



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

MARIA ALINE DA CONCEIÇÃO SANTOS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA ESCRITA PARA SURDOS: UM ESTUDO DE CASO**

CAMPINA GRANDE - PB

2020

MARIA ALINE DA CONCEIÇÃO SANTOS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA ESCRITA PARA SURDOS: UM ESTUDO DE CASO**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras - Língua Inglesa
do Centro de Humanidades da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em
Letras – Língua Inglesa.**

Orientadora: Professora Mestra Michelle Melo Gurjão Roldão.

Coorientadora: Professora Mestra Vivan Monteiro.

CAMPINA GRANDE - PB

2020

S237d

Santos, Maria Aline da Conceição.

Desafios e possibilidades do ensino de língua inglesa escrita para surdos: um estudo de caso/ Maria Aline da Conceição Santos. – Campina Grande, 2020.

60f.

Trabalho de conclusão (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

“Orientação: Professora Michelle Melo Gurjão Roldão”. Roldão, Profa. Ma. Vivian Monteiro.

Referências.

1. Abordagens de Ensino - Língua Inglesa Escrita. 2. Dificuldades - Processo de Ensino-Aprendizagem. 3. Língua Estrangeira. 4. Língua Inglesa. 5. Surdos. I. Roldão, Michelle Melo Gurjão. II. Monteiro, Vivian. III. Título.

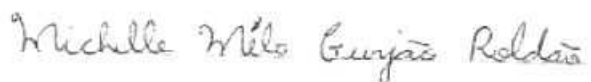
CDU 811.111(43)

MARIA ALINE DA CONCEIÇÃO SANTOS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
ESCRITA PARA SURDOS: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora do Curso de Letras – Língua Inglesa, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do Curso.

APRESENTADO EM 09/ 12 / 2020.



Prof.^a Orientadora: M.e Michelle Melo Gurjão Roldão – UFCG



Prof. Examinador M.e Conceição de Maria Costa Saúde – UFCG



Prof. Examinador D.r Suênio Stevenson Tomaz da Silva – UFCG

A todos aqueles que de alguma forma me fizeram acreditar e nunca permitiram que eu cedesse à tentação de desistir.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus agradecimentos primeiramente a Deus, por sempre estar ao meu lado, me guiando e me dando a sabedoria necessária para escrever esta monografia.

Em segundo lugar, à minha família; meus pais, que sempre estiverem ao meu lado, dando-me suporte físico e espiritual nestes 5 anos de graduação; minhas irmãs Maria José e Maria da Paz, por sempre me darem conforto e carinho com suas palavras; e ao meu tio Willamy, pelo apoio e suporte.

Aos meus colegas de turma, que me ajudaram a me adaptar e a evoluir dentro do mundo acadêmico, sempre me dando dicas de escritas e matérias extras para a minha formação.

Aos meus amigos Rafaella, Anilaury, Estevão e Lucas, que sempre me ajudaram nos trabalhos e nas atividades; graças a vocês me sinto um pouco mais confiante diante da minha escrita e do mundo acadêmico.

Às minhas orientadoras, Prof.^a Me. Michelle Mélo Gurjão Roldão e Prof.^a Me. Vivian, por terem sido pacientes e sábias comigo, sempre me dando o suporte necessário, tanto acadêmico como psicológico. Sem vocês este trabalho não seria possível, obrigada por todos os conselhos e suporte.

Aos professores da graduação, que me acompanharam durante toda minha formação me ajudaram a ser a profissional que sou hoje.

A banca examinadora, pelo tempo dedicado a leitura deste trabalho e as observações realizadas.

À professora participante desta pesquisa, por me ajudar nesta investigação.

E a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a minha formação acadêmica.

“Você só será um educador, quando não escolher quem quer educar. O bom educador transforma a vida de todo aquele que passa por sua vida”.

Anita Brito

LISTA DE NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

(Baseada em Dionísio, 2001).

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não... isso é besteira...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o: tempo todo
5. Silabação	-	do-minadora
6. Interrogação	?	ela é contra a mulher machista... sabia?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	() (ininteligível)	bora gente... tenho aula... () daqui
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu... pre/ pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(())	M.H... é ((rindo))
10. Citações	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mermo”
11. Superposição de vozes	[H28. é... existe... [você () do homem... M33. [pera af... você acha... pera af... pera af
12. Simultaneidade de vozes	[[M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia	.	tô, tá, vô, ahã, mhm

RESUMO

O presente trabalho é um estudo de caso sobre a temática “Desafios e possibilidades do ensino de língua inglesa escrita para surdos”, cuja pesquisa de campo realizou-se em uma escola pública voltada para alunos surdos, localizada na cidade de Campina Grande – PB. O objetivo da investigação é analisar o ensino de língua inglesa na modalidade escrita destinado a alunos surdos por uma professora ouvinte. No primeiro capítulo, discutem-se os pressupostos teóricos da pesquisa, tendo como principais autores: Medeiros (2011), Sousa (2014 e 2015) Alves (2014), Sousa e Silveira (2016) e Carvalho (2014). Os assuntos abordados são: O contexto da educação de surdos no Brasil; Trajetória da educação do surdo e as abordagens de ensino; Estratégias metodológicas de ensino ao aluno surdo; Ensino e aprendizagem de língua estrangeira para surdos; Abordagem comunicativa no ensino de Língua Inglesa; O ensino da escrita em Língua Inglesa para surdos; Desafios do ensino de Língua Inglesa para surdos. Na metodologia, apresenta-se: a classificação da pesquisa; o contexto e os participantes; o *corpus*; o processo de geração de dados; e o processo de análise dos dados. Utiliza-se como instrumentos desta pesquisa a entrevista e um questionário com o objetivo de identificar e descrever os procedimentos metodológicos usados na sala de aula pela professora a fim de investigar as dificuldades encontradas por ela no que tange o seu ensino e o aprendizado do aluno. Os resultados da pesquisa mostram que a professora se esforça para trazer metodologias e abordagens adequadas ao lecionar, como a utilização de dinâmicas, jogos e materiais visuais, bem como a utilização da abordagem comunicativa e a pedagogia surda; porém, as barreiras físicas, como falta de materiais e instrumentos, e a dificuldade de conhecimento de mundo dos alunos foram alguns dos fatores que dificultaram o êxito das aulas.

PALAVRAS- CHAVE: Abordagens de ensino; Desafios; Língua estrangeira; Língua inglesa; Surdo.

ABSTRACT

This paper is a case study on the topic "Challenges and possibilities of teaching English in written form for deaf people". The research was carried out in a public school for the deaf, located in the city of Campina Grande - PB. The aim of this research is to analyze the teaching of English in the written form for deaf students by a hearing teacher. The first chapter discusses the theoretical assumptions of the research, with the main authors: Medeiros (2011), Sousa (2014 and 2015) Alves (2014), Sousa and Silveira (2016) and Carvalho (2014). The subjects covered are: The context of deaf education in Brazil; Trajectory of deaf education and teaching approaches; Methodological strategies for teaching deaf students; Foreign language teaching and learning for the deaf; Communicative approach in English language teaching; The teaching of English language in written form for the deaf; Challenges of Teaching English for the Deaf. The topics covered in the methodology are: Research classification; context and participants; *corpus*; data generation process; and the process of data analysis. The interview and questionnaire are used as instruments of this research seeking at identifying and describing the methodological procedures used in the classroom by the teacher in order to investigate the difficulties encountered by her with regard to her teaching and student learning. The results reveal that the teacher managed to use appropriate methodologies and approaches to teach students, such as the use of dynamics, games and visual materials, as well as the use of communicative approach and deaf pedagogy, but physical barriers, such as lack of materials and instruments, and the limited world knowledge of the students were some of the factors that hindered the success of the classes.

KEYWORDS: Teaching approaches; Challenges; Foreign language; English language; Deaf.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.0 REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	15
1.1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO E AS ABORDAGENS DE ENSINO.....	15
1.1.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO AO ALUNO SURDO.....	18
1.2 ENSINO E APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS	19
1.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS	211
1.4 O ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS	24
1.5 DESAFIOS DO ENSINO DE LI PARA SURDOS.....	25
METODOLOGIA.....	277
2.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	277
2.2 O CONTEXTO E A PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	288
2.3 CORPUS DA PESQUISA.....	29
2.4 O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS	300
2.5 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	31
3.0 ANÁLISE DOS DADOS	333
3.1 PERFIL DO ALUNADO E DA PROFESSORA.....	33
3.2 PROEDIMENTOS E ABORDAGENS UTILIZADAS EM SALA	345
3.2 DIFICULDADES E BARREIRAS ENCONTRADAS NAS AULAS.....	400
CONCLUSÕES.....	455
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	477

APÊNDICES.....	51
APÊNDICE A – Questionário.....	52
APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada.....	53
APÊNDICE C – Questionário realizado com a docente pesquisada.....	54
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista semiestruturada realizada com a docente pesquisada.....	56
ANEXOS.....	58
ANEXO A – Termo de Compromisso do (s) Pesquisador (es).....	59
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.....	60

INTRODUÇÃO

A educação de surdos é um tema que vem sendo debatido constantemente na nossa sociedade, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos e às diversas questões envolvidas nesse ensino como: as metodologias, as estratégias e os materiais utilizados, bem como a forma de adaptação das atividades para esse público (CARVALHO, 2014; TEIXEIRA, 2016). Apesar de amplas discussões e dos direitos conquistados pela comunidade surda, o professor deve refletir sobre sua prática constantemente, promovendo estilos ou padrões de ensino direcionadas ao aluno surdo e às suas necessidades específicas.

Atualmente, a educação de surdos é reconhecida devido a todo seu contexto histórico, porém, lacunas referentes a essa educação ainda são detectadas, necessitando de resoluções práticas e ainda podem ser percebidos pontos que precisam ser explorados nesse âmbito. O ensino e a aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira de alunos surdos é um deles (MARTINS; DESIDERIO; OLIVEIRA, 2016).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a língua estrangeira deve ser incluída na escola para que o aluno desenvolva sua capacidade na construção do conhecimento por meio do discurso. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996), os PCN (1998) afirmam que "na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir do sexto ano, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar [...]" (BRASIL, 1996).

Desta forma, o direito à aprendizagem de uma língua estrangeira é também do aluno surdo. Isto é reconhecido também em outras culturas, pois, segundo Svartholm (2014), o inglês é considerado uma matéria básica na Suécia representando uma língua que possui um papel importante para comunicação além das fronteiras, permitindo contatos internacionais tanto para surdos como para ouvintes. O conhecimento da língua inglesa também irá possibilitar o acesso a diferentes pesquisas publicadas nessa língua.

A língua estrangeira para o surdo representa uma língua que poderá ser aprendida por meio de uma abordagem de ensino comunicativa, que será empregada na escola, proporcionando ao aluno compreensão da escrita, da estrutura e das regras do idioma, além de outros conhecimentos e é obrigatória na rede de ensino brasileira. Todavia, é importante destacar que a Língua Brasileira de Sinais - Libras é a língua materna do surdo e o português é

considerado como segunda língua, a qual ele utilizará na modalidade escrita (MEDEIROS, 2011; MEDEIROS, 2015; QUADROS, 2019).

A Libras é geralmente adquirida pelo surdo quando ele frequenta o ambiente escolar, porém nem todas as escolas têm profissionais fluentes nesta língua, e, desta forma, já ocorre a primeira barreira para a comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte, refletindo também no ensino da língua estrangeira, que poderia ser facilitado por intermédio da Libras (QUADROS, 2019).

Estas barreiras linguísticas não deveriam acontecer visto que a inclusão dos surdos não é um fato que envolve somente as pessoas que apresentam esta necessidade educativa especial, mas também tem relação com as famílias, professores, funcionários e toda comunidade escolar, na medida em que a instituição escolar tem como função construir uma sociedade justa e igualitária.

