

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Athená Menezes Ferreira

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ALUNO SURDO NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Belo Horizonte

2024

Athená Menezes Ferreira

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ALUNO SURDO NO  
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada: Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue.

Orientadora: Professora Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino

BELO HORIZONTE

2024

Ferreira, Athená Menezes.

O ensino de língua inglesa para o aluno surdo no contexto da educação inclusiva [manuscrito] / Athená Menezes Ferreira. – 2024.

1 recurso online (148 f.: il., p&b.) : pdf.

Orientadora: Elidéa Lúcia Almeida Bernardino.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilingue.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses.  
2. Surdos – Educação – Teses. 3. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 4. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. I. Bernardino, Elidéa Lúcia. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 371.912



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

### FOLHA DE APROVAÇÃO

#### O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**ATHENA MENEZES FERREIRA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue.

Aprovada em 26 de março de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elidéa Lúcia Almeida Bernardino - orientador(a)

UFMG

Prof(a). Aline Nunes de Sousa

UFSC

Prof(a). Giselli Mara da Silva

UFMG

Belo Horizonte, 26 de março de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Elideia Lucia Almeida Bernardino**,  
**Professora do Magistério Superior**, em 27/03/2024, às 19:27, conforme horário oficial  
de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de  
2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Nunes de Sousa, Usuário Externo**, em 28/03/2024, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 10/04/2024, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3064323** e o código CRC **AC87FEDA**.

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a sabedoria para chegar até aqui e contribuir com a Ciência.

À minha mãe, pelo amor incondicional, incentivo e compreensão durante os momentos de dedicação à pesquisa.

Ao meu pai Carlos de Queiroz Ferreira (*in memoriam*), que continua sendo presente sendo minha maior força na vida.

Às minhas amigas pela paciência.

Aos colegas da turma de mestrado, pelos momentos de aprendizado, troca de ideias e apoio mútuo ao longo desta jornada acadêmica.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino pelas contribuições e por ter me conduzido na pesquisa.

A todos os outros professores do mestrado que compartilharam comigo um pouco de seus conhecimentos.

À Comunidade Surda e aos participantes da pesquisa, pela disposição em contribuir com seus conhecimentos e experiências para o avanço do conhecimento científico.

E, enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desta pesquisa.

## RESUMO

Este estudo foca no ensino e aprendizado da língua inglesa, especialmente dentro do contexto da Educação Inclusiva. Com a crescente inclusão de estudantes com múltiplas deficiências, em especial os surdos, há uma demanda por abordagens pedagógicas que otimizem sua experiência de aprendizagem. O inglês, que é uma ferramenta crucial no cenário globalizado, é uma habilidade vital para todos, inclusive para a comunidade surda. É essencial criar ambientes de aprendizagem inclusivos que celebrem a riqueza das diferentes línguas e culturas. Ao integrar línguas locais e elementos culturais nas salas de aula de língua inglesa, podemos fomentar um sentimento de orgulho e pertencimento entre os alunos, ao mesmo tempo em que promovemos a compreensão e o respeito intercultural. O termo "língua adicional" é introduzido para representar essa aprendizagem complexa. Os surdos não apenas possuem uma língua única, mas também uma cultura distinta, e é imperativo que as estratégias pedagógicas reconheçam e valorizem essa singularidade. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como problemática central entender como o sistema educacional atual atende aos surdos na aquisição da língua inglesa em um ambiente inclusivo. Para isso, foram observadas as aulas de inglês em uma escola pública estadual inclusiva com dois alunos surdos matriculados. A coleta de dados envolveu observação, anotações de campo e questionários. Os resultados da análise destacam a relevância da língua de sinais no processo de ensino para alunos surdos. Os dados também revelam que a metodologia utilizada pela professora atende apenas ao aluno ouvinte, já que a modalidade oral é o principal meio de comunicação. O aluno surdo é instruído a aprender inglês por meio de material didático diferenciado com explicações superficiais dadas em português pela professora e interpretadas em Libras pela intérprete. A inclusão no contexto de aprendizado de inglês é identificada como uma dificuldade, podendo até mesmo impedir o aprendizado do aluno surdo. Portanto, esta pesquisa se propõe a examinar as práticas em sala de aula para oferecer futuramente soluções educacionais mais eficazes para as pessoas surdas.

**Palavras-chave:** Ensino da Língua Adicional; Educação Bilíngue de Surdos; Abordagens Pedagógicas Inclusivas; Ensino de Língua Inglesa; Língua Brasileira de Sinais.

## ABSTRACT

This study focuses on teaching and learning the English language, especially within the context of Inclusive Education. With the increasing inclusion of students with multiple disabilities, especially deaf ones, there is a demand for pedagogical approaches that optimize their learning experience. English, which is a crucial tool in the globalized scenario, is a vital skill for everyone, including the deaf community. It is essential to create inclusive learning environments that celebrate the richness of different languages and cultures. By integrating local languages and cultural elements into English classrooms, we can foster a sense of pride and belonging among students, while also promoting intercultural and respect understanding. The term "additional language" is introduced to represent this complex learning. Deaf people not only have a unique language, but also a distinct culture, and it is imperative that pedagogical strategies recognize and value this uniqueness. The research methodology is qualitative, with the central problem being understanding how the current educational system assists deaf people in acquiring the English language in an inclusive environment. To this end, English classes were observed in an inclusive state public school with two deaf students enrolled. The data collection involved observation, field notes and questionnaires. The results of the analysis highlight the relevance of the sign language in the teaching process for deaf students. The data also reveal that the methodology used by the teacher only matches the hearing student, as the oral modality is the main means of communication. The deaf student is instructed to learn English through differentiated teaching material with superficial explanations given in Portuguese by the teacher and interpreted into Libras by the interpreter. Inclusion in the context of learning English is identified as a challenge, and may even prevent deaf students from learning. Therefore, this research aims to analyse the classroom practices to offer, in the future, more effective educational solutions for deaf people.

**Keywords:** Additional Language Teaching; Bilingual Education for Deaf; Inclusive Pedagogical Approaches; Teaching English Language; Brazilian Sign Language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de atividades utilizadas pelos alunos surdos durante as aulas de Inglês

Figura 2 – Representação da posição dos alunos surdos na sala de aula

Figura 3 – Atividade sobre cores

Figura 4 – Atividade sobre comidas

Figura 5 – Atividade realizada pelo participante GCS

Figura 6 – Atividade sobre números

Figura 7 – Atividade realizada pelo participante GMF

Figura 8 – Atividade gramatical sobre verbo *to be*

Figura 9 – Atividade realizada pelo participante GCS

Figura 10 – Atividade sobre *Past Continuous*

Figura 11 – Atividade realizada pelo participante GMF

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Coleta de registros

Quadro 2 – Perfil dos Profissionais Participantes

Quadro 3 – Perfil dos Alunos Surdos Participantes

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL: *American Sign Language*

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEB: Câmara de Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNS: Conselho Nacional de Saúde

COEP: Comitê de Ética em Pesquisa

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ELiS: Escrita de Língua de Sinais

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ILS: Intérprete de Língua de Sinais

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LA: Língua Adicional

LE: Língua Estrangeira

LI: Língua Inglesa

LM: Língua Materna

LP: Língua Portuguesa

LSKB: Língua de Sinais Ka'apor Brasileira

PANDESB: Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROLIBRAS: Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais

TAI: Termo de Anuência Institucional

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DE TERMOS BÁSICOS</b> .....	<b>24</b>
1.1 Língua e Linguagem.....	24
1.2 Língua Global .....	25
1.3 Primeira Língua e Segunda Língua.....	26
1.4 Língua Estrangeira e Língua Adicional .....	28
<b>CAPÍTULO 2 – ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>32</b>
2.1 Evolução dos Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras .....	32
2.2 Importância do Inglês na Sociedade Globalizada .....	38
2.3 A Língua Inglesa no Contexto Inclusivo.....	41
<b>CAPÍTULO 3 – O ALUNO SURDO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>48</b>
3.1 Desafios no Processo de Ensino-Aprendizagem de Alunos Surdos .....	48
3.2 Aspectos Sociais e Culturais da Comunidade Surda .....	56
3.3 A Educação Bilíngue.....	61
<b>CAPÍTULO 4 – O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS</b> .....	<b>72</b>
4.1 Problemas de Comunicação em Salas de Aula Inclusivas .....	72
4.2 Abordagem da Leitura e Escrita da Língua Inglesa para Alunos Surdos .....	77
4.3 Reflexões Sobre a Aprendizagem da Língua Inglesa por Alunos Surdos .....	81
<b>CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>84</b>
5.1 Tipo de Pesquisa.....	84
5.2 Procedimentos Éticos.....	85
5.3 Contexto Escolar da Pesquisa .....	86

5.3.1	A Escola .....	86
5.3.2	Sujeitos Participantes .....	89
5.3.3	Material Didático Específico .....	90
5.4	Instrumentos da Pesquisa .....	91
5.4.1	Questionários .....	91
5.4.2	Observação Escolar com Registro em Diário de Pesquisa ....	92
<b>CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>		<b>94</b>
6.1	Análise da Escola .....	94
6.2	Análise dos Participantes .....	97
6.2.1	Professora .....	97
6.2.2	Alunos Surdos .....	98
6.2.2.1	Aluno GMF .....	99
6.2.2.2	Aluno GCS .....	99
6.2.3	Intérprete .....	100
6.3	Análise das Aulas .....	101
6.3.1	Aula 1 .....	102
6.3.2	Aula 2 .....	104
6.3.3	Aula 3 .....	106
6.3.4	Aula 4 .....	108
6.3.5	Aula 5 .....	111
6.4	Análise das Respostas dos Questionários .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizado da língua inglesa têm se consolidado como foco de inúmeros estudos no âmbito da Educação Bilíngue. Tamanha atenção justifica-se pelo papel preponderante que o idioma ocupa na formação acadêmica e sua relevância no cenário global atual. Conforme o campo da educação de línguas evoluiu, inúmeras mudanças metodológicas ocorreram, refletindo as influências da Linguística Aplicada e das diversas teorias linguísticas emergentes. Moita Lopes (2006) articula que a Linguística Aplicada é uma ciência que tem por objetivo investigar problemas linguísticos com relevância social. Portanto, ao se engajar em pesquisas dentro dessa esfera, espera-se obter reflexões que não apenas reflitam tais desafios, mas também ofereçam soluções cientificamente embasadas. Esta pesquisa encontra-se na área do Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue visto que se trata de “questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p.11).

Junto a esta progressiva atenção ao ensino de línguas, tem-se observado uma ascensão no número de estudantes com deficiências<sup>1</sup> em ambientes educacionais inclusivos. Esta dinâmica tem incentivado pesquisadores a se aprofundarem em metodologias pedagógicas que sejam capazes de oferecer um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz para esse grupo de estudantes. Esse cenário pede, imperativamente, que educadores explorem e se reinventem, criando novas estratégias pedagógicas que propiciem avanços significativos na jornada educacional desses alunos.

Não obstante, vivemos em um mundo em rápida transformação, onde múltiplos canais de informação estão constantemente disponíveis. Neste contexto, a proficiência na língua inglesa destaca-se como uma habilidade quase imprescindível dada as demandas de uma sociedade globalizada e profundamente influenciada pela tecnologia. Assim, considerando o importante papel da língua inglesa hoje,

---

<sup>1</sup> A inclusão de estudantes com deficiências em ambientes educacionais é uma preocupação crescente e louvável. No entanto, é importante reconhecer que o termo "deficiências" pode ser problemático quando utilizado de forma generalizada. A surdez é uma experiência linguística e cultural única, e muitas pessoas surdas consideram-se parte de uma comunidade com sua própria língua, a Língua de Sinais. Para essas pessoas, a surdez não é uma deficiência a ser corrigida, mas uma forma de ser e se comunicar no mundo. Portanto, é importante considerar as perspectivas dos Estudos Surdos ao discutir a inclusão de estudantes surdos em ambientes educacionais.

torna-se crucial garantir que os alunos não apenas aprendam, mas alcancem uma proficiência que lhes permita interagir com eficácia em diversas situações comunicativas em seu próprio país.

Nesse sentido, através de uma disciplina cujo objetivo era a introdução à metodologia do ensino da língua portuguesa como segunda língua, ainda na época da graduação, diversos questionamentos me surgiram relacionados às particularidades no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos alunos inseridos no ambiente da escola regular inclusiva. Durante as aulas, e após diversas leituras e discussões sobre o tema, percebe-se que são muitos os obstáculos enfrentados no percurso do estudante surdo em direção à aprendizagem. Ao mergulhar em leituras e discussões profundas sobre a temática, tornou-se evidente que a jornada educacional é permeada por inúmeros desafios.

Compreendendo as nuances sociológicas, é necessário reconhecer que os indivíduos surdos constituem uma comunidade distinta da comunidade de ouvintes. Esta distinção não se deve apenas ao fato de possuir uma língua própria – a Libras<sup>2</sup> – mas também porque se articulam e se organizam em torno de uma cultura própria, profundamente enraizada em suas vivências e experiências. Em tal cenário, a língua portuguesa desempenha papel fundamental, apesar de ser para a comunidade surda uma segunda língua, pois é o meio primordial de comunicação nos ambientes acadêmicos e nas interações com a comunidade ouvinte.

No âmbito da organização linguística, é fundamental enfatizar que o inglês não é visto apenas como uma língua estrangeira (LE). Para os alunos surdos, surge como língua adicional (LA), enriquecendo ainda mais o seu repertório linguístico. Tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de conforto e o português como segunda língua, a aquisição do inglês acrescenta mais uma camada de complexidade ao perfil linguístico dos surdos, destacando a riqueza e a diversidade de suas experiências linguísticas.

Assim, a emergência do termo "língua adicional" não é apenas uma questão semântica, mas também uma reconfiguração conceitual que enfoca a aprendizagem de línguas como um acréscimo valioso ao repertório linguístico dos aprendizes, ao invés de um ensino de língua "externo" ou "estrangeiro". A proposta de Schlatter e

---

<sup>2</sup> Língua usada pela comunidade surda brasileira dos centros urbanos, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005.

Garcez (2009) representa um movimento pedagógico que visa reconhecer a riqueza linguística e cultural inerente em contextos educacionais, especialmente no Brasil.

Além da questão terminológica, este estudo pretende abordar a prática educacional no contexto da inclusão, levando em consideração a diversidade linguística e cultural do país. A educação deve ser capaz de acolher e valorizar as diferentes comunidades, incluindo as comunidades surdas, indígenas e de imigrantes, como partes integrantes do mosaico educacional brasileiro. No caso dos alunos surdos, o desafio é ainda maior, uma vez que além da barreira linguística, é necessário adotar estratégias pedagógicas específicas que estejam alinhadas as suas formas particulares de aprendizagem.

Tendo em vista o importante papel da língua inglesa atualmente, é de extrema importância, e constitui-se um direito, seu ensinamento aos alunos surdos. A aprendizagem da língua inglesa não está restrita aos falantes de língua oral. Todo surdo que possua um desenvolvimento linguístico e cognitivo regular pode aprender a língua inglesa como língua adicional.

O desenvolvimento linguístico é um processo contínuo e dinâmico ao longo da vida, no qual os indivíduos adquirem e aprimoram suas habilidades de linguagem. Esse processo envolve a aquisição de habilidades de compreensão e expressão oral, bem como o desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem de maneira adequada e eficaz em diferentes contextos. Promover um ambiente estimulante e oferecer oportunidades para a prática e aprimoramento da linguagem é fundamental para um desenvolvimento linguístico saudável.

O desenvolvimento cognitivo regular é o processo pelo qual uma pessoa adquire habilidades cognitivas, como pensamento, memória, atenção, raciocínio, solução de problemas e tomada de decisões. É a maneira como as habilidades mentais se desenvolvem e se tornam mais complexas ao longo do tempo. O desenvolvimento cognitivo regular ocorre do nascimento até a fase adulta e é influenciado por fatores genéticos, ambientais e sociais. Durante o desenvolvimento cognitivo regular, as crianças adquirem a capacidade de perceber, assimilar, organizar e interpretar informações do ambiente. Elas desenvolvem habilidades como a linguagem, a compreensão de conceitos, a resolução de problemas e a capacidade de pensar logicamente. O desenvolvimento cognitivo regular continua ao longo da vida adulta, com o adquirir de novos conhecimentos, habilidades e a capacidade de adaptação a diferentes situações e desafios intelectuais. É

importante ressaltar que o desenvolvimento cognitivo não segue uma trajetória linear e pode variar significativamente entre os indivíduos. Cada pessoa tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem, o que pode resultar em diferenças no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A menos que o surdo possua algum *déficit* de linguagem, ele estará apto a aprender esta língua se assim o desejar. Logo, é de suma importância que sejam garantidos os recursos que possam atender às suas especificidades. O que se observa, no entanto, é que muitas vezes o sistema educacional enfrenta lacunas em sua capacidade de proporcionar essa instrução de maneira eficaz e inclusiva.

Portanto, tendo a importante crescente do inglês no cenário global, é imperativo que adotem uma abordagem inclusiva que atenda todos os alunos, independente de suas origens ou habilidades. Este estudo visa contribuir para essa discussão, explorando a interseção de terminologia linguística, prática pedagógica e inclusão educacional. Em um mundo cada vez mais globalizado, torna-se essencial que a educação não apenas acompanhe, mas também lidere as discussões e implementações relacionadas.

A realidade educacional contemporânea mostra que, embora tenhamos avançado em várias frentes no que diz respeito à inclusão, ainda enfrentamos barreiras significativas quando se trata de garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem. A língua, sendo uma ferramenta crucial para a comunicação e acesso ao conhecimento, não deve ser uma barreira, mas sim um meio pelo qual todos os estudantes, incluindo os surdos, possam alcançar seu pleno potencial. O ideal deve ser um espaço onde a diversidade é celebrada e onde cada aluno, independente de suas habilidades ou conhecimentos prévios, tenha igualdade de oportunidades para aprender e crescer.

A problemática levantada neste estudo se concentra em como as práticas educacionais atuais estão sendo desenvolvidas para atender o estudante surdo na aprendizagem da língua inglesa<sup>3</sup>. Como a sala de aula inclusiva pode ser estruturada de maneira a reconhecer e atender às necessidades desse público específico? Quais práticas pedagógicas são mais adequadas para garantir que os alunos surdos não apenas aprendam a língua inglesa, mas também se sintam

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, toda menção ao ensino de língua inglesa para surdos ou ao ensino de inglês mediado pela língua de sinais estará relacionada exclusivamente ao ensino de leitura e escrita da língua, excluindo completamente aspectos orais e o ensino de *American Sign Language (ASL)*, que é uma língua distinta.

acolhidos e respeitados em seu processo de aprendizagem? As atuais práticas pedagógicas são realmente eficazes para a aprendizagem do inglês para o aluno surdo?

As adaptações pedagógicas para alunos surdos são essenciais para garantir uma aprendizagem efetiva e inclusiva. O uso de recursos visuais, a presença de intérpretes qualificados e a valorização da Língua de Sinais Brasileira (Libras) são estratégias fundamentais para promover uma educação de qualidade para os alunos surdos. É importante que os educadores estejam preparados e capacitados para adaptar suas práticas pedagógicas, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos surdos. Dessa forma, estaremos construindo um ambiente educacional mais inclusivo, onde todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e alcançar o sucesso acadêmico.

Embora seja possível adquirir conhecimento e habilidades sem se sentir acolhido ou respeitado, é importante ressaltar que o ambiente de aprendizagem desempenha um papel categórico no processo educacional. Quando se sentem acolhidos e respeitados, eles estão mais motivados, engajados e abertos para aprender. Por outro lado, um ambiente hostil ou desrespeitoso pode afetar negativamente o desempenho acadêmico, a autoestima e o bem-estar emocional dos alunos.

Portanto, é fundamental que os educadores e as instituições educacionais criem um ambiente inclusivo e acolhedor, onde eles se sintam valorizados e respeitados em sua identidade e cultura. Isso não apenas promove um melhor aprendizado da língua inglesa, mas também contribui para o desenvolvimento global dos alunos.

O cenário inclusivo, na realidade, é um reflexo da sociedade mais ampla e das atitudes e percepções que ela tem sobre a diferença. Portanto, além de apenas buscar estratégias pedagógicas, é imprescindível também considerar as perspectivas culturais e sociais que moldam a sala de aula inclusiva. A intenção não é apontar falhas, mas sim compreender os desafios e buscar soluções construtivas para assegurar que o ensino de inglês seja realizado com excelência, sensibilidade e sintonia com os princípios da educação inclusiva.

O ambiente da sala de aula é um microcosmo da sociedade, refletindo os desafios, inovações, avanços e, em alguns casos, as falhas inerentes às práticas pedagógicas. A evolução da educação rumo à inclusão é um testemunho do

reconhecimento da diversidade como uma virtude que enriquece o processo educativo. No entanto, a jornada para garantir que todos se beneficiem de um ensino de qualidade ainda enfrenta obstáculos significativos.

Quando se aborda o ensino da língua inglesa, em contextos inclusivos, emerge um conjunto de desafios. Os alunos surdos enfrentam dificuldades para se comunicarem em salas de aula que se baseiam predominantemente na linguagem oral. Contudo, a língua de sinais<sup>4</sup>, que poderia servir como uma ponte de comunicação, muitas vezes não é integrada adequadamente para atender professores e os alunos surdos. Como citado anteriormente, mesmo quando os intérpretes estão presentes, pode haver falhas na tradução devido à sua capacidade de transmitir conceitos pedagógicos complexos.

A situação se agrava pelo fato de muitos surdos virem de ambientes em que a aceitação de sua condição e o acesso apropriado à comunicação foram negados ou adiados. Esse início difícil, muitas vezes, deixa marcas profundas na trajetória educacional do aluno, fazendo com que ele entre no ambiente educacional já em desvantagem.

Essas dificuldades comunicativas podem levar a um sentimento de isolamento e exclusão para os alunos surdos. Eles podem se sentir desencorajados a participar das discussões, tendo dificuldades em fazer amizades e podem até mesmo apresentar baixo desempenho no aprendizado, devido à falta de compreensão e interação efetiva. A presença de intérpretes qualificados é essencial para garantir uma comunicação eficaz entre os educandos e os educadores

É importante destacar que as dificuldades comunicativas enfrentadas pelos intérpretes não são uma questão de "capacidade", mas sim de conhecimento específico e habilidades linguísticas. É fundamental que os intérpretes tenham um amplo domínio das línguas envolvidas, bem como do vocabulário técnico utilizado no contexto educacional. Além disso, a colaboração e a comunicação com os professores são essenciais para garantir uma tradução precisa e eficaz. Com o devido preparo e dedicação, os intérpretes podem desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão e no acesso igualitário à educação para os alunos surdos.

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, toda menção ao termo "língua de sinais", exceto quando se tratar de uma citação de outro autor irá referir-se à Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Portanto, é importante que os intérpretes sejam profissionais capacitados, com conhecimento tanto da língua de sinais quanto do conteúdo acadêmico. Isso garante uma tradução precisa e facilita a compreensão.

Além disso, os educadores também enfrentam desafios ao desenvolverem a proficiência necessária para se comunicarem. Eles precisam adquirir conhecimento e adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses alunos. Isso requer dedicação, formação e atualização constante dos educadores.

Neste contexto, tornar-se-á crucial reconhecer e abordar a singularidade da experiência escrita, conforme mencionado, tornando-se ferramentas vitais nesse processo, pois são os principais meios de comunicação para esses alunos.

Para superar essas dificuldades, é fundamental que as escolas adotem abordagens inclusivas que valorizem e promovam a língua de sinais como uma forma legítima de comunicação. Isso envolve a contratação de profissionais de Libras, a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, como legendas em vídeos e recursos visuais, e a formação contínua dos professores.

Portanto, a questão central é: como podemos integrar a língua inglesa nesse cenário já complexo de aprendizado? Para responder a isso, é vital que os educadores se familiarizem não apenas com práticas pedagógicas, mas também com a cultura. Os educadores, ao desenvolverem essas habilidades, podem se comunicar de forma efetiva com os alunos surdos, transmitindo informações e conceitos de maneira clara e compreensível. A formação contínua dos educadores e a adoção de estratégias adaptadas são fundamentais para garantir o sucesso desse processo de integração linguística.

No contexto da educação inclusiva, o ensino de língua inglesa para alunos surdos é uma temática de extrema relevância. A inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem se tornado uma prioridade em diversos sistemas educacionais ao redor do mundo. Para embasar nossas práticas e entendimento nessa área, é fundamental contar com o apoio de estudiosos renomados que têm contribuído com pesquisas e estudos relevantes. Nesta dissertação, iremos explorar o ensino de língua inglesa para alunos surdos no contexto da educação inclusiva, levando em consideração as contribuições de estudiosos como Sousa (2014), Bernardino (2000), Carvalho (2014), Godfeld (1997), Lacerda (2014), Leffa (2014), Campos (2014), Mantoan (2013) e tantos outros que têm se dedicado a essa área de estudo.

Certamente, esses estudiosos têm desempenhado um papel fundamental no avanço do conhecimento sobre o ensino de língua inglesa para alunos surdos no contexto da educação inclusiva. Suas pesquisas e estudos têm contribuído para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas eficazes e inclusivas, fornecendo subsídios teóricos e práticos para os profissionais da área.

Esses são apenas alguns exemplos de estudiosos que têm contribuído para o avanço do conhecimento sobre o ensino de língua inglesa para alunos surdos no contexto da educação inclusiva. É importante ressaltar que existem muitos outros pesquisadores e profissionais dedicados a essa área, cada um trazendo perspectivas e abordagens únicas para promover a inclusão e o aprendizado significativo dos alunos surdos. Ao explorar as contribuições desses estudiosos, podemos construir uma base teórica sólida e desenvolver estratégias eficazes para o ensino de língua inglesa para alunos surdos na educação inclusiva.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral é compreender como o ensino de língua inglesa em uma turma de 2º ano do ensino médio é desenvolvido em uma escola inclusiva regular com alunos surdos. Para isso, iremos analisar os principais envolvidos no processo, incluindo professores, alunos e intérpretes.

Para isso, propõe-se:

- identificar os desafios preponderantes enfrentados pelos principais envolvidos no contexto das aulas pelos alunos surdos;
- analisar a prática metodológica usada pelo professor de inglês em salas inclusivas onde há a presença de estudantes surdos; e
- verificar se os alunos surdos acompanham as aulas de inglês conforme os demais alunos ouvintes.

A pesquisa proposta neste estudo é de extrema importância para lançar luz sobre as complexas interações envolvidas no ensino de línguas adicionais para alunos surdos. Ao examinar as práticas pedagógicas em salas inclusivas e analisar a percepção dos alunos, podemos obter uma compreensão mais profunda de como melhor atender às necessidades desses alunos no contexto do ensino de línguas.

O ensino inclusivo não deve ser apenas um ideal, mas uma realidade tangível em nossas escolas. Todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou desafios, devem se sentir acolhidos, valorizados e capacitados para alcançar seu potencial máximo. E garantir que os alunos surdos tenham acesso equitativo à educação de línguas é um passo crítico em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva.

O presente estudo está estruturado em seis capítulos, além da introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

No primeiro capítulo, será realizada uma definição dos termos básicos utilizados ao longo do estudo. Serão apresentadas as definições de educação inclusiva, aluno surdo, língua inglesa e outros conceitos relevantes para o tema em questão. Essa definição é fundamental para estabelecer uma base comum de entendimento e garantir a clareza na abordagem dos tópicos subsequentes.

No segundo capítulo, será explorada a relação entre o ensino de língua estrangeira/adicional e a educação inclusiva. Serão apresentados estudos e pesquisas que evidenciam os benefícios do aprendizado de uma língua adicional para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos surdos. Será discutido como o ensino de língua inglesa pode contribuir para a inclusão e a participação ativa desses estudantes na sociedade.

No terceiro capítulo, será abordada a realidade do aluno surdo no contexto da educação inclusiva. Serão discutidos os desafios enfrentados por esses estudantes, como a comunicação, a acessibilidade e a valorização da língua de sinais. Será destacado o papel das escolas e dos professores na promoção da inclusão e na garantia do acesso equitativo à educação para os alunos surdos.

No quarto capítulo, será explorado o papel da língua inglesa na educação inclusiva para alunos surdos. Serão apresentados estudos e pesquisas que demonstram como o aprendizado do inglês pode ampliar as oportunidades de comunicação, acesso a informações e participação em contextos globais. Ademais, será discutido como adaptar o ensino de língua inglesa para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, valorizando sua língua de sinais e sua cultura.

No quinto capítulo, será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa. Serão descritos os procedimentos adotados, como a revisão bibliográfica, a coleta de dados e a análise dos resultados. Serão discutidas as limitações e as possíveis

contribuições dessa pesquisa para o campo do ensino de língua inglesa para alunos surdos no contexto da educação inclusiva.

No sexto capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada. Serão analisadas as informações coletadas, as percepções dos alunos surdos, dos professores e dos demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Além disso, serão identificadas as principais dificuldades enfrentadas e as estratégias que não se mostraram eficazes para promover uma educação inclusiva e de qualidade para esses alunos.

Por fim, as considerações finais resumem toda a análise realizada e mostra os resultados que de alguma forma servirão para subsidiar outras pesquisas e para estimular uma reflexão sobre qual é o verdadeiro papel da inclusão.

## CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DE TERMOS BÁSICOS

Ao nos referirmos ao ensino de línguas no Brasil, é importante compreender os conceitos básicos empregados nesta pesquisa com o objetivo de definir e esclarecer tais usos nos cenários educacionais.

### 1.1 Língua e Linguagem

Antes de adentrarmos no estudo do ensino de línguas, é essencial ter uma compreensão precisa dos conceitos de "língua" e "linguagem". Esses termos são fundamentais para entendermos a forma como nos comunicamos e interagimos com o mundo ao nosso redor. De acordo com Bernardino, Silva e Passos (s.d., p.1), “o termo linguagem na língua portuguesa faz referência à forma generalizada de comunicação. Linguagem seria o meio usado para transmitir uma informação em toda e qualquer forma de comunicação”. Logo, de acordo com a perspectiva das autoras, podemos identificar diversas formas de linguagem, como por exemplo, a sonora, a visual, a dos animais, entre outras. Assim, todas essas formas de linguagem promovem a interação e a comunicação entre os indivíduos.

Em contrapartida à definição de linguagem, a língua “pode ser definida como um conjunto de palavras, sinais e expressões organizados a partir de regras, sendo utilizada por uma comunidade para a interação” (BERNARDINO, SILVA & PASSOS, s.d., p.2). Em outras palavras, a língua é uma forma específica de linguagem utilizada pelos seres humanos para se comunicarem entre si. No entanto, para ser classificada como língua, ela deve seguir certos princípios compartilhados por todas as línguas, conhecidos como "universais linguísticos". A teoria gerativa, iniciada pelo linguista americano Noam Chomsky em 1957 com a publicação de "*Syntactic Structures*", trouxe à tona a ideia de universais linguísticos. Esses universais são padrões ou características comuns encontradas em todas as línguas naturais. Eles representam os elementos fundamentais presentes em todas as línguas humanas, independentemente de sua origem ou estrutura específica. Esses universais podem ser observados em diversos níveis linguísticos, incluindo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Assim, as línguas de sinais possuem uma estrutura gramatical complexa, cuja estrutura composicional encontra-se em todos estes

níveis linguísticos: a fonologia (unidades mínimas distintivas dos sinais), a morfologia (estrutura dos sinais), a sintaxe (ordem dos sinais), a semântica (significado dos sinais) e a pragmática (uso da linguagem em contexto). Dessa forma, mesmo sendo uma forma de linguagem visual e gestual, as línguas de sinais seguem os mesmos princípios universais encontrados em outras línguas.

Nesse contexto, a Libras, é classificada como uma língua, uma vez que atende a todos os critérios exigidos para tal definição. Ademais, é oficialmente reconhecida pela legislação do Brasil, conforme estabelecido na Lei nº 10.436, de 2002, que estipula o seguinte:

“Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui (sic) um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1)”.

Portanto, é inadequado considerar a Libras ou outras línguas de sinais apenas como linguagem, símbolos, gestos ou mímicas, usados na comunicação, mas sim línguas completas, que atendem a todos os requisitos essenciais para essa categorização (BRASIL, Lei. Nº 10.436, 2002).

## **1.2 Língua Global**

Em geral, uma língua global é falada por um grande número de pessoas em diferentes partes do mundo, porém, o que confere a uma língua o status de global não é somente o número de seus falantes, mas sim de sua difusão e uso em contextos internacionais. Por exemplo, o mandarim é o idioma com mais falantes nativos, porém seu uso internacional é relativamente limitado, já que a língua não é amplamente utilizada em contextos globais. Dessa forma, embora o mandarim tenha um número significativo de falantes e seja uma língua importante no cenário mundial, ainda não atingiu o mesmo status global que o inglês.

De acordo com Crystal (2003), uma língua alcança a condição de global quando assume um papel relevante de reconhecimento mundial. Em sua obra, o autor salienta que um dos fatores que colabora para que uma língua seja reconhecida como global é tornar o idioma mais amplamente ensinado nas escolas.

O inglês, por exemplo, é frequentemente considerado uma língua global devido à sua ampla disseminação e uso em diversos países e contextos internacionais. As línguas globais desempenham um papel importante na comunicação global e nas interações entre culturas e nações. Muitas das informações disponíveis globalmente, incluindo recursos educacionais, acadêmicos e de negócios, está amplamente disponível em inglês. Isso facilita a comunicação e o compartilhamento de conhecimento em nível global.

