



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

**ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA SURDOS:
UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

GUILHERME GOLDSTEIN CHAZAN

**RIO DE JANEIRO
2022**

Guilherme Goldstein Chazan

ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL PARA SURDOS:
UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Inglês.

Orientadora: Prof.^a Adriana Baptista de Souza

RIO DE JANEIRO

2022

CIP - Catalogação na Publicação

C513e Chazan, Guilherme Goldstein
Ensino de inglês instrumental para surdos: uma
pesquisa bibliográfica / Guilherme Goldstein
Chazan. -- Rio de Janeiro, 2022.
30 f.

Orientadora: Souza Adriana Baptista.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Inglês, 2022.

1. inglês. 2. surdos. 3. ensino. 4. pesquisa
bibliográfica. I. Adriana Baptista, Souza, orient.
II. Título.

Resumo

Os dois temas centrais deste trabalho, a educação de surdos e o ensino de língua inglesa, são áreas independentes que têm recebido muitas contribuições de pesquisadores, porém poucos foram os diálogos entre ambas, visto que costumam abordar diferentes modalidades de língua: visual-espacial e oral-auditiva, respectivamente. Assim, após descrever as trajetórias conceituais e históricas percorridas pelos assuntos principais, essa monografia tem como objetivo a pesquisa bibliográfica sobre o ensino de inglês instrumental para surdos no Portal de Periódicos da CAPES no período de 2016 a 2021 a partir das palavras-chaves “inglês surdos”. Foram encontrados 6 artigos, 3 de cunho teórico e 3 práticos, de observação de sala de aula, que trouxeram sugestões importantes para o desenvolvimento do ensino desse público: elaboração de legislação especializada para a educação; ensino precoce de língua; uso de materiais didáticos visuais e escritos; foco no ensino de inglês na modalidade escrita; capacitação docente, principalmente para a utilização de materiais digitais. Espera-se que os resultados possam contribuir com o desenvolvimento da área de ensino de inglês para surdos.

Palavras-chaves: Ensino. Inglês. Surdos. Pesquisa bibliográfica

Abstract

The two central issues of this work, the education of the deaf and English language teaching, are independent areas that have been receiving many contributions from researchers, but there had been few dialogues involving both of them combined, since they usually approach different modalities of language: visual-spatial and oral-aural, respectively. Thus, after describing the conceptual and historical trajectories covered by the main subjects, this monograph aims to carry out a bibliographic research on the teaching of instrumental English for the deaf in the CAPES Periodicals Portal from 2016 to 2021 researching the keywords "English deaf". Six articles were found, 3 theoretical and 3 practical ones, about classroom observations, and they brought important suggestions for the development of education of the deaf: elaboration of specialized legislation for the deaf education; early language teaching; use of visual and written teaching materials; focus on teaching English in the written modality; teacher

capacitation, mainly for the use digital materials. It is hoped that the results can contribute to the development of the area of teaching English for the deaf.

Keywords: Teaching. English. Deaf. Bibliographic research

Sumário

Introdução	7
1 Diversidade surda	9
2 Fundamentação teórica	11
2.1 Esclarecimentos terminológicos	11
2.1.1 Língua Materna e Primeira Língua	11
2.1.2 Segunda Língua e Língua Estrangeira	13
2.1.3 Língua Adicional	14
2.2 Educação de surdos no Brasil	14
2.3 O ensino de inglês como LE no Brasil	17
2.4 Educação de surdos e ensino de inglês	18
2.5 Metodologias de ensino de línguas	19
2.6 Metodologias de ensino de inglês para surdos?	20
3 Metodologia de pesquisa	21
4 Levantamento bibliográfico e análises	22
4.1 Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos	22
4.2 O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças	23
4.3 Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos	24
4.4 A mediação de uma intérprete educacional de Libras na inclusão de um aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental em aulas de inglês de uma escola municipal do Rio de Janeiro	25
4.5 Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas	26
4.6 O uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores?	27
Considerações Finais	28
Referências	30

Introdução

A educação de surdos é tema de interesse crescente na área da Educação e da Linguística, entre outras, apresentando-se como um desafio frente às necessidades educacionais desse público. No Brasil, a língua de instrução, para uma parte desta população, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto o português é a língua de instrução para a outra parte, que se constitui de usuários da língua portuguesa, sendo que muitos fazem uso dos recursos de leitura orofacial (LOF, também conhecida como leitura labial) e de tecnologias assistivas, como próteses auditivas, implantes cocleares, sistemas de frequência modulada (sistema FM), legendas em tempo real nos *smartphones* e outros dispositivos.

Outro assunto em constante debate no Brasil e no mundo é o ensino de línguas estrangeiras, com o desenvolvimento de diversas abordagens, metodologias e estratégias de ensino ao longo dos anos, que visam sempre a atender a um público extremamente diverso, desde crianças até adultos, com diferentes focos de aprendizagem. Um ponto importante é que, apesar de seu recente desenvolvimento, de maneira geral, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, apesar de atender um público diversificado, costuma ser pensado para usuários ouvintes não-nativos daquela língua.

Estabelece-se um desafio ao se pensar o ensino de uma língua oral-auditiva estrangeira para um público com perda auditiva significativa¹, quando, para muitos desse referido público, a compreensão da língua oral local não é uma realidade. Ainda assim, no Brasil, o ensino da língua inglesa está previsto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a partir do Ensino Fundamental — Anos Finais. A BNCC é um documento nacional de caráter normativo adotado por muitas escolas, que, por sua vez, podem ter no seu corpo discente, dentre tantas outras especificidades, alunos surdos e idealmente teriam que acessibilizar o ensino para todos os estudantes.

Diante desses fatos, a presente monografia se insere em um contexto desafiador, na medida em que tem como objeto de estudo o ensino de inglês para surdos no Brasil, com o objetivo principal de fazer um levantamento sobre a produção científica na área, no período

¹ Entenda-se por perda auditiva significativa “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”, classificação contida no decreto nº 5.626/2005. A partir das intensidades e frequências acima mencionadas, a compreensão da fala humana já apresenta comprometimentos.

de 2016 a 2021, com ênfase nas estratégias empregadas no ensino instrumental de língua inglesa, uma língua oral-auditiva, para surdos.

Sou um aluno na etapa final da graduação no curso de Licenciatura em Letras: Português-Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e sou surdo oralizado, falante de português como L1, usuário de implante coclear bilateral e de tecnologia assistiva, o microfone Roger Pen. Durante os dez semestres em que estive cursando disciplinas na faculdade em período integral (manhã e tarde de 2015/2 a 2020/1), em nenhum deles houve a presença de outro estudante surdo em sala de aula nas diversas matérias comuns às disciplinas de Letras.

Minha surdez foi progressiva², passando de moderada bilateral aos dois anos e meio de idade, em processo de aquisição de linguagem, até se tornar perda profunda bilateral neurossensorial aos nove anos, e só fui ter contato com a língua inglesa formalmente na 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental) de um colégio regular, com ouvintes e não voltado ao ensino para surdos. Enquanto estudante de inglês, antes do meu ingresso na universidade, as aulas na escola eram voltadas principalmente ao inglês escrito e sua gramática, com pouco enfoque na oralidade. Pude ter maior contato com a língua na modalidade escrita por meio de aulas particulares e interagindo com outros jogadores em jogos *on-line* e, finalmente, já tendo conhecimento da língua, pude desenvolver a oralidade por meio da leitura labial em conjunto com a audição proporcionada pelo implante coclear e aparelho auditivo, em aulas que inicialmente eram particulares, depois em grupo e em intercâmbios. Alguns dos meus amigos surdos percorreram trajetórias que se assemelham em algumas passagens com a minha e também conseguiram, com diferentes graus de sucesso, desenvolver habilidades no que se refere ao uso da língua inglesa. Alguns fatores que costumam aparecer frequentemente nessas narrativas de sucesso são a presença da família e de profissionais qualificados no atendimento de pessoas surdas.