Conforme contemplado no Parecer nº17/2001–CNE/CEB¹, é direito da pessoa surda, como de todos os cidadãos, sentir-se e perceber-se parte integrante da vida social. E, em consonância com os pressupostos filosóficos da inclusão, não é somente o aluno que se adapta à escola, mas é fundamental que a comunidade escolar esteja consciente de sua função, revendo seus conceitos filosóficos e ideológicos, em respeito a comunidade e cultura surda, e concomitantemente atendendo as necessidades de forma que, gradativamente, o ensino possa se adaptar à nova realidade educacional e social.

Assim, a escola necessita estar preparada para receber este aluno surdo, para que ele possa evoluir como estudante, como também possa ter seus direitos de cidadão preservados, assim como está previsto no Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo I, artigo 2º, em que a pessoa surda “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

A partir dessa afirmação, essa pesquisa levanta o seguinte problema: como se dá o ensino de inglês na modalidade escrita para surdos?

Diante do exposto, este trabalho surgiu da inquietação da autora em relação à situação educacional na cidade de Campina Grande, na Paraíba, voltada para o aluno surdo, no que se refere ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

¹ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>

Tendo em vista essas considerações, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino de língua inglesa na modalidade escrita destinada a alunos surdos por uma professora ouvinte. E os objetivos específicos são: identificar e descrever os procedimentos metodológicos usados na sala de aula pela professora participante da pesquisa; e investigar as dificuldades encontradas por essa professora no que tange o ensino e aprendizado do aluno. Este trabalho se torna relevante à medida que existem poucas investigações na área, como também ajuda a tornar mais visíveis as dificuldades encontradas pela professora no campo de atuação diante de uma turma com alunos surdos.

Esta monografia está dividida em três capítulos principais, além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo, intitulado referencial teórico, traz considerações sobre o contexto da educação de surdos no Brasil, dividido em dois subtópicos: Trajetória da educação do surdo e as abordagens de ensino e Estratégias metodológicas de ensino ao aluno surdo; em seguida apresenta mais quatro tópicos: o ensino e aprendizado da língua inglesa para surdos; a abordagem comunicativa no ensino de língua inglesa; o ensino da escrita em língua inglesa e os desafios do ensino de língua inglesa para surdos.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, explicitando a classificação da pesquisa, o contexto, os participantes, o *corpus* a ser analisado e o processo de geração de dados. Como instrumentos de coleta, lançamos mão de uma entrevista semiestruturada e de um questionário, ambos aplicados à professora participante da pesquisa.

O terceiro capítulo refere-se à análise dos dados, na qual analisamos as metodologias e estratégias utilizadas pela professora participante da pesquisa para ensinar inglês a uma classe que tem um aluno surdo e quais as dificuldades encontradas por ela. Nesse sentido, este capítulo teve por objetivo propor reflexões sobre o ensino de língua inglesa na modalidade escrita, como também explicar as metodologias e estratégias utilizadas pela professora em sala de aula.

Por fim, na conclusão, tecemos algumas considerações sobre as contribuições e limitações deste estudo para professores de língua inglesa que desejam adotar práticas de inclusão social referentes a alunos surdos dentro da sala de aula.

Ao final da pesquisa, esperamos que ela possa contribuir para uma melhor visão de ensino da escrita da língua inglesa para surdos como também apontar como superar algumas dificuldades encontradas neste ensino.

1.0 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão abordados os seguintes tópicos: O contexto da educação de surdos no Brasil (com os subtópicos: a trajetória da educação do surdo e as abordagens de ensino e estratégias metodológicas de ensino ao aluno surdo); ensino e aprendizagem de língua estrangeira para surdos; Abordagem Comunicativa no ensino de língua inglesa; o ensino da escrita em língua inglesa para surdos e os desafios do ensino de língua inglesa para surdos.

1.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

1.1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO E AS ABORDAGENS DE ENSINO

Durante séculos, pessoas com algum tipo de deficiência eram julgadas ou ditas como defeituosas, e por isso eram retiradas do convívio social, por não estarem dentro dos padrões visto como normais para a sociedade da época. Segundo *Vasco (2010 apud ROSA, 2011, p.149)*, os surdos durante um longo período, além do isolamento social que impossibilitava o convívio social, também não tinham direito à educação. Só no início da idade moderna apareceram os primeiros professores de surdos que defendiam e tentavam provar que os surdos podiam aprender.

As discussões sobre o ensino e aprendizagem dos surdos no Brasil é algo que começou a ser visualizado a partir de 1855, com a vinda ao Brasil do professor francês Edward Huet a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para surdos no país. Porém, a partir da década de 1970 estes debates sobre a educação dos surdos alcançaram visibilidade, junto com outros manifestos abordando a inclusão. Entretanto, foi no final da década de 1980, que surgiu a Lei nº 7853/89 e a Lei Federal nº 9394, art. 24 do decreto nº 3298/99, que defendem o direito à educação pública e gratuita, de preferência na rede regular de ensino, aos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996). A partir de 1988, segundo Mori e Sander (2015), começaram a serem criadas leis que defendem, amparam e resguardam pessoas com algum tipo de deficiência:

A partir da Constituição Brasileira de 1988, nosso país iniciou sua prática democrática em todos os âmbitos, níveis e situações da sociedade. A democracia ficou mais concreta e também na área da educação especial e nos movimentos surdos passou a ocorrer uma maior participação de todos, com o interesse e o apoio de todos a tornar a acessibilidade e a inclusão uma realidade. Isto se refere às

próprias pessoas com deficiência. Eles mesmos “arregaçam as mangas” e vão discutir suas possibilidades, seus sonhos e direitos (MORI; SANDER, 2015, p.11)

A educação de surdos no Brasil, nas últimas décadas, vem ganhando maior visibilidade devido às leis e aos decretos que têm sido criados para defender e ajudar a respeitar os seus direitos como cidadãos. Segundo Carvalho (2014), nos últimos anos, a sociedade tem voltado seu olhar para a educação dos surdos. Ela vem se transformando ao longo do tempo e, com isso, gerando debates e criando polêmicas em âmbito nacional e internacional. Carvalho (2014) afirma que:

Um tema que vem ganhando espaço em nossa sociedade recentemente é a educação de surdos, tanto em seus aspectos pedagógicos, quanto em seus aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. No que diz respeito às práticas pedagógicas, questões sobre quais estratégias de ensino utilizar, que tipo de material é mais eficaz no ensino-aprendizagem de alunos surdos e como adaptar ou flexibilizar da melhor forma atividades para esse público, dentre outras, são bastante discutidas atualmente. Certamente, após muitos anos de luta – durante os quais a comunidade surda em todo o mundo e inclusive aqui no Brasil foi gradativamente conquistando seus direitos e difundindo seus ideais – tem-se hoje uma educação nova, diferenciada e legalmente amparada, a qual requer sobre si um olhar mais apurado, crítico e investigativo para descobrir como ela realmente acontece e qual é sua real consequência (CARVALHO, 2014, p.49).

Esta nova abordagem educacional referente ao ensino de surdos no Brasil se realiza por meio da LIBRAS, que é a língua materna do surdo. Desta forma, o capítulo VI da Constituição Federal preconiza que, além da LIBRAS ser a primeira língua aprendida pelos surdos, a escola precisa disponibilizar a presença de tradutores intérpretes de Libras e de língua Portuguesa como sua segunda língua para garantir o direito da pessoa surda a aprender ambas as línguas em escolas bilíngues (Art. 22, Constituição Federal, Inc. II, 2004).

Sendo assim, a Libras é caracterizada como a primeira língua (L1) para os surdos brasileiros, o português se caracteriza como sua segunda língua (L2), e qualquer outra língua que o surdo irá aprender/adquirir se caracteriza como uma terceira língua (L3).

Segundo Sousa (2015), uma das primeiras formas de educar/lecionar os surdos era através da perspectiva Oralista/Oralização, mediante a qual o surdo era obrigado a aprender a falar. Esse método foi visto como terapêutico, pois ele fazia com que os surdos pudessem adequar-se aos padrões ditos como “normais” pela sociedade.

Com o decorrer do tempo, percebeu-se que esta abordagem pautada em repetição de palavras e metodologia behaviorista não tinha eficiência na educação dos surdos. Corroborando com as afirmativas relativas a esta abordagem, Sousa (2015) descreve que:

Nos anos 60, o linguista americano William Stokoe publicou estudos sobre a ASL, demonstrando que essa era “uma língua com todas as características das línguas orais” (GOLDFELD, 1997, p. 28). Nessa época, muitos surdos continuavam iletrados e não desenvolviam as habilidades orais como esperado na filosofia oralista, haja vista que oralização não é garantia de letramento. A partir desse período, o movimento oralista começou a decair e se passou a advogar o retorno da língua de sinais à educação dos surdos a fim de tentar melhorar o desempenho escolar dos surdos (SOUSA, 2015, p.54).

Em seguida, segundo Sousa (op.cit.), surgiu a comunicação total que visava à comunicação dos surdos através de gestos, alfabeto digital e falas, tudo que ele conseguisse utilizar para que a comunicação pudesse ocorrer. Esta abordagem se utilizava bastante do bimodalismo, ou seja, utilização da língua oral e a língua de sinais para a comunicação. Sousa (op.cit.) afirma que:

Por exemplo, omite-se a morfologia da língua de sinais e se troca a ordem dos sinais. Com a gramática alterada, o discurso sinalizado fica ininteligível. Na prática bimodal, a língua oral também passa por modificações. O ritmo da fala, por exemplo, é alterado para se dar conta de produzir as duas línguas ao mesmo tempo. Dessa forma, o estudante surdo não tem acesso, de forma plena, nem à língua de sinais nem à língua oral. Nesse contexto, o surdo tem acesso apenas a fragmentos das línguas, o que não é suficiente para a aquisição de uma língua (SOUSA, 2015, p.54).

E, por último, o bilinguismo, o qual possui como objetivo levar o surdo a utilizar a sua própria língua para se comunicar com ouvintes e surdos. De acordo com Quadros (2005), a definição do termo bilinguismo é influenciada por diferentes questões de ordem política, social e cultural. Na concepção da autora, o bilinguismo pode ser considerado “[...] o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2005, p. 27).

No Brasil, os surdos são assegurados por lei, lei nº 10.436, regulamentada por meio do decreto nº 5626 (2005), para aprenderem primeiro a língua brasileira de sinais (Libras), a qual se caracteriza por ser visual-gestual; em seguida, adquirem o português na sua modalidade escrita; a língua estrangeira, portanto, se encaixaria como uma terceira língua, conforme dito. Esta lei também garante ao surdo o direito de inclusão do ensino da Libras em escolas públicas, podendo ser através de intérprete ou do próprio professor. Porém, por muitos anos, os alunos surdos encontraram dificuldades para ter acesso à rede pública de ensino, por não terem aparato legal que lhes permitisse ter direito à educação pública de qualidade.

Segundo Silva (2001, p. 47), qualquer indivíduo, surdo ou ouvinte, pode se desenvolver linguisticamente, a contar que tenha contato com a língua de sinais o mais cedo

possível, se esse contato não acontecer, será capaz de afetar o conhecimento de mundo/globalização do indivíduo. Tendo em vista este aspecto linguístico, para uma terceira língua, o surdo teria uma interferência da Libras na aprendizagem visual-espacial, e na modalidade escrita sofreria uma influência da língua portuguesa.

1.1.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO AO ALUNO SURDO

Considerando-se o contexto brasileiro, a língua inglesa é para os surdos, assim como o é para os ouvintes, uma língua estrangeira (LE), a qual proporciona ao aprendiz um maior conhecimento de mundo através do aprendizado de novas culturas.

Os alunos surdos têm necessidades específicas, que precisam ser pensadas e visualizadas pelos professores quando refletirem sobre o planejamento de suas aulas, pois para o ensino de uma LE, como a língua inglesa (LI), quatro habilidades podem ser desenvolvidas: *reading* (leitura), *writing* (escrita), *listening* (escuta) e *speaking* (fala). A escuta e a fala se tornam inviáveis ao se trabalhar em uma turma com alunos surdos, desta forma, o docente e a escola deverão proporcionar materiais e recursos favoráveis ao contexto de aprendizagem da LE e a estratégia de ensino deve ser pautada principalmente na habilidade escrita. Porém, se o discente é utente de uma língua de sinais a competência auditiva é compensada por meio da habilidade visual-espacial da LE (ZUFFO; BARETTA, 2010).