O fato de saber o idioma inglês permite o intercâmbio de informações, e, conseqüentemente, contribui para a produção de conhecimento. Segundo Nicholls (2001)

(...) ao desconhecer pelo menos uma língua estrangeira, o indivíduo sujeita-se a ter acesso apenas às informações que estão disponíveis na língua materna. Com isso, priva-se da participação no mundo moderno, obstrui as pontes que poderiam conduzi-los ao saber do resto do mundo, alija-se da possibilidade de adquirir informações de primeira mão, que poderiam contribuir positivamente para seu crescimento pessoal, cultural, científico e profissional. (NICHOLLS, 2001, p.16).

Em outras palavras, quando se restringe a informação somente na primeira língua, a pessoa nega a si mesma a opção de obter conhecimentos que estão à disposição em outros idiomas, deixando de conseguir em primeira mão informações compartilhadas pelo resto do mundo, que poderiam colaborar para o seu crescimento pessoal. Portanto, é incontestável a relevância do aprendizado da língua inglesa na formação do cidadão.

### **1.3 Primeira Língua e Segunda Língua**

O termo “primeira língua” (L1) é entendido como a primeira língua que a pessoa aprende espontaneamente desde a infância, de maneira geral no ambiente familiar. A L1 serve como alicerce para o desenvolvimento das competências linguísticas e a compreensão do mundo ao seu redor. Às vezes, é chamada de língua materna. A expressão “língua materna” (LM) é fortemente associada à antiga ideia de que as mães eram as responsáveis em transmitir a língua aos filhos, dessa forma, a língua da mãe seria a primeira a ser assimilada pela criança. Essa definição é um tanto problemática e, por isso, cheia de lacunas, pois a LM não se limita exclusivamente à língua da mãe. Um exemplo que pode ser citado é o cenário cuja

língua falada pelos pais é diferente da língua da comunidade, e ao aprender as duas, a pessoa passa a ter mais de uma L1 o que é conhecido como bilinguismo.

Além disso, essa definição está relacionada a muitos outros aspectos, tanto linguísticos quanto não linguísticos. A autora Skutnabb-Kangas (1981) caracteriza “língua materna” com base em quatro critérios:

- a. origem, onde a LM é descrita como a língua falada pela mãe;
- b. competência, caracterizada pelo domínio do falante, ou seja, a língua que a pessoa conhece melhor e conseqüentemente tem um maior grau de proficiência;
- c. função, que é determinada através do maior uso pelo falante; e
- d. atitudes, representada como a língua pela qual o falante se identifica e é através da qual é reconhecido.

De acordo com a autora, a definição de língua materna através do critério de origem é uma boa definição para as minorias linguísticas. No entanto, a autora ressalta que existem algumas exceções, como é o caso dos surdos, cuja adoção desses critérios pode não ser a melhor opção, tendo em vista que a maioria<sup>5</sup> dos surdos é filha de pais ouvintes e, caso haja contato com a língua de sinais, pais e filhos não compartilhariam a mesma língua materna. Desta forma, o termo “língua materna” vem sendo substituído por “língua nativa”, “língua de referência” ou “língua de conforto” (CASTELLOTTI 2001, p. 22).

O termo “língua de conforto” refere-se à língua no qual um indivíduo se expressa mais espontaneamente, mesmo que não seja sua primeira língua. Esse termo é frequentemente usado para descrever a preferência de pessoas surdas que, mesmo tendo aprendido uma língua oral, optam por se comunicar em língua de sinais (MACHADO, 2020).

Por exemplo, uma pessoa ouvinte que nasceu no Brasil, mas perdeu a audição tardiamente pode preferir usar sua língua de conforto para se expressar, mesmo que ainda seja capaz de falar em português oralmente.

É importante ressaltar que a discussão teórica sobre as línguas de sinais serem consideradas primeira língua, língua materna ou língua de conforto para pessoas surdas ainda é extensa e em constante evolução dentro da academia.

---

<sup>5</sup> Segundo dados apontados por Felipe (2008, p.109), cerca de 95% dos Surdos são filhos de pais ouvintes.

Quanto ao termo “segunda língua” (L2), é necessário entender que não se trata simplesmente daquela língua que se aprende depois da primeira, ou seja, não é a ordem sequencial que determina o status de segunda língua, e sim, o contexto desse aprendizado. Entende-se como segunda língua aquela aprendida em um país e é utilizada na sociedade com o objetivo de satisfazer diferentes propósitos e necessidades de convívio social. Vale ressaltar que um brasileiro surdo estudando português no Brasil aprende esse idioma na modalidade escrita como segunda língua. No caso do ensino bilíngue, cujo objetivo é o ensino com a utilização de duas línguas, a Libras deve ser entendida como língua de instrução para a exposição de conteúdos curriculares, e que servirá de instrumento para o aprendizado da segunda língua, isto é, da língua portuguesa. Quando a língua de sinais for a primeira língua a ser adquirida, a criança surda terá menos dificuldade para a aquisição de uma língua oral-auditiva como segunda língua, devido ao seu conhecimento internalizado. Portanto, a L2 é desenvolvida pelas pessoas que já dominam competências linguísticas de comunicação (SLOMSKI, 2012, p. 41).

O processo de adquirir uma segunda língua é assunto de estudo para diversos pesquisadores da linguística, que procuram maneiras de definir esses termos. Ellis (2003, p.3) aponta que, a noção de adquirir a L2 pode parecer intuitiva, mas abrange um amplo espectro de aprendizado.

O termo "aquisição de segunda língua" pode parecer claro à primeira vista, mas na realidade, requer uma explicação cuidadosa. Em um contexto mais amplo, a aquisição da segunda língua que se refere à aprendizagem de qualquer língua que ocorra após a aquisição da língua materna. Isso significa que pode se referir tanto à aprendizagem de uma terceira língua quanto à aprendizagem de uma quarta língua, e assim por diante<sup>6</sup> (ELLIS, 2003, p.3).

#### **1.4 Língua Estrangeira e Língua Adicional**

O conceito de "língua estrangeira" é amplamente difundido e tem sido objeto de estudo e reflexão por parte de diversos pesquisadores. Segundo Karen Pupp Spinassé (2017, p. 223), a língua estrangeira pode ser definida como uma “língua

---

<sup>6</sup> A terminologia “terceira ou quarta língua” permanece conforme utilizada pelos autores originalmente em seus estudos. Nesta pesquisa, opta-se pelo uso do termo “língua adicional”, pois este reflete melhor a diversidade linguística, além de evitar a hierarquização ou sequenciamento das línguas.

adquirida pelo indivíduo em um processo marcado pelo aprendizado formal e por uma conexão mais distante em relação à língua (em comparação com o que é denominado L2) geralmente com vistas a uma função futura para a mesma”. Diferentemente da língua materna (L1) e da segunda língua (L2), a língua estrangeira é aprendida em um contexto de sala de aula, sem a imersão total no ambiente linguístico e cultural da língua-alvo. É comumente estudada em contextos educacionais, profissionais ou pessoais, com o intuito de aprimorar a comunicação, a compreensão cultural, as oportunidades de emprego ou o acesso a recursos linguísticos e culturais adicionais.

Estudos recentes da Linguística Aplicada têm introduzido um conceito inovador em relação à “língua estrangeira”, que passaria a ser “língua adicional”, pois o termo “estrangeira” implica algo completamente externo à pessoa. Porém, considerando o contexto globalizado e o grande acesso ao conhecimento e cultura de diferentes origens, entende-se que o inglês está presente na vida cotidiana. Os jovens têm o inglês hoje, mais do que nunca, como parte presente de sua realidade, como por exemplo, ao entrarem em contato com o idioma diariamente em suas redes sociais, ao ouvir artistas favoritos, ao jogar vídeo game, dentre outros diversos cenários.

Logo, a designação de língua adicional (LA), cujo uso ainda é bastante recente, porém profícuo, tem sido cada vez mais adotada por pesquisadores vinculados, principalmente, ao ensino e à aprendizagem de línguas. Em relação aos precursores na utilização do conceito na literatura<sup>7</sup>, Margarete Schlatter e Pedro Garcez, em obra publicada em 2009, referem-se ao ensino de línguas adicionais em um capítulo sobre educação linguística na escola. Ademais, Jordão (2014) retifica que, no campo do ensino-aprendizagem de línguas, o uso do termo “língua adicional” em substituição ao de “língua estrangeira” constitui-se em uma “perspectiva novíssima circulando pelo Brasil” (JORDÃO, 2014, p. 14). No caso da língua inglesa, “a situação se complexifica ainda mais, especialmente diante da instabilidade dos sentidos atribuídos [...] aos termos língua franca, língua

---

<sup>7</sup> Diversos autores assumem o termo “adicional”, por exemplo, em pesquisas na área de Português Língua Adicional (PLA), e a expressão tem aparecido, inclusive, em títulos de teses, dissertações, artigos, livros, dentre outras publicações (cf. ANDRIGHETTI, 2009; BIZON e DINIZ, 2019, 2021; CÂNDIDO, 2019; DUARTE, 2017; EVERS & WILKENS, 2012; FORTES, 2010; KRAEMER, 2009; LEROY, 2018; MAMANI, 2014, 2019; MARTINS, 2016, 2019; MIRANDA, 2016; NAGASAWA, 2016, 2018; SANTOS, 2016; SCHLATTER, 2009; SCHOFFEN *et al*, 2012; SCHOFFEN e MARTINS, 2016; SCHOFFEN & SEGAT, 2020).

internacional, língua global, língua estrangeira” (ibidem, p. 14). De acordo com a autora, essa escolha conceitual tem sido utilizada no Brasil nas últimas décadas para destacar situações em que há falantes de mais de uma língua, e, nessa direção, busca-se ressaltar o caráter plurilíngue das sociedades historicamente consideradas monolíngues.

Na obra de Schlatter e Garcez (2009) os autores objetivam oferecer subsídios para o ensino de inglês e espanhol para o ensino fundamental e médio, abordando o pressuposto de que “a aprendizagem de línguas é um direito de todo cidadão” e, por meio dela, os estudantes poderiam (re)aprender sobre sua realidade, diversidade e complexidade cultural, bem como transitar e atuar na sociedade de formas mais efetivas (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p. 127). Assim, os autores se referem

ao objeto de ensino da disciplina curricular ‘Língua Estrangeira’ não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p. 127).

Nessa perspectiva, os autores destacam o fator de acréscimo ao repertório linguístico do falante de uma maneira dinâmica e não hierarquizada, de modo que, ao se apropriar dessa língua, não a considera mais como estrangeira. Além disso, ao tratarem do ensino de língua adicional no currículo da educação básica, destacam a diversidade linguística que caracteriza o estado do Rio Grande do Sul — e o Brasil — “em diversas comunidades [...] essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes” (ibidem, p.127). Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua adicional se baseia principalmente na língua materna do aluno, ou seja, consiste em adicionar outra àquela já conhecida, caracterizando o conceito de língua adicional (LEFFA & IRALA, 2014, p. 33).

Inicialmente a discussão conceitual proposta nos encaminha a refletir que a língua não é um conjunto de características fixas e definitivas, e sim um conjunto de processos dinâmicos onde é possível uma contínua mudança. A diferenciação entre L1, L2 e LE não é uma questão simples e absoluta. Ela depende de fatores como contexto de aprendizagem, uso da língua, grau de proficiência e experiências individuais (SPINASSÉ, 2006, p.6). O status de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer outra relação com ela. Portanto, tendo

em vista o tema desta pesquisa, faz-se necessário considerar a dinâmica das diversas relações que os surdos têm com as diferentes línguas nos mais diversificados contextos.

Nesta pesquisa, que investiga um ambiente composto principalmente por três línguas proeminentes, adota-se:

- a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 dos surdos;
- a Língua Portuguesa como L2, representando a língua oficial de comunicação no Brasil; e
- a Língua Inglesa como LA, determinando um caráter mais aditivo de conhecimento em nível global.

## CAPÍTULO 2 – ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### 2.1 Evolução dos Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras<sup>8</sup>

Ao longo do tempo, os métodos de ensino-aprendizagem para o ensino de línguas estrangeiras foram evoluindo e se moldando a cada época e à necessidade dos aprendizes, sempre calcados pela linguística e pela psicologia. Entretanto, essa busca do “melhor” modo ou daquele que viesse a suprir as necessidades pedagógicas daquele momento ou daqueles aprendizes levou a um surgimento desenfreado de métodos, e cada um deles, supostamente, vinha trazendo a solução definitiva para o ensino de línguas, independentemente de quem estivesse aplicando tal método ou de quem o estivesse recebendo (COSTA, 2020).

De acordo com os estudos de Richards & Rodgers (1986, p.15), é fundamental estabelecer uma distinção clara entre a filosofia do ensino de línguas em termos de teoria e princípios, e o conjunto de procedimentos derivados para o ensino de uma língua. Para isso, o linguista americano Edward Anthony (*apud* RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 15) definiu os termos abordagem, método e técnica. Segundo Anthony (1963), uma abordagem ("*approach*") refere-se aos pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e os processos de ensino e aprendizagem da língua. Já o método ("*method*") é um plano geral, um conjunto de procedimentos para a seleção, organização e apresentação dos elementos linguísticos. O método é direcionado pelos pressupostos teóricos de uma abordagem específica. Por exemplo, o método audiolingual baseia-se no estruturalismo, que vê a linguagem como um comportamento e a aprendizagem como a formação de hábitos. Por fim, a técnica ("*technique*") é o que acontece na sala de aula, ou seja, os recursos e atividades pedagógicas utilizadas para implementar o método. O método deriva da abordagem do professor, ou seja, de suas concepções sobre linguagem e aprendizagem, e influencia diretamente a escolha das técnicas de ensino. Portanto, o método desempenha um papel central no planejamento das atividades docentes.

---

<sup>8</sup> Neste capítulo foi mantida a terminologia “estrangeira” que os autores originalmente empregaram em suas obras.

No entanto, embora a proposta de Anthony (1963) seja considerada útil para distinguir os pressupostos teóricos das práticas derivadas, Richards & Rodgers (1986) criticam o fato de que essa proposta não aborda os papéis do professor e dos alunos, o papel dos materiais instrucionais, como uma abordagem pode ser implementada em um método e como o método e a técnica estão relacionados. Por isso, Richards & Rodgers (1986) expandem o modelo de Anthony (1963) para incluir os conceitos de desenho ("*design*") e procedimentos ("*procedures*").

O conceito de desenho, segundo Richards & Rodgers (1986, p. 20), abrange os objetivos de ensino, a seleção e organização do conteúdo linguístico, os tipos de tarefas ou atividades de ensino-aprendizagem, o papel do professor, o papel do aluno e o papel dos materiais instrucionais. Já o conceito de procedimentos refere-se às técnicas, práticas e comportamentos que permitem a implementação de um método. Vilaça (2008, p. 80) destaca que "[...] enquanto para Anthony o método é o estágio intermediário hierárquico entre a abordagem e as técnicas, para Richards & Rodgers (1986), um método é o resultado da combinação de três elementos simultâneos (abordagem, desenho e procedimentos)".

Voltando no tempo para compreendermos como surgiram os métodos e a sua própria concepção, temos, historicamente, um período que pode ser chamado de 'pré-método', cuja principal característica era a ausência de qualquer abordagem oficial de ensino. Este período teve início com os Sumérios por volta de 2.500 a.C. e, aparentemente, estendeu-se até o início do Cristianismo. O aprendizado da língua se dava pelo contato direto com os falantes nativos, sem a implementação de uma técnica que o sistematizasse (ANDRADE, 2021).

Durante os séculos XVI a XVIII, houve uma mudança significativa no ensino de línguas estrangeiras. Os textos em língua estrangeira começaram a ser objeto de estudo, substituindo o antigo método de ensino baseado em frases isoladas da língua nativa. Em seu lugar, surgiu o "Método de Tradução Gramática", também conhecido como método "Tradicional" ou "Clássico". Esse método, de acordo com Howatt (1984), foi desenvolvido para escolas secundárias e teve origem na Prússia no final do século XVIII.

Embora seja rotulado como Gramática-Tradução pelos seus oponentes, o objetivo final desse método não era apenas a tradução em si, mas sim a leitura por meio do estudo da gramática e da aplicação desse conhecimento na interpretação

de textos, com o apoio de um dicionário. O foco principal era desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos escritos na língua estrangeira.

As metodologias tradicionais, ou traços delas, existem desde a Antiguidade e estão fortemente fundadas em uma pedagogia na qual o papel do professor é central. O professor é um modelo a ser seguido, pois saber tanto quanto ele implica dominar a língua. Estes procedimentos visavam levar ao domínio do código. Portanto, vocabulário e gramática eram os objetivos primordiais. A gramática-tradução apresentava um procedimento didático o qual seguia a seguinte ordem: um texto literário seguido de regras gramaticais e longas listas bilíngues de vocabulário relacionado ao texto, tradução seguindo as regras gramaticais anteriormente apresentadas e exercícios. Não era imputada ao professor a obrigação de falar a língua alvo, já que a primeira língua era amplamente utilizada nas aulas.

Como podemos observar, pouca ou nenhuma oportunidade era dada aos alunos para ouvir e falar, já que o procedimento se concentrava na leitura e tradução. Portanto, essa abordagem não permitia o real desenvolvimento de competências de comunicação. Apesar disso, ela ainda é bastante observada atualmente, principalmente em escolas de ensino fundamental e médio (SILVA *et al.*, 2023).

Na verdade, à medida que crescia a necessidade de comunicação entre as nações, tornou-se claro que simplesmente concentrar-se na leitura e na tradução não era suficiente. Surgiram várias tentativas de ensino de línguas, com foco nas habilidades orais e no uso da linguagem natural. Isso levou ao desenvolvimento de um novo método conhecido como Método Direto (SILVA & SCOVILLE, 2015).

Em meados do século XIX, linguistas como Viëtor e Berlitz rejeitaram o método tradicional de ensino de línguas estrangeiras/modernas. Eles argumentaram que o mero conhecimento e memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário eram insuficientes para uma aprendizagem e comunicação eficazes da língua. Foi nesse contexto que surgiu o Método Direto, enfatizando o aprendizado de línguas por meio da conversação. Neste método, o domínio da expressão oral tem precedência sobre a expressão escrita, e as regras gramaticais são ensinadas e explicadas de forma indutiva (SÁNCHEZ, 2009).

Com o Método Direto, o aprendizado do idioma ocorre inteiramente na própria língua estrangeira. A proficiência oral é considerada prioridade absoluta, sendo fundamental adquirir conhecimentos de fonética para uma pronúncia correta. O uso

da língua estrangeira é incentivado em sala de aula para incentivar os alunos a pensar e agir na língua que estão estudando. Segundo Silva e Scoville (2015), o Método Direto tornou-se popular na Europa no início do século XX, principalmente em países como Bélgica, França e Alemanha, onde foi oficialmente adotado nas escolas públicas. Nos Estados Unidos, a Escola Berlitz utilizou esse método, pois acreditava-se que o Método Direto traria resultados satisfatórios na comunicação oral, suprimindo as deficiências do Método Gramática-Tradução no desenvolvimento das habilidades comunicativas necessárias nos alunos.

O Brasil, como uma nação que tem passado por um constante processo de mudanças sociais, econômicas e educacionais, adotou e adaptou diversas dessas abordagens ao longo de sua história. O ensino de línguas estrangeiras, em particular o inglês, tem sofrido influências tanto das tendências globais quanto das particularidades locais, o que resultou em uma combinação única de métodos e práticas. Durante o século XX, o método da gramática-tradução foi amplamente utilizado em muitos institutos e escolas no Brasil. Assim como na Europa, esse método foi marcado pelo estudo aprofundado de textos literários, traduções e regras gramaticais. Devido à forte presença do ensino tradicional e à influência dos currículos europeus, este método ganhou terreno nas instituições educacionais brasileiras. No entanto, essa ênfase na tradução e na gramática acabou por relegar a habilidade de comunicação oral a um segundo plano. Na prática, muitos estudantes brasileiros, mesmo após anos de estudo, encontravam dificuldades em manter uma conversação simples em inglês (SILVA *et al.*, 2023).

Com a globalização e o avanço das trocas comerciais, culturais e turísticas, o Brasil começou a perceber a necessidade de um ensino de línguas mais comunicativo. A abordagem direta, que se destacou pela imersão total na língua alvo, ganhou popularidade em algumas escolas de idiomas do país nas décadas de 70 e 80. Professores se utilizavam de imagens, objetos reais e ações para facilitar a compreensão. Embora tenha enfrentado resistência inicial devido à sua natureza radicalmente diferente e à necessidade de materiais didáticos específicos, a abordagem direta ajudou a mudar a mentalidade de muitos educadores e alunos sobre o ensino de línguas no Brasil (ANDRADE, 2021).

Assim, o panorama de ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês no Brasil, apresenta uma evolução marcante, refletindo a complexidade da interação entre métodos pedagógicos, avanços em estudos linguísticos e demandas

socioculturais. O método áudio-lingual, por exemplo, nasceu de uma necessidade urgente durante a Segunda Guerra Mundial. Com a influência de abordagens comportamentais, esta metodologia se concentrou no treinamento de respostas rápidas e automáticas, favorecendo a memorização e repetição. Embora tivesse o mérito de priorizar a habilidade oral, as críticas a essa abordagem apontavam para o caráter repetitivo e a falta de contextualização, que muitas vezes deixava os alunos desamparados quando confrontados com situações comunicativas reais (COSTA, 2020).

No entanto, os anseios educacionais e sociolinguísticos do Brasil estavam prestes a sofrer uma revolução. Na transição para a década de 1980, emergiu a Abordagem Comunicativa. Ao invés de focar somente na estrutura gramatical ou na repetição mecânica, este método centrou-se na habilidade de usar a língua como ferramenta para comunicação real e significativa (COSTA, 2020).

A visão tradicional de ensino de línguas começou a ser substituída por uma perspectiva mais dinâmica e centrada no aluno. As salas de aula transformaram-se em espaços de interação, onde os estudantes eram incentivados a usar a língua de forma autêntica, resolvendo problemas, participando de simulações e engajando-se em discussões (SILVA *et al.*, 2023).

Como destacado por Almeida Filho (1993), o foco se deslocou da mera transmissão de conhecimento para a formação integral do aluno. A aprendizagem de uma língua deixou de ser vista apenas como a aquisição de uma habilidade técnica, para ser considerada uma jornada de autoconhecimento e de interação cultural.

No Brasil, conforme Silva *et al.* (2023), essa mudança foi particularmente significativa. O país, com sua miscigenação cultural e histórica, viu no método comunicativo uma oportunidade de integrar a língua estrangeira à realidade dos alunos. Aulas de inglês não eram mais apenas sobre aprender vocabulário ou gramática, mas também sobre explorar culturas, compartilhar experiências e construir pontes interculturais.

Dessa forma, ao longo das últimas décadas, o método comunicativo tem sido adaptado e enriquecido por outras inovações pedagógicas, incluindo o uso da tecnologia, aprendizado colaborativo e abordagens interdisciplinares. No entanto, seu legado mais duradouro talvez seja a reconfiguração da relação professor-aluno. Em vez de serem vistos como receptores passivos de conhecimento, os alunos agora são reconhecidos como agentes ativos em sua própria aprendizagem,

trazendo para a sala de aula suas experiências, cultura e perspectivas (SILVA *et al.*, 2023).

Na busca de métodos mais eficazes para o ensino da língua inglesa, as instituições educacionais e os professores têm experimentado uma série de transformações ao longo das décadas. Se olharmos para o caminho trilhado, desde os métodos mais tradicionais até as abordagens modernas, podemos identificar um aumento progressivo no foco na competência comunicativa do aluno.

O método comunicativo é uma abordagem que surgiu para suprir as lacunas deixadas pelos métodos anteriores de ensino de línguas estrangeiras. Baseado em pesquisas e fundamentado em princípios da linguística aplicada e da psicologia, esse método enfatiza a comunicação autêntica, a interação social e o uso da língua em situações reais. Proporciona aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades expressivas e interpretativas de forma eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa e engajadora. Conforme delineado por Nunan (*apud* BROWN, 1994), não basta apenas conhecer a língua; é essencial ser capaz de usá-la em contextos práticos, sejam eles sociais, profissionais ou acadêmicos.

Essa abordagem transformou a dinâmica da sala de aula. Textos autênticos, como artigos de jornais, trechos de programas de rádio, ou mesmo panfletos, são utilizados para proporcionar aos alunos uma exposição mais realista ao idioma. Tais materiais não só oferecem um contexto real, mas também instigam a curiosidade e a motivação dos alunos. Além disso, ao incorporar as experiências pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem, os professores podem tornar o conteúdo mais relevante e significativo, favorecendo a internalização e a retenção da língua.

Todavia, além das técnicas pedagógicas, a Abordagem Comunicativa considera profundamente os aspectos emocionais e psicológicos dos alunos. Conforme apontado por Krashen (1981), elementos como autoestima, motivação e ansiedade desempenham um papel crucial na aquisição de um novo idioma. Professores que estão sintonizados com as necessidades afetivas de seus alunos estão em melhor posição para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e encorajador. Quando os alunos se sentem valorizados e apoiados, estão mais propensos a arriscar, participar ativamente e se envolver no processo de aprendizagem.

A tendência atual no ensino de línguas é uma fusão de diversas técnicas e abordagens. No entanto, o que se destaca na Abordagem Comunicativa é sua

ênfase na autenticidade, interação e consideração pelo bem-estar do aluno. À medida que nos movemos para o futuro, é imperativo que a pedagogia continue evoluindo, integrando novas descobertas e inovações tecnológicas. Contudo, o cerne do ensino de línguas, que é capacitar os indivíduos a se comunicar de maneira eficaz e compreensiva, permanecerá constante.

## 2.2 Importância do Inglês na Sociedade Globalizada

David Crystal (2003) destaca as ondulações da história linguística, onde algumas línguas ganham proeminência, enquanto outras se dissipam no esquecimento. A ascensão do inglês, no entanto, tem peculiaridades que o distinguem dos ciclos anteriores de domínio linguístico, como o do grego, latim e francês.

Historicamente, a ascensão do inglês segue uma cronologia de eventos geopolíticos significativos. O Império Britânico, em seu auge, espalhou a língua inglesa por todos os cantos do globo, estabelecendo um legado duradouro. O inglês tornou-se, assim, a língua oficial de muitos estados e territórios (CIA, 2020). Mas foi a ascensão dos Estados Unidos como superpotência global após as duas guerras mundiais que consolidou o inglês como a língua dominante da diplomacia, comércio e ciência.

Na era moderna, a globalização desempenhou um papel crucial na universalização do inglês. A globalização, conforme definido por Al-Brow e King (1990), refere-se à integração de sociedades em uma única sociedade mundial. Nesse cenário, a língua inglesa atuou como o principal meio de comunicação, facilitando interações transnacionais. A preeminência dos Estados Unidos na política, economia, cultura e tecnologia apenas reforçou essa tendência.

Com a revolução digital, a influência do inglês foi amplificada. É a língua dominante na *internet* (PIMIENTA *et al.*, 2009) e na pesquisa científica, como evidenciado pela plataforma *Scopus* (TARDY, 2004). Universidades de todo o mundo também adotaram o inglês como meio de instrução, aumentando ainda mais sua influência (MACARO *et al.*, 2018).

Contudo, o domínio global do inglês não está isento de críticas. A língua é, por vezes, vista como um instrumento do imperialismo americano, promovendo uma forma homogeneizada de cultura e pensamento (PENNYCOOK, 1998).

Dessa forma, enquanto a influência dos Estados Unidos e do Reino Unido no cenário global não pode ser negada, a realidade contemporânea do inglês é que ele ultrapassou suas raízes culturais e geográficas originais. Seu papel na sociedade globalizada não é apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como um reflexo da interconexão e diversidade da sociedade mundial. O inglês, neste sentido, tornou-se uma "língua supranacional para a comunicação internacional" (JANSON, 2012, p. 254) e, como tal, continua a evoluir e adaptar-se ao seu ambiente globalmente diversificado.

No Brasil, o ensino do inglês, tem origens que remontam ao período colonial. Em 1809, o Príncipe Regente D. João VI inaugurou as primeiras cadeiras de ensino de francês e inglês, uma decisão influenciada pelas oportunidades comerciais com o expansivo Império Britânico e a abertura dos portos brasileiros (VIDOTTI, 2010). Contudo, apesar de sua introdução formal, o inglês enfrentou desafios significativos para ser estabelecido nas instituições educacionais do país, sendo muitas vezes ofuscado por línguas clássicas, como latim e grego.

A proximidade com os Estados Unidos nas décadas de 1940 e 1950, em um momento de alianças comerciais e industriais, deu impulso ao prestígio da língua inglesa, à medida que os Estados Unidos consolidavam sua posição de potência global. Instituições privadas especializadas no ensino do inglês, como a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e a União Cultural Brasil-Estados Unidos, surgiram, marcando um ponto de virada para a educação da língua inglesa no país (ALMEIDA FILHO, 2010). No entanto, ao mesmo tempo em que estas instituições ganhavam destaque, as escolas públicas continuavam a oferecer um ensino insuficiente de inglês, dando espaço para o surgimento de um próspero mercado de ensino da língua.

Atualmente, embora o mundo global valorize profundamente a fluência em inglês, apenas uma pequena porcentagem da população brasileira declara ter domínio do idioma (BRITISH COUNCIL, 2014). Tal cenário contrasta com o fato de que grande parte dos brasileiros recebe sua formação em escolas públicas (INEP, 2018). Enquanto isso, escolas particulares do Brasil estão investindo mais fortemente no ensino de línguas adicionais, com muitas delas adotando abordagens bilíngues.

Na era atual, o inglês assumiu um papel vital na integração global, atuando como ponte linguística em diversas áreas, desde o comércio até a academia. Apesar

das reformas e realinhamentos no ensino de línguas adicionais nos últimos 200 anos, a situação manteve-se predominantemente estática nas escolas públicas. Um reflexo preocupante é que apenas 39% dos professores de inglês têm formação adequada para lecionar o idioma (INEP, 2018). Além disso, muitos desses professores enfrentam sobrecarga de trabalho, limitando seu desenvolvimento pessoal e habilidades didáticas (BRITISH COUNCIL, 2015).

O cenário educacional atual determina o ensino de inglês como obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Além disso, as escolas têm a possibilidade de oferecer outras línguas estrangeiras, sendo o espanhol uma opção preferencial, caso assim desejem (BNCC, 2017). No entanto, comparando-se com países vizinhos, como a Argentina, o Brasil tem uma carga horária significativamente mais baixa para o ensino de línguas (BRITISH COUNCIL, 2015).

Curiosamente, a desvalorização do ensino de inglês nas escolas públicas contrasta acentuadamente com sua alta valorização no ensino superior (FONSECA, 2016; AMORIM & FINARDI, 2017). No contexto acadêmico, a fluência em inglês é essencial para acessar literatura relevante, produzir trabalhos de pesquisa e participar de congressos internacionais. A língua também é central na publicação acadêmica, com muitos periódicos nacionais adotando o inglês para ganhar visibilidade internacional (PACKER, 2014).

Recentemente, observa-se uma tendência no ensino superior brasileiro de adotar o inglês como meio de instrução, refletindo movimentos globais de internacionalização (CAVADINI, 2018; WIDIN, 2010). No entanto, essa tendência é acompanhada de críticas, variando desde a supressão da língua nativa até a idealização de sociedades anglófonas.

O cenário de ensino deficitário nas escolas públicas combinado com a crescente importância do inglês levou a uma explosão de cursos de idiomas no Brasil. Muitas dessas instituições, no entanto, não possuem padrões consistentes de qualidade (MARQUES, 2014). Além disso, campanhas publicitárias agressivas muitas vezes perpetuam estereótipos nocivos, sugerindo que a proficiência em inglês é o único caminho para o sucesso (MARQUES, 2014).

Essas escolas particulares de idiomas, em muitos casos, são percebidas como a única opção viável para adquirir proficiência em inglês, devido às falhas do

sistema educacional público. No entanto, com a falta de regulamentação e padrões de qualidade, muitas vezes essas instituições tampouco cumprem o que prometem.

Aprender uma língua adicional é um processo que demanda tempo, dedicação e recursos adequados. Infelizmente, a atual estrutura educacional brasileira perpetua a imagem do inglês como uma habilidade tanto essencial quanto inalcançável para muitos, criando uma disparidade que precisa ser abordada para garantir a equidade e as oportunidades para todos na sociedade globalizada.

### **2.3 A Língua Inglesa no Contexto Inclusivo**

Oliver Sacks foi um neurologista britânico-americano que se tornou conhecido por sua investigação das complexidades da mente humana, e especificamente por seus relatórios de casos de pacientes com distúrbios neurológicos raros. Sacks contribuiu significativamente para a compreensão das condições de linguagem e surdez. Embora sua pesquisa não tratasse especificamente desse tópico, suas observações e relatos proporcionaram uma compreensão mais profunda das complexidades da linguagem e da percepção em pessoas com surdez. O autor revelou que a surdez deve ser vista não apenas como uma condição médica, mas também como uma distinção cultural e linguística. Ele enfatizou a importância de reconhecer e valorizar a língua de sinais como uma língua completa e complexa. Seu trabalho contribuiu significativamente para a maior aceitação e valorização da língua de sinais e da cultura surda, influenciando tanto a prática clínica quanto as políticas educacionais e sociais.

Para Sacks (1998), a linguagem é um componente essencial da experiência humana, indicando que, sem ela, não nos tornamos seres humanos completos. Isso nos leva a perceber a centralidade da linguagem, seja ela oral ou visual, na formação da identidade e na interação com o mundo. Para os surdos, ser forçados a uma modalidade de comunicação que não é inerente a eles, como a oral, pode resultar em isolamento e dificuldades em moldar sua identidade cultural.