Essa é a minha realidade, uma entre tantas outras existentes e possíveis. Quanto ao momento da perda auditiva, por razões diversas, há pessoas que nascem com surdez congênita e outras que perdem a audição em etapas mais avançadas da vida. Quanto à forma de comunicação, há indivíduos que trilham desde o início da vida o caminho somente da oralização ou da língua de sinais, há os que começam com uma modalidade e trocam para a outra e os que utilizam ambas rotineiramente. De forma breve, é possível observar que o

² A perda auditiva pode ser congênita ou adquirida; súbita ou progressiva; e pode ocorrer ocasionando diferentes níveis de perdas de intensidades e frequências. Os graus de perda são, do menor para o maior: leve, moderado, severo e profundo.

termo “surdo” remete a uma diversidade muito ampla de histórias de vida e ao fato de que as pessoas contempladas por essa nomenclatura não são todas iguais.

Tenho contato com muitas pessoas surdas em ambientes diversos. Quando a temática da conversa é aprender outros idiomas, com destaque ao inglês, foco deste trabalho, muitos surdos revelam interesse nessa língua por entenderem que é importante na comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades, na capacitação acadêmica e também profissional. Contudo, quando se trata do ensino desse idioma voltado ao público surdo, independentemente da forma de comunicação adotada, há uma carência muito grande de materiais didáticos e metodologias. Recebi essa mesma opinião de professores de português e de inglês no local em que realizei estágio, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, nos anos de 2018 e 2019.

Assim, a monografia está dividida em introdução, quatro capítulos e considerações finais. Começa com esta introdução ao tema, a apresentação do pesquisador e minhas motivações para a realização desta pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre os sujeitos diretamente beneficiados pelo ponto abordado na pesquisa, as pessoas surdas. Discutimos questões sobre a legislação e as perspectivas que os definem como cidadãos de direito em território brasileiro.

O capítulo dois versa sobre conceitos aplicados ao ensino de línguas, como os termos L1/L2/L3, língua materna, língua estrangeira, língua adicional e metodologias de ensino. Em seguida, discorre sobre a educação nacional de surdos, desde seus momentos iniciais, aborda como a legislação brasileira pressupõe o ensino de inglês em seus documentos oficiais normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e como os documentos dialogam com a educação de/para surdos.

Uma vez discutida a questão sobre a realidade dos indivíduos surdos no Brasil e conhecidos os objetos a serem investigados na pesquisa, segue-se para o capítulo três, em que se explica a metodologia de pesquisa para análise do ensino de inglês para surdos a partir de pesquisa bibliográfica de trabalhos acadêmicos sobre o tema, encontrados na plataforma CAPES com publicações entre o período de 2016 a 2021.

Em seguida, tecem-se as considerações finais sobre a pesquisa realizada e seus possíveis desdobramentos.

1 Diversidade surda

Definir com exatidão quem é e o que é ser surdo é uma tarefa que depende do ângulo do qual se olha. A base de âmbito legal, o decreto nº 5.626/2005, já expõe possíveis olhares sobre a temática.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

Conforme o parágrafo único, há o aspecto clínico, que leva em consideração tão somente a perda auditiva bilateral superior a quarenta e um (41) dB em uma série de frequências, culminando com a classificação em níveis da surdez do indivíduo. E de acordo com o art. 2º, também há um viés cultural que gira em torno da língua utilizada pelo grupo, a Libras.

Em outras palavras, a legislação restringe o termo “surdo” ou “pessoa surda” às pessoas que, além de terem uma deficiência auditiva bilateral, comunicam-se principalmente pelo uso da Libras. E quanto às pessoas que têm deficiência auditiva, porém não fazem uso da língua de sinais? Pela lei, essas pessoas não seriam consideradas surdas?

Essa classificação de 2005 é diferente da exposta na seção introdutória desta monografia, pois na atualidade há também uma reivindicação do termo “surdo” por parte deste conjunto com perda auditiva que não se comunica por meio da Libras, ou seja, os surdos oralizados e usuários da língua portuguesa.

Pessoas com perda auditiva unilateral não são mencionadas na categoria de pessoa com deficiência (PCD) auditiva pela legislação nacional vigente, contudo elas também podem apresentar entraves comunicativos e têm solicitado serem amparadas judicialmente sendo colocadas junto ao grupo com deficiência auditiva bilateral. O Projeto de Lei da Câmara nº 23, de 2016, trata do tema, visando considerar a pessoa com perda auditiva unilateral uma PCD auditiva, tal qual o indivíduo bilateral, e assim assegurar direitos a essa população que também enfrenta sua cota de dificuldades.

Art. 1º Fica estabelecido que deficiência auditiva é a limitação de longo prazo da audição, unilateral ou bilateral, parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras impostas pelo meio, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2016)

Independentemente do termo guarda-chuva utilizado, “surdo”, “pessoa surda” ou “pessoa com deficiência auditiva”, as publicações das áreas acadêmicas ligadas à Educação têm adotado o conceito de pessoa surda contido no decreto 5.626/2005, ou seja, o usuário da língua de sinais. Há uma carência de estudos sobre as diversidades representadas dentro deste grupo.

Dito isso, vale mencionar que, neste trabalho, o termo “surdo” será utilizado como termo guarda-chuva que abarca toda essa diversidade surda.

2 Fundamentação teórica

Para que seja possível fazer uma análise dos achados sobre o ensino de inglês instrumental para surdos, faz-se necessário conceituar alguns termos que serão adotados no presente trabalho, bem como apresentar a trajetória da educação de surdos no Brasil e um panorama do ensino de inglês como LE no Brasil, apoiados nas legislações vigentes

2.1 Esclarecimentos terminológicos

Diante de todos os perfis apresentados, o foco desta pesquisa serão os surdos bilíngues, já que os outros perfis, pelo levantamento realizado, não tiveram representatividade.

Neste momento, é importante compreender as terminologias do que se entende por línguas.

2.1.1 Língua Materna e Primeira Língua

Sendo o grupo surdo extremamente heterogêneo, surgem perguntas acerca de como se deve abordar a questão linguística de seus indivíduos. Uma delas é qual é sua Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1), para que seja possível estabelecer comunicação.

A primeira língua com a qual as crianças costumam ter contato é a dos pais, ou daqueles que figuram como tais nesta relação, e esse processo não é diferente no caso das pessoas surdas. Contudo, nem sempre a língua dos pais, sendo oral-auditiva, é apreendida de forma natural pela criança surda devido a diversos fatores, como, por exemplo, a idade que

incidiu a perda de audição, a velocidade de obtenção do diagnóstico, a gravidade da perda e a precocidade do tratamento.

Quanto à idade, a surdez pode ser congênita ou adquirida. Sendo congênita, pode ser detectada logo após o nascimento ou ao longo dos primeiros anos de vida, enquanto que a surdez adquirida pode se dar em qualquer etapa da existência. Ambas as ocorrências de surdez podem ser súbitas ou progressivas.

Em algum momento, a surdez é diagnosticada e aos pais são oferecidos caminhos a serem tomados para o desenvolvimento da criança. Quanto mais cedo for descoberta a surdez e mais precocemente ocorrerem os estímulos, há a expectativa de melhor desenvolvimento cognitivo e linguístico por parte da criança surda.