Uma das metodologias utilizadas para ensino de crianças surdas é pedagogia surda. Ela permite criar um ambiente bilíngue para os alunos, através de profissionais qualificados, os quais trabalham através de gravuras, desenhos e materiais didáticos visuais. Para Vilhalva (2002):

A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira (VILHALVA, 2002, p. 1).

Uma estratégia utilizada na educação de surdos, de acordo com Rebouças (2019), seria a utilização de filmes sem legenda e áudios, pois isso faria com que os alunos se comunicassem entre si, tentando decodificar o que seria ou que estaria acontecendo naquela determinada cena através de traços faciais, gestos e movimentação corporal. Assim, o professor estaria utilizando um material visual para compensar a ausência do auditivo dos

estudantes, sendo ele mesmo mediador e intérprete na sala de aula. Podemos; deste modo refletir sobre as mais diversas formas de produzir e fazer sentidos que vão além da palavra e da língua. Leffa e Irala (2012) explicam que:

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

Através da semiótica² o aprendiz pode adquirir conhecimentos que lhes irão permitir ter uma maior visão de mundo, tal como culturas e pesquisas. Segundo Rebouças (2019),

A escola pode cooperar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual no método educacional, dando contribuições para estender os interesses aos discentes surdos e à capacidade de apreender e compreender o saber e a abstração do pensamento imagético (REBOUÇAS, 2019, p.7).

Conforme Rebouças (op.cit.), uma pedagogia surda (visual ou bilíngue) deve se pautar nos princípios sobre as formas de aprender do ser humano que é fundamentalmente por intermédio da linguagem. Através destas considerações, podemos assim refletir sobre a aquisição da LI por alunos surdos, o alcance que esta língua teria neste alunado, e, principalmente, o lugar que ela ocupa na educação dos surdos.

1.2 ENSINO E APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

Sobre o ensino de uma LE/L3 para surdos no Brasil, muitos autores acreditam ser dispensável, pois os surdos já possuem duas línguas na sua grade curricular, o português e a Libras, porém ambas são línguas nacionais. A aprendizagem de uma LE vai além dos conhecimentos linguísticos que os alunos adquirem, pois, a LE também amplia o seu conhecimento de mundo. Como afirma Sousa (2014):

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

² Semiótica/ semiologia: para Charles S. Peirce 1839-1914, teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando esp. a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.

de língua estrangeira pelo ensino de língua portuguesa como L2 ou de Libras como L1 - já que ambas são línguas nacionais. Não se trata, portanto, da quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas do papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras (SOUSA, 2014, p.29).

Desta forma, a aprendizagem da LI proporciona, além dos conhecimentos linguísticos, a possibilidade de interação com outras culturas e acesso às pesquisas publicadas nesta língua. Corroborando com a afirmativa anterior, segundo Pilatti e Santos (2008), pode-se observar que a língua inglesa tem notório destaque quando se trata de aprender uma língua estrangeira, pois 400 milhões de pessoas falam inglês como primeira língua e este idioma, geralmente, é o mais utilizado nas negociações, representando 75% das correspondências mundiais, além de 90% das informações da internet. Segundo Pilatti e Santos (op.cit., p. 11), “acredita-se que o investimento que se faz na busca por fluência do inglês é recompensado com aumento salarial no momento de execução e prática do uso dessa língua”.

Nas instituições públicas e privadas, seu destaque é ainda maior quando algumas escolas têm a língua inglesa como disciplina obrigatória em suas grades curriculares. Tendo em vista a sua importância no mundo globalizado, e nas redes de ensino, adotaremos o que Rocha (2008, p.20), considera como objetivo do ensino da LI:

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

Já no que concerne às leis, os PCN (1998) trazem que quando um estudante aprende uma LE, ele também aprende a compreender o seu papel na sociedade. Ainda segundo os PCN (BRASIL, 1998), a LE deve proporcionar ao aluno o seu desenvolvimento integral, proporcionando-lhe experiências que lhe permitam obter conhecimento de mundo e de novas culturas.

Uma das abordagens mais utilizadas na década de 1990 para o ensino de uma LE era a Abordagem Comunicativa, que tinha como objetivo trazer para a sala de aula situações reais de uso da língua. De acordo com Portela (2006, p.53), “o ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou

necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações de autênticas na interação”. Detalharemos essa questão no próximo item.

1.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

Uma das formas contemporâneas para o ensino de surdos é através da Abordagem Comunicativa, que visa à comunicação entre os indivíduos nas mais diferentes esferas e meios de comunicação. Conforme Sousa e Silveira (2016), um aspecto importante no processo de ensino/aprendizagem de uma LE/L3 é a abordagem utilizada pelo professor. Atualmente, a Abordagem Comunicativa (AC) tem sido considerada uma abordagem com características satisfatórias para o desenvolvimento da (s) competência (s) comunicativa (s).

Depois de algumas mudanças no ensino de LE, com o objetivo de conduzir o ensino voltado à habilidade oral, foi no final da década de 1960, segundo Nunes (2018, p. 226), “[...] após várias tentativas fracassadas por meio de diferentes métodos e abordagens, e pelas frustrações causadas principalmente pelo método audiolingual, que surgiram as primeiras críticas aos métodos de ensino das abordagens tradicionais [...]” e que começaram a surgir novas abordagens de ensino, dentro delas, a Abordagem Comunicativa.

O ensino tradicional era pautado na gramática e nos aspectos linguísticos da língua. Segundo Medeiros (2011, p.12), “a abordagem de ensino tradicional [...] implica em uma situação formal, com assimilação de regras, estruturas gramaticais, memorização de vocabulários, etc.”. Foi então que “as metodologias baseadas em gramática deram lugar ao ensino funcional, com alicerces em habilidades” de comunicação oral e escrita (RICHARDS, 2006, p. 13).

Na década de 1970, a ideia de um ensino comunicativo começou a se dissipar, “quando o linguista aplicado inglês Wilkins (1972) sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional tradicional” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 78).

A AC surgiu a partir da década de 1970 com interesse nos aspectos sociais da língua e, na década de 1980, surgiram os primeiros livros didáticos com a AC voltada para o ensino de LE. Segundo Nunes (2018), os primeiros livros ainda continham características do método audiolingual e do método estruturalista.

Esta perspectiva trabalha com a ideia de que o significado é construído através da interação entre as pessoas. De acordo com Nunes (2018), esta abordagem utiliza diferentes

métodos e procedimentos de ensino já pré-existentes, como por exemplo, a tradução para língua materna, atividades gramaticais, dentre outras, entretanto, elas são utilizadas/voltadas para a comunicação.

Segundo Littlewood (1981), o ensino desta abordagem se dá por meio de atividades, as quais são divididas em: pré-comunicativas e comunicativas. As atividades pré-comunicativas ensinam aspectos linguísticos da língua (gramática), e as atividades comunicativas focam no sentido das palavras. A gramática nesta abordagem é utilizada para favorecer a comunicação.

De acordo com Canale e Swain (1980), a abordagem comunicativa possui quatro competências interligadas, as quais tornam um aprendiz proficiente na língua estrangeira que são: Competência gramatical (conhecimento da estrutura gramatical), competência sociolinguística (o conhecimento do que é socialmente aceitável na língua), discursiva (texto falado ou escrito) e estratégica (comunicação verbal e não-verbal, o uso de compensatória).

A competência gramatical está diretamente relacionada às regras e uso da estrutura da gramática, vocabulário e léxico. De acordo com Portela (2006), a competência está voltada na aprendizagem de se expressar adequadamente o sentido literal das expressões, em outras palavras, o conhecimento da estrutura gramatical correta da língua. A competência sociolinguística encontra-se ligada ao contexto de uso da língua da língua, bem como aspectos de convenções culturais e socioculturais.

A competência discursiva está direcionada ao entendimento entre locutor e interlocutor, o contexto da fala, pois tudo isto interfere no significado da palavra, como por exemplo, quem diz o quê; para quem; por quê / para quê; quando. Segundo Portela (op.cit.), a competência estratégica envolve aspectos linguísticos e não linguísticos; ela é utilizada quando o aprendiz sente dificuldade em continuar a comunicação por diversos fatores. Tal dificuldade pode ocorrer por falta de conhecimento linguístico ou entendimento de alguma fala, que, por sua vez, pode ser causada por fatores tais como cansaço físico e mental.

Em conformidade com Portela (2006), a aprendizagem está diretamente ligada ao conhecimento de mundo (uso e aprendizagem de línguas e culturas), conhecimento declarativos (empírico) e o conhecimento acadêmico (científico ou técnico), pois estes implicam diretamente na aquisição de uma língua.

De acordo com Littlewood (1984), podemos nos comunicar sem necessariamente utilizarmos a língua oral; podendo lançar mão de gestos e expressões faciais. Este autor ainda explana sobre a existência de quatro maneiras mais comuns para a comunicação: 1. Participar

de uma conversa em língua estrangeira em que nela exista a inteligibilidade; 2. Ouvir música, uma conferência ou assistir filme; 3. Ler textos em uma língua estrangeira; 4. Escrever textos na LE. Sendo que a falta de uma delas não impede que a comunicação aconteça, desta forma, uma pessoa pode não ter habilidade na oralidade, porém ser um excelente escritor e/ou ouvinte da língua alvo.

Dentro destas maneiras dispostas por Littlewood (op.cit.), percebemos que interagir através de conversações ou ouvir música são inviáveis para turmas que tenha alunos surdos, porém elas podem ser compensadas através de imagens, por meio de exibições do diálogo/música através de fotos e figuras.

Alguns autores como Ridd (2000) e Widdowson (1991) defendem a tradução como uma ferramenta para se ensinar a gramática e o vocabulário na língua alvo, assim, o uso da língua materna não seria um problema para o ensino de uma L2 ou L3. A tradução entraria como uma quinta habilidade, ajudando o aprendiz a aprender e se comunicar na L2 ou L3.

Percebemos que esta ferramenta ainda é muito utilizada em escolas de idiomas e cursinhos. Os professores trazem textos prontos retirados de livros, revistas, jornais, etc. e requerem que os alunos os traduzam em sala ou em casa para ganharem nota. A tradução foi vista durante muito tempo apenas como decodificação de uma língua para outra, mas com o decorrer e com o avanço dos estudos da tradução, esta perspectiva foi sendo revista. De acordo com Arrojo (2007, p. 22 e 23),

[...]traduzir não pode ser meramente o transporte ou a transferência, de significados estáveis de uma língua para outra, porque o próprio significado de uma palavra, ou de um texto, na língua de partida, somente poderá, somente poderá ser determinado, provisoriamente, através de uma leitura.

Notamos que dentro da AC existe um leque de opções com as quais o professor pode lançar para conseguir que seu aluno participe e aprenda na aula de LE de maneira dinâmica e autêntica, principalmente trazendo materiais reais, que fazem parte do convívio social do estudante, para que assim ele associe o que está estudando com o cotidiano.

1.4 O ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

A escrita é uma das quatro habilidades adquiridas no processo de aprendizado de uma LE. É através dela que expandimos mensagens para muito além do nosso tempo e espaço; também é por meio dela que temos acesso a escritos antigos, literatura, pesquisas científicas,

dentre outras. A aquisição desta habilidade se dá por meio de diferentes metodologias e aspectos dependendo de indivíduo para indivíduo, como surdos e ouvintes.

O aluno surdo fala e adquire conhecimento de forma diferente se comparado ao aluno ouvinte. Segundo Sousa (2015), enquanto os alunos ouvintes são incentivados a ter uma pronúncia perfeita, os alunos surdos são estimulados a aprenderem através de imagens e associações de palavras, por não conhecerem os sons das palavras.