Ao discutir linguagem, Saussure (2004) destaca que a língua é um elemento chave da comunicação, sendo um conjunto organizado de elementos, sejam eles sons ou gestos, que viabilizam a interação. No contexto da inclusão de alunos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) surge como um instrumento equivalente em expressividade às línguas orais. A Libras é uma língua visual-

gestual, que utiliza gestos, expressões faciais e movimentos corporais para se comunicar. Embora seja uma forma diferente de linguagem em comparação com as línguas orais, a Libras possui uma estrutura gramatical própria e é capaz de transmitir informações complexas e expressar emoções.

É importante ressaltar o contraste significativo com relação à Libras e à língua inglesa. A Libras é uma língua de modalidade espaço-visual, sendo expressa por meio de movimentos das mãos e expressões faciais, e percebida pela visão. As línguas de sinais, incluindo a Libras, apresentam uma rica estrutura gramatical, cuja estrutura composicional encontra-se em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Em contrapartida, a língua inglesa é uma língua de modalidade oral-auditiva, onde a comunicação é realizada por meio de sons articulados que são percebidos pelo ouvido como canal de comunicação. Dessa forma, a aprendizagem do inglês pelos surdos exige uma compreensão profunda das diferenças nas formas como eles percebem e interagem com o mundo, em comparação com os ouvintes. Este entendimento é crucial para delinear estratégias pedagógicas que sejam verdadeiramente inclusivas, reconhecendo e respeitando as necessidades individuais de cada estudante.

Segundo Bernardino (2000):

A língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral (BERNARDINO, 2000, p. 29).

Para solidificar essa perspectiva inclusiva, a legislação brasileira, através da Lei nº 10.436 de 2002, reconhece a Libras como um meio legítimo de comunicação e expressão. Essa lei não apenas valoriza a língua de sinais, mas também impõe a responsabilidade ao sistema educacional de incorporar o ensino de Libras em cursos de formação<sup>9</sup> e reforça o direito das pessoas surdas a uma educação acessível e inclusiva.

---

<sup>9</sup> Art. 4º. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de

A trajetória de inclusão dos surdos no sistema educacional brasileiro é marcada por avanços legislativos e desafios práticos. O Decreto nº 5.626/2005 se apresenta como um marco positivo nessa jornada, ao estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da Libras em cursos de licenciatura, começando por Letras e Pedagogia e se expandindo posteriormente para as demais licenciaturas<sup>10</sup>. A inclusão da Fonoaudiologia nesse contexto é de extrema importância, uma vez que os fonoaudiólogos desempenham um papel fundamental no atendimento e acompanhamento de pessoas surdas. Através do conhecimento e domínio da Libras, os fonoaudiólogos podem estabelecer uma comunicação efetiva com seus pacientes surdos, garantindo uma avaliação e intervenção adequadas. Isso também promove a valorização da cultura e identidade surda, garantindo que os profissionais da área tenham a capacidade de se comunicar diretamente com seus pacientes surdos, sem depender exclusivamente de intérpretes.

Além disso, esse decreto evidencia um compromisso legal para com a inclusão dos surdos, garantindo-lhes acesso ao ensino regular<sup>11</sup>. No entanto, apesar de tais avanços na legislação, o cotidiano escolar muitas vezes ainda se mostra reticente em adaptar conteúdos, metodologias e recursos para atender de forma específica e eficaz ao público surdo.

Dentro desse cenário, os professores de língua inglesa enfrentam desafios peculiares. Ensinar uma língua adicional escrita a pessoas surdas é um desafio que requer abordagens pedagógicas especializadas, considerando que a Libras não possui um sistema de escrita consolidado<sup>12</sup> entre os membros da comunidade surda,

---

Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

<sup>10</sup> DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR Art. 3º. A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

<sup>11</sup> DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS - Língua Portuguesa.

<sup>12</sup> É importante salientar que existem sistemas de escrita para escrever línguas de sinais, tais como o *Sign Writing* (mais difundido) e a ELiS. Entretanto, esses sistemas continuam a ser utilizados apenas por um número limitado de pessoas interessadas.

para além da academia. Nesse contexto, Sousa (2008) destaca a resistência que muitos surdos sentem ao aprender a escrita de uma língua adicional, já que não possuem efetivamente uma modalidade escrita em sua língua de conforto, a Libras, na qual possam se basear.

Além da questão da resistência à escrita numa língua oral-auditiva por motivos afetivos, a comunidade surda apresenta mais uma característica particular: a ausência de uma escrita em língua materna, na qual possa se apoiar no momento de escrever em uma L2/LE (SOUSA, 2008, p.51).

Há uma variedade de pesquisadores<sup>13</sup> que se dedicam a explorar as nuances da educação de surdos no ambiente escolar. Mesmo com esses estudos, há ainda um vasto território a ser investigado e compreendido. É essencial reconhecer que a aprendizagem da língua inglesa por um estudante surdo não segue o mesmo caminho trilhado por um estudante ouvinte. Por isso, é fundamental que os educadores estejam equipados não apenas com as ferramentas, mas também com a sensibilidade e o conhecimento necessários para facilitar essa jornada de aprendizado.

Não obstante, em meio à globalização, a língua inglesa se estabelece como um meio de comunicação preponderante, tornando-se essencial para quem deseja integrar-se ao cenário global. Não apenas como uma ferramenta comunicativa, mas, como pontua Totis (1991), o inglês oferece um acesso mais direto e rápido às ciências, literatura e diversas manifestações socioculturais. Além disso, a língua inglesa está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento tecnológico, econômico e atua como principal veículo de intercâmbio internacional.

De fato, no Brasil, as regulamentações escolares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, estabelecem a inclusão do inglês no currículo escolar. A BNCC serve como uma referência para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas em escolas públicas e privadas, definindo as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua educação básica. A BNCC ressalta a importância de dar ênfase ao ensino da língua inglesa considerando seu papel social e político, visto que ela se tornou uma língua franca. Ensinar o inglês como língua franca demanda que os professores se afastem da ideia de um falante ideal e promovam uma abordagem linguística baseada na interculturalidade. Isso implica

---

<sup>13</sup> LODI (2014); KOTAKI & LACERDA (2014); ROCHA, LACERDA, OLIVEIRA & REIS (2016).

em criar oportunidades para reflexão, visando o reconhecimento e o respeito às diversidades linguísticas e culturais.

Entretanto, a abordagem no ensino do inglês não é unânime. Enquanto alguns defendem uma visão mais abrangente, centrada no desenvolvimento das quatro habilidades primárias – fala (*speaking*), compreensão oral (*listening*)<sup>14</sup>, leitura (*reading*) e escrita (*writing*), Miccoli (2005) destaca uma perspectiva importante sobre o conhecimento de uma língua estrangeira. Segundo a autora, o domínio de uma língua estrangeira não se resume apenas à capacidade de compreender e se comunicar nessa língua, mas também envolve a habilidade de utilizar a língua de acordo com as necessidades individuais de cada pessoa. Assim, quando se pensa no ensino do inglês para alunos surdos, faz-se necessário aplicar metodologias especializadas, como o inglês instrumental, focado na compreensão textual e leitura. Silva (1994) defende que este método permite ao aluno ler textos em inglês e captar suas ideias principais, mesmo que seu domínio da língua seja limitado. Esta abordagem oferece ao estudante a oportunidade de explorar diversos tipos de leitura, aproveitando seus conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

Diante do exposto, é evidente que a língua inglesa, dada a relevância global, deve ser abordada de maneira inclusiva, levando em consideração as singularidades e necessidades individuais de cada aluno. A aprendizagem efetiva e significativa da língua inglesa só pode ser alcançada quando os educadores reconhecem e respondem às diferentes formas de aprendizado e às necessidades específicas dos alunos.

No entanto, apesar das políticas públicas existentes, há uma lacuna palpável entre o estipulado por lei e sua implementação efetiva. Muitos alunos surdos ainda se sentem mais excluídos do que incluídos em salas de aula regulares. Frequentemente, são as famílias que tentam encontrar soluções, nem sempre eficazes, para os desafios enfrentados por esses alunos. Muitos professores, sobrecarregados e sem formação adequada, carecem do conhecimento necessário em Libras ou não têm tempo para buscar uma formação continuada nesse campo, conforme destacado por Tavares e Carvalho (2010).

---

<sup>14</sup> De acordo com o decreto 5626/2005, as habilidades "orais" de língua portuguesa (e consequentemente de língua inglesa) não serão tratadas como parte do currículo na educação de surdos, mas sim no contra turno e por profissionais da área da saúde, como fonoaudiólogos. Da mesma forma, pode-se ampliar essa orientação para a língua inglesa e demais línguas adicionais do currículo da escola.

“Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área (TAVARES & CARVALHO, 2010, p. 3-4)”.

Com certeza, a inclusão escolar é um tema de extrema relevância nos dias de hoje, especialmente considerando o aumento do número de estudantes com deficiência em salas de aula regulares. Diversos documentos e diretrizes, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Declaração de Salamanca, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destacam a importância de promover mudanças significativas nos currículos, no ambiente escolar, nas metodologias de ensino e na formação de educadores, a fim de garantir uma educação mais inclusiva (MEDEIROS & FERREIRA, 2009).

Sem dúvida, é de extrema importância direcionar um olhar especial para os estudantes surdos, uma vez que eles enfrentam desafios adicionais no sistema educacional. Conforme destacado por Schneider (2006), as escolas precisam incentivar o interesse pelo aprendizado entre os alunos surdos, reconhecendo seu potencial de aprendizagem. No entanto, muitas vezes, as instituições falham ao não considerar a modalidade linguística própria dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Isso pode resultar em dificuldades significativas para os surdos na escola, levando à reprovação ou até mesmo ao abandono do sistema educacional. Como argumenta Miccoli (2005), o ensino de línguas estrangeiras, incluindo o inglês, deve atender às necessidades da sociedade contemporânea, a fim de permitir que esses alunos contribuam ativamente para seu desenvolvimento.

Logo, a inclusão do aluno surdo deve ser efetivamente colocada em prática no ambiente escolar com o objetivo de que não seja apenas uma obediência da lei, mas sim um processo inclusivo apropriado que satisfaça as expectativas de um ensino de qualidade. Mourão e Miranda (2008) destacam que:

Os surdos precisam ser incluídos na escola regular, mas com qualidade, no que se refere ao respeito à sua língua e aos procedimentos metodológicos condizentes com suas peculiaridades, objetivando a uma aprendizagem significativa para estes sujeitos. Para que isso aconteça, é necessário, além de incluir os surdos nas salas de aulas regulares, garantir a estes sujeitos o direito de ingressar e permanecer na escola com qualidade educacional, promovendo uma educação significativa, o que requer uma aprendizagem em condições iguais a de alunos ouvintes (MOURÃO; MIRANDA, 2008, p.49).

## **CAPÍTULO 3 – O ALUNO SURDO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **3.1 Desafios no Processo de Ensino-Aprendizagem de Alunos Surdos**

Está amplamente documentado que na era Pré-Cristã, pessoas com deficiências físicas não eram tratadas com cuidado ou consideração adequadas, pois não se encaixavam na definição da sociedade para a normalidade, o que resultava, muitas vezes, no abandono por parte de seus próprios familiares. Porém, houve um período subsequente em que essas pessoas começaram a receber suporte de instituições assistenciais especiais, geralmente com motivações religiosas. Ainda que houvesse certo grau de isolamento institucionalizado, a pessoa com deficiência começou a ser reconhecida como um indivíduo com direitos e habilidades.

Na Grécia Antiga, prevalecia a visão espartana de um homem forte e perfeito, o que resultava em consequências negativas para as crianças que nasciam com deformidades. Segundo os registros históricos, essas crianças podiam ser abandonadas em locais sagrados ou até mesmo nas florestas, como uma forma de eliminar qualquer "imperfeição" da sociedade. No entanto, é importante ressaltar que havia uma contradição nessa visão. Os soldados que adquiriam deficiências em decorrência de atos heroicos em batalhas eram tratados com dignidade e até mesmo recompensados com terapias de cura e alívio.

No final do século XIX, entrou em vigor uma nova fase, caracterizada pela busca pela diminuição do isolamento e pelo fortalecimento dos direitos sociais, culturais e educacionais. Já na década de 1970, surgiu um movimento que buscava a integração de todas as pessoas na sociedade, com um foco especial na inclusão de pessoas com deficiências em ambientes educacionais, mais especificamente nas escolas de ensino regular.

Assim, desde meados dos anos 90, a inclusão escolar tem sido um campo em busca de igualdade social, onde os estudantes vivenciam a inclusão de forma prática, e não apenas teórica. Isso significa que o objetivo não é apenas colocar esses alunos em salas de aula regulares, onde muitas vezes são marginalizados ou até mesmo excluídos por colegas e professores. Ao contrário, a meta é adaptar as

atividades para facilitar a compreensão desses alunos e realizar tarefas que possam integrar todo o grupo, reforçando assim, o verdadeiro sentido da inclusão.

“O movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos, contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independentemente de suas singularidades (FERNANDES, 2013, p. 80)”.

Sendo assim compreende-se que inclusão é um direito assegurado por lei ao ser humano que tenha algum tipo de deficiência seja ela física, mental, educacional, entre outras, é a garantia que o cidadão tem de estar inserido na sociedade e receber um tratamento igualitário.

No Brasil, um dos nomes mais conhecidos na área da educação inclusiva é o da pedagoga Maria Teresa Eglér Mantoan, ela que também é mestre e doutora em educação, estudiosa dos deveres da temática em questão defende-a da seguinte maneira:

A escola diante dessas novidades não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Não pode muito menos desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos (MANTOAN, 2004, p. 113).

Ao considerar as reflexões Mantoan destaca a importância do conteúdo e da forma como ele é apresentado na aprendizagem dos alunos. Ela ressalta que a escola tem um papel fundamental na inclusão e destaca a necessidade de os professores adaptarem seus métodos de ensino para atender a um público diversificado. A utilização de metodologias criativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e o uso de recursos tecnológicos, pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais estimulante e envolvente para os alunos.

Não obstante, Freire (2005, p. 40) destaca que “o opressor só se solidariza com os oprimidos quando seu gesto deixa de ser piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles.”. Ao aplicarmos essa reflexão ao contexto da inclusão escolar, podemos compreender que os alunos inclusos merecem ser tratados com igualdade, reconhecendo suas habilidades e oferecendo o auxílio necessário quando preciso.

Para tanto, é essencial explorar os meios pelos quais os professores alcançam tal nível de profissionalismo. Isso envolve a formação inicial e a

concepção do que significa ser professor. Romanowski (2010, p. 17) aborda essa questão em suas obras:

Todos sabemos que o professor é aquele que ensina, que educa. Mas há outras pessoas que ensinam e educam e que não são professores, como os pais e os religiosos; portanto, são educadores. Geralmente, o professor ensina numa instituição: a escola. É um profissional do ensino. Tem como ofício ser mestre, promover a humanização das crianças, dos jovens, do outro e de si mesmo.

Portanto, um profissional educacional deve ser uma fonte de inspiração para os alunos, servindo como um exemplo de boa conduta, responsabilidade, respeito, carinho e atenção, valores não encontrados em suas casas.

Compreende-se, então, que a colaboração com todos os envolvidos no contexto escolar fortalece os vínculos afetivos e proporciona um controle emocional nos alunos. Isso gera confiança no trabalho oferecido pelo profissional, sendo as ações cuidadosamente monitoradas, possibilitando uma troca de informações que agrega valor e enriquece a proposta educativa em questão.

Além disso, é essencial que o professor adote uma postura crítica em face da sua prática profissional, articulando teoria e prática de forma estratégica. A metodologia de ensino baseada na autopercepção do professor como mediador do processo de ensino e da relação do aluno com o conhecimento é fundamental para promover uma aprendizagem significativa e estimulante. Dessa forma, a prática de ensino do professor envolve questões que transcendem e antecedem os aspectos didáticos. Portanto, torna-se crucial definir como se dará o projeto de formação e o que se espera do processo de ensino-aprendizagem. Isso implica redefinir elementos que dão significado a todo o processo de ensino-aprendizagem e reorganizar as premissas que permeiam a relação pedagógica (RAU, 2012).

Compreende-se, então, que a metodologia de ensino adotada, bem como sua implementação, não deve ser considerada como objetivos finais em si mesmos. Seu propósito é de fundamental importância e, portanto, primordial, isto é, o foco deve ser a efetivação do trabalho na organização de sua estruturação.

Uma escola verdadeiramente inclusiva enfrentará vários desafios para se estabelecer como tal. Esses desafios são diversos e estão ligados a uma pedagogia que coloca à aprendizagem no centro da formação integral do aluno, sem discriminação, respeitando as diferenças individuais. Nesse contexto, a escola enfrenta a tarefa de atender às necessidades decorrentes da diversidade com a qual

interage ao assumir uma postura inclusiva. Portanto, não pode limitar suas atividades, tendo a obrigação de buscar apoio quando necessário, o qual pode vir de especialistas externos. Este é um compromisso que a escola deve assumir para cumprir seus objetivos de fortalecimento social, contribuindo para um mundo mais aberto, democrático, justo e solidário (RAU, 2012.).

Nesse sentido, formar uma escola eficaz que atenda a uma variedade diversificada de alunos, incluindo aqueles com deficiência, é essencial que o professor esteja em constante formação, inovando sua prática pedagógica e adaptando-a as necessidades específicas de seus alunos (ROMANOWSKI, 2010.).

Para a educação inclusiva se materializar e, mais do que isso, cumprir plenamente sua função, há muitos desafios a serem superados, tais como: uma pedagogia que se adapte às deficiências<sup>15</sup> de cada grupo de alunos, cada aluno tem necessidades e capacidades diferentes, e é essencial que os professores tenham acesso a recursos e estratégias pedagógicas adequadas para atender a essas necessidades. Isso requer uma formação contínua dos professores, que vai além dos professores de sala de aula, envolvendo também profissionais de apoio, como psicólogos e terapeutas, que trabalham diretamente com os alunos; entre outros profissionais. A escola é uma rede que abrange uma ampla variedade de necessidades. Se essas necessidades não puderem ser atendidas, a estrutura da escola se compromete, não realizando seu papel integralmente.

Em outro contexto, o uso de tecnologias na aprendizagem de alunos com deficiência tem ganhado novas dimensões à medida que a tecnologia avança, possibilitando o ensino por meio dessas ferramentas. No entanto, o uso dessas tecnologias deve ser apoiado pelo conhecimento do professor sobre elas. A disposição do professor em utilizar recursos diversificados para o ensino deve ser, antes de tudo, embasada em conhecimentos prévios que lhe permitam aplicar uma prática de ensino produtiva e significativa para o aluno.

---

<sup>15</sup> É fundamental reconhecer que o uso dessa palavra pode ser prejudicial e perpetuar estigmas e preconceitos em relação às pessoas surdas. Para a Comunidade Surda, a palavra "deficiente" pode ser considerada ofensiva e desrespeitosa, pois implica que a surdez é uma deficiência ou uma falta. No entanto, os Estudos Surdos têm defendido uma perspectiva diferente, que valoriza a língua de sinais e a identidade cultural surda. Nessa perspectiva, a surdez não é vista como uma deficiência, mas sim como uma forma de ser e de se comunicar que merece respeito e valorização. No contexto da educação inclusiva, é essencial considerar a visão dos Estudos Surdos e da Comunidade Surda ao abordar a surdez. Em vez de focar nas limitações ou deficiências, é importante reconhecer e valorizar as habilidades e potencialidades das pessoas surdas. Isso implica em adotar uma abordagem pedagógica que se adapte às necessidades e características específicas dos alunos surdos, levando em consideração sua língua e cultura.

Além disso, há necessidades específicas e inerentes ao processo de ensino-aprendizagem que recaem sobre o professor, incluindo questões sociais. O professor deve refletir sobre o ambiente e as condições em que vive, ou seja, é sua responsabilidade promover um ensino crítico que permita ao aluno compreender seu lugar no mundo. No âmbito da inclusão, o professor deve servir como mediador nesse processo de significação do mundo, um aspecto intimamente ligado ao uso da tecnologia no ensino, dado as constantes mudanças e avanços tecnológicos. Segundo Leopoldo (2002, p.13):

“As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica”

Especificamente no ensino de inglês para surdos, estas tecnologias podem ser extremamente úteis. Por exemplo, *softwares* e aplicativos que apresentem o vocabulário por meio de imagens associadas à palavra escrita e a sua tradução para a língua de sinais podem enriquecer a experiência de aprendizagem desses alunos. A presença do professor, no entanto, permanece essencial para guiar, motivar e avaliar o progresso do aluno.

No processo metodológico de ensino, é essencial que o professor adote estratégias que viabilizem a aprendizagem dos alunos, estabelecendo uma conexão entre o que está sendo aprendido e sua aplicação prática no mundo real. Assim, o aluno tem a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido na escola de maneira prática, tornando-se capaz de cumprir seu papel social e participar do mundo.

A reconstrução histórica da educação e da escolarização de pessoas surdas foi um marco inicial para uma significativa mudança política, culminando na atual Lei da Libras e na implementação do bilinguismo nas escolas. Conforme Strobel (2013, p. 29) afirma que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Conforme destacado por Perlin (2008), a verdadeira escola inclusiva não ignora as diferenças, mas sim reconhece e valoriza tanto as semelhanças quanto as diversidades entre os indivíduos. Nesse contexto, o ensino-aprendizagem é mediado

por meio das relações interpessoais, onde a interação entre os participantes se torna o cerne da experiência educacional. Isso significa que o ensino vai além da simples transmissão de conhecimentos, tornando-se uma prática que envolve a construção de vínculos, a troca de ideias e a colaboração mútua.

Com certeza, a capacitação profissional adequada é essencial em todas as áreas, especialmente nas profissões que envolvem o contato direto com as pessoas. Cada indivíduo é único e possui particularidades que devem ser consideradas e respeitadas, e isso se torna ainda mais importante quando lidamos com as necessidades específicas de cada pessoa.

A formação de qualidade no campo da educação é crucial para garantir que os professores estejam preparados para lidar com as particularidades de cada aluno. Isso envolve compreender e atender às necessidades íntimas dos alunos, promover a inclusão e a diversidade, desenvolver habilidades de comunicação eficazes e estar em constante busca por aprimoramento. Somente assim poderemos construir um sistema educacional que atenda verdadeiramente às necessidades de todos os alunos.

A inclusão de alunos com deficiência se torna ainda mais complexa nesse cenário. Ao considerar as necessidades intrínsecas de cada indivíduo e, adicionalmente, as condições de crianças que necessitam de atendimento especializado, o desafio se amplia.

Conforme apontado por Marcelo Garcia (1999) em seu estudo, muitos cursos de formação de professores não oferecem uma abordagem abrangente para lidar com essas questões. Garcia destaca que, muitas vezes, os professores iniciantes aprendem a lidar com a inclusão na prática, por meio de experiências diárias, interação com colegas e discussões internas na instituição. Embora a experiência seja valiosa, é fundamental que os professores recebam uma formação sólida e abrangente antes de ingressarem na profissão. Para superar essa lacuna na formação dos professores, é necessário repensar e reformular os cursos de formação de professores. É essencial que esses cursos incluam disciplinas específicas sobre inclusão, diversidade e necessidades educacionais especiais. Os futuros professores devem ser expostos a diferentes estratégias de ensino, metodologias adaptadas e recursos pedagógicos que possam ser utilizados para atender às necessidades dos alunos.

Quando tratamos especificamente do ensino de inglês para alunos surdos,

essas considerações tornam-se ainda mais pertinentes. Os professores precisam de preparação específica para compreender as nuances dessa tarefa, incluindo o uso efetivo de tecnologias e técnicas de ensino adaptadas. Isso pode incluir o ensino bilíngue em língua de sinais e inglês escrito, bem como o uso de ferramentas visuais e táteis para apoiar a aprendizagem.

Marcelo Garcia (1999) realça a formação continuada para os professores, sobretudo no que tange à inclusão. A capacitação constante poderia ser incentivada por políticas públicas, no entanto, o que se observa é certa inércia das instituições governamentais e, inclusive, das próprias escolas. Há uma crítica direcionada à escola por sua passividade diante de um cenário que continuamente apresenta desafios. Muitas instituições escolares e seus professores parecem esperar soluções vindas de esferas superiores, aguardando que o governo tome sempre a iniciativa em relação às políticas de inclusão, sem se engajarem de maneira proativa.

Segundo o autor, há uma lacuna de ação tanto da escola quanto dos professores em relação à inclusão. Se o docente não possui o conhecimento necessário para lidar conscientemente com a inclusão de alunos com deficiência, torna-se difícil exigir dele uma atuação plena. No entanto, mesmo com essas limitações, o professor deve ser o principal incentivador neste campo. Admitir as lacunas na formação dos professores é essencial para encontrar soluções e promover mudanças significativas. Reconhecer que existe um problema é o primeiro passo para buscar melhorias e garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Conforme mencionado por Mantoan (2006) em seu estudo, a coesão do corpo docente em torno da questão da inclusão é vital. É fundamental que os professores se unam e trabalhem juntos para enfrentar os desafios e garantir a dignidade de todos os alunos, especialmente daqueles que foram negligenciados por tanto tempo.

Neste sentido, a escola deve deixar de buscar salvadores externos e se tornar um agente de mudança social. Ela tem a responsabilidade de promover a inclusão e incentivar atitudes transformadoras entre seus membros. Isso envolve implementar políticas inclusivas, criar um ambiente acolhedor e seguro, adaptar práticas pedagógicas e promover a colaboração entre todos os envolvidos. Somente assim a escola poderá cumprir seu papel de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

É inegável que as escolas enfrentam uma série de desafios, desde os recursos financeiros até as condições precárias de trabalho. No entanto, é importante lembrar que essas dificuldades não devem ser vistas como obstáculos intransponíveis, mas sim como oportunidades para a escola se reinventar e encontrar soluções inovadoras.

Ao invés de se resignar diante dessas adversidades, a escola deve adotar uma postura proativa e buscar formas de melhorar essas condições. Isso envolve um olhar crítico para a situação atual, identificando as áreas que precisam de melhorias e desenvolvendo estratégias para enfrentar essas questões.

Uma abordagem eficaz para a inclusão é reconhecer que cada escola tem suas particularidades e desafios únicos. Ao invés de se comparar com outras instituições, a escola deve focar em suas próprias necessidades e encontrar soluções adaptadas à sua realidade.

A inclusão requer que tanto os professores quanto as escolas reconheçam e confrontem suas próprias limitações e falhas. O hábito de transferir responsabilidades e redirecionar a culpa apenas prejudica os mais vulneráveis - as crianças deficientes<sup>16</sup> que necessitam de atendimento especializado e de uma educação verdadeiramente inclusiva. O reconhecimento e a aceitação das deficiências pelos professores e escolas poderiam conduzir à expansão de suas capacidades, beneficiando, em última instância, o aluno.

Porém, professores e escolas frequentemente se envolvem em um processo de atribuir a culpa a entidades superiores ou a sua própria formação. As escolas tendem a culpar sua infraestrutura, falta de recursos e de acessibilidade. Embora tais questões possam realmente obstaculizar o trabalho a ser feito, as escolas têm lidado com essas condições há anos. É hora de se desvincularem de promessas ilusórias e buscar soluções dentro de suas próprias estruturas.

Da mesma maneira, os professores muitas vezes transferem os problemas da sala de aula para instituições superiores. No entanto, ao dedicar mais tempo e esforço para resolver os problemas que estão ao seu alcance, talvez se surpreendam ao descobrir que algumas das coisas que julgavam necessárias podem não ser tão imprescindíveis. A evolução da inclusão é prejudicada por falhas multifacetadas que envolvem vários contextos. Enquanto professores e escolas não

---

<sup>16</sup> O termo "deficientes" utilizado de forma genérica engloba uma variedade de deficiências, tais como deficiência motora, auditiva, visual, intelectual, entre outras.

são os únicos responsáveis, eles certamente têm uma parcela de culpa ao constantemente redirecionar problemas quando lhes é concedida a oportunidade de se manifestar.

A superação dos desafios inerentes à inclusão envolve diversos contextos. A resolução desses problemas não é imediata nem rápida. No entanto, a inércia que permeia a questão certamente prolongará o processo. É responsabilidade dos profissionais e das instituições buscar soluções dentro de suas próprias capacidades e limites, concentrando-se no presente e no que é possível, em vez de depender de fatores externos e inalcançáveis.

### **3.2 Aspectos Sociais e Culturais da Comunidade Surda**

Percebe-se que na Idade Pré-Cristã não havia o cuidado e consideração com as pessoas deficientes, pois elas não eram consideradas normais, sendo abandonadas pela família. Logo após, houve um período onde o deficiente era atendido por instituições assistenciais especiais, com objetivos religiosos. Nessa fase, ainda havia o isolamento do deficiente pela instituição, mas ele começa a ser considerado como um ser com direitos e capacidades.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares acontece de forma gradativa e incipiente. De fato, a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é um desafio que requer um esforço coletivo e contínuo. Pois, a escola e os professores se sentem despreparados com a diversidade e enfrentam dificuldades ao tentar oferecer uma educação inclusiva.

Os professores, em particular, enfrentam uma série de desafios ao atenderem individualmente cada aluno. Eles precisam adquirir conhecimentos e habilidades específicas para atenderem diferentes deficiências e adaptar suas práticas pedagógicas. No entanto, é importante ressaltar que os professores raramente se sentem totalmente capacitados e estão constantemente se esforçando para desempenhar um bom trabalho.

Os profissionais encarregados de receber alunos com deficiência devem estar devidamente capacitados para identificar e compreender as dificuldades desses alunos, buscando apoio especializado conforme suas especificidades. O engajamento de todos os envolvidos é fundamental para garantir um bom progresso na aprendizagem dos alunos.

As dificuldades de comunicação constroem uma interação social marcada por obstáculos e privações, acarretando um atraso no desenvolvimento, gerando um sentimento de frustração e de confiança bastante reduzido; no entanto esses sentimentos são supridos conforme a estimulação dada a cada pessoa, pois a aprendizagem pessoal varia conforme o estímulo recebido.

No caso do surdo são necessários muitos estímulos, tanto externos (sociedade) como internos (família), possibilitando a pessoa se sentir capaz, desenvolvendo, assim, sua autonomia e, conseqüentemente, aprimorando seus conhecimentos de vida. Essas condições se articulam na esfera da escola.

A escola de ensino regular que recebe um aluno surdo deve adaptar o ambiente escolar às especificidades desse aluno, tornando o local mais acessível e proporcionando opções que o ajudem a superar suas dificuldades e alcance a aprendizagem. Para que, pessoas com deficiência conquistem seu espaço cada vez mais, as escolas vêm contribuindo, dando apoio, estimulando e incentivando essas pessoas, especialmente para adquirirem conhecimentos profissionalizantes.

Por muito tempo, a deficiência auditiva foi confundida com deficiência mental. Felizmente, com os avanços científicos e as novas descobertas, agora sabemos que existem várias causas diferentes para a surdez.

A surdez pode ser congênita, ou seja, a pessoa nasce surda, ou adquirida ao longo da vida. No caso da surdez adquirida, ela pode ser pré-linguística, quando ocorre antes da aquisição da linguagem, ou pós-linguística, quando ocorre após a aquisição da linguagem.

Para os pais, uma das maiores dificuldades ao descobrir a surdez de um filho é aceitar essa nova realidade para a qual eles não estavam preparados. Além disso, é difícil lidar com o fato de que o filho não pode ouvir as palavras dirigidas a ele.

De acordo com Domínguez (1996) citado por Bernardino (2000, p.37):

"A família de uma criança surda enfrenta um mundo desconhecido e diferente que não escolheu, e isso pode gerar muita angústia. Em primeiro lugar, porque nossa sociedade é extremamente intolerante à diferença, e uma criança surda é considerada diferente. Em segundo lugar, porque temos muitos anos de tradição em conceber a surdez como uma doença que a ciência um dia irá curar, em vez de olharmos realisticamente para ela como uma condição irreversível à qual podemos nos adaptar com compreensão."

Essas palavras destacam a angústia enfrentada pelas famílias de crianças surdas, que se depara com um mundo desconhecido e uma sociedade que muitas

vezes não está preparada para acolher a diferença. É importante que a sociedade se torne mais tolerante e compreensiva em relação à surdez, reconhecendo-a como uma condição que pode ser adaptada e vivida de forma feliz.

Felizmente, existem recursos e apoio disponíveis para as famílias de crianças surdas. A educação inclusiva, por exemplo, tem como objetivo garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades auditivas, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Portanto, a surdez é uma condição que pode ser enfrentada com compreensão e adaptação. É fundamental que a sociedade se torne mais tolerante e acolhedora em relação à diferença e que as famílias de crianças surdas recebam o apoio necessário para enfrentar os desafios que surgem. Com compreensão e recursos adequados, é possível que as pessoas surdas vivam uma vida plena.

É compreensível que muitos pais de crianças surdas se sintam despreparados para lidar com as demandas e desafios únicos associados à surdez de seus filhos. A surdez é uma condição que requer uma abordagem especializada e um entendimento profundo das necessidades e experiências das pessoas surdas. No entanto, é importante que os pais reconheçam e aceitem seus filhos surdos como cidadãos com sua própria cultura e língua. Ao fazer isso, a relação entre pais e filhos tende a melhorar significativamente. Isso ocorre porque, ao valorizar a identidade surda de seus filhos, os pais estão demonstrando respeito e aceitação, o que é fundamental para o desenvolvimento saudável e o bem-estar das crianças surdas.