A gravidade da perda refere-se ao grau de surdez bilateral considerando as faixas de frequência estabelecidas no decreto 5.626/2005, podendo a perda ser moderada, severa e/ou profunda. De forma resumida, sem amplificação, a perda auditiva moderada já faz com que os sons da fala em nível de conversação normais não sejam compreendidos. Com perda severa, o entendimento é ainda menor e na profunda, nem a fala nem outros sons são captados.

Diante de um cenário tão diversificado quanto esse, há uma frase frequentemente repetida entre os envolvidos na educação de surdos: “cada caso é um caso”, visto não ser possível chegar a nenhuma conclusão pelo fato isolado de uma pessoa ser considerada surda. Não há, portanto, como definir uma única L1 para todos os surdos de forma categórica.

Spinassé (2006), em sua pesquisa sobre falantes brasileiros de uma variedade de alemão alóctone em território nacional, teceu uma observação que se encaixa perfeitamente à situação vivenciadas por muitas pessoas surdas.

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do pai, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (SPINASSÉ, 2006, p. 5)

É o que ocorre em milhares de lares brasileiros em que surdos e ouvintes estão inseridos. A grande maioria dos surdos brasileiros tem pais ouvintes cuja L1 é a língua portuguesa. As famílias se deparam com a necessidade de tomar uma decisão quando descobrem que a criança é surda, pois a comunicação natural somente pela via oral-auditiva fica comprometida, e dá-se início a uma trajetória repleta de alternativas: comunicação de modo oral e/ou pela língua de sinais? Uso ou não de próteses auditivas? Escola inclusiva,

classe bilíngue para surdos ou escola bilíngue para surdos? Aprendizado ou não de Libras por parte da família? Dependendo do caminho trilhado, pode haver a ocorrência de aquisição de uma ou mais L1 por parte do indivíduo surdo.

2.1.2 Segunda Língua e Língua Estrangeira

Assim como a L1 dos sujeitos surdos é um dado variável a ser analisado em cada caso, o mesmo ocorre com a Segunda Língua (L2), que pode ser compreendida como uma língua aprendida depois da(s) L1, a(s) língua(s) materna(s). Há muitos estudos e legislações nas áreas de Educação e Linguística voltados à compreensão da Libras como sendo a L1 dos surdos e à língua portuguesa escrita como sua L2, seguindo a política de Bilinguismo para surdos, enquanto que as outras possibilidades – português como L1 e Libras como L2; ou ainda ambas as línguas como L1 – são pouco abordadas.

No Brasil, a língua inglesa, no contexto apresentado, configura-se como uma língua apresentada formalmente no 6º ano do Ensino Fundamental, após a aquisição de uma L1 e, pelo fato de não ser um idioma oficial falado pela população local, é ensinado como língua estrangeira (LE). Esses dados vão ao encontro da definição de Revuz: “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância” (1997, p. 215).

Essa é a teoria. Como se apresenta, na prática, o ensino da língua inglesa para surdos? Já presenciei as aulas voltada a surdos usuários da Libras acontecendo de mais de uma forma:

1) com duas línguas: Libras<>inglês, com explicações em Libras e introdução do inglês somente na modalidade escrita;

2) com três línguas: Libras<>inglês, igual à situação 1, com acréscimo de traduções ou comparações com a língua portuguesa escrita. A inserção da língua portuguesa, de acordo com o docente, deu-se a pedido dos alunos, para poderem anotar no caderno uma equivalência ao léxico aprendido e terem um recurso de memorização;

3) com quatro línguas: igual à situação 2, com alguns empréstimos de sinais da Língua Americana de Sinais (ASL) para estimular o interesse dos alunos surdos pelo aprendizado de uma nova língua, tanto oral-auditiva quanto de sinais.

Quanto aos surdos oralizados, uma vez que a L1 deste público é a língua portuguesa, o ensino de inglês costuma ocorrer de modo semelhante aos ouvintes:

1) com duas línguas: português<>inglês, com explicações acontecendo em português e introdução do inglês somente na forma escrita;

2) somente em inglês, com explicações na língua anglo-saxônica e por meio de comunicação não verbal, principalmente em etapas iniciais.

Percebe-se que nos casos acima descritos — exceto no caso 2 para surdos oralizados — há a presença da L1 dos alunos surdos, seja ela português ou Libras, para mediar o aprendizado da língua inglesa, que é, portanto, ensinado como uma língua não-primeira e, não sendo utilizado pela população local, caracteriza-se como LE.

2.1.3 Língua Adicional

De acordo com Muriel Saville-Troike (2006), a aquisição de uma L2 se aplica a indivíduos e grupos que estão aprendendo uma língua subsequente ao aprendizado da L1 na infância. O conceito de língua adicional (LA) segue a mesma lógica, de ser uma língua não-primeira e classificada como uma L2, não importando se é a segunda, terceira, quarta ou a enésima a ser adquirida (SAVILLE-TROIKE, 2006).

A ordem de aprendizado ou aquisição de mais de uma língua adicional afeta a estrutura da nova língua a ser aprendida ou adquirida (processo de formação de uma interlíngua). No caso dos surdos bilíngues, a primeira língua adicional, seja ela português ou Libras, poderá exercer sua influência no aprendizado da língua inglesa, (mais) uma língua adicional.

No presente trabalho, pretende-se adotar o inglês como LA, pois se trata de um conceito que engloba uma L2 (exemplo: surdo oralizado sem contato prévio com Libras) e uma L3 (exemplo: surdo bilíngue) dentro de um mesmo termo, como uma língua não-primeira.

2.2 Educação de surdos no Brasil

A história do ensino de surdos no Brasil teve início oficialmente no reinado de Dom Pedro II, em 1857, com a fundação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, cujo nome atualmente é Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), referência nacional na educação de surdos. O fundador, o surdo francês E. Huet, trouxe consigo a Língua Francesa de Sinais, que ao longo dos anos teve influência para o surgimento da Libras (GESSER, 2009). Por muitos anos, o funcionamento da instituição foi de regime de internato, com alunos oriundos de todas as regiões do país que, ao voltarem para suas cidades natais, disseminaram

a língua aprendida na escola (INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2021).

Segundo Rocha (1997), muitas foram as mudanças no ensino de surdos no INES ao longo do tempo, seguindo a educação brasileira:

-> de perfil, com admissão inicial somente de alunos do sexo masculino e a partir da década de 1930 do século XX, entrada de discentes femininos;

-> de regime, tendo começado de forma mista até a saída total das alunas da instituição. Seguiu com internato masculino e, em 1932, houve posterior acréscimo de alunado feminino em regime de externato (ROCHA, 2008). Seguiu-se um período de internato feminino e, na atualidade, encontra-se em vigor o externato;

-> de espaço, com construção em 1914 do prédio em que se encontra atualmente; antigamente havia divisão das alas da escola com outras repartições públicas e no presente a escola funciona independentemente;

-> de quantidade de alunos: 2 alunas em 1857; 19 alunos, ao todo, sendo 13 meninos e 6 meninas (ROCHA, 2008); até 1925, tinham passado pelo instituto 301 alunos ao todo, sendo 293 homens e 8 mulheres (ROCHA, 2008); 127 alunos em 1937 em regime de internato, semi-internato e externato (ROCHA, 2008);

-> de currículo (ensino primário de 1857 a 1925, oferta de ensino profissionalizante em 1925, opção de ensino ginásial e profissionalizante em 1955 e Ensino Básico completo de 1989 ao presente).