O surdo tem dificuldade na escrita de línguas oral-auditivas, como o português, devido aos seus aspectos fonológicos. Um estudo realizado por Fernandes (1990), através de análise de produções textuais, questionários e exercícios realizados por alunos surdos, notou-se algumas características, as quais também foram apontadas por Sousa (2015). São elas: o pouco conhecimento dos recursos da Língua Portuguesa e limitação no domínio de suas estruturas; omissão de sujeitos e conectivos; falta de conhecimento nos processos de construção de palavras; dificuldade na acentuação por dependerem, em grande parte, do domínio da tonicidade, dentre outras. Segundo Sousa (op.cit.), estas características podem ocorrer devido a transferências linguísticas entre as L1 e L2.

Segundo Sousa (2015, p. 88,91), os surdos aprendem as palavras através da memorização, eles primeiramente memorizam a primeira parte da palavra, e depois a sequência, porém, às vezes, acontecem equívocos com a segunda parte, que acaba alterando o sentido, como nas palavras *book* e *door*, onde acontece a troca do b pelo d. Ainda segundo a autora acontece troca e inversão das letras graficamente semelhantes, devido à ausência da base auditiva.

Em conformidade com Borges e Lima (2018), o ideal para o ensino de uma LE para surdos, seria a utilização de salas inclusivas, equipadas para suprir as necessidades específicas deste alunado, pois, da mesma forma que existem laboratórios específicos para química, física e computação, deveria ser valorizado o ensino de uma LE para surdos.

Ainda segundo estas autoras, o professor teria de lançar mão de materiais visuais, como Datashow, livros com imagens dentre outras, com o objetivo de levar o alunado a perceber e desenvolver com maior facilidade a LE e sua estrutura. Além disto, o professor deveria compreender como se dá a aprendizagem de uma LE em alunos surdos, para que assim ele lance mão de metodologias e estratégias adequadas que facilitem e ajudem o aluno da melhor forma possível.

De acordo com Pinto e Silva (2016, p. 132):

Cada método tem as suas vantagens e desvantagens, cabe ao professor distinguir qual método ou miscelânea de métodos que deverão ser utilizados com os alunos surdos. O que se observa é que os professores devem cercar os alunos com elementos visuais e concretos, facilitando assim, a compreensão do conteúdo e na interpretação dos textos trabalhados.

Em conformidade com Borges e Lima (op.cit.), é de grande importância que o professor tenha conhecimento da Libras e de sua estrutura linguística, bem como da cultura e especificidades surdas, para o ensino de uma LE, pois é compreendendo e adentrando no mundo do surdo, que o professor poderá conseguir construir metodologias adequadas para as suas aulas.

1.5 DESAFIOS DO ENSINO DE LI PARA SURDOS.

Segundo Sousa (2015) e Pilatti e Santos (2008), o estudo da LI é de grande importância para os estudantes ouvintes ou surdos, principalmente devido ao seu status de língua dos negócios ou a que possibilita ao estudante obter um campo maior de oportunidades (como conseguir um bom emprego, viajar para outros países, conhecer novas culturas), dentre outras.

Porém o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira pode apresentar desafios para alunos surdos desde a assimilação até a memorização das palavras. De acordo com Carvalho (2012) um dos grandes desafios do professor de LE para surdos é conseguir entender e suprir em suas aulas a ausência destas duas habilidades: fala e escuta. Estas duas habilidades não são trabalhadas com alunos surdos, devido a sua perda auditiva, por isto eles não conseguem desenvolver a produção e compreensão oral. De acordo com Gesser (2009, p. 56), “o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode de fato estabelecer outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente. São como símbolos “abstratos” para o surdo”.

Além disto a falta de exposição do aluno à LE fora da sala de aula afeta diretamente o seu desenvolvimento no idioma. Enquanto o aluno ouvinte tem contato com a LI, por exemplo, através de filmes, músicas e séries com áudios em LI e legendas em sua língua materna, o aluno surdo não se utiliza destes meios para a aprendizagem e comunicação, tornando-se, assim, um desafio para o professor expor o aluno surdo à LE. No contexto brasileiro, Pinto e Silva sinalizam que a aprendizagem da escrita em LI para o surdo é difícil,

[...] pois o aluno não tem contato com o inglês, dificultando assim, possíveis associações entre figuras e/ou imagens, ou até mesmo com a sua L2, o português. Fatores como a pouca fluência da segunda língua, fatores sociais, culturais e afetivos, facilitam ou dificultam o aluno a escrever em uma língua estrangeira [...] (2012, p.133).

Outro fator que colabora com o déficit no ensino de LI para surdos, segundo Medeiros (2011), é ausência de orientações nos PCN-LE, os quais deveriam ter direcionamentos para suprir as necessidades específicas do alunado surdo. Ainda de acordo com a autora (op.cit.), colocar orientações nos PCN-LE não seria a resolução de todos os problemas, porém daria respaldo do que seria possível realizar ou não.

Medeiros (2011) elenca algumas dificuldades e limitações que podem ser apresentadas na sala de aula de LI, dentre delas estão: a falta de preparação (dos professores?); a falta de apoio das escolas e de órgãos gestores; a falta de material didático e a falta de condições em sala de aula. Segundo a autora, os profissionais se sentem despreparados para ensinar uma turma diversificada, pois falta formação, embora ela seja garantida por lei (BRASIL, 1994).

Segundo Tavares e Oliveira (2014), a tecnologia permite que os alunos tenham acesso a imagens e filmes produzidos na língua-alvo, porém a limitação de computadores e conexões com uma internet estável pode vir a ser um empecilho, como também a disposição destes equipamentos dentro do laboratório ou da sala de aula de uma forma tal que ajude o aluno surdo a compreender a LE.

A utilização de três idiomas (L1, L2 e LE) dentro da sala é outro desafio encontrado no ensino da LE de um modo em geral. Segundo Sousa (2015, p.49), alguns intérpretes de Libras não possuem fluência na língua-alvo, mas têm que atuar como moderadores. Então, como eles não conhecem o idioma estrangeiro, requerem que o professor traduza para português suas explicações, e, como consequência, os alunos surdos não se esforçam para tentar entender o que foi dito na LE (cf. TAVARES; OLIVEIRA 2014).

Além da utilização destas três línguas na sala, têm alunos surdos que não possuem a sua língua materna (Libras), ou que a apreenderam tardiamente ou ainda que estão em processo de aquisição e de desestranhamento da língua, tal fato também torna bastante dificultosa a aprendizagem de uma LE. Segundo Machado (2008, citado por Borges e Lima (2018), a “aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos surdos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não lhes possibilita, em muitos casos, a reversão total desse quadro” (BORGES; LIMA, ano 2018, p. 84).

METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar a classificação da pesquisa, o seu contexto, os seus participantes, o *corpus* e os processos de geração, bem como o de análise dos dados.

2.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Gil (2007), pesquisa é definida como algo que passa por diversos processos e fases:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 12).

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e será realizada por meio de um estudo de caso. Segundo Esterban e Paz (2010, p. 124), a abordagem de natureza qualitativa se caracteriza:

Por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa.

Esse tipo de método é considerado importante, pois, por meio dele pode ser realizada a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo (PEREIRA *et al.*, 2018).

O método utilizado nesta investigação é o *estudo de caso*, o qual se refere ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sobre os aspectos que precisam ser focados. Entretanto, pode-se considerá-lo, de certo modo, limitado, pois se restringe a um único caso; seus resultados, portanto, não podem ser generalizados (MARCONI; LAKATOS, 2009). Por outro lado, segundo Silva e Grigolo (2002), esse tipo de investigação, de um modo geral, é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permite uma investigação detalhada, possui grande flexibilidade e não separa o fenômeno estudado do seu contexto.

2.2 O CONTEXTO E A PARTICIPANTE DA PESQUISA

O sujeito da pesquisa é uma ex-professora da rede pública de ensino do interior da Paraíba, da faixa etária entre 20 e 30 anos, que lecionou na rede estadual de ensino durante seis anos. Possui formação em Letras- Língua Inglesa e Letras Libras. A docente em questão, antes de conceder entrevista para esta pesquisa, ensinava em todas as turmas ofertadas pela escola, nos turnos da manhã, tarde e noite. No momento em que ocorreu a pesquisa, a professora já não atuava mais na escola, porém tinha experiência com o ensino de inglês para surdos a partilhar. A escolha por uma professora que já tinha atuado nesse tipo de ensino e não por um (a) docente que estava em exercício no momento da investigação, ocorreu devido à ausência de um professor de LI com experiência de ensino para surdos naquela ocasião. A única professora de LE em exercício que havia naquele estabelecimento de ensino era de língua espanhola e não tinha experiência de lecionar para surdos.

A escola utilizada nesta pesquisa é uma escola da rede estadual, localizada no interior na Paraíba, a qual é destinada apenas para o ensino e aprendizado de alunos surdos. A instituição possui quinze (15) salas de aulas, três (3) pares de banheiros, um (1) ginásio poliesportivo onde são realizadas as aulas de educação física, um (1) refeitório, uma (1) sala de informática e um (1) laboratório de robótica. Sendo uma escola específica para atender as necessidades de alunos surdos, realiza-se obrigatoriamente uma entrevista com todos os professores para verificar seu nível de proficiência em Libras e o nível mínimo exigido para essa língua é o intermediário. Esses profissionais devem participar de uma entrevista, na qual consiste em tradução de um texto escrito em língua portuguesa para Libras, e interpretação da sinalização em Libras de um surdo para versão voz da língua portuguesa.

A turma escolhida para esta pesquisa foi a do terceiro ano do ensino médio, com alunos surdos na faixa etária de 16 a 30 anos, provenientes do município onde a escola está localizada e dos municípios vizinhos. A opção por essa turma deveu-se ao relato da professora, que focou a descrição das aulas neste grupo especificamente.

No próximo item, iremos identificar e descrever o *corpus* da pesquisa.

2.3 *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa consistiu em uma entrevista semiestruturada e um questionário. A entrevista continha perguntas subjetivas e um roteiro pré-formulado, com o

objetivo de estabelecer um diálogo entre a participante e a investigadora que permitisse responder as indagações da pesquisa.

Com a entrevista procuramos investigar os procedimentos e a Abordagem Comunicativa utilizadas em sala. (cf. apêndice A).

As perguntas de 1 a 5 tinham o objetivo de conhecer o perfil da professora, bem como suas experiências no ensino de língua inglesa na modalidade escrita para alunos surdos. Desta forma, na segunda questão, percebíamos a importância de sabermos a formação da professora pelo fato do perfil profissional influenciar nas escolhas de abordagens e métodos de ensino, como também sua capacitação para lecionar para uma turma com alunos surdos. Nas demais questões, identificamos a turma, o número de alunos e o tempo de formação da pesquisada. Indagamos sobre as turmas as quais era ministrado o Inglês na modalidade escrita, visto que era um dado relevante porque necessitávamos saber o contexto, as turmas alvo das aulas, para assim podermos realizar a nossa análise de forma mais precisa. O número de alunos surdos presentes na turma poderiam contribuir ou dificultar o aprendizado e ensino da LI. E o tempo de formação da professora também era algo extremamente interessante, em nossa percepção, porque mostra a experiência da professora na área, bem como sua habilidade para lecionar a alunos surdos.

As perguntas 6 a 8 visavam conhecer o perfil dos alunos no que tange o conhecimento da língua portuguesa e de Libras. Por conseguinte, investigamos o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e este dado foi considerado bastante relevante, visto que Souza (2015) considera importante porque o aluno utilizará o conhecimento da escrita em língua portuguesa como suporte para o aprendizado da escrita da LI. Também sondamos sobre o processo avaliativo utilizado pela professora era imprescindível pelo fato de a avaliação ser o momento em que a professora tenta diagnosticar se o aluno aprendeu ou não. E compreender se os alunos tinham conhecimento de Libras também era uma informação importante para nós uma vez que a Libras é a língua materna dos surdos, e é através dela que o surdo cria conhecimentos de mundo.