Nas escolas especializadas, as crianças têm a oportunidade de conviver com outras pessoas que enfrentam desafios semelhantes. Isso pode criar um senso de comunidade e apoio mútuo, onde as crianças surdas se sentem compreendidas e aceitas. Além disso, essas escolas geralmente têm profissionais especializados em lidar com as necessidades específicas das crianças surdas, o que pode facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por outro lado, as escolas inclusivas oferecem a oportunidade de as crianças surdas conviverem com crianças ouvintes. Isso promove a inclusão social e permite que as crianças surdas desenvolvam habilidades de comunicação e interação com pessoas que têm experiências diferentes. No entanto, é fundamental que a escola esteja preparada para atender às necessidades das crianças surdas e compreender as questões linguísticas inerentes a elas.

Conforme destacado por Sousa *et al.* (2019), é crucial que a escola se articule às necessidades da criança surda e compreenda as questões linguísticas específicas que ela enfrenta. Isso envolve o uso de recursos visuais, intérpretes de língua de sinais e materiais didáticos adaptados, além de garantir que os professores tenham o conhecimento e a sensibilidade necessários para trabalhar com crianças surdas.

Independentemente da escolha da escola, o envolvimento familiar é fundamental. A família deve atuar como a base de sustentação da educação e sociabilidade da criança surda. Isso envolve apoiar e incentivar a criança em seu processo de aprendizagem, participar de reuniões escolares e estabelecer uma comunicação aberta e constante com os professores e profissionais envolvidos na educação da criança.

Sem dúvida, a aprendizagem por meio da socialização é essencial para o desenvolvimento das crianças surdas. No entanto, é importante lembrar que a linguagem desempenha um papel fundamental nesse processo. Conforme mencionado por Sousa *et al.* (*ibid*), existe um compromisso em articular o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) com a língua portuguesa, priorizando sempre o ensino da língua específica da comunidade surda, que é a Libras. A inclusão ocorre à medida que o léxico em Libras é expandido, permitindo que a criança surda compreenda também a língua portuguesa.

Pensar sobre como os alunos surdos aprendem a língua escrita envolve considerar a aquisição de uma segunda língua, para eles, a escrita não coincide com a língua utilizada em sua comunicação diária. Os surdos pertencem a uma cultura distinta, conhecida como "cultura dos surdos", e fundamentam sua comunicação na língua de sinais (CLAUDIO, 2019).

Como a segunda língua é muito importante no contexto da aprendizagem da escrita, e essa compreensão deve estar integrada, e é de suma importância, pois não apenas identifica sua comunidade, mas também facilita sua compreensão do mundo e estabelece uma base linguística que facilita a aprendizagem de qualquer outra língua (CLAUDIO, 2019).

Certamente, como destacado por Sousa *et al.* (2019), é importante que a criança surda adquira um certo domínio da língua de sinais antes de iniciar o aprendizado da língua portuguesa. Isso ocorre devido à diferença na estrutura linguística e à integração desses dois códigos linguísticos.

Com a evolução dos tempos e vários estudos sobre linguagem para surdos, sabemos hoje que “a língua de sinais é a língua natural dos surdos” (COLL, 1995, p. 27). Entretanto, na atualidade, permanece a discussão entre a educação inclusiva e o bilinguismo

O bilinguismo reconhece a língua de sinais como a primeira língua e a língua oficial do país como a segunda língua, havendo o uso simultâneo de ambas as línguas no processo educacional. O ensino da língua de sinais e da língua portuguesa escrita deve estar baseado na visão, na escrita e nos sinais, utilizando recursos visuais e estratégias de comunicação eficazes. Essa abordagem bilingue permite que a criança surda se desenvolva plenamente em ambas as línguas, promovendo sua inclusão e sucesso na aprendizagem.

No Brasil, é verdade que existem diferentes línguas de sinais utilizadas pela comunidade surda. Duas das línguas de sinais mais conhecidas e utilizadas são a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB). Esta última teve origem na tribo dos índios Urubu-Kaapor, no sul do Maranhão e ainda é utilizada pelos nativos surdos. Cada região do Brasil pode ter a sua, que é desenvolvida e utilizada pela comunidade surda local. Essas línguas de sinais regionais são influenciadas pela cultura e pela história de cada região, apresentando variações na gramática, vocabulário e expressões utilizadas.

O Instituto de Surdos-Mudos, atualmente conhecido como INES, foi a primeira escola brasileira dedicada à educação de surdos. Essa instituição desempenhou um papel pioneiro na implementação de métodos educacionais para surdos, promovendo o uso da língua de sinais como meio de comunicação e instrução. O INES foi fundamental para o reconhecimento dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas no Brasil, contribuindo para a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos surdos.

O maior desafio enfrentado pela escola está na abordagem educacional focada na criança, que possa educar todas elas sem preconceitos, reconhecendo e respeitando suas diferenças. A escola inclusiva deve ser capaz de lidar com a complexidade da diversidade humana, incluindo a diversidade de habilidades e necessidades das crianças com deficiência. Essa é uma meta que todos comprometidos com o fortalecimento devem buscar alcançar (MANTOAN, 2003).

Diante da inclusão de crianças com deficiência na educação, é fundamental que o professor se mantenha atualizado e busque constantemente novos

conhecimentos. No contexto da sala de aula, cada nova experiência nos ensina que nunca é o suficiente, e estamos em constante processo de aprendizado e aprimoramento (MANTOAN, *ibid*).

É essencial que o professor se mantenha atualizado para aplicar seus conhecimentos no ensino. O planejamento é crucial para que os professores alcancem seus objetivos educacionais e promovam a aprendizagem. Ademais, é importante que o professor esteja sempre atento às necessidades individuais de cada aluno, adaptando suas atividades as dificuldades que surgem.

O professor deve implementar estratégias que visem não apenas à compreensão do conteúdo ensinado, mas também à aplicação prática desse conhecimento na vida cotidiana. Além de compreender o conteúdo, é crucial que os alunos possam utilizar esse entendimento para se tornarem cidadãos ativos e participativos no mercado de trabalho (MANTOAN, 2003).

### **3.3 A Educação Bilíngue**

A educação em uma perspectiva bilíngue tem sido objeto de estudos e pesquisas que visam aprofundar o entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças surdas, além de propor práticas pedagógicas que garantam uma educação inclusiva e de qualidade.

Nesse sentido, Campello (2008) ressalta a importância da visualidade, destacando as práticas visuais são elementos fundamentais no processo educacional desses alunos. A língua de sinais, sendo uma língua visual, permite que os surdos se comuniquem e adquiram conhecimentos de maneira mais eficaz, levando em conta suas características específicas.

Neste contexto, a valorização da língua de sinais e das práticas visuais envolve o reconhecimento da língua de sinais como língua de conforto no ambiente educacional. Isso garante aos alunos surdos de se comunicar por meio dessa língua, contribuindo na aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas, bem como para a construção de uma identidade surda positiva (CAMPELLO, 2008).

A capacitação de educadores é essencial para o ensino da língua de sinais e a valorização das práticas visuais. Isso implica compreender a importância dessa língua no desenvolvimento dos alunos surdos e utilizar métodos de ensino e recursos didáticos adequados à modalidade visual (CAMPELLO, 2008).

O emprego de recursos visuais e multimodais no processo educacional favorece a compreensão e a construção de conhecimentos por parte dos alunos surdos. Isso inclui a utilização de imagens, vídeos, animações, gráficos, mapas, entre outros, para apresentar e contextualizar os conteúdos curriculares (CAMPELLO, 2008).

A junção da língua de sinais e das práticas visuais em todas as áreas do currículo escolar permite que os alunos surdos participem de maneira efetiva e significativa do processo educacional. Isso envolve o planejamento de atividades e projetos que envolvam a língua de sinais, a cultura surda, as habilidades visuais em diferentes disciplinas (CAMPELLO, 2008).

O letramento visual é fundamental para os alunos surdos, uma vez que permite que eles compreendam e interpretem informações visuais de maneira crítica e reflexiva. Isso envolve habilidades relacionadas à leitura de imagens, à compreensão de símbolos e à análise de representações visuais (CAMPELLO, 2008).

Ao valorizar a língua de sinais e as práticas visuais, conforme destacado por Campello (2008), é possível garantir que esses alunos tenham acesso a um processo educacional inclusivo e eficiente, que respeite suas características e necessidades e contribua para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, linguísticas e sociais.

A aquisição de línguas por crianças surdas é um tema de extrema importância no campo da educação inclusiva. Prado e Macedo (2016) ressaltam a relevância do letramento visual e do acesso à língua de sinais desde a primeira infância para o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses alunos.

A língua de sinais é uma língua natural, com estrutura gramatical e semântica própria, que permite aos surdos se comunicarem e construir conhecimentos de maneira efetiva tendo acesso desde cedo, ela pode desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas adequadas à sua idade, assim como as crianças ouvintes tem a oralidade (PRADO & MACEDO, 2016).

Assim, Prado e Macedo (2016) ressaltam que o letramento visual é um componente importante na educação de crianças surdas, uma vez que envolve o desenvolvimento de habilidades para interpretar e compreender informações visuais. Essas habilidades são essenciais para que os alunos surdos possam interagir ao seu redor e acessar os conteúdos curriculares de maneira significativa.

Na primeira infância, a aquisição da língua de sinais também favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. O domínio dessa língua permite que os alunos desenvolvam habilidades de raciocínio, solução de problemas, memória e atenção, entre outras, o que contribui para o seu sucesso acadêmico e social (PRADO & MACEDO, 2016).

É importante ressaltar que a educação bilíngue, que envolve o ensino da língua de sinais e da língua oral, deve ser valorizada na educação de crianças surdas. O domínio de ambas as línguas permite que os alunos surdos tenham acesso a diferentes recursos linguísticos e culturais, favorecendo seu desenvolvimento integral (PRADO & MACEDO, 2016).

Portanto, Prado e Macedo (2016) reforçam a necessidade de garantir o acesso à língua de sinais desde a primeira infância, bem como a importância do letramento visual no processo educacional dos alunos surdos. Esses aspectos linguístico, cognitivo e emocional são fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e eficiente.

Noutro sentido, a abordagem sociointeracionista proposta por Goldfeld (2002) para a educação de crianças surdas enfatiza a importância das interações sociais e das experiências educacionais de qualidade no desenvolvimento cognitivo e linguístico desses alunos. Baseada nas teorias do psicólogo russo Lev Vygotsky (1998), a perspectiva sociointeracionista considera que a aprendizagem ocorre a partir das interações entre indivíduos e seu ambiente social e cultural.

Nesse contexto, é fundamental criar um ambiente educacional que promova a interação entre crianças surdas e ouvintes, bem como entre os alunos e os educadores. Essas interações são cruciais para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas e também contribuem para a construção de uma identidade surda positiva (GOLDFELD, 2002).

O bilinguismo, isto é, o ensino e a aprendizagem da língua de sinais e da língua oral, deve ser valorizado e promovido na educação de crianças surdas. Isso permite que os alunos desenvolvam habilidades comunicativas em ambas as línguas e tenham acesso a diferentes recursos linguísticos e culturais, favorecendo seu desenvolvimento integral (GOLDFELD, 2002).

Além disso, o currículo e os materiais educacionais das crianças surdas devem ser adaptados para atender às necessidades educacionais, considerando suas características cognitivas, linguísticas e culturais. Isso envolve o uso de

recursos visuais e táteis, bem como a inclusão de conteúdos relacionados à cultura surda e à língua de sinais (GOLDFELD, 2002).

Ademais, é importante estabelecer uma parceria com as famílias para garantir o apoio e o engajamento dos pais no desenvolvimento educacional de seus filhos, incluindo a aprendizagem da língua de sinais e a participação em atividades e eventos da comunidade surda (GOLDFELD, 2002).

Assim, a perspectiva sociointeracionista oferece uma visão abrangente e inclusiva da educação de crianças surdas, destacando a relevância das interações sociais, do bilinguismo e do envolvimento da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Essa abordagem tem o potencial de contribuir significativamente para a promoção da inclusão e da qualidade de ensino para crianças surdas (GOLDFELD, 2002).

Segundo Andreis-Witkoski e Douettes (2014), apesar de ter sido conquistado na década passada, o direito à educação bilíngue aos alunos surdos continua sendo amplamente discutido. As autoras ressaltam que há muito debate em torno desse tema e alertam para o risco de que esse direito seja comprometido por meio de estratégias de inclusão que não oferecem o suporte necessário aos alunos surdos. É importante reconhecer que existem diferentes perspectivas e abordagens quando se fala em educação bilíngue.

De um lado, temos autores como Mantoan, que criticam a Educação Bilíngue de Surdos e defendem a inclusão como a melhor abordagem para a educação. Segundo essa perspectiva, a inclusão em escolas regulares, com suporte adequado e adaptações curriculares, é o caminho para garantir a igualdade de oportunidades e a participação plena dos alunos surdos na sociedade.

Por outro lado, temos autores dos estudos surdos, como Campello e Goldfeld, que defendem a importância da educação bilíngue para os alunos surdos. Eles argumentam que a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos, e que a educação bilíngue, que combina a língua de sinais e a língua majoritária do país, oferece uma base sólida para o aprendizado e a inclusão social.

Essa tensão entre inclusão e educação bilíngue reflete diferentes concepções sobre a melhor forma de atender às necessidades dos alunos surdos. É importante considerar que não existe uma abordagem única que seja adequada para todos os alunos surdos, uma vez que cada indivíduo possui suas próprias necessidades e

preferências.

Portanto acredita-se que a inclusão e a educação bilíngue não são conceitos mutuamente exclusivos. Ambas têm seus méritos e podem ser combinadas para os alunos surdos.

A inclusão deve garantir que os alunos surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, com suporte adequado e adaptações necessárias para atender às suas necessidades individuais. Isso pode incluir o uso da língua de sinais como uma ferramenta de comunicação e aprendizado.

A educação bilíngue, por sua vez, reconhece a importância da língua de sinais na vida dos surdos e busca promover o desenvolvimento pleno de suas habilidades linguísticas e cognitivas. Ela permite que os alunos surdos se conectem com sua comunidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que adquirem proficiência na língua majoritária do país.

Embora haja tentativas frequentes de negar à comunidade surda o direito à educação bilíngue, há muitos defensores que lutam para preservar esse direito conquistado com tanto esforço. A educação bilíngue busca proporcionar dignidade e inclusão aos alunos surdos, não apenas durante o período escolar, mas ao longo de suas vidas (ANDREIS-WITKOSKI & DOUETTES, 2014).

Além da luta por direitos, há ainda questões que demandam discussão no contexto da educação bilíngue. O fato de que o direito existe não garante automaticamente que todas as crianças surdas tenham acesso à educação bilíngue. Muitas vezes, há falta de profissionais capacitados para fornecer o suporte adequado às crianças nesse sentido. Mesmo quando há profissionais disponíveis, eles podem não estar suficientemente preparados devido a deficiências na formação, refletindo as deficiências estruturais e históricas no atendimento à comunidade surda (ANDREIS-WITKOSKI; DOUETTES, 2014).

Andreis-Witkoski e Douettes (2014) destacam que os desafios enfrentados na educação de crianças surdas são semelhantes, de certa forma, aos desafios que caracterizam a educação como um todo no Brasil. De maneira geral, o sistema educacional brasileiro é deficitário e oferece recursos estruturais e de pessoal muito abaixo do ideal. O problema não é exclusivo da educação da criança surda, mas se identifica de forma generalizada, contudo, no caso da criança surda os problemas são ainda mais significativos.

Segundo Andreis-Witkoski e Douettes, a história da educação de surdos está

repleta de problemas que remontam a décadas passadas, incluindo a persistente tentativa de "corrigir" a surdez por meio da oralização. Nesse processo, as crianças e jovens são frequentemente obrigados a investir tempo e esforço em tentativas infrutíferas de superar suas próprias limitações físicas. As autoras argumentam que a mudança desse cenário histórico requer tempo, esforço e recursos, os quais nem sempre estão disponíveis por parte do Estado e das próprias famílias.

A transformação necessária requer conscientização das partes envolvidas, especialmente uma formação profissional apropriada para aqueles que trabalham com crianças surdas. Andreis-Witkoski e Douettes (2014) destacam que a questão da formação profissional é um desafio significativo nesse sentido, pois muitas vezes o preparo inadequado leva os educadores a tentativas incessantes de oralização das crianças surdas. Como resultado, essas crianças são frequentemente responsabilizadas pelos desafios do processo de aprendizado, que são na verdade atribuíveis a qualificação dos profissionais que as acompanham.

As consequências decorrentes dessas dificuldades são facilmente perceptíveis. Ao ser problematizada, a criança surda tende a se retrair, tornando o processo de ensino ainda mais desafiador. Diante de avanços graduais e complexos, muitas famílias acabam optando por retirar seus filhos da escola.

Embora a compreensão da Libras pela criança surda não seja geralmente um obstáculo, conforme observado nos relatos apresentados por Andreis-Witkoski e Douettes (2014), é igualmente crucial que ela compreenda a Língua Portuguesa para uma inclusão efetiva. A verdadeira inclusão requer que o aluno surdo tenha a oportunidade de se envolver com pessoas de diferentes origens e culturas, incluindo aquelas que são ouvintes. Ao restringir seu mundo apenas à comunidade surda, podemos limitar suas perspectivas e oportunidades de crescimento.

É importante lembrar que a inclusão não significa negar a identidade e a cultura surda da criança. Pelo contrário, é sobre criar um ambiente que valorize e respeite sua identidade, enquanto também lhe oferece a chance de se conectar com pessoas de diferentes origens e se envolver em experiências mais amplas.

A concepção de um currículo cuidadosamente elaborado para atender às necessidades específicas da criança surda tem o potencial de influenciar significativamente as condições sociais em que ela se encontra. Em Lopes (2016), destaca-se a ideia de que a língua principal de um país, como o Português no caso do Brasil, deve ser integrada de maneira complementar à língua de sinais. No

entanto, foi a partir das reflexões e debates sobre essas questões que surgiram as bases para a proposta bilíngue.

Dessa forma, Lopes sugere que a aprendizagem da Libras pode ocorrer de maneira mais natural e integrada à comunidade surda, permitindo absorver a língua ao interagir com membros mais experientes que o dominam. Em contraste, a aprendizagem da língua portuguesa demanda um estudo sistemático, organizado e metodológico de suas regras e estruturas linguísticas.

Nesse cenário, Lopes (2016) ressalta que o domínio da Libras é fundamental que o aluno surdo possa adquirir proficiência na língua portuguesa. O bilinguismo é caracterizado por esse desenvolvimento sequencial, onde é crucial respeitar a progressão natural de aprendizado da criança. Isso implica não impor uma abordagem educacional que ensine simultaneamente ambos os idiomas, mas sim priorizar inicialmente a Libras, seguida posteriormente pelo Português.

As diferentes influências que afetam o processo de aprendizagem de uma língua adicional são diversas e abrangentes, abarcando desde aspectos biológicos e psicológicos até elementos culturais e as condições disponíveis de tempo e ambiente para a concretização do aprendizado na prática.

De acordo com Lopes (2016), o bilinguismo desempenha um papel crucial no desenvolvimento da capacidade expressiva da criança. Ao dominar ambas as línguas de maneira sólida, o aluno possui um repertório mais amplo para comunicar suas necessidades e se integrar ao ambiente ao seu redor. Nesse sentido, é essencial que o aluno surdo compreenda ambas as línguas. No entanto, essa compreensão não se limita apenas à criança; é igualmente importante que a família reconheça essa necessidade. Isso pode se tornar mais desafiador quando a criança surda é a única na família. Mesmo em famílias onde há membros surdos, os pais muitas vezes acabam restringindo as oportunidades da criança devido às experiências que tiveram em um contexto diferente do atual.

Skliar (1997) *apud* Bernardino (2000, p. 38-39):

(...) é difícil imaginar que os pais ouvintes que não aceitam as Línguas de Sinais renunciem a toda forma de comunicação com seus filhos surdos. Por isso, apesar do controle de certos profissionais, muitos pais criaram e desenvolveram sistemas de comunicação gestual com seus filhos que, por mais complexos que sejam, não conduzem a criança surda a um processo formal de aquisição de informações linguísticas e sócio-culturais. (SKLIAR (1997) *apud* BERNARDINO (2000), p.38-39)

Portanto, nesse contexto, é inegável que qualquer criança seja profundamente influenciada pelos membros familiares com os quais convive. No caso de uma criança surda, essa influência é igualmente relevante, porém as atitudes dos familiares podem inadvertidamente restringir as oportunidades de interação da criança. Quando as escolhas e o apoio da família na escola não são consistentes e próximos, as dificuldades enfrentadas pelo aluno podem acabar limitando seu envolvimento e até mesmo sufocando seu entusiasmo pelo aprendizado.

De fato, como apontado por Lopes (2016), muitas escolas têm mantido alunos surdos em salas de aula regulares sem o suporte adequado, como a presença de um intérprete de Libras. No entanto, é importante ressaltar que a lei brasileira exige que a criança surda tenha acesso a um intérprete em sala de aula regular, garantindo seu direito à educação inclusiva. Quando esse direito não é cumprido, a família do aluno surdo deve intervir e buscar soluções. Se não souberem como agir, é recomendado que procurem ajuda, inclusive da própria escola. É importante ressaltar que, em muitas situações, a escola não é necessariamente a culpada pela falta de profissionais, pois a escassez de intérpretes de Libras é uma realidade enfrentada em todo o país.

Andreis-Witkoski e Douettes (2014) também levantam preocupações referentes à família. As autoras articulam o fato de que, na maioria dos casos, essas crianças chegam à escola com uma grande defasagem na aprendizagem. Nesses casos, os pais geralmente não buscam aprender a língua de sinais e as trocas comunicativas não acontecem naturalmente, o que resulta no afastamento natural.

Ao excluir a criança do processo familiar, da participação comunicativa integral, como é o caso da criança surda em família ouvinte, ela conseqüentemente não compreende todas as nuances envolvidas em questões nas quais a família interage.

Diante desse cenário complexo, o estigma associado à pessoa surda se agrava na sociedade devido à falta de compreensão dos princípios sociais que a família não consegue transmitir por não entender sua língua. Andreis-Witkoski e Douettes (2014, p.44) apontam que,

Os sujeitos surdos ainda são um grupo altamente estigmatizado pela maioria das pessoas e segmentos da sociedade. São perspectivados, de forma preconceituosa, como seres inferiores, com “defeito”, e usuários de

uma língua inferior. Diante desse quadro, um dos papéis fundamentais da escola bilíngue de surdos é desconstruir tais representações juntamente de alunos e da comunidade escolar, incluindo, especialmente, as famílias dos educandos surdos.

Para diminuir gradativamente e, por fim, eliminar esse estigma, é crucial que todas as pessoas envolvidas na vida da criança surda se engajem. Isso abrange outros indivíduos próximos à família, os quais devem colaborar na aprendizagem de Libras e na interação contínua e gradual com a criança.

Nesse sentido, é imprescindível promover a conscientização sobre a educação bilíngue tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. É fundamental que as famílias recebam o apoio apropriado do Estado para aprender Libras. Quando os pais conseguem se comunicar com a criança em Libras, ela não enfrenta um déficit significativo de aprendizado, ou mesmo nenhum déficit, ao iniciar a escola. Isso acelera sua compreensão global e facilita sua transição para o aprendizado da língua portuguesa o mais cedo possível.

Para Oliveira e Figueiredo (2017) apesar de toda a discussão apontar para a necessidade e importância da educação bilíngue, e esta se configurar como um direito na lei brasileira, ainda existem percalços que impedem que sua adoção seja efetiva nas instituições escolares do país.

Os autores ressaltam conforme já destacado neste trabalho, a importância da primazia da língua de sinais na educação da criança surda como propósito de desenvolvimento integral de suas capacidades, e como meio facilitador para a compreensão e educação da língua portuguesa. Ainda que se tenha consciência desses fatos, os estudos que permearam o caminho até a efetivação de uma consciência corrente sobre eles se mantêm recentes e continuamente se renovam, por justamente atentarem contra o que os indícios apontam, ou seja, de que a educação bilíngue não tem sido realizada de forma efetiva, por conta dos mais variados motivos, os quais igualmente foram discutidos.

Além disso, Oliveira e Figueiredo (2017) destacam a construção teórica de intelectuais brasileiros que enfatizam a importância de proporcionar às crianças surdas o ensino precoce da língua de sinais. O trabalho dos autores resalta a compreensão de que as pessoas surdas formam comunidades distintas e frequentemente se encontram isoladas dentro desses grupos, devido ao desafio de se integrarem em meio a ouvintes sem conhecimento da Libras.

Apoiado em pressupostos dos referidos teóricos que destacam a educação bilíngue surda, Oliveira e Figueiredo (2017) ressaltam as características distintas com as quais a criança surda passa a empregar determinado uso da língua em contextos diferentes. Dito de outra forma, os sujeitos que compreendem as duas línguas, empregam diferentes formas de comunicação para diferentes contextos, o ganho está relacionado à dinâmica da comunicação. Tendo em conta que existe o profundo conhecimento da língua de sinais e da língua portuguesa, o surdo consegue utilizar seus recursos em ambas as línguas para dialogar com maior fluidez, e emprega os diferentes recursos às diferentes situações em que se encontra.

Dessa forma, para a inclusão, seria necessário que o aluno surdo em primeiro momento conhecesse de forma profunda a língua de sinais e, posteriormente, aprender a língua portuguesa e se aprofundar em sua construção. A inclusão deixa de ser apenas uma palavra vazia e passa a se conectar efetivamente com a realidade. Mas Oliveira e Figueiredo (2017, p.183) ressaltam que

Por essas e outras razões, o bilinguismo deve ser considerado como o uso que as pessoas fazem de duas línguas diferentes em diferentes contextos sociais (QUADROS, 2012). Nessa direção, a língua portuguesa, para os surdos, terá uma função social diferente da que tem para os ouvintes, e o modo como ela será ensinada também deverá respeitar as características culturais do sujeito surdo. Portanto, uma proposta educacional bilíngue para surdos deve romper com os pressupostos das abordagens anteriores e considerar as especificidades visuais dos surdos contempladas no processo de ensino da língua oral, na modalidade escrita, bem como nas metodologias utilizadas no ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar, que devem ser ensinadas na língua de sinais.

Seguindo a linha dos autores supracitados, acredita-se sim que, as disciplinas que compõem o currículo escolar, como matemática, ciências, história, entre outras, devem ser ensinadas na língua de sinais. Os professores podem utilizar recursos visuais, gestos e sinais para facilitar a compreensão dos alunos surdos e promover a participação ativa deles nas aulas. Ademais, os autores destacam que as abordagens anteriores priorizavam o ensino da língua portuguesa em detrimento da língua de sinais, mostrou inadequado para a educação de crianças surdas. A dificuldade de aprender a partir do português é significativa e pode desencadear desmotivação na criança, resultando em dificuldades de aprendizado.

A ideia é que não é a falta de capacidade da criança que impede seu aprendizado, mas sim a abordagem dos educadores e a estrutura educacional que

as torna desmotivadas, levando à perda de interesse por tarefas que não conseguem compreender. A inclusão é crucial, não apenas para a comunidade surda, mas também para os ouvintes, pois ajuda a superar preconceitos e promove a compreensão da humanidade presente em cada indivíduo.

Oliveira e Figueiredo (2017) destacam que, mesmo em contexto de educação bilíngue, as crianças surdas enfrentam dificuldades adicionais na aprendizagem da língua portuguesa. Uma dessas dificuldades está relacionada à falta de um sistema de escrita enfático para a Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>17</sup>. Os autores mencionam que o ensino da Libras em sua forma escrita é pouco comum e geralmente restrito a cursos superiores de graduação em Letras-Libras.

A dificuldade reside na falta de uma língua escrita consolidada em Libras, que poderia servir como referência para a criança ao aprender o português escrito. Normalmente, quando aprendemos uma nova língua, buscamos pontos de conexão com nossa língua materna, o que facilita a aprendizagem. No entanto, sem uma base sólida em Libras, a criança não tem esse ponto de referência ao se deparar com o português escrito, o que dificulta ainda mais sua aprendizagem.

---

<sup>17</sup> Para a grafia de línguas de sinais criou-se o sistema *Sign Writing*, além de outras escritas de sinais, como o ELiS, por exemplo, que são tipos de uma escrita visual direta através da qual é possível ler e escrever as línguas de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral

## **CAPÍTULO 4 – O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS**

### **4.1 Problemas de Comunicação em Salas de Aula Inclusivas**

A educação inclusiva, ao abordar o corpo discente que possui alunos surdos, se torna um território complexo. Nesse contexto, a formação do educador, especialmente quanto à língua inglesa, se destaca como um aspecto crucial. Toda essa discussão nos leva ao conceito de Formação Discursiva (FD), que, segundo Pêcheux e Fuchs (1990), orientar o que o sujeito pode ou não expressar com base em sua posição social.

Em decorrência do Decreto n. 5.626/05, houve um impacto nas universidades, levando-as a adaptarem seus currículos para assegurar a educação bilíngue para os surdos. Esse movimento é produto de um discurso educacional que exige das instituições uma abordagem linguístico educacional atualizada (SOUZA, 2007). A estratégia adotada é crucial, pois influencia como o aluno surdo se percebe e se relaciona com as línguas que aprende.

No entanto, existem desafios. Há uma concepção errônea de a Libras ser um código simplista rapidamente aprendido. Este pensamento reduz a profundidade e complexidade da Libras, subestimando sua importância no ambiente educacional inclusivo (SOUZA, 2007).

Diversos estudiosos propõem soluções para as salas de aula mistas (QUADROS, 1997; CAMPOS, 2014; MOREIRA *et al.*, 2011; SOUZA, 2007; LODI, 2005; LACERDA, 2006; GOLDFELD, 1997, entre tantos outros). Uma proposta comum é que o ensino seja visto como uma prática de socialização. No entanto, ao lidar com a língua inglesa o desafio se amplia. Em uma sala de aula, a língua inglesa é introduzida ao aluno surdo como uma língua adicional, mediada por uma segunda língua, geralmente o português através da Libras (com um intérprete).

Os estudos sobre a educação de surdos no Brasil têm percorrido um longo caminho, culminando no que hoje é conhecido como Educação Bilíngue para Surdos. Essa abordagem educacional busca dialogar com os documentos oficiais e proporcionar uma inclusão efetiva dos alunos surdos no espaço escolar.

Atualmente, existe uma legislação específica que visa amparar e incluir os alunos surdos nas escolas. No entanto, essa proposta não está isenta de críticas por parte dos pesquisadores da área. Lacerda (2006) aponta que, embora a inclusão seja uma proposta adequada para a comunidade escolar em geral, ela não é satisfatória para aqueles que necessitam de recursos e condições educacionais específicas, os quais muitas vezes não são oferecidos pelas escolas.

Segundo a autora, os alunos surdos estão sendo inseridos no mesmo espaço escolar dos ouvintes, mas não têm acesso aos recursos que poderiam facilitar seu aprendizado e autonomia. A presença de intérpretes de Libras em sala de aula, por exemplo, acaba sendo insuficiente para uma inclusão apropriada. É necessário que haja uma adequação curricular, levando em consideração aspectos didáticos e metodológicos específicos, além do conhecimento sobre a surdez e a língua de sinais por parte de todos os envolvidos no processo de ensino.

A situação se complica quando o intérprete, que é crucial para a aprendizagem do aluno surdo, não possui proficiência em inglês. Mascia e Flaibam (2007) apontam que a falta de conhecimento de inglês por parte do intérprete distancia ainda mais o surdo da língua inglesa.

Aqui, encontramos uma "dupla exclusão": a do aluno surdo, que não possui acesso pleno ao conteúdo da língua inglesa, e da própria língua inglesa, que não é integralmente acessível por limitações na tradução (MASCIA & FLAIBAM, 2007).

Quando a aula é ministrada em inglês e o intérprete traduz para Libras, os alunos ouvintes têm acesso direto ao conteúdo em inglês, enquanto os alunos surdos acessam a tradução em Libras. Essa diferença pode criar uma barreira para os alunos surdos, pois não possuem acesso direto ao objeto de aprendizagem em inglês. Para superar essa barreira, é necessário que o professor adapte sua linguagem de instrução e sua didática para que os alunos surdos possam acessar o objeto de aprendizagem em inglês diretamente em momentos estratégicos. Utilizando estratégias, gestos, sinais e recursos visuais que representem conceitos em inglês. Além disso, é necessário que o professor esteja ciente da importância de repetir e reforçar o conteúdo de forma clara e acessível, permitindo que os alunos surdos compreendam e participem ativamente das atividades em inglês.

Nesse sentido, Souza (2007) elenca critérios primordiais que visam aprimorar a integração do aluno surdo em contextos inclusivos. Entre eles, destaca-se a preparação dos professores para compreender e lidar com as implicações da

surdez, bem como reconhecer a diversidade cultural e de comunicação dos alunos surdos. Essas reflexões ecoam as aspirações globais de uma "educação para todos", com uma riqueza que vai além da mera inclusão – trata-se de garantir um ensino integral.

O intérprete de Libras desempenha um papel vital nesse cenário. Seu trabalho vai além da mera tradução: ele se torna um mediador entre o aluno surdo e o mundo sonoro. As raízes históricas da interpretação de Libras no Brasil remontam à década de 1980, com uma atuação mais visível em contextos religiosos (MASUTTI; SANTOS, 2008). Com o passar dos anos, a profissão de intérprete de Libras foi reconhecida e regulamentada, através da Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023<sup>18</sup>.

Quando examinamos de perto a educação inclusiva, com foco especialmente nos alunos surdos, as falhas e desafios ampliam-se. Uma análise superficial pode levar à crença que a solução é simplesmente criar materiais didáticos adaptados. Entretanto, conforme destacado, a problemática se estende muito além dos recursos pedagógicos. Requer uma revisão profunda do currículo, uma compreensão enraizada da surdez e, acima de tudo, docentes capacitados para essa missão. O currículo, como pontuam Celani e Medrado (2017), não pode ser estático e impermeável, mas deve estar aberto à reinterpretação e adaptação.

