photo Albums', and 'Videos'. The handwritten text on the right reads:

Hello, my name is Maria de  
 Graça Xuxa Meneghel.  
 I born in Santa Rosa-RS  
 I live with <sup>my</sup> family, after that I  
 change to Rio de Janeiro, to  
 work as a TV presenter and singer  
 I have a daughter, age 10

A. produziu um texto mais longo, com mais detalhes e ousando mais. Inclusive fazendo tentativas de utilizar estruturas ainda não trabalhadas, como o verbo “mudar” que, no contexto, seria “*move*”, mas o sujeito utilizou o verbo “*change*”. De acordo com nossa experiência na Inglaterra, esse desvio acontece também na fala e na escrita de nativos de língua inglesa e nada interfere na coerência, semântica, do texto, apenas na naturalidade. Nesse sentido, podemos dizer que se trata de um texto coerente, onde uma mensagem é comunicada sem impedimento ou diminuição do entendimento.

Outra estrutura tentada pelo sujeito foi “*I work as a TV presenter*”, uma estrutura mais complexa que não esperamos ser conhecida por um aluno com apenas 10 aulas de inglês. Contudo, vale lembrar que os alunos não tiveram consulta a nenhum dicionário ou modelo de texto.

Essas estruturas, como o verbo “*change*”, foram adquiridas pelos surdos em leituras em sala de aula, como ilustra a hipótese da aquisição / aprendizagem de Krashen (1982). Assim, o uso inapropriado de tal verbo, por exemplo, diz respeito ao não uso, ou uso em pequena escala, do *monitor*. Apesar do uso adequado ser do verbo “*move*”, em hipótese alguma gera falta de entendimento.

Gostaríamos de destacar também a formação mais complexa tentada pelo sujeito: *I live with my family*. Apesar do pronome possessivo “*my*” ter sido deixado de fora – o que corrobora para os estudos destacados na fundamentação teórica acerca da interlíngua (SELINKER, 1992; BROCHADO, 2003) e da influência das línguas preexistentes (REVUZ, 1998; GARCIA, 2003) – o sentido não é quebrado, não permitindo se colocar em cheque a possibilidade de fluência.

No que concerne à coesão, o sujeito fez uso de estruturas como o pronome pessoal (*I*), o pronome possessivo (*my*), o conector (*and*), os advérbios de lugar (*in Santa Rosa* e *to Rio de Janeiro*) e a palavra de transição (*after*).

#### **4.4 Caracterização dos alunos e resumo das análises**

A partir de agora, podem ser conferidas algumas características dos sujeitos, bem como de suas produções textuais no que diz respeito à influência das línguas preexistentes, sucesso na comunicação de uma mensagem, escolha lexical apropriada, ousadia na utilização de novas estruturas, uso do *monitor*, motivação devido ao uso de tecnologias, e alguma fluência.

##### *4.4.1 Descrição dos sujeitos*

Começamos esse subtópico destacando algumas características dos sujeitos participantes da pesquisa, como podem ser observadas a seguir no quadro de número seis (6).

**Quadro 6**  
**Caracterização dos sujeitos**

	<b>S.</b>	<b>A.</b>	<b>L.</b>	<b>R.</b>	<b>G.</b>	<b>M.</b>
<b>Idade</b>	24	27	23	25	21	32
<b>Escolaridade</b>	Sup.	Sup.	Sup.	Sup.	Sup.	Médio
<b>Libras</b>	Profic.	Profic.	Profic.	Profic.	Profic.	Interm.
<b>Português</b>	Avanç.	Avanç.	Avanç.	Avanç.	Interm.	Básico

Como pode ser visto, a faixa etária dos sujeitos variou entre vinte e um (21) e trinta e dois (32) anos de idade. Todos haviam concluído o Ensino Médio quando a pesquisa foi realizada e, com exceção de M., já estavam cursando o Ensino Superior em instituições públicas e privadas.

A esse respeito, acreditamos que a escolaridade teve algum reflexo no nível dos sujeitos na primeira e na segunda língua, uma vez que aqueles que estavam frequentando o ensino superior apresentaram melhor desenvoltura tanto na L1 como na L2.

Gostaríamos de comentar M. e G. por terem apresentado dados diferentes no que diz respeito às primeira e segunda línguas. No caso de M., apresentou níveis de português e Libras mais elementares que os demais, o que trouxe ao mesmo mais dificuldades na realização das atividades, e, apesar de nossa tentativa de mediação estimulando o uso da língua inglesa, o sujeito optou por interromper sua frequência aos encontros.

Quanto a G., apresentou um nível de Libras semelhante aos demais, embora seu português seja mais básico. De início, observamos que mais lentidão na produção do inglês, embora posteriormente isso tenha sido superado.

#### *4.4.2 Descrição geral da produção*

A respeito dos textos escritos pelos sujeitos participantes da pesquisa, iremos comentar cada característica separadamente a fim de facilitar a leitura e o entendimento. Nesse caso, destacaremos as discrepâncias observadas nas produções realizadas, uma vez que, de um modo geral o desempenho da maioria foi equilibrado.

## 4.4.2.1 Influência das Línguas Preexistentes na Língua Estrangeira

**Quadro 7****Conhecimento prévio de línguas como fator de desenvolvimento da estrangeira**

	<b>S.</b>	<b>A.</b>	<b>L.</b>	<b>R.</b>	<b>G.</b>	<b>M.</b>
<b>Influência das Línguas Preexistentes</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Todos os sujeitos tiveram influência de pelo menos uma das línguas preexistentes em seus textos, em maior ou menor escala. Essa influência corrobora com a visão de Revuz (1998) a respeito da aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, na qual a comparação entre línguas é inevitável uma vez que partimos das bases das línguas que antecedem o aprendizado da língua-alvo, no caso o inglês.

Nos casos de influência da primeira língua, observamos que a interferência se deu, na maior parte dos casos, nos planos morfológicos e sintáticos, pois esses sistemas na Libras são mais sintéticos, de acordo com Fernandes (1994).