As perguntas 9 a 11 tinham como alvo investigar as metodologias e procedimentos que a professora utilizava como também os instrumentos que ela aplicava nas aulas. A pergunta 9 tinha como foco identificar as metodologias que a professora utilizava para lecionar a alunos surdos, e informa-se era primordial pois nos ajudou a saber quais eram as crenças por trás das escolhas da discente. A pergunta 10 tinha como foco reconhecer os procedimentos para investigar como ela ordenava as aulas, e identificar este aspecto era

essencial para identificar se era condizente com a metodologia que ela utilizava, e se era adequado para o ensino de LE para alunos surdos, levando em consideração Sousa (2014 e 2015) Medeiros (2011) e Carvalho (2014). A pergunta 11 tinha como objetivo detectar quais eram os instrumentos utilizados em sala, verificar esta confirmação era importante para observarmos se eram adequados para o ensino de surdos, criando um diálogo com alguns autores expostos no referencial teórico.

A pergunta 12 pretendia conhecer as dificuldades que a discente encontrava para lecionar. Para finalizar a décima terceira pergunta objetivava identificar como ela avaliava o desenvolvimento dos alunos no idioma.

Além da aplicação do questionário, foi necessário realizar uma entrevista, pois identificamos que precisávamos de respostas mais aprofundadas acerca dos nossos questionamentos. Através da entrevista, pudemos acessar informações que não haviam sido esclarecidas de forma efetiva no questionário e as quais gostaríamos de detalhar. (cf. apêndice B).

A primeira pergunta visava obter mais informações acerca das metodologias utilizadas pela professora, bem como conseguir exemplos, para que se pudessem ser explorados. A segunda pergunta foi importante para podermos identificar quais eram as abordagens utilizadas pela mesma. A terceira indagação tinha como foco conseguir um maior detalhamento acerca das abordagens escolhidas pela professora. Por fim, o quarto questionamento tinha como propósito identificarmos o contexto dos exemplos dados anteriormente.

A entrevista e o questionário, aplicados em janeiro de 2020, foram efetuados via aplicativo WhatsApp pelo fato da professora morar a mais de 100 km do local da residência da pesquisadora, impossibilitando o contato pessoal.

2.4 O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados, conforme dito, elaboramos um questionário, utilizado para estabelecer um primeiro contato com a professora e traçar seu perfil, e uma entrevista semiestruturada para a referida professora, que contém perguntas sobre sua metodologia de aula e os procedimentos utilizados para ensinar a LI na modalidade escrita para surdos, como também as dificuldades encontradas por ela.

A coleta de dados ocorreu por meio de perguntas subjetivas com o objetivo de identificar o perfil da professora em pesquisa, os conhecimentos da turma no que tange o conhecimento da língua portuguesa e da Libras, bem como investigar as metodologias e procedimentos que a profissional utilizava como também os instrumentos que ela aplicava e as dificuldades que encontrava para lecionar. Por fim, buscamos identificar como era realizada a avaliação da aprendizagem do inglês por parte dos alunos surdos.

A pesquisa foi dividida em quatro momentos: levantamento do referencial teórico, aplicação de questionário seguido de uma entrevista semiestruturada, análise do material levantado e redação da pesquisa. No primeiro momento, foram realizadas pesquisas feitas através de artigos científicos, teses, dissertações e livros acadêmicos a fim de termos um embasamento teórico para as perguntas.

Em um segundo momento, aplicamos o questionário para testar a aplicabilidade das indagações. Em seguida, fizemos a entrevista semiestruturada à professora. No terceiro momento, redigimos a monografia, a qual foi realizada a partir da análise de todo material coletado na entrevista e na pesquisa. A transcrição da entrevista foi realizada refletindo que é nela que acontece a pré-análise, realizada com base em Dionísio (2001).

2.5 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Com o propósito de atingir os objetivos geral e específicos desta pesquisa, quais sejam: analisar o ensino de língua inglesa na modalidade escrita destinada a alunos surdos por uma professora ouvinte; identificar e descrever os procedimentos metodológicos usados na sala de aula pela professora, e investigar as dificuldades encontradas por essa professora no que tange o ensino e aprendizado do aluno, dividimos nossa análise em dois momentos. No primeiro momento, analisamos as metodologias e procedimentos utilizados pela professora, em sala de aula, tentando compreender e discutir estes aspectos, bem como os materiais utilizados para a realização das mesmas. Também procuramos investigar as abordagens mencionadas pela professora e se elas são adequadas ao ensino de L.E para surdos de acordo com o nosso referencial teórico. Em um segundo momento focamos as dificuldades encontradas pela professora para lecionar, a uma turma de alunos surdos, a LE, dinâmicas realizadas pela docente.

As categorias de análise foram estabelecidas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa: procedimentos metodológicos e dificuldades no ensino de LE para surdos.

Acreditamos que a divisão dos dois momentos facilitará o entendimento das discussões propostas acerca das metodologias, procedimentos e dificuldades no ensino de LE para surdos no interior da Paraíba, da mesma forma que a realização de reflexões, discussões e observações a partir dos resultados da análise.

3.0 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo desenvolvemos a análise de dados obtidos na investigação junto à professora, bem como as dificuldades encontrada/s por ela para lecionar a alunos surdos, tentando estabelecer um diálogo com nosso aporte teórico-metodológico utilizado nesta investigação. Para uma melhor investigação dividimos este capítulo em duas partes: Perfil do alunado e da professora; Procedimentos e abordagens utilizadas em sala e Dificuldades e barreiras encontradas em aulas.

3.1 PERFIL DO ALUNADO E DA PROFESSORA

No início da investigação procuramos identificar os perfis dos alunos e da professora, para assim conhecermos melhor nosso objeto de estudo, e nosso campo de investigação, para assim analisarmos com maior detalhamento os dados alcançados. A professora tem a faixa etária entre 30 a 40 anos, possui formação em Letras – Inglês e Letras – Libras, atualmente exerce a profissão de intérprete de Libras em uma escola pública, em outro município no estado da Paraíba.

Assim um dos primeiros aspectos que foram analisados foi à turma, desta forma, utilizamos o questionário para identificar o perfil do alunado e da docente. Algumas das perguntas realizadas para tentar detectar o quantitativo de aluno e o tempo de ensino da docente pesquisada:

P: Quantidade de alunos surdos:

R: quase a escola td (rsrs). Faixa etária: tinham crianças, adultos, até idosos.

P: Quanto tempo lecionou aos alunos surdos?

R: Uns 6 anos.

Percebemos aqui que a professora possui um longo tempo lecionando a alunos surdos, com faixas etárias distintas, e uma diversidade grande de público, lhe proporcionando uma significativa experiência e conhecimento na área de ensino e aprendizado na LE. Este aspecto a ajudaria a entender melhor as especificidades e necessidades dos mesmos, como também ter uma boa base metodológica para ensinar esses discentes.

A turma e a aula escolhida para um maior detalhamento, pela professora, para a investigação em questão é do terceiro ano do ensino médio.

R: Olha só eu pegava de quinta série na época até ensino médio, terceiro ano médio [...] eu peguei todas as turmas de inglês da escola de surdos ao mesmo tempo, trabalhava manhã, tarde e noite, então eu pegava de quinta ao terceiro ano, então esse exemplo especificamente que eu dei sobre as olimpíadas, eu faço, eu:: dei ao terceiro ano do ensino médio [...]

Quando questionada, a professora, sobre a aquisição/proficiência dos alunos surdos na L1:

P: Eles sabiam Libras?

R: Sim

Poderíamos assim inferir que os alunos deveriam ter uma base considerável para o aprendizado da LE já que eles possuíam a Libras, a sua língua materna, e a professora também, o que seria um facilitador para a aquisição de LE. Ainda segundo alguns autores, como Sousa (2014) e Medeiros (2011), a aquisição da Libras, torna o aprendizado de outra língua possível, já que eles teriam uma língua base para a aquisição de uma outra.

3.2 PRODEDIMENTOS E ABORDAGENS UTILIZADAS EM SALA

Em um segundo momento procuramos investigar as metodologias, procedimentos e materiais utilizados pela docente na sala de aula. Perguntamos, primeiramente, quais as metodologias que ela utilizava para ensinar a escrita da língua inglesa para alunos surdos.

R: Metodologias de ensino de segunda língua, de língua estrangeira.

Observando a resposta, podemos refletir sobre as percepções da docente sobre segunda língua e LE, um dos aspectos que nos chamou atenção foi sobre a utilização de metodologia de segunda língua, o que alguns autores discordam. Segundo Sousa (2015, p. 37), a Libras é a L1 dos surdos, a Língua Portuguesa como L2, tendo em vista que as duas são línguas

nacionais, e o inglês se caracteriza como uma Língua estrangeira (L3), e primeira língua não nacional, por não ser uma língua de comunicação oficial.

A professora afirma que utilizava metodologias de ensino de segunda língua, o que não é considerado adequado para ensinar L3 na modalidade escrita para surdos, pois o estudante surdo irá fazer transferência da escrita da língua portuguesa, L2, para a língua estrangeira, L1, de acordo com o estudo realizado por Sousa (2015), porém a docente também afirma que utilizava metodologias de língua estrangeira, assim procuramos investigar quais seriam essas metodologias. Ainda segundo a pesquisada:

R: Iniciava com uma metodologia sociocultural, mas acabava caindo no tradicional por falta de material específico, de compreensão dos alunos ao método. Pensavam que eu estava enrolando porque já vinham mal-acostumados.

P: Quais procedimentos utilizados para ensinar a escrita da L3?

R: Tradução, transformação de frases, ordenação.

A professora destaca que iniciava as aulas com uma metodologia sociocultural, a qual procura relacionar o conhecimento de mundo dos alunos com os conteúdos expostos em sala de aula, podemos assim inferir que ela buscava resgatar os conhecimentos prévios dos alunos ao decorrer de suas aulas. A abordagem sociocultural de Vygotsky visa à construção de conhecimento através de convívio social, da interação entre as pessoas. Segundo Medeiros (2011), “Vygotsky (1998) pontua que é esse meio social que determina e provoca o desenvolvimento do pensamento, ou seja, é a linguagem que tem a função reguladora do pensamento, não sendo somente uma forma de comunicação”. A autora ainda destaca a importância da contribuição das pessoas envolvidas na atividade, para a eficácia do método. Percebemos com a resposta da pesquisada que, a colaboração dos alunos em relação ao método sociocultural não acontecia, o que fazia com que não tivesse o êxito pretendido.

Além disto, podemos observar que a professora desenvolvia o seu ensino por meio da gramática normativa, que leva em consideração as ordens das palavras e sua formação, ou o uso dela em uma determinada situação, assim como a Abordagem Comunicativa considera. De acordo com Nunan apud Brown (1994) uma das cinco características desta abordagem comunicativa se refere a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem e uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

Porém ainda segundo a professora os alunos não se engajavam quando ela trabalhava com está abordagem, pois estavam acostumados com o método tradicional. Assim a docente precisava trabalhar com abordagens tradicionais para fazer com que os alunos se dedicassem à disciplina. Podemos inferir que a professora utilizou também o método da Gramática e Tradução. De acordo com Silva (apud, p.39), “[...] as estratégias de ensino giravam em torno do conhecimento morfosintático descontextualizado e, para isso, ofereciam-se aos alunos listas de palavras (léxico) da L2/LE a serem memorizadas e traduzidas num processo de associação à língua materna”.

Ainda em consonância com Sousa (2014) os aprendizes surdos deveriam ser expostos nas aulas, a situações reais de mundo e levando em considerações suas necessidades na LE, bem como o contexto em uso. Observamos então, que apesar da professora utilizar abordagens ditas como adequadas, por muitos autores, a aceitação destas abordagens pelos alunos não foi boa, já que segundo a docente, os alunos acreditavam que ela estava “enrolando” a aula.

Quando questionado na entrevista como seria esta aula tradicional, a resposta da professora foi:

R: É... eu vou te dá um exemplo, é:::, sobre as olimpíadas, estava na época das olimpíadas, e eu levei um te.. Um texto, né, voltado as olímpiadas, [...]e acabava que eu caía na tradução, né porque se não, não andava, não saía do lugar, e aí eu acabava na tradução mesmo, entendeu? Era um pouco disso.