É pertinente lembrar o artigo 10 da resolução CNE/CEB nº 4/2009<sup>19</sup>, que reforça a importância da educação bilíngue para alunos surdos, garantindo o acesso à Libras e à Língua Portuguesa como segunda língua, além de respeitar suas escolhas e identidade surda. Essa normativa reconhece a necessidade de adaptabilidade e flexibilidade dentro do sistema educacional. Entretanto, o peso não deve recair somente sobre as normas. A mudança deve ser orgânica, começando pela mentalidade dos educadores e pela formação que recebem.

Quando pensamos em inclusão, estamos, de fato, pensando em integração

---

<sup>18</sup> Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

<sup>19</sup> Art. 10. Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos surdos acesso à educação bilíngue, garantindo-lhes a utilização de Libras em todas as atividades escolares, assegurando-lhes a oferta de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, em conformidade com a legislação vigente e com as especificidades linguísticas dos alunos surdos, promovendo o seu desenvolvimento linguístico e garantindo o acesso aos conteúdos curriculares, em classes bilíngues, classes comuns do ensino regular, em escolas especializadas e em centros de atendimento educacional especializado, respeitadas as escolhas e o projeto de vida do aluno surdo, inclusive no que se refere à comunicação, à cultura e à identidade surda.

genuína e participação ativa. Conforme Fidalgo (2010), a inclusão verdadeira não é mera aceitação física. Ela requer uma profunda mudança de perspectiva, onde cada aluno, independentemente de suas capacidades, tem voz sobre a sua aprendizagem. Assim, não se trata de uma falha do aluno, mas de uma oportunidade para os educadores. E, nesse contexto, a língua inglesa, como disciplina universalmente reconhecida, possui um papel vital na criação de pontes comunicativas que facilitam essa inclusão. Como já discutido anteriormente neste estudo, a aquisição desse idioma amplia horizontes, conecta culturas e abre portas para um universo de aprendizado e oportunidades. É imperativo, portanto, que sua instrução seja adaptada, inclusiva e reflexiva.

Nesse contexto, em meio ao cenário globalizado, a língua inglesa se solidifica como uma ferramenta educacional fundamental. No entanto, dentro da educação inclusiva, seu ensino a alunos surdos apresenta desafios distintos que vão além das barreiras linguísticas convencionais. A partir das complexidades das salas de aula inclusivas, percebemos que muitos educadores, embora carreguem profundo conhecimento sobre suas disciplinas, se sentem desamparados frente às políticas públicas de inclusão, especialmente ao abordar as necessidades específicas de alunos surdos (FIDALGO & MAGALHÃES, 2017).

A essência do desafio reside, em grande parte, na insegurança dos professores, muitos dos quais sentem que sua formação não os preparou adequadamente para atender a diversidade presente em suas salas de aula. Esta insegurança é ecoada por estudantes de pedagogia e licenciatura, que frequentemente expressam que não foram preparados para lidar com alunos com deficiências (LIMA, 2002).

Além disso, o professor precisa adaptar materiais e proporcionar uma experiência visual do aprendizado – imagens, *flashcards* e vídeos legendados – este aprendizado torna-se mais instrumental para alunos surdos. Integrar a Libras neste processo é categórico. Enquanto as universidades oferecem formação em Libras, a verdade é que esta formação é muitas vezes superficial e não reflete as profundas necessidades dos alunos surdos na prática pedagógica. Além disso, o foco excessivo nas leis, em detrimento das práticas pedagógicas reais, perpetua uma lacuna no ensino (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Entretanto, o ensino de inglês para alunos surdos não precisa ser uma tarefa extremamente desafiadora. A chave, como mencionado, está em abordar a língua

de maneira visual, integrando Libras e inglês. A tecnologia, com seu arsenal de aplicativos interativos, jogos educativos e plataformas *online*, pode ser uma aliada inestimável neste processo. O *feedback* visual, que é tão fundamental para os alunos surdos, pode ser incorporado com gestos de aprovação, uso de cores e outras técnicas visuais.

Entretanto, o cerne do desafio permanece sendo a capacidade dos educadores de se adaptarem e inovarem. Como Miranda (2016) destaca, uma reestruturação do ensino é necessária, uma que considere as particularidades dos alunos surdos, garantindo recursos, materiais didáticos apropriados e a presença de educadores capacitados. Em última análise, o objetivo é garantir que a língua inglesa, tão relevante em nosso mundo globalizado, seja acessível e significativa para todos, incluindo alunos surdos.

A capacitação dos professores torna-se então crucial. Ao conhecer e compreender a língua de conforto do aluno surdo (Libras), os educadores são mais capazes de interagir e fornecer um ensino adequado. Baalbaki (2013) destaca que para ensinar uma segunda língua (L2), os professores precisam entender a primeira língua de seus alunos. Isso permite uma abordagem educacional mais abrangente e efetiva, que combina conhecimento bilinguístico, multiculturalismo e sensibilidade às necessidades específicas do aluno surdo.

Não obstante, contrário ao que alguns podem pensar, a introdução da Libras em sala de aula não representa a eliminação da língua portuguesa, mas sim uma ferramenta adicional. Esta introdução permite que o aluno surdo tenha uma experiência educacional mais alinhada às suas necessidades, pois, como Baalbaki (2013) observa, a língua de sinais possibilita uma compreensão do mundo principalmente através da visão, o que se torna essencial para uma aprendizagem mais efetiva. Esta integração linguística é essencial, pois o aluno surdo experimenta o mundo visualmente, integrando-se culturalmente não apenas a uma cultura surda, mas também à cultura nacional e universal.

Além de se capacitar em Libras, o educador precisa adaptar o material didático. A adaptação não significa apenas limitar-se ao livro didático convencional, mas também explorar diversos outros recursos, como filmes, notícias, imagens e textos. Baalbaki (2013) lembra que a tarefa de adaptar materiais não é apenas uma obrigação, mas uma oportunidade para conectar e compreender profundamente seu aluno.

Da mesma forma, Holden e Rogers (2001) oferecem critérios sobre como adaptar material didático, enfatizando a importância de garantir relevância, facilidade de uso, nível linguístico adequado e durabilidade do material. A adaptação bem-sucedida, portanto, envolve mais do que apenas a tradução direta; exige criatividade, empatia e compreensão das especificidades do aluno surdo.

Por fim, Miranda (2016) reitera que o material didático moderno é flexível, integrando diferentes linguagens, desde a escrita até a língua de sinais, sons e imagens. No contexto da língua inglesa, essa integração é ainda mais crucial. O desafio, e também a oportunidade, está em tornar o aprendizado da língua inglesa acessível, engajador e significativo para o aluno surdo.

As pesquisas indicam que os participantes envolvidos no processo de inclusão de pessoas surdas, incluindo os próprios surdos, enfrentam grandes dificuldades para conseguir uma verdadeira inclusão. Os estudos mostram que os surdos enfrentam barreiras na comunicação e têm dificuldade em acessar as informações nas escolas, entre outros problemas. Ademais, os professores relatam significativas dificuldades no sistema educacional, que acaba não oferecendo formação adequada e contínua. Paralelamente, os intérpretes estão ainda desenvolvendo sua identidade profissional, procurando entender seus papéis e facilitar o acesso dos surdos às experiências educacionais.

## **4.2 Abordagem da Leitura e Escrita da Língua Inglesa para Alunos Surdos**

Como destacado por Pires (2014), estudos, como os resultados do PANDESB<sup>20</sup> de 1999, demonstram que o aluno surdo, ao desenvolver habilidades linguísticas em Libras como L1, tende a ter uma transição mais fluida para a leitura e escrita em português (L2). Por outro lado, o aprendizado de uma língua adicional, como o inglês, requer abordagens pedagógicas mais especializadas, levando em consideração as particularidades linguísticas do aluno.

Os documentos oficiais que orientam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil geralmente se concentram em competências linguísticas, como fala, leitura, escrita e compreensão. Contudo, como Carvalho (2014) sinaliza, o ensino de inglês

---

<sup>20</sup> Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro. Pesquisa realizada entre 1999 e 2009, examinou e avaliou sistematicamente, mais de 8.000 surdos de 15 estados, de 1ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

para alunos surdos beneficia-se da adoção mais pragmática. Em vez de um enfoque ampliado, o inglês instrumental, focado em leitura e compreensão textual, pode ser a estratégia mais produtiva.

No entanto, o desafio reside na dinâmica da sala de aula inclusiva. Carvalho (2014) aponta a tensão existente ao equilibrar as necessidades dos alunos surdos e ouvintes. Por exemplo, ao priorizar a leitura e escrita (*reading* e *writing*) em detrimento da escuta e fala (*listening* e *speaking*), corre-se o risco de desfavorecer os alunos ouvintes, e vice-versa. Assim, a solução parece residir na adaptação e integração de metodologias que beneficiem ambas as partes. O uso intensivo de recursos visuais, juntamente com a promoção da fluência em português escrito para alunos surdos, são táticas promissoras.

Esse dilema da inclusão na sala de aula não é trivial. Carvalho (2014) destaca que práticas inclusivas mal concebidas podem ser contraproducentes e excluir grupos. Portanto, a chave está na compreensão profunda e sensível do contexto da sala de aula. É somente através de uma compreensão informada do cenário educacional que podemos compreender as nuances da inclusão e garantir um ambiente de aprendizado produtivo e enriquecedor para todos os alunos.

Quando os alunos ouvintes estão envolvidos em atividades de fala e audição em inglês, e um intérprete está interpretando para os alunos surdos, pode haver uma desconexão entre o que está sendo falado e interpretado, e os surdos estão realmente recebendo como informação. Isso pode dificultar a participação plena dos alunos surdos nas atividades.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a inclusão de alunos surdos no ensino de línguas estrangeiras requer abordagens mais complexas e adaptadas. É necessário considerar estratégias que garantam os surdos tenham acesso ao mesmo objeto de aprendizagem os ouvintes.

É importante destacar que a inclusão de alunos surdos no ensino de línguas estrangeiras requer o envolvimento de educadores especializados, intérpretes e recursos adequados. A colaboração entre esses profissionais pode ajudar a encontrar soluções eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos surdos, garantindo que eles tenham acesso igualitário ao aprendizado da língua.

Não obstante, como destaca Quadros (2008), a pedagogia surda não é intrinsecamente refletida na estrutura curricular das escolas inclusivas, o que pode comprometer a integração plena desses alunos e seu contato com a Cultura Surda.

Assim, ao considerar o ensino da língua inglesa para alunos surdos, deparamo-nos com obstáculos ainda mais elevados. Enquanto os alunos ouvintes muitas vezes já enfrentam dificuldades no aprendizado desta língua adicional, para os alunos surdos, essa experiência é intensificada. Tal desafio é evidenciado pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que, embora aspirem a "estimular o educando para que realize suas descobertas pessoais e científicas" (PEREIRA, 2014, p. 75), nem sempre estão em sintonia com a realidade vivenciada nas salas de aula.

Quadros (2007) observa que a evolução da educação para pessoas surdas tem se mostrado complexa, gerando questionamentos recorrentes a este público. Esta questão é agravada pelo fato de que muitos educadores não surdos nem sempre compreendem ou aceitam plenamente as particularidades dessa educação.

Assim, é imperativo que a língua inglesa para alunos surdos seja abordada com sensibilidade, pesquisa e uma compreensão profunda das particularidades específicas deste grupo. Como Quadros (2007) sinaliza, o educador deve buscar compreender a cultura e a pedagogia surda, a fim de oferecer uma educação realmente inclusiva e eficaz.

Aliado a isso, a experiência de aprendizado de um aluno surdo é profundamente diferente da de um aluno ouvinte. O professor de línguas, em especial da língua inglesa, enfrenta o desafio de transcender os moldes tradicionais e compreender o universo linguístico e cultural do aluno surdo. Um desses universos é a Libras. Como foi mencionado anteriormente, o educador pode se valer do bilinguismo, reconhecendo a Libras e a língua portuguesa escrita como pilares essenciais no ensino de um idioma adicional, neste caso, o inglês.

O ponto crucial, e talvez o mais desafiador, é que a aprendizagem da língua inglesa não deve ser uma mera transposição do que é ensinado aos ouvintes. Quadros (2007) evidencia que a língua, em qualquer modalidade, é uma ferramenta de poder. Assim, o ensino de inglês para surdos não deve reproduzir estereótipos ou se basear apenas em métodos tradicionais, mas ser um canal de empoderamento.

Portanto, para abordar o inglês com eficácia, é vital reconhecer a complexidade da identidade do aluno surdo. A identidade não é estagnada; é fluida e constantemente influenciada por experiências e contextos. E, ao entender o inglês como uma LA para alunos surdos brasileiros, o professor precisa considerar a complexa interação entre Libras, português e inglês.

Sousa (2014) sugere abordagens bilíngues e comunicativas para o ensino de

inglês a alunos surdos. Ambas as propostas reconhecem a contextualização, que valorize a experiência do aluno e sua relação com as línguas.

Além disso, considerando que a Libras tem uma modalidade gestual-visual, o campo visual torna-se uma ferramenta pedagógica. A utilização de materiais visuais, como imagens, infográficos e vídeos, enriquece o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o aluno surdo se conecte com o conteúdo de uma forma mais profunda.

Baseando-se em Lima (2009), o professor desempenha um papel essencial, mas o engajamento do aluno também é fundamental para o sucesso. Utilizando estratégias como trabalhos em grupo colaborativos e roteiros de leitura autônoma, o educador pode enriquecer a experiência de aprendizagem do aluno surdo.

Ao promover trabalhos colaborativos, não apenas se oferece autonomia ao aluno, mas também se o valoriza como um interlocutor válido na construção do conhecimento. A ideia não é apenas ensinar, mas aprender, reconhecendo a riqueza que cada um traz, inclusive os alunos surdos. A leitura, como sugere Lima (2009), não deve ser vista apenas como uma atividade isolada, mas sim como uma estratégia integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

Widdowson (2005) ressalta a importância de focar nas quatro habilidades essenciais no ensino de idiomas: falar, ouvir, ler e escrever. Como ressaltado anteriormente, Carvalho (2014) observa que ao priorizar certas habilidades, pode-se, inadvertidamente, marginalizar outras.

Este é um dilema pedagógico que os professores enfrentam: equilibrar o ensino de habilidades linguísticas para atender às especificidades de todos os alunos. Widdowson (2005) observa que o ensino tradicional, que descontextualiza as habilidades linguísticas da experiência real dos alunos, pode ser uma fonte de dificuldades na aprendizagem.

A proposta é que as habilidades linguísticas não sejam ensinadas de forma isolada, mas em um contexto relevante para o aluno. Widdowson (2005) sugere que aprender um novo idioma deve ser visto como a transferência de habilidades já adquiridas para uma nova forma de expressão.

Neste sentido, é essencial compreender seu contexto e seus alunos, e ajustar sua abordagem pedagógica de acordo. A meta não deve ser apenas ensinar vocabulário e gramática, mas capacitar os alunos com habilidades discursivas relevantes. Como Bakhtin (2016, p.41) aponta “quanto mais dominamos os gêneros,

maior é a desenvoltura com que os empregam e mais plena e nitidamente descobrimos nelas a nossa individualidade”, ou seja, dominar gêneros linguísticos permite aos alunos expressar sua individualidade de forma mais clara e completa.

### **4.3 Reflexões Sobre a Aprendizagem da Língua Inglesa por Alunos Surdos**

Ao longo deste trabalho, tornou-se evidente como a aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos é um caminho repleto de nuances e especificidades. Nesse sentido, Ubá (2008) realça a jornada como desafiadora, mas igualmente recompensadora, por instigar os professores, tanto os em formação quanto os veteranos, a desvendar e aprimorar novas habilidades, sobretudo na comunicação com alunos surdos. Este processo vai além da mera aquisição de um novo idioma, pois conforme Lopes (2009) sinaliza, ele fortalece a perspectiva bilingue (ou até multilíngue) na educação dos surdos, especialmente no contexto brasileiro.

O bilinguismo é uma ferramenta poderosa para os surdos que não pode ser subestimada. Ser bilingue possibilita que os alunos surdos se engajem em contextos letrados. No entanto, quando se fala em adquirir proficiência na escrita de uma segunda ou mais língua, os desafios se multiplicam.

Além desses desafios, o cenário educacional brasileiro ainda luta com a falta de materiais didáticos adequados para o ensino de inglês para alunos surdos. Ubá (2008) chama a atenção para os educadores se armarem de criatividade, recorrendo a figuras e imagens para tornar o aprendizado mais significativo. Ao mesmo tempo, estratégias pedagógicas tradicionais de ensino de inglês, como a repetição e o foco em conversas, tornam-se quase obsoletas para os surdos. Em vez disso, o uso intensivo de recursos visuais e a contextualização das atividades se mostram muito mais eficazes.

Silva (2005) ressalta que a língua de sinais não substitui a língua escrita, mas atua como uma ponte para o aprendizado. Através da língua de sinais, os surdos podem desenvolver habilidades linguísticas, como a compreensão de estruturas gramaticais, a ampliação do vocabulário e a expressão de ideias de forma mais precisa e elaborada.

Aprofundar-se nas práticas de leitura e escrita no contexto do aluno surdo vai além da simples transição entre palavras e sinais. O processo precisa estar contextualizado em práticas sociais que buscam significar o mundo ao redor desses

indivíduos. Essa contextualização busca ampliar a compreensão do aluno surdo, desafiando-os a problematizar os textos de maneira qualitativa e crítica.

Sousa (2008) trouxe à tona uma discussão profunda sobre como os alunos surdos transitam entre sua primeira língua, que é a Libras, e a segunda, o português, quando se aventuram no aprendizado da língua inglesa, tornando-se esta sua terceira língua<sup>21</sup>. No centro dessa reflexão, Sousa (2008) esclarece que existe uma transferência interlinguística quando o aluno emprega conhecimentos prévios de sua primeira e segunda línguas na tentativa de assimilar e se comunicar em inglês.

Três estratégias específicas foram observadas na análise de Sousa (2008) das produções escritas dos alunos surdos. A primeira, transferência interlinguística, vê os alunos utilizando estruturas sintáticas de sua língua materna ou da língua portuguesa para criar enunciados em inglês que, em sua essência, não se alinham totalmente à estrutura padrão do idioma (SOUSA, 2008, p. 68). Em seguida, na estratégia de criação de vocábulos, os alunos inovam ao criar novos termos quando não estão familiarizados com o termo adequado em inglês, recorrendo à base de suas duas primeiras línguas da língua inglesa. A terceira estratégia, mudança de código, ocorre quando o aluno pega emprestado termos ou frases inteiras de uma de suas línguas prévias para incorporar na língua inglesa, seja por desconhecimento, por hábito ou porque sentem que o termo original não expressa plenamente suas intenções (SOUSA, 2008).

Dessa forma, o aluno surdo, ao se aprofundar na jornada da língua inglesa, inevitavelmente traz consigo a bagagem de sua língua de sinais e do português. Essas línguas, por serem os seus primeiros pontos de contato comunicativo, desempenham um papel crucial na forma como o inglês é percebido e aprendido. Com o tempo, e conforme a proficiência em inglês cresce, a dependência dessas primeiras línguas começa a diminuir, evidenciando a solidificação do conhecimento adquirido.

No entanto, para que esse processo ocorra, é crucial despertar um verdadeiro interesse e apreciação pela leitura e escrita no aluno surdo. Valorizar a diversidade de gêneros textuais e contextualizar seu uso em situações reais evita a percepção negativa em relação à aprendizagem. A escrita para esses alunos deve ser

---

<sup>21</sup> O termo “terceira língua” foi mantido tal como utilizado pelo autor em seu estudo original.

encarada como uma jornada de autodescoberta, onde organizar pensamentos, planejar, rascunhar, cometer erros, revisar e reescrever se tornam etapas fundamentais que levam à verdadeira compreensão e proficiência no idioma.

A aquisição da língua inglesa por alunos surdos apresenta uma série de especificidades e desafios que merecem ser reconhecidos e explorados em detalhes. A ênfase nos aspectos linguísticos, como as escolhas lexicais e tempos verbais, é crucial para o desenvolvimento do aprendizado. No contexto inclusivo, essa tarefa adquire camadas adicionais de complexidade. Lopes (2009) destaca a relevância da abordagem enunciativa, que evidencia a materialidade linguística nos textos no âmbito da situação discursiva.

A parceria entre o professor e o intérprete é vital para garantir a clareza da comunicação. A adaptação e flexibilidade do educador são essenciais, especialmente em uma turma diversificada. Reconhecer as potencialidades e limitações dos alunos surdos é uma etapa importante para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, a importância da Libras não pode ser negligenciada. É uma ferramenta poderosa de comunicação e interação. Contudo, a mera aquisição da Libras não é suficiente.

Como Sousa (2008, p.211) destaca:

Considerar que o ensino de línguas para surdos deve ser mediado pela Libras é condição *sine qua non*<sup>22</sup> sustentada por vários estudos desde a década de 1990 no Brasil. Entretanto, apenas considerar a Libras como língua de instrução não sacia todas as dúvidas e questionamentos dos professores sobre como se ensina a escrita de uma língua oral-auditiva na modalidade escrita a aprendizes surdos. Trata-se de um contexto bastante complexo e ainda pouco explorado.

---

<sup>22</sup> Expressão que veio do latim – sem a qual não se pode ser.

## CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DA PESQUISA

### 5.1 Tipo de Pesquisa

Segundo Minayo (1994, p. 23), a pesquisa não é uma atividade estática ou final, mas sim um processo contínuo. Requer uma certa atitude e prática teórica que envolve uma busca contínua pelo conhecimento. Esta atitude é caracterizada pela curiosidade, mente aberta e vontade de questionar conhecimentos e suposições existentes. Diante disso, surge a inquietação que originou o seguinte problema de pesquisa: a eficácia do ensino de língua inglesa para surdos nas escolas inclusivas é satisfatória, levando em consideração as particularidades desse público?

A abordagem metodológica selecionada para embasar este estudo é de natureza qualitativa e fundamentada em pesquisa bibliográfica, caracterizando-se como exploratória. O objetivo é obter uma compreensão aprofundada de aspectos específicos da realidade, examinando os fenômenos a serem estudados e fundamentando essas reflexões em teorias e documentos relevantes para a educação de pessoas surdas. Na realidade analisada, esta pesquisa adota a perspectiva da pesquisa qualitativa de investigação, conforme sugerido por Minayo (2001), que enfatiza a importância dessa abordagem, ao afirmar que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Em síntese, esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como propósito apresentar um estudo de caso que busca analisar e compreender o funcionamento do ensino de inglês para aprendizes surdos na escola inclusiva, a partir das observações feitas em uma escola estadual na cidade de Lagoa Santa – Minas Gerais.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhido o estudo de caso como método para a constituição do corpus. Yin (2001) caracteriza o estudo de caso como “uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o

contexto não estão claramente definidos. É uma metodologia de pesquisa que emprega principalmente dados qualitativos coletados a partir de eventos reais para explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais dentro de seu próprio contexto”. De acordo com o autor os estudos de caso são caracterizados por sua análise aprofundada e abrangente de um ou poucos objetos, permitindo uma compreensão ampla e detalhada. Ao contrário de outros métodos de pesquisa que se concentram em generalização e análise estatística, os estudos de caso enfatizam os aspectos únicos e as complexidades de um caso específico. Esse método permite que os pesquisadores explorem fenômenos complexos e descubram fatores subjacentes que podem não ser aparentes apenas por abordagens quantitativas. Além disso, o estudo de caso é uma investigação caracterizada pelo olhar “profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 1999, p. 72-73).

Dentro das estratégias de investigação/pesquisa, o exame dos materiais da escola, como livros didáticos, planos de aula e o PPP (Projeto Político Pedagógico), é central. Esta análise documental, conforme Gil (1999) define servirá como uma espécie de testemunho das práticas pedagógicas e abordagens adotadas, sendo um pilar essencial para entender o cenário educacional do aluno surdo. Além disso, a pesquisa terá como agentes envolvidos os aprendizes surdos da língua inglesa, intérprete e professor. A base teórica será pautada nas discussões sobre o sujeito surdo como também sobre o processo de ensino do inglês no contexto de sala de aula inclusiva.

## **5.2 Procedimentos Éticos**

Esta pesquisa seguiu os princípios científicos e os aspectos éticos, que envolvem os seres humanos, de acordo com o previsto na Resolução CNS nº 466/2012 (BRASIL, 2013).

É importante destacar que por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, para o seu desenvolvimento foi solicitada autorização para o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP. Dessa forma, esta pesquisa desenvolvida sob a orientação da pesquisadora Elidéa Lucia Almeida Bernardino, cujo projeto-base (CEP/UFMG) na Plataforma Brasil sob registro CAAE: 40666620.7.0000.5149. Os

participantes e/ou responsáveis deram a autorização através de um termo de consentimento livre e esclarecido.

Para o início da coleta de dados, contatou-se a direção da escola envolvida nesta pesquisa para obter o Termo de Anuência Institucional (TAI) (Anexo I) solicitando a permissão para a realização da pesquisa. A partir da autorização dada, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo II) informando sobre a participação voluntária dos sujeitos da pesquisa, que seriam: a professora de inglês e a intérprete que a acompanhava em sala de aula e os dois alunos surdos.

Os participantes assinaram e entregaram à pesquisadora o TCLE, em que a proposta da pesquisa, os procedimentos de coleta e a autorização para participação na pesquisa estão claramente explicitados.

Por fim, questionários (Anexo III) foram administrados a dois alunos surdos, à intérprete e à professora de inglês. A acessibilidade destes questionários é uma prioridade; eles foram projetados de forma a serem completamente compreensíveis para o aluno surdo, usando a Libras para garantir que os surdos pudessem expressar suas ideias e entendimentos de forma autêntica e confortável.

A determinação das categorias de análise, aspecto crucial de qualquer pesquisa qualitativa, foi cuidadosamente elaborada para orientar a interpretação e compreensão dos dados coletados. Essas categorias serviram como a espinha dorsal da análise, ajudando a identificar padrões, temas e reflexões cruciais para a pesquisa (GIL, 1999).

### **5.3 Contexto Escolar da Pesquisa**

Neste tópico, será apresentado: o contexto da pesquisa, detalhando a descrição da escola onde os dados foram coletados; os participantes envolvidos e os materiais didáticos utilizados e analisados durante o estudo.

#### **5.3.1 A Escola**

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, na turma de 2º ano do Ensino Médio composta por vinte e três (23) alunos ouvintes e dois (02) alunos surdos. Apesar de

ser um número pequeno de alunos surdos, essa é a realidade que existe em cidades menores, que além de terem poucos indivíduos surdos em idade escolar, esses muitas vezes são "pulverizados" em diversas escolas, pelo fato de não haver uma política pública que valorize a interação entre os sujeitos surdos e a possibilidade de trocas significativas entre os pares.

Essa realidade apresenta desafios significativos para a educação inclusiva de alunos surdos. A falta de um ambiente escolar que reúna um número suficiente de alunos surdos pode dificultar a criação de uma comunidade surda, onde eles possam interagir em sua língua natural, a língua de sinais. Além disso, a falta de interação com outros alunos surdos pode limitar as oportunidades de desenvolvimento da identidade surda e a troca de experiências e conhecimentos.

Nesses casos, é necessário que as escolas busquem alternativas para garantir uma educação de qualidade. Uma possibilidade é a criação de turmas específicas para alunos surdos, onde eles possam se reunir e compartilhar experiências com outros surdos.

A seleção de uma escola pública como ambiente de pesquisa para estudar a inclusão de alunos surdos é justificada pelo fato de que a maioria desses alunos está matriculada nessas instituições como resultado da política de inclusão. Isso permite uma análise abrangente das práticas inclusivas e dos desafios enfrentados, visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação para os alunos surdos.

A escolha do 2º ano do Ensino Médio se baseia na suposição de que os alunos já tiveram pelo menos cinco anos de exposição à língua inglesa, o que deve ter proporcionado alguma familiaridade com alguns dos seus componentes.

A escola selecionada é referência<sup>23</sup> em ensino no município de Lagoa Santa atendendo nos três turnos: manhã, tarde e noite. No turno da manhã são atendidos os alunos do ensino médio e no período da tarde os alunos do ensino fundamental e médio. À noite, são turmas de ensino médio e turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Aproximadamente, são mil e duzentos (1.200) alunos e sessenta e dois (62) profissionais da educação incluindo um (1) intérprete de Libras. A característica da comunidade atendida é de classe média e a infraestrutura é ampla com salas arejadas. Cada departamento possui seu espaço separado e são treze (13) salas de aula no total; banheiros feminino e masculino, secretaria, refeitório, sala da direção,

---

<sup>23</sup> Resultados apresentados pela escola na última avaliação do IDEB 2021: Anos Finais: 5,6 e Ensino Médio: 4,6.

sala da supervisão, sala de recurso pedagógico, sala dos professores com banheiros feminino e masculino, quadra esportiva, área verde, sala de departamento de pessoal, biblioteca, dispensa para guardar mantimentos e laboratórios para uso dos alunos e professores.

A coleta de dados foi realizada durante o período entre junho e julho de 2023. Durante esse intervalo, foram agendados oito momentos dedicados à aplicação de questionários, coleta de informações e observação das aulas de inglês, conforme estabelecido no horário oficial da escola. O quadro a seguir mostra a distribuição e descrição dos momentos dedicados à coleta de dados.

Quadro 1 – Coleta de registros

Momentos destinados à coleta de dados	Data da coleta	Descrição
1º Momento	05/06/2023	Contato com a direção, professor, intérprete e alunos, para a realização da observação e obtenção do TAI e TCLE.
2º Momento	09/06/2023	Aplicação do questionário escrito para o professor de Língua Estrangeira – Inglês e Intérprete.
3º Momento	12/06/2023	Aplicação do questionário em Libras com o auxílio do intérprete para os alunos surdos.
4º Momento	12/06/2023	Observação da 1ª aula de Língua Estrangeira Moderna – Inglês.
5º Momento	16/06/2023	Observação da 2ª aula de Língua Estrangeira Moderna – Inglês
6º Momento	23/06/2023	Observação da 3ª aula de Língua Estrangeira Moderna – Inglês
7º Momento	30/06/2023	Observação da 4ª aula de Língua Estrangeira Moderna – Inglês
8º Momento	07/07/2023	Observação da 5ª aula de Língua Estrangeira Moderna – Inglês

Fonte: Elaborado pela autora

### 5.3.2 Sujeitos Participantes

Todas as descrições acerca dos sujeitos participantes foram feitas com os dados coletados do questionário e de diálogos informais realizados com os mesmos. Por motivos éticos, os nomes dos sujeitos participantes foram substituídos pelas iniciais para proteger a sua identidade. Esta pesquisa envolveu um total de quatro participantes: dois alunos surdos (codinomes usados de GCS e GMF), um professor regente de língua inglesa (codinome usado RRS) e um intérprete (codinome usado SIL). Os quadros 2 e 3 apresentam e sintetizam as características dos participantes agrupados em duas categorias: profissionais (intérprete e professor) e alunos surdos.

Quadro 2 – Perfil dos Profissionais Participantes

Profissional	Nome	Formação Acadêmica	Cursos na área de Libras	Experiência profissional com alunos surdos	Conhecimento de Inglês	Conhecimento de Libras
Professor de Inglês Regente	RRS	Licenciatura Letras Português/ Inglês	Não	Nenhuma. Primeira vez com alunos surdos.	Avançado	Não possui
Intérprete	SIL	Graduação Pedagogia e Letras Libras (em curso)	Sim (Prolibras)	Há três anos.	Básico	Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 3 – Comparativo do Perfil dos Educandos Participantes deste estudo

Nome	Idade	Como ficou surdo	Tipo de comunicação	Tipo de Comunicação Oral	Conhecimento de Inglês	Conhecimento de Libras
GCS	17 anos	Perdeu a audição devido à meningite antes de completar três anos de idade	Português Falado	Português Frequentemente	Não possui	Intermediário
GMF	17 anos	Nasceu surdo	Libras	Português Raramente	Básico	Avançado

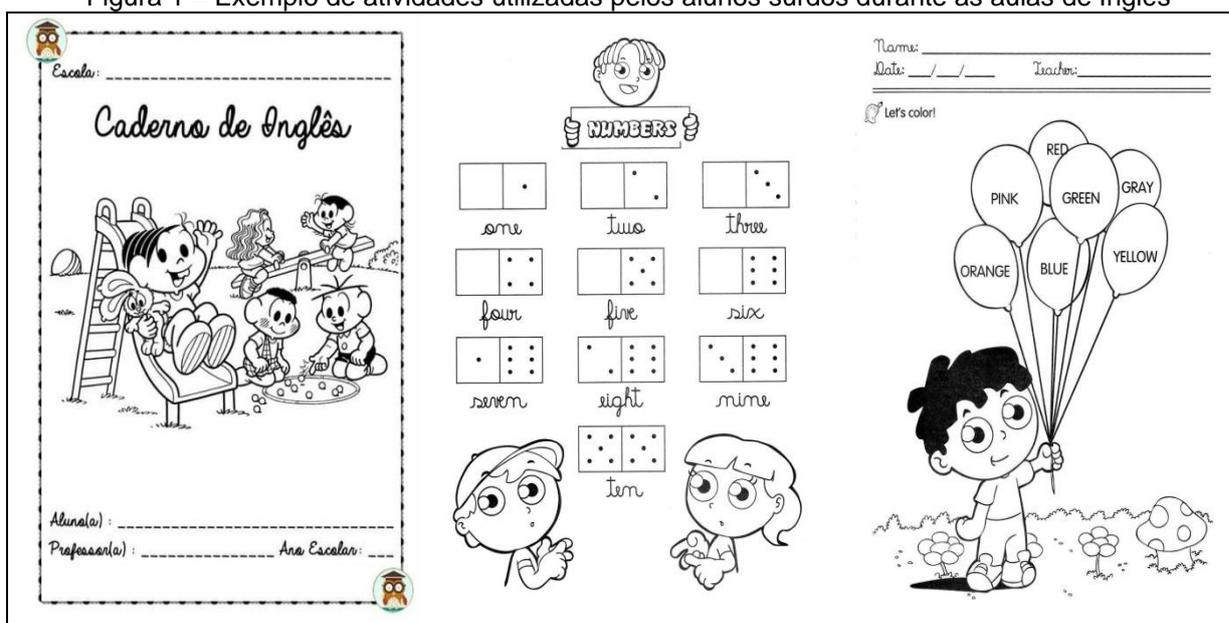
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

### 5.3.3 Material Didático Específico

O ensino de língua inglesa para alunos surdos demanda uma gama diversificada de recursos didáticos. Desde livros didáticos até recursos visuais, é crucial considerar a variedade de ferramentas disponíveis para promover uma aprendizagem eficaz. Nesse contexto, os materiais visuais ganham destaque, proporcionando uma abordagem mais acessível e inclusiva. O papel dos professores na escolha e adaptação de materiais didáticos é decisivo para o sucesso de ensino de língua inglesa para alunos surdos. Compreender como os educadores selecionam, adaptam e utilizam esses recursos no planejamento de aulas contribui para a identificação das melhores práticas e desafios enfrentados no processo.