Com Huet, o primeiro professor do instituto, um conjunto de disciplinas foi ofertado aos alunos do INES, entre elas “Leitura sobre os Lábios”, para os discentes que tivessem aptidão, e “Linguagem Articulada” (ROCHA, 1997). Em mais de uma ocasião ao longo dos séculos essas disciplinas foram removidas e reincorporadas entre as ministradas pelo instituto. Desde os primórdios da educação de surdos no Brasil, houve o reconhecimento de diferentes potencialidades, inclusive de comunicação, entre esses sujeitos, de tal forma que surgiram ao longo de décadas mais de uma forma de ensinar o surdo a se comunicar, como a oralização, o método de Comunicação Total e o bilinguismo.

Em 1880, no Congresso de Milão, especialistas na educação de surdos, de maioria oralista, decidiram pelo uso do método oral nas escolas em detrimento da língua de sinais (LACERDA, 2001; ROCHA, 2008). O diretor à frente do INES na época, doutor Tobias Leite, defendia a profissionalização e adoção de comunicação escrita para os alunos surdos do instituto, com a opção de oferecer a disciplina de oralização (“Linguagem Articulada”) somente aos mais aptos, enquanto outros professores da escola defendiam a linguagem falada

a todos, sem uso de sinais (ROCHA, 2008). Os educadores obtiveram resultados bem diferentes com suas experiências de oralizar os surdos do instituto, tanto positivos quanto negativos, de forma que o preceptor A.J. Moura e Silva concluiu: “[...] a palavra articulada não deve, porque não p^óde, ser aceita como meio de educar e instruir indistinctamente a **todos** os *surdos-mudos³” (grifo meu) (1896, p. 8 apud ROCHA, 2008, p. 51). Diante do exposto, as mat^érias de leitura labial e a oraliza^ço do instituto foram oferecidas para os alunos que tivessem aptid^ão para tal.

Em 1911, por determina^ço legal, as aulas deveriam ser ministradas seguindo o M^étodo Oral Puro, pr^ática que se revelou infrut^ífera em tr^ês anos e levou o diretor Cust^ódio Martins a pedir a adapta^ço para m^étodos mais adequados ^{às} aptid^ões e capacidades dos alunos do instituto (ROCHA, 2008).

No final da d^écada de 70, surgiu a metodologia de ensino conhecida como Comunica^ço Total, pela qual utilizavam-se variados recursos comunicacionais, entre eles a oraliza^ço e a l^íngua de sinais. A meta da Comunica^ço Total n^ão era de utilizar os sinais para alcan^çar uma melhor oraliza^ço, mas de integrar socialmente a pessoa surda; os sinais utilizados na Comunica^ço Total seriam os da comunidade surda com a presen^ça de adapta^ço para elementos presentes na l^íngua oral, mas ausentes na l^íngua de sinais, de forma que seria poss^ível falar e sinalizar concomitantemente, e, em teoria, esse processo tornaria mais f^ácil a aquisi^ço da l^íngua oral e escrita (MOURA, 1993; LACERDA, 2001).

Em 1987, o INES fez um experimento ministrando aulas com diferentes m^étodos para turmas de pr^é-escola: Audiofonat^ório (oraliza^ço); Comunica^ço Total; e Controle, com as pr^áticas j^á existentes no instituto. De acordo com Carrilho (1990), autora da pesquisa, em virtude do curto prazo em que a experi^ência foi realizada — um bi^ênio ao inv^és do per^íodo de cinco anos inicialmente previstos, interrompido por escassez de recursos humanos — n^ão foi poss^ível chegar a conclus^ões sobre as poss^íveis vantagens, desvantagens e similaridades entre os tr^ês m^étodos.

A Libras esteve presente desde o prim^órdio da educa^ço de surdos no Brasil, por^ém principalmente como forma complementar ^à l^íngua portuguesa oral (ROCHA, 1997). Com a imposi^ço do Oralismo no Congresso de Mil^ão em 1880, ela sobreviveu de forma clandestina nos espa^ços frequentados pelos surdos e recentemente, no in^ício do s^éculo XXI, conseguiu se fortalecer e disseminar com a ado^ço do Bilinguismo, a metodologia atual empregada pela maioria das escolas de surdos.

³ surdo-mudo ^é uma forma antiga de se referir ^{às} pessoas surdas. Na atualidade, esse termo ^é considerado inadequado

Por meio da Lei 10.436/2002, ocorreu o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas no Brasil, estando prescrito o dever da oferta a atendimento a este público por meio desta língua e também a inclusão de uma disciplina para seu ensino em cursos de Educação Especial, Licenciaturas e Fonoaudiologia (BRASIL, 2002). A mesma lei indica que a língua de sinais não poderá substituir a língua portuguesa na modalidade escrita.

No decreto 5.626/2005, há uma regulamentação da temática abordada em 2002, caracterizando quem são as pessoas surdas, como deveria ser a inclusão da disciplina nos currículos de nível superior, quem poderia ministrá-la e qual a formação apta (BRASIL, 2005). Além desses tópicos já previstos em 2002, é incluída no decreto a previsão de oferta de acessibilidade em Libras para as pessoas surdas na Educação e na Saúde.

Mesmo com o avanço dos direitos dos surdos à acessibilidade e à educação formal, a realidade não tem refletido o previsto na legislação. Muitos surdos com idade escolar têm chegado à escola, tanto bilíngue como inclusiva, sem uma língua formal adquirida e não encontram o apoio educacional esperado na instituição, como professores de Libras, intérpretes e profissionais capacitados para lidar com suas necessidades educacionais especializadas.

2.3 O ensino de inglês como LE no Brasil

No Brasil, consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) que a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter em seu currículo uma base nacional comum que as oriente. Assim teve origem o documento conhecido por Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que se encontra em sua terceira versão e contempla todo o Ensino Básico.

A disciplina de Língua Inglesa é parte curricular do Ensino Fundamental, anos finais (sexto ao nono anos), e do Ensino Médio e tem como objetivo tornar o aluno um ser discursivo do mundo globalizado por meio do conhecimento desta língua adotada mundialmente como língua franca, que, por tabela, traz consigo culturas diversas de países que falam inglês, de forma oficial ou não (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018). Ao conhecer o mundo pelo viés de uma outra língua e cultura, o sujeito aprendiz tem o potencial de se tornar multicultural, (re)conhecendo, respeitando e compreendendo as diferenças, assim como formular pensamentos críticos acerca de outras realidades, do outro e até de si mesmo (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018). Ao aprender a língua inglesa, as possibilidades de acesso à

informação aumentam grandemente ao abrir caminho para compreensão de diferentes formas de comunicação encontradas — verbal, visual, corporal e audiovisual para citar algumas — tornando os indivíduos multiletrados (BRASIL, 2018). Para atingir as metas, habilidades e competências específicas propostos, a BNCC aponta como recursos os eixos Oralidade, Escrita e Leitura — os clássicos Speaking, Listening, Reading e Writing — além de Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural, que atuam conectados entre si com a língua em uso.

A LDB e a BNCC tratam da Educação de uma forma geral, contendo poucas instruções sobre o ensino de pessoas surdas. Embora quantitativamente o contingente surdo seja muito menor que a ampla maioria da população, faz-se necessário uma legislação própria para atender às necessidades educacionais deste público, o que será visto na próxima seção.

2.4 Educação de surdos e ensino de inglês

A LDB foi acrescida em 2021 do capítulo V-A, que versa sobre a educação de surdos no país no molde de educação bilíngue, com Libras como L1 e português na modalidade escrita como L2, a ser oferecida tanto em escolas bilíngues quanto nas escolas inclusivas. Há também a previsão de ensino para os surdos em escolas e classes regulares, caso seja essa a decisão do estudante ou dos seus responsáveis legais, com direito de acesso a tecnologias assistivas no caso dos surdos oralizados. O fato de esse direito à educação na modalidade bilíngue e também em língua portuguesa estar contido no documento é uma conquista para a comunidade surda como um todo ao mirar o fortalecimento das práticas educacionais especializadas voltadas a esse público.