Percebemos que a professora tinha a preocupação de trazer textos que estivessem conectados ao cotidiano dos alunos, assim como temas da atualidade, o que se encaixaria como uma das cinco características da Abordagem Comunicativa, de acordo com Nunan (apud BROWN (1994), que seria a leitura de textos. A leitura de textos numa LE também está descrita como uma das maneiras mais compartilhadas de se comunicar, conforme Littewood (1984) aponta.

Alguns autores criticam a Abordagem Comunicativa, pois nem sempre é realizável atividades voltadas para a competência comunicativa, o que vai de encontro com o que a professora nos relatou. De acordo com Richards (2006, p. 86) citado por Nunes (2018, p. 222), “[...] os críticos de um ensino de línguas[...]. Enfatizam que analisar situações e transformá-las em tarefas e competências subjacentes não é sempre viável ou possível e que frequentemente o único recurso utilizado é pouco mais do que a própria intuição”.

Ainda sobre a aula tradicional, a professora discorre:

R: Aí por exemplo, tempos verbais, por mais que eu levasse textos, é para que eles sentissem né, a::: temporariedade ali acontecendo, não sei o que, não rolava, é e aí eu caia mesmo no tradicional, passe a frase para a negativa, passe a frase para a interrogação, e mostrava literalmente a eles como fazia, tipo o exemplo, o are para frente da interrogativa, e aí você faz a interrogativa, caia muito para isso, tradicional e bem, assim, prático assim, e muito das vezes também eles não conseguiam[...]

Percebemos então, que nesta aula, a docente recorre a dois métodos muito utilizados na década de 60, o método tradução-gramática e o método audiolingual. Pois ao mesmo tempo em que ela tenta fazer com que os alunos aprendam a gramática através da tradução, ela utiliza a repetição, de estruturas de frases em tempos verbais diferentes, para que assim os alunos consigam memorizar o que foi ensinado em sala de aula, dando ênfase apenas na funcionalidade e estrutura da língua, deixando os aspectos comunicativos fora da aula. Segundo Sousa (2015, p. 60) “[...] o primeiro [...] processo de aprendizagem se trata [...] de estudo e memorização de listas de vocabulário bilíngue e de regras explícitas de gramática, o segundo [...] numa concepção behaviorista, [...] pela formação de hábitos por meio da repetição e do reforço”.

Notamos então que a concepção de abordagem tradicional descrita pela pesquisada, era as abordagens e métodos preponderantes em décadas passadas. Além da frustração da professora, ao perceber que métodos tradicionais não funcionava com os alunos, que eles não conseguiam aprender.

Em um outro momento a professora discorre:

R: [...]eu levei um filmezinho, um mini filme, um: que explicava um pouco sobre as olimpíadas, não sei o que, e lá:::, beleza! [...] a conversa não fluía, né então, a abordagem sociocultural, sócio-comunicativa não funcionava, aí eu ia pro texto, e pedia para eles irem lendo e resgatando do texto minúsculo, cheio de cognato, e eles quase não conseguiam, então era um ou outro que salvava a pátria.

Percebemos que ao planejar as aulas, a professora leva em consideração as necessidades específicas dos seus alunos surdos, e leva para as suas aulas materiais visuais, o que segundo alguns autores, como Sousa (2015) e Cavalcante (2014), é considerado adequado para lecionar a turmas de alunos surdos, dentro um dos motivos, devido a sua LM ser visual-

gestual. Em conformidade com Rebouças (2019, p.6), “Assim sendo, as seguintes propostas poderiam melhorar o ensino de surdos: assistir filmes sem legenda e áudio, pois o sujeito pode captar as informações presentes na obra e, depois, traduzi-las para a LS: promover as discussões entre eles [...]”.

Porém observamos que este método não funcionou nesta turma em particular, a pesquisada levou o filme, e tentou promover uma discussão com a turma em sua L1, mesmo assim, segundo ela “*a conversa não fluía*”. O que a levava a acreditar que a abordagem sociocultural e sócio comunicativa não dava resultado significativo com a turma em questão.

Quando perguntada sobre os instrumentos utilizados em sala de aula, a professora respondeu que utilizava apenas de dois instrumentos: o texto e a lousa. Instrumentos comuns aplicados em uma sala de aula de idiomas para alunos ouvintes, porém o alunado surdo precisa de um reforço a mais da parte visual-espacial, por sua L1 ter estas características. A professora, por exemplo, poderia ter lançado mãos de outros materiais didáticos, como jogos, brincadeiras, ou até mesmo trazer os assuntos em formatos grandes, para que assim eles pudessem ver, e ter essa troca física com o sujeito da aula.

R: aí tipo das brincadeiras, eu fazia muito brincadeira, teve um dia que eu fiz o sistema solar no chão do pátio, tentei que eles funcionasse como os planetas, que era um texto sobre os planetas, para tentar fazer a figuração, não sei o que lá... também não funcionou, olhe é: bem complicado.

Notamos, neste exemplo, que a professora utiliza a abordagem da pedagogia surda para lecionar, pois a mesma recorre a materiais visuais espaciais, que são uma das características da LM, para lecionar a seu alunado surdo, além de fazer com que eles façam parte e interajam com o objeto de estudo, porém a professora observa que não obteve o resultado esperado. De acordo Rebouças (2019, p. 7), “A escola pode cooperar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual no método educacional, dando contribuições para estender os interesses aos discentes surdos e à capacidade de apreender e compreender [...]”.

Em consonância com a autora e com a pesquisada, podemos inferir que a pedagogia é de grande importância para o ensino e aprendizado do alunado surdo, porém é uma abordagem que ainda está em desenvolvimento, o que pode ocorrer que algumas atividades que utilizam esta metodologia não obtenham o devido êxito esperado, mas é um grande avanço para os estudos de ensino e aprendizado de línguas para surdos.

Ainda sobre as metodologias e procedimentos utilizados em sala de aula, a professora difere:

*R: Tinha! Tinha atividade em grupo, dinâmica, jogos.
Dependendo do assunto eu criava algo
Pra eles entenderem melhor.*

Observamos que a professora tenta levar para as aulas dinâmicas e atividades, as quais os alunos pudessem interagir e participar, criando um ambiente rico em troca de conhecimentos. Estes aspectos se enquadram novamente na pedagogia surda. Em conformidade com Rebouças (2019, p. 8), “A pedagoga que acompanha um aluno surdo deve procurar métodos e dinâmicas que possam fazer transparecer os conhecimentos em relação ao tema estudado, seja em forma de desenhos e gravuras ou por formas de associação feitas por analogias a nossa língua”.

Percebemos que a professora pesquisa e tenta trazer para a sua aula as metodologias e procedimentos mais adequados dependendo do assunto que irá ser abordado na aula, buscando sempre a maneira mais adequada para sanar as necessidades específicas dos alunos.

Sobre a avaliação do aprendizado dos alunos:

P: Quais metodologias utilizava para avaliar se o aluno estava aprendendo a L3?

R: Atividades em sala, atividades extraclasse (que nunca vinham respondidas), provas.

Já no que concerne à avaliação da escrita, refletimos que, vai de encontro com as metodologias utilizadas para lecionar aos alunos, de maneira tradicional, através de atividades escritas e provas.

A avaliação de alunos surdos é um processo diferente da avaliação da escrita de um aluno ouvinte, pois este tem a perda auditiva, o que afeta seu desenvolvimento linguístico na L2 por ser uma língua oral-auditiva. De acordo com Ferreira (2016, p. 185),

Sendo assim, o professor ao avaliar o conhecimento do aluno surdo não deve fazer com que os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa superem o conteúdo. Não que este aluno permaneça no erro, mas, listá-los de forma que o professor junto ao educando possa superá-los, pois, duvidar que a aprendizagem não ocorreu baseando-se apenas no desempenho linguístico do aluno surdo, que é o ponto crucial

de suas necessidades especiais, observando que “as habilidades a serem desenvolvidas pelo surdo incluem compreender e sinalizar sua língua, assim como ler e escrever na língua do seu país” (CAPOVILLA, 2002).

Observamos assim que os materiais utilizados pela professora para a avaliação dos alunos são de metodologias tradicionais, porém não podemos inferir o que a pesquisada leva em consideração na hora da avaliação da produção escrita do aluno, se ela avalia: o conteúdo; a gramática; a sintaxe; a coesão; coerência; semântica; etc.

3.2 DIFICULDADES E BARREIRAS ENCONTRADAS NAS AULAS

Um dos primeiros aspectos que tentamos identificar, pois é, segundo alguns autores, como um facilitador na aquisição de uma LE, era a fluência dos alunos na Língua portuguesa.

Quando questionada sobre o domínio dos alunos em relação à modalidade escrita da L2, a resposta da professora foi que não. Em seguida foi indagado como ela avaliava o domínio da escrita da L2 e a sua resposta foi:

R: Os surdos têm dificuldade com a Língua Portuguesa, isso é senso comum. Mas pra ensinar inglês pra eles, isso é irrelevante.

Através da resposta da participante, podemos observar que ela considera que o fato de os alunos não possuírem proficiência na L2 (Português) não interferiria na aprendizagem da L1, indo de encontro ao que os autores da área preconizam (cf. SOUSA, 2018), isto é, que uma base mais sólida na L2 pode facilitar a aprendizagem de uma LE na modalidade escrita, pois é uma língua-suporte a mais para o aprendiz surdo. Vejamos o que Sousa (2018, p.856) declara: [...] na aprendizagem de uma L3, os aprendizes surdos brasileiros podem contar com mais uma língua-suporte além da L1 (Libras): a língua portuguesa, [...] Um dos resultados constatou que os sujeitos surdos utilizam o português como apoio no aprendizado do inglês.

Ainda em conformidade com Sousa (2015, p. 46), os alunos surdos aproveitariam o conhecimento na L2 para a aquisição da modalidade escrita da L3, como a pesquisa em dicionários bilíngues inglês – português, reconhecimentos de letras e memorização.

Refletindo sobre a educação bilíngue dos surdos no Brasil, assim como proposto no Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, verificamos que esse tipo de educação não está tendo o devido êxito em todos os contextos escolares, a exemplo do contexto em que

esta pesquisa foi desenvolvida, pelo fato de que parte do alunado não possui proficiência na língua portuguesa.

Esta dificuldade de proficiência na L2 por alunos surdos provavelmente se encontra em vários lugares do país, muitos alunos surdos acabam terminando o Ensino Médio sem saber o português na modalidade escrita e, conseqüentemente, com grande dificuldade na escrita da LI. Segundo Marschark et al., 2012 apud Svartholm, 2014, citado por Pinto e Silva (2016) “Além disso, estudos confirmam que apenas 3% dos estudantes de 18 anos leem no mesmo nível de um leitor de 18 anos ouvinte, e mais de 30% dos estudantes surdos deixam a escola iletrados”. Ainda de acordo Pinto *et al*, os surdos possuem dificuldade na L2 em níveis fonológicos e morfosintáticos, como nos níveis semântico e pragmático.

Podemos observar que barreiras que a professora cita são mais externas e materiais, frutos da ausência de recursos que facilitariam na execução do seu trabalho, do que pedagógica, como por exemplo falta de ofertas de cursos, capacitação e formação que deveriam ser fornecidos pela escola.

Outro fato que nos chamou atenção foi quando a pesquisada citou que os alunos não respondiam as atividades requeridas. De acordo com alguns autores, muitos alunos surdos não participavam ou não se esforçavam na LE por não se identificarem com a língua, e pela dificuldade que a mesma apresenta a eles. Em conformidade com Faerch e Kasper, (1983) citado por Sousa (2015, p.90), “O fato de o estudante surdo se negar a escrever em português, por se sentir incapaz [...] é uma evidência do quanto a metodologia de ensino de português para surdos pode reforçar atitudes negativas com relação à língua e ao ato do escrever [...]”.

Além disso, sabemos que para o aprendizado da escrita de uma LE é necessário ter uma dedicação, foco, motivação, dentre outros aspectos, tanto para ouvintes quanto para surdos. Gesser (2009, p. 56) difere, que a escrita demanda do cognitivo um esforço de todos (surdos ou ouvintes), e apreendida por meio de formação intelectual, porém como o português tem uma relação fônica com a língua, como por exemplo, acentuação de palavras, isto demanda um esforço a mais do alunado surdo.