Durante as aulas observadas, o material didático utilizado pelos alunos surdos é totalmente diferente do convencional utilizado pelos demais alunos ouvintes. Trata-se de uma apostila composta por diversas atividades da *internet*, elaborada pela intérprete com um nível de dificuldade inferior ao esperado para uma turma do 2º ano do Ensino Médio, que se prepara para realizar o ENEM em breve (Figura 1). As atividades são selecionadas aleatoriamente para compor a apostila, seguindo critérios que a intérprete considera pertinentes do aluno surdo.

Figura 1 – Exemplo de atividades utilizadas pelos alunos surdos durante as aulas de Inglês



Fonte: Elaborada pela Intérprete

A situação, quando a intérprete elabora uma apostila com atividades de nível de dificuldade inferior ao esperado para uma turma do 2º ano do Ensino Médio, é preocupante. É importante que haja uma clara distinção de papéis entre o professor e o intérprete, para garantir uma educação de qualidade.

O papel da intérprete é facilitar a comunicação entre o aluno surdo e o professor, garantindo que o aluno tenha acesso às informações e aos conteúdos apresentados. O intérprete não deve assumir o papel de professor, pois isso pode comprometer o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo.

Para garantir uma educação de qualidade, precisa-se que haja uma clara distinção de papéis entre o professor e o intérprete. O professor é responsável pelo planejamento e pela elaboração do currículo, enquanto o intérprete tem o papel de facilitar a comunicação entre o aluno surdo e o professor. A colaboração e a comunicação entre esses profissionais são essenciais para garantir que o aluno surdo tenha acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

#### **5.4 Instrumentos da Pesquisa**

A escolha dos instrumentos de pesquisa é determinante para se ter dados qualitativos. É a partir dessas ferramentas que se pode compreender a complexidade das situações vividas por alunos surdos em ambientes educativos inclusivos.

##### **5.4.1 Questionários**

Um dos instrumentos primários desta pesquisa é o questionário. Ele foi desenvolvido e dirigido a três categorias de participantes: professor, intérprete e alunos.

Os questionários representam uma ferramenta poderosa e versátil na pesquisa social. Segundo Babbie (1998), os questionários são eficientes para coletar dados de forma sistemática. Eles permitem que os pesquisadores atinjam um amplo espectro de informações, abrangendo desde a compreensão básica dos participantes até as nuances das suas experiências individuais.

Para o professor, o questionário buscou conseguir dados e informações sobre o histórico de formação, compreender a adequação de suas práticas pedagógicas às

necessidades dos alunos surdos, seu nível de conforto e competência em ensinar em um ambiente inclusivo, e a eficácia percebida de diferentes estratégias de ensino.

Para o aluno surdo, o questionário foi um instrumento vital para capturar sua experiência e perspectiva. Este aborda tópicos como a clareza da comunicação, a eficácia do suporte fornecido pelo intérprete, a inclusão sentida e as barreiras percebidas para a aprendizagem. O principal objetivo é considerar os aspectos da vida histórico-social dos surdos, como por exemplo, a intensidade da interação comunicativa a que são expostos, o processo pelo qual adquiriram a Libras, a escolarização e o desenvolvimento de seus conhecimentos, entre tantos outros fatores que influenciam na aprendizagem do estudante surdo. De acordo com Sousa (2008),

O objetivo desse questionário foi coletar dados para descrever os sujeitos da pesquisa: aspectos de identificação pessoal da surdez, da aquisição da LIBRAS, das formas de comunicação usadas, escolarização, relação com a família, práticas de leitura e escrita em português e inglês, afiliação à L2 e à LE, objetivos quanto ao estudo da LE e sugestões para o bom andamento do curso. Nos textos escritos pelos alunos ao longo do curso também serviram de base para a análise das produções (SOUSA, 2008, p. 85)

No que diz respeito ao intérprete, o questionário explora diversos aspectos relacionados à sua atuação e à sua interação com os professores e alunos. Esses aspectos incluem o grau de colaboração entre o intérprete e os professores, a clareza do papel desempenhado pelo intérprete, as dificuldades enfrentadas na tradução e interpretação, e a percepção da receptividade e compreensão do aluno.

Além disso, Flick (2009) relata que, ao utilizar questionários em ambientes inclusivos exige-se uma sensibilidade particular. Assim, foi crucial garantir que o questionário para o surdo fosse acessível em Libras.

#### **5.4.2 Observação Escolar com Registro em Diário de Pesquisa**

Além dos questionários, cinco aulas foram observadas dos oito momentos frequentados na escola em que os participantes desta pesquisa atuavam (sejam como alunos, professor ou intérprete). Em termos teóricos, a observação pode ser descrita como:

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 190).

O objetivo é observar e acompanhar o dia-a-dia de uma sala de aula sem intervir para analisar as interações entre o professor, o intérprete de Libras, os alunos surdos, o material didático e as abordagens de ensino. Essa técnica de observação passiva permite uma compreensão mais profunda e detalhada do ambiente educacional e das dinâmicas que ocorrem nele.

## **CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, os dados coletados por meio dos questionários e observações escolares serão analisados e discutidos. O objetivo é alcançar a meta inicial de identificar o modo e as condições em que o ensino da língua inglesa é desenvolvido no contexto de uma escola inclusiva regular com alunos surdos.

### **6.1 Análise da Escola**

Apesar de a escola ser inclusiva e, “teoricamente”, preparada para acolher alunos com diversas deficiências, como visuais, auditivas, motoras e cognitivas, não foram identificadas instalações ou recursos específicos destinados a atender às demandas dos alunos surdos, como sinalizadores luminosos, profissionais capacitados em Libras e outras pessoas da comunidade escolar que soubessem se comunicar em Libras, entre outros.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento essencial para o planejamento e orientação das atividades de uma instituição de ensino. Ele reúne informações sobre os objetivos, valores, metodologia de ensino e ações a serem colocadas em prática, visando alcançar as metas estabelecidas.

No documento analisado constam informações referentes à história da escola, endereço, características sociais da comunidade atendida, número de funcionários, tipo de gestão, o funcionamento de cada turno entre outras informações. Embora em estado de atualização, o documento encontra-se bem elaborado, e possui as informações necessárias para orientar as atividades de uma instituição de ensino e sua gestão, já que este documento serve de direcionamento para a atuação dos professores e da equipe pedagógica. Importante ressaltar que é por meio desse instrumento que as escolas definem quais conteúdos serão ensinados e como isso será feito, levando em consideração os contextos sociocultural e econômico em que estão inseridas.

Uma das partes relevantes do PPP é o tópico específico sobre educação inclusiva. A educação inclusiva é fundamentada em uma visão ampliada do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que todos os indivíduos têm o potencial de aprender e que suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas. O PPP

destaca que a escola comum se torna um ambiente propício para a construção de novos referenciais para os alunos com deficiência, pois é na convivência com seus pares que não apresentam as mesmas particularidades que eles podem aprender novas noções e habilidades (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014). Essa afirmação ressalta a importância da convivência entre alunos com e sem deficiência na escola regular. A diversidade presente nessa convivência proporciona um espaço enriquecedor, onde diferentes perspectivas e experiências se interligam, contribuindo para o aprendizado e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. O PPP também destaca a importância de respeitar e trabalhar as diferenças dos alunos com deficiência. Isso significa adaptar as práticas pedagógicas, oferecer recursos e suportes adequados, promover a inclusão social e garantir que esses alunos tenham acesso igualitário ao currículo e às oportunidades educacionais. É fundamental que o PPP seja elaborado com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, estudantes e seus familiares. Essa participação garante que as necessidades e expectativas de todos sejam consideradas, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. Além disso, o PPP enfatiza que:

O objetivo da inclusão é promover mudanças tanto na própria instituição de ensino quanto no sistema educacional como um todo. Essas mudanças visam atender às diversas necessidades dos alunos, celebrando a diversidade de gênero, raça, etnia, **linguagem**, origem, nível de aprendizagem e deficiência. É fundamental que os alunos sejam percebidos como sujeitos que possuem diferenças e que essas diferenças sejam valorizadas será preciso rever processos avaliativos, sem que isso signifique ausência de avaliação. Também a função da escola será ampliada, não restringindo a ensinar a ler e a escrever (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, grifo meu).

Nota-se que o propósito da inclusão é instigar transformações tanto na escola quanto no sistema educacional de modo abrangente, a fim de atender a diversas necessidades. Essa afirmação busca celebrar a diversidade em diversos termos inclusive quanto à linguagem. Dessa forma, os alunos devem ser reconhecidos como indivíduos que possuem diferenças, o que demanda uma revisão dos processos de avaliação, sem, no entanto, abolir essa prática. Por fim, o PPP afirma que não é suficiente focar apenas em processos de socialização na escola, pois a função social dessa instituição vai além da simples integração dos alunos à comunidade. É necessário resgatar o papel da escola na formação de cidadãos, isso

implica em desenvolver indivíduos autônomos, capazes de tomar decisões, planejar, interagir socialmente, serem flexíveis e criativos.

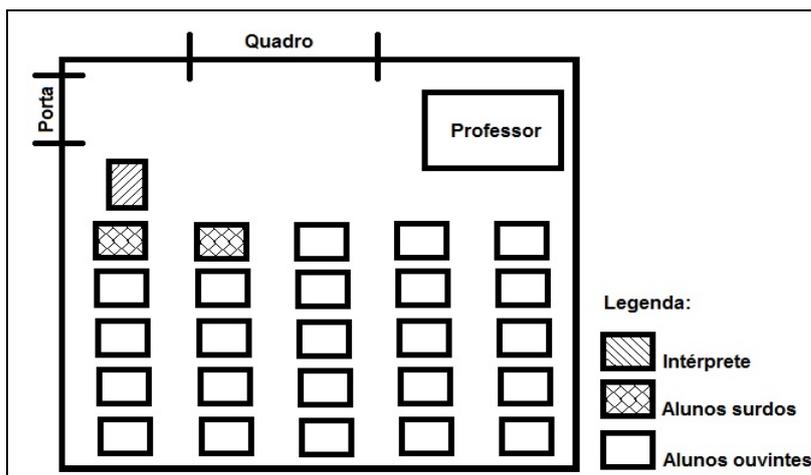
Além disso, a escola deve ser um espaço que instrumentaliza os alunos, ou seja, que os capacita e prepara para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Isso significa que a educação deve ir além do ensino de conteúdos acadêmicos, ela deve desenvolver habilidades e competências que permitam aos alunos serem autônomos, capazes de fazer escolhas conscientes, de planejar suas ações, de se relacionar de forma saudável com os outros, de serem flexíveis e criativos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

Também se analisou o Regimento Escolar, documento também bem elaborado e que contém informações como: histórico da educação, princípios e fins da educação, organização financeira e técnica, serviços pedagógicos complementares, sistema de assistência escolar, organização didática, regime escolar, avaliação da aprendizagem e sua utilização didática, registros e escrituração e regime disciplinar.

Os estudantes surdos recebem suporte de um intérprete, no entanto, o corpo docente e os funcionários, não tiveram treinamento ou orientação sobre como receber e interagir com os alunos surdos. Os funcionários não possuem conhecimento em Libras, e toda comunicação é intermediada pela intérprete, sempre que ela está presente.

A configuração da sala de aula segue o modelo tradicional, onde as carteiras estão organizadas em fileiras e os alunos estão todos de frente para a professora, que geralmente ocupa a área frontal entre os alunos e o quadro. A disposição dos alunos surdos na sala de aula é um aspecto importante a ser considerado para garantir uma inclusão efetiva e facilitar a comunicação. Embora a configuração tradicional da sala de aula possa apresentar desafios para os alunos surdos, é possível fazer adaptações para atender às suas necessidades específicas. A figura a seguir mostra a disposição dos alunos surdos na sala de aula.

Figura 2 – Representação da posição dos alunos surdos na sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Na figura 2 é importante destacar que, especificamente durante a aula de inglês, a intérprete mantém-se sentada próxima aos alunos surdos, pois é trabalhado um material específico com eles. Além disso, um fator que se destaca é a proximidade dos alunos surdos em relação à porta, o que aumenta possíveis distrações pela movimentação constante ao ambiente externo à sala de aula. Obviamente, a escolha do local na sala de aula deve ser das necessidades individuais do aluno surdo, e não há uma regra geral que proíba que eles fiquem sentados perto da porta. A decisão deve ser baseada em considerações individuais e nas necessidades específicas. Cada aluno é único, e o arranjo na sala de aula deve levar em conta as melhores condições para seu aprendizado e participação efetiva. O diálogo aberto entre professores, intérpretes, alunos e suas famílias é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo e atender às necessidades específicas de cada estudante.

Ao longo da observação das aulas, não houve utilização de recursos tecnológicos visuais, apenas no 8º momento em que foi utilizado um aparelho de som portátil para reproduzir a música *“Past Continuous – Rockin English”*.

## 6.2 Análise dos Participantes

### 6.2.1 Professora

De acordo com as informações obtidas nos questionários, a professora é formada em Letras Português/Inglês desde 1998 pela PUC-MG e iniciou a carreira

docente ministrando língua inglesa desde 2004. Durante as aulas a professora apresenta uma postura ética e tranquila em relação aos alunos, ministra os conteúdos com firmeza e conhecimento, tentando esclarecer todas as suas dúvidas, embora durante as suas aulas alguns alunos não demonstrassem interesse em realizar as atividades e nem em participar das aulas. Percebe-se que a professora demonstrou ter conhecimento e domínio dos conteúdos, boa fluência e vocabulário vasto em suas aulas, apesar de ainda utilizar o método tradicional de ensino focado na apresentação de conteúdo, atividades de fixação usando para isso aulas expositivas, textos e *handouts*. É importante destacar que esta é a primeira vez que ela leciona para alunos surdos. Ainda assim, a professora não recebeu qualquer orientação especializada sobre como trabalhar com alunos surdos e mencionou não conhecer cursos direcionados especificamente para esse fim para os professores. É importante salientar aqui que o professor busque alternativas, para que consiga acompanhar as mudanças que acontecem no mundo. Isso lhes permitirá compreender e atuar como um guia no processo de ensino-aprendizagem, adaptando seu ensino às necessidades e realidades individuais dos estudantes, o que por sua vez pode estimular um maior interesse pelo aprendizado (MANTOAN, 2003). Logo, o professor deve buscar formas que chamem a atenção do aluno, e tornem as aulas mais dinâmicas e interativas, rompendo com aquele modelo monótono de ensino, onde apenas o professor é o detentor do conhecimento. Além disso, a professora não tem conhecimento da Libras e teve contato superficialmente na graduação através de disciplinas obrigatórias. Dessa forma, a comunicação com os alunos surdos se dá exclusivamente por intermédio da intérprete, porém em alguns momentos, notou-se uma tentativa de estabelecer comunicação entre a professora e os alunos surdos por meio de gestos, acenos, movimentos de cabeça (afirmativo e negativo) e indicações no quadro.

### **6.2.2 Alunos Surdos**

Os alunos surdos que participaram desta pesquisa não apresentaram nenhum outro comprometimento cognitivo. Ambos têm pais ouvintes e irmãos também ouvintes, o que corrobora com Felipe (2008) que aborda a questão da maioria serem filhas de pais ouvintes.

Mas ser uma pessoa surda não equivale a dizer que esta faça parte de uma Cultura e de uma Comunidade Surda, porque sendo a maioria dos surdos, aproximadamente 95% filhos de pais ouvintes, muitos destes não aprendem a Libras e não conhecem as Associações de Surdos, que são as Comunidades Surdas, podendo tornarem-se somente pessoas com deficiência auditiva (FELIPE, 2008, p.109).

### **6.2.2.1 Aluno GMF**

De acordo com as informações obtidas, GMF nasceu surdo, e sua condição foi percebida pela mãe quando ele tinha apenas quatro meses de idade. Apesar das suspeitas iniciais, a confirmação da surdez veio após consultar médicos. Desde cedo, GMF passou por vários tratamentos com fonoaudiólogos, possivelmente seguindo uma abordagem oralista. Sua jornada educacional começou aos seis anos de idade na 1ª série em uma escola particular que oferecia ensino de inglês, cursando até a 5ª série sendo o único aluno surdo. Posteriormente, foi transferido para uma escola pública inclusiva, onde estuda atualmente. É interessante notar que GMF repetiu a 6ª série por sugestão de sua mãe, que acreditava que ele não estava preparado para avançar para a 7ª série. Embora não tenha sido reprovado, essa decisão foi tomada com base no melhor interesse de GMF e em sua capacidade de acompanhar o currículo escolar. Na transição para o ensino médio, encontrou mais colegas surdos em sala de aula. A mãe de GMF sempre buscou orientação de especialistas e seguiu suas recomendações de forma rigorosa. Através de conversas informais, GMF revelou que iniciou seu aprendizado em Libras em um curso particular para ouvintes, onde sua mãe e seu pai também se matricularam para incentivá-lo, embora seus pais tenham parado antes do término do curso, pois GMF demonstrou um progresso e desenvolvimento muito mais rápido que os dois.

### **6.2.2.2 Aluno GCS**

Com base nas informações fornecidas, GCS nasceu sem complicações aparentes, porém, enfrentou um desafio significativo em sua infância ao contrair meningite com um ano de idade. Após se recuperar, sua família percebeu que GCS não respondia aos chamados auditivos, levando à suspeita de surdez. A confirmação veio aos dois anos, quando foi levada ao médico e foi constatada a surdez. Devido ao diagnóstico, seus pais foram aconselhados a não utilizar a Língua Brasileira de

Sinais para não atrapalhar o processo de oralização de GCS. GCS frequentou escolas públicas inclusivas, onde inicialmente não havia intérprete de libras. No entanto, apenas na pré-adolescência, uma fonoaudióloga sugeriu o aprendizado de Libras. Sua alfabetização em português ocorreu predominantemente por meio da oralização. Foi somente na 6ª série, aos onze anos, que teve contato com um intérprete de Libras e começou a aprender a língua de sinais. Além disso, teve aulas de inglês a partir da 6ª série, ampliando assim suas habilidades linguísticas. Apesar de ser oralizada, GCS só utiliza a Libras em suas conversas com outros surdos ou com intérpretes, e depende muito da leitura labial.

Em síntese, os casos dos alunos observados mostram como decisões tomadas por profissionais da saúde, como médicos e fonoaudiólogos, podem ter um impacto direto e duradouro na vida educacional de crianças surdas. No caso de um dos participantes, por exemplo, o atraso no diagnóstico e a orientação médica de evitar o uso da Libras em sua infância talvez tenham limitado seu acesso completo ao mundo do conhecimento e da comunicação durante seus anos formativos. Ainda assim, sua capacidade de adaptação e resiliência são notáveis. A introdução tardia da Libras em sua vida demonstra tanto a flexibilidade do aprendizado quanto as consequências de estratégias pedagógicas mal escolhidas. Isso demonstra que os alunos surdos enfrentaram barreiras significativas, especialmente em relação à pedagogia oralista e suporte adequado na escola.

### **6.2.3 Intérprete**

A intérprete é formada em Pedagogia e está cursando uma graduação em Letras-Libras, além de possuir o Prolibras<sup>24</sup> que é um exame de certificação para professores e intérpretes de Libras. A intérprete tem experiência de três anos no campo, isso mostra que este tempo podem não ser suficientes para uma base sólida em interpretação. A interpretação é uma habilidade complexa que requer um conhecimento profundo da língua de sinais, das nuances culturais e das estratégias de comunicação adequadas para diferentes contextos. É possível que a intérprete ainda esteja em processo de aprimoramento e aprendizado contínuo.

---

<sup>24</sup> O Prolibras foi estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº 29, de 20 de julho de 2007 e Portaria Normativa MEC nº 20, de 08 de Agosto de 2010, para ser realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quanto à preparação de material didático para a disciplina de inglês, é válido questionar como uma pessoa sem formação específica no objeto da disciplina pode realizar essa tarefa. A intérprete, mesmo com sua formação em Pedagogia e seu conhecimento em Libras, pode enfrentar desafios ao criar materiais que atendam aos padrões e às necessidades específicas do ensino de inglês. Muito de seu aprendizado e preparação para lidar especificamente com o ensino de inglês para alunos surdos vem da vivência diária. Esse fato sugere que os programas acadêmicos e de treinamento poderiam se beneficiar de um enfoque mais prático e talvez de estágios ou parcerias com escolas.

Embora a intérprete possua uma base educacional sólida e experiência prática, é importante reconhecer que a interpretação é uma habilidade complexa que requer um aprimoramento contínuo. A colaboração com o professor de inglês e a busca por oportunidades práticas de aprendizado podem contribuir para o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e para uma interpretação mais eficaz.

O questionário respondido pela intérprete de Libras demonstra a forma como a profissional observa o estado atual da educação inclusiva em contextos de ensino de línguas, particularmente o inglês. Além disso, a intérprete traz à tona a importância da experiência prática e da educação continuada para se tornar proficientes em Libras e na educação de alunos surdos.

Ademais, ela ressalta a importância da inclusão e da igualdade de oportunidades para alunos surdos, enfatizando que métodos de ensino devem ser ajustados para serem mais visuais e práticos, de acordo com as necessidades desses alunos.

Após a apresentação dos participantes envolvidos nesta pesquisa, o próximo passo é expor brevemente como foram as aulas e o material didático elaborado e utilizado especificamente pelos alunos surdos.

### **6.3 Análise das Aulas**

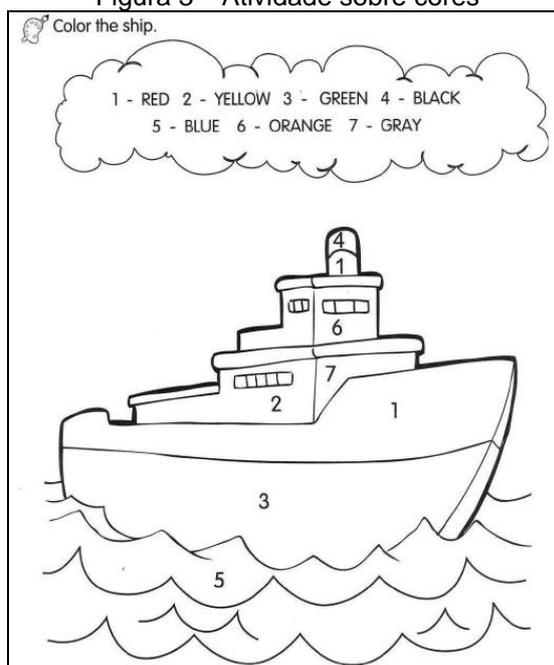
Em síntese, através da observação, a disciplina de língua inglesa parece não ser percebida como um componente relevante na aprendizagem dos alunos surdos. Uma hipótese para esse pensamento é que algumas pessoas acreditam que o currículo escolar já está sobrecarregado e que outras disciplinas são mais

importantes do que a Língua Inglesa. Além disso, alguns preconceitos e estereótipos sobre as capacidades linguísticas e intelectuais dos surdos podem levar à crença de que aprender inglês não é importante ou possível para eles. Dessa forma, algumas pessoas desconhecem os benefícios que o conhecimento do inglês pode trazer para os surdos, incluindo acesso a oportunidades educacionais, de emprego e de comunicação global. Obviamente, reconhece-se que cinquenta (50) minutos semanais para aprender uma língua adicional é uma quantidade muito limitada de tempo para absorver novos conceitos, praticar habilidades linguísticas e consolidar o aprendizado para os ouvintes quanto mais para os surdos, pois a aprendizagem demanda tempo. Além disso, poucas aulas semanais acabam por limitar a diversidade de atividades realizadas em sala de aula. Em resumo, enquanto 50 minutos de aula semanal podem ser um ponto de partida, para uma aprendizagem significativa e proficiente em inglês, é geralmente necessário um compromisso mais substancial de tempo e recursos. Serão destacadas neste tópico as principais considerações observadas em cada aula.

### **6.3.1 Aula 1**

A professora de língua inglesa entra na sala e cumprimenta a todos em língua portuguesa e logo em seguida, dá início à explicação do tópico gramatical “*Past Continuous – Affirmative Sentences*”. Nota-se que a professora se comunica de costas para os alunos surdos e a intérprete não realiza a interpretação, já que os alunos estavam retirando da mochila o material específico de inglês. A professora segue explicando o tópico gramatical aos demais alunos e a intérprete em Libras orienta os alunos surdos a realizarem outra atividade (Figura 3).

Figura 3 – Atividade sobre cores



Fonte: Apostila elaborada pela intérprete

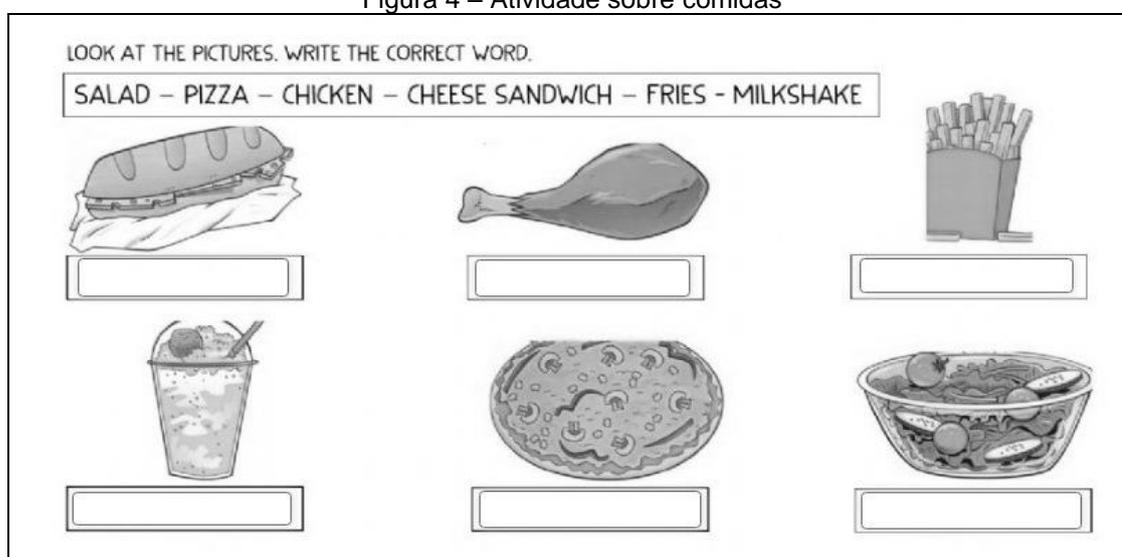
É imprescindível salientar que em momento algum nesta aula houve interação entre os alunos surdos e a professora, pois se tratava de uma atividade simples e conseqüentemente, nem os alunos surdos e nem a intérprete tiveram dúvidas ao realizar a atividade. Neste contexto, em que a intérprete não interpreta a fala da professora, segundo Leite (2004), ocorre o que é chamado de não transladação, ou seja, o que a intérprete sinaliza com os alunos surdos não corresponde ao enunciado da professora. Ambos os alunos estão concentrados em realizar individualmente sua atividade de forma autônoma e quando faltam aproximadamente 15 minutos para o término da aula, a professora faz a chamada oralmente pelo nome dos alunos e a intérprete responde pelos alunos surdos. Vale ressaltar que a chamada é uma prática rotineira e oral realizada por todos os professores. Contudo, sabe-se que os alunos surdos possuem não apenas um nome, mas também um sinal-nome<sup>25</sup> associado. Dessa forma, seria viável que os próprios alunos respondessem à chamada se a professora também utilizasse o sinal correspondente. No entanto, a professora não está ciente desse aspecto, o que reforça a exclusão dos alunos surdos ao promover situações exclusivamente baseadas na oralidade e audição. Por fim, a aula acaba e a intérprete orienta os alunos surdos a terminarem a atividade em casa.

<sup>25</sup> Entende-se como sinal-nome ou sinal-pessoal a forma mais prática de identificação da pessoa na comunidade surda, trocando-se a datilologia do nome por um sinal que representa a pessoa.

### 6.3.2 Aula 2

A professora entra na sala e cumprimenta os alunos em língua portuguesa, fala que irá passar os exercícios no quadro e verificará ainda nesta aula. Como habitual, os alunos surdos não interagem com a professora e eles já retiram da mochila a apostila específica de língua inglesa. A intérprete os orienta a fazer a atividade de vocabulário sobre “comida” e quando finalizarem para colorir as imagens (Figura 4).

Figura 4 – Atividade sobre comidas

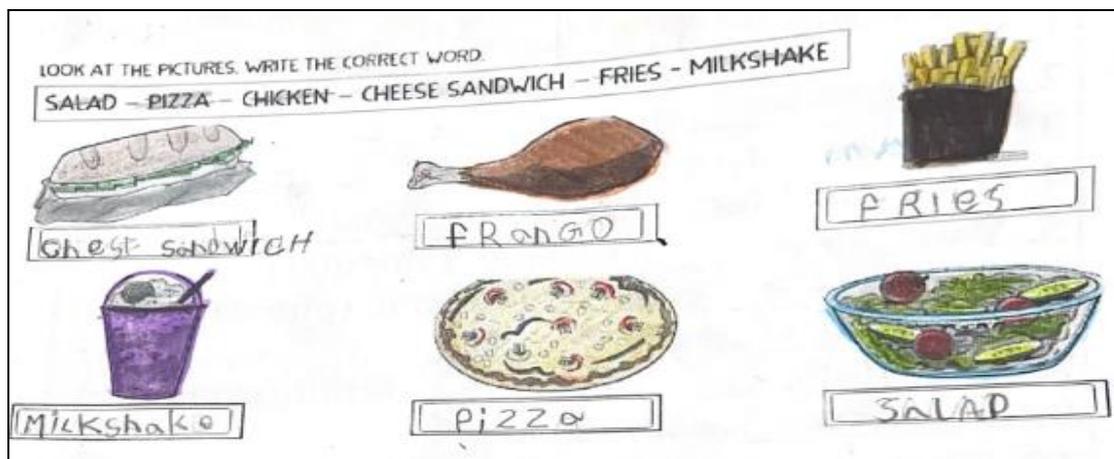


Fonte: Apostila elaborada pela intérprete

Os alunos surdos tentam realizar de forma autônoma, porém por tratar-se de uma atividade de vocabulário, o aluno GCS fica com muitas dúvidas e pede ajuda à intérprete. Por sua vez, a intérprete vai até a biblioteca da escola e volta com dois dicionários bilíngues (Inglês-Português). Aparentemente, ambos já têm habilidades no uso do dicionário e facilidade em encontrar as palavras. Nota-se que GMF não solicita ajuda à intérprete em situações de desconhecimento ou dúvida, o que demonstra uma independência considerável em relação a ela. Uma possível razão para o comportamento diferente de GMF é que ele possui conhecimento intermediário de inglês por ter estudado este idioma desde a 1ª série do ensino fundamental em uma escola particular.

Através das respostas dadas pelos alunos, podemos destacar que GCS escreve a palavra “frango” mesmo estando escrito no enunciado “*chicken*” (Figura 5).

Figura 5 – Atividade realizada pelo participante GCS



Fonte: Apostila elaborada pela intérprete

Essa figura ilustra um caso de alternância de códigos ou *code-switching* entre o inglês (LA) e o português (L2), possivelmente com função de preenchimento lexical, já que parece que a palavra “*chicken*” não era conhecida pelo aluno. Assim, a alternância de código se configurou como estratégia discursiva, a fim de se atingir o objetivo comunicativo previamente pretendido. O *code-switching*, conforme definido por François Grosjean (1982), refere-se ao uso alternado de duas línguas ou variedades linguísticas dentro de uma mesma conversa ou contexto linguístico. Essa prática é comum em comunidades bilingues ou multilíngues, onde os falantes têm proficiência em mais de uma língua. Este fenômeno pode ocorrer por uma variedade de razões, como expressar identidade cultural, transmitir nuances específicas, preencher lacunas no vocabulário ou facilitar a comunicação entre falantes que compartilham mais de uma língua em comum. Isso geralmente ocorre durante o processo de aquisição de línguas adicionais durante a fala ou escrita e pode ser considerada uma etapa natural no desenvolvimento da proficiência linguística.