O ensino de língua inglesa para surdos é uma das áreas que precisa ser aprimorada, pois ainda não está sendo contemplado de forma específica nas legislações vigentes e se encontra com carência de direcionamentos de como agir na prática de lecionar (SOUZA, 2019). A última versão da BNCC data de 2018 e tem caráter generalista para ser aplicada em todas as modalidades de educação, inclusive a de surdos, o que pode ser depreendido do trecho:

Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados **conforme as especificidades dos contextos locais**. (BRASIL, 2018, p. 247. Destaque meu)

Embora os surdos não detenham uma faixa territorial como outros grupos contemplados pelo documento, como quilombolas e indígenas, a escola bilíngue é por si só um contexto a parte que, por suas especificidades, pode requerer uma adaptação curricular para além do aspecto linguístico, assim como métodos próprios. Os métodos já existentes de ensino de língua serão vistos na próxima seção.

2.5 Metodologias de ensino de línguas

Inúmeras propostas surgiram ao longo dos anos para o ensino de línguas em diferentes contextos e com diferentes propósitos. Algumas delas são: a abordagem da gramática e da tradução (AGT), o Método Direto, Método da Leitura, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa.

A AGT faz uso integralmente da L1 para explicar as regras da L2 com ênfase na modalidade escrita. O aluno aprende uma nova língua ao memorizar um conjunto de palavras para, a partir disso, ser apresentado ao conhecimento explícito de regras da língua-alvo para formar frases e então fazer tarefas objetivando traduzir e versionar (LEFFA, 1988). Ou seja, primeiro o aprendiz tem contato com menores elementos da língua e segue para a etapa seguinte, com aptidão para construir estruturas mais complexas na língua-alvo e, finalmente, transitar entre a L1 e a L2.

O Método Direto utiliza a L2 para descrever a si mesma, sem que a L1 se faça presente (LEFFA, 1988), de forma que, quando uma comunicação verbal não é possível, como em estágios mais iniciais, por exemplo, lança-se mão de recursos não-verbais, como gestos e gravuras. O aprendiz fica imerso, exposto à língua-alvo na modalidade oral, que é a ênfase dessa estratégia de ensino, e menos à escrita. A comunicação oral precede a escrita.

O Método da Leitura mistura os dois métodos anteriores, dando ênfase à habilidade para fins específicos de leitura, como na AGT, e também colocando em uso apenas a L2, como no Método Direto. O contato com as outras habilidades — escrita, fala e compreensão auditiva — não é muito explorado, embora sejam utilizados visando o desenvolvimento da leitura, focada em vocabulário e gramática.

O Método Audiolingual se assemelha ao Método Direto ao dar destaque para a fala e compreensão auditiva, com posterior aprendizagem da leitura e escrita. Para o desenvolvimento da língua neste método, preconiza-se a repetição de estruturas, buscando atingir todos os níveis linguísticos — fonético, lexical, sintático e cultural — até sua completa

automatização pelo falante (LEFFA, 1988). A referência é a fala de nativos, mesmo que esteja em desacordo com a norma culta.

A Abordagem Comunicativa leva em conta o contexto em que o enunciado foi produzido, não somente o texto e a competência gramatical como nos métodos anteriores. Considera-se a adequação da linguagem diante das situações que o locutor pode se deparar, expondo o aluno a materiais autênticos com a língua em uso nas quatro habilidades linguísticas (LEFFA, 1988). Recebeu importância o significado do texto, a mensagem, o ato comunicativo, tornando relevante o conteúdo e não somente a forma. O objetivo da abordagem comunicativa é desenvolver competência comunicativa no aprendiz.

2.6 Metodologias de ensino de inglês para surdos?

A maioria dos métodos criados para ensino de línguas orais envolve as habilidades também orais da língua-alvo. Dos listados na seção anterior, as exceções são a AGT, com ênfase na modalidade escrita da L2, e o Método de Leitura, que, embora empregue habilidades orais da L2, não o faz dando tanto destaque como nas demais estratégias de ensino.

Nenhuma das metodologias foi pensada exclusivamente para o ensino de L2 para pessoas surdas. Pela natureza diferente das línguas, sendo o inglês oral-auditivo e a Libras viso-espacial, o acesso dos surdos usuários de sinais ao idioma anglófono na modalidade oral pode ficar dificultado, senão impossibilitado. Dessa forma, poderia ser cogitado o ensino com estratégias semelhantes à AGT para este público, pois a informação sobre a L2 estaria acessível na modalidade escrita enquanto a língua de instrução seria possível em sua L1.

Quanto aos surdos oralizados, reforça-se que cada caso é um caso, visto que o ensino para esse público depende muito da qualidade de discriminação auditiva e de leitura labial de cada indivíduo. Tratando-se de inglês oral, existem aqueles cujo resultado auditivo é tão bom que podem aprender com o mesmo método de ensino utilizado para um ouvinte. Há também aqueles que já enfrentam dificuldade com a recepção de informações em português, sua L1, dificultando muito a aprendizagem de inglês oral, uma L2 com execuções labiais muito diferentes. Essa capacidade de comunicação oral influencia muito a apreensão do inglês na modalidade escrita, pois é um modo de pressupor como as informações sobre a língua poderão chegar ao discente — se via L1 ou L2; se pela escrita ou pela fala. O ensino poderia começar pela modalidade escrita, de mais fácil apreensão pelo aluno surdo, e migrar aos poucos para a modalidade oral, quando este tiver maior domínio de vocabulário da língua. Ou,

caso as habilidades auditivas sejam boas, poderia passar diretamente pela modalidade oral e depois para a escrita, como se propõe para alunos ouvintes.

Assim sendo, pensando nesses contextos possíveis de ensino de inglês para surdos é que se percebeu a necessidade de fazer um levantamento bibliográfico sobre o ensino de inglês instrumental para tal público, uma vez que a modalidade escrita é uma habilidade em comum que toda a diversidade surda poderia apre(e)nder, enquanto a modalidade oral poderia ser desenvolvida naqueles que tiverem maior aptidão, como já previa Huet na fundação do INES.

No próximo capítulo será vista a metodologia de pesquisa deste trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica.

3 Metodologia de pesquisa

Para a realização deste trabalho, optou-se por fazer um levantamento bibliográfico. Essa metodologia, que também pode atender pelos nomes “pesquisa bibliográfica”, “revisão de literatura” ou “revisão bibliográfica”, consiste em realizar uma coleta de informações a partir de documentos sobre o assunto de interesse do autor da pesquisa (MEDEIROS, 2012). Assim, a partir do cruzamento dos dados, é possível determinar o que já foi trabalhado sobre o assunto, ver aspectos positivos, negativos e neutros de experiências já concluídas e refletir sobre novos e possíveis encaminhamentos e ações.

De acordo com Medeiros (2012, p. 12), a pesquisa bibliográfica “apresenta quatro etapas: identificação, localização, compilação e fichamento”.

No quesito identificação, que é a origem do material pesquisado, as fontes utilizadas neste trabalho foram buscadas no portal de periódicos da CAPES.

Quanto à localização, para encontrar as produções acadêmicas, foram utilizadas as palavras-chaves “inglês surdos” no período de 2016 a 2021, o que trouxe 257 resultados. O período delimitado para pesquisa foi esse para se ater a pesquisas mais recentes, que supostamente poderiam trazer resultados mais próximos da realidade atual, já usufruindo de legislações que favoreçam a educação de surdos e da experiência de outros pesquisadores anteriores.