Por outro lado, as influências da segunda língua (português) puderam ser identificadas em raros casos no léxico, quando os sujeitos utilizavam o dicionário português-inglês, resultando em escolha lexical inapropriada (no caso da produção surpresa de A.), e em raros casos na sintaxe a exemplo de G. que, em seu texto a respeito de uma segunda-feira perfeita, constrói a seguinte sentença: “... *go to work morning and afternoon*”. Estrutura permitida no português, mas que dá um sentido diferente na língua inglesa.

## 4.4.2.2 Escolha lexical

**Quadro 8**  
**Escolha lexical apropriada**

	<b>S.</b>	<b>A.</b>	<b>L.</b>	<b>R.</b>	<b>G.</b>	<b>M.</b>
<b>Escolha lexical apropriada gerando clareza na comunicação</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Trata-se de um dos mais importantes itens relacionados à coerência e, posteriormente, à fluência. De forma geral, todos os sujeitos realizaram uma escolha lexical apropriada, utilizando tanto o vocabulário aprendido em sala como algum vocabulário trazido pelas experiências dos sujeitos com a língua inglesa em outros momentos de suas vidas, o que contribuiu diretamente para a coerência nos textos.

## 4.4.2.3 Novas Estruturas

**Quadro 9**  
**Utilização de novas estruturas**

	<b>S.</b>	<b>A.</b>	<b>L.</b>	<b>R.</b>	<b>G.</b>	<b>M.</b>
<b>Utilização de Novas Estruturas</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não

A busca por novas estruturas é considerada um dos mais importantes aspectos, juntamente com a escolha lexical, constituindo a ponte para a aquisição da fluência. Nesse caso, apenas dois não conseguiram fazer uso de estruturas não trabalhadas em sala. Faz-se importante, porém, dizer que tal fato não impediu os passos rumo à fluência, visto que G., por exemplo, apresentou textos com qualidade próxima aos demais.

4.4.2.4 Modelo *Monitor*

**Quadro 10**  
**Emprego do *Monitor* pelos sujeitos**

	S.	A.	L.	R.	G.	M.
<b>Uso do <i>Monitor</i></b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

A sequência no uso do *monitor* não foi a mesma para todos os sujeitos da pesquisa, uma vez que A. e G. demoraram um pouco mais para começar a fazer uso dele. Independente disso, atingiram o mesmo nível dos demais.

4.4.2.5 Uso do *site* ESOBSL

**Quadro 11**  
**Motivação como um meio de desenvolvimento**

	S.	A.	L.	R.	G.	M.
<b>Motivação Devida ao Uso do <i>Site</i> ESOBSL</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Entendemos que a metodologia foi bem selecionada e o uso do *site* de relacionamento como ferramenta principal constituíram uma excelente motivação para o grupo. Os sujeitos demonstraram muito interesse, perguntando sempre a que momento poderiam se conectar à rede.

## 4.4.2.6 Fluência

**Quadro 12**  
**Aquisição da fluência em inglês**

	<b>S.</b>	<b>A.</b>	<b>L.</b>	<b>R.</b>	<b>G.</b>	<b>M.</b>
<b>Fluência básica</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	--

Juntamente com os fatores da textualidade, os itens anteriores possibilitaram alcançar um nível de fluência em que os sujeitos são capazes de se comunicar em situações simples do dia-a-dia, independente do domínio das regras gramaticais da língua.

A esse respeito, estamos seguros de que, havendo um contato mais prolongado com a língua inglesa, a fluência ganhará consistência, uma vez que percebemos evolução em relação ao estágio em que se encontravam no início da pesquisa até o momento em que mantivemos contato direto.

## CONCLUSÃO

A popularização do computador e sua utilização em diversas áreas é fato inquestionável, assim como o uso da informática na educação e o crescente desenvolvimento de softwares educacionais.

Considerando a surdez e a dificuldade para se expressarem por escrito em sua própria língua (de sinais), por não estar ainda devidamente difundida, precisando, nesse caso fazer uso de sua segunda língua (língua oral) para escrever. Podemos dizer que esse aprendizado não é fácil de ocorrer, pois a língua oral é fundada em um foneticismo, o que dificulta sua aprendizagem, e, procurar compreender como se processa a aprendizagem de uma terceira língua ou língua estrangeira para comunicar-se, foi nosso objetivo.

Portanto, fazendo uso de uma ferramenta para comunicação bastante atraente para os jovens de hoje, e através dela chegar a estimular novos contatos sejam no país ou fora dele, realizamos esse trabalho.

Após toda essa fase de estudos e contato direto com surdos, retomamos nossa questão inicial que tratava de acompanhar a aquisição da língua inglesa por surdos usuários de Libras, procurando entender se havia possibilidade de adquirirem fluência na escrita dessa língua, fato bastante desacreditado pela maioria dos professores e pesquisadores que lidam com surdos. Cabe aqui retomarmos o conceito de fluência que adotamos para nortear os comentários.

A fluência em L2, ou LE, da qual estamos falando diz respeito à habilidade de produzir um discurso oral ou escrito contínuo sem dificuldades de compreensão e habilidade de comunicar ideias, independentemente de se ter um comando perfeito, ou não, da língua.

Nessa perspectiva, esperávamos que nossos sujeitos viessem a apresentar um bom rendimento na produção escrita em língua inglesa, o que foi confirmado. Assim, esse trabalho nos colocou diante de uma realidade que achávamos mais complexa do que na prática ela demonstrou ser.

Ao propormos conhecer melhor o processo de aprendizagem do surdo em uma língua estrangeira, precisávamos criar algumas condições que facilitaríamos a realização da pesquisa. Desse modo, trabalhar através de um investimento positivo associado à participação direta junto aos sujeitos levando à oportunidade de

vivenciar alguns conceitos com os quais ainda não tinha sido possível fazê-lo em outras tentativas de manter contato através de ambientes virtuais.