Em seguida procuramos investigar os métodos que a professora utilizava para realizar a avaliação do alunado surdo.

Sobre a avaliação e barreiras encontradas para o ensino:

P: Quais as barreiras encontradas para ensinar a escrita da L3?

R: Falta de instrumentos, falta de recursos, falta de material didático.

Observamos com esta fala, que a instituição sofre com a ausência de equipamentos/materiais que ajudariam o trabalho do docente em ensinar uma língua estrangeira para surdos. Percebemos então, que apesar da escola ser direcionada para lecionar a alunos surdos, a qual deveria ser toda equipada e programada para o atendimento deste público, a instituição sofre com a ausência de materiais específicos para o ensino e aprendizado deste alunado, assim como mencionado em Fidalgo (2006, p. 21), citado por Medeiros (2011).

Notamos, pois, que a falta de recursos não é um aspecto que se apresenta somente nas escolas inclusivas, como esta escola específica, mas é uma condição que se apresenta nas instituições de ensino pública em todo o Brasil. De acordo com PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 24), uma das circunstâncias dificultosas para o ensino e aprendizado de uma LE: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente.

Tendo em vista o exposto pela pesquisada e pelos PCN-LE, vemos que estas barreiras, citadas pela mesma, é uma condição vivida pelos professores em todo o país.

R: Não é nada fácil trabalhar porque isso era aula dada em Libras né, então era de Libras para inglês, não tinha interferência da língua portuguesa, entendeu? E:: era complicado.

Observamos na fala da professora, que as suas aulas eram realizadas na língua materna do aluno surdo, e de acordo com a mesma, não acontecia a interferência do português em suas aulas, porém, mesmo sem a professora notar, acontecia uma transferência da escrita do português para a escrita do inglês, já que os surdos utilizariam a base que eles possuem do português para o inglês.

Em conformidade com Sousa (2015, p. 80), “Sousa (2008), ao analisar a escrita de surdos brasileiros em língua inglesa (L3), observou que eles alternam com a língua portuguesa (L2) em dois contextos: (1) quando desconhecem palavras nessa língua e (2) de forma aparentemente não intencional”. Assim sendo, o aprendiz surdo utilizaria o português como uma ferramenta para o conhecimento da L3.

De acordo com Silva (2013, p. 188), citado por Sousa (2015), “aprendizes surdos de LI (L3), ao produzirem a língua escrita, tendem a apresentar incorreções semelhantes aos

fenômenos que ocorrem no aprendizado da LP (L2) ”. Portanto, podemos inferir que alunos surdos utilizam estratégias que ajudaram na aquisição da L2, na aprendizagem da L3, por ambas terem um status de Língua não materna.

Em conformidade com Sousa op.cit, (69), “Williams e Hammarberg (1998) também sustentam que o mecanismo de aquisição utilizado na L2 é reativado na aprendizagem da L3, o que favorece a transferência entre essas línguas, não apenas de recursos linguísticos, mas também de estratégias [...] e habilidades”.

Notamos também a frustração da professora, pois mesmo ela utilizando a LM dos seus alunos para lecionar uma LE, a pesquisada percebia que a turma não estava tendo o rendimento esperado. Ao mencionar que não é “*nada fácil trabalhar*” “*e é complicado*”, a docente demonstra que é um trabalho árduo tentar ensinar uma língua oral-auditiva para uma turma que tem uma LM visual-espacial.

R: [...] Passei o filme, fui tentar resgatar o que eles sabiam conversando com eles, perguntei, eu não vou saber te dizer exatamente como era o texto, nem nada, porque faz muito tempo, simplesmente, é com relação a conhecimento de mundo, é muito difícil atingir o que eles tem de conhecimento de mundo, é muito difícil tirar deles, é como se eles não tivesse muito conhecimento de mundo, e aí, isso era no ensino médio, isso era em uma turma de terceiro ano do ensino médio.

Observamos aqui que a professora tem dificuldade em resgatar o conhecimento de mundo dos alunos surdos, pois segundo a pesquisada é como se os alunos não tivessem esse conhecimento de mundo. Para alguns autores, como Medeiros (2011), para, a pessoa surda, adquirir conhecimento de mundo é necessário ter conhecimento linguístico da sua língua materna. De acordo com Medeiros op.cit (p. 12) “a aquisição da [...]L1 ou Língua Materna (LM) é parte fundamental da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois, além da aquisição da competência linguística, se adquirem também valores sociais e pessoais”.

Porém como podemos observar, nesta turma, apesar de os alunos possuírem a L1, o conhecimento de mundo deles possui um déficit significativo, de acordo com a pesquisada, pois a mesma não consegue alcançá-los. A pesquisada também enfatiza o fato dos alunos estarem no terceiro ano do ensino médio, deveriam ter um nível de proficiência considerável, e serem capazes de tecer comentários acerca dos temas abordados em sala. b

De acordo com Medeiros (2011), o conhecimento de mundo é mediado através de signos linguísticos, os quais podem ser orais, gestuais, desenhos. Ainda de acordo com a

pesquisa realizada pela autora, os alunos com algum tipo de deficiência têm os mesmos princípios de crescimento dos alunos tidos como “normais”.

Podemos então inferir, que tanto alunos surdos como ouvintes podem adquirir conhecimentos de mundo da mesma forma, basta que eles possuam uma LM, a qual eles vão utilizar para ter acesso às informações. A escola então tem um papel fundamental para que seus alunos consigam desenvolver seus conhecimentos de forma igualitária. Em consonância com Mantoan (2003, p. 17), citado por Medeiros (2011),

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor e nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelo qual forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Assim a escola precisaria considerar o seu alunado, bem como as suas formas de aprender e compreender o mundo; a necessidade específica no ensino e aprendizado destes alunos. Como também a capacitação de seu corpo docente para lidar com as diferenças; bem como a equipamentação da escola com materiais didáticos qualificados para atender a demanda estudantil.

CONCLUSÕES

Nesta seção abordaremos os resultados encontrados com os objetivos traçados no início desta pesquisa, como bem discutido ao longo deste trabalho. Colocaremos aqui nossas percepções, justificativa da importância deste tema bem como sugestões nossas acerca do abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a importância do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira para surdos é identificar os direitos ao conhecimento de uma terceira língua. Os surdos têm como primeira língua (L1) a língua de sinais, especificamente no Brasil a Libras e como sua segunda língua (L2) o português, preferencialmente na modalidade escrita. Porém, como citado anteriormente, estes estudantes têm o direito a aprendizagem de línguas estrangeiras, como ocorre com os alunos ouvintes, uma vez que vivemos em um mundo globalizado onde o contato com outras línguas é cada vez mais frequente.

Desta forma, esta pesquisa, um estudo de caso de base qualitativa, buscou oferecer condições para que se compreenda e se reflita a respeito do ensino de língua inglesa na modalidade escrita destinada a alunos surdos por uma professora ouvinte.

Dispostas a obter o objetivo maior, nossos objetivos específicos consistiram em: identificar e descrever os procedimentos metodológicos usados na sala de aula pela professora participante da pesquisa; e investigar as dificuldades encontradas por essa professora no que tange o ensino e aprendizado do aluno.

Nossa análise apresentou algumas das respostas contestada pela professora, as quais nos ofereceram dados, que nos permitiu atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, também foram fornecidos dados qualitativos e observações dos aspectos metodológicos utilizados pela professora, bem como as dificuldades encontradas por ela em sala de aula.

Conforme investigamos durante a nossa análise, os dados deste trabalho parecem apontar para a utilização de um ambiente bilíngue em sala de aula, com a utilização da Libras como L1 e o inglês como língua estrangeira, L2. Tendo como método e abordagem de aplicação, a pedagogia surda e sociocomunicativa. Observamos também, que a professora tentava criar um ambiente comunicativo, com compartilhamento de informações de mundo com os alunos, porém segundo ela, não conseguia acessar estas informações devido os conhecimentos dos alunos acerca dos temas abordados em sala serem escassos.

De forma sintetizada apresentamos algumas das dificuldades expostas pela professora durante a investigação:

(a) muitas atividades solicitadas para realização em casa não eram devolvidas para professora e esta elaborava atividades extras, também com a finalidade do envio para casa, com a finalidade de estimular a participação dos alunos, porém segundo a pesquisada eram raras as vezes que elas vinham respondidas;

(b) conhecimentos de mundo escassos, a pesquisada relatou que sentia dificuldade de retirar os conhecimentos prévios do alunado, e de acordo com a professora, as conversas nas aulas não fluíam e era como se os alunos possuíssem poucos conhecimentos de mundo;

(c) falta de recursos físicos, representando um dos problemas enfrentados em quase todas as escolas públicas do nosso país, como também as escolas ditas inclusivas, e que deveriam ter este suporte técnico, com recursos didáticos adequados, para um melhor aprendizado do alunado;

(d) diferentes tentativas por parte da docente em utilizar metodologias diferentes para trabalhar o ensino de inglês para os alunos.

Um aspecto relevante constatado na pesquisa se refere à fluência dos alunos surdos em Libras representando uma forma de mediação para aprendizagem do Inglês, uma vez que a maioria dos estudantes tinham dificuldade na língua portuguesa.

Estamos conscientes que por se tratar de um estudo de caso, uma professora, não podemos fazer generalizações, que este foi um caso e que possui um limite de informações. A participante se caracteriza como um indivíduo próprio, com experiência de ensino e aprendizado de língua estrangeira para surdos, distintos de outros. Estamos tratando da generalização de abordagens, metodologias e dificuldades encontradas para lecionar a alunos surdos uma língua estrangeira.

Concluimos assim, que esta pesquisa ajudou a dá uma voz, aos professores de uma LE, e que possuem em suas salas de aulas alunos surdos, e que se identificam com as dificuldades encontradas, pela docente aqui estudada. Temos consciência que ainda se tem muitas questões para serem investigadas, e que os aspectos aqui analisados servem para ampliar o campo para uma maior discussão.

Esperamos estar contribuindo para que o conhecimento acerca desse tema seja ampliado, uma vez que podemos detectar poucos estudos científicos voltados para o ensino da língua inglesa para os discentes surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

ALVES, T. S. Ensino Da Língua Inglesa Voltado Ao Aluno Surdo: inclusão que integra valor à experiência do professor. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 149 - 160, jan./maio 2014.

ARROJO, R. (2007). **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 5.ed. São Paulo: Ática.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 02 ago. 2018.

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

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02/08/2018.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Revogada pela Lei n. 9.394/1996, exceto os artigos 6º a 9º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: na interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: San Francisco State Univesrsity, 1994.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. In: Applied Linguistics, 1(1), 1980.

CARVALHO, R. A. M. **Desafios E Possibilidades Do Ensino Da Língua Inglesa Para Surdos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2014.

CARVALHO, R. A. M. **Desafios do ensino da língua inglesa para surdos**. In: Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação e a prática de professores de línguas

estrangeiras, 2013. Goiânia: FUNAPE, Faculdade de Letras da UFG, 2013. Disponível em: <http://www.lettras.ufg.br/uploads/25/original_VIISLE_08.pdf>. Acesso m: 02 ago. 2018.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEBAN, S; PAZ, M. **Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, E. (1990). **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir.

FERREIRA, M. G. L. **Avaliação da aprendizagem da língua portuguesa escrita para surdos: um desafio escolar**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 178 – 190, set/dez. de 2016.

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.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 83-108.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; BERTHO, Juliana Carvalho; CAMPOS, Patricia Infanger; LACERDA, Cristine Broglia Feitosa de. Arte e educação de surdos: Trajetórias interdisciplinares para uma educação bilíngue cotidiana. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 79-96.

MEDEIROS, T. G. **Concepções de Professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática do ensino de inglês para alunos surdos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2011.

MORI, N., SANDER, R. **História da educação de surdos no Brasil**. In. SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE., Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

PELUTTI, A; SANTOS, M. E. M. dos. **O domínio da língua inglesa como fator determinante para O sucesso profissional no mundo globalizado**. 2008.