Sousa (2008, p.64) afirma que:

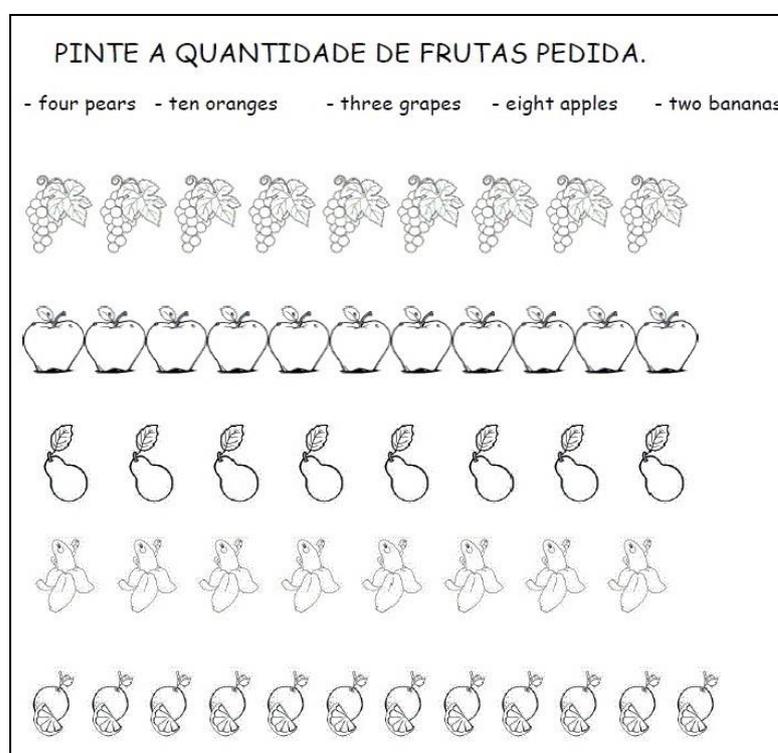
O uso da L1 (e da L2) nos primeiros estágios de interlíngua dos aprendizes rumo à língua-alvo é um comportamento comum, inevitável (e até desejável), pois se trata do único conhecimento prévio (do tipo linguístico) com o qual eles podem contar para se comunicar.

O sinal sonoro que indica o término de aula é acionado, e os alunos surdos percebem a agitação ao redor, deduzindo que a aula acabou.

### 6.3.3 Aula 3

Após cumprimentar a todos, a professora pergunta aos alunos sobre o conteúdo abordado nas últimas aulas e inicia a explicação do tópico gramatical “*Past Continuous – Negative and Interrogative Sentence*”. Como de costume, os estudantes surdos não participam ativamente das interações com a professora e iniciam uma nova atividade proposta pela intérprete no material didático específico (Figura 6).

Figura 6 – Atividade sobre números



Fonte: Apostila elaborada pela intérprete

Por tratar-se de uma atividade de nível básico os alunos realizaram tranquilamente com poucas intervenções da intérprete. A aluna GCS sente um pouco de dificuldade em realizar a atividade e pede ajuda ao colega surdo com maior conhecimento, no fim eles realizaram a atividade em dupla. Observa-se que, mesmo que inconscientemente, eles utilizam-se da estratégia de andamento<sup>26</sup> (*scaffolding* em inglês) que contribui para o desenvolvimento cognitivo e possibilita

<sup>26</sup> Este termo sugere que o aprendizado ocorra na interação social através da construção coletiva, onde os alunos possam fornecer suporte e orientação uns aos outros para que a tarefa seja resolvida.

que, com o apoio de alguém mais capacitado, o aluno consiga, por exemplo, resolver uma tarefa que, sozinho, ele não conseguiria.

O uso do andaimento, mencionado por Donato (1994), é uma estratégia benéfica no processo de aprendizagem. O andaimento refere-se à prática de um indivíduo mais experiente ou competente fornecer suporte e orientação a um aprendiz menos experiente, permitindo que eles avancem em direção à resolução de problemas linguísticos complexos. Assim, “a co-construção de aprendizagem de língua é altamente produtiva, pois evidencia a importância do conhecimento construído coletivamente, onde todos têm participação importante na aprendizagem”. Portanto, atividades em duplas ou em grupos, com alunos com diferentes níveis de conhecimento do conteúdo ensinado, são boas oportunidades para que os alunos possam avançar na sua aprendizagem.

Após a explicação, a professora verifica o relógio e informa que restam apenas 20 minutos para o final da aula. Em seguida, ela começa a examinar os cadernos de todos os alunos, percorrendo a sala. Ao terminar a atividade GMF opta em mostrar sua atividade à intérprete em vez de mostra-la à professora, solicitando sua verificação. Este cenário sugere que, em algumas ocasiões, os alunos podem perceber a intérprete como desempenhando o papel da professora e assumindo suas responsabilidades. Os alunos parecem estar familiarizados com essa dinâmica, pois frequentemente dirigem suas perguntas à intérprete em vez de à professora. Apenas quando não têm a resposta, a intérprete consulta a professora. Como mencionado por LACERDA, SANTOS e CAETANO (2014), é fundamental que o professor não substitua as funções do intérprete, mas sim trabalhe em parceria com ele. Essa colaboração é essencial para garantir que os alunos surdos tenham a oportunidade de aprender uma língua adicional em um ambiente adequado às suas necessidades, reconhecido por ambos os profissionais.

A situação descrita evidencia uma a confusão de papéis na qual a intérprete é percebida como uma "segunda professora" e assume responsabilidades além de sua competência é problemática, pois desvirtua o papel do intérprete em sala de aula.

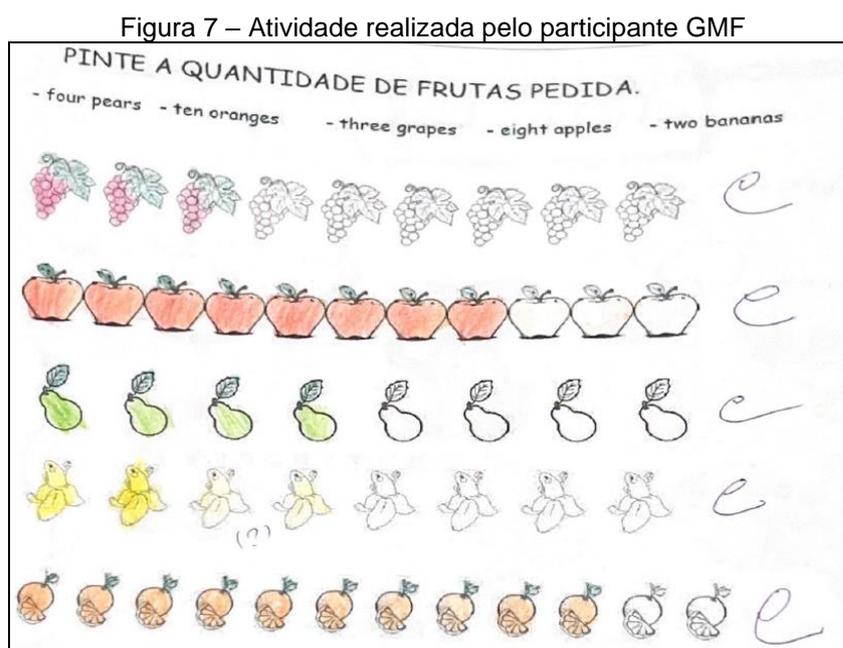
É fundamental a compreensão de que a intérprete está ali para facilitar a comunicação entre eles e o professor, e não para assumir o papel de ensinar o conteúdo da disciplina. A intérprete deve estar preparada para direcionar as

perguntas dos alunos para o professor, buscando promover a interação efetiva entre todos.

Para evitar essa confusão de papéis, é importante que a escola e a equipe pedagógica promovam uma maior conscientização sobre o papel do intérprete. Isso pode ser feito por meio de treinamentos, *workshops* e discussões que esclareçam as responsabilidades do intérprete, bem como a importância de uma parceria colaborativa entre o professor e o intérprete.

Chegando à carteira de GMF a professora verifica seu exercício e confirma balançando a cabeça em sinal de positivo, indicando que está correto. A intérprete, no entanto, já havia verificado anteriormente (Figura 7). Após a revisão da intérprete, é perceptível que ainda existem vestígios sutis do colorido incorreto feito pela aluna.

O alarme sonoro soa, indicando o fim da aula.



Fonte: Apostila elaborada pela intérprete

#### 6.3.4 Aula 4

A professora entra na sala, cumprimenta os alunos em português e inicia a aula escrevendo no quadro. Como rotineiro, os alunos surdos esperam as orientações da intérprete para realizar a atividade na apostila específica. Ao realizar a atividade um pouco mais complexa (Figura 8), os alunos surdos pedem ajuda primeiramente à intérprete para realizar a atividade.

Figura 8 – Atividade gramatical sobre verbo *to be*

Ch **VERB TO BE** form of t **BE** to be.

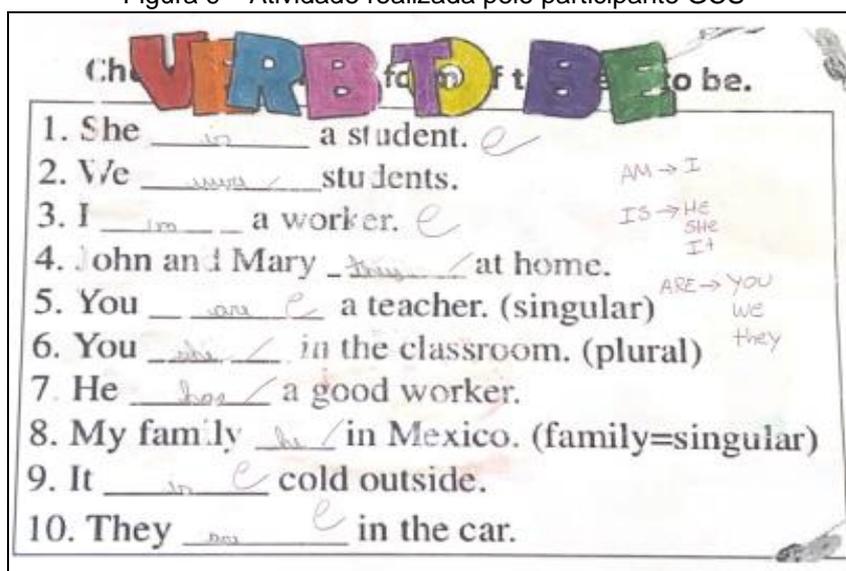
1. She \_\_\_\_\_ a student.
2. We \_\_\_\_\_ students.
3. I \_\_\_\_\_ a worker.
4. John and Mary \_\_\_\_\_ at home.
5. You \_\_\_\_\_ a teacher. (singular)
6. You \_\_\_\_\_ in the classroom. (plural)
7. He \_\_\_\_\_ a good worker.
8. My family \_\_\_\_\_ in Mexico. (family=singular)
9. It \_\_\_\_\_ cold outside.
10. They \_\_\_\_\_ in the car.

Fonte: Apostila elaborada pela intérprete

Contudo, a intérprete não tem conhecimento gramatical profundo e, enquanto os alunos ouvintes realizam a atividade sobre *"Past Continuous"*, ela solicita ajuda a professora, pedindo para que vá até a mesa dos alunos surdos para elucidar as dúvidas relacionadas ao tópico gramatical verbo *"to be"*. No momento, a professora estava auxiliando uma aluna ouvinte e logo encaminhou-se à mesa dos alunos surdos. A professora explica oralmente o tópico em questão exclusivamente para os alunos surdos e no canto do quadro escreve a regra de utilização do verbo *"to be"*, neste momento a intérprete sinaliza integralmente a fala da professora. Nota-se um aumento no tom de voz da professora ao falar com os alunos surdos. Essa prática, no entanto, é inadequada e ineficaz, pois a audição não é a principal via de comunicação para alunos surdos. Além disso, aumentar o tom de voz pode distorcer a fala e dificultar a leitura labial, caso essa seja uma habilidade que o aluno utiliza.

Após a finalização da atividade GCS leva sua atividade para correção da professora, que aponta e escreve no caderno o que está errado e faz algumas anotações nele (Figura 9).

Figura 9 – Atividade realizada pelo participante GCS



Fonte: Apostila elaborada pela intérprete

Enquanto a professora faz a correção individualmente em sua mesa com o aluno surdo, a intérprete apenas acompanha as ações da professora e não interpreta neste momento. Então, percebe-se que, às vezes, ao omitir a interpretação, a intérprete parece estar fazendo uma seleção do que considera relevante do discurso da professora e só explica o que ela julga importante. Já a professora, embora não conheça Libras, poderia intervir nesse momento ao perceber a ausência de interpretação. Entretanto, é corriqueiro que os professores não questionem a atuação dos intérpretes devido à falta de familiaridade com a Libras. Isso evidencia que tanto os professores quanto os intérpretes ainda enfrentam desafios para lidar com alunos surdos e muitas vezes agem na sala de aula com base no que pensam saber ser melhor para os surdos.

Diante do ocorrido, é evidente que a professora está preparada para atuar apenas com os alunos ouvintes que compartilham a mesma língua e cultura que ela, já que, todo o ambiente, o material e a modalidade de ensino são preparados e voltados para um tipo específico de aluno e não para outro, como por exemplo, os surdos. Nota-se que a professora exclui os alunos surdos de duas maneiras: em primeiro lugar, ao se comunicar com eles através da fala oral e, em segundo lugar, ao não monitorar as ações da intérprete, que faz um recorte do que está sendo dito. Assim, a intérprete, cuja função deveria ser minimizar essa exclusão, acaba por reforçá-la.

### 6.3.5 Aula 5

A professora faz a saudação aos alunos oralmente em inglês e de posse do equipamento de som, brevemente explica em português que irá testar os conhecimentos adquiridos nas últimas aulas através da música “*Past Continuous Song – Rockin English*”. Neste dia GCS não foi à aula por motivos particulares. Inicialmente, é distribuída uma folha de atividade (Figura 10), na qual eles devem preencher as lacunas em branco com as palavras que faltam enquanto escutam a música.

Figura 10 – Atividade sobre *Past Continuous*



**Fill in the gaps with was /were:**

I ..... laughing and you ..... smiling.  
 Sun ..... shining and the birds ..... flying.  
 Wind ..... blowing and the waves ..... breaking,  
 a million pictures that we ..... taking.

**Chorus:**

Yesterday was the greatest day of all,  
 cause we were playing together all day long.

**Listen and write the missing words:**

We were ..... and were .....  
 We were ..... and we were .....  
 I was ..... and you were ..... ,  
 and the music was really .....

**Order the sentences:**

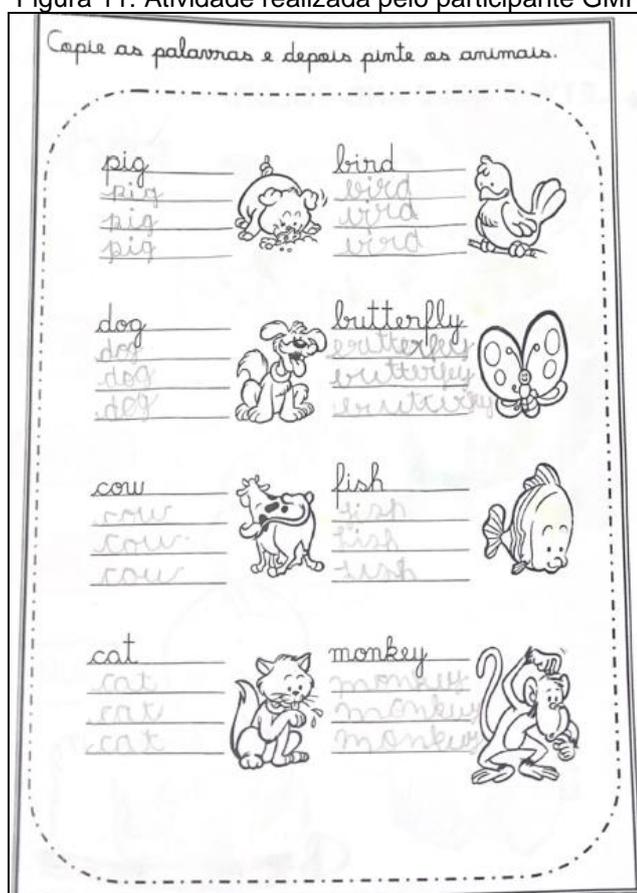
- I was dreaming about you all night long.
- cause we were laughing
- Yesterday was the greatest day of all
- and playing our favorite songs.

Fonte: Atividade elaborada pela professora

Neste momento, a intérprete pega uma folha de atividade para preencher e GMF apenas a observa. A professora toca uma vez a música e, inclusive a intérprete, sentem dificuldade em realizar a atividade. GMF não sabe o que está acontecendo, porém observa a inquietação dos demais alunos. Nenhuma das

informações ou comentários feitos pela professora e alunos foi interpretada, já que a intérprete tentava realizar a atividade simultaneamente. Novamente, é a intérprete quem decide como abordar a atividade proposta pela professora, simplificando o processo, ao realizar a atividade ela mesma e depois pedir ao aluno surdo que copie as respostas, o que parece ser uma opção menos complicada. Como a intérprete estava com dificuldade para realizar a atividade através da música, ela pede que GMF pegue a apostila e faça outra atividade, que não está relacionada ao tema proposto pela professora (Figura 11).

Figura 11: Atividade realizada pelo participante GMF



Fonte: Apostila elaborada pela intérprete

Portanto, é importante ressaltar que esta atividade musical proposta, não foi apropriada para o aluno surdo, dada sua condição auditiva. Conseqüentemente, o aluno surdo estaria sendo deixado de lado no processo de aprendizagem e, mais uma vez, colocado em uma situação de exclusão, o que corrobora com o estudo realizado por Silva *et al.* (2014), no qual os autores ratificam que uma das

experiências escolares negativas mencionadas por alunos surdos está relacionada à prática do professor que se concentra na maioria ouvinte, destacando suas diferenças e não estabelecendo um ambiente seguro e favorável para a aprendizagem.

#### 6.4 Análise das Respostas dos Questionários

Antes de tudo, é importante ressaltar a importância do ensino de línguas adicionais, especialmente o inglês, para alunos surdos, como algo considerado essencial para promover a igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes. Esta é uma visão compartilhada tanto por Sousa (2014) quanto pelos participantes desta pesquisa:

Nas aulas de inglês, por exemplo, os alunos surdos, assim como os ouvintes, sentem a necessidade de aprender a ler e escrever nessa língua para se submeterem a exames vestibulares e cursos de pós-graduação, para terem acesso a materiais publicados em inglês, para se aperfeiçoarem para o mundo de trabalho, dentre outros motivos (SOUSA, 2014, p. 1033).

Os seguintes excertos corroboram com o pensamento anteriormente exposto:

##### *Excerto 1*

*Você acha importante que os alunos surdos tenham acesso ao ensino de língua estrangeira na escola (inglês/espanhol etc.)? Por quê?*

*“Sim, pois o inglês é uma língua muito relevante no mundo atual, além de ser uma matéria cobrada no ENEM caso ele queira ingressar na universidade. Hoje em dia, tem muita influência de palavras em inglês no nosso dia-a-dia como por exemplos nos videogames e anúncios” (RRS – Professora de Língua Inglesa – Questionário).*

##### *Excerto 2*

*Você acha importante que os alunos surdos aprendam inglês?*

*(X) sim ( ) não*

*Por quê?*

*“Eu acredito que todo o conhecimento é importante para o aluno, mas acredito que é mais relevante aprofundar nos conhecimentos de Português e Matemática. Os alunos surdos têm que ter igualdade de competição, eles têm que ter as mesmas chances” (SIL – Intérprete de Libras – Questionário).*

Porém, em relação ao ensino de inglês para alunos surdos, a intérprete acredita que, enquanto é crucial garantir um ensino robusto em disciplinas como Português e Matemática, o inglês também tem seu valor (excerto 2). A intérprete parece ter uma visão otimista, mas realista, da possibilidade de ensinar inglês para alunos surdos. Ela acredita que isso é alcançável, mas ressalta a necessidade de

uma abordagem em longo prazo e bem planejada que comece com uma base sólida em conteúdo básico antes de avançar para níveis mais complexos.

De modo geral, os envolvidos nesta pesquisa concordam que aprender inglês ou proporcionar esse ensino aos alunos surdos é essencial e altamente significativo. Isso destaca a necessidade vital desse processo, mesmo considerando a variedade de línguas adicionais às quais os alunos surdos estão expostos.

Também foi observado que os objetivos dos surdos ao aprenderem a língua inglesa são variados. Isso inclui aprender uma língua adicional para ingressar na universidade (através de exames vestibulares, ENEM, entre outros), para viagens, para acesso à informação, para participação social, entre outros:

*Excerto 3*

*Você acha importante aprender inglês? (X) sim ( ) não. Por quê?  
“Sim para fazer a prova do ENEM tem que saber e eu não sei muita coisa de inglês, é muito difícil” (GCS – Aluno surdo – Questionário).*

*Excerto 4*

*Você acha importante aprender inglês? (X) sim ( ) não. Por quê?  
“Porque eu quero viajar pra Disney e se eu viajar para os Estados Unidos eu preciso saber inglês, mostrar no cardápio o que eu quero comer, se eu for comprar brinquedo preciso saber ler manual, várias coisas” (GMF – Aluno surdo – Questionário).*

A análise do questionário da aluna GCS revela uma problemática ampla quando se trata da educação de pessoas surdas. Em primeiro lugar, GCS é uma jovem surda que perdeu a audição antes de completar um ano de idade e que não foi exposta à Libras até a 6ª série. Esta é uma observação significativa, pois mostra que a língua de sinais não foi parte integral de sua educação e comunicação desde cedo, algo que poderia ter impactos no seu desenvolvimento acadêmico e social.

Ela se comunica principalmente por leitura labial em casa, onde todos são ouvintes. Essa realidade indica uma barreira na comunicação familiar, já que a leitura labial não é uma forma de comunicação tão completa quanto a língua de sinais ou o português falado. Além disso, apesar de usar o português escrito em várias situações, ela prefere a Libras como meio de comunicação, é forçada a adaptar-se devido às circunstâncias.

Em relação específica ao ensino de inglês, GCS reconhece sua importância, especialmente para o ENEM, mas encontra obstáculos significativos. Ela acredita que ter um professor de inglês exclusivo para ela poderia facilitar o aprendizado (excerto 5). Evidentemente essa ponderação levanta questões atuais sobre a

eficácia em ambientes de educação inclusiva. A falta de recursos e até mesmo a presença de um intérprete não é suficiente para preencher essa lacuna educacional.

*Excerto 5*

*Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de inglês para que você aprendesse melhor?*

*“Para melhorar tinha que ter um professor de inglês junto comigo, do meu lado, explicando e me mostrando quando eu não sei. Mas tinha que ser desde criança porque é muito difícil” (GCS – Aluno surdo – Questionário).*

Paralelamente, ela sente-se excluída em sala de aula durante as aulas de inglês (excerto 6), ao fazer atividades diferentes do restante da turma. Isso não apenas afeta seu aprendizado, sua integração social e emocional na escola. GMF também indica barreiras na inclusão em sala de aula, com o fato de não realizar as mesmas atividades que os outros colegas ouvintes. Nas respostas de GCS, observa-se que embora haja esforços para acomodar os alunos surdos em sala de aula, ainda existem áreas que precisam ser abordadas para tornar o ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo, e não mera inserção do aluno dentro da classe.

*Excerto 6*

*Você se sente excluído de algumas atividades realizadas pelo professor de inglês, em sala de aula?*

*(X) Sim. De que tipo? ( ) Não*

*“Porque na sala de aula eu faço outras atividades. Não é a mesma coisa. Só eu e a intérprete, só quando ela não sabe que vou à professora” (GCS – Aluno surdo – Questionário).*

A presença da intérprete, embora útil, não parece compensar plenamente essas lacunas, especialmente porque ela não está sempre disponível para ajudar em tempo real. Além disso, seu contexto claramente indica que sua “inclusão” é meramente a inserção da aluna junto aos outros alunos, não sendo uma inclusão integral e efetiva.

De acordo com os resultados desta pesquisa, os alunos surdos demonstram desconforto quando as atividades de ensino destacam suas diferenças em relação aos alunos ouvintes, especialmente aquelas que se concentram exclusivamente na habilidade de *listening* da língua, como por exemplo, o uso de música nas aulas. É particularmente interessante notar que o aluno GMF expressa suas preferências e desafios, como por exemplo, a importância do intérprete de Libras nas aulas de

inglês e como ele prefere aprender (através de imagens associadas às palavras, por exemplo).

*Excerto 7*

*Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de inglês para que você aprendesse melhor?*

*“Igual era na minha outra escola, tinha a foto e a palavra escrita em inglês. Eu fazia a datilologia e depois escrevia no caderno para aprender” (GMF – Aluno surdo – Questionário).*

Diante disso, para que as aulas sejam significativas para o aluno surdo e consigam envolvê-los efetivamente no aprendizado de uma língua adicional, é necessário conceber e implementar metodologias que considerem tanto os alunos surdos quanto os ouvintes, a fim de promover a aproximação e o envolvimento efetivo de todos no aprendizado de uma língua adicional. Essa abordagem colaborativa entre os professores e os intérpretes de Libras é fundamental para criar aulas inclusivas e adequadas às necessidades de ambos os públicos. Para alcançar esse objetivo, é essencial que os professores e o intérprete de Libras trabalhem em colaboração, promovendo aulas mais adequadas e inclusivas em relação às suas práticas e ao seu público-alvo, conforme também defendido por Lacerda, Santos e Caetano (2014):

Uma das formas de promover a parceria entre profissionais, e desenvolver práticas que beneficiem o aprendizado do aluno surdo é envolver o ILS no planejamento das atividades. O ILS precisa ter acesso aos conteúdos que serão ministrados para se preparar com antecedência e, assim, oferecer uma boa interpretação (LACERDA, SANTOS & CAETANO, 2014, p. 196).

Não obstante, o questionário revelou que o professor não se reúne com o intérprete para preparar as aulas, algo que sugere uma oportunidade perdida para aperfeiçoar o ensino para alunos surdos. Também é possível evidenciar que, apesar da teórica preparação na faculdade para lidar com a cultura e a língua de sinais, a professora sentiu que a teoria e a prática são muito diferentes, como indicado nos discursos pelos profissionais:

*Excerto 8*

*Você e o intérprete de Libras se reúnem para preparar as aulas juntos, considerando as necessidades educacionais dos alunos surdos? Se não, por quê? Se sim, como é essa reunião (onde, duração, discussões etc.)?*

*“Não, eu mantenho meu conteúdo normalmente para atender a todos os alunos. Caso seja necessário algum tipo de adaptação de material, eu dou*

*total liberdade a interprete para fazer” (RRS – Professora de Língua Inglesa – Questionário).*

*Excerto 9*

*Você e o professor de inglês regente se reúnem para preparar as aulas juntos, considerando as necessidades educacionais dos alunos surdos? Se não, por quê? Se sim, como é essa reunião (onde, duração, discussões etc.)? “Não temos reuniões. A professora não sabe Libras e me deixou livre para trabalhar o conteúdo da melhor forma que eu quisesse” (SIL – Intérprete de Libras – Questionário).*

Por fim, o questionário aplicado à professora revelou que ela tem uma grande experiência em ensino de inglês, mas essa experiência não se estende ao campo da educação de alunos surdos. De forma geral, a professora aponta para uma necessidade de formação profissional em educação inclusiva, bem como para uma abordagem mais colaborativa e especializada para o ensino de alunos surdos. Essa falta de proficiência em Libras cria consigo uma barreira significativa na comunicação direta com alunos surdos, fazendo com que o professor dependa inteiramente de um intérprete em sala de aula. Esta dependência do intérprete também se reflete no planejamento e execução das aulas, que não são adaptadas às necessidades específicas dos alunos surdos.

*Excerto 10*

*“Eu acredito que seja muito importante incluir os alunos surdos nas classes regulares, por mais que isso seja uma tarefa árdua. Acredito também que somente a presença do intérprete na sala de aula não signifique uma total inclusão do aluno surdo. Com certeza, há muitos outros aspectos a serem analisados e melhorados nessa política de inclusão” (RRS – Professora de Língua Inglesa – Questionário).*

*Excerto 11*

*“Infelizmente não consigo atingir os objetivos propostos. Os alunos estão no 2º ano do Ensino Médio e aprendem conteúdos elementares do Ensino Fundamental. Na realidade, me sinto muito frustrada com esta situação, mas acredito que isso é reflexo do sistema educacional que visa a maior aprovação dos alunos do que a sua real aprendizagem. Infelizmente percebo que os alunos passam de ano mesmo sem aprender o conteúdo” (RRS – Professora de Língua Inglesa – Questionário).*

A falta de reuniões entre o professor e o intérprete para preparar as aulas é uma oportunidade perdida para aperfeiçoar o ensino para alunos surdos. É fundamental que o professor tenha consciência do papel do intérprete e colabore ativamente no planejamento e execução das aulas adaptadas às necessidades dos alunos surdos. A formação e a sensibilização dos professores são essenciais para promover uma inclusão de qualidade para todos os alunos.

Dessa forma, o professor mesmo reconhecendo a importância da inclusão, admite que a presença de um intérprete não resolverá os desafios da educação inclusiva. Além disso, há uma clara frustração em relação à incapacidade de atingir os objetivos educacionais com esses alunos, algo que é atribuído às falhas do sistema educacional como um todo, que parece priorizar as taxas de aprovação na aprendizagem significativa.

Em relação ao questionário de GMF, este toca em aspectos importantes como o ambiente familiar, suas preferências de comunicação, e o nível de apoio recebido em sala de aula. Em relação à família, GMF menciona que embora sua mãe tenha feito um curso de Libras, ela esqueceu tudo. A realidade dos dois alunos surdos é muito semelhante, suas condições sociais demonstram que apesar de estarem integrados à sociedade e à escola, não são verdadeiramente incluídos, e suas preferências e necessidades não são levadas em consideração, exigindo que ambos se adaptem ao contexto, ao invés do contrário. Esses fatos mostram falta de prática e um ambiente doméstico onde o aluno não pode se comunicar da forma que prefere e se sinta confortável.

Por fim, o uso do andaimento ou *scaffolding* como estratégia de ensino de língua adicional é benéfica e poderia ser muito bem explorada com alunos surdos, visto que a estratégia tem como objetivo solucionar um desafio linguístico através do diálogo colaborativo. Ao usar essa estratégia, os participantes podem analisar mutuamente as melhores hipóteses e sugestões uns dos outros, fato que além de promover a autonomia e uma menor dependência do professor e do intérprete, estimula os processos cognitivos de construção de sentido nível a nível. A negociação conjunta de produção linguística no andaimento mostra-se bem promissora para as escolas ou classes bilíngues, e mesmo nas escolas regulares, em que há o atendimento educacional especializado, tais momentos podem ser pensados para que os alunos surdos de uma unidade escolar possam se encontrar e contar com a interação em sinais para realização de atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se analisa a história da educação de surdos, pode-se observar que a cultura surda foi influenciada por vários estereótipos, especialmente pelas representações sociais impostas pela cultura predominante, que persistem em retratar as pessoas surdas como pessoas deficientes. Os resultados mostraram como é complexo o quadro da educação inclusiva, especificamente em relação aos alunos surdos e ao ensino de inglês como língua adicional. Os desafios vão desde a inadequação da formação dos professores até as limitações do sistema educacional, que dá prioridade às taxas de aprovação em detrimento da obtenção de uma aprendizagem significativa.

Inicialmente, propôs-se: compreender como são as aulas de língua inglesa para o aluno surdo na escola inclusiva, identificando os principais desafios enfrentados pelos participantes no contexto das aulas de inglês; em seguida, observar de que maneira as atividades são trabalhadas especificamente a este público, entendendo e analisando as metodologias adotadas; e por fim, verificar se os alunos surdos acompanham as aulas de inglês conforme os demais alunos ouvintes.

Primeiramente, observou-se que a legislação por si só, como bem destacada, não é suficiente para garantir uma educação inclusiva efetiva. É crucial que haja um esforço coordenado para a formação de professores e funcionários da escola, para a adaptação da infraestrutura física e para a incorporação da cultura e da língua de sinais no ambiente educacional. E sim, a aprendizagem de Libras por parte de todos os envolvidos, incluindo alunos ouvintes, seria uma estratégia poderosa para promover a inclusão real e efetiva.

Os casos apresentados na pesquisa ilustram com muita clareza os desafios, as falhas e as oportunidades na educação inclusiva de alunos surdos em escolas que, em teoria, deveriam fornecer um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento integral de todos os estudantes.

O segundo objetivo consistiu em analisar as metodologias de ensino de inglês para alunos surdos utilizadas pelo professor. Diante do que é proposto pela BNCC (2017) para o ensino de língua inglesa, é inegável um distanciamento entre o que consta nesse documento e o que realmente acontece em sala de aula. Durante as

observações o que foi visto foi um ensino voltado para as metodologias tradicionais pensadas exclusivamente para os alunos ouvintes. A comunicação oral era o principal meio utilizado, já que a professora não tinha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Através das observações e respostas dos questionários com os participantes envolvidos, demonstrou-se a necessidade de uma atuação educacional mais personalizada e recursos pedagógicos específicos para alunos surdos. Estes poderiam incluir, mas não estão limitados, a materiais didáticos em Libras, treinamento de professores em educação de surdos, e métodos de ensino que sejam eficazes para estes estudantes.

Ambos os participantes mostram que há um longo caminho a ser percorrido para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva. A simples presença de um intérprete, embora útil, não resolve todos os problemas. A falta de colaboração entre intérpretes e professores, bem como a falta de material didático e métodos de ensino apropriados, são pontos críticos. É inadmissível que professores se voltem de costas para alunos surdos ou tentem se comunicar com um aumento no tom de voz. Tais ações não só revelam a falta de preparo pedagógico e sensibilidade para lidar com a diversidade, mas também perpetuam formas de exclusão e estigmatização.

Não obstante, fica evidente nas respostas dos questionários da intérprete de Libras, o fato de não haver uma colaboração próxima entre a intérprete e a professora de inglês, o que também ressalta a necessidade de maior comunicação e planejamento entre os profissionais envolvidos no processo educativo. A criação de materiais e estratégias de ensino para alunos surdos deve ser uma responsabilidade compartilhada entre o professor e o intérprete, levando em consideração a expertise de cada um. O intérprete atua como um consultor do professor, oferecendo suporte linguístico e cultural, enquanto o professor é responsável por criar materiais e adaptar as estratégias de ensino. É essencial evitar a confusão de papéis, promovendo uma conscientização adequada sobre as funções de cada profissional na Educação Inclusiva de Surdos.

Uma das implicações mais claras para a prática pedagógica é a necessidade de uma formação mais robusta para os professores, que vá além da simples teoria e incorpore experiências práticas e estágios em ambientes de educação inclusiva. Além disso, a colaboração entre professores e intérpretes de Libras parece ser

crucial para o sucesso da educação inclusiva e precisa ser mais sistemática e intencional.

O terceiro objetivo propôs certificar-se de que os estudantes surdos não estão seguindo as aulas de inglês da mesma forma que os demais alunos ouvintes. Dessa forma, em relação aos alunos, a necessidade de uma educação verdadeiramente personalizada fica evidente. As respostas dos alunos surdos apontam para a urgência de uma mudança na forma como são tratados dentro do sistema educacional. Em vez de simplesmente serem inseridos em salas de aula regulares, um esforço deve ser feito para entender e atender às suas necessidades específicas de aprendizagem. Isso pode envolver tudo, desde materiais didáticos em Libras até métodos de ensino que são mais visuais e práticos, alinhados às suas formas de comunicação e aprendizado.

As reflexões fornecidas pelos estudantes também indicam que mais atenção deve ser dada à inclusão social e emocional dos alunos surdos. A presença de um intérprete é uma etapa, mas não o fim da jornada para a inclusão eficaz. A estigmatização e a exclusão não terminam com a simples presença de um profissional auxiliar; elas exigem uma mudança na cultura da escola e na conduta dos professores. A experiência dos participantes da pesquisa, por exemplo, mostra que a inclusão, da forma como está sendo feita, não é suficiente para atender às suas necessidades acadêmicas e sociais.

Ao fim, o que esses casos revelam é uma necessidade urgente de uma mudança radical na forma como concebemos e praticamos a educação inclusiva, indo além de soluções paliativas e buscando uma transformação profunda que começa no nível da política educacional e se estende até as práticas cotidianas em sala de aula.

Finalmente, para pesquisas futuras, uma avaliação mais aprofundada da eficácia de diferentes métodos de ensino e recursos didáticos para alunos surdos pode fornecer informações valiosas. A realização de estudos sobre a eficácia da formação de professores e intérpretes, bem como a dinâmica da colaboração entre eles, é fundamental para o desenvolvimento de práticas mais eficazes na inclusão de alunos surdos. Essas pesquisas podem fornecer *insights* valiosos sobre as melhores abordagens de ensino, aprimorando a qualidade da educação oferecida aos alunos surdos. Também é importante examinar como as escolas e os sistemas educacionais podem ser estruturados para promover uma inclusão mais efetiva. Isso

envolve desde a política educacional até o ambiente da sala de aula. As políticas educacionais devem garantir que os direitos e as necessidades dos alunos surdos sejam reconhecidos e atendidos.

No geral, o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva é longo e cheio de desafios, mas os resultados aqui oferecidos pela pesquisa indicam áreas claras onde melhorias podem e devem ser feitas.

## REFERÊNCIAS

- ALBROW, M. & KING, E. (eds.). *Globalization, Knowledge and Society*. London: Sage, 1990.
- ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. **História do Ensino de Línguas no Brasil. HELB - Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil, 2010**. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=112:a->](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=112:a->)> Acesso em 11 de agosto de 2022.
- AMORIN, G. & FINARDI, K. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Avaliação**, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017.
- ANDRADE, D. R. da S. **A organização retórica da resenha de série televisiva em português e espanhol como línguas estrangeiras: uma análise contrastiva no ensino médio**. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2021.
- ANDREIS-WITKOSKI, S. & FILIETAZ, M. R. P. (Org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. 270 p.
- ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- ANTHONY, E. (1963). *Approach, method, and technique*. *English Language Teaching*, 1963, 17(2), 63-67.
- BAALBAKI, A. C. F. **A formação do professor e o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos**. Rio de Janeiro; 2013.
- BABBIE, E. *The practice of social research 8th Ed Wadsworth publishing company*. **Belmont, CA**, 1998.
- BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso**. 1 ed., São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões Acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2007, vol.7, n.2, pp. 109-138.
- BERNARDINO, E. L. A. **Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte, MG: Ed. Profetizando vida. 2000.

BERNARDINO, E. L. A.; SILVA, G. M. da. & PASSOS, R. **Língua e Linguagem** (Texto elaborado para uso na disciplina “Fundamentos de Libras”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, s.d.

BIZON, A. C. C. & DINIZ, L. R. A. (Org.). **Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar**. Pesquisas em contextos emergentes. Campinas: Pontes, 2021.

BIZON, A. C. C. & DINIZ, L. R. A. **Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional**. Línguas e instrumentos linguísticos, v. 43, p. 155-191, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Acesso em 11 de agosto de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, 2012**. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 59, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988. Acesso em 11 de setembro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamente a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>> Acesso em: 11 de setembro de 2023.

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília - DF. 2005. Acesso em 11 de setembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 181º da Independência e 114º da República.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm)> Acesso em: 15 de janeiro de 2024

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Acesso em 11 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso em 11 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Acesso em 11 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. MEC-SECADI. Brasília, DF, 02 de out. de 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.** Brasília: MEC, 2001c.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino do Inglês na Educação Pública Brasileira.** Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1 ed. São Paulo, 2015. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em 11 de julho de 2023.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil.** Instituto de Pesquisa Data Popular. 1 ed. São Paulo, 2014. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf)> Acesso em 11 de julho de 2023.

BROWN, H. D. ***Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.*** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; & SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

CÂNDIDO, M. D. **"Eu vejo o PEC-G como uma teia": narrativas de professoras do Curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CARVALHO, R. A. M de. **Desafios do Ensino da Língua Inglesa para Surdos.** 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, 2014, 10 f.

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère.** Paris: CLE International, 2001.

CAVADINI, F. **Milano, stop alla linea internazionale del Politecnico**. "L'inglese non può mai sostituire l'italiano". *Corriere della Sera* (31 Jan. 2018). Disponível em: <<https://www.corriere.it>> Acesso em: 27 de abril de 2022.

CELANI, M. A. A., & MEDRADO, B. P. **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, São Paulo; Pontes Editores, 2017.

CHOMSKY, N. "**Syntactic Structures**". *The Hague: Mouton*, 1957.

CIA. **The World Factbook 2020**. Washington, DC: *Central Intelligence Agency*, 2020. Disponível em: <<https://www.cia.gov/the-world-factbook/>>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

CLAUDIO, D. P. **Fundamentos da educação de surdos**. Curitiba: Editora São Braz, 2019.

COLL, C; PALÁCIOS, J. & MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 2 n. 3.

COSTA, C. de L. **Novas práticas do ensino de língua inglesa na era Pós-Método**. Trabalho de conclusão de curso (TCC) - Universidade Federal da Paraíba, 2020.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. *New York: Cambridge University Press*, 2003.

DONATO, R. *Collective Scaffolding in Second Language Learning*. In: LANTOLF, J.P. & APPEL, G. (Org.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. *New Jersey: Norwood*, 1994.

DUARTE, A. P. A. **Exploração da Multimodalidade em Livros Didáticos de Português - Língua Adicional e Língua Materna**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

ELLIS, R. (2003). **Second Language Acquisition**. Oxford University Press. p. 3.

EVERS, A. & WILKENS, R. **Classificação de proficiência em língua adicional no português: um estudo para a determinação de índices diferenciadores**. Anais do IX Encontro Nacional de Inteligência Artificial – ENIA, 2012, Curitiba, 2012. V. IX.

FALCÃO, L. A. **Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: Ed. do Autor, 2010.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico**. Livro do professor. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora WallPrint, 2008. Disponível em: <<https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2018/03/libras-em-contexto.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

FERNANDES, E., 2003. **Linguagem e Surdez**. 1ª Ed. Porto Alegre: ArtMed.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a educação especial** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2013 (Série Fundamentos da Educação).

FIDALGO, S. S. **Formação docente e linguística aplicada: um processo complexo para a inclusão escolar**. 2010.

FIDALGO, S. S. & MAGALHÃES, M. C. **Formação de professores em contextos de inclusão**. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FONSECA, L. Inglês: a língua da internacionalização. **Interfaces Científicas**. Educação. Aracaju. v. 4, n. 2, p. 23-32, 2016.

FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda**. 1. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.

HOLDEN, S. & ROGERS, M. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS Editora. 2001.

HOWATT, A. *A history of english language teaching*. London: oxford university press, 1984.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2017**. Brasília: MEC, 2018.

JANSON, T. *The History of Languages: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: **Quem dá conta?** In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada: Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. p. 13-40.

KRAEMER, F. F. **Português Língua Adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/54078>>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

KOTAKI, C. S. & LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F. & SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LACERDA, C. B. F de. ALBRES, N. de A. & DRAGO, S. L. dos S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educ. Pesqui., São Paulo, vol. 39, n. 1, p. 65-80, mar. 2013.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. & CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LEFFA, V. J. & IRALA, V. Brasil. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil (Org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEITE, E. M. C.. **A atuação do intérprete de LIBRAS no contexto da sala de aula inclusiva**. Anais do Congresso de Educação de Surdos: Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar. INES, Rio de Janeiro, 2004, p. 64-68.

LEOPOLDO, L. P. **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática**. Formação docente e novas tecnologias. LEOPOLDO, Luís Paulo- Mercado (org.). - Maceió, 2002.

LEROY, H. R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e de coloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA**. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras, UNIOESTE, Cascavel, 2018.

LIMA, D. C. de. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialista**. Diógenes Cândido de Lima (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LODI, A.C.B. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.409-424, 2005.

LOPES, J. C. B. **Leitura em inglês com surdos: possibilidades**. São Paulo: PUC-SP, 2009.

LOPES, E. T. **Um olhar sobre o processo de inclusão de alunos surdos nos anos iniciais**. 2016, 43 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, 2016.

MACARO, E.; CURLE, S.; PUN, J.; AN, J. & DEARDEN, J. *A systematic review of English medium ins-truction in higher education*. **Language Teaching**. v. 51 (1), p. 36-76, 2018.

MACHADO. Morgana. **Libras: Língua Materna; L1 ou Língua de Conforto dos Surdos?** 17 de julho de 2020. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

MAMANI, S. M. **A formação de professores de Português como Língua Adicional na República Argentina: um percurso histórico**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/31675>>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

MAMANI, S. M. **O livro didático de Português língua adicional e os parâmetros de referência do Celpe-Bras: uma análise da competência comunicativa intercultural**. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, 2014.

MANTOAN, M. T. E. *et al* (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São. Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola. Inclusão: intenção e realidade**, 2004.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A. F. **Fronteiras didáticas do português como língua adicional em Portugal e no Brasil: entre mudanças políticas e epistemológicas**. Revista Em Aberto, v. 32 n. 104: Avaliação em língua portuguesa, 2019.

MARTINS, A. F. **Direcionamentos para o ensino de Português como Língua Adicional em Portugal e no Brasil: análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira.** Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.

MARQUES, W. **Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: Verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia--MG, 2014.

MASCIA, M. A. A. & FLAIBAM, M. O. S. **Uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa para sujeitos surdos no contexto brasileiro.** Reverte, Indaiatuba, v. 5, p. 11-27, 2007.

MASUTTI, M. L. & SANTOS, S. A. dos. **Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção.** In: Estudos Surdos III. 2008 Disponível em: <[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Link\\_Texto\\_1.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Link_Texto_1.pdf)> Acesso em: 12 de Janeiro de 2023.

MEDEIROS, T. G. & FERREIRA, M. C. F. D. Inglês para alunos surdos: quem será de fato o incluído – o professor ou o aluno? **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Petrópolis, n.5, 2009.

MICCOLI, Laura Stella. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo–Rio de Janeiro: Editora de Humanismo. Ciência e Tecnologia – Hucitec - Abrasco, 1994.

MIRANDA, D. G. **Material didático digital: nova forma de o aluno surdo "ler" e "interagir" com os conteúdos educacionais?** Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 185-198, jul-dez. 2016.

MIRANDA, Y. C. C. de. **Projeto “Pelo Mundo”: a configuração de uma política linguística em um curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística Aplicada.** SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A. & SEGER, R.G. **Ingresso e permanência na universidade alunos com deficiências em foco.** *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p.125-143, 2011.

MOURÃO, M. P. & MIRANDA A. B.. **As teias epistemológicas da educação de pessoas surdas: reconhecer para incluir.** *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 7, p.44-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20099/10731>>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

NAGASAWA, E. Y. **Leitura e produção textual para preparação ao Exame Celpe-Bras: relato de experiência docente no ensino de Português como Língua Adicional.** In: *Revista escrita*. Rio de Janeiro: n. 21, 2016.

NAGASAWA, E. Y. **Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe Bras.** Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês.** Maceió: EDUFAL, 2001

OLIVEIRA, E. de S. *et. al.* **Inclusão Social: Professores Preparados ou não?.** Campus Floresta, Editora Polêmica, v. 11, n.2 .2012.

OLIVEIRA, Q. M. de. & FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 174–197, 2017. DOI: 10.5216/rs.v2i2.50544. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50544>>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

PACKER, A. L. ***The emergence of journals of Brazil and scenarios for their future.*** *Educ. Pesqui.* vol. 40, nº 2, p. 301-323, 2014.

PÊCHEUX, M.; & FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975).** In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990. p. 163-246.

PENNYCOOK, A. ***English and the Discourses of Colonialism.*** London: Routledge. 1998.

PEREIRA, T. **Projeto Político Pedagógico:** Colégio Vicentino Nossa Senhora das Graças. Pato Branco, 2014.

PERLIN, G. & STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos.** Florianópolis/SC: Universidade de Santa Catarina (UFSC), 2008.

PIMIENTA, D.; PRADO, D. & BLANCO, A. ***Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: balance and perspectives.*** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009.

PIRES, V. de O. **O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários**. 2014.

PRADO, R., & MACEDO, J. L. M. F. de. (2016). **Aquisição de línguas por crianças surdas: a importância do letramento visual**. *RevistAleph*, (26). <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i26.39155>. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39155>> Acesso em: 27 de abril de 2022.

**PROJETO Político Pedagógico**. Lagoa Santa/MG, 2014. s.n.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAU, M. C. T. D.. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Dimensões da Educação).

RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. ***Approaches and methods in language teaching***. Cambridge University Press, 1986.

ROCHA, L. R. M.; LACERDA, C. B. F; OLIVEIRA, J. P. & REIS, M. R; **Panorama da educação de surdos e deficientes auditivos no Brasil: da educação básica à educação superior**. In: ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P., REIS, M. R. (Orgs.). *Surdez, educação bilíngue e libras: perspectivas atuais*. Curitiba: CRV, 2016.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4.ed.rev. Curitiba: IBPEX, 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, A. ***La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques***, Madrid: SGE, 2009L.

SANTOS, C. S. de. ***Affordances do celular e potencialidades do WhatsApp no trabalho com as habilidades orais em Português como Língua Adicional (PLA)***. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SAUSSURE, F. de. **Escritos de linguística geral**. Editora Cultrix, 2004.

SCHLATTER, M. & GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês)**. In: **Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.)**. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 125-172. Disponível em: <[https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SCHOFFEN, J. R.; KUNRATH, S. P.; ANDRIGHETTI, G. H. & SANTOS, L. G. **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente.** Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SCHOFFEN, J. R. & MARTINS, A. F. **Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira.** ReVEL, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SCHOFFEN, J. R. & SEGAT, G. L. **O gênero carta/e-mail no exame Celpe-Bras: reflexões para a preparação de examinandos e para o ensino de português como língua adicional.** ReVEL, v. 18, n. 35, p. 398-427, 2020.

SILVA, C. M. de O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos.** UFG – 2005.

SILVA, E. M., MORALDO, S., ZINGARO, A., GÓMEZ-PARRA, M. E., SZABÓ, I., CHODZKIENĖ, L., & GHIVIRIGĂ, T. (Orgs.) **Implementation of Digital Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice.** Instituto Politécnico de Bragança, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>> Acesso em: 20 de Novembro de 2023.

SILVA, J. A. de C; GARRIDO, M L. & BARRETO, T. P. **Ingês Instrumental: leitura e compreensão de texto.** Salvador: Instituto de Letras/UFBA, 1994.

SILVA, R. V. C. **Dificuldades de aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos da educação inclusiva.** Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2014.

SILVA, A.N.C. & SCOVILLE. A.L.M.L. **O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem** Revista Intersaberes, vol.10, n.21, 2015, p.627-642, set.- dez. <https://goo.gl/cALNca>.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingual education and Sign language as the mother tongue of Deaf children.** In: KELLETT BIDOLI, C. J. & OCHSE, E. (eds). *English in International Deaf Communication.* Bern: Peter Lang, 2008, p.75-94.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not: the education of minorities.** Translated by Lars Malmberg and David Crane. Clevedon: Multilingual Matters Ltda, 1981.

SLOMSKI, V.G. **Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas.** 2ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUSA, A. N. **Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos.** In: QUADROS, Ronice Müller de;

Estudos Surdos III, Ronice Müller de Quadros (organizadora) – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2014. p. 249 – 275.

SOUSA, A. N. **Surdos Brasileiros Escrevendo Em Inglês: Uma Experiência Com O Ensino Comunicativo De Línguas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. 2008.

SOUSA, W. P. de A., *et al.* **“Práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos dos anos iniciais do ensino fundamental”**. Inclusão e educação 2, por Danielle H. A. Machado e Janaína Cazini (Orgs.), 1o ed, Antonella Carvalho de Oliveira, 2019, p. 72–79. Disponível em: <<https://doi.org/10.22533/at.ed.3081915018>> Acesso em: 20 de Novembro de 2023.

SOUZA, R. M. **Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais e ainda, sobre a educação de surdos**. In: SOUZA, R. M; SILVESTRE, N. & ARANTES, V. A. (Org.). Educação de surdos: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-48.

SPINASSÉ, K. P. **Língua materna, língua estrangeira, língua adicional e as suas relações em um contexto multilíngue do Brasil**. In: A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto. CALIL, E., et al. Editora do Instituto de Letras. UFRGS. 2017.

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, novembro, p.1-10, 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Müller de; **Estudos Surdos III** / Ronice Müller de Quadros (organizadora). – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008. p.14 – 30.

TARDY, C. *The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex?* **Journal of English for Academic Purposes**, v. 3, n. 3, p. 247-269, 2004.

TAVARES, I. M. S. & CARVALHO, T. S. S. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto**. In: Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social, 2010. Maceió. V EPEAL.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991. - (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

UBA, R. C. **Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo**. PUCPR, 2008.

VILAÇA, C. M. L. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades.

UNIGRANRIO/UFF. ISSN1678—3182 p. 73-88. Volume VII Número XXVI Jul - Set 2008. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/37500865/Metodos-de-ensino-de-LE>. Acesso em 18 mar.2024.

VIDOTTI, J. **A presença britânica e a língua inglesa na corte de D. João. HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil.** Ano 4. n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/141-a-presenca-britanica-e-a-lingua-inglesa-na-corte-de-d-joao>>. Acesso em: 29 de março de 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. – Campinas, SP: Pontes, 2. ed., 2005.

WIDIN, J. ***Illegitimate Practices, Global English Language Education.*** Bristol: *Multilingual Matters*, 2010.

YIN, R. K. ***Case study research: Design and methods (3rd ed.).*** Thousand Oaks, CA: *Sage Publications*, 2001.

## ANEXOS

Anexo I – Termo de Anuência Intelectual

### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, sob a coordenação da orientadora Prof.<sup>a</sup> Elidéa Lúcia Almeida Bernardino e a responsabilidade do pesquisador ATHENÁ MENEZES FERREIRA, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 05/06/2023 a 07/07/2023. Este trabalho já possui a aprovação no Sistema CEP/CONEP, uma vez que integra um conjunto de pesquisas desenvolvidas sob a orientação da pesquisadora Elidéa Bernardino, cujo projeto-base foi registrado no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG) na Plataforma Brasil sob registro CAAE: 40666620.7.0000.5149.

Lagoa Santa/MG, 05 de junho de 2023.

---

Nome – cargo/função  
(carimbo)

\*Em instituição de pleno direito o Termo de Anuência deve ser expedido pela própria instituição anuente, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor ou gestor com autoridade para tal, incluindo o período de autorização de realização.

## Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – professor(a)/direção/intérprete/alunos<sup>27</sup>**

O/a Sr.(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**. Pedimos a sua autorização para a coleta, o depósito, o armazenamento, a utilização e descarte do material de pesquisa, que consiste em: Notas de observação das aulas de Português; Fotografias de alguns momentos das aulas; Conteúdo das aulas; Entrevistas semiestruturadas. A utilização do material (fotografias e textos escritos) está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se o/a Sr.(a) concordar, poderá ser utilizado em outros projetos futuros. Nesta pesquisa pretendemos através de um **“estudo de caso”** analisar **“a aplicabilidade dos princípios de uma educação bilíngue para surdos, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, em contextos inclusivos”**.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em: Desconforto com a presença do observador durante as aulas, com as fotografias, e ao responder determinadas perguntas da entrevista. Caso o/a Sr.(a) relate desconforto durante a realização dessas atividades, o/a Sr.(a) estará desobrigado de participar das mesmas, e não sofrerá nenhum dano por esse motivo. Acreditamos que a pesquisa trará respostas acerca do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos inseridos em contextos inclusivos, se ocorre e de que maneira são aplicados os princípios de uma educação efetivamente bilíngue. Os resultados dessa pesquisa pretendem ser divulgados em dissertação, artigos e palestras, buscando a melhoria da qualidade do ensino de Português como segunda língua para as pessoas surdas em geral e para pesquisadores concentrados na Linguística Aplicada e áreas relacionadas à surdez e a Libras.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, sendo que a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização do material de pesquisa armazenado pela pesquisadora, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o/a Sr.(a) é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de seu material produzido, estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na **“Faculdade de Letras da UFMG”**, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 10 (dez) anos na Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

---

<sup>27</sup> O conteúdo do TCLE permaneceu idêntico ao original. No entanto, por uma questão de simplificação e economia de espaço, o *layout* e a formatação foram alterados.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA O ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

( ) Concordo que o meu material **seja utilizado somente para esta pesquisa.**

( ) Concordo que o meu material **possa ser utilizado em outras pesquisas**, mas serei comunicado pela pesquisadora novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

*Rubrica da pesquisadora:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do(a) participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, li e esclareci todas as minhas dúvidas. Ressalto que a pesquisadora traduzirá para Libras este documento que será apresentado aos alunos surdos participantes da pesquisa.

---

Nome completo do(a) participante	Data
____/____/____	

---

Assinatura do(a) participante

Nome completo do Pesquisador Responsável: Athená Menezes Ferreira  
 Endereço: Av. Acadêmico Nilo Figueiredo, nº 200 ap. 204 Centro  
 CEP: 33.230-058 / Lagoa Santa - MG  
 Telefone: (31) 992363303 (Whatsapp)  
 E-mail: athenamferreira@gmail.com

---

Assinatura da pesquisadora responsável	Data
____/____/____	

Nome completo da Orientadora Responsável: Elidéa Lúcia Almeida Bernardino  
 Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627  
 CEP: 31270-901 / Belo Horizonte – MG  
 Telefones: (31) 99642-1470 (WhatsApp); (31) 3409-6078; (31) 3409-3840  
 E-mail: elideabernardino@gmail.com

---

Assinatura da orientadora responsável	Data
____/____/____	

Em caso de dúvidas em geral, você deverá reportar-se diretamente a pesquisadora, que as esclarecerá prontamente. Outras dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.  
 Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.  
 E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: (31) 3409-4592.

## Anexo III – Questionários

**QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**

Prezado (a) Professor (a),

Diante da necessidade de informação sobre a produção de dissertação de mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG gostaríamos da sua participação na pesquisa “*O Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) para o Aluno Surdo no Contexto da Educação Inclusiva*” fornecendo dados que irão complementar e enriquecer o referido levantamento. Esperamos contar com a sua participação e agradecemos antecipadamente.

VOCÊ:

1. Nome: \_\_\_\_\_ (escrever somente as iniciais)

2. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

3. Qual a sua formação acadêmica?

\_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo você trabalha como professora de língua Inglesa?

\_\_\_\_\_

5. Já fez cursos relacionados à educação de surdos? Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Você já teve experiências anteriores com alunos surdos? Como foi esta experiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Nível de proficiência em:

Inglês: ( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado ( ) não tem

Libras: ( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado ( ) não tem

8. Você teve disciplinas de Libras ou relacionadas à educação de surdos na graduação? ( ) sim ( ) não

Qual/Quais? Quais eram os conteúdos?

---

---

9. Você considera que a faculdade/universidade te preparou para o ensino de inglês de alunos surdos? Por quê?

---

---

10. Assinale a alternativa mais adequada:

- Você sabe Libras e se comunica em Libras com os alunos surdos.
- Você sabe Libras mas não se comunica em Libras com os alunos surdos.
- Você conhece parcialmente Libras e se comunica com os alunos surdos por gestos, mímica, etc..
- Você não sabe Libras e se comunica com os alunos surdos com a ajuda do Intérprete presente na sala de aula.

11. Você se considera apto a ministrar suas aulas em Libras? Por quê?

---

---

12. Marque a melhor alternativa:

Recebeu algum tipo de instrução ou participou de algum curso que tratasse especificamente das particularidades do aluno surdo?

- Sim, antes de começar a trabalhar com salas inclusivas.
- Sim, logo depois de começar a trabalhar com salas inclusivas.
- Estou recebendo instruções ou participando de um curso agora.
- Não recebi instruções ou participei de cursos até este momento.
- Não, não é necessário já que há um intérprete na sala durante as aulas.

13. Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos surdos nas classes regulares de ensino?

---

---

14. O fato de ter alunos surdos na classe interfere no planejamento das aulas?

- sim  não Como?

---

---

15. Você acha importante que os alunos surdos tenham acesso ao ensino de língua estrangeira na escola (inglês/espanhol etc.)? Por quê?

---

---

16. Você acha que é possível letrar alunos surdos em língua inglesa?

---

---

17. Você e o intérprete de Libras se reúnem para preparar as aulas juntos, considerando as necessidades educacionais dos alunos surdos? Se não, por quê? Se sim, como é essa reunião (onde, duração, discussões etc.)?

---

---

18. Com os alunos surdos, você se utiliza de algum método/abordagem específico em suas aulas? Por quê?

---

---

19. Qual (quais) a(s) estratégia(s) de leitura que você utiliza para desenvolver atividades de leitura para os alunos surdos?

---

---

20. Ao traçar seu objetivo de ensino, você acha que consegue atingi-lo com os alunos surdos? Como você verifica isso?

---

---

21. Há algum comentário ou observação que você queira fazer? Se sim, escreva-os aqui.

---

---

## QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Caro (a) Aluno (a),

Em primeiro lugar gostaria de agradecer-lhe por responder este questionário. É importante esclarecer que suas respostas verdadeiras são relevantes uma vez que este questionário é parte de uma pesquisa de mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Esperamos contar com a sua participação e agradecemos antecipadamente.

Obs.: Este formulário foi interpretado em Libras e depois transcrito pela pesquisadora com o auxílio da intérprete de Libras.

VOCÊ:

1. Nome: \_\_\_\_\_ (escrever somente as iniciais)
2. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
3. Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
4. Você se comunica por meio da Libras?  
( ) sim                      ( ) não                      ( ) mais ou menos
5. Assinale uma alternativa.  
( ) você nasceu surdo.  
( ) você perdeu a audição antes de completar um ano de idade.  
( ) você perdeu a audição antes de completar três anos de idade.  
( ) você perdeu a audição depois dos três anos de idade.  
( ) você tem algum resíduo auditivo. (se sim, descreva:) \_\_\_\_\_

6. Nível de proficiência em:

Inglês: ( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado ( ) não tem

Libras: ( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado ( ) não tem

7. Quando e com quem você aprendeu Libras?

8. Em sua casa, você usa Libras com sua família? Há mais alguma outra pessoa surda na família? Quem?

---

9. Você usa o português escrito? ( ) sim ( ) não

Em que situações?

---

10. Qual língua/modalidade você prefere utilizar para se comunicar?

( ) Libras

( ) Português escrito

( ) Português falado

( ) Outra forma de comunicação?

Qual?

---

11. Quando a sua família descobriu a sua surdez? Como foi?

---

---

12. Quantos anos você tinha quando você foi para escola pela primeira vez?

---

13. Desde qual série você estuda na escola regular?

---

14. Você já estudou inglês? ( ) sim ( ) não

Se sim, onde foi?

( ) escola pública

( ) escola privada

( ) curso livre para ouvintes

( ) curso livre para surdos

( ) outros: \_\_\_\_\_

---

15. Para que/por que você estudou inglês?

---

---

16. No seu dia-a-dia, você tem contato com o inglês?

( ) sim                    ( ) não                    ( ) mais ou menos

Em que situações? Onde?

---

---

17. Qual sua relação com os colegas ouvintes?

( ) Excelente

( ) Boa

( ) Ruim

18. Você se sente excluído de algumas atividades realizadas pelo professor de inglês, em sala de aula?

( ) Sim. De que tipo? \_\_\_\_\_

( ) Não

19. Você gosta de inglês?

( ) sim                    ( ) não                    ( ) mais ou menos

Por quê?

---

---

20. Você acha importante aprender inglês? ( ) sim                    ( ) não

Por quê?

---

---

21. Qual seu nível de leitura, escrita e interpretação de texto, em língua inglesa?

( ) Excelente. Consigo ler, escrever e interpretar textos.

( ) Bom. Consigo ler e escrever, mas não consigo interpretar textos, apenas frases.

( ) Regular. Consigo ler e escrever algumas frases, mas não consigo interpretá-las.

( ) Ruim. Não consigo ler nem escrever.

22. Você consegue escrever em inglês fazendo uso das regras gramaticais?

( ) Sim

( ) Algumas frases

( ) Não

23. Como você faz para entender a leitura de um texto em português?

---

---

24. Como você faz para entender a leitura de um texto em inglês?

---

---

25. O intérprete de Libras é importante para o seu aprendizado? Como ele te ajuda nas aulas de inglês?

---

---

26. Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de inglês para que você aprendesse melhor?

---

---

27. Há algum comentário ou observação que você queira fazer? Se sim, escreva-os aqui.

---

---

## QUESTIONÁRIO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Prezado (a) Intérprete,

Diante da necessidade de informação sobre a produção de dissertação de mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG gostaríamos da sua participação na pesquisa “*O Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) para o Aluno Surdo no Contexto da Educação Inclusiva*” fornecendo dados que irão complementar e enriquecer o referido levantamento. Esperamos contar com a sua participação e agradecemos antecipadamente.

VOCÊ:

1. Nome: \_\_\_\_\_ (escrever somente as iniciais)

2. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

3. Qual a sua formação acadêmica?

\_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo você trabalha como intérprete de Libras?

\_\_\_\_\_

5. Já fez cursos relacionados à educação de surdos? Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Você já teve experiências anteriores com alunos surdos? Como foi esta experiência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Por que você começou a aprender Libras?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Como você aprendeu Libras? Onde?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Você interpreta aulas para Libras (Português-Libras) desde quando? Onde começou?

---

---

10. Nível de proficiência em:

Inglês: ( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado ( ) não tem

Libras: ( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado ( ) não tem

11. Você teve disciplinas de Libras ou relacionadas à educação de surdos na graduação?

( ) sim ( ) não

Qual/Quais? Quais eram os conteúdos?

---

---

12. Você teve disciplinas de Inglês ou outras línguas estrangeiras na graduação?

( ) sim ( ) não

Qual/Quais? Quais eram os conteúdos e de que forma eles eram apresentados?

---

---

13. Você considera que a faculdade/universidade te preparou para a interpretação de aulas de inglês a alunos surdos? Por quê?

---

---

14. Você tem estudado inglês

( ) sim ( ) não

De que forma? \_\_\_\_\_

---

---

15. Você e o professor de inglês regente se reúnem para preparar as aulas juntos, considerando as necessidades educacionais dos alunos surdos? Se não, por quê? Se sim, como é essa reunião (onde, duração, discussões etc.)?

---

---

16. Você se utiliza de alguma abordagem/método específico para sua interpretação durante as aulas?

---

---

17. Nas aulas de inglês, você interpreta da mesma forma que nas outras disciplinas? Por quê?

---

---

18. Você acha importante que os alunos surdos aprendam inglês?

( ) sim      ( ) não

Por quê?

---

---

19. Você acha que é possível letrar alunos surdos em língua inglesa?

---

---

20. Em sua opinião, como deveriam ser as atividades de inglês para que os alunos surdos aprendessem melhor?

---

---

21. Há algum comentário ou observação que você queira fazer? Se sim, escreva-os aqui.