Pudemos identificar melhoria na fluência em inglês pelos surdos que participaram da pesquisa e podemos explicá-la do seguinte modo:

- 1) A escolha da ferramenta principal selecionada para utilização nas aulas facilitou sobremaneira a participação dos sujeitos que motivados pela proposta investiram na comunicação com outros colegas do país e com surdos de outros países, como também com os pesquisadores. A comunicação em inglês com pessoas de culturas distintas lhes permitiu conhecer a língua de sinais falada naqueles países, portanto, abrindo horizontes para novos investimentos.
- 2) Apresentaram evolução em inglês a partir do interesse que demonstraram no acesso e permanência no *website*, demonstrando uma ampliação do vocabulário a partir do conhecimento prévio que trouxeram como também através da ocorrência de novas palavras a partir das sugestões que a interação viabilizou. É importante considerarmos aqui as propostas feitas, formalmente, pelos pesquisadores e que ganharam espaço na medida em que os contatos foram se efetuando.
- 3) O avanço que foi identificado situa esses alunos no segundo estágio de interlíngua no qual já conseguem comunicar diferentes mensagens em diferentes contextos. Atualmente, são capazes de fornecer informações pessoais, como nome, idade, preferências, descrição de gravuras pela possibilidade de discorrer sobre aspectos distintos de acordo com as experiências de cada um, de forma coesa e coerente
- 4) Apresentaram clareza na utilização de verbos, utilizando corretamente as flexões necessárias àquele tipo de comunicação.
- 5) Demonstraram uma dificuldade que também ocorre com alunos ouvintes em escolas de idiomas, no que diz respeito à concordância sujeito/verbo. Esclarecendo o item podemos dizer que precisariam de mais tempo para

incorporar o hábito para fazer a transferência do nome próprio para o pronome.

- 6) Procuraram expressar seu pensamento mesmo sem possuírem o vocabulário que seria indicado a tal situação, e quando não conseguiam demonstraram uma certa impaciência. Nesse momento sempre podiam fazer uso do dicionário, tradutor do Google e/ou outras ferramentas o que possibilitou, na maioria dos casos, solucionar a questão com a qual se depararam.

Os textos analisados mostraram que os sujeitos evoluíram. As falhas identificadas são comuns em salas de aula de língua estrangeira onde se encontram diversos tipos de aluno, fazendo parte do processo de construção do conhecimento.

Outra importante conclusão a que chegamos foi a de que as teorias de Aquisição de Segunda Língua de Krashen(1981; 1982) e da Interlíngua de Selinker, bem como pesquisas de Brochado (2003), Revuz (1998) e Quadros (2004), mantêm sua validade e continuam a orientar o processo de aquisição de línguas. Mais recentemente, pesquisas linguísticas (Viotti, 2010) e suas reflexões concernentes ao aprendizado de primeira língua e segunda línguas que devem orientar o processo de aquisição de línguas, puderam ser constatados,.

Nesse momento, negar às línguas de sinais um estatuto equivalente ao das línguas orais ainda se constitui um dos pilares sobre os quais se sustentam certas políticas educacionais de ensino de surdos, que têm se mostrado equivocadas e, que tanto prejuízo têm causado a eles. Uma política de formação de professores, especialmente os de línguas, deve proporcionar melhores condições que evitem que tais docentes pensem dessa maneira.

A respeito da influência das línguas preexistentes, que caracterizam a interlíngua, observamos que parece acontecer de forma equilibrada. Contudo, podemos afirmar que os sujeitos se encontram no estágio II de interlíngua, estágio no qual é possível observar ainda influência do conhecimento de línguas que já possuíam.

O fato de esses alunos estarem transitando entre níveis de interlíngua ocorre porque as três línguas L1, L2 e LE ocupam estatutos diferentes. A L1, Libras, tem seu plano morfológico mais sintético - não emprega artigos, a flexão de gênero não

ocorre obrigatoriamente após o radical e não existe flexão verbal de pessoa –, assim como o sintático – em que o uso de preposições e conjunções é reduzido, e os verbos ser e estar são constantemente omitidos, dentre outras características. As duas outras (língua portuguesa e inglesa) são línguas orais apresentam maior emprego de artigos, flexões nominais e verbais, conectivos, contrações dentre outras possibilidades.

Considerando o período no qual desenvolvemos nosso trabalho com os sujeitos, foi possível observar mudanças no seu processo de comunicação em inglês. Nossa expectativa foi confirmada, uma vez que os surdos demonstraram fazer uso de construções mais elaboradas, próximas ao que a estrutura da língua inglesa exige, abandonando a comunicação fragmentada empregada anteriormente.

Finalizando nossas observações é possível afirmar que contrariando algumas expectativas que circulam na sociedade no que tange a aprendizagem de língua estrangeira, na forma escrita, o surdo é um sujeito capaz de fazê-lo desde que algumas condições sejam respeitadas como qualquer outro aluno em situação similar.

Sabemos que toda pesquisa tem limitações. cremos, portanto, que o aprofundamento do estudo sobre os sistemas da Libras comparados aos da língua inglesa poderiam trazer novas proposições para esse tema, o que pode ser realizado em novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aulas de Português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARLOW-KEDVES, A. *et al.* ESL Writing: checklist. Generic Assessment Master #17. **Sightlines**. n. 8, 1999. Disponível em <http://www.pearsoned.ca/school/sightlines/>, acessado em 25 mai. 2011.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEDOIN, D. English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools. **European journal of special needs education**. Oxford: Routledge, 2011. p. 159-175.

BEZERRA, T. M. C. & FIGUEIREDO, R. V. de. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: Figueiredo, R. V. de. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 23-49.

BIDOLI, C. J. K. Transfer and construction of identity and culture in audiovisual feature film translation for the Italian deaf community. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 403 - 432. (Linguistic Insights)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIÈRE, E. J. (ed.) **Language development in a bilingual setting**. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 1979.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de doutorado. Assis: UNEP, 2003.

BROOKS, N. **Language and language learning**. Nova Iorque: Harcourt, 1960.

BRUNER, J. **El Habla del Niño**. Coleção Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós, 1995.

CASTRO, C.A.S. e LEMLE, M. Composicionalidade semântica em LSB: fronteiras e encaixes. In: LIMA-SALLES, H.M.M. e NAVES, R.R. **Estudos gerativos de linguagem e de aquisição de português (L2) por surdos**. Goiania: Cânone Editorial, 2010.

CHAMBERLAIN, C. & MAYBERRY, R. I. Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. In: CHAMBERLAIN, C *et al* (Eds.). **Language acquisition by eye**. Mahwah: Erlbaum, 2000. p. 221-260.

CHAVEIRO, N. & BARBOSA, M. A. - A surdez, o surdo e seu discurso. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 06, n. 02, 2004. Disponível em [www.fen.ufg.br](http://www.fen.ufg.br), acessado em 17 jan. 2011.

CHIELLA, V. E. Inclusão do aluno surdo: mudança na forma de olhar os surdos. In: LOPES, M. C. & DAL'IGNA, M. C. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 133-152.

CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*. Coleção universitária. Série Lingüística Lisboa: Caminho, 1994.

COKELY, D. Never our language; never our culture: the importance of deaf connectedness for interpreters. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 57-74. (Linguistic Insights)

COLE, D. English as a foreign language for deaf adult students: Rethinking language learning amidst cultural and linguistic diversity. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 179-192. (Linguistic Insights)

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. In: **IRAL** - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Volume 5, 1967, p. 161-170, ISSN (Online) 1613-4141, ISSN (Impresso) 0019-042X, 1967.

\_\_\_\_\_ Language-learner language. In: Jack C. Richards (ed.). **Understanding Second and Foreign Language Learning**. Massachusetts: Newbury House, 1978. p. 71-9.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COUPELO DE MORAES, A. H. **Introdução à prática do ensino de língua inglesa**. Recife: FASA, 2009.

DAL'IGNA, M. C. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, M. C. & DAL'IGNA, M. C. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 35-48.

DEL RÉ, Alessandra. **A aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolingüística. São Paulo: Contexto, 2006.

DOTTER, F. English for deaf sign language users: still a challenge. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 97-122. (Linguistic Insights)

EDWARDS, L. **Solutions placement test**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERNANDES, E. Parecer solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais usada nos centros urbanos do Brasil.

IN **Revista Integração**. MEC/Secretaria de Educação Especial, ano 5, nº 13, p. 18-21, 1994.

\_\_\_\_\_ **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FLEMING, J. How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to European students. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 123-154. (Linguistic Insights)

GARCIA, B. G. Acquisition of English Literacy by Signing Deaf Children. **Revista Ponto de Vista**. nº 5. Florianópolis: UFSC/NUP, 2003. p. 129-150.

GESSER, A. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**. 94(27):277-292, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100013), acessado em: 16 ago. 2011.

GOLDFELD, M. A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, A. M. P. **Repensando o conceito de surdez**. Disponível em <http://www.psisurdos.blogspot.com>, acessado em 17 jan. 2011.

GOTTI, M. O. Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 365-372.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3ª ed. 7ª impressão. Essex: Longman, 2005.

HILZENS AUER, M. & SKANT, A. Sign on! – English for deaf sign language users on the internet. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 155-178. (Linguistic Insights)

HILZENS AUER, M. *et al.* The signon method for deaf learners of written languages. **ICT for language learning**. 2ª ed. Florência: Pixel, 2009.

HOFFMEISTER, R. J. A piece of the puzzle: ASL and reading in deaf children. In: CHAMBERLAIN, J. P. *et al* (eds.). **Language acquisition by eye**. Mahwah: Erlbaum Associates, 2000. p 143-164.

HOFFMEISTER, R. J. *et al.* English reading achievement and ASL skills in deaf students. In: HOFFMEISTER, R. J. *et al* (Eds.). **BOSTON UNIVERSITY**

**CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT.** Boston: Boston University Press, 1997. p. 307-318.

KOCH, I. G. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

\_\_\_\_\_. Second Language Standards For Success: Out Of Touch With Language Acquisition Research. **International Journal of Foreign Language Teaching.** Vol. 1, n. 2, 2005. P. 12-16.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. **How languages are learned.** 4ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LIMA, D. The common European framework. **Inglês na ponta da língua.** Curitiba, 2010. Disponível em <http://denilsodelima.blogspot.com/2008/09/common-european-framework.html>, acessado em 16 fev. 2011.

LOPES, J. C. **Leitura em inglês com surdos: possibilidades.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC, 2009.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C. & DAL'IGNA, M. C. **In/exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 11-34.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **A. Referenciação e coerência na atividade discursiva falada e escrita.** Recife: mimeo, 1999.

MEAD, G. H. **Mind, self and society.** Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MINAYO, M. C. de S. (org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 6 ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1999.

MOORES, D. *et al.* **Factors predictive of literacy in deaf adolescents.** Bethesda: National Institute of Health, 1987.

MOORES, D.F. & SWEET, C. Relationships of English grammar and communicative fluency in reading in deaf adolescents. In: MOORES, D.F. & MEADOWS-ORLANDS, K. L. **Educational and developmental aspects of deafness.** Washington, DC: [s.n.], 1990. p. 154-201.

MRECH, L. M. (2002). Um olhar psicanalítico a respeito da questão da identidade do surdo. **Informativo Técnico-Científico Espaço INES**, n. 17, p. 3-11.

NAVES; S. F. L. **A produção de sentidos do surdo:** entre o silêncio e as múltiplas vozes. Dissertação de Mestrado em Linguística. Uberlândia: UFU, 2003.

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil.** Dissertação de Mestrado em Letras. Rio de Janeiro: PUC, 2007.

OCHSE, E. Access through EFL to multimodal non-fictional discourse. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication.** Bern: Peterlang, 2008. p. 251-278. (Linguistic Insights)

O ENSINO de língua estrangeira no Brasil: período de 1808 – 1930. **Revista HELB.** nº 1. Brasília: UnB, 2007.

OLIVEIRA, D. F. **Professor, tem alguém ficando pra trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: UNB, 2007.

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

\_\_\_\_\_ Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. **Temas em Educação Especial IV.** São Carlos: EDUFSCar, 2004. Disponível em [http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu\\_surdos.pdf](http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf). Acesso em 31/07/201.

QUADROS, R. M. de & SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORI, I. (org). **Língua(gem) e identidade.** São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C. *et al.* **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.** Londres: Longman, 2003.

RICHARDSON, Z. M. R. J. Exclusão social: a pessoa com deficiência na luta por políticas públicas. In: RICHARDSON, R. J. **Exclusão, inclusão e diversidade.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 137-161.

ROSSETTO, E. & BRABO, G. A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky: algumas reflexões. **Travessias**: revista eletrônica de pesquisas em educação, cultura, linguagem e artes da Unioeste. 5.ed. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

SANTIAGO, S. A. da S. Exclusão e deficiência: primeiras aproximações teóricas. In: RICHARDSON, R. J. **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 113-135.

SANTIAGO, S. A. da S. & RICHARDSON, Z. M. R. J. Deficiência e educação popular: estabelecendo relações. In: RICHARDSON, R. J. **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 163-181.

SCARPA, E. M. Sobre o sujeito fluente. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. O Seminário sobre aquisição de linguagem, n. 29, 1995, p. 163-184.

SARDAGNA, H. V. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, M. C. & DAL'IGNA, M. C. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

SCHOLL, S. A twisted brain: interpreting between sign language and a third language. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 331-342. (Linguistic Insights)

SCHÜTZ, R. A Idade e o Aprendizado de Línguas. **English Made in Brazil**. 2008. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>, acessado em 08 mar. 2011.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. Londres: Longman, 1992.

\_\_\_\_\_. **Interferência, Interlíngua e Fossilização**. Disponível em <http://www.sk.com.br/skinferfoss.html>, acessado em 15 jun. 2011.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: UNB, 2007.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SKUTNABB-KANGAS, T. Bilingual education and sign language as the mother tongue of deaf children. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. (eds) **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 403 - 432. (Linguistic Insights)

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Fortaleza: UECE, 2008.

SOUZA, R. M. Entrevista concedida à **Folha Dirigida**. São Paulo. 2007.

SPADA, N. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 2, n. 2, 2004. Disponível em <http://www.revel.inf.br>, acessado em 09 mar. 2011.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies in linguistics: occasional papers**. nº 8. Buffalo: University of Buffalo, 1960. Disponível em <http://saveourdeafschools.org>, acessado em 22 mar. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_ Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, 2005. p. 507-514.

VIOTTI, E. Prefácio. In: LIMA-SALLES, H.M.M. e NAVES.R.R. **Estudos gerativos de linguagem e de aquisição de português (L2 ) por surdos**. Goiania: Cênone Editorial, 2010.

VYGOTSKY, L. S. The fundamental problems of defectology. In: **The collected works of L S Vygotsky**. Vol 2. Nova York, Plenum Press, 1929/1993. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>, acessado em 23 dez. 2010.

WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*. **vol. 20**. Chicago: Chicago University Press, 1913.

WOLL, B. & SHARMA, S. Sign languages and English: how the brain processes languages in different modalities. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. (eds) **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 35-56. (Linguistic Insights)

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Teste de Nivelamento

## Placement Test

### Grammar and Vocabulary

Complete the sentences with the correct answers.

- 1 My sister \_\_\_\_\_ very tired today.  
A be B am C is D are
- 2 His \_\_\_\_\_ is a famous actress.  
A aunt B uncle C grandfather D son
- 3 I'd like to be a \_\_\_\_\_ and work in a hospital.  
A lawyer B nurse C writer D pilot
- 4 We \_\_\_\_\_ like rap music.  
A doesn't B isn't C aren't D don't
- 5 There \_\_\_\_\_ a lot of water on the floor. What happened?  
A are B is C be D am
- 6 He \_\_\_\_\_ TV at the moment.  
A watches B is watching C watched D has watching
- 7 Helen is very \_\_\_\_\_. She doesn't go out a lot.  
A bored B confident C angry D shy
- 8 Did you \_\_\_\_\_ to the beach yesterday?  
A went B were C go D goed
- 9 Have you got \_\_\_\_\_ orange juice? I'm thirsty.  
A some B a C any D the
- 10 Let's go into \_\_\_\_\_ garden. It's sunny outside.  
A a B any C – D the
- 11 He's \_\_\_\_\_ for the next train.  
A looking B waiting C listening D paying
- 12 Mark \_\_\_\_\_ his car last week.  
A cleaned B did clean C has cleaned D is cleaning
- 13 I bought some lovely red \_\_\_\_\_ today.  
A cabbages B cucumbers C bananas D apples
- 14 Which bus \_\_\_\_\_ for when I saw you this morning?  
A did you wait B had you waited  
C were you waiting D have you waited
- 15 Where \_\_\_\_\_ you like to go tonight?  
A do B would C are D can
- 16 That's the \_\_\_\_\_ film I've ever seen!  
A worse B worst C baddest D most bad
- 17 My dad \_\_\_\_\_ his car yet.  
A hasn't sold B didn't sell C doesn't sell D wasn't sold
- 18 I've been a doctor \_\_\_\_\_ fifteen years.  
A since B for C until D by
- 19 Look at the sky. It \_\_\_\_\_ rain.  
A will B can C is going to D does
- 20 If I \_\_\_\_\_ this homework, the teacher will be angry!  
A am not finishing B won't finish  
C don't finish D didn't finished
- 21 This book is even \_\_\_\_\_ than the last one!  
A most boring B boringer C more boring D far boring
- 22 I'll meet you \_\_\_\_\_ I finish work.  
A if B when C as D so
- 23 We're getting married \_\_\_\_\_ March.  
A in B on C at D by
- 24 If you \_\_\_\_\_ steak for a long time, it goes hard.  
A cook B are cooking C have cooked D cooked
- 25 I \_\_\_\_\_ you outside the cinema, OK?  
A 'll see B am going to see C am seeing D see
- 26 I \_\_\_\_\_ not be home this evening. Phone me on my mobile.  
A can B could C may D should

## Placement Test

- 27 The criminal \_\_\_\_\_ outside the hotel last night.  
A was caught B has been caught  
C is caught D caught
- 28 He asked me if I \_\_\_\_\_ a lift home.  
A wanted B want C was wanting  
D had wanted
- 29 If I \_\_\_\_\_ older, I'd be able to vote in elections.  
A had B am C were D have
- 30 You \_\_\_\_\_ go to the supermarket this afternoon. I've already been.  
A mustn't B can't C needn't D won't
- 31 Kathy drives \_\_\_\_\_ than her sister.  
A more carefully B more careful C carefully  
D most carefully
- 32 The \_\_\_\_\_ near our village is beautiful.  
A country B woods C view D countryside
- 33 I'm \_\_\_\_\_ I can't help you with that.  
A apologise B afraid C regret D sad
- 34 It was really \_\_\_\_\_ this morning. I couldn't see anything on the roads.  
A cloudy B sunny C icy D foggy
- 35 Can you look \_\_\_\_\_ my dog while I'm away?  
A for B at C to D after
- 36 If I'd started the work earlier I \_\_\_\_\_ it by now.  
A would finish B had finished C will finish  
D would have finished
- 37 This time next year I \_\_\_\_\_ in Madrid.  
A am working B will work C will be working  
D work
- 38 I wish he \_\_\_\_\_ in front of our gate. It's very annoying.  
A won't park B wouldn't park  
C doesn't park D can't park
- 39 He said he'd seen her the \_\_\_\_\_ night.  
A last B before C previous D earlier
- 40 I \_\_\_\_\_ agreed to go out. I haven't got any money!  
A mustn't have B shouldn't have  
C couldn't have D wouldn't have
- 41 It was good \_\_\_\_\_ about her recovery, wasn't it?  
A information B words C news D reports
- 42 I \_\_\_\_\_ the report by 5.00 p.m. You can have it then.  
A have finished B will have finished  
C finish D am finishing
- 43 Because of the snow the teachers \_\_\_\_\_ all the students to go home early.  
A said B made C told D demanded
- 44 Thanks for the meal! It was \_\_\_\_\_.  
A delighted B delicious C disgusting  
D distasteful
- 45 Look! Our head teacher \_\_\_\_\_ on TV right now!  
A is being interviewed B is been interviewed  
C is interviewing D is interviewed
- 46 It's \_\_\_\_\_ to drive a car over 115 km/h in the UK.  
A illegal B illegals C dislegal D legals
- 47 There's a lot of rubbish in the garden I need to get \_\_\_\_\_ of.  
A lost B rid C cleared D taken
- 48 I'm afraid it's time we \_\_\_\_\_.  
A leave B must leave C are leaving D left
- 49 He wondered what \_\_\_\_\_.  
A is the time? B the time was  
C was the time D is the time?
- 50 They \_\_\_\_\_ our salaries by 5%.  
A rose B made up C raised D lifted

Mark  /50

# Placement Test

## Reading

Read the text.

### Saucy dragons

Levi Roots, a reggae singer from Jamaica, has a big smile on his face these days. In case you missed it, Levi recently appeared on the famous reality show for people with business ideas, *Dragon's Den*. The participants have to persuade the team of business experts that their ideas are excellent and hope that two or more of the team will decide to invest money in their business idea.

Levi did just that!

The singer, who has been a successful music artist for several years, also sells something he calls 'Reggae, reggae sauce'. It is made using special secret ingredients from his grandmother and is a hot Jamaican sauce that is eaten with meat. Until now it has only been possible to buy the sauce from Levi's website or once a year at the famous Notting Hill carnival. But now, thanks to the TV programme, that is all going to change!

Levi presented his business idea to the team and started with a catchy reggae song about the sauce to make them sit up and listen. He certainly got their attention! He then described his plans for the sauce. This part of his presentation didn't go so well. He made mistakes with his figures, saying that he already had an order for the sauce of 2 and a half million when in fact he meant 2 and a half thousand! But, the team were still interested and amazingly, two of the team offered to give £50,000 to the plan in exchange for 40% of the company. Mr Roots was ecstatic!

Levi is even happier today. It seems that two of the biggest supermarket chains in the UK are interested in having the sauce on their shelves. In addition to this, Levi is recording the 'Reggae, reggae sauce' song and we will soon be able to buy or download this. 'It's all about putting music into food,' says Levi with a big, big smile on his face! And music and food will probably make him a very rich man indeed!

### 1 Are the sentences true or false?

- 1 At the moment Levi isn't very happy. \_\_\_\_
- 2 Levi sells something we can eat. \_\_\_\_
- 3 His song is a big success. \_\_\_\_
- 4 He sang his song on TV. \_\_\_\_
- 5 Some supermarkets want to sell his product. \_\_\_\_

### 2 Choose the best answers.

- 1 *Dragon's Den* is a show about
  - A cooking.
  - B new business ideas.
  - C famous people.
- 2 To make the sauce
  - A you have to go to Notting Hill.
  - B you have to ask a member of Levi's family.
  - C you need a good recipe book.
- 3 When Levi presented his idea
  - A he finished with a song.
  - B two and a half million people were watching.
  - C he talked about the wrong figures.
- 4 Some people on the team
  - A own supermarkets.
  - B didn't like the taste.
  - C bought part of Levi's company.
- 5 Today Levi
  - A is a millionaire.
  - B has two things he can profit from.
  - C prefers music to food.

Mark  /10

## Writing

Imagine you have just returned from a two-week holiday. Write an e-mail to your friend telling him/her about the holiday. Include information about the journey, where you stayed, what you did and the people you met.

Mark  /10

TOTAL  /70

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – Planos de aula

### Plano de Aula 1

<p><b>I. Plano de Aula:</b> 18/03/2011</p>
<p><b>II. Dados de Identificação:</b>          Professor (a): Antonio Henrique Coutelo de Moraes          Disciplina: Língua Inglesa          Nível: Iniciante I – dentro do nível A1 do <i>Common European Framework</i>          Duração de aula (aproximada): 1 hora e 15 minutos</p>
<p><b>III. Tema:</b>          - Apresentando-se no contexto virtual (sites de relacionamento e batepapo).</p>
<p><b>IV. Objetivos:</b>  <b>Objetivo geral:</b> Ao término da aula, os alunos deverão ser capazes de escrever seu <i>about me</i> em sites de relacionamento.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever os números na forma extensa.</li> <li>• Empregar a forma afirmativa do verbo <i>to be</i>.</li> <li>• Escolher a saudação adequada para iniciar/terminar uma conversa.</li> <li>• Fornecer informações pessoais como nome, idade, e-mail, residência...</li> </ul>
<p><b>V. Tópicos do conhecimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário: números de 1 a 100, saudações (Olá!, Tchau!, Até logo!, Bom dia!, etc).</li> <li>• Gramática: verbo <i>to be</i> na forma afirmativa (am, is, are).</li> <li>• Linguagem: Apresentações (My name is Carlos and I am 30 years old).</li> </ul>
<p><b>VI. Sequência didática:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Num primeiro momento, o professor pergunta aos alunos se conhecem os números em inglês. É possível haver alunos que saibam a forma extensa dos números. Em seguida, o professor coloca uns cartões dos números no chão e entrega tiras de papel com a escrita dos mesmos. Os alunos deverão tentar ligar cartões a tiras. O professor checa junto com os alunos e oferece um minuto para cópia. (10 minutos)</li> <li>2. Aqui os alunos, divididos em duplas, praticam através de um jogo de memória. Formas extensas no quadro, o professor pede um voluntário de cada dupla que se levante. Usando os cartões novamente, o professor mostra um número. Os alunos devem correr e apagar a forma extensa correta. A dupla que tiver mais acertos, ganha o jogo. (10 minutos)</li> <li>3. Neste momento, os alunos tentarão reconhecer as saudações através dos cartões, em seguida ligam as tiras com as saudações escritas. Feito isso, os alunos irão formar um pôster com partes de um diálogo, colocando-as em ordem. (10 minutos)</li> <li>4. Focando no diálogo montado, o professor trabalhará com os alunos o verbo <i>to be</i>, extraindo dos alunos possíveis explicações gramaticais. O professor, então, formaliza a regra gramatical e oferece aos alunos um momento para cópia. (10 minutos)</li> <li>5. Agora, coloca-se um pôster com um perfil de Orkut no quadro. Os alunos devem completar o texto com formas do verbo <i>to be</i>. (5 minutos)</li> <li>6. O professor distribui fichas em que os alunos deverão fazer dois exercícios: a) completar o diálogo com suas próprias informações, visando checar o reconhecimento das estruturas, e b) corrigir um pequeno <i>about me</i> onde se encontram alguns erros relativos ao assunto trabalhado em sala. (10 minutos)</li> <li>7. Aqui os alunos deverão registrar-se no site de relacionamento criado exclusivamente para a pesquisa, onde irão planejar, escrever e editar a sua primeira apresentação inicial em inglês. Podem seguir o modelo anterior ou criar seu próprio modelo no site de relacionamento criado pelo professor para essas aulas. (20 minutos)</li> </ol> <p>Tarefa de casa: uma ficha com exercícios de transformação de frases e preenchimento de</p>

lacunas.

**VII. Recursos didáticos:**

- Quadro branco e pilotos.
- Cartões dos números e tiras de papel com a grafia dos mesmos por extenso.
- Cartões de saudações e tiras de papel com as respectivas saudações.
- Pôster com um diálogo de apresentação.
- Pôster com uma apresentação de perfil.
- Ficha de aula com exercícios.
- Computadores e laptop.

**VIII. Avaliação:** A avaliação será contínua, desde o início da aula focando no acompanhamento do assunto por parte dos alunos e nas possíveis dificuldades para que sejam redirecionadas, objetivando o sucesso da aula. Nos últimos vinte minutos, os alunos deverão registrar-se no site de relacionamento criado exclusivamente para a pesquisa, onde irão planejar, escrever e editar a sua apresentação inicial.

**IX. Bibliografia:**

Básica:

OXEDEN, C. *et al.* **New English File Elementary**. 1ª ed. Oxford: OUP, 2004.

Complementar:

CENDATICA. Curso de inglês básico. Disponível em: <http://www.cendatica.com.br/index.asp?pagina=InglesBasico>. Acesso em: 27 de Agosto. 2011.

## Plano de Aula 5

<p><b>I. Plano de Aula:</b> 15/04/2011</p>
<p><b>II. Dados de Identificação:</b>          Professor (a): Antonio Henrique Coutelo de Moraes          Disciplina: Língua Inglesa          Nível: Iniciante I – dentro do nível A1 do <i>Common European Framework</i>          Duração de aula (aproximada): 1 hora e 15 minutos</p>
<p><b>III. Tema:</b>          - Atividades diárias no contexto de conversas e perfis online.</p>
<p><b>IV. Objetivos:</b>  <b>Objetivo geral:</b> Ao término da aula, os alunos deverão ser capazes de falar de suas rotinas.  <b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender e consolidar o vocabulário de atividades do cotidiano.</li> <li>• Aprender e consolidar a estrutura e o uso do presente simples nas formas afirmativa e negativa.</li> <li>• Identificar numa atividade de vídeo as atividades cotidianas de um personagem.</li> <li>• Escrever sobre sua rotina.</li> </ul>
<p><b>V. Tópicos do conhecimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário: rotina (wake up, get up, study, etc).</li> <li>• Gramática: Presente simples na afirmativa e negativa.</li> </ul>
<p><b>VI. Sequência didática:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vocabulário: O professor informará aos alunos que há tiras de papel com nomes de atividades escondidas pela sala. Os alunos deverão encontrar essas tiras e colocar sobre a figura representativa da atividade. Devido às aulas anteriores, os alunos reconhecerão algumas palavras que facilitarão o entendimento, chegando assim ao significado das expressões. As demais serão esclarecidas pelo professor com a ajuda, ou não, do grande grupo. (10 minutos)</li> <li>2. Exercício: Os alunos deverão fazer um esboço de uma agenda que mostre as atividades do seu dia, escrevendo o vocabulário junto às horas. (5 minutos)</li> <li>3. Exercício: Divididos em dois grupos, os alunos terão que nomear um voluntário cada para fazer mímicas (LIBRAS não será autorizada) das atividades. Os demais alunos devem juntos decidir do que se trata e escrever nas miniaturas de quadros. (10 minutos)</li> <li>4. Gramática: Conhecendo as atividades cotidianas, os alunos deverão juntar pronomes sujeitos para formar frases. O professor explicará então a terceira pessoa e as formas negativas. (10 minutos)</li> <li>5. Exercício: Os alunos receberão um texto que deverão completar com a forma correta dos verbos relacionados a atividades. (10 minutos)</li> <li>6. Exercício: Os alunos assistirão aos oito primeiros minutos do filme GARFIELD e farão um exercício de 'verdadeiro ou falso' sobre a rotina de Garfield. (10 minutos)</li> <li>7. Produção: Os alunos deverão escrever um parágrafo que resuma quais as atividades de uma segunda-feira perfeita, a ser postado na seção <i>A Perfect Monday</i>. (15 minutos)</li> </ol> <p>Tarefa de casa: Escrever um texto sobre sua rotina – esta atividade põe em prática vocabulários trabalhados em diversas aulas e não será repetitiva, por diferir da produção da aula no que diz respeito às atividades de um dia comum e de um dia perfeito.</p>
<p><b>VII. Recursos didáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro branco e pilotos.</li> <li>• Quadros brancos em miniatura.</li> </ul>

- Figuras das atividades e tiras de papel.
- Fichas de exercícios.
- DVD Garfield.
- TV e leitor de DVD.
- Computador e laptop: site de relacionamento.

**VIII. Avaliação:** A avaliação será contínua, desde o início da aula focando no acompanhamento do assunto por parte dos alunos e nas possíveis dificuldades para que sejam redirecionadas, objetivando o sucesso da aula. Nos últimos quinze minutos, os alunos deverão conectar-se ao site de relacionamento criado exclusivamente para a pesquisa, onde irão escrever um parágrafo que resuma quais as atividades de uma segunda-feira perfeita, a ser postado na seção *A Perfect Monday*.

**IX. Bibliografia:**

Básica:

OXEDEN, C. *et al.* **New English File Elementary**. 1ª ed. Oxford: OUP, 2004.

Complementar:

CENDATICA. Curso de inglês básico. Disponível em: <http://www.cendatica.com.br/index.asp?pagina=InglesBasico>. Acesso em: 27 de Agosto. 2011.

## Plano de Aula 7

<p><b>I. Plano de Aula:</b> 6/05/2011</p>
<p><b>II. Dados de Identificação:</b>          Professor (a): Antonio Henrique Coutelo de Moraes          Disciplina: Língua Inglesa          Nível: Iniciante I – dentro do nível A1 do <i>Common European Framework</i>          Duração de aula (aproximada): 1 hora e 15 minutos</p>
<p><b>III. Tema:</b>          - Falando de família no contexto de álbum de fotos virtuais.</p>
<p><b>IV. Objetivos:</b>  <b>Objetivo geral:</b> Ao término da aula, os alunos deverão ser capazes de falar sobre suas famílias.   <b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender e consolidar o vocabulário de família (mother, aunt, etc).</li> <li>• Conhecer e praticar o caso genitivo ('s).</li> <li>• Empregar a linguagem alvo na descrição de suas famílias.</li> </ul>
<p><b>V. Tópicos do conhecimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário: membros da família (father, brother, etc).</li> <li>• Gramática: caso genitivo ('s)</li> <li>• Linguagem: How many ... do you have?</li> </ul>
<p><b>VI. Sequência didática:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vocabulário: O professor deverá mostrar aos alunos um pôster com uma árvore genealógica e perguntar como seriam as relações de parentesco em inglês. Assim, o pôster será completo com essas palavras. (10 minutos)</li> <li>2. Exercício: O professor distribuirá figuras de pessoas famosas e um parente de cada. Os alunos deverão ligar as imagens que lhe parecerem corretas e, em seguida, escreverão o parentesco entre eles. Por fim, o professor fará a correção informando quem é parente de quem e qual a relação. (10 minutos)</li> <li>3. Gramática: O professor escreverá uma frase modelo no quadro e perguntará o que ela significa. Os alunos, então, terão que seguir o modelo e escrever as frases referentes aos demais pares de imagens. (10 minutos)</li> <li>4. Exercício: O professor mostrará a diferença entre a contração do verbo <i>to be</i> e o caso genitivo. Em seguida os alunos irão ordenar algumas frases e decidir se o que está escrito é o verbo ou o caso genitivo. (15 minutos)</li> <li>5. Exercício: O professor distribuirá fichas com a árvore genealógica dos Simpsons. Os alunos deverão completar o texto sobre a família. (5 minutos)</li> <li>6. Linguagem: O professor apresentará algumas estruturas para falar da família e os alunos deverão copiar para ter material de estudo. (5 minutos)</li> <li>7. Exercício: Os alunos deverão responder algumas perguntas sobre a mesma árvore genealógica utilizando as novas estruturas. (10 minutos)</li> <li>8. Produção: Os alunos deverão conectar-se ao Orkut e baixar de seus álbuns fotos em que se encontrem parentes e amigos para postar no site de relacionamento, onde irão escrever legendas para as imagens. (15 minutos)</li> </ol>
<p><b>VII. Recursos didáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pôster da árvore genealógica.</li> <li>• Figuras de famosos e parentes.</li> <li>• Quadro branco e pilotos.</li> <li>• Fichas de exercícios.</li> </ul>

- Computador e laptop: sites de relacionamento.

**VIII. Avaliação:** A avaliação será contínua, desde o início da aula focando no acompanhamento do assunto por parte dos alunos e nas possíveis dificuldades para que sejam redirecionadas, objetivando o sucesso da aula. Nos últimos 15 minutos, os alunos deverão conectar-se ao Orkut e baixar de seus álbuns fotos em que se encontrem parentes e amigos para postar no site de relacionamento, onde irão escrever legendas para as imagens.

**IX. Bibliografia:**

Básica:

OXEDEN, C. *et al.* **New English File Elementary**. 1ª ed. Oxford: OUP, 2004.

Complementar:

CENDATICA. Curso de inglês básico. Disponível em: <http://www.cendatica.com.br/index.asp?pagina=InglesBasico>. Acesso em: 27 Ago. 2011.

SARAIVA, A. M. F. M.; DIAS, R. Campo semântico – relações familiares. **CRVP**, Minas Gerais, 2005. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=42146&tipo=obj&cp=6D3011&cb=&n1=&n2=&n3=&n4=&b=s](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=42146&tipo=obj&cp=6D3011&cb=&n1=&n2=&n3=&n4=&b=s). Acesso em: 30 jan. 2011.

THE SIMPSONS. **Língua Estrangeira A - inglês**, [S.l.], 2010. Disponível em: [http://3.bp.blogspot.com/\\_BM\\_OLxdKcKw/TPd1fz56kw/AAAAAAAAAGE/PnIHGQ8D94/s1600/DB\\_Z\\_Simpsons\\_Family\\_Tree\\_by\\_Marruche\\_web.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_BM_OLxdKcKw/TPd1fz56kw/AAAAAAAAAGE/PnIHGQ8D94/s1600/DB_Z_Simpsons_Family_Tree_by_Marruche_web.jpg). Acesso em: 30 jan. 2011.