Embora o foco do presente trabalho seja o ensino instrumental de inglês para surdos, a inserção das palavras-chaves “ensino instrumental inglês surdos” trouxe 13 resultados de 2016 a 2021, porém nenhum relevante para a pesquisa após a realização da filtragem, conforme detalhamento abaixo. A exclusão de “instrumental” apresentou 149 resultados, com

2 artigos relevantes, e finalmente, a retirada de “ensino” proporcionou o número descrito no parágrafo acima.

Prosseguindo, foi realizada uma filtragem e compilados 6 trabalhos de relevância para esta pesquisa, sendo todos eles artigos. Os 251 restantes foram descartados por estarem somente associados à palavra “surdos”, mas não “inglês” (55 resultados), relacionado a “inglês”, mas não “surdos” (12 resultados) e nenhum dos dois de forma direta (184 resultados).

O fichamento foi realizado de duas formas: uma para textos que trouxeram aplicações práticas em sala de aula — 3 dos 6 artigos encontrados — e outra para os de cunho teórico — os 3 restantes.

Para os artigos redigidos com base em observações de sala de aula, foram registrados, quando possível: tipo de ensino (escola ou classe bilíngue x escola inclusiva); quantidade de alunos na turma (surdos e ouvintes); idade dos participantes surdos; conhecimento prévio de L1, L2 e L3; presença ou ausência de intérprete; fluência do professor de inglês em Libras; conhecimento do docente sobre educação de surdos; fluência do intérprete em inglês; estratégias de ensino da língua inglesa aplicadas em aula; e resultados/produções obtidos pelos alunos. Essas escolhas foram feitas atendo-se a alguns aspectos que foram julgados mais relevantes para esta pesquisa, considerando toda discussão já feita anteriormente sobre os graus de surdez, domínio das línguas (L1, L2, L3) pelos diferentes tipos de surdos, a história da educação de surdos e as metodologias de ensino de inglês (para surdos).

Para os 3 trabalhos analisados de cunho teórico, que investigaram as influências da L1 e da L2 do sujeito sobre o aprendizado da L3, foram fichadas as críticas, constatações, hipóteses e sugestões sobre/para o desenvolvimento entre as três línguas, envolvendo no processo os alunos, os profissionais e as instituições responsáveis.

4 Levantamento bibliográfico e análises

Os 6 artigos selecionados serão analisados conforme as diretrizes de fichamento elencadas no capítulo acima. As análises serão apresentadas em ordem cronológica de publicação e cada seção abaixo recebe como título o título do artigo analisado.

4.1 Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos

O artigo, de Dias e Schmidt (2018), é resultado da experiência do primeiro autor durante seu estágio obrigatório, em 6-7 meses, que ocorreu em uma escola bilíngue da rede estadual do Rio Grande do Sul em 2017, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, período matutino, de sete alunos, sem que tenha sido informada a idade e o conhecimento prévio de L1, L2 e L3 dos sujeitos envolvidos.

O professor de inglês da turma tem especialização em educação de surdos, assim como os demais docentes da escola. Não foi esclarecido seu conhecimento de Libras no trabalho, nem menção a intérpretes.

Com base em conteúdos e documentos curriculares, foram planejadas 32 cartelas divididas em duas metades, com a temática de festa do chá (*tea party*), apresentando outra cultura e realidade aos alunos. Nos cartões, em um dos lados havia uma palavra escrita em inglês, que correspondia à imagem presente na outra parte, como no exemplo: imagem de xícara — *cup*. Cada cartela era apresentada aos alunos, que eram solicitados a fazer datilologia (soletração via alfabeto manual) do termo em inglês. Esse exercício também foi feito em forma de jogo em pares, em que um estudante mostrava a metade com imagem ao seu colega, que retrucava manualmente indicando o vocábulo em inglês, valendo um ponto por acerto, até passar todas as palavras. Caso houvesse algum equívoco na resposta dada, o que estava segurando a cartela daria a solução correta. No final da aula, para avaliar o processo de aprendizagem, o professor passou um papel em branco, mostrou todas as figuras, os aprendizes anotaram na folha os objetos em inglês e entregaram. Nessa atividade e em outras que também adotaram cartelas ao longo do período do estágio, uma com temática de cores e outra de pronomes pessoais, os estudantes surdos aprenderam um pouco de vocabulário, da cultura de outro país e puderam relacionar com o que sabiam da cultura nacional.

Os autores ainda observaram, para além do aprendizado das tarefas propostas, maior dedicação dos alunos com a disciplina, perceptível com a adoção das cartelas como material de consulta; iniciativa própria para busca de informações para resolução de exercícios; e construção de uma base vocabular para a próxima fase, de construção de orações por meio de redes semânticas.

4.2 O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças

No segundo artigo, de Sousa (2018), originado da tese de doutorado da mesma autora, de 2015, são identificados e descritos diversos fenômenos e estratégias utilizados na escrita de língua inglesa e portuguesa por sujeitos surdos que frequentaram um curso de inglês em 2012 e 2013 em dois módulos: básico (120 horas de aula), com doze participantes, e pré-intermediário (80 horas de aula), com nove. O nível de conhecimento de inglês dos alunos envolvidos era muito desigual, indo desde o inglês aprendido na educação básica até o visto na graduação em Letras – Inglês. Os 12 participantes selecionados e analisados tinham idades variadas, de 19 a 47 anos, sendo: 5 mulheres e 7 homens; 4 graduandos, 6 mestrandos e 1 doutoranda; 2 com perda auditiva moderada, 2 com perda severa-profunda e 8 com perda profunda (SOUSA, 2015).

A proposta de ensino foi embasada no Ensino Comunicativo de Línguas (outro nome para Abordagem Comunicativa), em uma perspectiva bilíngue de educação de surdos e plurilíngue para ensino da língua inglesa, com presença e comparação entre as línguas Libras-inglês-português-ASL na sala de aula.

Analisando 64 textos escritos ao longo do curso, Sousa localizou os seguintes fenômenos e estratégias utilizados pelos alunos ao elaborarem orações em português e inglês: alternância de línguas; estratégias de generalização; criação de palavras; estratégias de cooperação; estratégias não linguísticas e transferência intralinguística.

Como resultado de suas análises dos dois módulos de curso, foi observado o desenvolvimento de maior autonomia em inglês e português por parte dos aprendizes surdos, empoderando-os e fornecendo-lhes ferramentas para se expressarem na modalidade escrita em L2 e L3. Além disso, as evidências parecem indicar que a aprendizagem de português, L2, e inglês, L3, podem se auxiliar mutuamente no desenvolvimento dessas duas línguas.

4.3 Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos

Este terceiro artigo, de cunho teórico e produzido por Bastos e Hübner (2020), teve como objetivo mapear o aprendizado de uma L3 por surdos bilíngues e as influências que a L1 e a L2 exercem nesse processo a partir dos achados de pesquisas anteriores.

As informações apresentadas pelas autoras revelam um complexo sistema de ensino-aprendizagem, que depende do conhecimento linguístico do aprendiz em Libras, L1, e em português, L2, para conseguir fazer transferências para o inglês, L3. As influências encontradas mais claramente perceptíveis foram de que a língua portuguesa afeta o aprendizado do léxico, pois utiliza os mesmos caracteres que a língua inglesa, enquanto a

semântica é referenciada pela Libras, a língua de maior competência linguística desses sujeitos. A estrutura oracional, por sua vez, é influenciada pela L1 quanto à omissão de artigos, preposições e flexão verbal. As estratégias mentais utilizadas para o aprendizado da L2 são recuperadas pelo estudante e adaptadas para a L3, sendo um processo diferente do ocorrido na aquisição da L1. Contudo, há uma pressuposição de que as três línguas estão interligadas, de forma que o aluno surdo pensa na L1 no ato de ler a L2 ou L3 — é visível a sinalização das palavras durante a leitura.

Outros fatores elencados pelas autoras que afetam o aprendizado, relativo aos indivíduos surdos, foram: aspectos histórico-sociais, quantidade e qualidade interacional a qual estão expostos, processo de aquisição da L1, grau de instrução, acesso e prática de leitura e falta de motivação de muitos alunos. Outras condições igualmente importantes listadas, externas aos sujeitos surdos, foram metodologia de ensino, necessidade de desenvolvimento de estratégias interpretativas para L3 em escolas inclusivas e desinteresse de muitos professores e pesquisadores no ensino de inglês para surdos.

4.4 A mediação de uma intérprete educacional de Libras na inclusão de um aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental em aulas de inglês de uma escola municipal do Rio de Janeiro

No artigo cujo título se encontra acima, de Souza *et al.* (2021), a situação de ensino de inglês é atípica, pois a série do estudante surdo analisada foi o 1º ano do Ensino Fundamental e o enfoque é na modalidade oral da língua, uma vez que os alunos estão no início da alfabetização e acredita-se que o aprendizado formal de outra língua escrita pode dificultar o processo de alfabetização da L1. Essa prática precoce se deve a uma legislação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que institui o Programa Rio Criança Global, aplicado na capital fluminense, visando à implementação do ensino de inglês como LE a partir do primeiro ano do ensino fundamental, diferente das legislações nacionais (LDB e BNCC), que preveem o início do ensino de inglês a partir do 6º ano.

O ambiente descrito no artigo é uma escola municipal inclusiva bilíngue (Libras-Língua Portuguesa), da rede municipal do Rio de Janeiro, e a turma observada era composta por cerca de 20 alunos, sendo 19 ouvintes e somente um surdo, de 6 anos. Apenas metade da turma costumava estar presente nas aulas, sendo que a de inglês ocorria duas vezes por semana, na 3ª e na 5ª-feira, 50 minutos cada dia.

Havia um intérprete educacional acompanhando o aluno diariamente. Não houve nenhuma menção no artigo quanto à fluência do profissional em inglês e no contexto da aula descrita foram proferidas palavras extremamente básicas — *car*, *bus* e *boat*. O estudante aprendeu praticamente os mesmos vocábulos que seus colegas — carro, ônibus e navio — só que em Libras, porque estava na etapa de aquisição de uma L1 e era filho de pais ouvintes sem conhecimento de sinais. Diante de uma turma de ouvintes que já tinha domínio de língua portuguesa como L1 e estava sendo exposta a uma L2, e atendendo um aluno surdo sem qualquer L1 formalmente estabelecida, a intérprete procurou desenvolver o conhecimento linguístico de Libras deste estudante, mesmo não sendo essa a sua função.

A professora da turma não interagia com o aluno, deixando-o com a intérprete educacional enquanto ela atendia as demais crianças em sala de aula. Para o ensino de inglês para os estudantes ouvintes, a professora fez uso de imagens do livro, gestos, oralidade em português e emitiu as palavras específicas na língua-alvo que queria ensinar: *car*, *bus* e *boat*. A intérprete, por sua vez, usou o mesmo material e procurou dialogar em Libras com o aluno surdo, sem utilizar nada de língua inglesa. Como resultado, o discente surdo reconheceu os sinais de “carro”, “ônibus” e “navio”.

4.5 Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas

Este quinto artigo analisado, de Silva e Hübner (2021), tem um viés teórico, procurando primeiramente descrever o estudante surdo aprendiz da modalidade escrita de uma LA oral, para na sequência mapear os desafios encontrados nesse contexto e finalmente listar sugestões pedagógicas para melhoria de aprendizado.

Na descrição do aluno surdo que aprende uma LA oral na modalidade escrita, as autoras relatam dados semelhantes aos do artigo anterior, de Souza *et al.* (2021), pois também apontam que muitos surdos têm acesso tardio à Libras, sua L1, prejudicando tanto sua competência linguística em língua de sinais quanto nas demais línguas adicionais que possam ser aprendidas na sequência, e indicam que um fator que pode auxiliar no desenvolvimento linguístico e cognitivo do sujeito surdo é a exposição precoce de qualidade à sua língua. Outra característica frisada pelas autoras é de que muitas escolas inclusivas se encontram despreparadas para atender as demandas educacionais especializadas dos discentes surdos, não sendo possível ofertar uma educação bilíngue de qualidade para esses sujeitos.

No mapeamento de desafios, Silva e Hübner seguem relatando que, assim, muitos professores, despreparados e diante de uma realidade que já dificulta a aquisição e aprendizagem de uma L1 por parte do aluno surdo, acreditam não ser necessária a introdução de uma terceira língua, como a inglesa. Parte da argumentação se baseia na premissa — equivocada e que demonstra lacunas na formação docente — de que seria necessário ouvir a língua para então poder escrevê-la, excluindo portanto os surdos da possibilidade do aprendizado de um novo idioma.

Há também a afirmação da falta de material didático específico para alunos surdos e, frente a essa carência, os professores criam novos materiais ou adaptam os já existentes pensados para ouvintes. A realidade possível resulta ser uma repetição do visto no artigo de Souza *et al.* (2021), de uma aula preparada para os discentes ouvintes, com um intérprete atuando junto ao surdo, sem que os conteúdos tenham sido pensados para ele.

Como sugestões pedagógicas para melhoria do aprendizado, as autoras apontam que existem pesquisadores se dedicando a preencher esses déficits de formação acadêmica e na oferta educacional para ensino de línguas para surdos. A lacuna mais elementar é a de que, antes de se pensar em uma L2 ou L3, faz-se necessária a aquisição de uma L1 para servir de base.

Os materiais de LA orais pensados para este público devem procurar utilizar elementos visuais e não fonéticos, e devem fazer uma aproximação com a L1 do aprendiz, que está presente, dialogando e influenciando o aprendizado da LA. Da mesma forma, pode ser pensada uma aproximação com a L2, como a língua portuguesa, que usa os mesmos símbolos ortográficos. Habilidades como *speaking* e *listening* não se aplicam, enquanto que *reading* e *writing* devem ser reforçadas.

4.6 O uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores?

O sexto artigo, de Almeida *et. al* (2021), apresentou alguns comentários acerca das experiências vivenciadas por docentes de língua inglesa para surdos por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em 2020, durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia da COVID-19. Os relatos foram recolhidos via resposta a um questionário no Google Formulários e contou com a participação de professores das redes municipal, estadual, federal e privada de 7 Estados brasileiros, com experiência e/ou interpretação na educação de surdos entre 1 a 15 anos. Não foi informado o total de participantes da pesquisa.

O discurso dos professores foi de que o ensino de inglês para surdos é desafiador, com necessidade de adaptação de materiais didáticos para oferecer condições adequadas para o desenvolvimento dos alunos. Entre as modificações adotadas, foi mencionado tornar os textos mais visuais, como, por exemplo, via jogos e ferramentas digitais, que podem ser utilizados com o uso de TDIC. Como exemplo de *games* online utilizados para treinar algumas habilidades dos discentes, como o vocabulário e criatividade, foram citados *Gartic*, *Memory Game Online*, *Hang Man Online* e *Kahoot!*, sendo os três primeiros versões dos jogos físicos Imagem e Ação, memória e força, respectivamente.

Porém, embora os docentes tenham enaltecido as vantagens das ferramentas digitais, a situação que se apresenta é a de que nem todas as escolas têm condições de ter os equipamentos necessários para que as tecnologias sejam uma realidade nas instituições. Uma ferramenta mais simples, como a lousa, foi utilizada para ensino da modalidade escrita da língua e mostrou-se positiva tanto para os alunos surdos quanto ouvintes. O surdo teve suas necessidades educacionais respeitadas dessa forma.

Em resumo, os professores de ensino de inglês para surdos que responderam à pesquisa relataram boas experiências com o uso de tecnologias digitais durante o período de ensino remoto e repensaram sua prática docente, cogitando continuar fazendo uso dessas estratégias bem sucedidas no pós-pandemia. Também é preciso pensar nos profissionais que necessitam de atualização e capacitação para poder usar esses novos equipamentos benéficos para o ensino de línguas em sala de aula.

Considerações Finais

A trajetória da educação para surdos é relativamente recente no Brasil: data de 1857, com a criação da primeira escola nacional de surdos. Porém, se for levado em consideração o aspecto educacional linguístico desejado por boa parcela da população surda, a Educação Bilíngue, a área se torna ainda mais recente, dado que o documento oficial de reconhecimento da Libras remonta a 2002.

É uma educação que está marcada pela falta. Para começar, há a falta de inclusão dos surdos oralizados nas políticas educacionais e acadêmicas, pois, como nem reconhecidos legalmente como surdos eles são, são excluídos das decisões tomadas voltadas a esse público. Espera-se que, a partir da atualização feita pela LDB em 2021, que incluiu pela primeira vez os surdos oralizados em documentos legais, essa situação mude.

Nos aspectos linguísticos, faltam estudos que favoreçam o estímulo precoce e correlacionem a aquisição de uma L1, língua portuguesa e/ou Libras, e a aprendizagem de uma LA.

Quanto às LAs, os discursos convergem ao afirmar a falta de diretrizes educacionais para o ensino de surdos, inclusive no que se refere à língua inglesa, em que são apontados ausência de orientação para um currículo para surdos, carência de metodologias, materiais didáticos, despreparo das escolas e dos professores para atender ao alunado surdo. É preciso resolver esses obstáculos com legislações, pesquisas e processos formativos para que seja possível o desenvolvimento da Educação para surdos, principalmente no que tange ao ensino de línguas adicionais.

Porém, também houve conquistas nesse ínterim. A começar pela legislação vigente, o reconhecimento da Libras em 2002 foi o marco inicial que possibilitou acesso dos surdos bilíngues à sua língua, já prevista nas escolas através de uma alteração recente na LDB, em 2021, que acrescentou um breve capítulo que versa sobre educação para surdos de um modo geral. Uma possibilidade a partir disso é que essa orientação também seja inserida na BNCC com maiores orientações quanto à prática de ensino para os discentes surdos nas diferentes disciplinas do Ensino Básico.

Embora escassas, pesquisas sobre o ensino de inglês para surdos estão sendo realizadas. O levantamento bibliográfico proposto nesta monografia tinha o propósito de localizar publicações sobre a temática, focalizando a modalidade instrumental, e 6 trabalhos foram localizados com importantes propostas para a área.

Entre as sugestões, encontra-se o reforço da importância do estímulo precoce de uma L1 para que o estudante surdo chegue com uma língua em sala de aula, para evitar a situação do aluno do 1º ano do Ensino Fundamental relatado por Souza *et. al* (2021), de exposição à modalidade oral de inglês sem ter uma L1 sistematizada.

Os artigos analisados apontam uma alternativa de material didático para o ensino de línguas: o de construção visual, facilitando o acesso do surdo à informação, em conjunto com a modalidade escrita da língua. No que diz respeito ao uso de materiais visuais, foram dados exemplos aplicados em sala de aula, como jogos e ferramentas digitais, projetores e imagens, que auxiliaram o aprendizado dos estudantes surdos e ouvintes. Além disso, a modalidade escrita da língua inglesa aliada à presença da Libras, língua portuguesa escrita e um pouco de ASL, criando um ambiente plurilíngue, beneficiou a reflexão e o aprendizado da L2 e da L3, conforme o trabalho de Sousa (2018), cuja metodologia utilizada foi Ensino Comunicativo de Línguas.

Essa compilação de ideias, realizada a partir do levantamento bibliográfico, teve êxito em localizar e conseguir indicar algumas estratégias que tiveram resultados favoráveis no ensino da língua inglesa para surdos. Espera-se que ela possa contribuir para o avanço das pesquisas na área, principalmente com o intuito de criação de materiais didáticos e de metodologias adequadas, visando à melhoria do ensino de inglês e da educação para surdos como um todo no Brasil.

Referências

- ALMEIDA, M. L. de; MORAES, A. H. C. de; PEDROSA, J. L. P. **O uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores?** Fórum linguístico, v.18, p.7059-7071, 2021, Florianópolis. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81106/48300>> Acesso em 07 ago. 2022.
- BASTOS, A. P.; HÜBNER, L. C. **Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos.** The Specialist, São Paulo, v. 41, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42956/32010>> Acesso em 07 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. 600 p. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em 07 ago. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 27 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 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/2002/110436.htm> Acesso em 27 jul. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em 27 jul. 2022.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. **Proposta de Lei da Câmara nº 23/2016.** Considera pessoa com deficiência aquela com perda auditiva unilateral. Brasília, DF, Senado Federal: 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4302188&ts=1630408078577&disposition=inline> Acesso em 07 ago. 2022.
- CARRILHO, T. M. **Pesquisa “Alternativas educacionais aplicadas à educação do deficiente auditivo”** - PAE. Espaço. Rio de Janeiro, nº 1, p. 21-36, 2001. Disponível em:

<<http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/issue/view/2/109> > Acesso em: 15 de julho de 2022.

DIAS, O.B.; SCHMIDT, A. P. C. **Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos**. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, n. esp., 2018, Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/34536/pdf>> Acesso em 07 ago. 2022.

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

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Conheça o INES**. Disponível em: <<https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

MEDEIROS, J.N. **Redação científica**. A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenha. 11ª edição. São Paulo: Atlas 2012.

MOURA, M.C. **A língua de sinais na educação da criança surda**. In: Moura, M.C. *et alii*; *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. Tradução de Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

ROCHA, S. **Histórico do INES**. Espaço - Informativo Técnico-Científico do INES. Edição comemorativa 140 anos. Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

ROCHA, S. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. INES, v. 1, ed. 2ª, Rio de Janeiro, 2008.

SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing Second Language Acquisition**. Disponível em: <https://uogbooks.files.wordpress.com/2014/10/muriel_saville-troike_introducing_second_language-ok-org.pdf> Acesso em 07 ago. 2022.

SILVA, M. C. C. da; HÜBNER, L. C. **Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas**. Fórum Linguístico, Florianópolis, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/73120/47291>> Acesso em 07 ago. 2022.

SOUSA, A. N. de. **O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças.** 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qp9K5XYVrVczRdhz8pWQRVG/?lang=pt>> Acesso em 07 ago. 2022.

SOUZA, A.B. de; SOUSA, A. N. de; PEREIRA, M. das G. D. **A mediação de uma intérprete educacional de Libras na inclusão de um aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental em aulas de inglês de uma escola municipal do Rio de Janeiro.** Signótica, v.32, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/64123/36599>> Acesso em 07 ago. 2022.

SOUZA, A. B. de. 2019. **Conflitos na coconstrução de conhecimentos por um aluno surdo do ensino fundamental I em interação nas aulas de Inglês de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7756659> Acesso em 07 ago. 2022.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, v. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em <<https://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>> Acesso em 07 ago. 2022.