PEREIRA, Adriana Soares... [et al.]. **Metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico] / Adriana Soares Pereira ... [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 1 e-book. Disponível em:<
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1> Acesso em: 10/08/2020.

PILATTI, A; SANTOS, M. E. **O domínio de uma língua estrangeira como fator determinante**. Disponível em:< <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1766>> . Acesso em: 22/10/ 2020.

PORTELA, K. C. A. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira**. 2006. QUADROS, R. M. O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROTHMAN, J; JENNIFER C. AMARO & KEES De Bot. 2013. **Third language acquisition**. Em Julia Herschensohn & Martha Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*, 372–393. Cambridge: Cambridge University Press.

RAMOS, R. C. G; ROSELLI, B. (2008). O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz. p. 63-84.

REBOUÇAS, L. S. u 2019. **PEDAGOGIA SURDA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA AS PESSOAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. ANAIS EPLIS II

RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: João Sedycias. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada/ Issues in Applied Linguistics**. I ed. Brasília, DF: Oficina Editorial do IL/Editora Plano, v.1, p. 121-148, 2000.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. S/l. Plexus Editora, 2001.

SILVA, M. B.; GRIGOLO, T. M. **Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e da extensão II**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002 (Cad. Pedagógico II).

ROSA, Emiliania Faria; **Educação de Surdos e Inclusão: Caminhos e Perspectivas Atuais**, 2011. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2132/1907>> Acesso em 24/07/2020.

SOUSA, A. N. **Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.

SOUSA, A. N. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)**. 2015. 394 f. Tese

(Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SVARTHOLM, K. **35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então?** 2014. ISBN 0104-4060.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. **Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades.** Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2014, vol.14, n.4, pp.1045-1072. ISSN 1984-6398. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014000400012&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 19/10/2020.

TEIXEIRA M.C.A. **O ensino de língua estrangeira para surdos em uma escola pública de Monteiro/PB.** 2016. Anais do III CONEDU Congresso Nacional de Educação.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILHALVA, S. (org). **A pedagogia surda.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, 1991.

ZUFFO, D; BARETTA, L. O aluno surdo e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** Curitiba: SEED/PR., 2010. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_lem_artigo_darci_zuffo.pdf> Acesso em: 19/10/2020.

Manual de Comunicação da Secom. 12.senado.leg.br. c2012. Página inicial. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/libras#:~:text=Sigla%20para%20%C3%ADngua%20brasileira%20de,%C3%A9%20grafado%20com%20iniciais%20min%C3%BAsculas.>> Acesso em: 24 de julho de 2020.

Oxford Languages. **The Oxford English Dictionary**, c2020. Página inicial. Disponível em: <<https://languages.oup.com/>>. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> <Acesso em 24 de julho de 2020>

<https://dicionariodoaurelio.com/sujeito> . <Acesso em: 2 de outubro 2020>

http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5619_2742.pdf <Acesso em: 2 de outubro 2020>

<https://www.infoescola.com/linguistica/gramatica-descritiva/> <Acesso em: 2 de outubro 2020>

<http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/CONCEITOS%20DE%20GRAM%C3%81TICA%20E%20SUAS%20ABORDAGENS%20NO%20ENSINO%20DE%20L%C3%8DNGUA%20-%20Lusdalma%20Moreira.pdf> <Acesso em: 02 outubro 2020>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Questionário:

1.Nome Fictício

2.Formação:

3.Turma:

4.Quantidade de alunos surdos:

5.Quanto tempo lecionou aos alunos surdos?

6.Os alunos sabiam/dominavam a modalidade escrita da língua portuguesa?

7.Como conseguia avaliar que eles tinham o domínio da escrita da L2?

8.Eles sabiam Libras?

9.Quais metodologias utilizava para ensinar a Escrita da língua inglesa para os alunos surdos?

10.Quais procedimentos utilizados para ensinar a escrita da L3?

11.Quais instrumentos utilizava em sala de aula para o ensino da L3?

12.Quais as barreiras encontradas para ensinar a escrita da L3?

13.Quais metodologias utilizava para avaliar se o aluno estava aprendendo a L3?

Fonte: Arquivos da pesquisadora

APÊNDICE B –Entrevista semiestruturada

Entrevista:

1. A senhora poderia explicar como eram as metodologias utilizadas? Por exemplo, como eram em sala de aula, se tinha atividades em grupos, como era a dinâmica em sala de aula, como a senhora trabalhava com eles?
2. A Senhora acredita que utiliza mais qual/quais abordagem (ns)?
3. Que seria como?
4. Então eu poderia colocar junto com tudo que a senhora já respondeu, como sendo turmas do ensino médio, certo?

Fonte: Arquivos da pesquisadora

APÊNDICES C – Questionário realizado com a docente pesquisada

1.Nome Fictício

R: Rosenilda Siqueira

2.Formação:

R: Letras Inglês e Letras Libras

3.Turma:

R: fundamental 1 e 2 e ensino médio

4.Quantidade de alunos surdos:

R: Quase a escola td (rsrs). Faixa etária: tinha crianças, adultos, até idosos

5.Quanto tempo lecionou aos alunos surdos?

R: Uns 6 anos

6.Os alunos sabiam/dominavam a modalidade escrita da língua portuguesa?

R: Não

7.Como conseguia avaliar que eles tinham o domínio da escrita da L2?

R: Os surdos têm dificuldade com a Língua Portuguesa, isso é senso comum. Mas para ensinar inglês para eles, isso é irrelevante.

8. Eles sabiam Libras?

R: Sim

9. Quais metodologias utilizava para ensinar a Escrita da língua inglesa para os alunos surdos?

R: Metodologias de ensino de segunda língua, de língua estrangeira.

R: Iniciava com uma metodologia sociocultural, mas acabava caindo no tradicional por falta de material específico, de compreensão dos alunos ao método. Pensavam que eu estava enrolando porque já vinham mal-acostumados.

10. Quais procedimentos utilizados para ensinar a escrita da L3?

R: Tradução, transformação de frases, ordenação.

11.Quais instrumentos utilizava em sala de aula para o ensino da L3?

R: Textos, lousa.

12. Quais as barreiras encontradas para ensinar a escrita da L3?

R: Falta de instrumentos, falta de recursos, falta de material didático.

13. Quais metodologias utilizava para avaliar se o aluno estava aprendendo a L3?

R: Atividades em sala, atividades extraclasse (que nunca vinham respondidas), provas.

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista semiestruturada realizada com a docente pesquisada

1. P: Se a senhora pôde-se explicar um pouco mais, sobre essas metodologias eu agradeceria bastante, queria saber mais, como era em sala de aula, se tinha atividades em grupos, como era a dinâmica em sala de aula, como a senhora trabalhava com eles?

R: Tinha! Tinha atividade em grupo, dinâmica, jogos. Dependendo do assunto eu criava algo para eles entenderem melhor

2. P: A Senhora acredita que utiliza mais quais/qual abordagem (ns)?

R: Tradicional

E: Entendo

3. P: Que seria como?

R: É... eu vou te dá um exemplo, é:::, sobre as olimpíadas, tava na época das olimpíadas, e eu levei um te.. um texto, né, voltado as olimpíadas , levei um filmezinho, um mini filme, um: que explicava um pouco sobre as olimpíadas, não sei o que, e lá:::, , beleza, passei o filme, fui tentar resgatar o que eles sabiam conversando com eles, perguntei, eu não vou saber te dizer exatamente como era o texto, nem nada, porque faz muito tempo, simplesmente, é com relação a conhecimento de mundo, é muito difícil atingir o que eles tem de conhecimento de mundo, é muito difícil tirar deles, é como se eles não tivesse muito conhecimento de mundo, e aí, isso era no ensino médio, isso era em uma turma de terceiro ano do ensino médio, a conversa não fluía, né então, a abordagem sociocultural, sócio-comunicativa não funcionava, aí eu ia pro texto , e pedia para eles irem lendo e resgatando do texto minúsculo, cheio de cognato, e eles quase não conseguiam, então era um ou outro que salvava a pátria, e acabava que eu caia na tradução, né porque se não, não andava, não saía do lugar, e aí eu acabava na tradução mesmo, entendeu? Era um pouco disso.

Aí por exemplo, tempos verbais, por mais que eu levasse textos, é para que eles sentissem né, a::: temporariedade ali acontecendo, não sei o que, não rolava, é e aí eu caia mesmo no tradicional, passe a frase para a negativa, passe a frase para a interrogação, e mostrava literalmente a eles como fazia, tipo o exemplo, o are para frente da interrogativa, e aí você faz a interrogativa, caia muito para isso, tradicional e bem, assim, prático assim, e muito das vezes também eles não conseguiam.

Não é nada fácil trabalhar porque isso era aula dada em Libras né, então era de Libras para inglês, não tinha interferência da língua portuguesa, entendeu? E::: era complicado.

4. P: Então eu poderia colocar junto com tudo que a senhora já respondeu, junto com essa explicação maravilhosa, como sendo turmas do ensino médio, certo?

R: Olha só eu pegava de quinta série na época até ensino médio, terceiro ano médio, então, é::: você que sabe, mas eu pegava todas... eu peguei todas as turmas de inglês da escola de surdos ao mesmo tempo, trabalhava manhã, tarde e noite, então eu pegava de quinta ao terceiro ano, então esse exemplo especificamente que eu dei sobre as olimpíadas, eu faço, eu::: dei ao terceiro ano do ensino médio, aí tipo das brincadeiras, eu fazia muito brincadeira, teve um dia que eu fiz o sistema solar no chão do pátio, tentei que eles funcionasse como os planetas, que era um texto sobre os planetas, para

tentar fazer a figuração, não sei o que lá... também não funcionou, olhe é: bem complicado.

ANEXOS

ANEXO A- Termo de Compromisso do(s) Pesquisador (es)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientador e Orientando respectivamente, da pesquisa intitulada “DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ESCRITA PARA SURDOS: UM ESTUDO DE CASO”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/ CFP/UFCG (Comitê de Ética em Pesquisas/ Centro de Formações de Professores) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/CFP/UFCG, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Campina Grande (04/11/2019)

Michelle Mélo Gurjão Roldão (matrícula: 2306850)
Orientador(a)

Maria Aline da Conceição Santos (matrícula: 115130347)
Orientando

ANEXO B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ESCRITA PARA SURDOS: UM ESTUDO DE CASO. Desse modo estamos convidando Vossa Senhoria para participar da pesquisa que ora desenvolvemos.

Eu, abaixo assinado, dou o meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora MICHELLE MÉLO GURJÃO ROLDÃO, membro da UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, LOTADA NO CENTRO DE HUMANIDADES/ UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS (UAL).

Assinando em duas vias este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é: *analisar o ensino de língua inglesa na modalidade escrita destinada a alunos surdos por uma professora ouvinte.*
2. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e participar de uma entrevista semiestruturada.
3. Obtive todas as informações necessárias para poder optar conscientemente sobre a participação na referida pesquisa;
4. Estou livre para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa, sem nenhuma forma de prejuízo ao andamento da mesma.
5. Os autores da pesquisa se comprometem a preservar a minha privacidade e me assegura a confidencialidade de dados e informações coletadas garantindo que os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluídos sua publicação na literatura científica especializada.
6. Riscos e Desconfortos esperados: Para realização dessa pesquisa, não é esperado qualquer tipo de desconforto ou risco decorrente, por se tratar de um estudo de caso, a qual a confidencialidade será mantida.
7. Benefícios que poderão ser obtidos: A pesquisa não foi desenhada para trazer benefícios imediatos aos participantes. Esta investigação busca entender os desafios e possibilidades detectados durante o ensino da língua inglesa escrita para alunos surdos.
8. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.
9. Dúvidas ou outras informações posteriores poderão ser obtidas com a equipe de pesquisa nos telefones: (83) 987241055 ou (83) 9 9869-4252, por e-mail: michelle.melo@professor.ufcg.edu.br e mariaaline678@gmail.com e também no endereço: Rua do Príncipe, Universidade Federal de Campina Grande, bairro universitário, Campina Grande-Pb. Ou pelo telefone: (83) 21011221.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Nome

Assinatura

Endereço completo

Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Campina Grande, ____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa *