



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**NICOLE DA CRUZ RABELLO**

**UM ESTUDO SOBRE O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM AULAS DE INGLÊS  
PARA SURDOS, MEDIADAS PELA LIBRAS, EM UMA INSTITUIÇÃO  
DE ENSINO MÉDIO PÚBLICA BILÍNGUE**

**FLORIANÓPOLIS**

**2023**

Nicole da Cruz Rabello

**UM ESTUDO SOBRE O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM AULAS DE  
INGLÊS PARA SURDOS, MEDIADAS PELA LIBRAS, EM UMA INSTITUIÇÃO  
DE ENSINO MÉDIO PÚBLICA BILÍNGUE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Lemos Pizzio.

FLORIANÓPOLIS

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

Rabello, Nicole da Cruz

Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos mediadas pela Libras em uma instituição de ensino médio pública bilíngue / Nicole da Cruz Rabello ; orientadora, Aline Lemos Pizzio, 2023.

157 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. Ensino de inglês como Língua Adicional para surdos. 4. Materiais Didáticos. 5. Libras. I. Pizzio, Aline Lemos . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Nicole da Cruz Rabello

**Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos mediadas pela Libras em uma instituição de ensino médio pública bilíngue**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em Setembro de 2023 por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Aline Nunes de Sousa, Dr.(a)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Membro Interno

Prof.(a) Adriana Baptista de Souza , Dr.(a)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Membro Externo

Prof. Tarcísio de Arantes Leite, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Suplente

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

Prof.(a) Aline Lemos Pizzio, Dr.(a)  
Orientadora

Florianópolis, 2023.

“knowledge of the oppressor  
this is the oppressor's  
language  
yet I need it to talk to you”

The Burning of Paper Instead of Children,  
por Adrienne Rich, 1968.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, à Buda e à Masaharu Tanigushi pelos ensinamentos quanto ao exercício de minha fé e por me manterem perseverante durante esta jornada. À minha mãe, Luciane Rabello e ao meu pai, Amilton Rabello, por serem pilares fundamentais na minha caminhada acadêmica e profissional, além de meus exemplos de professores e de pesquisadores. E por nunca me deixarem desistir e abandonar meus projetos no meio do caminho, com carinho e pulso firme.

Aos meus Avós, Enilsa e Valdir, por me amarem e por me ensinarem valores, respeito e paciência.

*In memoriam* de Virginia Rabello, de Wilson Rabello e de João Henrique Herbst Vieira, por me ensinarem o que é o amor incondicional, o amor sem esperar nada em troca e o amor por alguém que não conheci.

À minha irmã Camila, por me ajudar em todos os momentos e por me dar conselhos.

À minha amiga Natália, por me dar colo e por enxugar minhas lágrimas durante esse período e por, na mesma medida, me tirar um sorriso e me fazer sentir segura e confiante.

À minha amiga Gabriela, pela nossa amizade e ligação que não tem explicação.

À minha prima Raiana, pela parceria incondicional e pela sabedoria.

À Odhara, pelos conselhos e desabafos durante o processo de escrita da dissertação.

Aos meus primos, tios e tias, por serem o meu pilar e me manterem firme, com todo o amor e carinho, durante mais esta etapa de conquista acadêmica.

A todos os meus amigos, por me darem razão para sorrir, ser feliz e amar.

À minha amiga Gilmara, por me acolher em sua casa para momentos de escrita e de risadas.

À minha amiga Letícia Grala, pelos conselhos, por me ajudar durante a qualificação da dissertação e pelos momentos incríveis de descontração.

À minha amiga Zaira, por sempre estar presente durante a minha trajetória acadêmica, me ajudando nos meus projetos de modo excepcional.

Ao meu amigo Matheus, por ser o meu oxigênio durante os dias mais difíceis.

À Luiza por me ajudar na revisão da dissertação e por ser tão solícita.

Ao meu amigo Luiz, por me acompanhar desde a graduação nas lamúrias da vida universitária e, felizmente, por me acompanhar também no processo de mestranda. Amigo Muito Obrigada.

Ao meu amigo Filipe, por sempre me apoiar e me dar o suporte necessário para sobreviver a este processo.

Aos meus professores, pois sem eles não teria chegado aqui.

Aos meus alunos, por cada dia me ensinarem mais e por serem os maiores motivadores na construção deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio durante esta jornada dupla de professora e de aluna.

Aos meus colegas da graduação, que me ajudaram durante a minha construção como pesquisadora e que me motivaram a continuar estudando sempre e a nunca desistir.

Aos meus colegas do mestrado, pelas experiências que passamos juntos durante esse período de pandemia, que não foi fácil, tendo que estudar em casa por conta do distanciamento social.

À minha colega Ana Santiago, pela ajuda nas disciplinas do mestrado e por passar por esta experiência comigo.

À minha colega Larissa Dantas, Muito Obrigada pelas conversas e por me ajudar durante a coleta dos dados.

Ao meu colega Igor, que me acompanhou desde a escrita do TCC, por ter sido minha banca e colega de pós-graduação, como orientandos da professora Aline Pizzio.

À minha colega de trabalho e colega de pós-graduação, Dohane, pelos conselhos e desabafos durante este período de escrita da dissertação.

À Dona Maria Leticia, por ser uma referência de mãe, colega de pós-graduação e colega de profissão, pelo apoio com palavras de conforto, abraços e por me dar confiança para prosseguir com o mestrado.

Aos participantes desta pesquisa, que foram elementos chave para a construção e o desenvolvimento desta dissertação, este trabalho foi feito com carinho por vocês e para vocês.

Ao meu eterno Tutor, Professor Carlos Henrique Rodrigues, por sempre me aconselhar e me motivar a permanecer na área acadêmica, além de me ensinar a ter a confiança na minha pesquisa e no meu trabalho.

À minha primeira orientadora, Professora Aline Nunes de Sousa, sem ela a Libras, a educação de surdos e o ensino de língua adicional para eles, não estariam na minha vida.

À professora Adriana Souza, pelas observações tão detalhadas e de extrema relevância no meu projeto e pelo carinho na leitura desta dissertação.

À minha orientadora Aline Lemos Pizzio, que me acompanhou como banca no TCC e

agora como orientadora durante o mestrado, pela paciência e carinho comigo durante esses dois anos, sempre com sua voz doce e calma, sempre me dando espaço para produzir meu trabalho com autonomia e todo o suporte em momentos de desespero e de insegurança. Muito Obrigada, professora, por realizar meu sonho de ser mestre em linguística e tornar todo esse processo de escrita o menos desgastante possível.

À PPGLin/UFSC, por me proporcionar fazer este mestrado com profissionais de altíssima qualidade e estima, proporcionando momentos de troca acadêmica essenciais em minha vida.

À comunidade surda, por me acolher e me motivar a continuar pesquisando.

## RESUMO

Materiais didáticos oficiais, de cunho institucional e/ou governamental, direcionados ao ensino de inglês para surdos como língua adicional (LA) no Brasil, são pouco publicados e disseminados pelo território nacional e, logo, de pouco conhecimento de professores, de pesquisadores e de instituições de ensino. Sousa (2015), Medeiros (2015), Spasiani (2018), Souza (2019), Rabello (2020) e Chazan (2022) são alguns dos autores que mencionam, em suas pesquisas, a escassez desses materiais para estudantes surdos de inglês e de espanhol como LA no país. Assim, a motivação desta pesquisa foi investigar a produção autônoma de materiais que vem sendo feita pelos professores da disciplina de inglês. O objetivo é analisar e descrever quais são e como os materiais didáticos são utilizados em aulas de inglês para surdos, mediadas pela Libras, em uma instituição de ensino médio pública bilíngue (português/Libras) e se eles estão alinhados com o PPC da instituição. Esta pesquisa é um estudo de caso de cunho qualitativo, que observou três aulas de inglês para surdos mediadas pela Libras, analisou e descreveu quais materiais didáticos foram utilizados em sala, aplicou questionários para um professor de inglês e duas intérpretes de Libras e entrevistou quatro alunos surdos em Libras. Os resultados revelaram que os materiais didáticos, criados, adaptados e retirados de outras fontes pelo professor, exploraram a visualidade do surdo, abordaram a Libras, a cultura surda e o ensino de relações étnico-raciais, bem como incluíram recursos multimodais e *gamificação* de atividades para o ensino de inglês. Alguns dos materiais analisados, no entanto, não se mostraram efetivos por serem visualmente poluídos e possuírem questões com layouts desorganizados, textos extensos em LA e *slides* verborreicos. A análise do PPC apresenta dissociações entre os conteúdos apresentados na ementa da disciplina e os conteúdos efetivamente trabalhados em sala pelo professor, além de trazer bibliografias que não contemplam o ensino de LA para surdos.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Educação Multilíngue; Ensino de inglês como Língua Adicional para surdos; Materiais Didáticos; Libras.

## ABSTRACT

Official teaching materials, of an institutional and/or governmental nature, aimed at teaching English to the deaf as an additional language (LA) in Brazil, are little published and disseminated throughout the national territory and, therefore, are of little knowledge among teachers, researchers and educational institutions. Sousa (2015), Medeiros (2015), Spasiani (2018), Souza (2019), Rabello (2020) and Chazan (2022) are some of the authors who mention, in their research, the scarcity of these materials for deaf students of English and of Spanish as LA in the country. Thus, the motivation for this research was to investigate the autonomous production of materials that has been carried out by English teachers. The objective is to analyze and describe what and how teaching materials are used in English classes for the deaf, mediated by Libras, in a bilingual public secondary education institution (Portuguese/Libras) and whether they are aligned with the institution's PPC. This research is a qualitative case study, which observed three English classes for the deaf mediated by Libras, analyzed and described which teaching materials were used in the classroom, administered questionnaires to an English teacher and two Libras interpreters and interviewed four students deaf in Libras. The results revealed that the teaching materials, created, adapted and taken from other sources by the teacher, explored the visuality of the deaf, addressed Libras, deaf culture and the teaching of ethnic-racial relations, as well as including multimodal resources and gamification of activities for teaching English. Some of the materials analyzed, however, did not prove to be effective because they were visually polluted and had issues with disorganized layouts, extensive texts in LA and verbose slides. The PPC analysis presents dissociations between the content presented in the course syllabus and the content actually worked on in the classroom by the teacher, in addition to bringing bibliographies that do not include the teaching of AL for the deaf.

**Keywords:** Applied Linguistics, Teaching English as an additional language for the deaf, teaching materials, Libras, multilingual education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Imagem do AVA da disciplina de Inglês.....	69
<b>Figura 2</b> - Imagem do <i>GIF</i> .....	70
<b>Figura 3</b> - Imagem da seção temática “ <i>Family</i> ”.....	71
<b>Figura 4</b> - Imagem do AVA da disciplina de Inglês.....	73
<b>Figura 5</b> - Imagem da aula de Inglês dos alunos surdos via <i>Google Meet</i> .....	74
<b>Figura 6</b> - Imagem do chat da aula de Inglês dos alunos surdos via <i>Google Meet</i> .....	75
<b>Figura 7</b> - Slide visual utilizado pelo Professor.....	77
<b>Figura 8</b> - Imagem do quadrinho da “ <i>Monica’s gang</i> ” utilizado pelo professor em aula.....	78
<b>Figura 9</b> - Imagem de uma atividade para alunos surdos retirada de um livro didático.....	80
<b>Figura 10</b> - Imagem de atividade retirada de outra fonte.....	83
<b>Figura 11</b> - Imagem da apostila criada pelo professor.....	84
<b>Figura 12</b> - <i>Slide</i> retirado de outra fonte e adaptado pelo professor.....	85
<b>Figura 13</b> - <i>Slide</i> criado pelo professor para ensinar estratégias de leitura.....	87
<b>Figura 14</b> - Material Retirado De Livro Didático.....	89
<b>Figura 15</b> - Atividade de gramática retirada de livro didático.....	90
<b>Figura 16</b> - Imagem do jogo online usado na aula síncrona de inglês com alunos surdos.....	95
<b>Figura 17</b> - Imagem do jogo de adivinha retirado de outra fonte pelo professor.....	98
<b>Figura 18</b> - Imagem do vídeo que explica como iniciou o movimento <i>Black Lives Matter</i> .100	
<b>Figura 19</b> - Sinal de pret@ feito pelo aluno.....	101
<b>Figura 20</b> - Sinal de VIVER feito pelo aluno.....	101
<b>Figura 21</b> - Imagem do vídeo sobre os protestos do <i>Black Lives Matter</i> .....	102
<b>Figura 22</b> - Atividade de escrita sobre <i>Black Lives Matter</i> .....	103
<b>Figura 23</b> - Edinho Poesia interpretando sua poesia em libras.....	106
<b>Figura 24</b> - Vídeo explicativo sobre os materiais desenvolvidos na instituição.....	107
<b>Figura 25</b> - Materiais didáticos desenvolvidos pelos servidores e alunos de respectivas disciplinas contempladas.....	108
<b>Figura 26</b> - Material didático em inglês produzido por aluno da instituição de ensino.....	109
<b>Figura 27</b> - Material didático com ênfase no aprendizado de verbos em inglês produzido por aluno ouvinte da instituição de ensino.....	109
<b>Figura 28</b> - Instrução em libras no material didático.....	110
<b>Figura 29</b> - Organização do curso para os alunos surdos.....	116
<b>Figura 30</b> - Aulas com os surdos.....	116
<b>Figura 31</b> - Carga horária e divisão anual.....	118

<b>Figura 32</b> - Ementa da unidade curricular de inglês II - parte 1.....	118
<b>Figura 33</b> - Ementa da unidade curricular de inglês II - parte 2.....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Algumas pesquisas sobre o ensino de Língua Adicional para alunos Surdos no Brasil.....	42
Quadro 2 - Exemplo de sinal ÓDIO representado.....	79
Quadro 3 - Respostas do questionário do professor sobre o material didático.....	111
Quadro 4 - Respostas dos intérpretes sobre os materiais didáticos.....	112

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANP – Atividades Não Presenciais  
ASL – American Sign Language  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
EAD – Educação a Distância  
ERER – Ensino de Relações Étnico-Raciais  
GIF – Graphics Interchange Format  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
L1 – Primeira Língua  
L2 – Segunda Língua  
L3 – Terceira Língua  
LA – Língua Adicional  
LC – Língua de Conforto  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LE – Língua Estrangeira  
Libras – Língua Brasileira de Sinais  
LM – Língua Materna  
MEC – Ministério da Educação  
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1 OBJETIVO GERAL	16
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>19</b>
2.1 CONCEITOS DE L1, L2/L3/LE, LA, LM E LC	19
2.2 BILINGUISMO/ MULTILINGUISMO	27
2.3 BILINGUISMO DOS SURDOS E ESCOLAS BILÍNGUES	29
2.4 ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL	38
<b>3. REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>40</b>
3.1 ENSINO DE LA PARA ALUNOS SURDOS	40
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LA PARA SURDOS	45
3.3 O PPC DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO BILÍNGUE À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	49
3.4 MATERIAIS DIDÁTICOS	50
3.5 MATERIAIS DIDÁTICOS VISUAIS PARA SURDOS	52
3.6 MATERIAIS DIDÁTICOS EM LA	53
3.7 MATERIAIS DIDÁTICOS EM LA PARA ALUNOS SURDOS	54
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>57</b>
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	59
4.2 PARÂMETROS PARA ANÁLISE DOS DADOS	62
4.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	66
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b>	<b>66</b>
5.1 MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS AULAS DE INGLÊS PARA SURDOS	67
<b>5.1.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem</b>	<b>67</b>
<b>5.1.2 Materiais didáticos utilizados no AVA</b>	<b>76</b>
5.2 A LÍNGUA DE SINAIS E A CULTURA SURDA DENTRO DO MATERIAL DIDÁTICO	104
5.3 ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR PARA A PRODUÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA SURDOS	111
5.4 O PLANO PEDAGÓGICO DE CURSO DA INSTITUIÇÃO BILÍNGUE	115
5.5 CONCLUSÃO	122
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>136</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão <sup>1</sup> pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p.15), a Libras apresenta-se como “o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira”. Entretanto, em muitos espaços sociais, acadêmicos e profissionais, os usuários dessa língua utilizam o português escrito como meio de comunicação, tanto é que o Decreto n. 5.626/2005, em seu artigo 13, determina que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Em uma perspectiva de educação bilíngue, os alunos surdos são estimulados a utilizar a primeira língua<sup>2</sup> – L1 (Libras ou português) – para aprender uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE)<sup>3</sup>. Quando Quadros (2005, p.26) expressa que “definir bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural”, mostra que não se deve olhar apenas para padrões recorrentes de recortes nas pesquisas sobre pessoas surdas, mas sim, observar a pluralidade e a diversidade dessas pessoas.

Foi a partir da leitura de Chazan (2022), de Perlin (2002) e de Strobel (2008a), que a autora desta dissertação pôde perceber a pluralidade das comunidades surdas e de suas identidades, deixando de generalizar os surdos e de considerá-los apenas usuários do Português escrito como L2 e da Libras como L1. Sendo assim, neste trabalho, entende-se que a língua que o aluno mais utiliza não necessariamente corresponde a sua primeira língua adquirida e, por isso, será empregado o termo “língua de conforto”<sup>4</sup> (LC) a fim de definir a língua com a qual o aprendiz sente-se mais à vontade. Com base na perspectiva de Lôpo Ramos (2021), o termo “língua adicional”<sup>5</sup> (LA) será empregado para a(s) língua(s) aprendida(s) e utilizada(s) por parte dos indivíduos, para além da sua LC.

---

<sup>1</sup> Além da Libras, no Brasil existe a LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira), utilizada por indígenas surdos da Amazônia. Além dela, outras línguas de sinais emergentes estão sendo investigadas.

<sup>2</sup> Os participantes desta pesquisa são usuários de Libras como L1 e de Português escrito como L2, porém sabe-se que alguns surdos têm como LC o Português oral e a Libras como LA.

<sup>3</sup> As siglas e as definições de L1, L2 e LE apresentadas neste parágrafo serão mais bem explicadas no subcapítulo 2.1.

<sup>4</sup> Este conceito será mais bem explicado no subcapítulo 2.1.

<sup>5</sup> Este conceito será mais bem explicado no subcapítulo 2.1.

Nesta pesquisa, L2 e LE são entendidas de acordo com a perspectiva de Crystal (2010), a qual demonstra que a L2 se manifesta como uma língua não nativa aplicada por um indivíduo em uma nação, durante o seu dia a dia, para transmitir a mensagem ao comunicar-se, enquanto a LE, como uma língua também não nativa, porém sem a condição de rotineira, tendo seu uso reservado a ambientes escolares.

Sousa (2008, 2015) reforça que a abordagem comunicativa no ensino de línguas também defende o uso da língua nativa — de conforto — para aprender uma nova língua, quando é necessário o auxílio no aprendizado de uma ou de mais LA(s). No entanto, o uso de Libras para ensinar inglês ainda não é realidade nas escolas e nos cursos de língua brasileiros. Certamente, esse fato ocorre por falta de ações que favoreçam a criação de políticas públicas com iniciativas guiadas por orientações, a partir de diretrizes educacionais governamentais.

Esse assunto traz à luz a importância do ensino bilíngue dentro das instituições, pois percebe-se que há professores de inglês, por exemplo, que não se apresentam, ou mesmo que não se sentem, preparados para ensinar em Libras. O que, além de ser um direito dos alunos surdos, entende-se aqui como bastante relevante, por se tratar de abordagem facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

Tal abordagem traz o detalhe do conteúdo a ser apresentado, após aprovação no conselho da própria instituição, concedido ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ferramenta utilizada para planejar ações futuras da instituição nos âmbitos escolar, político e social. Esse documento leva em seu teor referências bibliográficas que validam de maneira propícia ao auxiliar na forma de compor os objetivos e as metodologias que deverão ser trabalhados em sala de aula pelos professores, assim como os conteúdos programáticos de cada disciplina trabalhada na instituição.

A presente pesquisa tem como intuito averiguar de que maneira a disciplina de inglês foi previamente planejada no PPC da instituição, identificar o método descrito nesse planejamento e como ele foi aplicado nas atividades e nos experimentos durante as aulas ministradas pelo professor de inglês.

Torna-se pertinente e oportuno o estudo dos materiais didáticos oferecidos aos estudantes surdos em sala, a fim de estimular pesquisas sobre o ensino bilíngue, oferecendo aos alunos condições apropriadas e oportunidades convergentes ao aprendizado dos estudantes ouvintes. A pesquisa se justifica por ser de grande importância acadêmica, social e educacional, visto que a comunidade surda tem lutado por direitos linguísticos há anos.

Nesse sentido, cabe citar o Congresso de Milão, em 1880, um encontro internacional organizado para professores de alunos surdos, no qual foi decidido que a maneira mais efetiva de ensinar esses alunos seria por intermédio da língua oral (perspectiva da abordagem oralista). Essa determinação teve consequências para as comunidades surdas a longo prazo, pois a língua de sinais foi proibida nas escolas, atrasando a socialização e a aprendizagem de inúmeros surdos.

Já no Brasil, a lei de Libras trouxe visibilidade relevante às comunidades surdas do país, consideradas minorias linguísticas, por viverem internamente contidas em uma comunidade majoritariamente ouvinte. A implementação da lei reivindica, sobretudo, que alunos surdos tenham seus direitos igualmente garantidos, tal qual os alunos ouvintes. Entretanto, quando alunos surdos começam a frequentar as escolas regulares, muitas dessas instituições estão integradas por professores insuficientemente preparados para eles. Partindo daí, tem-se a necessidade de mostrar que os materiais didáticos devem ser adaptados às demandas dos estudantes, como proposto neste trabalho.

Tomlinson (2013, p. 2) afirma que materiais didáticos são “qualquer coisa que facilite o aprendizado de uma língua. Eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos”. Em decorrência de tal situação e pelo fato de não se ter conhecimento sobre uma produção e/ou distribuição oficiais, pelo território brasileiro, de materiais para o ensino de LA para surdos, professores brasileiros de inglês que dão aulas para estudantes surdos têm produzido autonomamente esses materiais. Na obra de Tomlinson (2013), os pesquisadores discutem a ideia de que o professor é um agente mediador do conhecimento e de que, como tal, deve selecionar quais materiais devem ser utilizados em sala de aula. Para Scheryerl e Siqueira (2012), a criação de materiais didáticos por professores de língua estrangeira é um processo independente, libertador e criativo a que se deve dar valor, pois esses profissionais levam consigo a responsabilidade, como “pedagogos críticos de línguas” (p.14), de trabalhar em sala a sociedade diversa, contemporânea e intercultural em que vivemos.

Esses estudos reforçam as visões e os resultados obtidos por meio das pesquisas dos seguintes autores, que abordaram de modo sucinto o uso dos materiais didáticos em aulas de inglês para surdos: Sousa (2008), em cujo estudo os alunos surdos apresentaram uma preferência por materiais didáticos visuais em inglês. Sousa (2015), que, como professora-pesquisadora, produziu seu próprio material didático para trabalhar o ensino de inglês escrito como L3 para surdos. Coura (2016), investigou o uso da Libras para o ensino de

inglês para surdos. Khül (2017), pontua em seus resultados que os materiais didáticos podem ser uma barreira para o aprendizado de LA por alunos surdos quando não são adaptados para as suas necessidades. Spasiani (2018), investiga a importância de materiais didáticos utilizados no ensino de inglês para surdos serem visuais e tecnológicos. Rabello (2020), como pesquisadora-professora, produziu e adaptou o seu próprio material para alunos surdos de inglês. A autora investigou materiais didáticos em aulas de inglês para surdos em uma escola pública bilíngue. E constatou que os materiais eram adaptados ou criados pelo professor, mas seu conteúdo não contemplava a cultura surda.

Após essa breve descrição de algumas pesquisas, será apresentado um pouco da trajetória profissional e acadêmica da autora deste trabalho, juntamente com as motivações que a levaram a conduzir esta pesquisa.

A pesquisadora desenvolveu seu interesse pelo ensino de língua estrangeira e por materiais didáticos para surdos durante o tempo de estágio não obrigatório, enquanto permanecia em uma instituição de ensino fundamental pública, onde foi bolsista de acessibilidade durante dois anos, acompanhando alunos com distintas necessidades de inclusão. Um desses estudantes era surdo, utilizava implante coclear, oralizava e participava das aulas de inglês com alunos ouvintes. Essas turmas mistas tinham professor de inglês e bolsista de acessibilidade, mas não tinham intérpretes. Em alguns momentos da aula, quando o professor ofertava atividades de *listening* e de *speaking* à turma, o estudante surdo não conseguia acompanhar, ficando efetivamente excluído do processo de ensino e aprendizagem.

A experiência vivenciada motivou a pesquisadora a aprofundar mais o estudo sobre ensino para surdos, a partir dos cursos de curta duração, e, ao entrar para o grupo de estudos sobre ensino de inglês L3 para surdos, também. Nesse grupo, posteriormente, atuou como monitora do curso de extensão “Ensino de inglês escrito básico L3 para surdos”, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), promovido por uma professora do Departamento de Libras (DLSB). A experiência da pesquisadora a motivou a conduzir e a desenvolver, em seguida, seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com uma pesquisa sobre o uso de materiais didáticos para ensinar inglês a estudantes surdos em uma instituição pública bilíngue distinta.

Este estudo permitiu que ela desenvolvesse um olhar mais atento, didático, educativo e diferenciado em relação às demais escolas onde já havia usufruído de tal experiência enquanto bolsista e monitora. Os resultados do TCC da autora mostraram que os materiais didáticos

criados e adaptados pelo professor de inglês da instituição pesquisada eram, em sua maioria, tecnológicos, e contemplavam a visualidade dos surdos, aparentemente contribuindo para o processo de aprendizagem do inglês escrito por eles.

Assim, com base nesses dados, já coletados no início de 2020, a pesquisadora, com o intuito de dar prosseguimento ao processo investigativo, submeteu um projeto de mestrado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC (PPGLin), aprovado no final de 2020. Acrescenta-se nesta nova pesquisa o ponto de vista dos alunos surdos sobre os materiais didáticos desenvolvidos durante as aulas de inglês, a partir de entrevistas em Libras, e a perspectiva da pesquisadora, a partir da observação das aulas, que foram ministradas em Libras com o auxílio dos intérpretes.

Os participantes desta pesquisa serão: o professor de inglês, dois intérpretes de Libras e quatro alunos surdos (usuários de Libras como LC, português como LA e inglês como LA), todos participantes das aulas de inglês ministradas na instituição de ensino médio pública bilíngue selecionada. Esses alunos são jovens maiores de 18 anos, que frequentam o último ano de um ensino médio de quatro anos e que estão se preparando para compor o mercado de trabalho e o meio universitário. Os dados apresentados nesta pesquisa são inéditos e foram coletados no ano de 2022 por intermédio de questionários, de entrevistas, de observação de aulas e de análise de material documental.

Por intermédio desses instrumentos de coleta, pretende-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os materiais didáticos utilizados em aulas de inglês para surdos, mediadas pela Libras, em uma instituição de ensino médio pública bilíngue?

## 1.1 OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os materiais didáticos utilizados em aulas de inglês para surdos, mediadas pela Libras, a partir da opinião desses estudantes, professores, intérpretes e do PPC da instituição de ensino médio público bilíngue e dos materiais didáticos encontrados durante a pesquisa.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Descrever quais materiais didáticos são usados pelo professor nas aulas de inglês para alunos surdos, mediadas pela Libras, de uma instituição de ensino médio

- público bilíngue;
- b) Analisar os materiais didáticos usados pelo professor nas aulas de inglês para alunos surdos, mediadas pela Libras, a partir da percepção dos intérpretes, alunos surdos e professor de uma instituição de ensino médio público bilíngue;
  - c) Comparar os conteúdos dos materiais efetivamente trabalhados nas aulas de inglês para alunos surdos, mediadas pela Libras, com os conteúdos programáticos e metodológicos para ensinar inglês aos surdos presentes no PPC da referida instituição.

Este trabalho divide-se da seguinte forma: a introdução trouxe a importância da Libras para as comunidades surdas, a perspectiva de educação bilíngue e a escolha do uso dos conceitos de LC e LA durante a pesquisa. Abordou também, brevemente, algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito do ensino de inglês para surdos, focalizando no uso e na produção de material didático por alguns professores-pesquisadores, e o caminho percorrido pela autora deste trabalho, apresentando sua trajetória acadêmica e pesquisa anterior, que a motivaram a produzir este estudo. Apresentaram-se, em seguida, os participantes e os instrumentos utilizados para colher os dados que ajudarão a responder à pergunta de pesquisa e cumprir os objetivos, geral e específicos, trazidos por último.

O capítulo a seguir apresentará o embasamento teórico para a discussão dos temas abordados previamente, auxiliando na condução desta pesquisa ao explicar os distintos conceitos de Língua, bilinguismo, multilinguismo, bilinguismo dos surdos, escolas bilíngues, ensino de surdos, ensino de LA, ensino de inglês para surdos, políticas públicas para o ensino de LA para surdos, bem como trará estudos sobre materiais didáticos desenvolvidos para ensinar inglês para surdos.

Os capítulos 2 e 3 focam no referencial teórico desta pesquisa. No 2, são abordados os conceitos de L1, L2, L3, LA, LM e LC, bilinguismo e multilinguismo, bilinguismos dos surdos, escolas bilíngues e o ensino de LA; enquanto no 3, são trazidos autores e pesquisas que abordam o ensino de LA para alunos surdos, as políticas públicas pertinentes, o PPC da instituição e algumas pesquisas sobre a criação e a oferta de materiais didáticos em LA para alunos surdos.

O capítulo 4, a seguir, discorre sobre a metodologia da pesquisa, a contextualização do local e dos participantes, os parâmetros de análise e a triangulação dos dados. O capítulo 5,

por sua vez, apresenta a análise dos dados, os materiais que foram utilizados em sala de aula pelo professor, a descrição desses materiais e de como a língua de sinais e a cultura surda foram apresentadas, quais estratégias o professor utilizou para a produção e a oferta desses materiais aos estudantes e, por fim, a análise do PPC da instituição de ensino. No capítulo final, de número 6, serão apresentadas as conclusões feitas a partir das análises dos dados, as limitações do estudo e as sugestões para pesquisas futuras.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Dando prosseguimento aos temas e aos conceitos abordados na seção anterior, nesta, são apresentadas as definições de L1, de L2, de L3, de LE, de LM, de LA e de LC; bem como explicada a diferença entre bilinguismo e multilinguismo, para então contextualizar ESSES CONCEITOS por meio das definições políticas e sociais. Além disso, serão introduzidos os conceitos de bilinguismo das pessoas surdas, de escolas bilíngues e de PPC, finalizando com informações sobre os métodos de ensino de línguas para surdos.

### 2.1 CONCEITOS DE L1, L2/L3/LE, LA, LM E LC

De acordo com Crystal (2010), a primeira língua (L1) se dissocia das outras línguas que uma pessoa possa vir a aprender por ser aprendida em contexto informal, de modo espontâneo e natural, sem que haja uma aprendizagem sistematizada. É frequentemente associada à mãe, por isso a origem do termo “língua materna” (LM), pois se subentendia que a mãe era a responsável por estimular e por transmitir a língua para o bebê na maior parte do tempo. Essa já é uma visão ultrapassada, visto que todo o contexto familiar estimula a aquisição da língua.

Muitas crianças surdas, filhas de ouvintes, poderão ter mais contato com uma língua oral-auditiva enquanto pequenas do que com uma língua visual-espacial, por conta do seu grau de perda auditiva; por isso a LM, como sustentado por Romaine (1995), nem sempre é a língua que se aprende primeiro ou a língua que se sabe mais, mas sim, a língua com que a pessoa se sente melhor ao utilizar. Para alguns surdos, o português oral é uma LM, com a qual se identificam e QUE se sentem bem em usar para se expressar (CHAZAN, 2022), enquanto para outros surdos, o português escrito é tido como uma L2, utilizada como forma de registro e meio de comunicação com uma comunidade linguisticamente majoritária (SOUSA, 2015).

Sendo assim, nesta pesquisa, não será feita distinção entre LM e L1. De acordo com Spinassé (2006, p. 5), “a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo)”, como é o contexto desta pesquisa, em que os surdos são usuários de Libras e de português escrito. Romaine

(1995) sustenta que definir a L1/LM de um grupo linguisticamente minoritário é uma forma de garantir os direitos linguísticos dos indivíduos pertencentes a essa comunidade e, no contexto da educação de surdos, garantir que a L1/LM seja a língua de instrução dentro da escola é um direito deles.

Consoante com Ellis (1997, p. 34), o termo L2, quando usado “genericamente”, pode significar qualquer língua adquirida depois da LM e abrange uma terceira ou uma quarta língua. O autor não distingue a L2 da LE. Quando utilizamos a expressão “L2”, pode-se trazer o sentido da hierarquização da aquisição de línguas (HAMMARBERG, 2010), dando ênfase à segunda língua aprendida pelo indivíduo, diferente do conceito de “L2” que, como mencionado anteriormente, pode abranger não apenas a segunda língua aprendida cronologicamente, mas também a terceira, a quarta ou uma língua estrangeira aprendida em um contexto (in)formal e sistemático ou não.

A definição proposta por Crystal (1997) mostra que a L2 é qualquer língua não nativa, que pode ter sido aprendida de modo natural ou sistematizado e que é usada para transmitir a mensagem em um país onde se apresenta em forma de comunicação rotineira. No caso dos surdos brasileiros, a língua portuguesa é a língua oficial do país, na qual os documentos oficiais e as outras informações relevantes são divulgadas. Por esse motivo, os surdos precisam aprender o português escrito para ter acesso a essas informações, que são um direito, e para ter a possibilidade de se comunicar e de se expressar com os usuários dessa língua, O QUE TORNA OS surdos brasileiros pessoas bilíngues.

Para o mesmo autor, (Crystal, 1997), a LE é definida como uma língua não nativa que não tem necessidade de ser empregada na comunicação rotineira, conceito diretamente ligado à função social dessa língua na vida do usuário. A LE costuma ser utilizada em ambientes escolares e/ou profissionais, adquirida de modo sistemático e formal e utilizada como meio de comunicação pelo indivíduo com grupos linguísticos distintos daqueles de seu cotidiano.

A aquisição de uma L2 e a aquisição de uma LE se assemelham pelo fato de AMBAS serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isso é, POR alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1 (SPINASSÉ, 2006, p.6).

De acordo com Hammarberg (2010, p. 35), a aquisição de uma L3 é um processo que está relacionado com a “hierarquização de três ordens”, em que as línguas adquiridas

previamente influenciam no processo de aquisição<sup>6</sup> da terceira. Este termo mostra que a Libras e o português escrito estimulam e influenciam no aprendizado da língua inglesa pelo aluno surdo de modo positivo, como confirmado nos estudos de Sousa (2015).

A partir dos conceitos previamente discutidos, os participantes desta pesquisa se enquadram como usuários de Libras como L1/LM, português escrito como L2/Segunda língua e inglês escrito como L3/LE. porém, como vivemos em um mundo globalizado e interligado pela *internet* e pelas redes sociais, as línguas estão sendo cada vez mais utilizadas com distintas motivações, distanciando-nos cada vez mais de terminologias mais tradicionais, como por exemplo a “ordem hierárquica de aquisição” dessas línguas, como abordado por Hammarberg (2010), e se são LEs ou segunda ou terceira línguas. Por isso, nesta pesquisa, optou-se por utilizar LC para a língua em que o indivíduo se sente mais à vontade se expressando e LA para definir qualquer outra língua que componha seu repertório linguístico,<sup>7</sup> utilizada no seu dia a dia ou não, nos ambientes mais distintos que frequente e em que as utilize para se expressar.

Segundo Santiago e Andrade (2013), LC é a língua com a qual o indivíduo se sente mais confortável em utilizar para se comunicar. Por meio dessa língua, que lhe é natural e possibilitadora de um entendimento maior do mundo, o indivíduo se expressa e vivencia o ambiente de modo que produza significado. Essa língua é o meio a partir do qual o indivíduo passa a ter contato com os bens sociais e culturais e também serve para que ele obtenha acesso aos meios profissional e acadêmico, possibilitando a ele exercer sua cidadania. Portanto, o que alguns autores chamam de L1 não é necessariamente a primeira língua com a qual a pessoa teve contato, cronologicamente falando, mas sim aquela com que o indivíduo se percebe mais confortável em usar.

Santiago e Andrade (2013) exemplificam, em seu trabalho, a concepção de LC, a partir do ambiente escolar no qual os alunos de classes linguísticas majoritárias são capazes de utilizar seu capital cultural e linguístico em comparação com os alunos pertencentes a grupos linguísticos minoritários. Ou seja, eles são capazes de utilizar a língua que lhes deu todo esse aparato em qualquer espaço que ocupem, diferentemente dos alunos usuários de

---

<sup>6</sup> Este trabalho não distingue os conceitos “aquisição” de “aprendizagem”, por não fazer parte dos objetivos desta pesquisa.

<sup>7</sup> Este trabalho não aprofundará o conceito de repertório linguístico, pois não faz parte dos objetivos da pesquisa, porém segue a interpretação do conceito utilizado. Tradução da autora. Busch (2015), “o repertório linguístico é como uma colcha de retalhos de recursos, habilidades e competências aprendidas por indivíduos falantes ao longo de suas trajetórias de vida em situações de aprendizagem formal de línguas e encontros informais com línguas.” (p.3).

línguas minoritárias, que muitas vezes não têm espaço para utilizarem a sua LC para se comunicar e se expressar nesses espaços. Essas experiências vividas utilizando a LC influenciam no desenvolvimento linguístico, social, acadêmico e profissional de usuários de línguas minoritárias.

De acordo com Santiago e Andrade (2013, p. 147), conforto linguístico é a “língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido nos enunciados nesta língua”. A maioria dos surdos, por exemplo, passa a ter contato com uma língua oral-auditiva primeiro, já que apenas 10% das pessoas surdas têm pais surdos (ROTH; JÚNIOR, 2010, p. 17), integrando-se à comunidade surda e adquirindo a língua de sinais apenas posteriormente. Sendo assim, não significa que o português ou que a Libras seja a primeira língua adquirida por eles, mas sim que irão construir uma ligação afetiva e emocional, de conforto, com uma ou com ambas as línguas nos momentos de expressão linguística. Chazan (2022) aborda em sua monografia a pluralidade das pessoas surdas que, ao longo de suas trajetórias de vida, perpassam pelas mais distintas formas de perda auditiva e de aquisição de línguas, impedindo assim que seja utilizado um termo que se refira a elas como uma unidade padronizada e homogênea.

Alguns surdos podem crescer sinalizando e outros oralizando, e assim, ao longo de suas trajetórias, eles têm contato com os mais distintos métodos de ensino e oralizam ou usam a língua de sinais conforme são inseridos em ambientes sociais distintos do familiar, podendo até utilizar ambas as línguas ao mesmo tempo (modo bimodal). As distintas identidades das pessoas surdas são explicadas no trabalho de Perlin (2002), que aborda essas identidades, mostrando a pluralidade dos indivíduos e de suas trajetórias de vida e experiências, que influenciam na formação dos seus repertórios linguísticos; no trabalho de Strobel (2008b), autora que aborda, em seus estudos, as distintas comunidades surdas, o conceito é definido como conjunto de indivíduos que compartilham algo em comum, como língua, cultura, normas ou ideologias.

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-os 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 de povo surdo (STROBEL, 2008b, p.22).

Strobel (2008a) mostra, em sua tese, que as comunidades surdas são distintas, plurais, heterogêneas e complexas, sendo cada uma caracterizada pelas mais distintas ideologias, línguas e culturas. A língua não necessariamente une essas comunidades, mas as suas

motivações, lutas políticas e cultura, sim. As comunidades surdas têm relação com a sua organização social e os seus costumes, sendo essas características desenvolvidas e exteriorizadas em espaços como escolas e associações. Espaços esses que permitem às comunidades de surdos se expressarem e se organizarem, podendo ser constituídas por surdos oralizados, por pais, por surdos profundos, por professores, por surdos implantados, por intérpretes etc.

Então, entende-se que a comunidade surda de fato não é só composta por sujeitos surdos, mas que há, também, sujeitos ouvintes, membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros, que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização. (...) Em que lugares? Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (STROBEL, 2008 *apud* PERLIN e STROBEL, 2008, p.9).

De acordo com Padden e Humphries (2000 *apud* STROBEL, 2008a, p.34), o povo surdo americano optou por se identificar com as palavras “*deaf*”<sup>8</sup> e “*Deaf*”, pois assim eles expõem a existência de mais de uma comunidade de surdos nos Estados Unidos. Para esses pesquisadores, a palavra “*deaf*” (com “d” minúsculo) é utilizada para caracterizar pessoas que foram perdendo a audição ao longo da vida, como idosos ou indivíduos que, por doença ou acidente, foram perdendo a audição; diferente dos indivíduos que se identificam com a palavra “*Deaf*” (com “D” maiúsculo) que utilizam a *American Sign Language* (ASL)<sup>9</sup> para se comunicar e que se identificam com cultura e identidades próprias, consequência de suas vivências, trajetórias, língua e pensamento ideológico e político, distintos das pessoas que não se identificam com essas motivações. Esses conceitos foram adotados pelo povo surdo brasileiro, em que certas comunidades de surdos se identificam como “surdos”, enquanto outras como “Surdos”.

Com a distinção dessas comunidades surdas, dá-se visibilidade aos indivíduos com identidades distintas e com trajetórias e experiências individuais. Por isso, afirmar que uma língua é a primeira ou a materna de um indivíduo não cabe nesta pesquisa, mas sim a ideia de que há uma, ou mais de uma, LC(s) para esse indivíduo, pois as suas vivências e trajetórias são distintas, o que permite que mais de uma língua seja usada e tida como a que ele se sente mais confortável em se expressar.

Perlin (2002) aborda, em seu texto, publicado em 2002 pela revista da Feneis, as distintas identidades surdas, que compõem essas comunidades. A autora apresenta aos seus leitores sete identidades surdas, quais sejam:

<sup>8</sup> A palavra “*Deaf*” ou “*deaf*” significa surdo(a) em inglês.

<sup>9</sup> A tradução da sigla ASL em português é Língua de Sinais Americana.

- (i) Identidades surdas políticas: surdos que aceitam e que se expressam pela língua de sinais, cuja escrita apresenta a estrutura gramatical da Libras;
- (ii) Identidades surdas híbridas: surdos que nasceram ouvintes e que, por algum motivo biológico ou eventual, ficaram surdos. Identificam a estrutura gramatical do português oral e utilizam tanto a língua de sinais quanto a língua oral para se expressar. Demandam intérpretes e legenda;
- (iii) Identidades surdas flutuantes: são surdos que não têm ligação com a comunidade surda e que não demandam a presença de intérpretes de Libras. Possuem um senso de superioridade por falar “corretamente” e utilizam aparelho auricular;
- (iv) Identidades surdas embaçadas: essas identidades têm uma percepção estereotipada de surdez. Sua comunicação é limitada, às vezes por sinais caseiros, e não tem conhecimento e/ou nem lhe foi apresentada a Libras;
- (v) Identidades surdas de transição: são os surdos que já tiveram contato com a comunidade surda, mas que, por diversos motivos, se afastaram; ou aqueles que cresceram em ambientes ouvintes e não tiveram acesso à cultura surda;
- (vi) Identidades surdas de diáspora: distinguem-se das de transição, pois referem-se a uma mudança geográfica, na qual o surdo vai de um país a outro, ou de um estado a outro ou de uma cidade a outra;
- (vii) Identidades surdas intermediárias: levam uma vida ouvinte, utilizam aparelhos de audição e valorizam a oralidade, não utilizam intérpretes, nem a Libras.

Sabendo dessa pluralidade de identidades, que compõem as comunidades surdas e que caracteriza o povo surdo, empregar conceitos de LM, L1, L2, L3, LE para esses indivíduos seria generalizar e apagar todas as vivências que construíram suas identidades e seus repertórios linguísticos. Experiências linguísticas essas que fazem parte da construção da identidade desses indivíduos. Além de desconsiderar que cada língua, com a qual eles têm contato, molda a sua maneira de se expressar no mundo e também de vê-lo. Os surdos desta pesquisa utilizam três línguas em seu contexto escolar: a Libras, o português escrito e o inglês escrito. Para alguns a Libras é a LC e para outros o português pode ser a LC, mas para todos o inglês é uma LA em seu repertório linguístico.

Schlatter e Garcez (2009) dissertam sobre LA já utilizando o termo como aditivo e como acréscimo à vida do aluno, diferente do conceito de LE, que já carrega um peso social e

histórico de estranhamento e de dificuldade. Acrescenta-se também o fato de que muitos alunos já têm contato com mais de uma língua em seus ambientes familiares ou sociais como os imigrantes, surdos e indígenas, sendo assim essa “nova” língua é um acréscimo ao repertório linguístico desses aprendizes.

As LAs modernas, ensinadas nos currículos das instituições de ensino, costumam ser inglês e espanhol, e são as línguas mais utilizadas para se comunicar no Brasil, uma por ser a língua franca e a outra por conta dos países que fazem fronteira, são “línguas de comunicação transnacional” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 127). Parte-se da premissa de que essas línguas são importantes para a construção da “cidadania contemporânea” e são patrimônio sociocultural da humanidade, sendo assim, são necessárias, entre os brasileiros, para que exerçam a sua cultura e para que não tenham o sentimento de “estrangeiro” ou de diferente. LA, para esses autores, é um convite ao aprendiz e ao mediador do conhecimento para trabalhar com essas línguas a partir da reflexão sobre elas, para que servem e o que o indivíduo tem a ver com elas, buscando utilizá-las, em sua vida, como pertencente à mesma comunidade, sem distanciá-las da sua própria realidade.

Lôpo Ramos (2021) traz LA como um “conceito guarda-chuva”, que abrange diversas línguas, em um grande conjunto de contextos sociais, políticos e geográficos, como, por exemplo, língua de herança, língua de acolhida e língua de fronteira. Esse autor mostra que, quando se aprende a língua alvo dentro do país da própria língua, essa costuma ser considerada uma L2 e, quando aprendida fora do país de origem, em um contexto formal de aprendizagem (escola), é considerada uma LE. Não limitando esses conceitos a apenas esses casos, o autor apresenta os contextos multilíngues, chamados de “mosaico linguístico”, que é quando mais de uma língua compõe o repertório do falante, como ocorre com quilombolas, indígenas e surdos. Por haver, no país, essa multiplicidade de contextos, surgiram termos novos para abranger essas línguas, que respeitam a cultura e a situação em que o falante usuário do idioma está, como por exemplo, língua de acolhimento, língua de vizinhança, língua de herança, língua parceira etc.

Essas nomenclaturas são válidas e de extrema importância, porém não há um consenso na academia para o uso delas, por isso a autora Lôpo Ramos (2021), baseando-se na ideia de interlíngua de Selinker (1972), tomou como um meio reparador na discussão a adoção de um termo “guarda-chuva”, que incluísse esses conceitos sem causar mais confusão, considerando essas línguas não primárias como LAs. Para ela, o conceito LA é um hiperônimo, em que não

cabe mais tratar a língua enquanto estranha, como o termo “estrangeira” ou como segundo ou terceira língua, limitando as línguas à ordem em que são aprendidas ou à categorias.

A autora tenta eliminar os estereótipos dos usuários que precisam ou que querem aprender línguas ao transladar-se para outro lugar, por motivação pessoal ou outros motivos, quando abraça um conceito que abrange a diversidade de contextos e de histórias pelas quais mais de uma língua compõem o repertório linguístico de um falante, respeitando a cultura e a história do indivíduo. Nicolaidis & Tílio (2013 *apud* BRANDÃO, 2017, p. 232) mencionam que “as línguas adicionais não são inferiores, superiores, ou mesmo substitutivas da primeira língua”, mas sim é um conceito que pode ser utilizado em qualquer contexto linguístico e em pesquisas sobre bilinguismo e multilinguismo, expressando neutralidade e abrangência, sem estereotipar ou excluir algum contexto linguístico ou falante bi/multilíngue.

Leffa e Irala (2014) mencionam, em seu texto, que:

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”. (LEFFA e IRALA, 2014, p. 32-33)

Importante destacar, na fala desses autores, a importância do contexto geográfico em que o falante está, e a motivação, ou a circunstância, que o levou a aprender a LA. Fatores esses que mostram a relação sujeito e sociedade, pois essa(s) LA(s), adquiridas levarão em conta a(s) língua(s) previamente aprendida(s) pelo usuário, como o sistema linguístico, sintaxe e fonética.

Esse conceito traz a palavra respeito à tona, pois não se trata apenas de mais uma língua e sim de outra Língua, que traz consigo um apelo cultural, artístico, social, político, religioso e geográfico, sendo um componente de interação intercultural com outros idiomas e com suas culturas. Em alguns lugares, a língua oficial do país pode não simbolizar a LC do usuário, por conta da pluralidade de etnias, como por exemplo, a Libras. Alguns surdos usuários de Libras têm o português como LC e outros não, e essas situações devem ser distinguidas e respeitadas, sem enumerar, favorecer ou preterir uma língua em relação à outra, apenas distingui-las como LC ou LA.

Lôpo Ramos (2021, p.252) afirma que:

Lidar com a língua oficial utilizando o estatuto adicional suscita, no mínimo, uma situação mais confortável, mais amistosa, mais parceira, desencadeando respeito e encontro de culturas partícipes. E o mais importante: sob a égide do mesmo estado. Não há preponderância dessa ou daquela; há lugar de discursividade, de pragmatismo, de funcionalidade de uma ou de outra.

Com a definição de LA como o melhor conceito para as línguas adquiridas por um falante bi/multilíngue, encerra-se este subcapítulo, em que os conceitos de LM, LE, LC, L1, L2, L3 foram explicados, para embasar a motivação da escolha da autora pelo conceito de LA. Conceito esse que abarca as línguas advindas após a LC adquirida pelo falante, respeitando o contexto social, cultural e geográfico que advém com ela. Como mencionado anteriormente, quando se fala de LA(s) fala-se também de bilinguismo e de multilinguismo, portanto a seção a seguir está reservada para a discussão e apresentação desses conceitos, de modo mais deliberado.

## 2.2 BILINGUISMO/ MULTILINGUISMO

Como abordado anteriormente, definir conceitos é uma tarefa delicada, porém necessária para esta pesquisa e, quando se fala em línguas, no plural, e em repertório linguístico, surgem conceitos novos, que serão explorados nesta seção. Abaixo, segue algumas definições sobre bilinguismo e multilinguismo.

De acordo com Grosjean (1989, p.1), “o bilíngue não é dois monolíngues em uma pessoa”; ele afirma que ambas as línguas de uma pessoa bilíngue estão ativadas ao mesmo tempo em seu cérebro. Segundo Quadros (2005), as políticas linguísticas no Brasil tendiam a reduzir e não a somar o número de línguas, com a ideia de que aprender uma língua não influenciava no aprendizado da próxima, levando o usuário a não usar mais uma das línguas aprendidas.

Essa situação leva à exclusão da multiplicidade linguística existente no Brasil, pois o português, sendo a língua oficial, ainda é mais valorizado dentro das instituições de ensino do que outros idiomas, como já abordado anteriormente com a hierarquização das línguas (HAMMARBERG, 2010). Após os estudos de Sousa (2008; 2015) e de Hammerberg (2010), observou-se que, sim, uma língua influencia positivamente no aprendizado da outra e, de acordo com Quadros (2005), também influencia nos âmbitos cognitivo, social e cultural do cidadão.

No que tange às habilidades linguísticas, entende-se que o bilinguismo existe dentro de um continuum que vai do monolinguismo ao bilinguismo ou multilinguismo. Ou seja, passa por diferentes estados intermediários de processamento e de ativação das línguas, em vez de ser um estágio exato a partir do qual uma pessoa se torna bilíngue. (GROSJEAN, 1985 *apud* ANDRADE, 2019, p. 24).

Segundo Hellen (2012 *apud* CAVALCANTI; MAHER, 2018, p. 1), multilinguismo é “um conjunto de recursos comunicativos ideologicamente carregados, sempre desigualmente distribuídos, em um campo de jogo sempre desigual”<sup>10</sup>. A definição de Hellen (2012), citada por Cavalcanti e Maher (2018), leva a refletir novamente sobre essa política linguística de exclusão das línguas, que, mesmo estando carregadas de cultura e de história, não recebem espaço nas instituições de ensino, na sociedade ou no campo acadêmico, para que sejam ofertadas e estudadas.

Como Cavalcanti e Maher (2018, p. 257) mencionam, em seu trabalho, “o multilinguismo não pode mais ser entendido como a simples coexistência de um conjunto de línguas, em um locus estático, harmonioso e homogêneo”.<sup>11</sup> A sociedade deve, por meio de leis e de políticas públicas, possibilitar a inclusão e a oferta dessas línguas em instituições de ensino, como garantia do direito dessas minorias linguísticas de aprender através das suas LCs. Além disso, também possibilita que a grande maioria tenha acesso e possa aprender esses idiomas, tendo garantidos seus direitos de acesso a outras culturas, histórias e vivências, que só um bi/multilíngue é capaz de experienciar.

Consoante com Freitas (2019), em um contexto multilíngue, alguns fenômenos ocorrem, como o *code-blending*, que é a sobreposição modal em que uma língua visual-espacial e uma língua oral/auditiva ocorrem simultaneamente e o *code-switching*, em que ocorre uma alternância dos códigos, ou seja, uma frase pode começar com palavras de uma língua A e finalizar com palavras em uma língua B. Também pode ocorrer fenômenos de transferência linguística, como o *borrowing*, em que um falante bilíngue pode acabar pegando uma palavra emprestada de uma língua para suprir a falta dela na outra.

Neste subcapítulo, foram abordadas as definições de bilinguismo e de multilinguismo, bem como alguns fenômenos que ocorrem nesses contextos multilíngues. No próximo subcapítulo, serão abordados o contexto do bilinguismo dos surdos, as escolas bilíngues e as escolas bilíngues para surdos.

---

<sup>10</sup>Tradução da autora. “Set of ideologically-loaded communicative resources, always unequally distributed, on an always uneven playing field” Hellen (2012 *apud* Cavalcanti e Maher, 2018, p.1).

<sup>11</sup>Tradução da autora. “Multilingualism can no longer be construed as the simple coexistence of a set of languages, in a static, harmonious and homogeneous locus” (Cavalcanti e Maher, 2018, p. 14.).

### 2.3 BILINGUISMO DOS SURDOS E ESCOLAS BILÍNGUES

A partir das reflexões feitas na seção anterior sobre bilinguismo e multilinguismos, elucida-se que esses indivíduos bilíngues e multilíngues frequentam espaços escolares regulares. Com isso, nasce a necessidade de se criar escolas bilíngues para suprir as necessidades de alguns desses indivíduos. Como exposto a seguir, no entanto, as escolas bilíngues são elitistas e, em um primeiro momento, foram feitas para uma classe social elevada. Apenas após as lutas constantes das comunidades de minorias linguísticas e a inserção de leis e de políticas linguísticas, houve o surgimento de escolas bilíngues para as comunidades linguísticas minoritárias.

Como descrito por Sousa (2015), o ensino de alunos surdos era focado na abordagem oral, pois se pensava que a língua de sinais poderia afetar negativamente o processo de aprendizagem da oralidade. Essa proibição teve início no Congresso de Milão, ocorrido em 1880, o qual definiu que a abordagem oral era a melhor maneira de ensinar os surdos. A partir de então, a surdez foi vista como uma deficiência pela sociedade e, conseqüentemente, como prioridade ficava a busca por uma possível cura, deixando a educação de lado, como um compromisso secundário com os surdos. Surdez, de acordo com o dicionário Oxford (2019), é “a condição de ter uma falta de audição ou ter deficiência auditiva”.<sup>12</sup>

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) implementou a abordagem oral para o ensino de surdos durante alguns anos do século XX. De acordo com Sousa (2015), essa metodologia foca em uma perspectiva de ensino behaviorista que apoia e que encoraja o ensino por meio da repetição de palavra por palavra. Esse método tem semelhanças com o método audiolingual<sup>13</sup> de ensino de LAs.

Consoante com Sousa (2015), a partir dos estudos de William Stokoe, a abordagem oral começou a ser lentamente substituída nos anos 60, em algumas escolas, pela abordagem de comunicação total. Essa abordagem, aderindo ao que se chamou de “bimodalismo”, inclui muitas formas de comunicação, como mímica, uso da língua oral e da língua de sinais, leitura labial, dentre outros. Esse método (bimodal) trata do uso da língua de sinais e da oralização

---

<sup>12</sup> Tradução da autora. “*The condition of lacking the power of hearing or having an impaired hearing*”. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/deafness>. Acesso em: 11 de setembro de 2022.

<sup>13</sup> Esse método será explicado na subseção 2.4

da língua oral ao mesmo tempo.

Como mencionado por Sousa (2015), o bilinguismo vem crescendo aos poucos na comunidade surda e nas escolas para surdos, devido ao aumento da demanda por direitos dessa minoria linguística. Alguns grupos surdos têm a língua de sinais como sua LC e outras línguas oral/auditivas como LAs. A abordagem bilíngue, em contraste com o método bimodal, presente na abordagem da comunicação total, vê a língua de sinais como um artefato que pertence à cultura surda. A abordagem e os métodos expostos anteriormente, nesta seção, ainda estão em desenvolvimento nas escolas do Brasil, mas esta pesquisa se interessa pela abordagem bilíngue.

Na maioria dos casos, no Brasil, quando uma criança surda nasce, a família não pertence à comunidade surda. Portanto, essas crianças costumam ter um contato com línguas oral/auditivas mais frequentemente do que com uma língua de sinais, podendo até desenvolver com a família uma “língua de sinais caseira” (gestos caseiros) e/ou uma comunicação oral (a “leitura labial”, o treinamento da voz etc.). Quando muitas dessas crianças ou adolescentes adquirem a Libras ou qualquer outra Língua de Sinais, há uma aquisição rápida dessa(s) língua(s), por serem apreendidas e expressadas visualmente/corporalmente (QUADROS, 1997).

Quadros (2005), em seu texto o “*O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos*”, apresenta 7 tópicos para discutir o bilinguismo:

- 1) A modalidade das línguas: visual-espacial e oral-auditiva; 2) Surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira; 3) O contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas, mesmo assim tem status de L1; 4) A língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos; 5) A idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português; 6) Os surdos querem aprender na língua de sinais; 7) Revisão do status do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos (QUADROS, 2005, p. 28).

O bilinguismo dos surdos é diferente do bilinguismo dos ouvintes, pois os surdos adquirem línguas de duas modalidades linguísticas distintas, uma oral-auditiva<sup>14</sup> e outra visual-espacial<sup>15</sup>. Alguns grupos de surdos não adquirem uma LC de maneira espontânea, de acordo com Quadros (2005), mas sim, de modo sistemático e dentro de uma sala de aula, não em um ambiente familiar informal. Com isso, a aquisição da Libras por alguns cidadãos

<sup>14</sup>Língua oral/auditiva é uma modalidade de comunicação que utiliza o aparelho fonador para produzir os sons do comunicador, os quais são percebidos pelos ouvidos de um receptor.

<sup>15</sup>Língua visual/espacial é uma modalidade de comunicação em que um comunicador utiliza o corpo, movimentos, gestos e expressões faciais, percebidos pela visão de um receptor.

costuma ser tardia. Pelo fato de o português ser um idioma oral-auditivo, o aprendizado desse ainda é estigmatizado por alguns usuários da Libras.

Por ser um idioma distinto e com gramática própria, é um direito do surdo aprender a língua portuguesa para acessar informações, leis, entre outros, como meio de obter acessibilidade dentro do seu próprio país. Porém, pelo fato de a Libras não ser o segundo idioma oficial do Brasil, não é obrigatório o ensino de Libras nas escolas como LA para alunos ouvintes, diferentemente dos surdos, que são “obrigados” a aprender o português escrito como LA.

No caso das escolas públicas brasileiras, um aluno surdo possui o direito de ter um intérprete em sala de aula, porém o professor ouvinte de português nem sempre está qualificado para ensinar o português escrito como LA. A realidade desses ambientes é inclusiva? Não. Esse problema ocorre por falta de recursos, de políticas públicas e de formação profissional continuada para esses professores, que também são vítimas de um sistema de ensino que favorece os ouvintes e exclui minorias linguísticas.

Além da obrigatoriedade do ensino de português, é garantido a algumas pessoas<sup>16</sup> o aprendizado em sua LC, a Libras. Porém, na maioria das escolas, a Libras é ensinada, por professor surdo ou ouvinte, não como disciplina de currículo, mas apenas por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno dos estudantes, que muitas vezes não possuem a possibilidade de frequentar por conta do horário, da distância e mesmo pela falta de alimentação no local.

A partir dessas reflexões, definem-se os participantes dessa pesquisa como estudantes surdos multilíngues, usuários de Libras como LC, de português e inglês escrito como LA, que frequentam o último ano em uma instituição de ensino médio pública bilíngue. Sabe-se que, em muitos contextos escolares, os alunos surdos não têm a presença do intérprete em sala de aula, suprimindo a interação da Libras durante o aprendizado da LA. Essa realidade é vivida por muitos surdos em escolas inclusivas no Brasil. Esta pesquisa optou por focalizar em um ambiente escolar bilíngue com a presença de intérpretes, para, a partir desse contexto “ideal”, analisar como se dá o ensino e O aprendizado desses alunos bilíngues em um contexto multilíngue onde a Libras, o português e o inglês permeiam o mesmo ambiente de sala de aula.

Souza (2019), em sua pesquisa, afirma que, quando essas línguas estão em contato, há

---

<sup>16</sup>Nem todos os grupos de surdos têm a Libras como língua de conforto.

um conflito, de modo que há uma hierarquização entre elas no ambiente de sala de aula. Por conta de fatores de identidade e de poder, essas línguas minoritárias ainda sofrem discriminação e desvalorização dentro do território brasileiro.

As escolas bilíngues (português-Libras) trazem a política pedagógica de ensinar ambas as línguas aos seus estudantes, respeitando as necessidades desses alunos. Souza (2019), em sua pesquisa, afirma que a realidade de uma escola bilíngue (português-Libras), no Rio de Janeiro, não é essa, haja vista que o aluno surdo, em seu contexto de pesquisa, pertencia a uma sala mista, com alunos ouvintes, professor ouvinte e um intérprete de Libras, em uma aula de inglês, e se comunicava através de língua de sinais caseira.

Já no contexto desta pesquisa, as salas de aula são separadas e os alunos surdos têm turmas específicas para eles, assim como os ouvintes. A Libras é ensinada por professores surdos e o português escrito como LA é ensinado por ouvintes proficientes em Libras. O planejamento da escola é bilíngue, conforme seu documento PPC.

Nesta pesquisa, os alunos surdos têm a Libras enquanto LC e o português escrito e o inglês como LAs. No ambiente de sala de aula observado, as três línguas permeiam o espaço de modo não hierárquico: Libras e português são usados para responder e se comunicar em sala de aula, permitindo um ensino em que a LC e a adicional façam parte do processo de aquisição da outra LA, inglês.

Quando se fala de mais de uma língua em contato em um ambiente escolar, o tópico escola bilíngue vem à luz. Nesta pesquisa, as aulas de inglês são ministradas em uma instituição de ensino médio bilíngue (Libras/Português) pública. Os estudos sobre escolas bilíngues têm um enfoque maior entre os pares linguísticos português/inglês. Nos anos 2000, houve um aumento na procura de instituições “bilíngues” por famílias que têm um poder aquisitivo alto e que planejam dar um ensino diferenciado aos filhos, para que se sobressaíam dentro do mercado de trabalho.

[...] bilinguismo português-inglês, por exemplo, é altamente incentivado no Brasil, haja vista o número impressionante de escolas dessa língua no país. Quando, no entanto, uma das línguas envolvidas é avaliada como sendo não prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou da LIBRAS, o bilinguismo é quase sempre visto como um “problema” a ser erradicado (MAHER, 2007, p. 69).

Essa realidade sobre o apagamento/invisibilização das minorias linguísticas no país permeia as camadas sociais mais marginalizadas, como a dos imigrantes, das comunidades de fronteira, dos indígenas e dos surdos. De acordo com Andrade (2019, p. 28), “a legislação ao

definir a ‘escola bilíngue’ como aquela destinada para esse público, apagou da regulamentação legal as demais escolas bilíngues existentes na sociedade”.

Essa característica de exclusão se dá em razão do Bilinguismo de Elite, termo utilizado por Fishman (1977), em que o bilinguismo é uma ferramenta dessa classe social elevada que escolhe adicionar mais uma língua ao repertório do filho como um meio de instrução diferenciado, diferente do bilinguismo dos surdos, dos indígenas, de pessoas na fronteira ou de imigrantes, pois essas pessoas adquirem uma segunda língua como um meio de comunicação necessário para comer, para trabalhar e para estudar, enfim, para poder sobreviver.

As pessoas inseridas nessas comunidades linguísticas marginalizadas são socialmente induzidas a terem que aprender esses idiomas como uma necessidade, para que possam frequentar espaços e se comunicar com a população ao seu redor. Como mencionado por Garcia (2009), “esses programas compartimentalizam o uso das duas línguas, assegurando que as crianças adicionem uma língua, mas garantindo que elas mantenham a língua adicionada distinta de sua identidade etnolinguística” (p. 125).

De acordo com Marcelino (2009), nessas escolas bilíngues, a LC é ensinada de maneira específica e sistemática, não se aplicando ao contexto social do aluno, encontrando-se apenas dentro de sala e não estando relacionada com a vivência/experiência diária dele.

Entretanto, a partir do dialogado acima, o que define uma escola como bilíngue no contexto brasileiro?

A escola bilíngue é uma escola brasileira, com o diferencial de que os conteúdos escolares e as interações também ocorrem em inglês. A “brasilidade” e os aspectos culturais brasileiros estão presentes, e a língua inglesa não é a mera representação da cultura, dos valores e das crenças de países como Estados Unidos e Inglaterra, mas sim uma tendência presente no mundo da globalização. A língua inglesa passa a ser, assim, uma língua internacional, a língua de acesso à informação, a língua da internet, das transações internacionais, da comunidade acadêmica (MARCELINO, 2009, p. 10).

O texto de Marcelino (2009) mostra que a primeira imagem que vem à mente quando se fala de escola bilíngue no Brasil é a das escolas que ensinam o par linguístico português-inglês. Essas instituições ensinam a sua grade curricular em inglês, além das interações extraclasse, focando na LA como uma “língua de acesso à informação, (...) da comunidade acadêmica” (MARCELINO, 2009, p. 10-11). Esse texto de Marcelino (2009), além de mostrar que se exclui as comunidades linguísticas minoritárias, que também possuem

escolas bilíngues, mostra a exclusão que os alunos surdos enfrentam nesses ambientes bilíngues oral-auditivos, que não promovem uma efetiva inclusão em seus sistemas de ensino. De acordo com Andrade (2019), o Ministério da Educação (MEC), até 2020, só considerava escolas bilíngues as de surdos, de indígenas e de fronteira.

A educação bilíngue para minorias linguísticas começou a ser garantida com a Constituição de 1988, em que os direitos linguísticos dos indígenas se tornaram pauta, a partir das ações dos movimentos sociais e acadêmicos em prol da pluralidade linguística, da preservação dessas línguas e da garantia da educação a essas comunidades (MAHER *et al.*, 2022).

O ensino de português como LA passa a ser um direito dos povos indígenas e, assim, começam a surgir nas escolas indígenas o ensino paralelo do português como LA, em concordância com as escolas frequentadas por descendentes de imigrantes que também possuem o ensino da LA em paralelo ao português, conforme demanda da comunidade. Por outro lado, com a luta das comunidades surdas, surgem as escolas bilíngues para surdos usuários de Libras como LC e de português escrito como LA, garantindo que esses alunos tenham uma educação a partir da sua LC. A escola em que esta pesquisa foi conduzida tem essa comunidade de surdos usuários de Libras como LC e DE português escrito como LA em suas classes. Os municípios e estados se mobilizaram para construir escolas que se adequassem às necessidades desses alunos, a partir da instituição do Decreto 5.626/05, que dispõe, em seu art. 22, que: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

O MEC, em 2021, liberou o Parecer CNE/CEB<sup>17</sup> N°: 2/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecendo normas para a regularização dessas instituições, que se intitulavam como bilíngues, delimitando o conceito de escola bilíngue como: “as que se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, em todas as séries” (BRASIL, 2020, p. 24). Essa definição é a que mais se adequa à perspectiva de escola bilíngue tomada nesta pesquisa, pois: (i) não hierarquiza as línguas de instrução/conforto desses indivíduos, sem distinção de ordem de aquisição dessas línguas e (ii) um aluno pode ter mais de uma LC e, assim, o português não é generalizado como uma LA para todos os surdos.

---

<sup>17</sup> Câmara de Educação Básica.

Porém os documentos oficiais brasileiros não consideram essa diversidade de comunidades surdas (STROBEL, 2008a) e de identidades surdas (PERLIN, 2002), quando propõem leis como a Lei 14.191 de 2021, chamada de Lei da Educação Bilíngue de Surdos. Esse dispositivo legal insere, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma modalidade de educação bilíngue aos surdos em instituições de ensino, definindo o português escrito como L2 e a Libras como L1, tirando a educação de surdos da Educação Especial e instituindo, a essa, uma independência ou autonomia para melhor atender a um nicho dentro das comunidades surdas compostas por uma variedade linguística nos diversos contextos escolares que permeiam, excluindo muitas outras nesse processo. A LDB, como mencionado anteriormente, trata a educação bilíngue de surdos como uma “modalidade de ensino”, assim como a educação de povos indígenas e de quilombolas.

No Brasil, a educação de surdos teve início com o assistencialismo da igreja católica, que acolhia esses cidadãos como um ato benevolente durante o século XVIII. No século XIX, foi criado o Instituto Imperial dos Meninos Surdos-Mudos. A criação se deu por obra de Dom Pedro II, que recebeu uma carta de E. Huet da França, demonstrando seu interesse em abrir uma instituição para o ensino de surdos no Brasil. Assim, em 1856, foi inaugurada a instituição que tinha um currículo próprio. Naturalmente, desenvolveu-se uma língua de sinais influenciada pela língua de sinais francesa, que foi espalhada pelo Brasil por alunos que se formavam na instituição e retornavam aos seus estados, e até países, após o término do curso.

Por muitos anos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi a única instituição pública federal de referência para a educação de surdos. Os surdos, em geral, frequentavam escolas específicas para crianças com deficiência, até que começou o processo de “inclusão” em que frequentavam classes separadas dos alunos ouvintes, dentro da mesma instituição de ensino (TEIXEIRA, 2019).

A luta da comunidade surda e acadêmica pelo reconhecimento da Libras como a língua oficial dos surdos dos centros urbanos foi instituída por intermédio da Lei 10.436/02, a Lei de Libras, para possibilitar às escolas inserir o ensino de Libras como L1 e português como L2 aos alunos surdos. Assim, foram surgindo polos dentro das unidades de ensino e dentro das associações de surdos, que ensinavam a língua de sinais à comunidade surda. Porém, nas unidades de ensino regulares, ainda perpetuavam os ensinamentos: oralista, comunicação total e bilíngue.

Temos uma língua própria, Senhor Ministro, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social. Por não atender a essa necessidade linguística, **o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país** (CAMPELLO *et al.*, 2012, p. 3, grifo dos autores).

De acordo com Quadros (2005), essa realidade se dava por conta de o Português obter *status* de importância social muito maior que a Libras. Para a comunidade surda, essa não era a realidade vivida. A Libras não deveria ser tratada como língua instrumental, mas sim como garantia de um direito linguístico de acesso à informação e à socialização.

No entanto, as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A Libras parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao status das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a ser devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão (QUADROS, 2005, p. 5).

A partir dessa realidade, as comunidades surda e acadêmica foram lutando para que escolas bilíngues Português/Libras pudessem ser criadas junto a órgãos públicos ou privados, com o objetivo de garantir um ensino bilíngue de qualidade, que proporcionasse aos alunos um espaço de interação, de socialização e de aprendizado. Entretanto, de acordo com a carta dos primeiros doutores surdos do Brasil, escrita em 2012, o número de escolas bilíngues criadas até aquele ano era bem pequeno:

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilíngues no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros (os Estados Unidos da América, por exemplo, têm cerca de cento e vinte escolas bilíngues). Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar (CAMPELLO, *et. al.*, 2012, p. 2).

A realidade de existirem apenas 50 unidades educadoras bilíngues português/Libras no Brasil era preocupante à comunidade surda e acadêmica em 2012, porque esses espaços são essenciais à divulgação da cultura surda e da Libras. A escola bilíngue é o ambiente em que muitos jovens têm um primeiro contato com outros usuários de Libras. A escola é um

ambiente político para os surdos. Segundo Quadros (2005), é através da língua que os surdos se instituem enquanto grupo distinto dos ouvintes. É, neste aspecto, que se fundamenta a resistência deste grupo linguístico, “a língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações com as crianças e alunos surdos” (QUADROS, 2005, p. 5).

Outro aspecto muito importante das escolas bilíngues é a presença de professores surdos instruindo alunos surdos. De acordo com Quadros (2005), essa relação entre aluno-professor surdos é essencial para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, pois influencia na autoestima e na representatividade dessas crianças, possibilitando a elas uma chance de enxergar o quanto podem e devem ocupar todos os espaços e cargos que quiserem, sendo esse fato também político.

Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos (CAMPELLO *et al.*, 2012, p.3, grifo do autor).

Essa luta resultou na criação de novas escolas, instituições públicas e privadas, municipais, estaduais e federais. A maioria das escolas bilíngues para surdos no Brasil é pública e gratuita. O próprio INES já possuía uma educação profissional em seu currículo, voltada à formação de alunos preparados para o mercado de trabalho, em um formato de educação totalmente pública e gratuita. As escolas bilíngues para surdos não são apenas um direito, mas também um dever do Estado, de proporcionar esse tipo de ensino a essa minoria linguística. A escola de ensino médio, pública e bilíngue, escolhida para esta pesquisa é federal e também possui um currículo focado na formação profissional dos alunos para que estes ingressem no mercado de trabalho ao saírem da instituição.

Nesta seção, foram trazidos autores que falam sobre o bilinguismo dos surdos e as escolas bilíngues, a pluralidade das comunidades e identidades surdas e sobre como essas são invisibilizadas pelos documentos oficiais emitidos, que caracterizam os usuários de apenas uma LC e não mais de uma ou de apenas uma LA(s), generalizando e, conseqüentemente, criando concepções equivocadas que respingam nas escolas bilíngues. Instituições de ensino que consideram apenas um par linguístico, estabelecendo uma relação hierárquica entre eles ao considerarem uma língua como a de conforto e de instrução e a outra como adicional, e não as duas como de conforto, como é a realidade vivida por algumas identidades de surdos. Essa discussão conduz à seção a seguir, cujo tema é o ensino de LA(s) nos contextos em que mais de uma língua permeia o repertório linguístico de um indivíduo.

## 2.4 ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Nesta seção, serão abordados os diferentes métodos/abordagens<sup>18</sup> de ensino de LA difundidos ao longo dos últimos séculos, dado que o ensino de LA<sup>19</sup> é uma área recente de estudo no Brasil e em outros países, pois até os anos 1990 alguns teóricos ainda acreditavam que o aprendizado de uma ou mais línguas, além da LC adquirida, era um processo que poderia resultar em problemas cognitivos, devido a impactos negativos na LC a partir da aquisição de uma LA. Nesta seção, será abordado o método de tradução-gramática, o método audiolingual e a abordagem comunicativa.

A língua de sinais era vista como uma influência negativa no processo de aprendizagem da abordagem oral, método mais difundido e ensinado para pessoas surdas até os anos de 1990, desde a decisão tomada no Congresso de Milão em 1880. De acordo com Brahim (2013), o método audiolingual teve uma influência nos estudos em ensino e aprendizado de LA no século XX, esses estudos deram menos atenção à escrita e à leitura, focando, conseqüentemente, na língua falada. Ellis (2001), em seu livro, discorre que nesse método a aprendizagem tem um viés de raiz behaviorista, em que o hábito é uma característica forte para a aquisição da língua, focando na repetição e no reforço.

Enquanto o método tradução-gramática foca na repetição e nas regras gramaticais, Almeida Filho (2010) aborda em seu livro que esse método foca na leitura e tradução, dando importância para a abordagem gramatical, o uso correto da estrutura da língua e da gramática, sendo uma aprendizagem sistemática de línguas. Esse método envolve um processo intelectual em que o aluno deve gravar listas de vocabulário (bilíngues) e as regras gramaticais do idioma alvo.

A abordagem comunicativa, em sua essência, eleva igualmente as habilidades de

---

<sup>18</sup> Para Almeida Filho (2005, p. 78), abordagem é “um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios, e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”. Assim sendo “São princípios que embasam as concepções de como se aprende e como se ensina uma língua.” O método, por sua vez, pretende prescrever técnicas e os procedimentos de ensino. De acordo com Almeida Filho (2012a, p. 70), o método “é importante por materializar/viabilizar uma experiência de aprender a língua-alvo”. Sendo este “o meio constituído da produção de experiências na e até certo ponto sobre a língua-alvo”, dá suporte às ações que levam um estudante a aprender uma língua adicional. Sendo assim, método é a “realidade processual”, que traz premissas do educador (abordagem) materializadas em ações docentes.

<sup>19</sup> Nesta pesquisa, optou-se por usar o termo língua adicional, pois é um termo abrangente, como discutido no subcapítulo 2.1, de acordo com a autora Lôpo Ramos (2021) é um “guarda-chuva” ou um “hiperônimo”. Nesta seção, ele abrange os conceitos de língua estrangeira e segunda língua.

ouvir, de falar, de ler e de escrever, conectando e contextualizando os conteúdos linguísticos, os quais são apresentados em sala, por intermédio de situações diárias com as quais os estudantes provavelmente se identificam.

De acordo com Sousa (2015), o ensino comunicativo de línguas é um “processo sócio interativo” focado “na concepção de que o significado é coconstruído na interação” (p. 62), ou seja, os professores podem usar procedimentos tradicionais e adaptá-los para a perspectiva comunicativa, pois o objetivo é alcançar a “competência comunicativa” (p. 62), na qual o foco é se comunicar na língua não nativa de uma maneira funcional e interativa. Para Widdowson (1978), o ensino comunicativo de línguas evidencia que “geralmente somos obrigados a usar nosso conhecimento do sistema linguístico para alcançar algum tipo de propósito comunicativo”<sup>20</sup> (WIDDOWSON, 1978 *apud* WIDDOWSON, 2013, p. 3), nesse caso, explorar aspectos do cotidiano dos alunos, trazendo atividades que se “adequam” ao seu dia a dia e que façam sentido focando na comunicação, no produto final - a interação.

Nesta seção, foram abordados os métodos audiolingual e tradução-gramática e a abordagem comunicativa. Nos anos 1960, havia dois principais métodos de ensino de LE: o método tradução-gramática e o método audiolingual. Enquanto o método “Tradução-gramática” foca na repetição e nas regras gramaticais, o “Audiolingual” dedica-se ao processo behaviorista de aprendizagem, que acredita na criação dos hábitos por repetição e por reforço. Em seguida, nos anos 1980, a abordagem comunicativa começou a ganhar espaço, trabalhando as quatro habilidades de modo funcional e interativo e focando na comunicação do indivíduo na língua alvo.

---

<sup>20</sup> Tradução da autora. “We are generally required to use our knowledge of the language system in order to achieve some kind of communicative purpose” (WIDDOWSON, 1978, *apud* WIDDOWSON, 2013, p.3).

### 3. REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, serão abordados estudos sobre o ensino de inglês como LA para surdos e seus resultados, de forma breve e por meio de um quadro simples e organizado, juntamente com uma breve discussão sobre as políticas públicas no âmbito do ensino de LA e como essas políticas aparecem dentro do PPC da instituição de ensino bilíngue pesquisada.

#### 3.1 ENSINO DE LA PARA ALUNOS SURDOS

De acordo com Spinassé (2006), a aquisição de LAs se diferencia da aquisição de uma LC porque o usuário já possui um conhecimento linguístico prévio, logo são habilidades cognitivas que já foram desenvolvidas pelo falante. Entretanto, a autora segue argumentando que a relação do usuário com as LAs é diferente, pois uma LA pode não ter a exposição e não ser tão recorrente nem profunda quanto uma LA, que tem uma função, às vezes, funcional/social/comunicativa na vida diária desse usuário e não instrumental, como é o caso dos surdos.

Como mencionado por Gesser (2006), uma LA adquirida por uma pessoa surda, que tem surdez profunda ou que teve perda processual da audição, sendo uma língua oral-auditiva, poderá ser empregada de maneira escrita. Para essa autora, uma LA não significa necessariamente uma língua que não é falada no país, mas sim, qualquer língua que não faz parte do repertório linguístico do círculo social da pessoa surda. A reivindicação por uma LA está ligada à necessidade de maior acessibilidade, facilitando a transitoriedade por diferentes culturas e países. Se o português for a LA adquirida, o propósito é, por exemplo, ter acesso a documentos escritos nessa língua, importantes para o dia a dia, e, no caso do inglês, outra LA adquirida, o propósito é se diferenciar dos outros no ambiente de trabalho ou conhecer novas culturas.

No contexto de aprendizagem dos participantes desta pesquisa, o aluno surdo na aula de inglês usará a Libras como LC, português escrito e inglês escrito como LAs. Em consonância com Sousa (2008), o aluno surdo usará a LA, português, adquirida como uma maneira de registro e como uma “língua de apoio”, pois assim poderá traduzir

textos/frases/palavras do inglês para o português. No entanto, alguns alunos surdos têm medo de escrever em uma língua oral/auditiva, por conta da repressão e de traumas sofridos ao longo da vida – sobretudo durante o período de proibição das línguas de sinais.

De acordo com Sousa (2008), as comunidades surdas não têm um sistema de registro oficial para a Libras<sup>21</sup> de modo amplamente divulgado ou que seja majoritariamente utilizado, por isso, utilizam o português escrito como forma de registro. Esse fato mostra claramente por que é difícil para os estudantes surdos desenvolverem a habilidade da escrita, uma vez que se trata da escrita de uma LA, majoritariamente. Não é apenas porque é uma LA, mas também pelo fato de existir uma falta de intimidade entre o estudante e os aspectos da língua escrita, como grafia, pontuação, dentre outros. Nos resultados da pesquisa de Sousa (2008), os estudantes apresentaram um comportamento de utilizar a estrutura de duas línguas – Libras e português – para construir sentenças em inglês, tendo sido também notado o empréstimo de vocábulos.

A pesquisa de Pereira (2015) apresenta a perspectiva de que o ensino-aprendizagem de uma LA pelos surdos pode ser tanto oral/auditivo, por intermédio da escrita do inglês, do francês, do espanhol etc., quanto visual/espacial, como da ASL, entre outras línguas. Bachiete (2016), em sua pesquisa, analisa o uso de ASL em aulas mistas para surdos e ouvintes de inglês e observa, em seus resultados, que a comunicação entre os estudantes melhorou, bem como que os alunos tiveram um ganho linguístico considerável, além de um enriquecimento cultural advindo da pluralidade linguística das línguas envolvidas em contexto multilíngue, português, Libras, inglês e ASL.

Recentemente, pesquisas no campo do ensino de LA para surdos têm surgido com mais frequência, trazendo alguns resultados interessantes sobre o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Abaixo, no Quadro 1, serão apresentados os resultados de algumas pesquisas sobre o ensino de LA para surdos, entre os anos de 2008 e 2022, e se houve menção à produção ou a análise dos materiais didáticos utilizados nessas aulas pelos professores e pelos alunos. Esse quadro foi retirado e adaptado do TCC de Rabelo (2020).

---

<sup>21</sup> Sabe-se da existência e dos estudos sobre o *Signwriting* e sobre sistemas de registro da Libras no Brasil, porém a realidade das comunidades surdas brasileiras é de que esses sistemas de registro da Libras não são oficiais e nem reconhecidos pelo governo federal como forma de registro padrão dessa língua.

Quadro 1 – Pesquisas sobre o ensino de LA para alunos surdos no Brasil

Autor/Ano	Breve descrição da pesquisa
Sousa (2008)	Sousa pesquisou sobre a escrita de surdos em inglês e, em seus resultados, mostrou que os alunos se utilizaram das gramáticas do português e da Libras para escrever sentenças em inglês, motivando-os a continuar escrevendo nessa língua (sua L3), além de fazerem empréstimos de vocábulos do português nos textos em inglês. No contexto da pesquisa, as aulas eram ministradas em Libras e os <b>materiais didáticos</b> eram criados e adaptados pela professora.
Lopes (2009)	Essa pesquisa abordou o processo de leitura de alunos surdos em São Paulo, mostrando, em seus resultados, que o uso do dicionário foi essencial durante o processo de aquisição da leitura, assim como a Libras, que foi utilizada como meio para que o surdo criasse significado durante a leitura e pudesse também se comunicar ao longo do processo., o que mostrou que a interação em Libras entre os alunos ajudou-os a se desenvolver nas aulas de inglês.
Silva (2013)	Essa pesquisa analisou a transferência léxico-semântica de aprendizes surdos de inglês como L3, focando nas transferências entre Libras (L1) e inglês (L3) e português (L2) e inglês (L3). Os resultados mostraram que essas transferências ocorrem durante a escrita em inglês e que a Libras influencia mais na escrita do inglês do que o português.
Carvalho (2014)	Essa pesquisa descreveu os significados do sistema cultural que permeiam a aquisição da língua inglesa e os desafios com surdos. Os resultados mostraram que as escolas tentam adaptar o seu espaço para torná-lo inclusivo, porém os alunos surdos e ouvintes têm poucos momentos de interação, por conta da barreira linguística. Observou-se que os alunos surdos utilizam como estratégia de aprendizagem da LE a cópia, além de que as barreiras no ensino de LE/L3 para surdos em contexto inclusivo se devem ao sistema brasileiro de educação, que não possibilita aos surdos a mesma qualidade de ensino que oferta aos ouvintes.
Sousa (2015)	Sousa investigou, em sua tese, uma abordagem de ensino comunicativa e plurilíngue no processo de aquisição da escrita em inglês como L3 e em português como L2, em aulas de inglês para alunos surdos ministradas por ela. Os resultados mostraram a utilização de estratégias de comunicação tanto na escrita de inglês L3 quanto na de português L2 e que, no decorrer das aulas, os alunos foram aos poucos internalizando a gramática do inglês e diminuindo a dependência pela Libras e pelo português no processo de escrita em inglês. Além disso, a professora-pesquisadora produziu seus próprios materiais didáticos.
Pereira (2015)	Essa pesquisa analisou como os professores de inglês de surdos recontextualizaram os documentos oficiais brasileiros sobre o ensino de inglês, e de que maneira eles ensinavam os alunos surdos na prática. Os resultados mostram que o professor optou por adaptar suas aulas às necessidades de seus alunos surdos, distanciando-se desses documentos oficiais, mostrando, assim, que os alunos surdos queriam <b>materiais didáticos</b> criados especificamente para eles para o ensino de L2/ L3/LE.
Medeiros (2015)	Essa pesquisadora analisou as opiniões dos professores e dos intérpretes de inglês sobre documentos oficiais e políticas públicas sobre o processo de ensino de inglês

	como LE/L3 para surdos. Os resultados mostraram que os participantes são a favor de aulas inclusivas, mas que a maneira como as escolas inclusivas estão trabalhando não é ideal para os surdos. Porém mesmo assim, eles se mantiveram encorajados em continuar com as aulas de inglês.
Coura (2016)	O foco dessa pesquisa foi a análise de aulas de inglês para surdos, mediadas pela Libras (L1). Os <b>materiais didáticos</b> criados e adaptados pela professora-pesquisadora focaram na “alfabetização crítica”.
Khül (2017)	Khül investigou e classificou escolas de inglês que ensinavam alunos surdos, em uma cidade no Paraná. Obteve, como resultado, que há barreiras na educação inclusiva, sendo os <b>materiais didáticos</b> uma delas. Sobre isso, os alunos surdos pontuaram a necessidade de esses materiais serem mais visuais.
Spasiani (2018)	Essa pesquisa focou em investigar os materiais didáticos e a abordagem de ensino do professor de inglês para surdos, tendo, como resultado, que os <b>materiais didáticos</b> visuais e as tecnologias são características expressivas para o ensino de surdos, além da abordagem utilizada ser comunicativa.
Souza (2019)	Souza investigou a interação escolar de um aluno surdo no nível educacional fundamental I, em contexto de uma classe de língua inglesa em instituição pública inclusiva. Em sua análise, a pesquisadora observou que o aluno desenvolveu afetividade e ciência sobre as normas de interação em sala, co-construindo junto com a intérprete conhecimentos em/sobre Libras, porém a pesquisadora não observou construções de conhecimento em/sobre inglês. Esse resultado pode ser devido à abordagem oral, utilizada pelo profissional de ensino em sala de aula.
Rabello (2020)	Essa pesquisadora investigou, em seu TCC, quais eram os materiais didáticos utilizados em aulas de inglês para surdos em uma escola bilíngue, descreveu-os e analisou a sua influência no aprendizado de inglês como LE/L3. Os resultados alcançados mostraram que os <b>materiais didáticos</b> eram adaptados e/ou criados pelo professor, abrangendo a visualidade dos surdos, utilizando de textos curtos em inglês e vídeos que contribuíram para a aquisição do idioma pelos alunos. As respostas deveriam ser dadas em inglês, entretanto os exercícios não abordavam a cultura surda e nem a ASL.
Chazan (2022)	Nessa pesquisa, o autor fez um levantamento bibliográfico de pesquisas feitas na área do ensino de inglês instrumental como LE para surdos. A pesquisa retirou do Portal CAPES <sup>22</sup> alguns artigos no período entre 2016 e 2021. O pesquisador encontrou fatores importantes quanto ao ensino de inglês para surdos nos resultados de sua pesquisa, como: <b>materiais didáticos visuais</b> , ensino da língua em tenra idade, falta de legislação para o ensino desses indivíduos, a relevância do ensino de inglês escrito e o uso de materiais digitais.

Fonte: Adaptado de Rabello (2020, p. 22-25)

Essa breve exposição de pesquisas sobre o ensino de LA para surdos possibilitou observar que o uso da Libras como LC e do português como LA são efetivos no ensino de

<sup>22</sup> CAPES é a sigla para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

inglês, pois servem como línguas mediadoras na aquisição da língua alvo. O uso de transferências linguísticas<sup>23</sup> pelos alunos surdos é recorrente, pois eles as utilizam como estratégia de suporte para substituir palavras que não conhecem na LA; assim como a estrutura gramatical da LC (Libras) e da LA (português) para formar sentenças na LA (inglês), durante o processo de escrita. Essa realidade é vivida por estudantes nas escolas regulares e bilíngues (como a escola alvo desta pesquisa), com o uso da LC do aluno surdo dentro do ambiente de sala de aula da língua alvo adicional, o inglês. Porém, não é a realidade nos cursos de idioma no Brasil, que costumam seguir uma vertente contrária ao uso da LC no ambiente de ensino (SOUZA, 2019).

Conforme apresentado na seção 2.4 desta dissertação, acredita-se que essa discussão envolve fatores não só sociais, como também de classe e de privilégio linguístico., visto que as escolas de idiomas veem a língua portuguesa de modo menos privilegiado que as línguas europeias. Há nesses cursos uma hierarquização e uma predileção do uso da língua de origem ocidental, e apenas dela, para que o aluno não utilize palavras da LC (*borrowing*) e nem replique as regras gramaticais de sua língua nativa na língua alvo. Esta é uma visão bem elitista do ensino de línguas, que tenta ao máximo distanciar o aluno do ambiente natal e imergi-lo ao máximo no da língua alvo.

A escola bilíngue para surdos acompanhada nesta pesquisa, ao contrário das escolas de idiomas, tende a seguir uma abordagem mais comunicativa, em que as línguas que compõem o repertório linguístico dos alunos auxiliam na aquisição da língua alvo adicional, de modo que o foco é a comunicação e não a proficiência na LA, sem hierarquizar as línguas.

Nas pesquisas acima expostas, a produção e a adaptação de materiais didáticos pelos professores são uma realidade recorrente, pois os alunos surdos necessitam de materiais mais visuais para adquirir uma LA e o uso de tecnologias é uma estratégia efetiva que motiva e que atrai a atenção do aluno surdo durante o ensino da língua alvo. Porém, em ambientes educacionais inclusivos, foi possível notar que o ensino desses estudantes fica defasado por conta da falta de políticas públicas para o ensino de LA para surdos e pela estrutura do próprio sistema educacional. Entretanto, desconhecem-se, até então, pesquisas específicas sobre a criação e a adaptação desses materiais didáticos para os alunos surdos estudantes de inglês como LA, tanto em contextos de inclusão quanto em ambientes escolares bilíngues,

---

<sup>23</sup> Conceito abordado no subcapítulo 2.2.

trazendo à luz a importância do presente estudo, que contribui para que professores e alunos tenham suas necessidades atendidas.

Nesta seção, falou-se sobre algumas pesquisas feitas na área do ensino de LA para alunos surdos, sobre como esses alunos têm LA(s) com distintas funções, uma pode ser de uso instrumental e outra de cunho comunicativo/social. Abordou-se sobre como uma LC e uma LA influenciam na aprendizagem de uma língua alvo nova e como, em alguns contextos, como em cursos de idiomas, a LC do indivíduo não é muito utilizada dentro do ambiente de sala de aula, diferente de escolas regulares e do contexto da escola bilíngue em questão, que utiliza a LC dos alunos para ensinar uma LA. Essa possibilidade de ensino se deu graças às políticas públicas, fruto da luta das comunidades linguísticas minoritárias que impuseram o ensino das LCs junto com as LAs nos currículos dessas instituições bilíngues.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LA PARA SURDOS

Todos os alunos têm o direito de ser ensinados obtendo acesso a uma LA com qualidade. Para que isso ocorra, é necessária a instituição de políticas públicas de educação, projetos e ações que servem para garantir que os alunos tenham o devido acesso à educação e aos seus direitos em todos os espaços, ambientes e instâncias. Políticas Públicas são projetos e ações governamentais, realizados pelo governo para atender problemas e questões relacionadas ao coletivo. De acordo com os estudos de Correa (2013), percebe-se que esses documentos são de cunho paliativo e que possuem uma lacuna, tanto de políticas para o ensino de LA para surdos quanto, de acordo com Sousa (2015), de estudos nessa área.

Como já mencionado anteriormente, políticas públicas são um conjunto de programas governamentais para atender questões referentes ao coletivo. Com essa definição em mente, traz-se um trecho de Garcia (2004, p. 31) para complementar e direcionar a pesquisa para o âmbito da inclusão: “(políticas) possam ser propostas pela sociedade civil, e que estão articuladas às lutas reivindicatórias por direitos sociais”. Com direitos sociais podemos mencionar o direito das mulheres, das pessoas com deficiência, dos/as negros/as, entre outros e para garantir esses direitos têm-se as políticas sociais, estas estão fortemente relacionadas com a classe trabalhadora, pois é com o dinheiro público arrecadado através de impostos que se tem fundos monetários para a criação e implementação dessas políticas, principalmente as educacionais (GARCIA, 2004).

Nesse contexto, evidenciam-se as políticas públicas de inclusão, sobre as quais talvez

se pense apenas em pessoas com deficiência, porém essas políticas têm um viés mais social, estando relacionadas com “renda mínima, habitação popular, emprego e formação profissional, entre outros elementos que se inscrevem na história da luta capital/trabalho” (GARCIA, 2004, p. 31). É com a luta dessas classes e dos movimentos sociais que se incluem as questões de gênero, etnia, deficiência, dentre outras (GARCIA, 2017).

De acordo com Garcia (2004), Garcia (2017) e Ozga (2000), as políticas educacionais nada mais são do que um reflexo das lutas desses diferentes grupos, sendo elas fortemente entrelaçadas com a economia do estado, pois as políticas em si contemplam áreas que não podem ser liberalizadas. Mesquita (2018) menciona, em seu trabalho, que “políticas direcionadas às pessoas com deficiência são as políticas de inclusão representadas em seus desdobramentos no que diz respeito à acessibilidade em todos os seus aspectos” (p. 271).

Quando se trata de políticas públicas para o ensino de LA, Correa (2013) e Medeiros (2015) mencionam, em seus respectivos trabalhos, vários documentos que trazem propostas curriculares para o ensino dessas línguas, porém utilizar-se-ão apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira (MEC, 1998). Nesse documento, deixa-se clara a garantia do exercício da cidadania, partindo do princípio de que todos têm esse direito: “com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

Com isso, vê-se que o aluno surdo tem o direito às condições de acesso a esses conhecimentos, como um ensino bilíngue, com sua(s) LC(s) e com as LA(s) como o português e o inglês. Uma aula de inglês em Libras é algo ainda utópico e muito raro dentro das escolas regulares de ensino., mas o sujeito surdo deve, ao menos, ter em sala o intérprete e materiais didáticos adaptados para o ensino de inglês para surdo (algo que também não é realidade em muitas instituições de ensino) que auxiliem o professor e o aluno. O PCN de Língua estrangeira (1998, p. 49) menciona que: “cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência e a tecnologia no mundo todo”. O aluno surdo é um cidadão do mundo, usuário das redes sociais, que viaja e consome muitos produtos vindos de países de língua inglesa.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948) afirma que os direitos são iguais e que a educação deve ser acessível para todos. Esses documentos garantem, na

teoria, o que não se vê na prática. Aprender uma LA não é só um direito do aluno surdo, mas também é proporcionar a ele acesso a pesquisas, à educação, à comunicação, ao convívio social, dentre outros. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 49), “a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato”. Os alunos surdos estão ligados à comunidade global por meio das redes sociais, da internet, da televisão e de outros meios de comunicação, mas eles nem sempre compreendem o seu vínculo como cidadão em seu espaço social, por conta da falta de acesso a informação em sua LC. Os documentos mencionam, em seu conteúdo, uma inclusão que não é vista com regularidade nos ambientes de ensino, quando se fala de ensino de LA para alunos surdos.

De acordo com Correa (2013), os documentos tidos como oficiais para o ensino de LA, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que deveriam incluir em seus textos algo sobre o ensino de uma LA para surdos, não mencionam nada. Os PCNs de línguas estrangeiras de 1998, em suas considerações iniciais, apresenta o seguinte parágrafo:

Fatores relativos às comunidades locais. A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 1998, p.23).

Esse é o único excerto que menciona o ensino de LA para minorias linguísticas, definindo a Libras como LM do surdo e o português escrito como sua L2. Esse documento claramente não abrange as comunidades surdas brasileiras, nem suas identidades surdas, generalizando a LC dos surdos como sendo apenas a Libras, excluindo o português, e conseqüentemente nem abrangendo o ensino de inglês como uma LA para esses indivíduos. Como já dito, a(s) LC(s) de um surdo brasileiro pode(m) variar. Tudo depende do seu contexto social, geográfico, econômico etc.

A Libras, no contexto desta pesquisa, é tida pelos participantes como uma LC, o português escrito como uma LA do estudante surdo, usada por eles para ter acessibilidade na sua vida diária. Conseqüentemente, o inglês escrito é também uma LA para eles, porém essa é aprendida em um contexto de sala de aula, formal, sendo uma língua que não é usada cotidianamente e que tem função instrumental.

Com a ausência de declarações oficiais sobre o ensino de LAs para surdos no âmbito nacional, Correa (2013) buscou outros documentos que pudessem dar orientações para essa carência. Assim, ele selecionou a Lei de Libras no Brasil e alguns decretos e resoluções do MEC/CNE e mostra, em suas análises, que esses documentos garantem aos surdos o direito de serem ensinados em sua LC, que o ensino bilíngue é um direito das comunidades surdas.

No Decreto nº 5626/05, em seu capítulo IV e em outros subsequentes, é mencionado o português escrito como uma LA, porém esse documento não reflete a realidade das comunidades surdas brasileiras e nem sua pluralidade de identidades. Esses documentos, de cunho paliativo, permitem o acesso de alunos surdos a escolas bilíngues ou regulares e garantem a obrigatoriedade de um intérprete em sala de aula, para sua permanência nessas instituições. Correa (2013, p. 51), em sua dissertação, ainda especifica algumas orientações quanto à prática do professor de LA, presentes no Decreto nº5.626/05:

- é direito do Surdo (e do professor ouvinte) contar com o apoio de um tradutor/intérprete durante as aulas;
- o Surdo tem direito de receber suporte/apoio educacional no contraturno sempre que necessário; o professor pode, nesse sentido, trabalhar em colaboração com os profissionais que oferecem esse suporte aos alunos surdos;
- o professor tem direito a receber subsídios técnicos como complemento na sua formação para lecionar para alunos surdos (acesso à literatura específica quando em serviço e a realização da disciplina de Libras quando em pré-serviço, em cursos de licenciatura) (CORREA, 2013. p. 51).

Conclui-se, nesta seção, que os documentos tratam o ensino de LA para surdos apenas em relação ao português, mas quando se trata do ensino de Espanhol e de Inglês, dentre outras línguas, como LA(s), o direito deles como cidadãos e estudantes é esquecido e invisibilizado. Os documentos simplesmente não englobam essa área de ensino para eles, por isso a importância de se pesquisar e discutir esses temas na academia, para garantir cada vez mais os direitos básicos dessas comunidades linguísticas minoritárias, esnobados pelos órgãos federais responsáveis pela educação. Essas políticas são importantes não só para os alunos surdos, mas também para os professores, os intérpretes e as instituições de ensino que podem, a partir desses documentos, exigir formações continuadas e profissionais qualificados para auxiliar no planejamento e na execução das aulas e na produção e na adaptação de materiais didáticos específicos para o ensino de inglês como LA para surdos.

### 3.3 O PPC DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO BILÍNGUE À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O PPC é o referencial que descreve todos os elementos necessários para o funcionamento de um curso. Traz, em seu corpo, a contextualização do curso no mundo do trabalho, a legislação que dá amparo legal à criação do curso, as características, o objetivo, as ementas, a lista prévia de docentes e de suas formações, o público-alvo, as unidades curriculares, dentre outros pontos de relevância para compreender o funcionamento do curso dentro de uma instituição de ensino, conforme Alain e Gruber (2022).

Um PPC é, materialmente falando, um documento escrito, em que constam os objetivos de um curso, sua estrutura, seus conteúdos, seu funcionamento, e contém o currículo para os educadores, mas, acima de tudo, para o estudante.

O PPC, como é comumente chamado no âmbito acadêmico, é o referencial para que educadores e educandos entendam os cursos de forma mais detalhada, e é um projeto que necessita de aprovação do órgão colegiado (pode ser também chamado de conselho) nas instituições de ensino. Portanto, na sua aprovação, tem a participação da comunidade escolar e acadêmica, sendo um instrumento democrático, que trata das questões de ensino dentro da instituição.

O PPC não deve ser confundido com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição ou escola, cuja função é bem diferente, como apregoa Veiga (1995, p. 13) quando expõe que o PPP “busca um rumo, uma direção”. Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995, p. 12-13). Nesse sentido, podemos afirmar que o PPC foca nos cursos e no currículo, enquanto o PPP trata da “organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11).

O PPC, no seu foco principal, proporcionar às especificidades dos cursos que a instituição de ensino pode oferecer, isso é, dentro dos vários e possíveis cursos que podem ser ofertados à comunidade acadêmica, fornecendo as características de cada um, dentro das modalidades especificadas no PPP.

Além do mais, no PPC define-se “o ‘perfil do egresso’ (ou seja, do estudante que se formou), para justamente dar uma ideia mais clara possível do que deve significar essa formação para o aprendiz e do que a instituição está propondo para a sociedade” (ALAIN e GRUBER, 2022, p. 03). É ponto importante para que a instituição possa reavaliar caminhos e traçar, caso seja necessário, novos rumos para o curso.

No contexto estudado, o PPC é um ponto fundamental para entender o que está sendo oferecido ao estudante surdo. Esse documento, nesse caso, deve prever todos os condicionantes para que o curso atenda a esse indivíduo em relação ao currículo, à estrutura, ao funcionamento e aos objetivos. Isso é, muito além dos elementos comuns, o PPC deve apresentar, também, a previsibilidade para que o curso receba alunos com deficiência de qualquer tipo.

É fato que a legislação, a partir de 1988, mudou a concepção de direitos à educação. Isso principalmente pela Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96, que instituiu mais direitos, principalmente à educação especial. Além desse importante marco, a legislação avançou em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (que estabelece o direito de todos à educação, garantindo a possibilidade de acesso às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação à escola comum).

Como se pode observar no seguinte trecho da LDB, em seu art. 59, “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades [...]” (BRASIL, 1996). Portanto, fica claro que os PPCs devem trazer elementos voltados às pessoas com deficiência, em todos os graus.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se constitui como uma política pública de inclusão que deve ser percebida pela instituição de ensino nas ofertas dos seus cursos regulares. Nesse sentido, além de constar no PPP, deve estar presente também no PPC. Portanto, a instituição de ensino bilíngue deve estar atenta à condição de apresentar no seu PPC essa política pública, para efetivamente ser capaz de atender a esse público dentro de condições adequadas.

### 3.4 MATERIAIS DIDÁTICOS

A criação e a adaptação de materiais didáticos para surdos, que aprendem línguas como o inglês ou o espanhol como LAs no Brasil, é uma realidade diária dos professores, pois

não se tem conhecimento da existência de uma distribuição expressiva de materiais didáticos oficiais (nem de políticas de Estado) para ensinar esses alunos. Esse processo de aprendizagem é diferente da aprendizagem da LC e de LA(s), por isso os materiais utilizados para ensiná-los também devem ser feitos de acordo com as necessidades e com o perfil desses estudantes, para que seu direito à educação de qualidade seja garantido.

Segundo Tomlinson (2013, p. 2), materiais podem ser

instrucionais, experienciais, elucidativos ou exploratórios, na medida em que podem informar os alunos sobre a língua, podem fornecer experiência da língua em uso, podem estimular o uso da língua ou podem ajudar os alunos a fazerem descobertas sobre a língua por si próprios<sup>24</sup>.

Tomlinson (2013) também afirma que o uso mais recente de materiais on-line como ferramentas de ensino não afetou a produção de materiais físicos como livros didáticos, porém o que mais motiva essa produção é que “as necessidades e desejos dos alunos devem orientar os materiais” (p. 2). Almeida Filho (2012a) afirma que um material didático criado tem como base uma abordagem ou um método de ensino, que influencia na maneira que ocorre a aquisição da língua alvo. De acordo com Spasiani (2018), o professor deve selecionar e criar os materiais didáticos atentamente, pois esses devem atender às necessidades dos alunos.

O professor, sendo o agente mediador do conhecimento, tem essa responsabilidade ética de selecionar os conteúdos e os materiais que são mais apropriados para o nível com o qual seus estudantes se deparam. Chomsky (2003 *apud* TOMLINSON, 2013, p.11), em seu trabalho, diz que “é o professor de línguas que deve validar ou refutar os materiais que são desenvolvidos para a aula de línguas”.

Esses excertos embasam o ponto de vista desta pesquisa de que, devido ao pouco conhecimento de materiais didáticos oficiais para o ensino de inglês para surdos no território brasileiro, é de responsabilidade do professor assumir a tarefa de adaptar e de criar esses materiais, garantindo o direito do aluno de acessar materiais adequados para as suas particularidades e que supram a sua necessidade de visualidade como indivíduo surdo, que tem especificidades no seu modo de aprender uma língua oral/auditiva.

---

<sup>24</sup> Tradução da autora. “the needs and wants of the learners should drive the materials” (TOMLINSON, 2013, p.2)

### 3.5 MATERIAIS DIDÁTICOS VISUAIS PARA SURDOS

Os materiais didáticos, como ferramentas de ensino, são elementos essenciais para o ensino de línguas. Falar de material didático para surdos sem mencionar a visualidade é deixar de adentrar um aspecto central para a aprendizagem desses indivíduos. A língua de sinais constrói o sujeito surdo como pertencente a uma comunidade que tem a visualidade como a chave para o seu conhecimento.

Campello (2008) afirma, em sua tese, que:

É, a partir da influência da “cultura visual” que faz parte da visão e conhecimento de mundo, da mudez, do silêncio do ser “não-escutante”, mas do ser “expressante” que novos rumos são postos às pesquisas das línguas humanas, em geral. O fato de que o ser humano se vale de uma infinidade de recursos visuais para dar sentido ao que quer “dizer” nos remete à capacidade do surdo em se valer desses recursos para legitimar uma língua e sua cultura e dessa capacidade nos faz repensar o que foi posto de lado pelos positivistas que impuseram uma supervalorização da audição e da fala dos “não-surdos”. Os itens relacionados são as realidades dos artefatos culturais que se predominam sobre a identidade enquanto sujeito Surdo, as línguas de sinais, os aspectos da visualidade na educação de Surdos, a história cultural, a arte Surda, a literatura Surda, a interculturalidade e muitas pesquisas e investigações que surgiram, e ainda surgem, sobre o sujeito Surdo na contemporaneidade (p. 137).

A importância da visualidade perpassa por muitas camadas da experiência de um sujeito surdo, sendo uma delas a educação, que busca por elementos que contemplem esse aspecto tanto, de forma cultural quanto física, e que é essencial para alcançar esse aprendiz e também contemplá-lo, explorando a sua melhor capacidade, do ser visual. Ter materiais didáticos oficiais para os alunos surdos aprendizes de inglês como LA pode não ser uma realidade no Brasil, porém Campello (2008) encontrou em sua pesquisa, nos Estados Unidos, um cenário distinto nos anos 2000, em que a visualidade nos materiais para surdos já era contemplada.

Minhas experiências empíricas contêm informações que podem se transformar em um material didático relacionado aos aspectos da visualidade na educação de Surdos. A língua de sinais, como se sabe, é um dos recursos viso gestual e espacial dos Surdos, onde se insere a sua cultura ao mesmo tempo que a produz e a reafirma. Relacionada a esta modalidade de comunicação há a necessidade de se desenvolver materiais educacionais específicos para que o processo de ensinar e aprender se realize satisfatoriamente. No Brasil, este conteúdo é pouco conhecido, mas o meu estágio como bolsa sanduíche possibilitou encontrar no exterior, Estados Unidos da América, inúmeros materiais. (p.126)

A presença da língua de sinais no material didático para os surdos é elemento essencial para o seu aprendizado tanto em português quanto em inglês, a LC de um estudante é elemento mediador do conhecimento, levando o estudado a internalizar e a criar significado na língua adicional em que está aprendendo Sousa (2008; 2015).

o uso das imagens nos livros didáticos sofre uma tremenda redução de suas possibilidades interpretativas, pela adaptação a uma configuração analítica que aponta para um modo de compreensão próprio de um objeto de estudo que é a linguagem verbal. A subordinação a um padrão conceitual que não lhes é próprio faz as imagens se ajustarem a uma lógica textual de produção de sentidos linear, argumentativa e unívoca. (CAMPELLO, 2008, p.16).

Muito se observa em pesquisas o uso do livro didático como ferramenta de ensino de inglês para surdos, elemento formativo que pode engessar o ensino se utilizado como produto genérico para que se adeque ao contexto do maior número de estudantes possíveis, Almeida Filho (2012a). Essa discussão conduz ao próximo subcapítulo desta dissertação, que abordará os materiais didáticos em Língua Ad e materiais didáticos em LA para surdos como abordam Medeiros (2015) e Spasiani (2018), em seus resultados, a dificuldade de produzir materiais didáticos para alunos surdos, a falta de materiais oficiais e o fato de não haver capacitação para os profissionais ou um ambiente para que compartilhem suas experiências, seus medos e as dificuldades enfrentadas em sala de aula.

### 3.6 MATERIAIS DIDÁTICOS EM LA

Materiais didáticos para o ensino de LE são muito comercializados no Brasil, com métodos testados e aprovados, planos de aula prontos e atividades extras incluídas. Entretanto, como Almeida Filho (2012a) afirma, os alunos têm suas peculiaridades e necessidades, bem como as aulas são únicas e, com isso, os materiais devem abordar essas vivências em seu conteúdo. Cada indivíduo de uma classe tem contextos e realidades distintas, que um material didático com uma “receita pronta” para o ensino pode não abranger. Entretanto, em sua essência, esse material visa contemplar o maior número de estudantes, haja vista que a motivação maior para a sua criação é a comercialização.

Produzir e/ou selecionar materiais didáticos para o ensino de línguas, de acordo com Almeida Filho (2013), faz parte da estratégia de ensino do professor de línguas. Consonante com esse autor, a produção desses materiais pelo professor faz parte do processo de ensino da língua alvo, pois muitos dos materiais didáticos que são produzidos por grandes editoras focam no ensino gramatical, não em uma abordagem comunicativa de ensino da língua nem na interação dos alunos em sala. Todavia, o autor complementa que muitos desses profissionais não têm tempo hábil ou mesmo formação para a criação dos materiais didáticos, desenvolvendo uma relação de dependência com os livros didáticos. Essa realidade é um reflexo da falta de políticas públicas, uma vez que o professor necessita de carga horária

específica para planejar e para adaptar materiais didáticos e também para se qualificar, por meio de cursos de formação continuada na área de criação de materiais.

Consonante com Andrade e Silva (2016), o uso de livros didáticos como material didático para o ensino de LE não aborda todas as especificidades e contextos desses estudantes, por isso a adaptação e a criação de materiais alternativos são estratégias de ensino de línguas efetivas, pois atraem o aluno para o aprendizado focando em suas vivências. Widdowson (2005) afirma que muitos materiais didáticos focam no ensino de gramática e de estrutura da língua, deixando de lado o ensino comunicativo. De acordo com Spasiani (2018), quando esses materiais não são adaptados de maneira correta, acabam por se tornar um empecilho no aprendizado da LE.

A multimodalidade no material didático de LA é uma realidade crescente em sala de aula para alunos surdos e ouvintes, conforme o avanço da tecnologia. Souza (2011), traz, em sua pesquisa, um estudo sobre a multimodalidade em um livro didático de inglês, em que observou a relação entre o verbal e o visual, verificando que algumas das imagens utilizadas tinham teor meramente decorativo e que não auxiliavam na compreensão e no desenvolvimento da língua inglesa. Coura (2016) traz, em seus resultados, o ensino do letramento crítico por intermédio de imagens e de vídeos sobre temas como racismo e inclusão social, Ferraz (2017) aborda o uso e a produção de materiais didáticos mais multimodais no ensino de LA e Pinheiro (2019) aborda o letramento multimodal crítico em LA por intermédio de livro didático e como isso auxiliou o aprendizado dos estudantes na língua alvo, bem como a se posicionarem criticamente sobre temas relevantes para a sociedade, trabalhados em sala.

### 3.7 MATERIAIS DIDÁTICOS EM LA PARA ALUNOS SURDOS

Chazan (2022) menciona, em seus estudos, que:

Tenho contato com muitas pessoas surdas em ambientes diversos. Quando a temática da conversa é aprender outros idiomas, com destaque ao inglês, foco deste trabalho, muitos surdos revelam interesse nessa língua por entenderem que é importante na comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades, na capacitação acadêmica e também profissional. Contudo, quando se trata do ensino desse idioma voltado ao público surdo, independentemente da forma de comunicação adotada, há uma carência muito grande de materiais didáticos e metodologias. (p.9)

Spasiani (2018) menciona, em sua pesquisa, que as adaptações mais frequentes que os professores costumam fazer nos materiais didáticos são “expansão, exclusão, redução,

modificação, substituição, novo sequenciamento e reorganização” (SPASIANI, 2018, p. 69). Essas adaptações têm o intuito de suprir a falta de materiais específicos para os alunos. Birinci (2014), Sousa (2008, 2015), Medeiros (2015), Pereira (2015), Coura (2016), Khül (2017), Spasiani (2018), Rabello (2020) e Chazan (2022) mencionam, em suas pesquisas, a visualidade dos surdos e a importância de se trabalhar esse aspecto no ensino de LAs para eles.

Ainda que essas pesquisas abordem o tópico do material didático para surdos, não o tem como foco, exceto por Rabello (2020). Este estudo pretende preencher esse espaço nas pesquisas, que são: análise, descrição e produção de materiais didáticos para surdos em inglês. Muitos participantes dessas pesquisas mencionadas anteriormente expressaram preocupação pela inexistência de espaços para diálogo e para formação quanto à criação e à adaptação desses materiais para os surdos.

O discurso dos professores foi de que o ensino de inglês para surdos é desafiador, com necessidade de adaptação de materiais didáticos para oferecer condições adequadas para o desenvolvimento dos alunos. Entre as modificações adotadas, foi mencionado tornar os textos mais visuais, como, por exemplo, via jogos e ferramentas digitais, que podem ser utilizados com o uso de TDIC. Como exemplo de games online utilizados para treinar algumas habilidades dos discentes, como o vocabulário e a criatividade, foram citados Gartic, Memory Game Online, Hang Man Online e Kahoot!, sendo os três primeiros versões dos jogos físicos Imagem e Ação, memória e força, respectivamente. Porém, embora os docentes tenham enaltecido as vantagens das ferramentas digitais, a situação que se apresenta é a de que nem todas as escolas têm condições de ter os equipamentos necessários para que as tecnologias sejam uma realidade possível em sala de aula. Uma ferramenta mais simples, como a lousa, foi utilizada para ensino da modalidade escrita da língua e mostrou-se positiva tanto para os alunos surdos quanto para os alunos ouvintes. O surdo teve suas necessidades educacionais respeitadas dessa forma (CHAZAN, 2022, p. 28).

Algumas pesquisas serão utilizadas neste trabalho para dar suporte às análises feitas, como: Birinci (2014) que trouxe, em seu trabalho, a efetividade do uso de materiais visuais para ensinar vocabulário em inglês para surdos; Sousa (2008, 2015) que abordou o ensino de inglês como LA para surdos, observando a evolução escrita na língua alvo como pesquisadora-participante, mostrando os materiais que produziu e que adaptou; Medeiros (2015) observou o contexto de uma escola de surdos e, por meio de entrevistas, percebeu que os profissionais não tinham cursos de formação e que desenvolviam e criavam materiais didáticos próprios para os estudantes surdos; Pereira (2015) mostrou que os documentos oficiais não traziam o aporte necessário para ensinar os alunos surdos, assim o professor optou por criar seus próprios materiais; Coura (2016) utilizou materiais do livro didático e também de outras fontes para ensinar aos alunos, sob a perspectiva do letramento crítico na

língua alvo; Khül (2017) investigou o ensino de inglês para surdos no paraná e, em seus resultados, os alunos pediram por materiais didáticos mais visuais; Spasiani (2018) pesquisou sobre estratégias de ensino e os materiais didáticos utilizados pelo professor para ensinar esses estudantes, chegando no resultado de que materiais mais visuais, o paralelo entre as línguas presentes dentro de sala de aula e uma perspectiva de ensino comunicativa influenciam positivamente na aquisi o da LA alvo pelos alunos surdos; Rabello (2020) investigou os materiais didáticos utilizados em sala de aula durante a pandemia para ensinar inglês aos surdos, observando um uso de materiais digitais produzidos autonomamente pelo professor e Chazan (2022) investigou os trabalhos existentes dentro do portal de periódicos da CAPES<sup>25</sup>, em que o tema era inglês para surdos. Como resultado, o pesquisador encontrou o uso de materiais mais visuais e escritos e o uso de materiais mais digitais para ensinar a LA.

---

<sup>25</sup> Coordena o de Aperfei amento de Pessoal de Nível Superior

#### 4. METODOLOGIA

Neste capítulo, serão abordadas as bases metodológicas que sustentam e que caracterizam o presente trabalho de pesquisa, definido como documental e de estudo de caso, cuja natureza é básica e a abordagem descritiva e qualitativa, realizado por meio do método indutivo. Essa classificação é explicada detalhadamente a seguir.

A caracterização do método é uma das etapas mais importantes para que se defina o caminho a ser tomado, pois aponta a linha que a pesquisa irá seguir para responder à pergunta problema e, assim, poder alcançar os objetivos propostos.

Segundo Laville e Dione (2007), o problema a ser resolvido encontra-se no ponto de partida da operação de pesquisa, no qual diversos fatores influenciam o pesquisador”. Portanto, estabelecer o método de pesquisa é um primeiro passo fundamental para tentar responder ao problema da melhor forma.

Sabe-se que o método é formado por etapas ordenadas, que têm como fim investigar um determinado problema, como corroborado por Souza, Fialho e Otani (2007, p. 22), quando enfatizam que o “método é o caminho pelo qual se atinge um determinado objetivo, é um modo de proceder ou uma maneira de agir [...]. São técnicas e instrumentos que determinam o modo sistematizado da forma de proceder num processo de pesquisa”. Didio (2014, p.26) acrescenta, ainda, que o “método científico consiste justamente na análise dos dados, na sua problematização, na formulação de hipóteses e na experimentação”.

Nesse sentido, esta pesquisa está ancorada pelo método indutivo, no qual “considera-se que o conhecimento é fundamentado na experiência, sem levar em conta princípios preestabelecidos. [...] O seu ponto de chegada é a elaboração de modelos que regem o comportamento dos fatos e dos fenômenos observados” (SOUZA, FIALHO, e OTANI, 2007, p. 24).

O fundamento se concretiza na análise dos casos, não de todos, mas de alguns. A partir da observação de um ou mais fatos particulares, pode-se induzir para os fatos semelhantes, conforme Souza, Fialho e Otani (2007). No contexto desta pesquisa, os estudos sobre os materiais e as entrevistas com os alunos são os fatos que foram observados.

Em relação à natureza da pesquisa, entende-se que seja básica, pois objetiva gerar novos conhecimentos que sejam úteis para o avanço da ciência (SILVA e MENEZEZ, 2001) a

partir da análise dos dados levantados com alunos e professores. Ou seja, não busca gerar conhecimentos para resolver um problema específico, mas sim trazer elementos para futuras pesquisas e para o enriquecimento da ciência, no contexto aqui estudado, sobre a importância do ensino bilíngue para os alunos surdos dentro das instituições de ensino.

A abordagem do problema, por sua vez, caracteriza-se como qualitativa, com a interpretação e a qualificação de fenômenos e de seus significados, visto que envolve tanto a coleta de dados por meio de levantamento bibliográfico e de entrevistas como a aplicação de questionários e a observação sistemática. Segundo Souza, Fialho e Otani (2007, p. 35), a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, que não requer o uso de métodos e de técnicas estatísticas e na qual o ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados e o pesquisador, o instrumento-chave.

Uma pesquisa qualitativa não tem enfoque numérico e não se baseia em uma abordagem específica, mas sim em produzir informações novas sobre o objeto estudado, independentemente do tamanho da amostra (DESLAURIERS, 1991, p. 58 *apud* POUPART; DESLAURIERS *et al.*, 2008, p. 260), com o foco em compreender sobre aquele grupo social específico. Esse modelo de pesquisa tem um valor explicativo, de saber o “porquê” dos fenômenos, sem quantificá-los.

Quanto ao tipo, considerando pesquisa “um processo de construção do conhecimento que tem como meta principal gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento preexistente” (SOUZA, FIALHO e OTANI, 2007, p. 35), esta é uma pesquisa documental e descritiva. Documental pelo fato de analisar os materiais didáticos, na língua inglesa, disponibilizados aos alunos e aos professores da instituição analisada; E descritiva por ter, entre suas características, a análise de dados, coletados nas entrevistas e nos questionários com os alunos e os professores, bem como na observação das aulas de uma determinada turma da instituição em que a pesquisa foi realizada.

pesquisa documental, segundo Gil (2002, p. 46), é uma “fonte rica e estável de dados”. Dados que, nesta pesquisa, incluem os materiais didáticos, como *handouts* e *worksheets*, produzidos e adaptados pelo professor da disciplina e o PPC da escola. Prodanov e Freitas (2013, p. 55-56) dizem que a pesquisa documental se baseia em fontes de primeira mão, como os *handouts* e *worksheets* mencionados anteriormente. Esses dados serão a base desta pesquisa, descritos e detalhados.

De acordo com Gil (2002, p. 42), uma pesquisa descritiva tem “técnicas padronizadas como questionários e observação sistemática”. Os questionários são um dos meios para coletar os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, não para influenciar a resposta dos participantes, mas para dar luz ao que se observa durante as aulas analisadas.

Estudo de caso é definido por Prodanov e Freitas (2013, p. 55-56) como o estudo profundo de um objeto, que possibilita um conhecimento muito mais detalhado sobre ele. Gil (2002, p. 54) diz que um estudo de caso é “preservar o caráter unitário do objeto estudado”. Assim, esta pesquisa pretende analisar, descrever e investigar os materiais didáticos utilizados e produzidos pelo professor de inglês da instituição pública escolhida, a fim de obter informações detalhadas sobre como se deu a produção e de quais formas obteve-se o produto apresentado em sala aos alunos surdos.

A pesquisa baseada na observação exige, frequentemente, a presença prolongada do pesquisador no campo, para que ele possa coletar dados suficientes e esteja, assim, em condição de elaborar interpretações válidas. Nesse ponto, a maioria dos pesquisadores está de acordo em que não há receitas para realizar satisfatoriamente uma observação, seja ela de natureza participativa ou não (DESLAURIERS, 1991, p. 58 *apud* POUPART; DESLAURIERS *et al.*, 2008, p.270).

A observação das aulas de inglês dos alunos surdos, sem a interferência da pesquisadora, se classifica como uma observação sistemática, pois perguntas norteadoras foram criadas para guiar a observação, a análise e a descrição dos fenômenos. Como abordado por Prodanov e Freitas (2013, p. 52), na pesquisa descritiva o pesquisador não participa e nem interfere quando está observando, apenas descreve e registra os acontecimentos.

Sendo a entrevista semiestruturada uma ferramenta para obter os dados dos participantes de maneira que possam ser confrontados com outros *corpora*.

#### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A amostra escolhida para a participação na pesquisa é composta de professores, intérpretes e alunos de uma instituição de educação profissional e tecnológica, assim distribuídos: o professor de inglês da instituição; quatro estudantes das aulas de inglês dadas por esse professor e dois intérpretes de Libras, que acompanharam as aulas durante o período

de observação. Esses alunos são maiores de idade e frequentam o último ano do ensino médio<sup>26</sup> público bilíngue, que por ser realizado em uma instituição de cunho tecnológico/profissional, tem período de quatro anos e um curso técnico que prepara os estudantes para o mercado de trabalho, garantindo dois diplomas a esses alunos, um de ensino médio e outro de nível técnico.

Por ser a única escola desse porte, cunho e contexto na região, tão exclusiva e fora do padrão observado em outras instituições bilíngues da região de Santa Catarina, foi optado por realizar a pesquisa com esses indivíduos, dentro desse ambiente de ensino, que destoa da realidade vivida pela maioria dos alunos e dos profissionais de ensino na área de ensino de LA para surdos.

Na análise dos dados, os critérios se basearam nos estudos de Sousa (2008) e Sousa (2015), que abordam os conceitos de surdez, de língua de sinais, de língua oral, de ensino numa perspectiva bilíngue na educação de surdos, e em Sternfeld (1996)<sup>27</sup>, Cardoso (2008), Almeida Filho (2009) e Almeida Filho (2012b), que tratam da abordagem comunicativa no ensino de línguas. Quanto à análise dos materiais didáticos, foram elaboradas questões adaptadas e baseadas nos estudos de Cardoso (2004), Almeida Filho (2009) e Almeida Filho (2012b). A observação das aulas foi realizada a partir de um questionário fechado, retirado de Cardoso (2004), sem a interferência da pesquisadora, que estava presente apenas para observar a interação professor-aluno, aluno-aluno, professor-intérprete e intérprete-aluno. Por meio da descrição e da análise do PPC, serão averiguadas as referências utilizadas para compor os objetivos curriculares que guiam as aulas de inglês para surdos da instituição de ensino médio pública bilíngue pesquisada.

Por conta da pandemia do Covid-19, as entrevistas com os alunos surdos foram realizadas on-line, para que as devidas medidas sanitárias fossem adotadas e para que a segurança de todos os envolvidos fosse garantida. As entrevistas com os estudantes foram realizadas em Libras e as perguntas da entrevista foram desenvolvidas por meio de um questionário fechado com perguntas pré-definidas a partir de estudos da área (STERNFELD, 1996; ALMEIDA FILHO, 2009; 2012b; CARDOSO, 2004) e de vivências anteriores da

---

<sup>26</sup> Esta instituição, além de ter um ensino médio simultâneo ao curso técnico, possui também a oferta de cursos de curta duração (seis meses), de cursos a nível de especialização *lato sensu* e de cursos de graduação.

<sup>27</sup> Dissertação de mestrado: STERNFELD, Liliana. Aprender português - língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material. UNICAMP, SP. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1996.108761>

pesquisadora.

Assim, em síntese, a pesquisa teve como *corpus*:

- (i) Observação das aulas;
- (ii) Materiais didáticos utilizados em sala;
- (iii) Respostas dos questionários;
- (iv) Respostas das entrevistas e
- (v) Análise do PPC da escola.

A instituição de ensino investigada nesta pesquisa está localizada no estado de Santa Catarina e foi inaugurada em 2013, após uma longa luta das comunidades surdas locais para que houvesse uma escola pública bilíngue com formação profissional. Antes de sua inauguração, havia apenas escolas-polo de ensino para surdos na região. Abaixo algumas informações sobre a instituição, extraídas do seu PPC.

Seu projeto político pedagógico traz ao cenário brasileiro uma política de ensino, pesquisa e extensão que busca viabilizar uma efetiva interação entre surdos e ouvintes no campo educacional e profissional. A prática das aulas leva em conta as especificidades dos alunos, por isso são oferecidas turmas somente de surdos (com aulas dadas em Libras por um professor bilíngue, ou seja, que tem domínio da língua de sinais), turmas mistas, com surdos e ouvintes (nesse caso as aulas são dadas em português com a presença de um intérprete de Libras) e turmas só de ouvintes (com aulas dadas em português) (BRASIL, 2022).<sup>28</sup>

A concretização dessa vitória para a comunidade surda catarinense só foi possível após duas décadas de luta em prol de uma educação bilíngue de qualidade para as crianças surdas. Por conta desse contexto específico foi que se escolheu conduzir a pesquisa nesta instituição, que já possuía em seu PPC e em seus princípios e objetivos o contexto bilíngue de educação de surdos, ou era o que se esperava tratando-se do contexto.

Os participantes pesquisados são o professor temporário de inglês da instituição de ensino, quatro alunos surdos, que participaram das aulas e dois intérpretes. O professor, de acordo com seu Currículo *Lattes*, tem uma graduação em andamento em Libras, um mestrado profissional em linguística sobre educação de surdos e um doutorado em andamento sobre escrita em inglês por surdos. Nas aulas observadas, ele não utilizou a língua de sinais, optando pelas intérpretes.

Os instrumentos escolhidos para a coleta dos dados desta pesquisa são:

---

<sup>28</sup>A identidade da instituição foi omitida, pois esta pesquisa não possui licença para divulgar seu nome.

(i) Questionário do professor;<sup>29</sup> (ii) Questionário das intérpretes;<sup>30</sup> (iii) Entrevista estruturada com os alunos surdos; (iv) Observação das aulas e (v) Análise dos materiais didáticos usados em sala.

O projeto de mestrado e os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram enviados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSC em 29 de abril de 2022, sob protocolo do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE):<sup>31</sup> 53330921.7.0000.0121, no Parecer Consubstanciado do CEP de nº 5. 377.174. Os instrumentos aprovados foram: questionários do professor e das intérpretes, perguntas para as entrevistas estruturadas e perguntas norteadoras para análise das aulas observadas e dos materiais didáticos utilizados em sala. Esse procedimento foi realizado para que a segurança e o bem-estar dos participantes fossem garantidos durante o período de coleta dos dados. Após esse trâmite, foram distribuídos aos participantes os TCLE<sup>32</sup>.

O *corpus* desta pesquisa é composto por: (i) as respostas do questionário do professor; (ii) as respostas dos questionários das intérpretes; (iii) as anotações feitas durante a observação das aulas; (iv) as respostas das entrevistas com os alunos surdos e (v) as análises dos materiais utilizados em sala.

#### 4.2 PARÂMETROS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, são apresentadas as diretrizes criadas e utilizadas para analisar o *corpus* mencionado na seção anterior. Esses parâmetros foram criados com base nas pesquisas de Sousa (2008; 2015) que focam no ensino de LA para surdos, na educação bilíngue de surdos, na Libras e nas línguas orais. Sternfeld (1996), Cardoso (2008) e Almeida Filho (2009; 2012b) trazem em seus estudos a abordagem comunicativa para o ensino de línguas. De acordo com Nunan (1992), o questionário é uma ferramenta que possibilita uma coleta de dados concisa para a pesquisa. Com isso, as respostas do professor no questionário foram usadas para confrontar os outros dados coletados, a fim de observar como elas se relacionam quando contrastadas umas com as outras. Sternfeld (1996), Almeida Filho (2012b) e Cardoso (2004) serviram de base para a produção das perguntas presentes no questionário, possibilitando a triangulação dos dados.

---

<sup>29</sup> Questionário do professor disponível no Anexo B.

<sup>30</sup> Questionário dos intérpretes disponível no Anexo A.

<sup>31</sup> Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, disponível no Anexo F.

<sup>32</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível nos Anexos de C a E.

Como mencionado anteriormente, o questionário dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) é uma ferramenta muito precisa para a coleta de dados. No caso dos intérpretes, o objetivo de se obter as respostas foi para ter uma referência de dados a partir do ponto de vista desses profissionais, que fazem parte da dinâmica das aulas, juntamente com a relação do aluno com o material didático apresentado nas aulas.

A observação das aulas gerou dados riquíssimos à pesquisa, pois de longe, é melhor observar como se dão as relações aluno-aluno, aluno-professor, professor-intérprete e intérprete-aluno. Confrontar os dados colhidos com as respostas dos outros participantes possibilita a comparação de um dado e outro. Além de ser um método descritivo sistemático, pois a pesquisadora não interferiu no curso das aulas, apenas observou e descreveu aspectos pertinentes e relevantes para a pesquisa por meio da tomada de notas. Essa ação está respaldada em perguntas previamente retiradas e adaptadas de Cardoso (2004; 2008) e de Sousa (2008), para que fosse possível manter um padrão de análise para todas as aulas observadas. A seguir são apresentadas as perguntas utilizadas como parâmetro para a observação das aulas:

1. Como as instruções são dadas pelo professor?
2. Tem interação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-intérprete?
3. A aula é dada em inglês?
4. Como a intérprete lida com as palavras estrangeiras? Ela pede para a professora traduzir? Não traduz?
5. Como os turnos entre estudantes e professor são divididos?
6. Como os alunos surdos interagem entre si na língua alvo (Inglês)? Os materiais didáticos apoiam essa interação?
7. Como os estudantes costumam trabalhar: em pares, em grupos ou sozinhos?
8. Qual o trabalho do professor quando os alunos estão fazendo a atividade?
9. Quais são as instruções dadas pelo professor em relação aos materiais didáticos?
10. Os materiais didáticos proporcionam interação? Se sim, de que tipo?
11. O professor fala ao mesmo tempo que aponta para o quadro?
12. O professor fala ao mesmo tempo que aponta para o material didático (livros, apostilas, gráficos etc.)?
13. Como os alunos costumam trabalhar com o material didático? Em pares? Grupos? Sozinhos?

14. Qual é o trabalho do professor quando os alunos estão fazendo atividades com os materiais didáticos?
15. Qual é o trabalho do intérprete quando os alunos estão realizando as atividades com os materiais didáticos?
16. O ambiente físico é adequado ao uso de material didático para surdos nas aulas?

Para a coleta dos dados dos materiais didáticos utilizados nas aulas, optou-se por um questionário fechado. Os materiais didáticos, recolhidos durante as aulas observadas, juntamente com os materiais disponibilizados em aulas anteriores aos alunos surdos, foram analisados e descritos, guiando-se por perguntas norteadoras adaptadas a partir dos estudos de Almeida Filho (2009, 2012b) e de Cardoso (2004). O método de análise documental, nesta pesquisa, gerará um *corpus* por meio das perguntas norteadoras, confrontadas com os demais dados coletados, possibilitando averiguar se os materiais são adaptados ou criados pelo professor a partir das demandas dos alunos surdos. As perguntas norteadoras, abaixo, serviram de guia e de parâmetro para a análise desses documentos e são as mesmas utilizadas na pesquisa de TCC de Rabello (2020):

1. Os materiais de ensino são adaptados ou criados para alunos surdos ou são apenas os mesmos usados para ensinar alunos ouvintes?
2. Quais são os materiais didáticos utilizados para ensinar os alunos surdos?
3. Quais são as estratégias utilizadas para adaptar e criar os materiais didáticos?
4. Como é a dinâmica das aulas com os intérpretes, os alunos surdos e o professor com os materiais?
5. Esses materiais de ensino abordam a cultura surda?
6. Esses materiais abordam a língua de sinais?
7. Esses materiais comparam a gramática do inglês com a gramática da Libras?
8. Esses materiais comparam o vocabulário em inglês com o vocabulário em Libras?
9. Esses materiais usam textos que abordam a língua de sinais?
10. Esses materiais contemplam a visualidade dos surdos?
11. Possuem imagens, tabelas, gráficos, mapas etc.?
12. O que os materiais escolhidos enfatizam: precisão gramatical ou uso / comunicação da língua?

A entrevista foi escolhida como instrumento de coleta dos dados dos alunos surdos por se enquadrar na modalidade visual/espacial e por poder ser conduzida na LC dos respondentes, a Libras. A escolha também visou garantir que eles não respondessem questionários em português e que, assim, seus relatos fossem o mais orgânicos possível. Abaixo são apresentadas as perguntas, criadas a partir da pesquisa feita por Rabello (2020) em seu TCC, e que puderam ser contempladas também neste trabalho:

1. Você gosta dos materiais utilizados na sua aula de inglês? Por quê?
2. O que você gostaria de melhorar/mudar nesses materiais?
3. Esses materiais abordam a cultura dos surdos e a língua de sinais? Se sim, o que você acha dessa abordagem? É satisfatória, é suficiente? Se não, o que você gostaria que fosse abordado?
4. As instruções dadas no material são claras? Por quê?
5. Esses materiais contemplam a visualidade das pessoas surdas? Ex.: possuem imagens, tabelas, gráficos, mapas, vídeos etc.?
6. A professora fala/explica ao mesmo tempo em que aponta para a lousa ou para o livro/materiais? Você consegue acompanhar a explicação e olhar para o quadro/livro/material? Quais as estratégias que o intérprete usa se isso acontece?
7. O material utilizado apresenta apenas a língua inglesa ou também a língua portuguesa? O que você acha disso?
8. O que você acha da interpretação das aulas de inglês para Libras? Você compreende ou tem dificuldade?
9. Você gostaria de ter os materiais didáticos traduzidos para Libras?
10. A intérprete auxilia na compreensão do material didático produzido/ofertado pelo professor?
11. Você gosta de aprender inglês nesta instituição? Qual a diferença destas aulas de inglês para as outras que você frequentou em outras instituições?
12. Você acharia legal ter aulas de inglês com um professor que sabe Libras?
13. Você acha que aprendeu inglês nas aulas oferecidas nesta instituição?
14. O professor dá a possibilidade de responder em Libras às perguntas feitas em inglês?
15. Você gostaria de aprender ASL nas aulas, ou que alguns sinais fossem ensinados?
16. Você acha uma boa ideia ter materiais didáticos que contenham ASL e inglês?

17. O professor trabalha com jogos ou atividades virtuais interativas para a compreensão e fixação de conteúdos em inglês?
18. Como se dá a interpretação da fala do professor para Libras?
19. O Intérprete faz datilografia das palavras em inglês ou traduz para o português?
20. A proficiência, ou a falta de, em inglês afeta a interpretação das aulas para Libras?

#### 4.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Como metodologia para uma análise contrastiva e comparativa, optou-se pela triangulação dos dados. Dessa maneira, os dados coletados por métodos distintos podem ser cruzados entre si para obter um resultado sólido e que responda aos objetivos desta pesquisa. Os materiais didáticos utilizados nas aulas serão descritos e analisados para saber qual a sua natureza e finalidade, para, então, serem comparados aos conteúdos programáticos presentes no PPC da instituição de ensino. Em cada uma dessas etapas, apresentam-se os dados coletados com os instrumentos de coleta, de forma a contrastá-los entre si.

#### 5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A partir das referências utilizadas para definir os conceitos de língua, de bilinguismo e de multilinguismo, de ensino de surdos, de escolas bilíngues, de ensino de LA para surdos e de materiais didáticos para ensino de LA para surdos, bem como as pesquisas no campo da linguística aplicada sobre aulas de LA (inglês) para surdos, é que os dados desta pesquisa foram coletados.

Após a aprovação do comitê de ética, foram aplicados os questionários, realizadas as entrevistas e observadas as aulas, das quais participaram um professor, dois intérpretes e quatro alunos, pertencentes à instituição de ensino médio pública bilíngue, cujos materiais didáticos também foram analisados, descritos e comparados com o PPC da instituição.

Para analisar os dados coletados, foram utilizadas doze perguntas fechadas, baseadas nos trabalhos de Cardoso (2004) e de Almeida Filho (2009, 2012b), que abrangem e que contemplam, de modo geral, as perguntas respondidas por meio dos instrumentos de coleta: (i) entrevista com os alunos surdos; (ii) questionário do professor; (iii) questionários dos intérpretes; (iv) observação das aulas e (v) análise dos materiais didáticos.

Nem todas as perguntas feitas para os participantes foram utilizadas nesta pesquisa. Em razão da quantidade, as perguntas foram selecionadas, para melhor enriquecer a análise dos dados.

## 5.1 MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS AULAS DE INGLÊS PARA SURDOS

A seguir, serão apresentados o ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) e os materiais didáticos disponibilizados e utilizados nas aulas de inglês para surdos nesse ambiente.

### 5.1.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem

Esta pesquisa foi conduzida durante a pandemia de COVID-19, e teve que ser adaptada a essa realidade. Durante esse período de isolamento social, a população precisou se manter em quarentena, conforme estipulado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Diante disso, as escolas adotaram uma modalidade remota de ensino, chamada de atividades não presenciais (ANP).<sup>33</sup> A instituição de ensino analisada nesta pesquisa, seguindo as ordens do Conselho Nacional de Educação (CNE), optou, em um primeiro momento, pela aplicação das ANPs, conforme o Parecer n.º5/2020.

[...] diversas consultas foram formuladas ao CNE solicitando orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020, p. 2).

Com esse parecer, um estado de “ensino emergencial remoto”, inspirado na Educação a Distância (EAD), se iniciou na instituição. As “aulas” eram ministradas por intermédio de apostilas impressas<sup>34</sup> para os alunos que não possuíam acesso a computadores ou a internet; aos alunos que possuíam acesso a essas ferramentas, as apostilas e as atividades eram postadas no AVEA.

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e

---

<sup>33</sup>O conselho Nacional de Educação autorizou que as horas remanescentes dos cursos fossem remanejadas quanto Atividades Não Presenciais (ANP) para que a carga horária total e os dias letivos das instituições de ensino não fossem comprometidos por conta da pandemia do Covid-19, através do Parecer n.º5/2020.

<sup>34</sup>As apostilas impressas e distribuídas para os alunos surdos e ouvintes eram em português escrito.

professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80, da LDB (BRASIL, 2023, grifo da autora).

O Ensino a distância, na instituição pesquisada, usa o AVEA como ferramenta em seus níveis de ensino. Essa plataforma já era utilizada pelos professores da instituição investigada antes da pandemia, entretanto seu uso foi intensificado durante esse período crítico. O AVEA é uma ferramenta pedagógica utilizada pelo professor para mediar à distância o conhecimento junto aos alunos. Nela, o professor pode colocar imagens, vídeos, videoaulas, jogos e atividades em formato PDF e DOCX sobre o tema da aula. O ambiente virtual de interação utilizado pela instituição de ensino pesquisada foi o Moodle. O professor se utilizou da plataforma para expor aos alunos as atividades e os conteúdos trabalhados em aula.

De acordo com o site da instituição,

o Moodle é um AVEA utilizado para a Educação a Distância e também como apoio às disciplinas dos cursos presenciais. No Moodle do seu curso, você poderá encontrar os materiais disponibilizados para cada disciplina, entregar atividades pré-definidas pelos professores e aprender, interagindo com os seus colegas. (BRASIL, 2023, n.p, grifo da autora)

Nesse ambiente, o professor tem autonomia para compartilhar os materiais criados e adaptados por ele para o melhor desenvolvimento dos seus educandos dentro da disciplina, facilitando a divulgação e o acesso a esses materiais, possibilitando a criação de uma “trilha de estudos”, onde ele vai conduzindo os alunos pelas etapas de conhecimento.

O uso de recursos tecnológicos (...) como o AVA, pode agregar diferentes ferramentas (textos, áudio, vídeo, animação, simulação, imagem, acesso/troca/envio de informações, recebimento de imagens etc.). O AVA possui ferramentas que permitem o professor agregar novos recursos didáticos que não podiam ser utilizados quando se utiliza lousa ou livro didático (ARAÚJO e GOMES, 2015, p. 20).

Conforme Figura 1, o professor da disciplina de inglês apresentou a primeira unidade a ser estudada pelos alunos naquele semestre de forma que os nomes estivessem em destaque, com uma faixa em cinza-escuro ao fundo, chamando a atenção para o título da unidade. Acrescentou, ainda, uma imagem colorida, em cores contrastantes, com o nome em inglês do tema, levando para o aluno um material que em sala de aula presencial, às vezes, não é utilizado.

Figura 1 - Imagem do AVA da disciplina de inglês



Fonte: AVA da instituição (2022)

O professor começa apresentando as temáticas da unidade 1 – *Simple present + Foods and Drinks* — que serão o tema da aula, conforme Figura 1, depois vai inserindo ao, longo da unidade, imagens que representam ou que tem relação com esse tema. Na unidade 3, dentro da trilha de ensino, o professor incentiva o aluno a prosseguir com a leitura da trilha e com a produção das atividades por meio de uma imagem gráfica, *Graphics Interchange Format* (GIF). Ele compartilha os documentos e as atividades criadas e/ou adaptadas por intermédio de arquivos em PDF ou em DOCX, para explicar a temática e ofertar atividades de fixação do conhecimento. Os *links* para essas atividades vêm acompanhados de breve explicação feita pelo professor, para que os alunos saibam do que se trata e o que irão encontrar dentro desses documentos. As atividades podem vir acompanhadas de vídeos e de jogos, que estimulam a visualidade dos surdos, trabalham o ensino da língua alvo de modo mais interativo e funcionam como ferramenta de memorização do tema estudado.

Birinci (2014) afirma que “utilizar materiais visuais é mais efetivo do que usar a língua de sinais para ensinar surdos aprendizes de inglês como língua estrangeira<sup>35</sup>” (p. 89). Nesse sentido, proporcionar ao aluno a aquisição de vocabulário através de um GIF, vídeo ou imagem estimula e atrai sua atenção para a língua alvo, além de ser muito mais efetivo, pois

<sup>35</sup>Tradução da autora. “that using visual materials is more effective than using sign language in teaching deaf learners of EFL” (BIRINCI, 2014, p. 89).

ele grava visualmente a imagem em LA com mais facilidade e por mais tempo na memória do que em língua de sinais (BIRINCI, 2014), dando *input* linguístico em inglês.

Figura 2 - Imagem do gif



Fonte: Retirado do AVA da instituição (2022)

Esse ambiente virtual de aprendizagem pode ser personalizado pelo professor de cada disciplina, no caso do AVA de inglês da instituição de ensino investigada. Como brevemente mencionado, o professor utilizou um *GIF* para interagir com os alunos surdos de modo descontraído e engraçado, trabalhando a língua alvo da disciplina por meio da leitura e abordando a visualidade do surdo.

Belmiro (2000) afirma que:

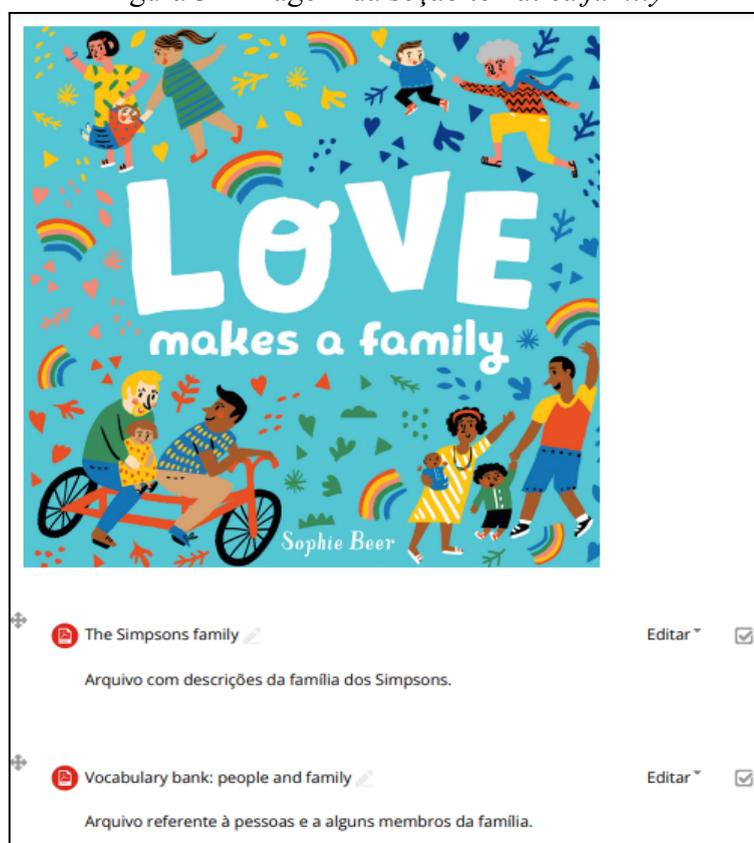
o uso do termo alfabetização visual vem contemplar as práticas de aprendizagem da convenção para a leitura de imagens: enquadramento, distância, ângulo, corte, cor, textura etc. Este é um aspecto da relação teoria prática que deve ser amplamente discutido nos centros de produção de conhecimento a respeito da imagem na educação, tal a importância das imagens, tanto em instâncias públicas quanto privadas do cotidiano social (p.16).

Como a Figura 2 exemplifica, ao utilizar um GIF do personagem Bob Esponja de óculos e lendo um livro com os dizeres, em inglês com caixa alta e cor branca, “*STUDY HARD!*”, o professor cria um ambiente de ensino não sistemático e intuitivo. Birinci (2014) concluiu, em seus resultados, que “alunos surdos de inglês como língua estrangeira podem

aprender vocabulário através da língua de sinais, porém, utilizar materiais visuais no ensino de vocabulário é superior ao ensino em língua de sinais”<sup>36</sup> (p. 92).

Alguns alunos podem ver a imagem gráfica e já assimilar com o significado das palavras abaixo, até por conta de *study* ser uma palavra cognata, ou alguns alunos podem pesquisar com a ajuda de ferramentas o significado das palavras por curiosidade, estimulando um aprendizado dinâmico e não formal de aquisição de vocabulário e de criação do sentido. O intérprete 1 afirma que o professor usa “imagens que ilustram o tema abordado”, como exemplifica a Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Imagem da seção temática *family*



Fonte: Retirado do AVA da instituição (2020)

A figura ilustra a preferência do professor por imagens coloridas, seguidas de mensagens em inglês que fazem uma ligação com o conteúdo abordado naquela aula e que servem como uma estratégia de *warm up*<sup>37</sup> para os alunos surdos. Birinci (2014) corrobora

<sup>36</sup> Tradução da autora. “deaf learners of EFL can learn vocabulary items via sign language, but using visual materials in teaching vocabulary is superior to sign language instruction” (BIRINCI, 2014, p. 92).

<sup>37</sup> De acordo com Weizemann e Bettoni (2022) “Atividades de *warm up* (aquecimento em português) ocorrem geralmente no início da aula com intuito de preparar os estudantes para o estudo/exposição a determinado conhecimento.” (p.171)

que ensinar vocabulário por intermédio de ilustrações e de imagens é mais efetivo para os alunos surdos aprendizes de inglês como LA.

Essas imagens possibilitam que os alunos se localizem no contexto da aula, além de fazerem associações ao tema e ao conteúdo que irão estudar por meio das palavras que, provavelmente, já conhecem, como *love* e *family*. Os desenhos mostram diferentes formatos de famílias, trabalhando também a questão do respeito ao gênero e à sexualidade das pessoas, temática amparada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BRASIL, 2018, p.476).

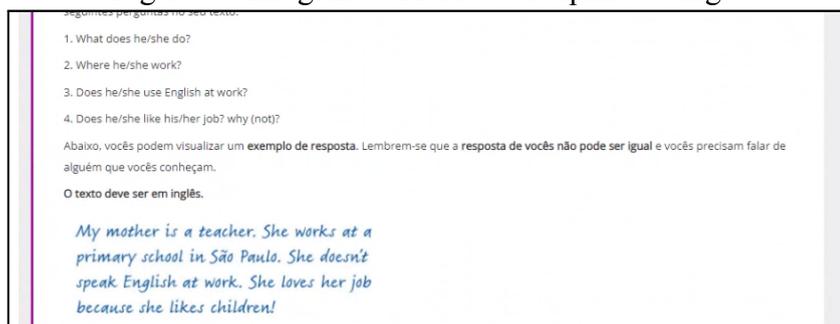
Na Figura 3, há desenhos que representam diversos formatos de família, em que as mulheres são representadas com saia ou vestido e os homens com blusa e calça, uma representação estereotipada dos gêneros. As famílias são compostas por duas mães e uma filha, um avô/homem mais velho e seu filho/neto, dois pais e uma filha e um homem e uma mulher com dois filhos, um menino e um bebê.

O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si (BRASIL, 2018, p. 479-480).

A diversidade de formatos familiares também foi explorada por meio de um vídeo que apresentava os nomes dos membros da família em inglês e as relações de parentesco. Birinci (2014) afirma, em seus estudos, que, para os surdos, a exposição de imagens é mais efetiva para o aprendizado de vocabulário, pois eles retêm a imagem por mais tempo na memória. Com o avanço da tecnologia, a oferta de múltiplas fontes de aprendizagem está se tornando recorrente para o ensino de línguas e o aspecto visual é uma ferramenta chave para o ensino-aprendizagem de alunos surdos, como afirmam Birinci (2014) e Medeiros (2015).

Na Figura 4, a seguir, nota-se que, ao longo da trilha de estudos, o professor vai inserindo atividades que abordam as habilidades de *reading* e *writing* dos alunos surdos.

Figura 4 - Imagem do AVA da disciplina de inglês



Fonte: Retirado do AVA da instituição (2022)

Ao final da trilha de estudos da unidade 3, sobre *simple present* e os *personal pronouns: He, She and It*, o professor insere uma imagem propondo a produção de um pequeno texto que utilize o(s) pronome(s) estudado(s), a partir de perguntas previamente preparadas por ele. O aluno tem como exemplo um texto-referência em inglês para a produção da atividade, porém nenhuma explicação em Libras é adicionada na trilha para auxiliar durante a produção e nem a tradução do texto e das perguntas é adicionada.

Araújo e Gomes afirmam, em seu estudo, que,

é importante salientar que os ambientes de suporte para educação a distância, por mais que ofereçam ferramentas que propiciem a cooperação e interação, não irão conseguir sozinhos que os alunos construam seus conhecimentos se não tiverem uma equipe interdisciplinar que os acompanhe, tanto alunos quanto professores. Pois o acompanhamento é o ponto fundamental para o funcionamento dos ambientes e a construção da aprendizagem (ARAÚJO e GOMES, 2015, p. 20).

Após o período crítico da pandemia, que durou de 2020 a 2021, em que as “aulas” foram ministradas unicamente por meio das apostilas, sem a presença dos professores para auxílio nas atividades, as normas foram sendo adaptadas conforme a vacinação da população foi avançando, trazendo maior flexibilização para a condução dessas aulas. Em 2022, as aulas passaram a ser on-line por intermédio do AVEA e de transmissões síncronas via ferramenta de ambiente para *web* conferência, como o *Google Meet*, com a duração de uma hora apenas, para não desgastar os alunos e os profissionais com a exposição excessiva de tempo em frente à tela do computador, do celular ou *do tablet*. A dinâmica entre os participantes foi alterada por conta do uso da tecnologia, como a interação entre eles, que antes era presencial e que, no momento da pandemia, passa a ser virtual. A comunicação e o andamento da aula transcorreram de modo distinto da usualmente conhecida “sala de aula”, dentro da qual, em situação “normal”, o intérprete e o professor estão à frente dos alunos e ao lado do quadro. Naquele momento de pandemia, professor e intérpretes passaram a ser pequenas janelas com

um grande espaço para apresentação de *slides*, de vídeos e de imagens.

Figura 5- Imagem da aula de inglês dos alunos surdos via *Google Meet*



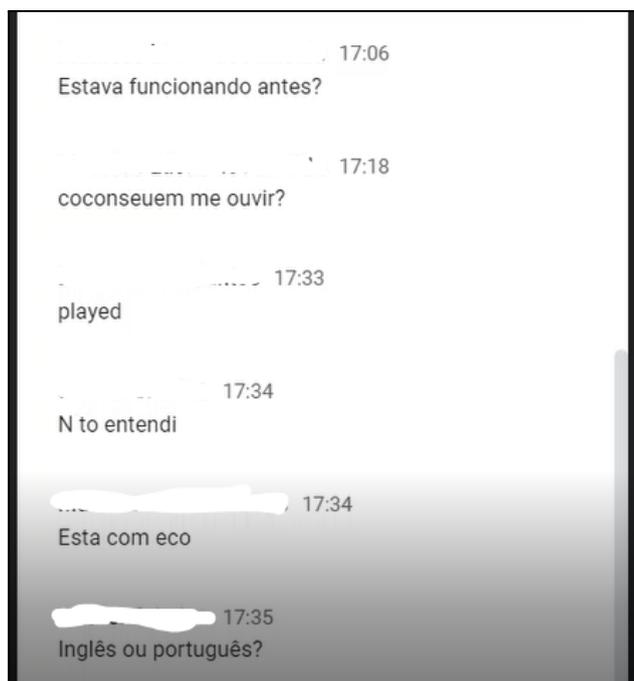
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Nesse novo contexto de “sala de aula”, a atenção dos alunos e dos profissionais está voltada para uma tela com diversas janelas, sendo dividida entre olhar a janela “expositora” com o vídeo ou os slides e as janelas com o professor, os intérpretes e os outros colegas e o chat, no qual os participantes da pesquisa conversavam entre si. Enquanto toda essa dinâmica ocorria na tela, havia um universo por trás, uma família se movimentando pela casa, tentando fazer suas próprias tarefas em meio ao isolamento social. Tudo isso acontecendo ao mesmo tempo que a aula de inglês.

Ter ambientes ricos em ferramentas interativas é importante, mas, o mais importante é os profissionais estarem preparados para utilizar estes recursos a fim de promover as interações, cooperações de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem virtual (ARAÚJO e GOMES, 2015, p. 20).

O professor utilizou bastante o *chat*, para estimular as respostas dos alunos durante as aulas, utilizando a língua inglesa, como podemos observar na Figura 6. No contexto da aula, ele pede para que os alunos, um por um, respondam em inglês com um verbo no passado, porém, pode-se observar que as informações vão se perdendo e que alguns alunos acabam se confundindo durante o exercício. O chat também serviu de apoio para os intérpretes se comunicarem com o professor e entre si, durante o período da aula.

Figura 6 - Imagem do chat da aula de inglês dos alunos surdos via *Google Meet*



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Araújo e Gomes (2015) afirmam que a aprendizagem é um processo que depende da construção de significados que decorre da interação social, do compartilhamento de significados e do uso de ferramentas culturais, ocorre ao longo do processo histórico de cada pessoa (p. 20).

Utilizar essa ferramenta de comunicação para estimular o uso da língua alvo pelos estudantes surdos foi de grande valia para a aula, porém a ferramenta, sendo de uso coletivo, também era espaço de comunicação entre os intérpretes e professor, perdendo-se assim o foco do uso da ferramenta enquanto espaço coletivo para construção do conhecimento. O ambiente virtual de webconferência era novo para os usuários da ferramenta e muito distinto da dinâmica de uma sala de aula presencial, por isso as interações se atravessavam dentro da plataforma, o que em um ambiente presencial aconteceria, mas não influencia tanto no processo de aprendizagem quanto em um espaço virtual.

Em relação às interações, segundo o professor da instituição,

Como estávamos com o ensino remoto durante o período que lecionei aos alunos do \*\*\*\*<sup>38</sup>, tentei utilizar ferramentas digitais que pudessem dinamizar o aprendizado deles, como kahoots, vídeos interativos, games online, slides e fóruns no Moodle. As atividades eram tanto individuais quanto em duplas/trios, o que acredito que

<sup>38</sup> Nome da instituição foi suprimido para preservar a identidade dos participantes.

auxiliava os alunos na compreensão textual e na construção de seus textos (Professor, resposta 7 do questionário).

O profissional utiliza essas ferramentas virtuais para trabalhar o ensino de escrita e de produção textual. No mesmo ambiente virtual síncrono, foram expostos “*slides*” coloridos e chamativos para ensinar as questões gramaticais para os alunos surdos. Essa foi uma estratégia de ensino do professor, que utilizou o material nas aulas síncronas e também assíncronas, colocando dentro das trilhas de ensino no AVEA o material produzido para as aulas no ambiente de *web* conferência. Esse material foi totalmente produzido, adaptado e retirado de outras fontes pelo professor, de modo autônomo, para ensinar os alunos surdos. Ele utiliza imagens, *GIF* e textos curtos e visualmente simples, mas também slides verborreicos e monomodais, com cores fortes e sobreposição de informações, como abordado a seguir.

### 5.1.2 Materiais didáticos utilizados no AVA

Os materiais ofertados na instituição de ensino analisada apresentam aspectos visuais em sua composição como: slides coloridos com imagens coloridas, personagens advindos de desenhos, como exemplificado na Figura 7, uso de “memes”, de imagens animadas e de figuras relacionadas à temática da aula.

Birinci (2014) afirma, em seus estudos, que

é certo que o vocabulário é um dos componentes mais importantes de uma língua estrangeira para alunos surdos devido à falta de habilidades auditivas. Isso explica por que tanta importância deve ser dada ao aprendizado do vocabulário. Em relação aos seus estilos de aprendizagem, usar recursos visuais o máximo possível pode ser vital para o aprendizado deles<sup>39</sup> (p. 93).

O professor utiliza de apelos visuais familiares aos alunos surdos - como o ícone imagético de uma televisão antiga projetando a imagem da personagem Lisa, do seriado de TV americano *The Simpsons*, e um balão de fala, em inglês, de seu irmão Bart, para apresentar a eles a temática *family members*. Esse material foi totalmente produzido pelo professor, para explicar o conteúdo aos alunos surdos durante a aula on-line.

---

<sup>39</sup> Tradução da autora. “it is a certain fact that vocabulary is one of the most significant component of a foreign language for deaf learners due to their lack of hearing abilities. It explains why so much importance should be given to their vocabulary learning. Regarding their learning styles, using visuals as much as possible can be vital for their learning.” (Birinci, 2014, p.93)

Figura 7 - Slide visual utilizado pelo professor



Fonte: Retirado do AVA da instituição

Para dar ênfase ao vocabulário, o professor destaca a palavra *sister* e trabalha também o uso do *verb to be* na construção da sentença “*She is my sister*”. Ao utilizar esse elemento da cultura *pop* norte-americana, o professor constrói uma referência visual e cultural sobre o tema, por se tratar de uma família conhecida pelos alunos. Assim, associar as palavras em inglês com os personagens se torna mais intuitivo.

Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (BRASIL, 2018, p. 479).

Apesar de o professor criar muitos dos materiais didáticos, sejam eles visuais ou não, ele também retira alguns deles de outras fontes, como será abordado a seguir. O Aluno 2, em sua entrevista, expõe que se lembra do uso de gibi como componente dos materiais didáticos utilizados pelo professor: “Eu lembro que tinha um professor, antigamente, que usava muito as imagens de Gibi, de quadrinho. Então, ele usava esse recurso didático com a gente, eu lembro disso” (Aluno 2, resposta pergunta 5). Após observar essa referência específica ao uso de gibi em sala de aula, associou-se a fala da aluna com a aula sobre estratégias de leitura feita pelo professor de inglês, que apresentava uma tirinha do gibi da Turma da Mônica para ensinar a LA alvo, o inglês.

O material utilizado pelo professor, na aula sobre estratégias de leitura, foi retirado de outra fonte para trabalhar referências culturais brasileiras na língua alvo. Essa se estabelece como uma tática didática utilizada pelo professor, já que trazer a cultura do aluno para dentro da língua alvo é uma maneira de mantê-lo interessado e motivado a aprender a LA, como traz a habilidade EM13LGG403, exposta na BNCC. Ou seja, “fazer uso do inglês como língua do

mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (2018, p.486). A língua inglesa é inserida dentro do contexto brasileiro ao ser apresentado um diálogo entre os personagens da Turma da Mônica, em inglês.

Figura 8 - Imagem do quadrinho da *Monica's gang* utilizado pelo professor em aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

A atividade foi trabalhada em uma aula virtual síncrona, por meio de *web* conferência pelo *Google Meet*. Nela, o professor estava trabalhando estratégias de leitura com os alunos e, nesse caso, pediu para que eles fizessem uma leitura visual do primeiro quadrinho e fossem falando sobre a mensagem de humor presente. Os alunos foram, aos poucos, construindo o enredo da história por meio dos elementos visuais. Um deles falou que era sobre leitura, pois viu o Cebolinha lendo, outro falou que o cachorro estava esperando para chegar no poste, até que eles chegaram juntos ao cerne do tema, que o cachorro está esperando o Cebolinha sair do poste para usá-lo como banheiro.

Em vários momentos, o professor pede que os alunos leiam o *speech balloon*, mas eles não se apegam muito a isso e interpretam a mensagem do quadrinho apenas de modo visual. Até que, no final, o professor traduz o texto para os alunos em português e os intérpretes interpretam para a Libras. E então, quando ocorre essa tradução, um aluno faz a datilografia da

palavra *hate* em inglês, seguida do sinal de “ódio” em Libras, como representado no Quadro 2.

Nesse contexto multimodal e multilíngue, observamos o uso das três línguas em ação, português, Libras e inglês, pelos participantes da pesquisa, Sousa (2008, 2015) e Souza (2019) abordam essa realidade de sala de aula multimodal e multilíngue. Sousa (2008, 2015), em seus trabalhos, mostra como as línguas aprendidas previamente influenciam de maneira positiva no aprendizado da LA alvo, de modo que, conforme o aluno vai aprendendo e se desenvolvendo mais na LA alvo, ele vai, aos poucos, deixando de usar as estruturas e as palavras das línguas aprendidas previamente, quando produz de modo escrito na língua inglesa, em um ambiente em que as aulas eram ministradas em Libras. Enquanto na pesquisa de Souza (2019), as línguas em contato obtiveram papéis distintos na formação do aluno, mas não no aprendizado da LA, inglês, pois o aluno não recebeu *input* significativo na LA para poder aprendê-la, nem por meio do português e nem da Libras.

Os alunos surdos se valem de uma leitura visual do texto, analisando as ações dos personagens na *comic strip*, e conseguem expressar, usando a Libras, o que compreenderam do texto exposto pelo professor. A intérprete devolve a informação para o professor em português e ele valida as falas dos alunos, também em português, com um *feedback* positivo. Então, o professor traduz para o português o texto em inglês e assim, quando a intérprete passa o texto para Libras, o aluno associa o sinal que a intérprete fez para a palavra “ódio” com a palavra *hate*, que estava no *speech balloon*.

Quadro 2 - Exemplo de sinal ódio representado



Fonte: Youtube

Em uma atividade ofertada pelo professor como complementar aos estudos feitos em aulas síncronas, observa-se o uso de imagem para contribuir com a execução, a aquisição de vocabulário e a contextualização. A atividade foi retirada de outra fonte disponibilizada aos

estudantes surdos, toda em inglês escrito, com breves explicações em português escrito sobre como deve ser executada, porém sem explicação em Libras.

A Figura 9 mostra uma atividade que foi retirada de um livro didático e ofertada aos alunos. Nela, o professor dá uma breve explicação em português sobre o que o aluno deve produzir: (i) deve ler as instruções para a atividade em inglês; (ii) após a leitura do texto em inglês o aluno deve conectar o nome do familiar do texto com a pessoa na imagem ao lado; (iii) após esse exercício o aluno deve ler sobre pontuação e em seguida; (iv) anexar uma foto da própria família e comentar sobre ela em inglês.

Figura 9 - Imagem de uma atividade para alunos surdos retirada de um livro didático

**WRITING ACTIVITY: A POST ABOUT A PHOTO**

Responda a letra A.  
 Leia as instruções sobre pontuação da letra B.  
 Em seguida, anexe a foto de sua família e escreva sobre ela, em inglês.

**2 A POST ABOUT A PHOTO**

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

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

**b** Look at the highlighted punctuation in the text and read the information box.



Punctuation	
full stop (.)	My name is Alice and I'm from Toulouse. <b>NOT</b> My name is Alice and I'm from Toulouse
comma (,)	I have a sister, Pauline, and a brother, Olivier.
question mark (?)	Do you like my photo?
apostrophe (')	I'm from Toulouse. <b>NOT</b> Im from Toulouse. My father's name... <b>NOT</b> My fathers name...

Fonte: AVA da instituição (2022)

Essa atividade se mostra confusa e visualmente poluída, pois possui muita informação. Uma explicação mais detalhada seria proveitosa para o aluno. Essa única página possui três atividades contendo a língua alvo, inglês, como a de instrução e sem estar bem dividida visualmente.

Ferraz (2017) afirma que

professores de línguas, especialmente, têm sede de materiais multimodais prontos para uso, isso advém do que Belmiro define como deficiência do tempo de gestão escolar. Nessa lacuna, não só o livro didático, mas também materiais didáticos que possam, de alguma forma, suprir essa necessidade, determinam, em muitos momentos, como os sentidos serão trabalhados em língua adicional e na falta de materiais que possibilitem a realização de atividades em que diversos recursos semióticos sejam, de fato, empregados, os educadores tendem a adotar postura monomodal (p. 54).

Quando os alunos foram indagados sobre a clareza da explicação dos materiais, responderam que:

- Aluno 1: “Mais ou menos, porque eu... o meu aprendizado de inglês, ele é um pouco lento, como eu falei, se fosse associado à língua portuguesa, conseguiria associar mais rápido a tradução”.
- Aluno 2: “Então, eu vejo um ensino de inglês na escola como um passo a passo, então a clareza, ela vem gradativa também”.
- Aluno 3: “Sim, sim. Às vezes a explicação se torna clara e, às vezes, por exemplo, fica sumindo o data show, mas enfim, são problemas externos, a gente consegue entender”.
- Aluno 4: “Mais ou menos. Então, aqui no Brasil eu uso Libras e português, mas o inglês eu sinto um pouco mais de dificuldade, aí eu tive que começar do básico para poder e ir aprofundando meus conhecimentos”.

Fonte: produzido pela autora, 2020.

Na entrevista, os alunos demonstraram opiniões distintas a respeito da questão colocada: dois alunos afirmaram que mais ou menos, apontando uma falta do uso de línguas de apoio junto à explicação das atividades, como o português e a Libras. A ideia da atividade, ilustrada na Figura 9, foi interessante, porém a maneira como foi ofertada, sem adaptação, organização, divisão clara das questões e explicação mais detalhada em Libras ou português escrito, deixa a atividade pouco adequada para um aluno surdo. Spasiani (2018) afirma, em sua pesquisa, que materiais didáticos não adequados interferem e afetam a aprendizagem do inglês como LA pelos alunos surdos.

Ambos os intérpretes responderam que o professor explica como utilizar o material didático em sala ou em casa. Todavia, nem todos os materiais e atividades extras ofertadas no AVEA continham uma explicação sucinta em português escrito de como fazê-las, conforme ilustra a Figura 9. Essa explicação direcionada percebeu-se mais necessária para alguns materiais do que para outros, principalmente para os que apresentavam mais textos do que imagens.

Quando os alunos surdos, participantes da pesquisa, foram indagados sobre o que gostariam de melhorar ou de mudar nos seus materiais didáticos na sala de aula, responderam que:

- Aluno 1: “Sim, eu acho que poderia mudar um pouco (o material didático) porque, no caso de inglês para a gente, é muito mais leitura, escrita. A compreensão, por exemplo, em português, se tivesse bilíngue, de uma forma bilíngue, eu acho que para a gente seria mais compreensível, se tivesse em português e em inglês”.
- Aluno 2: “Eu acho que o professor de inglês tem a capacidade de ensinar, ele usa bastante imagens, alguns materiais eu consigo compreender, acho que não tenho nenhuma sugestão significativa (para melhora)”.
- Aluno 3: “Eu acho que o uso de imagens, com as explicações do professor eu consigo compreender o contexto e algumas palavras em língua inglesa, eu gosto bastante (da explicação), mas se tivesse imagem seria bem melhor”.
- Aluno 4: “Eu acho que eu não tenho nada de sugestão para melhorar”.

Fonte: produzido pela autora (2022)

A Atividade da Figura 9 apresenta o recurso visual imagético para a sua produção de modo interessante, porém é extensa, com bastante texto e sem explicação em português. Como apontado pelo Aluno 1, uma explicação mais detalhada em português seria proveitosa para a execução da atividade, e, como pontua o Aluno 3, trazer mais imagens para ilustrar como executar a atividade seria de melhor proveito. Quanto à melhoria dos materiais, o Aluno 1 sugeriu uma abordagem bilíngue para a explicação das atividades, que contivesse as línguas português e inglês; para o Aluno 3, o professor deveria utilizar mais imagens nos materiais, para explicar as atividades.

Muitos materiais criados para alunos ouvintes são aproveitados para ensinar aos alunos surdos sobre questões gramaticais do inglês. Esses materiais, em sua maioria, são provenientes de outras fontes, como a *internet*, livros didáticos e materiais do acervo pessoal do professor. Algumas atividades são simples, de fácil resolução e visualmente “limpas”, sem muita informação na página e com exercícios são bem divididos, conforme Figura 10.

O uso da imagem nessa atividade foi bem-sucedido, pois a imagem está posicionada de modo a ajudar o aluno a referenciar a resposta correta para que obtenha êxito em completar o que é proposto. Mendes e Torres (2016) afirmam que: “o MDI<sup>40</sup> deve primar por uma linguagem que facilite e mediação do conteúdo trabalhado e, numa sociedade extremamente

---

<sup>40</sup> Material Didático Impresso

visual como é a sociedade atual, o uso da linguagem visual pode favorecer a construção do conhecimento pelo aluno que lê esse material” (p. 25-26).

Esse material, por ter sido retirado de uma fonte impressa e digitalizado, contemplou a visualidade do aluno surdo e possibilitou que ele utilizasse esse recurso para completar a atividade, contribuindo para a construção de significado na LA.

Figura 10 - Imagem de atividade retirada de outra fonte

**Past simple: regular verbs activity**

1. Complete the sentences with the past simple [+] of the verbs in brackets.

1 We _____ in the park on Sunday. (walk)
2 They _____ in Hawaii yesterday morning. (arrive)
3 Lisa _____ work early today. (start)
4 The car _____ at the red light. (stop)
5 Cara _____ a lot during the film. (cry)
6 Anne _____ the fish. (like)

2. Choose the correct verbs.

<p>1. _____ by train</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> want</li> <li><input type="radio"/> like</li> <li><input type="radio"/> book</li> <li><input type="radio"/> help</li> <li><input type="radio"/> travel</li> <li><input type="radio"/> talk</li> <li><input type="radio"/> arrive</li> <li><input type="radio"/> start</li> <li><input type="radio"/> decide</li> </ul>	
<p>2. _____ on the phone</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> want</li> <li><input type="radio"/> like</li> <li><input type="radio"/> book</li> <li><input type="radio"/> help</li> <li><input type="radio"/> travel</li> <li><input type="radio"/> talk</li> <li><input type="radio"/> arrive</li> <li><input type="radio"/> start</li> <li><input type="radio"/> decide</li> </ul>	

Fonte: AVA da instituição

Na Figura 10, o professor oferta uma atividade de fixação sobre *Past simple: regular verbs* em que o aluno deve, na atividade 1, preencher o espaço em branco com o verbo correspondente entre parênteses, colocando-o no passado em inglês utilizando o (-ed); na

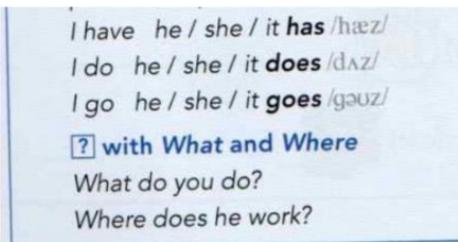
segunda atividade, o aluno deve marcar o verbo que corresponde à ação representada na imagem da coluna à direita. As imagens ajudam o estudante a encontrar o verbo adequado para responder à questão.

Para Ferraz (2017, p. 56, 57),

O reconhecimento do potencial significativo de material multimodal expande as fronteiras para o desenvolvimento de competência comunicativa por parte de alunos estrangeiros, indígenas e surdos. A organização dos vários modos semióticos presentes nessas mídias pode determinar a leitura que será empreendida e como os sentidos podem ser trabalhados.

Figura 11 - Imagem da apostila criada pelo professor

Os verbos **have, go, do**, são **irregulares** e ficam da seguinte forma no present simple com he/she/it:



**ATENÇÃO:** só precisamos **alterar o verbo principal** nas sentenças **afirmativas**.

**NEGATIVA**

A forma **negativa** do present simple com he/she/it é formada por: sujeito (he, she, it) + **doesn't/does not** + verbo no infinitivo. Exemplos:

1. She **doesn't** work here.
2. He **doesn't** play soccer.
3. It **doesn't** fly.

**INTERROGATIVA**

**A forma interrogativa do Present Simple é a mesma para he, she, it.**

Nós usamos o **DOES** para fazer perguntas sobre He, she, it. Exemplos:

1. **Does** she live here?
2. **Does** he work there?
3. **Does** it fly?

**A ordem para fazer perguntas com o Present simple em inglês é:**

Verbo auxiliar = does + sujeito = he, she, it + verbo no infinitivo = like, have, eat, play, love, etc.

Fonte: AVA da instituição

Observando as apostilas com essa visualidade, perpassa-se a ideia de monomodalidade. Modalidade, que foca na escrita e que é tão tradicionalmente consolidada na área do ensino de LA. De acordo com Ferraz (2017), “isso revela que não basta termos

contato com cores, formas, sons, devemos, antes de tudo, ser conhecedores das potencialidades de significação dessas outras modalidades além da escrita” (p. 53).

A apostila foi criada pelo professor para uso próprio dos alunos e para auxiliar na compreensão do *Present simple*, estruturando o tema de forma organizada, limpa e didática. As informações de como colocar uma frase nas formas negativa, afirmativa e interrogativa utilizando esse tempo verbal, além de frisar as exceções como o caso dos verbos irregulares *have*, *do* e *goes* que, quando procedem a terceira pessoa do singular *he*, *she* e *it* sofrem mudança. O professor se atenta em utilizar o realce em negrito para destacar as palavras-chave do texto e para separar cada forma do *present simple* por um título em caixa alta.

Kress e Van Leuween (2001, *apud* FERRAZ, 2017, p. 53) afirmam que:

tem se visto, na cultura ocidental, uma distinta preferência pela monomodalidade. Os mais valorizados gêneros da escrita (novelas literárias, resenhas acadêmicas, documentos oficiais e relatórios, etc) vinham inteiramente sem ilustrações, e eram graficamente uniformes, densas páginas impressas.

Essa modalidade de material é antiga e tradicional, visto que a escrita tem sido a base para o ensino de LA desde os tempos em que esse conceito foi inventado. Com o tempo, essa monomodalidade, ou seja, essa preferência apenas pela escrita, vem sendo substituída por outras formas de modalidades, por conta da evolução e da modernização tecnológica que vem avançando com a sociedade. Kress e Van Leuween (2001, *apud* FERRAZ, 2017) afirmam que “a dominação da monomodalidade tem começado a se reverter” (p. 53). Percebe-se que o professor se utiliza de distintas modalidades para ensinar a língua adicional, conforme figura abaixo.

Figura 12 - *Slide* retirado de outra fonte e adaptado pelo professor



Fonte: AVA da Instituição de ensino

Nesse *slide*, o professor utiliza bem o espaço, os personagens e a instrução gramatical que quer passar aos alunos. Ele faz isso de modo limpo, organizado, chamativo e contextualizado. Ele ensina o *simple past* e o uso do (-*ed*) junto ao verbo para deixá-lo no passado. Para isso utiliza a fotografia de um homem, que de acordo com a mensagem do slide, é Tom, com um celular na mão posicionado ao lado da orelha fazendo a ação de ligar para alguém. Ao lado dele, a fotografia de uma mulher, sua *best friend*, fazendo a mesma ação com o celular. Esse exemplo mostra o uso correto da imagem com a mensagem passada no texto em inglês, que é “Tom phoned his best friend”, e como isso auxilia visualmente na construção do significado da mensagem pelo aluno, de acordo com Souza (2011).

Quando os alunos foram indagados se esses materiais contemplam a visualidade das pessoas surdas, responderam que:

- Aluno 1: “Eu acho que sim, sim, eu acho que contempla sim.”.
- Aluno 2: “Sim, você sabe que uma pessoa surda é visual. Então as imagens são bem melhores que os textos, então para a gente, fica muito mais fácil”.
- Aluno 3: “Sim, o professor explica, usa bastante imagens e frases em inglês, mas a gente consegue entender (de modo) claro. Às vezes eu consigo, às vezes não, mas quando tem a imagem para mim fica mais claro”.
- Aluno 4: “Não, não, só textos mesmo, inclusive tinha bastante”.

Conforme apresentado anteriormente, o professor traz para as aulas materiais que contemplam a visualidade dos surdos, porém, o aluno 4 afirma em seu depoimento que os materiais didáticos ofertados pelo professor não contemplavam a visualidade dos alunos e que, inclusive, tinham bastante texto. Após a reflexão desse relato, observou-se que, em uma das aulas síncronas do professor, que tratava de estratégias de leitura, houve o uso excessivo de textos na língua alvo em *slides* e em atividades gramaticais.

Nessa aula, em que o professor utilizou um *slide*, conforme Figura 13, para ensinar estratégias de leitura - *skimming*, *scanning*, *guessing*, *predicting*, cognatas e falso cognatas -, observa-se uma sobreposição de textos e um uso excessivo e desorganizado dos textos. A atividade para os alunos surdos era que eles deveriam encontrar no “texto” os motivos para “How does a baby get to be obese?”. Para isso, eles realizaram a leitura durante a aula, por uns 3 ou 5 minutos, aproximadamente, e então o professor perguntou o que eles entenderam

do texto e o que conseguiram encontrar de informação para responder à pergunta feita, utilizando as estratégias de leitura ensinadas previamente na aula.

Figura 13 - *Slide* criado pelo professor para ensinar estratégias de leitura

**How does a baby get to be obese?**  
 By Madison Park, CNN/ June 27, 2011 -- Updated 1340 GMT (2140 HKT)

**Predicting** – com base no seu conhecimento de mundo você advinha o que traz o texto.

- (CNN)** -- A 4-year-old lumbered into a Boston pediatric clinic. He walked with a limp.
- "He was carrying so much weight, he displaced his hips," recalled Dr. Elsie Tav... or of the Obesity Prevention Program at Harvard Medical...
- The boy... **Americanos têm problemas com obesidade**... example... body r... obesity, c... in... was ove... disturbing... **dormir mal**...
- Floor diet**, huge portion sizes, **lack of physical activity**, **inadequate sleep** and **uninformed parents** are contributing to larger numbers of **overweight** or obese young children.

**Falta de atividade física**

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ele pediu para os alunos fazerem uma leitura dinâmica, utilizando as estratégias apresentadas anteriormente e falou que eles não precisavam entender tudo, mas que deveriam se atentar nas palavras cognatas e nas palavras conhecidas, nas que estão em negrito e no sentido que eles conseguiam absorver durante a leitura. Nesse momento, os alunos fizeram caras assustadas e arregalaram os olhos pela quantidade de texto proposto pelo professor. Um aluno foi lendo o texto e fazendo a datilologia das palavras que não entendia o significado, como por exemplo: “*Lumbered/limp/weight*”. Os outros alunos não conseguiram entender e nem mesmo prosseguir com a atividade proposta. Em certo momento, o professor percebeu que os alunos não estavam compreendendo e nem retirando informações do texto para responder à pergunta que ele propôs: “Qual o tema geral do texto?”. Ele teve de ir traduzindo o que cada parágrafo dizia.

A atividade não foi bem executada e nem planejada para os alunos surdos, pois ficou visualmente confuso de entender para qualquer um, foi muito texto para um *slide* pequeno. O professor poderia ter utilizado frases mais curtas, para que os alunos atingissem o objetivo de uma leitura dinâmica, pois o foco da leitura não é a quantidade de texto lido, mas sim o

quanto de informação o estudante consegue retirar do que leu, utilizando as estratégias previamente apresentadas.

Após observar essa aula, foi possível verificar que o uso de imagens e de recursos multimodais é essencial para leituras dinâmicas, interpretações e aquisição de vocabulário por parte dos alunos surdos. A intérprete 1 afirma que, “Por trabalhar de maneira mais visual, e por vezes até lúdica, eu aprendi mais inglês durante as interpretações do que durante todo o meu período de escolarização.” Essa oferta de materiais mais visuais e multimodais se mostra efetiva tanto para alunos surdos quanto para ouvintes, tanto é que a intérprete, que estava atuando como profissional técnica durante as aulas de inglês, acabou aprendendo também junto com os alunos.

A intérprete 2 afirma que “Os materiais didáticos, se bem elaborados conforme o perfil dos alunos, trazem elementos visuais que contextualizam o uso dos termos. Também auxiliam na memorização da escrita das palavras”. Birinci (2014), em seus resultados, encontrou que materiais mais visuais são efetivos para a aquisição de vocabulário e ficam por mais tempo na memória dos alunos surdos aprendizes de inglês como LA.

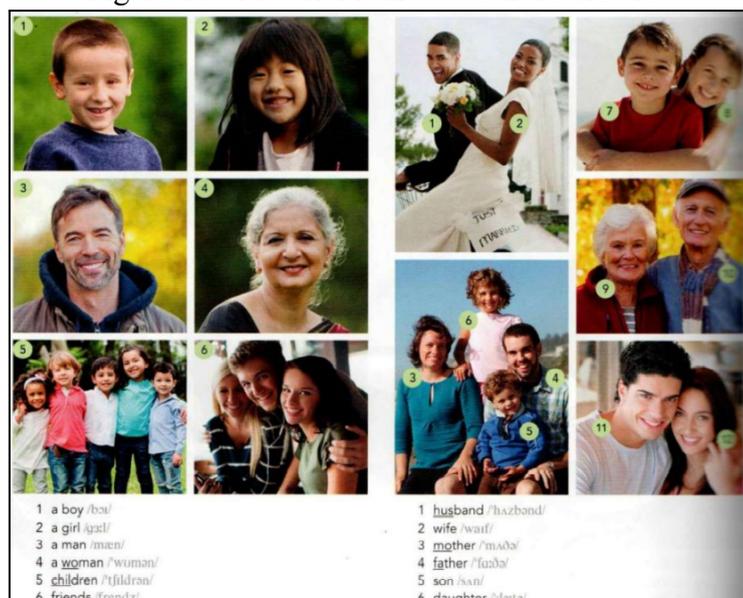
De acordo com Spasiani (2018), explorar a visualidade dos surdos por meio de imagens e de vídeos atrai a atenção dos alunos, assim como os estimula a prosseguir com as atividades e facilita o aprendizado, pois as imagens são um suporte para que o significado em LA, pelo aluno surdo, se construa. Birinci (2014) afirma que “para uma melhor aprendizagem do vocabulário, especialmente pessoas com deficiência auditiva, é necessário o uso de recursos visuais” (p. 95). Medeiros (2015), em seus resultados, diz que os alunos surdos pediram por mais materiais didáticos visuais para as aulas de inglês.

Esses materiais também abordam, dentro da visualidade dos surdos, questões raciais, de gênero e sexualidade, da Libras e apresentam cultura surda em seu conteúdo, uma realidade muito significativa para o aluno que aprende a LA por meio de temáticas relacionadas com a sua realidade, proveniente da seleção e da adaptação do professor da disciplina, que respeitou o contexto da comunidade e trouxe para os vídeos em Libras a poesia negra surda. As atividades adaptadas ou criadas para os alunos possuíam textos curtos, questões de assinalar ou de preencher os espaços.

Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura (BELMIRO, 2000, p. 23).

A figura 14 exemplifica o uso da visualidade em aula. O professor escaneou uma página de um livro didático com as imagens e os seus respectivos nomes em inglês, possibilitando ao aluno aprender as palavras e suas grafias em inglês, associando-as às imagens e ajudando na criação do significado na LE.

Figura 14 - Material retirado de livro didático



Fonte: Retirado do AVA da instituição

A página, retirada do livro didático, trabalha questões de vocabulário em inglês, funciona como um dicionário com imagens e com a transcrição fonética das palavras, destacando as sílabas tônicas com um *underline*. Esse material multimodal foi ofertado aos alunos surdos e apresenta uma tentativa de multietnicidade em suas imagens. Souza (2011) afirma que a multiculturalidade não engloba apenas a noção de cultura, mas também de etnias. Essa estratégia de representar no material didático o mundo multicultural em que vivemos, é uma tentativa que não contempla a realidade, pois se percebe ainda a representação massiva de pessoas brancas, de idades distintas e majoritariamente homens nesse material didático.

Interessante observar o uso das imagens fotográficas nos livros didáticos: em sua grande maioria, no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro (Belmiro, 2000, p. 23).

A transcrição fonética na atividade perde o sentido, visto que os alunos não aprendem a identificar os símbolos fonéticos para realizar a leitura desses fonemas, pois, nesta pesquisa, os alunos são surdos e usuários da Libras como LC. O grau de surdez e os aspectos de

oralidade não são explorados ou relevantes dentro do contexto multilíngue de sala de aula. Retirar materiais didáticos de outras fontes para ofertar a alunos surdos necessita que o professor tenha um olhar atento sobre as informações que são passadas por seu conteúdo. O material é visualmente atrativo e seu objetivo primário de funcionar como um dicionário visual é atingido, todavia, apresentar a transcrição fonética das palavras dentro do material fez com que ele se tornasse excludente, pois os alunos não tiveram exposição prévia sobre o assunto por parte do professor e alguns nem terão contato com o som dos fonemas.

Belmiro (2000) afirma que “A relação aluno-leitor/livro didático/indústria cultural configura-se como procedimento sempre dinâmico e cabe a nós um olhar ajustado às diferentes condições de possibilidade de seu uso” (p. 21).

Figura 15 - Atividade de gramática retirada de livro didático

**1 GRAMMAR** present simple [?]:  
*I, you, we, and they*

a Write the questions.

1 A We don't live in a flat.  
B Do you live in a house?

2 A I don't want a newspaper.  
B \_\_\_\_\_ a magazine?

3 A They don't like dogs.  
B \_\_\_\_\_ cats?

4 A I don't have a camera.  
B \_\_\_\_\_ a mobile phone?

5 A I don't drink tea.  
B \_\_\_\_\_ coffee?

6 A We don't have breakfast.  
B \_\_\_\_\_ lunch?

7 A I don't need a new phone.  
B \_\_\_\_\_ tablet?

b Complete the conversation with *do* or *don't*.



Jon 1 Do you have a car, Rachel?  
Rachel No, I 2 \_\_\_\_\_.  
Jon Oh, 3 \_\_\_\_\_ you work in London?  
Rachel Yes, I 4 \_\_\_\_\_ I work in a bank.

**2 VOCABULARY** common verb phrases 1

Write the verbs.

drink eat have listen to live  
read speak want watch work



1 drink milk



2 \_\_\_\_\_ two cats



3 \_\_\_\_\_ TV in the evening



4 \_\_\_\_\_ Chinese



5 \_\_\_\_\_ Mexican food



6 \_\_\_\_\_ magazines



7 \_\_\_\_\_ a new car



8 \_\_\_\_\_ Brazilian music

Fonte: Retirado do AVA da instituição

Belmiro (2000) argumenta que fica a critério do professor escolher o melhor material. Nesse caso, observa-se a imagem de uma página visualmente poluída, retirada de um livro didático (Figura 15), o professor opta por oferecer ao aluno surdo atividades que mesclam

imagens com questões gramaticais e isso acaba por ser visualmente confuso e não objetivo, por se tratar de múltiplas atividades em uma página pequena e mal distribuída.<sup>41</sup>

Em uma das atividades selecionadas para análise, percebe-se que o aluno necessitaria de auxílio e de explicação para produzi-la, porém ela foi ofertada através do AVA da instituição como atividade complementar. O professor afirma, no questionário, que oferta esses materiais extras [...] “Para o ensino da leitura, além de utilizar os materiais mencionados anteriormente (vídeos, *slides*, jogos) também fiz uso de textos e atividades de compreensão que foram disponibilizados no Moodle. Links adicionais para materiais extras também eram deixados como sugestões adicionais para os alunos” (Professor, resposta questão 8, grifo da autora).

A atividade selecionada, conforme Figura 15, teve a motivação de auxiliar na fixação do conteúdo abordado em aula e foi ofertada para os alunos surdos na íntegra. Com o uso de desenhos ilustrativos, mostra-se muito exagerada e mal organizada no *layout* da página. Para trabalhar questões gramaticais, o professor optou por retirar atividades de livros didáticos “comuns”, com foco no ensino de inglês para ouvintes.

Na atividade 1, exercício A, o aluno deve criar perguntas utilizando o *present simple*, com exemplos corriqueiros de falas do dia a dia, que não têm nenhum sentido a não ser o de praticar o uso gramatical de fazer perguntas utilizando o auxiliar “do”, os pronomes “I”, “we”, “you” e “they” e o verbo principal da frase no presente. Os exemplos do exercício A, ofertados pelo próprio material didático, conforme Figura 15, são confusos e não passam nenhum sentido real de diálogo, pois a letra A diz: “*We don't live in a flat*” e espera-se que a resposta, na letra B, seja: “*Do you live in a house?*”, o foco é trabalhar a diferença do uso de “do” e “don't” em perguntas e respostas, porém o sentido se perde.

Souza (2011) afirma que a imagem dentro do material junto a um texto possui a função de completar e de contextualizar o texto verbal que o acompanha. Função essa que não foi cumprida pelo material didático analisado.

No exercício B da atividade 1, com questões curtas, o aluno deve preencher os espaços com o uso correto de “do” e “don't”. A imagem que acompanha a atividade é a de um casal sentado na mesa com uma garçonete anotando seus pedidos, enquanto os três conversam. A fotografia destoa, em significado e ação, do diálogo que é inserido abaixo, que se trata de apenas dois personagens - Jon e Rachel -, que conversam sobre a posse de um carro e o

---

<sup>41</sup> Exemplo de atividade no Anexo G.

trabalho em Londres em um banco. Nessa situação, em vez de a imagem ajudar o aluno a compreender a ação que se passa no diálogo, atrapalha, porque destoa em sentido e contexto. O diálogo, em momento algum, coloca os personagens em um restaurante, dialogando com um terceiro personagem, sobre a temática de comida sendo que essa é a representação visual da fotografia.

Na atividade 2, o aluno deve utilizar as imagens como guia visual para responder ao que se pede. Ocorre, nesse caso, uma leitura semiótica das imagens para poder responder às questões com o verbo correto. As imagens utilizadas nessa atividade fazem sentido visual e têm relação com os verbos do quadro ofertado, já que as ilustrações representam as ações dos verbos sugeridos para completar a atividade.

Destacam-se as representações das ilustrações 4, 5, 6 e 8 da atividade, pois cada uma mostra uma representação estereotipada, ou não, de um objeto ou referente cultural, para que o aluno associe visualmente o verbo à ação. Na ilustração 4, há uma moça de cabelos lisos e de feições caucasianas falando “Olá” em chinês; na ilustração 5, para representar a nacionalidade da personagem, ela aparece comendo burritos, alimento típico mexicano; na ilustração 6, aparece um homem lendo uma revista sobre carros, supondo-se que esse tópico seja de maior interesse do gênero masculino e não do feminino; por último, na ilustração 8, aparece um cantor sentado tocando violão, para representar a música brasileira, referência visual que parte da premissa de que a música brasileira é composta apenas pela MPB,<sup>42</sup> essa representação remete a uma visão mais antiga, com características estereotipadas e elitistas.

Qualquer material utilizado em sala pode influenciar, positiva ou negativamente, a aquisição do inglês escrito por surdos. Assim, acredito que explorar diferentes gêneros do discurso que estejam presentes na realidade dos alunos (sejam eles surdos ou ouvintes) pode fazer com que esse processo seja mais satisfatório, tendo em vista que os alunos irão se engajar mais no processo de aprendizagem dessa língua. Além disso, trazer textos não verbais nos materiais didáticos é bastante importante, tendo em vista que eles podem ajudar na compreensão do aluno surdo. Todavia, acredito que seja importante frisar que não se deve utilizar APENAS materiais imagéticos, mas sim, mesclá-los com diferentes semioses (Professor, resposta questão 20).

O professor reforça, em seu depoimento, o uso de materiais visuais e como esses influenciam na aquisição da LA, porém afirma que um material pode influenciar de modo positivo ou negativo. O profissional tem a ciência de que esses materiais podem não ser os mais adequados, como explorado anteriormente, mas, um material retirado de outra fonte e não adaptado às necessidades dos alunos surdos, torna-se não tão adequado.

---

<sup>42</sup> Música popular brasileira.

A importância do estudo da imagem e de sua utilização nos veículos de comunicação, principalmente os de caráter pedagógico, instaura, no âmbito escolar, o reconhecimento da necessidade de se defrontar com o movimento inevitável do novo, com a presença avassaladora da imagem visual no cotidiano dos sujeitos. Deve fazer parte, portanto, das reflexões sobre os processos de construção de conhecimento escolar, atentando para as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe, para a observância de seus códigos e a violação destes, suas implicações discursivas e para a compreensão de quais sejam os processos cognitivos desenvolvidos para e através da leitura de imagens (BELMIRO, 2000, p.24).

Belmiro (2000) reforça, em seu relato, a importância da relação da imagem com o contexto, e como isso afeta no ensino e aprendizagem dos alunos. As escolhas de materiais didáticos devem ser minuciosas, a *prima vista* podem parecer adequadas para um ouvinte, que não tem uma sensibilidade visual e estética para o produto, por isso, o trabalho em conjunto com um intérprete pode ser um diferencial. O olhar do outro para o material pode proporcionar um produto muito mais adequado ao aluno surdo, do que apenas o que passou pelo crivo do profissional de área.

Medeiros (2015) afirma, em seu trabalho, que a falta de formações continuadas para os profissionais da área de ensino de surdos é uma realidade desfalcada dentro do âmbito educacional, por conta das políticas públicas. Entretanto, mesmo o professor tendo contato com os surdos e estudando na área, seleciona algumas atividades que, teoricamente, suprem as necessidades da aprendizagem gramatical dos alunos surdos, porém, na prática, percebem-se falhas na visualidade e estrutura na hora de escolha e oferta desses materiais.

Quando os intérpretes foram indagados a respeito de sua participação na produção de material didático, responderam que não, o professor quando indagado sobre a mesma questão, respondeu que:

Os intérpretes não participaram na construção do planejamento, todavia, sempre que possível pedia a opinião deles acerca das estratégias utilizadas na aula. É muito importante que tenhamos cuidado com a linha tênue que há entre ser intérprete e professor, tendo em vista que esses profissionais não recebem para lecionar ou realizar o planejamento dos alunos (e, às vezes, não possuem formação pedagógica para tal), mas para realizar a mediação linguística em sala de aula (Professor, resposta questão)

O intérprete é um profissional técnico da área de tradução e interpretação, porém, faz parte da comunidade surda como o professor e, mesmo esse sendo um profissional com conhecimento pedagógico de área, pedir auxílio a outro profissional sobre a seleção feita de materiais para os alunos surdos não interfere em seu serviço como técnico, apenas auxilia na melhor oferta e até em uma explicação e interpretação mais precisa da atividade durante a aula. Spasiani (p. 117) afirma que “professores de inglês e intérpretes de Libras devem

trabalhar em parceria e juntos promoverem aulas mais adequadas e harmônicas em relação a suas atuações e em relação ao seu público-alvo”.

Como será exposto a seguir, na Figura 16, uma atividade com tabelas e imagens junto a textos e a questões extensas pode se tornar confusa para o entendimento e a resolução. Belmiro (2000) traz a reflexão de que o uso da imagem deve ser pensado e comedido e ajudar na interpretação e compreensão geral da atividade. O professor afirma que:

No início dos blocos de aulas, costumava perguntá-los quais estratégias didáticas e materiais melhor funcionavam com eles. Ao final de cada bloco, sempre realizava uma avaliação do período para saber o que havia funcionado bem e o que eles acreditavam que poderia ser melhorado (Professor, resposta questão 18).

A opinião dos alunos surdos é essencial para a construção desses materiais didáticos, pois é a partir do ponto de vista deles que o melhor poderá ser ofertado. O professor, como ouvinte e mediador do conhecimento, adapta, retira e oferta os materiais da maneira que melhor lhe aprouver. Quando indagados a respeito de gostarem ou não dos materiais didáticos, os alunos responderam:

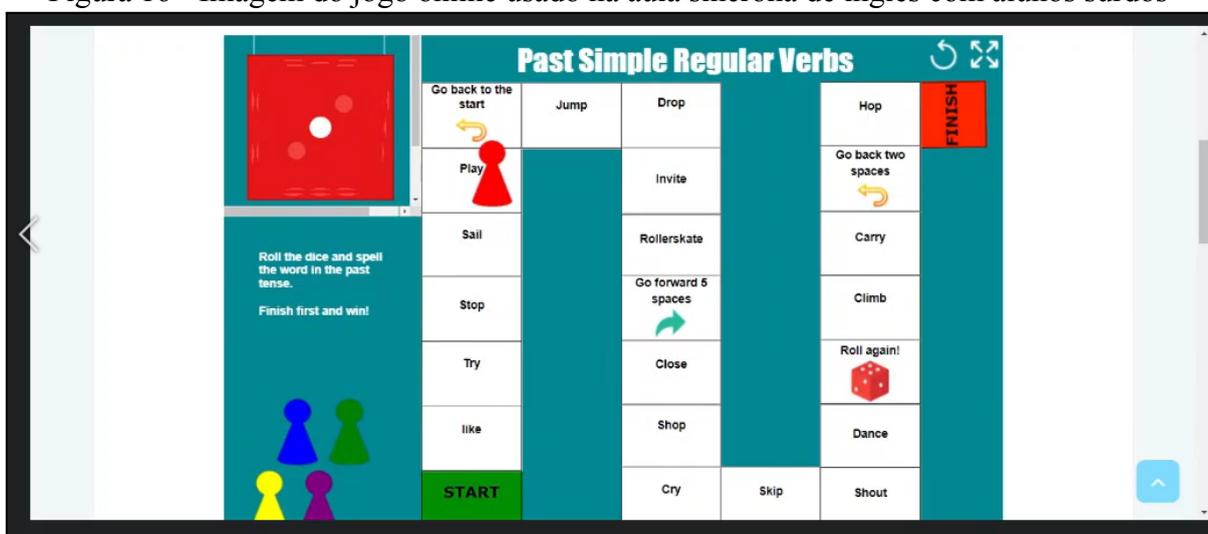
- Aluno 1: “Aprendizado de inglês, é meio que pouco a pouco. Eu tenho um pouquinho de dificuldade, mais pela tradução do português para o inglês. Pelo fato de ser uma língua de outro país, uma outra (forma de) comunicação, uma pessoa surda precisa aprender a língua inglesa, é uma disciplina, ela é gradativa, ela é (aprendida) pouco a pouco, tem que ter paciência”.
- Aluno 2: “Sim, eu gosto dos materiais. Porque me auxilia na compreensão das aulas, no meu desenvolvimento também, no meu aprendizado, me ajuda a lembrar das palavras e eu consigo treinar o inglês”.
- Aluno 3: “Sim, eu gosto. O professor faz umas explicações bem minuciosas e eu consigo entender de forma clara, para mim é legal”.
- Aluno 4: “Eu gosto quando o professor também tá explicando, mas só o material eu não consigo entender, agora, quando o professor tá junto comigo e me explica, aí, eu consigo (entender)”.

Pensar no coletivo é pensar no todo. Perguntar aos alunos surdos e aos intérpretes sobre a seleção de materiais é construir um ambiente de sala de aula mais democrático e inclusivo, além de proporcionar que os intérpretes tenham conhecimento do assunto e da dinâmica das atividades, o que possibilita a oferta de uma tradução e interpretação com maior acuidade para os alunos. Para eles, a colaboração com o professor sobre quais materiais foram mais bem aproveitados e trouxeram maior retorno educacional auxilia tanto na melhora da oferta de novos materiais quanto na construção de saberes sobre essa área de ensino novo

dentro da linguística aplicada.

Um exemplo prático sobre essa dinâmica de professor/intérprete/material didático, observada em uma das aulas síncronas no *Google Meet*, foi a oferta de um jogo de tabuleiro em que a explicação se tornou confusa, pois os intérpretes não tiveram acesso prévio à atividade e tentaram na hora, em um tempo curto, explicar para os alunos a partir da explicação do professor, como jogar. Os alunos levaram algum tempo para entender, outros não conseguiram jogar, e por fim não foi possível saber se entenderam o objetivo real do jogo.

Figura 16 - Imagem do jogo online usado na aula síncrona de inglês com alunos surdos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A aula foi sobre o uso do *past simple* e o professor utilizou um jogo, ofertado no site “*elskidsgames.com*”, como uma estratégia para trabalhar os verbos regulares de modo dinâmico e divertido. Em um primeiro momento, ele tenta explicar para os alunos que eles precisam escolher uma cor para representá-los no tabuleiro, em seguida o professor irá clicar sobre o dado vermelho para fazê-lo girar. Assim que o dado parar, o número que aparece na face voltada para o aluno indica quantas casas ele deve andar. Como é o professor que controla o jogo pelo celular, ele irá mover as peças para os alunos, assim eles devem apenas identificar qual o verbo ou ação devem fazer, conforme o seu “cone” se move pelo tabuleiro.

O objetivo, criado pelo próprio jogo, é de que o aluno solete o verbo em inglês conforme seu “cone” vai passando pelo tabuleiro, porém a atividade foi modificada pelo professor, que instruiu os alunos que formassem frases utilizando o passado simples no inglês com os verbos que fossem “selecionados” para eles. O dado foi girado pelo professor, caiu no número cinco, o “cone” vermelho que simbolizava um aluno foi movido, e então o professor

pede que esse aluno forme uma frase em inglês com o verbo “*play*” no passado. O aluno escreve a palavra “*played*” no chat da videoconferência, o professor pede, oralmente, que ele forme uma frase com a palavra “*played*” em inglês. No meio desse processo, o celular do professor começa a gerar uma microfonia, distraindo e atrapalhando os intérpretes e ele próprio. Então, ele decide continuar o jogo pelo computador, que não estava ligando no início da aula. Entre a mudança de um aparelho e outro, o professor continua instruindo novamente o aluno a formar uma frase com o verbo “*play*” no passado, mas o aluno não escreve. Outro aluno pergunta, em português, pelo *chat* “inglês ou português?”, ao que ninguém responde.

Então, um dos intérpretes escreve “Cada um tem uma cor, professor joga o dado e tem um número, o número da palavra no jogo você precisa escrever uma frase com o verbo no passado”. E depois explica novamente, em Libras, o que o aluno deve fazer. O aluno escreve “*I played video games*”, o professor parabeniza o estudante e prossegue para o próximo aluno, mas esse se mostra confuso, pois não conhecia a palavra “*sail*”, então o professor traduz para o português e a intérprete para Libras. Enquanto isso, outro aluno escreve “Desculpe, eu não to entendi”, então a intérprete para de tentar interpretar o significado da palavra “*sail*” em Libras para ler o chat e fala: “Vamos explicar novamente o jogo, eu acho que o aluno não entendeu”.

Ferraz (2017) afirma que:

Com a multiplicidade de tecnologias, saber como discernir entre o que pode ser ou não útil delega ao professor a tarefa de procurar compreender e estudar diferentes meios para a utilização e o domínio de uma língua adicional. Inicialmente, isso significa se questionar sobre o aporte teórico da metodologia de análise, e também significa, sobremaneira, colocar-se a questão dos objetos escolhidos como observáveis, aqueles que serão o foco do processo de ensino/aprendizagem (FERRAZ, 2017, p. 52).

A proposta feita pelo professor não foi efetiva por alguns fatores, entre eles: (i) tempo, (ii) intérprete não teve acesso prévio ao jogo, (iii) os alunos não entenderam a atividade, (iv) problemas com a tecnologia, (v) barreira linguística e (vii) glosa em Libras prévia dos verbos que estavam no tabuleiro. Fatores esses que, em conjunto, tornaram a aula cansativa e desinteressante. Como os alunos não estavam entendendo as instruções dadas pelo professor e pelos intérpretes, desprenderam a sua atenção da aula, enquanto o professor e o intérprete dispenderam mais tempo tentando resolver questões que poderiam ter sido previamente sanadas entre eles, como, por exemplo, as regras do jogo e os sinais que poderiam ser utilizados para interpretar os verbos no tabuleiro.

De acordo com Schlemmer (2014), a *gamificação* é

utilizar elementos presentes na mecânica dos games, estilos de games e forma de pensar dos games em contextos não game, como forma de resolver problemas e engajar os sujeitos. Esse conceito tem sido apropriado pela área da educação, possibilitando a construção de situações de ensino e de aprendizagem capazes de engajar os sujeitos, de forma prazerosa, na definição e resolução de problemas, contribuindo para repensar o contexto educacional formal (p. 74).

A *gamificação* é um processo de mecanização de jogos para estimular e para engajar o aprendizado dos alunos na fixação de conceitos de forma informal. A abordagem anteriormente mencionada, feita pelo professor, acabou por abarcar essa modernização nas aulas via webconferência, mas pecou ao não pensar no aspecto metodológico e na preparação antecipada da explicação da atividade, bem como na exposição prévia do vocabulário, para que os estudantes pudessem ter subsídios para poder jogar e para que os intérpretes tivessem um contato anterior com o jogo para melhor explicá-lo e assim, melhor conduzir o aluno ao seu objetivo final, que é uma aprendizagem lúdica.

Schlemmer (2014) afirma:

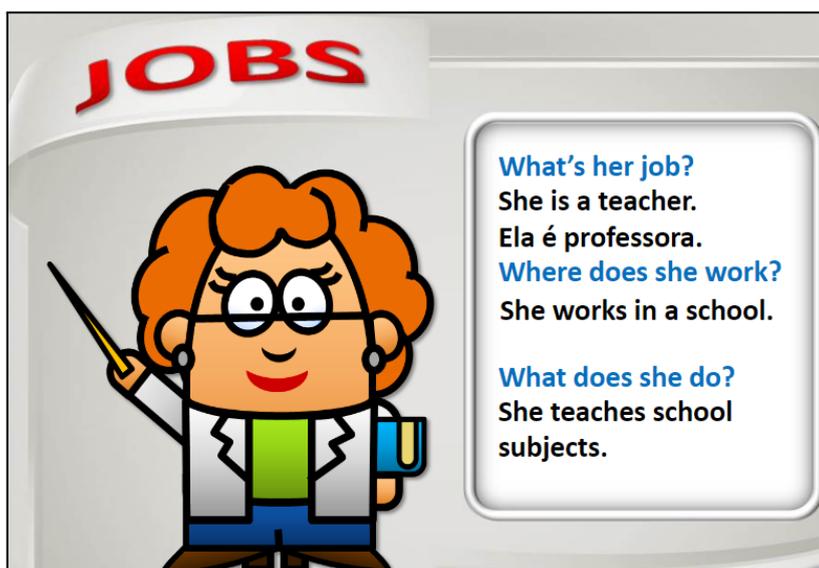
A gamificação pode ser pensada a partir de pelo menos duas perspectivas: enquanto persuasão, estimulando a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação etc., o que do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista; e enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo o que do ponto de vista da educação nos leva à perspectiva epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica (p. 77).

A interação entre os alunos durante o jogo, de forma autônoma, não ocorreu, pois o professor estava no controle das operações e das funções do jogo on-line, restando aos alunos apenas observar enquanto o dado era rolado e o “cone” movido pelo tabuleiro. A interação entre os alunos era de apoio, um tentava explicar para o outro o que era para fazer, ou fornecia um exemplo em Libras da frase que deveria ser escrita com o verbo. A noção de competição ou de recompensa não se estruturou durante o jogo, que perdeu o sentido do empoderamento a partir do momento em que os alunos não entenderam e paravam ocasionalmente de prestar atenção, levando à perda do interesse na atividade.

Apressar os alunos para que respondam rápido também foi uma conduta do professor, que, como a aula só tinha uma hora, deu maior importância a fazer os alunos completarem o jogo do que ao processo de jogar, de adquirir o vocabulário e de fazer as conexões entre o verbo e o uso do passado do *simple past* o (-ed). Segundo Piaget (1967), o jogo e o brincar fazem parte do desenvolvimento intelectual humano, e influenciam na assimilação do novo e se manifestam por toda sua vida, sendo indispensáveis, pelo indivíduo, na busca para adquirir conhecimento.

Outro material em forma de jogo foi utilizado pelo professor para trabalhar o tema “Jobs”. Esse foi ofertado aos estudantes na íntegra, como retirado da fonte, sem adaptação, aparentemente, em forma de *Powerpoint*. Com esse jogo não houve a possibilidade de averiguar se foi jogado em aula junto com os alunos, ou se era um material extra para ser feito em casa de modo autônomo pelos estudantes, por meio do computador. Esse material consiste em 25 slides, sendo 24 deles com profissões, nos quais aparece o desenho de um boneco representando a profissão ao lado de perguntas na LA, conforme Figura 17.

Figura 17 - Imagem do jogo de adivinha retirado de outra fonte pelo professor



Fonte: AVA da instituição

O jogo, chamado “*Guess the Job*”, tem três perguntas: “*What’s her/his job?*”, “*Where does she/he work?*”, “*What does she/he do?*”, destacadas em azul. Essas perguntas aparecem primeiro sozinhas no slide e, conforme o aluno responde e avança o *slide*, as respostas, em preto e em inglês, vão aparecendo. Nesse jogo, o aluno tem autonomia para delimitar o tempo de sua resposta, podendo levar o tempo que achar necessário. Não há necessidade de escrever nada, apenas de adivinhar as profissões e, se assim desejar, tentar acertar as respostas para as questões. Dentro da multimodalidade, há o uso de jogos como ferramentas de ensino e de fixação de conteúdo de modo interativo, didático, divertido e funcional. “A gamificação é uma proposta que alia inventividade e engajamento, potencializando, assim, o ensinar-aprender e a inclusão de estudantes surdos” (SENA, 2022, p. 40).

Sena (2022) traz à luz, em sua pesquisa, a gamificação de jogos para surdos, mostrando as múltiplas possibilidades, ferramentas e modalidades, com as quais profissionais

e alunos podem aprimorar e compartilhar seus conhecimentos por meio de materiais descontraídos e lúdicos, focando na importância da visualidade do surdo para a aquisição e o aprendizado das mais distintas áreas do saber, aliada à gamificação. Gamificação essa que tem a função de adaptar elementos e conteúdos que não são jogos em uma ferramenta que fortalece o emocional e o autoconhecimento, por intermédio de estímulo visual e até físico, por conta da mecânica de certos jogos, oportunizando uma aprendizagem lúdica, divertida, informal e inclusiva.

Dentre os materiais multimodais utilizados pelo professor que enfatizam a importância da visualidade para aquisição da LA por alunos surdos, estão os vídeos. Ferramentas rápidas, com um conteúdo reduzido e resumido, mas rico em imagens e referências visuais ao tema proposto pelo professor. Em uma das aulas observadas, o professor abordou a temática do movimento *Black Lives Matter*, respaldado pela Lei 10.639/03, que decreta o Ensino de Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas de ensino fundamental e médio.

Trazer essa temática aos alunos partiu do professor. Ele trouxe, por meio de vídeos expositivos, o que significava o movimento, que teve origem nos Estados Unidos. Essa abordagem semiótica do professor de abordar o conteúdo através de vídeos aproxima os alunos do tema, por ser advindo de uma rede social próxima deles e por trazer muitas imagens, trabalhando a visualidade do surdo durante a aprendizagem e estimulando uma leitura visual do tema por intermédio das fotografias, dos vídeos, das frases e dos textos curtos na LA, inglês.

Trabalhar a temática sob um ponto de vista do letramento crítico, segundo Coura (2016), é “Para contribuir para uma educação que promova cidadania ativa; para promover transformação, reflexão e ação; para levar os leitores a questionarem as representações presentes nos textos” (p. 147). O professor tem um papel de mediador do conhecimento, ensinar o propedêutico é vital, porém o que ocorre fora da sala de aula também deve ser estudado dentro da escola, sendo esse um ambiente formador de cidadãos e um espaço contra as discriminações e as formas de opressão.

o preconceito é um fenômeno social [...]. Se o problema tem origem social, a educação escolar, que é uma instituição social, não pode por si mesma superar o que não produziu sozinha, mas pode contribuir com a formação de consciências que levem a pensar o que nos torna insensíveis (SILVA; COSTA, 2015, p. 50).

Os alunos se mostraram empolgados com a abordagem do professor, de trazer os vídeos com imagens fortes e reais sobre o movimento *Black Lives Matter*, dialogando que se recordavam da frase. Alguns falaram que era sobre os negros, mas não sabiam explicar o

porquê e qual a motivação da frase. Um dos vídeos apresentados mostrava como se iniciou o movimento e a origem do nome. O vídeo é curto, com pouco mais de 2 minutos, e não tem áudio, são apenas imagens de *prints* do *Twitter* e de vídeos de protestos da comunidade e de ataques contra negros nos Estados Unidos, com frases em português explicando as imagens.

Figura 18 - Imagem do vídeo que explica como iniciou o movimento *Black Lives Matter*



Fonte: Youtube,<sup>43</sup> 2023.

Coura (2016) apresenta, em sua dissertação, que o letramento crítico nas aulas de inglês para surdos ocorre mesmo que eles tenham um nível de inglês mais básico, pois as experiências de mundo vividas por esses alunos farão parte da construção de conhecimento dentro de sala de aula.

Assim, mesmo que os alunos estivessem em níveis iniciais de aprendizagem de LI<sup>44</sup>, isso não impediu que houvesse momentos que propiciassem o desenvolvimento do LC<sup>45</sup> em sala de aula. Alguns dos alunos estavam tendo o primeiro contato com o ensino formal de LI, entretanto eles já tinham experiências que contribuíram para um posicionamento nas aulas, visto que suas idades variavam entre 17 a 21 anos. Portanto, os alunos não chegaram sem nenhum conhecimento de mundo e, por isso, mesmo que de maneira mais discreta em alguns momentos, iam se posicionando conforme as oportunidades surgidas durante as aulas (COURA, 2016, p. 147).

O professor mostra para os alunos um *slogan* do movimento “*Black Lives Matter*” e pergunta se eles sabem o que significa aquela frase. Os alunos ficam em silêncio e, após alguns instantes, um aluno tenta traduzir as palavras “*black*” e “*lives*”. Porém nem o professor e nem os intérpretes prestam atenção a esse momento por conta da dinâmica *online* e por serem muitas janelas no ambiente da *web* conferência.

<sup>43</sup>Uma breve história do movimento black lives matter. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CXpvmOyRrs> Acesso em: 23 jul. 2023.

<sup>44</sup> Língua Inglesa

<sup>45</sup> Letramento Crítico

Figura 19 - Sinal de pret@ feito pelo aluno



Fonte: Banco de Sinais da UFSC<sup>46</sup>

Na figura 19, o aluno faz o sinal de PRET@ na testa e depois faz a datilologia da palavra “black” e em seguida faz o sinal de vida/viver no peito (figura 20) e faz a datilologia da palavra “lives”.

Figura 20 - Sinal de viver feito pelo aluno



Fonte: Banco de Sinais da UFSC

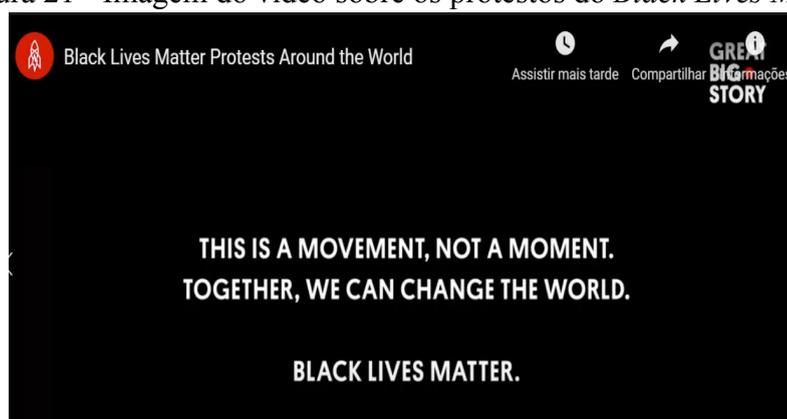
Depois que o aluno faz os sinais e o professor de inglês e o intérprete não observam, o professor traduz a frase para o português e o intérprete interpreta para Libras. Um aluno surdo comenta que se recorda de comentários e de fotos no *Instagram* com essa frase, mas que não fazia ideia sobre do que se tratava. O professor de inglês explica para os alunos que aprender uma LA não é só estudar gramática, mas sim, aprender sobre a cultura desse povo. O

<sup>46</sup> Disponível em: <https://signbank.libras.ufsc.br/pt>

professor fala que esse movimento teve início nos Estados Unidos e foi se espalhando para todo o mundo, até chegar ao Brasil.

Após esse momento de diálogo, o professor mostra outro vídeo para os alunos surdos, também sem áudio, apenas com imagens, vídeos e frases curtas em inglês sobre os protestos do movimento *Black Lives Matter* ao redor do mundo, sem nenhuma frase em português, diferente do primeiro vídeo.

Figura 21 - Imagem do vídeo sobre os protestos do *Black Lives Matter*



Fonte: Youtube, 2022.

No fim do vídeo, o professor traduz a frase que estava escrita em inglês na última imagem para o português, conforme Figura 21. Então, o professor pergunta aos alunos o que acharam do vídeo ou da frase no final do vídeo. Eles se mostram tímidos e sem jeito. Alguns alunos não comentam nada, apenas observam os outros colegas exporem as suas opiniões, como a de um aluno que externou o seu descontentamento e discordância com o jeito que os policiais abordam e tratam as pessoas de cor e negras só por terem a cor de pele que tem, outro aluno considera o movimento importante, sendo uma campanha contra a violência e o racismo na sociedade atual.

Pinheiro (2019, p. 461) afirma que o letramento multimodal crítico é

um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is).

Essa dinâmica de um letramento multimodal crítico foi positiva para os alunos surdos, pois eles comentaram que perceberam através do vídeo qual foi a proposta do movimento. Expondo o que pensaram enquanto assistiam, que era importante estudar sobre o tema, que

todas as pessoas deveriam respeitar as diversas etnias de modo igualitário, porque o preconceito contra as pessoas negras e de cor atravessa gerações e países. Um dos alunos comenta que “a sensação que tenho é que nunca vai parar de existir (racismo)” e outro aluno expõe “os negros tem que lutar sempre contra o preconceito”. Pinheiro (2019, p. 473) afirma que “um aspecto que merece destaque é a percepção de que as três dimensões afetiva, composicional e crítica interagem e se complementam quando lemos e interpretamos textos multimodais”. Por isso a importância de se trazer um letramento crítico multimodal, além de explorar a visualidade dos alunos surdos, é trazido também para eles uma ferramenta de uma rede social que faz parte do cotidiano desses alunos, o vídeo curto, e que expõem para eles as movimentações sociopolítico-culturais que ocorrem não só dentro do próprio país, mas do mundo.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2007, p. 24), “Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs)”. Construir e debater esses conhecimentos dentro de sala de aula é um dever do professor e um direito do aluno como cidadão do mundo, que pode vir a passar e/ou observar situações de violência e opressão dentro e fora da escola e deve saber como agir e se portar ante uma situação dessas. A função do professor em sala de aula não é apenas de mediador do conhecimento, mas também de formador de cidadãos.

Ao final da exposição dos vídeos e debates, o professor propõe que os alunos façam uma atividade por meio do AVA da instituição, em que eles têm que escrever, em até 50 palavras, em inglês, o que eles concordam e não concordam sobre o movimento estudado, conforme visto na figura 22.

Figura 22 - Atividade de escrita sobre *Black Lives Matter*

**Exercise 3: Black lives matter (writing)**

What are your thoughts about the Black Lives Matter movement? What do you agree/disagree with? Write at least 50 words about it. (O que você acha do movimento Black Lives Matter? Com o que você concorda e discorda nesse movimento? Escreva, em inglês, ao menos 50 palavras sobre o assunto.) (Source: <https://breakingnewsenglish.com/2006/200608-black-lives-matter.html> )



Fonte: AVA da instituição

Coura (2016), em sua pesquisa, trabalhou com seus alunos surdos uma atividade em que propôs que separassem em colunas de *negative*, *positive* e *neutral* algumas palavras aprendidas na aula sobre racismo, por meio de vídeos, de discussão e de escritas no quadro, que foram recortadas e espalhadas por uma mesa. A atividade proposta por Coura (2016), dentro do letramento crítico, faz sentido, assim como a atividade proposta pelo professor desta pesquisa, pois os alunos de Coura (2016) deveriam categorizar o vocabulário em inglês aprendido durante a aula como positivo, negativo ou neutro, mostrando que o significado social da palavra, e não apenas a sua tradução, foi internalizado. Na atividade do professor de inglês desta pesquisa, ele pede para que os alunos digam a sua opinião e o que eles concordam e discordam sobre o movimento, em inglês.

Pinheiro (2019, p. 474) afirma que “o letramento multimodal crítico é algo que deve ser (re)construído e desenvolvido desde cedo na educação de crianças e adolescentes”. Por isso, é importante trabalhar ERER com os alunos em todas as instâncias, do ensino infantil ao ensino médio, para que preparemos e conscientizemos os cidadãos de amanhã, começando com o respeito às diferenças dentro da escola e dentro da sala de aula, independente da disciplina que for, utilizando como estratégia de ensino os mais distintos materiais multimodais a disposição do professor, para conduzir o aluno a atingir o seu objeto do conhecimento de modo lúdico, mas que instigue a criticidade.

Como mostrado a seguir, outro material multimodal utilizado pelo professor em sala de aula, para trabalhar a temática do racismo, foi um vídeo em Libras de um poeta surdo, trabalhando a partir da LC do aluno a temática da aula, instigando a curiosidade e prendendo a atenção dos alunos para o tema.

## 5.2 A LÍNGUA DE SINAIS E A CULTURA SURDA DENTRO DO MATERIAL DIDÁTICO

O uso da Libras nos materiais didáticos para ensino de inglês para surdos não é uma realidade dentro das instituições de ensino no Brasil, até onde se sabe. Sousa (2008; 2015) afirma que o uso da Libras para ensinar inglês é efetivo para alunos surdos. O professor de inglês desta pesquisa utiliza este recurso multimodal para ensinar ERER aos alunos surdos. O vídeo em questão é uma poesia do poeta surdo Edinho Santos, gravado durante um *slam*, e a poesia retrata como é a realidade dele, homem negro e surdo, quando abordado por policiais

na rua. A poesia foi a maneira pela qual esse surdo conseguiu expressar a realidade vivida por ele, na qual diversos enfrentamentos são passados como a barreira linguística e a cor da sua pele.

Para Karnopp (2006), “*Literatura surda* é a produção de textos literários em sinais, que entende a *surdez* como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de *surdos*, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente” (p. 102, grifos do autor).

Por meio dessa expressão artística, o poeta toca a vida de outros surdos negros que também enfrentam essa realidade, mas que, por conta da sociedade majoritariamente ouvinte, não têm referências de outras pessoas negras surdas artistas e militantes. A referência de pessoas negras surdas na vida de jovens surdos negros é de extrema importância para que esses jovens tenham referências de adultos com uma vida formada e estruturada, dando a eles o prospecto de futuro dentro da própria sociedade.

Zila Bernd, em sua obra “Introdução à literatura negra”, (1988, *apud* DEBUS, 2017, p. 24), afirma que

[...] a presença de uma articulação entre textos, determinada por certo modo negro de ver e de sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida, legitimam uma escritura negra, vocacionada a proceder à desconstrução do mundo, nomeada pelo branco, e a erigir sua própria cosmogonia.

Apresentar aos alunos surdos uma perspectiva negra sobre o que é o racismo para um homem negro surdo não só aproxima os estudantes da realidade vivida por ele, como proporciona a eles absorverem esse conhecimento por meio da sua LC. Debus (2017, p. 29) diz que “o texto literário partilha com os leitores, independente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo”.

Passar o conhecimento a partir da LC para os alunos não só os motivou a prestar atenção na aula, como instigou sua curiosidade sobre o tema. Apresentar o vídeo da Figura 23 foi uma estratégia de *warm up*, feita pelo professor, que deu certo. Bergamo e Santana (2005) afirmam que “na área da surdez encontra-se geralmente o termo ‘cultura’ como referência à língua (de sinais), às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios que os surdos realizam para agir no/sobre o mundo” (p. 572).

De acordo com Khül (2017), utilizar materiais didáticos que abordam o ambiente em que o aluno convive é uma estratégia para que ele relacione o tema com a aula, aprendendo a partir de referências de imagens, de personagens e de assuntos que permeiam o seu cotidiano. Spasiani (2018), Sousa (2015) e Medeiros (2015) mencionam, em seus estudos, a importância e a influência da L1 e da L2 no aprendizado da LE/L3 do estudante surdo, servindo de “apoio” para o aprendizado da língua alvo.

Figura 23 - Edinho Poesia interpretando sua poesia em libras



Fonte: Youtube<sup>47</sup>

Um dos participantes da pesquisa de Spasiani (2018 p. 148) afirmou que: “é preciso que, na educação em LE de surdos, o recurso da comparação entre a Libras e a língua portuguesa (LP) seja permitido pelos MD<sup>48</sup> e EstEn<sup>49</sup>, de modo que essas duas línguas funcionem como facilitadores para o aprendizado de língua inglesa (LI).”

A Intérprete 2 afirma, no questionário, que “materiais de apoio em Libras com os conceitos básicos; vídeos contextualizando o uso das palavras”. São significativos para o aprendizado de inglês, como também “o uso de mais vídeos para explicar os conceitos. Conceitos básicos poderiam já estar em vídeo em Libras para que os alunos assistissem em casa também.” Essas dicas que a intérprete dá sobre a inclusão de instruções e de explicações em Libras para os alunos surdos aprendizes de inglês como LA são de grande relevância, pois

<sup>47</sup> **Poesia negro surdo**, 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_iPayPxh-h8](https://www.youtube.com/watch?v=_iPayPxh-h8)

<sup>48</sup> Materiais didáticos.

<sup>49</sup> Estratégias de Ensino.

como afirma Sousa (2008, 2015), em seus estudos, o uso da Libras e do português para ensinar inglês é uma abordagem positiva para o ensino de LA para surdos.

Os estudantes, quando indagados sobre se gostariam de ter o material didático traduzido ou com instruções em Libras, afirmaram:

**Aluno 1:** “Sim, gostaria de ter os materiais didáticos traduzidos para Libras. Sim, com certeza, gostaria muito”.

**Aluno 2:** “Sim, gostaria. Eu vejo que os materiais didáticos, se eles fossem traduzidos para a língua de sinais, seriam muito melhor para nós. Ou, se o professor tivesse a presença do intérprete no uso de vídeos ou apresentando até mesmo direto em língua de sinais, isso seria muito bom para a gente”.

**Aluno 3:** “Eu gostaria sim”.

**Aluno 4:** “Eu nunca tive na verdade. Eu nunca tive um material desse, então eu não sei como opinar”.

A instituição de ensino estudada apresenta recursos físicos e tecnológicos para a produção de materiais didáticos em Libras de qualquer área de ensino. Os intérpretes, em conjunto com os professores e os técnicos-administrativos, podem produzir materiais em Libras para os alunos surdos com qualidade pedagógica e de produção. Esses recursos abrangem a edição, a definição de imagem e os profissionais e bolsistas qualificados para o preparo, a produção e a finalização desses recursos midiáticos pedagógicos, que são ofertados e distribuídos gratuitamente por meio do site da instituição.

Figura 24 - Vídeo explicativo sobre os materiais desenvolvidos na instituição<sup>50</sup>



Fonte: Site da instituição

<sup>50</sup> Algumas informações foram omitidas na figura para preservar a identidade da instituição e dos participantes envolvidos.

Foram encontrados, no site oficial da instituição, materiais didáticos bilíngues criados por professores, por intérpretes, por técnicos-administrativos e por alunos de distintas disciplinas, entretanto, em um primeiro momento, parecia não existir um material didático com o foco no aprendizado de inglês, exemplo da figura 24. Todavia, para que o aluno aprenda e faça associações na LA a partir das línguas previamente adquiridas, o material didático que inclui essas línguas em seu conteúdo serve de facilitador no aprendizado da LA.

Figura 25 - Materiais didáticos desenvolvidos pelos servidores e alunos de respectivas disciplinas contempladas



Fonte: Site da instituição de ensino

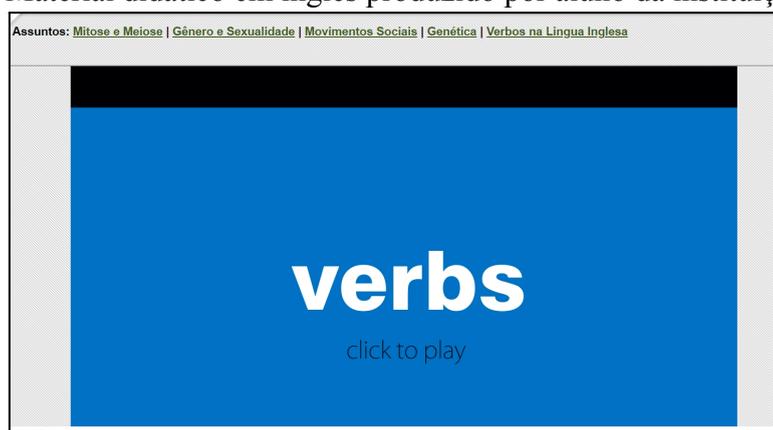
Entretanto, conforme pesquisa no site da instituição, uma aba leva o visitante a materiais didáticos produzidos pelos alunos da própria instituição, dentro dos distintos cursos que são ofertados, desde ensino médio, formação técnica subsequente, graduação e especialização. Esses materiais são produzidos unicamente pelos estudantes, dentro da carga horária de seus cursos, a partir de projetos curriculares, possibilitando que colegas e alunos de outras instituições usufruam dos materiais bilíngues criados, com o fim de explicar ou de *gamificar* conteúdos programáticos desenvolvidos em sala de aula pelo professor.

Esse processo de fazer os materiais dentro da instituição, com auxílio de profissionais qualificados e seguindo o currículo do curso, é um movimento revolucionário para a educação bilíngue de surdos, pois essa não é a realidade vivida na maioria das escolas públicas, tornando a divulgação e o compartilhamento desses materiais de extrema importância. O fato de esses materiais não estarem tão à vista dentro do site da instituição pública torna o acesso

restrito apenas à própria comunidade escolar.

Investigando com mais rigor o site da instituição, um material didático virtual multilíngue, produzido por um aluno ouvinte de um curso de graduação, foi localizado, conforme Figura 26.

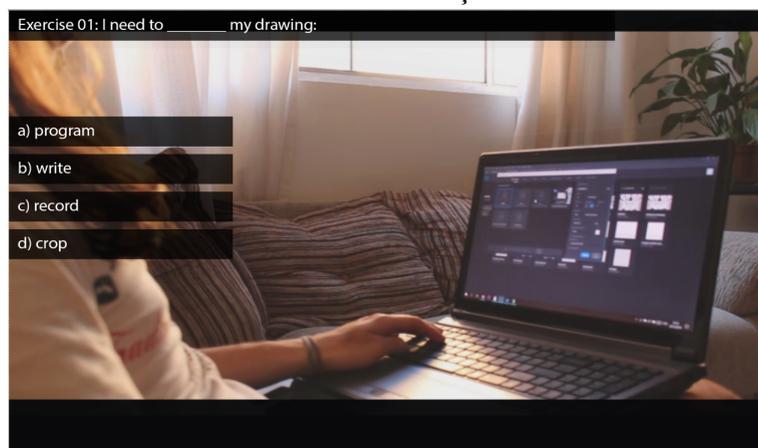
Figura 26 - Material didático em inglês produzido por aluno da instituição de ensino



Fonte: Site da instituição

O material encontrado aborda verbos em inglês relacionados com o vocabulário e o conteúdo de um curso de graduação ofertado pela instituição. Qualquer aluno surdo pode utilizar o material virtual de maneira autônoma, por ser intuitivo. Ele possui instruções em inglês, é em formato de múltipla escolha, tem vídeos e imagens para ajudar na contextualização e compreensão da pergunta, conforme ilustrado na Figura 27. Se o aluno errar a resposta, ela mostra um “X” vermelho e estimula o aluno a responder novamente até acertar a resposta.

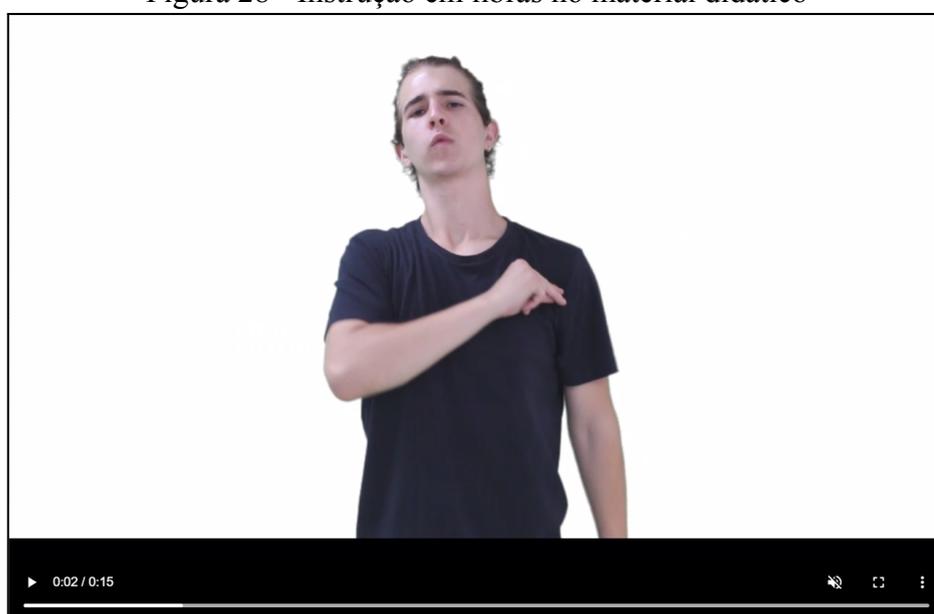
Figura 27 - Material didático com ênfase no aprendizado de verbos em inglês produzido por aluno ouvinte da instituição de ensino



Fonte: Site da instituição

A Libras e o português também estão presentes ao longo das etapas do material didático, criado para explicar os verbos em inglês e ajudar o aluno surdo a entender qual a pergunta feita em inglês, conforme Figura 27. A instrução em Libras, conforme Figura 28, é mais presente dentro do material do que as instruções em português, as quais aparecem em forma de imagem ou de textos curtos e não são muito expressivas. O multilinguismo não pareceu atrapalhar no aprendizado ou na execução da atividade, foi apenas um ponto de apoio para o estudante navegar com autonomia pela atividade e atingir o objetivo principal, adquirir vocabulário na língua alvo de modo descontraído, divertido e informal.

Figura 28 - Instrução em libras no material didático



Fonte: *Site da instituição*

Apresentar materiais virtuais que tenham línguas de apoio mostra-se algo positivo por parte dos participantes, porém essa não é uma realidade encontrada na sala de aula investigada. Entretanto, como previamente exposto, a instituição possibilita a criação de materiais didáticos em Libras ou bilíngues pelos alunos, professores, intérpretes e técnicos-administrativos que auxiliam na compreensão dos conteúdos de modo mais pedagógico e visual para os alunos surdos. A seguir são apresentadas algumas estratégias e escolhas que o professor de língua inglesa desta pesquisa utilizou na hora de ofertar os materiais didáticos.

### 5.3 ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR PARA A PRODUÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA SURDOS

A partir das análises feitas anteriormente dos materiais didáticos utilizados pelo professor de inglês em aulas para surdos, observou-se as seguintes estratégias utilizadas para ofertar os materiais aos alunos: (i) Materiais autênticos; (ii) Materiais adaptados, (iii) Materiais retirados de outras fontes e (iv) Materiais retirados de outras fontes e adaptados.

O estudo de Tomlinson (2010, p. 82) afirma que:

Minha posição é que os materiais não devem ser recriações aleatórias do repertório nem clones habilidosos de materiais previamente bem-sucedidos. Em vez disso, devem ser aplicações coerentes e baseadas em princípios de: i) Teorias da aquisição e desenvolvimento da linguagem. ii) Princípios de ensino. iii) Nosso conhecimento atual de como a língua-alvo é realmente usada. iv) Os resultados da observação sistemática e avaliação dos materiais em uso<sup>51</sup>.

Observou-se que os materiais ofertados aos alunos surdos nem sempre trouxeram essas premissas apontadas por Tomlinson (2010). Quando o professor de inglês foi indagado sobre os materiais didáticos, ele afirmou que “adapta os materiais didáticos retirados de fontes como sites da internet e livros didáticos e que se sentia apto para criar, adaptar e selecionar materiais didáticos para os alunos surdos”. Conforme observou-se nesta pesquisa, nem todos os materiais que foram adaptados pelo professor foram bem preparados ou selecionados para os seus alunos surdos, não suprimindo as necessidades visuais, sendo muito extensos e visualmente confusos, contendo questões que abordaram oralidade e atividades com poucas instruções para execução.

Quadro 3- Respostas do questionário do professor sobre o material didático

<p><b>Você tem tempo disponível em sua carga horária para a criação de materiais didáticos?</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>Você se sente apto a criar/selecionar os materiais didáticos que serão usados em sala?</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>Quando retira materiais de um site ou outra fonte você:</b></p>

<sup>51</sup>Tradução da autora. “My position is that materials should not be random recreations from repertoire nor crafty clones of previously successful materials. Instead they should be coherent and principled applications of: i) Theories of language acquisition and development. ii) Principles of teaching. iii) Our current knowledge of how the target language is actually used. iv) The results of systematic observation and evaluation of materials in use (TOMLINSON, 2010, p.82)”

(x) Adapta, adequando ao contexto dos seus alunos ( ) Não adapta, utiliza em sala da mesma maneira que retirou da fonte
<b>Você usa livro didático para ensinar?</b> ( x ) Sim Não ( )
<b>Se sim, qual?</b> Além de utilizar materiais de outras fontes e produzidos por mim, também fiz uso do English File –3rd Edition Beginner Student’s Book e English File – 3rd Edition Elementary Student’s book
<b>Que materiais didáticos você usa para ensinar leitura aos estudantes surdos?</b> Para o ensino da leitura, além de utilizar os materiais mencionados anteriormente, também fiz uso de textos e atividades de compreensão que foram disponibilizados no Moodle. Links adicionais para materiais extras também eram deixados como sugestões adicionais para os alunos.
<b>Que materiais didáticos você usa para ensinar gramática aos estudantes surdos?</b> Slides interativos com explicações e exemplos práticos, assim como os livros didáticos mencionados anteriormente.
<b>Que materiais didáticos você usa para ensinar vocabulário aos estudantes surdos?</b> Slides, jamboards, kahoots e vídeos interativos.

Fonte: Produção da autora.

As respostas do professor, observadas no quadro 3, são coerentes com os materiais didáticos analisados durante a pesquisa. Tomlinson (2013, p.1-2) afirma que o professor “precisa ser capaz de avaliar, adaptar e produzir materiais de forma a garantir uma correspondência entre seus alunos e os materiais que eles usam”<sup>52</sup>. Porém, em certas atividades analisadas nesta pesquisa, pode-se observar que a adaptação e a oferta de alguns materiais retirados de outras fontes, principalmente dos livros didáticos, e adaptados para os alunos surdos, não foram assertivas em seu objetivo de auxiliar no ensino de inglês como LA, sendo as atividades criadas, as mais bem preparadas para auxiliar o estudante.

Quadro 4 - Respostas dos intérpretes sobre os materiais didáticos

Respostas Intérprete 1	Respostas Intérprete 2
<b>Que materiais didáticos são usados em sala pelo professor?</b> ( ) Livro didático ( x ) Slides ( ) Apostila ( x ) Caderno com anotações manuais dos alunos ( x ) Xerox	<b>Que materiais didáticos são usados em sala pelo professor?</b> ( ) Livro didático ( X ) Slides ( ) Apostila ( ) Caderno com anotações manuais dos alunos ( X ) Xerox
<b>Os materiais exploram a interatividade?</b> ( x ) Sim ( ) Não	<b>Os materiais exploram a interatividade?</b> ( ) Sim ( X ) Não

<sup>52</sup> Tradução da autora. Tomlinson (2013, p. 1-2) “who needs to be able to evaluate, adapt and produce materials so as to ensure a match between their learners and the materials they use”.

<p><b>O intérprete tem algum envolvimento na criação dos materiais didáticos?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente</p>	<p><b>O intérprete tem algum envolvimento na criação dos materiais didáticos?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente</p>
<p><b>Os alunos têm algum envolvimento na criação de materiais didáticos?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>Os alunos têm algum envolvimento na criação de materiais didáticos?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>Os materiais didáticos proporcionam um ganho (s):</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Social <input checked="" type="checkbox"/> Cultural <input checked="" type="checkbox"/> Linguístico  <input checked="" type="checkbox"/> Cognitivo <input checked="" type="checkbox"/> Educativo</p>	<p><b>Os materiais didáticos proporcionam um ganho (s):</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Linguístico  <input type="checkbox"/> Cognitivo <input checked="" type="checkbox"/> Educativo</p>
<p><b>O aluno se sente motivado a realizar a atividade proposta no material didático?</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>O aluno se sente motivado a realizar a atividade proposta no material didático?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>O material didático trabalha a:</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Produção  <input type="checkbox"/> Replicação</p>	<p><b>O material didático trabalha a:</b>  <input type="checkbox"/> Produção  <input checked="" type="checkbox"/> Replicação</p>
<p><b>Para a aprendizagem do aluno surdo, você considera mais eficazes os materiais:</b>  <input checked="" type="checkbox"/> criados pelo professor  <input type="checkbox"/> adaptados de outra fonte  <input type="checkbox"/> materiais retirados de outra fonte sem adaptação</p>	<p><b>Para a aprendizagem do aluno surdo, você considera mais eficazes os materiais:</b>  <input type="checkbox"/> criados pelo teacher  <input checked="" type="checkbox"/> adaptados de outra fonte  <input type="checkbox"/> materiais retirados de outra fonte sem adaptação</p>
<p><b>Os materiais didáticos promovem interação?</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p><b>Os materiais didáticos promovem interação?</b>  <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p><b>Os materiais didáticos são:</b>  <input type="checkbox"/> autênticos  <input checked="" type="checkbox"/> adaptadas  <input type="checkbox"/> retirados de outras fontes  <input checked="" type="checkbox"/> retirados de outras fontes e adaptados  <input type="checkbox"/> Não sabe</p>	<p><b>Os materiais didáticos são:</b>  <input type="checkbox"/> autênticos  <input type="checkbox"/> adaptadas  <input type="checkbox"/> retirados de outras fontes  <input checked="" type="checkbox"/> retirados de outras fontes e adaptados  <input type="checkbox"/> Não sabe</p>
<p><b>Você gosta mais dos materiais:</b>  <input checked="" type="checkbox"/> criados pelo professor  <input type="checkbox"/> adaptados porém retirados de outra fonte  <input type="checkbox"/> materiais retirados de outra fonte sem adaptação</p>	<p><b>Você gosta mais dos materiais:</b>  <input type="checkbox"/> criados pelo professor  <input checked="" type="checkbox"/> adaptados porém retirados de outra fonte  <input type="checkbox"/> materiais retirados de outra fonte sem adaptação</p>
<p><b>Como os materiais didáticos em aulas de inglês influenciam o processo de aprendizagem do inglês escrito por alunos surdos?</b>  Os materiais dão embasamento, trazem algumas palavras que podem servir de exemplo a partir disto os alunos têm fomentado seus processos de escrita de inglês.</p>	<p><b>Como os materiais didáticos em aulas de inglês influenciam o processo de aprendizagem do inglês escrito por alunos surdos?</b>  Os materiais didáticos, de bem elaborados conforme o perfil dos alunos, trazem elementos visuais que contextualizam o uso dos termos. Também auxilia na memorização da escrita das palavras.</p>

Fonte: Produção da autora.

O professor cria, adapta, remove e utiliza, em alguns momentos, os mesmos materiais, criados em livros didáticos para alunos ouvintes, para os alunos surdos. A produção de

apostilas e a utilização de imagens escaneadas de outros livros para complementar o material didático ofertado em sala foram algumas das estratégias utilizadas pelo professor, destacando em negrito as partes importantes da apostila para chamar a atenção do aluno, visualmente, utilizando imagens, Libras, explicações mais detalhadas. Diferente das atividades que foram retiradas de outra fonte e adaptadas, essas acabaram por ser visualmente muito poluídas, sem explicação sobre a resolução das questões na LC e na LA, português.

De acordo com Tomlinson (2010), a criação dos materiais didáticos não deve ser aleatória, mas precisa ter em conta o desenvolvimento da linguagem, o nível de conhecimento da LA, às necessidades do público e a viabilidade do uso/reprodução desses materiais para que sejam bem-sucedidos na hora de ofertar aos alunos em sala de aula.

Tomlinson (2010) apresenta alguns autores em sua pesquisa que valorizam a inclusão e oferta de materiais didáticos autênticos como Tomlinson (2001), Day (2003), Mishan (2005) e Gilmore (2007). Consoante com Almeida Filho (2012b), esse material personalizado motiva o aluno ao estudo, abordando assuntos que têm significado e relevância para esses estudantes, contemplando o seu interesse e a sua necessidade no processo de aprendizado da LA. Esse material é feito para explorar o potencial daquele aluno, diferente do livro didático que tende a ser um material genérico com foco na ampla oferta e na monetização do ensino de LA.

Almeida Filho (2013) afirma que a produção de materiais didáticos é um dos quatro movimentos dentro da dimensão de ensino, em que o professor enquanto mediador deve adequar o material às necessidades desse grupo de estudantes, que não possuem provisões anteriores na língua alvo. Para esse autor, o processo de ensino de LA ainda está muito ligado ao uso de livros didáticos, que focam majoritariamente no ensino de gramática, e que se mostram rígidos e com estrutura fixa e sistemática, em que a aprendizagem por meio da interação, da comunicação e do uso autêntico da língua em contexto real e que faça sentido para o aluno se perde, ao tentar generalizar o conhecimento. Esse autor complementa que a relação de dependência entre o professor e o livro didático, com esse formato rígido e sistemático de material, se dá porque a maioria dos professores não têm tempo hábil para produzir materiais didáticos autênticos que contemplem as necessidades e o contexto dos seus alunos.

#### 5.4 O PLANO PEDAGÓGICO DE CURSO DA INSTITUIÇÃO BILÍNGUE

O PPC é um marco referencial, para que os profissionais possam ter uma orientação sobre os elementos pedagógicos que norteiam o curso, ou seja, sobre as diretrizes, as normativas e as orientações capazes de proporcionar um padrão para docentes e pedagogos desenvolverem, de forma normativa e técnica, o plano de ensino, as atividades, as avaliações, dentre outros elementos, para o bom andamento dos cursos.

De acordo com Seixas e Coelho-Lima *et al* (2013, p.114):

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento normativo [...] que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. Nos PPCs estão presentes aspectos técnicos normativos, concepções de homem e de sociedade, além de um componente político fundamental, sendo elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até diretrizes das políticas macroeconômicas. Assim, o PPC deve propor o perfil de sujeito/profissional que se busca formar, no contexto da sociedade para qual se orienta essa formação. Representa, portanto, um entrelaçamento entre a organização de elementos da teoria e da prática [...].

Por meio desse recurso é possível avaliar se o andamento da aula está de acordo com a ementa pré-estabelecida no PPC para a disciplina de inglês, se os objetivos e os conteúdos trabalhados durante a observação das aulas são semelhantes aos propostos no PPC e quais bibliografias são sugeridas para uso em sala e quais bibliografias foram realmente utilizadas no decorrer das aulas de inglês para surdos na instituição pesquisada. Com essa referência bibliográfica, é possível investigar os materiais didáticos utilizados nas aulas de inglês para surdos mediadas pela Libras, que destoam da realidade brasileira de salas de aula inclusivas em instituições públicas, muitas vezes marcadas pela ausência de intérpretes de língua de sinais.

No site da instituição encontrou-se a seguinte definição para PPC:

Isso significa projeto pedagógico do curso. Este documento é essencial para que um curso seja criado, pois é nele que constam informações como a justificativa do curso, forma de acesso, mercado de trabalho e organização curricular. É lá que você vai encontrar, por exemplo, as disciplinas que compõem um curso (BRASIL, 2020).

A Figura 29 mostra uma parte do PPC do curso da instituição pesquisada.

Figura 29 – Organização do curso para os alunos surdos

Nº		Curso				Carga horária	Vagas por turma	Vagas totais anuais	Turno de oferta
		Nível	Modalidade	Status	Curso				
1.			Presencial	Alteração		3200 horas	Ouvintes: 40 vagas (2 turmas) Estudantes surdos: 20 vagas (1 turma)	100	Vespertino

Fonte: Retirado e adaptado do PPC da instituição<sup>53</sup>

Essa dinâmica foi proposta pela própria instituição, para melhor atender as demandas dos alunos surdos dentro da unidade, como disponibilidade de intérpretes, profissionais técnico-administrativos bilíngues, materiais e a organização desses em sala, como mencionado no item 42.2 do PPC da instituição.

Esse item de destaque no Plano Pedagógico do Curso – PPC, traz uma fala sobre a dinâmica das carteiras dos alunos em sala de aula, com um formato semicircular e o professor e intérprete dispostos na frente da sala ao lado do quadro, sempre dentro do campo de visão dos alunos. Se estiverem dispostos um atrás do outro, os alunos têm a sua visão prejudicada e assim conseqüentemente a sua apreensão do conteúdo. Mesmo a sala tendo um tamanho médio, não comporta um número tão expressivo de alunos sentados em semicírculo, conforme ilustrado na Figura 30, por isso foi feita uma retificação no PPC da instituição para alterar o quantitativo de vagas no ano de 2017, conforme figura a seguir.

Figura 30 – Aulas com os surdos



Fonte: Retirado e adaptado do PPC da instituição

<sup>53</sup>Alguns dados foram omitidos para preservar o nome da instituição de ensino e os participantes desta pesquisa.

O respectivo documento esclarece, em seu conteúdo, que a Turma A é exclusiva para alunos surdos, que utilizam a Libras como LC e têm o direito de ter intérpretes em sala, como mostra o excerto: “A turma cuja língua de instrução é a Língua Brasileira de Sinais terá suas aulas ministradas nessa língua e será garantida a presença de tradutores-intérpretes de Libras/português até os professores se tornarem fluentes em língua de sinais” (PPC, 2017, p. 7, grifo da autora).

Esse trecho, que aparece em nota de rodapé no documento, expressa a necessidade dos intérpretes até que os professores alcancem uma fluência para dar aulas a esses alunos, porém não é essa a realidade da instituição. Muitos profissionais são independentes linguisticamente e se comunicam em Libras com os alunos surdos dentro e fora de sala de aula. Outros necessitam dos tradutores/intérpretes dentro e fora de sala de aula para se expressar e se comunicar com os alunos ou com outros colegas de profissão surdos, e isso é um direito tanto do aluno quanto do professor.

No entanto, a presença do profissional intérprete não exime o professor da responsabilidade de, como indivíduo pertencente a uma comunidade surda, buscar por cursos que lhe possibilitem um desenvolvimento mais proeminente na língua de sinais, para se comunicar e ter uma interação mais pessoal com os usuários de Libras. A intérprete 2 expõe a sua opinião de “que os professores estudem Libras para facilitar o ensino”

O professor diz que:

Apesar de possuir conhecimento acerca da língua brasileira de sinais, não me considero fluente. Todavia, além de estar buscando expandir meus conhecimentos em minha segunda graduação em Letras-Libras, também já realizei cursos de Libras e venho pesquisando acerca da aquisição de línguas adicionais por surdos desde minha primeira graduação.

Acredito que a maior dificuldade é a barreira linguística que existe na sala de aula. Apesar de possuir ajuda dos intérpretes e um determinado conhecimento da Libras, existem algumas informações e especificidades da língua que acabam não sendo absorvidas pelos alunos tão facilmente. Além disso, um processo que perpassa três línguas de modalidades distintas é, sem dúvida, um grande desafio.

Souza (2019) afirma, em sua pesquisa, que quando se tem línguas em contato há um conflito linguístico e uma hierarquização dessas línguas. A Libras, sendo a LC dos alunos em sala de aula, se torna referência para aprendizagem da LA, inglês. Porém, pelo fato de o professor e o intérprete terem a língua portuguesa como de conforto, dentro desse cenário de pesquisa, a mediação das aulas se dá do português para Libras.

Figura 31 - Carga horária e divisão anual

TURMA A – ANUAL					
Componente Curricular	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	CH Total
Inglês		I 40 h	I 80 h		120h

Fonte: Retirado e adaptado do PPC da instituição

O curso tem quatro anos de duração<sup>54</sup> e possui dois módulos de inglês (figura 31), o primeiro tem 40 horas e é ofertado no segundo ano do curso, já o segundo tem 80 horas e é oferecido no terceiro ano do curso, totalizando 120 horas. Nessa instituição de ensino, as aulas on-line tinham uma hora de duração<sup>55</sup> e aconteciam no período vespertino, por intermédio de uma plataforma online de *web* conferência. As horas restantes, para completar a carga horária total do curso, foram remanejadas como ANPs, inseridas em um ambiente AVA para que os alunos acessassem de casa e dessem a devolutiva da mesma maneira. O PPC traz, em sua ementa, conforme figuras 32 e 33<sup>56</sup>, os seguintes objetivos a serem alcançados na disciplina de inglês do segundo módulo: (i) Aprender o inglês básico que o aluno utilizará na área profissional a partir de expressões e textos; (ii) Estudar a gramática básica e intermediária do inglês; (iii) Utilizar o vocabulário básico de comunicação em Língua Inglesa e ASL; (iv) Desconstruir concepções pré-estabelecidas em relação às línguas estudadas e diferenciar a L1 da L2/Língua Adicional.

Figura 32 - Ementa da unidade curricular de inglês II - Parte 1<sup>57</sup>

Unidade Curricular: Inglês II	CH: 80h	Ano: III
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o inglês técnico básico utilizado na área de ..... (2)</li> <li>• Compreender e interpretar expressões e pequenos textos, relacionados à .....</li> <li>• Conhecer a gramática básica do inglês (2)</li> <li>• Conhecer a gramática intermediária do inglês</li> <li>• Conhecer vocabulário básico para comunicação em Língua inglesa e ASL</li> <li>• Desconstruir os estereótipos oriundos das assimetrias estabelecidas nas relações entre as línguas.</li> <li>• Reconhecer as relações estabelecidas entre primeira língua e línguas adicionais.</li> </ul>		
<b>Conteúdos:</b>		
Vocabulário específico e termos técnicos da área de ..... (2)Leitura e produção		

Fonte: Retirado e adaptado do PPC da instituição

<sup>54</sup> Esta instituição pública de ensino oferta um curso de ensino médio de quatro anos.

<sup>55</sup> Horário redefinido por conta da pandemia do coronavírus.

<sup>56</sup> Alguns trechos da disciplina de inglês presentes no PPC da instituição de ensino foram suprimidos para a não identificação e exposição da mesma.

<sup>57</sup> Esta figura foi manipulada pela autora, que suprimiu algumas informações para preservar o anonimato dos participantes e da instituição de ensino alvo da pesquisa.

Figura 33 - Ementa da unidade curricular de inglês II - Parte 2<sup>58</sup>

<p>de anúncios, folders, flyers, em inglês. Gramática inglesa básica (2): Verbos e vocabulário da área técnica de (2). Tempos verbais: presente simples e passado simples. Gramática inglesa intermediária. Usos do auxiliar Do e Will. Questões Wh- (where/why/when/who/what/how/which). Gramática Inglesa intermediária: verbos modais, <i>present continuous</i>, <i>past continuous</i>. Vocabulário básico para comunicação em inglês e em ASL. Verbos, adjetivos e advérbio. Números. Cores. Meios de transporte. Comidas e bebidas. Expressões utilizadas em <i>chats</i> de redes sociais</p>
<p><b>Metodologia de Abordagem:</b></p> <p>A unidade curricular será ministrada com aulas teóricas e prática; aulas expositivas e dialogadas; apresentações de trabalhos em grupos e individuais; leituras e discussões de textos; atividades de pesquisa.</p> <p>A avaliação será contínua e processual com base em atividades práticas e trabalhos em grupo, a partir da observação da participação, apropriação e aplicação dos conceitos apresentados e conhecimentos vivenciados.</p>
<p><b>Bibliografia Básica:</b></p> <p>LIMA, Denilso de. <b>Gramática de uso da língua inglesa: a gramática do inglês na ponta da língua</b>. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.</p> <p>PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. <b>Aquisição de segunda língua</b>. São Paulo: Parábola, 2014.</p>
<p><b>Bibliografia Complementar:</b></p> <p>ALMEIDA, Rubens Queiroz de. <b>As palavras mais comuns da língua inglesa: desenvolva sua habilidade de ler textos em inglês</b>. São Paulo: Novatec, 2002.</p> <p>JACOBS, Michael A. <b>Como não aprender inglês: erros comuns e soluções práticas</b>. 4. ed., definitiva. Rio de Janeiro: Campus, 2002.</p> <p>MARTINEZ, Ron. <b>Como dizer tudo em inglês: fale a coisa certa em qualquer situação</b>. 15. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.</p>

Fonte: Retirado e adaptado do PPC da instituição

O conteúdo proposto para ser trabalhado no segundo módulo de inglês foi: produção de *flyers* em inglês, expansão do vocabulário técnico da área, Passado e Presente Simples, uso do “Do” e “Will”, *Wh-questions*, *Modal verbs*, *Present* e *Past Continuous*, vocabulário básico em ASL, verbos, adjetivos e advérbios, Números, Cores, Meios de transporte, Comidas e bebidas e Expressões utilizadas em redes sociais.

As bibliografias apresentadas no PPC,<sup>59</sup> ou seja, Lima (2010) e Paiva (2014), focam em perspectivas estruturalistas e behavioristas de ensino e aprendizagem de L2, não apresentando imagens, desenhos ou qualquer referência à Libras. Ambos os exemplares focam em dicas e ajudam o professor no momento da explicação para ouvintes, não abordando sobre estratégias de ensino de LA para surdos ou materiais didáticos, focando em

<sup>58</sup>Esta figura foi manipulada pela autora, que suprimiu algumas informações para preservar o anonimato dos participantes e da instituição de ensino alvo da pesquisa.

<sup>59</sup> LIMA, Denilso de. **Gramática de uso da língua inglesa: a gramática do inglês na ponta da língua**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

um público oralizado que tem o português como LC e um nível básico/intermediário de inglês.

Entretanto, as bibliografias complementares<sup>60</sup> presentes no PPC são Almeida (2002), que comporta um léxico das palavras mais utilizadas no inglês, funcionando como um dicionário; Igreja (2007), que traz, em seu conteúdo, situações diárias em forma de diálogos, como uma entrevista de emprego, etc.; e Jacobs (2002), que mostra os erros mais comuns cometidos pelos aprendizes de inglês brasileiros, trazendo imagens ilustrativas e abordando conceitos gramaticais, com foco em aprendizes de nível básico de inglês.

Em resumo, as referências escolhidas para compor o PPC focam no ensino e aprendizagem dos alunos ouvintes, tendo que ser adaptadas para o ensino de alunos surdos usuários de Libras como LC e de português escrito como LA. Além dessas referências que compõem a bibliografia complementar não abordarem o ensino de inglês como LA para surdos, não apresentam referências para o ensino de ASL — que, nesse contexto, já seria outra LA, com estrutura e gramática próprias — como LA para surdos.

No questionário, a intérprete 1 afirma:

Acho a maior besteira querer substituir aulas de inglês por ensino de ASL, por mais que os alunos demonstrem interesse, esse não é o alvo das aulas, e não agregam muito aos surdos que provavelmente não terão contato com a língua de sinais americana, já com inglês será constante o contato durante suas vidas, especialmente pelo advento das tecnologias digitais e a ampliação do uso das redes de internet.

Segundo a intérprete 2:

O professor utiliza imagens, por exemplo, trechos de filmes em ASL.

O aluno 3 afirma:

Olha eu acho que a gente tem o ensino de inglês, a gente tem. Mas, eu acho que se tivesse um pouco de ensino de ASL, poderia agregar mais experiência para a gente, que a gente não tem esse conhecimento de ASL, acho que seria interessante.

E o aluno 4 também afirma:

Eu acho que se tivesse (ensino) em inglês e ASL, a Língua de Sinais Americanas seria bem legal para aprender.

Os outros participantes não comentaram sobre o assunto, porém, observando as aulas e analisando os materiais didáticos ofertados nas aulas síncronas e no AVA, não foi observado

---

<sup>60</sup>ALMEIDA, Rubens Queiroz de. **As palavras mais comuns da língua inglesa**: desenvolva sua habilidade de ler textos em inglês. São Paulo: Novatec, 2002.

IGREJA, José Roberto A. **Fale tudo em inglês!**: um guia completo de conversação para você se comunicar no dia a dia, em viagens, reuniões de negócios, eventos sociais e muitas outras situações. Barueri, SP: Disal, 2007.

JACOBS, Michael A. **Como não aprender inglês**: erros comuns e soluções práticas. 4. ed., definitiva. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

nenhum material em ASL, nem visual e nem escrito. Portanto, no período de observação desta pesquisa, o professor de inglês não trabalhou ASL com os alunos em aula. Porém, não se descarta a hipótese de ter sido ofertada em outro momento pelo mesmo professor ou por outro dentro da disciplina.

Ensinar ASL para surdos brasileiros não é uma realidade das escolas públicas regulares inclusivas ou bilíngues. Não há legislação, documentação ou formação de professores para que atuem em sala com esse idioma, pois se trata de outra língua adicional com gramática e estruturas próprias, todavia, não se deve negar o direito do aluno pela curiosidade. Trazer elementos, sinais simples, autores, pintores, personalidades surdas americanas dentro de sala de aula e estudá-las tendo como objetivo a língua alvo, o inglês escrito, torna a aula rica e estimulante.

A partir dos resultados da pesquisa de TCC de Rabelo (2020), foi possível verificar que essas referências foram selecionadas apenas para a construção do PPC, pois em nenhuma das duas pesquisas, a de TCC e a desta dissertação, foi observado o uso desses livros para o preparo de aulas ou de materiais didáticos. Esse documento escolar foi produzido pela professora do quadro efetivo da instituição de ensino, enquanto as pesquisas de TCC e desta dissertação foram conduzidas durante o período em que ela estava afastada para doutoramento. Com isso, os livros utilizados pelo professor temporário em sala para preparar as aulas e produzir os materiais didáticos foram outros, conforme análise apresentada no item 4 desta dissertação.

O PPC para surdos é distinto do PPC para ouvintes nessa instituição, haja vista que, na ementa, os conteúdos previstos para serem ensinados são de nível básico, aconselhados para a instrução dos anos iniciais do ensino fundamental, distinguindo do PCN e da BNCC.

Sousa (2015), em sua tese, menciona autores como Brito (2010) e Oliveira (2007), sobre como os professores veem o aluno surdo como incapaz de aprender, crença essa equivocada, como bem explicado pela autora, se o aluno surdo é exposto às mesmas condições de aprendizado, de acordo com as suas necessidades, ele irá aprender e será capaz até de se sobressair no aprendizado da LA. Essa crença dos professores é um mito que existe dentro do magistério quanto ao ensino de LA para surdos, que se perpetua por conta da falta de espaços para diálogo e acesso a pesquisas e a fontes sobre o tema. Esse documento, após breve análise, não apresenta em sua bibliografia referências que tratam sobre o ensino de LA

para surdos, como é estipulado na visão, filosofia e missão da instituição, embasando o comentário anterior sobre o mito do aprendizado dos surdos.

Aprender o inglês básico que o aluno utilizará na área profissional a partir de expressões e textos; Estudar a gramática básica e intermediária do inglês; Utilizar o vocabulário básico de comunicação em Língua Inglesa e ASL; Desconstruir concepções pré-estabelecidas em relação às línguas estudadas e diferenciar a L1 da L2/Língua Adicional<sup>61</sup> (PPC, 2018, p. 62).

Esta pesquisa aprofunda os seguintes aspectos referentes ao PPC: (i) O fato desse não englobar o ensino bilíngue da LA para surdos em sua bibliografia; (ii) O conteúdo ser mais “simples”, destoando com o nível escolar de alunos cursantes do Ensino Médio; (iii) Investigou que os conteúdos apresentados na ementa da disciplina de inglês se alinham com a BNCC e PCN.

## 5.5 CONCLUSÃO

Para melhor organizar a conclusão dos dados analisados, segue, como fio condutor desta conclusão, os próprios objetivos específicos desta pesquisa, que são: (i) Descrever quais materiais didáticos foram utilizados; (ii) Analisar os materiais didáticos usados pelo professor e (iii) Comparar os conteúdos dos materiais efetivamente trabalhados nas aulas de inglês para alunos surdos, mediadas pela libras, com os conteúdos programáticos e metodológicos para ensinar inglês aos surdos presentes no PPC da referida instituição de ensino médio público bilíngue.

Ao estabelecer a ordem dos capítulos, tornou-se possível organizar os dados analisados, seguindo, como orientação para a linha investigativa, expor as análises descrevendo os materiais didáticos utilizados e comparando-os aos conteúdos efetivamente trabalhados nas aulas de inglês para alunos surdos.

Para o melhor aprendizado dos alunos, produzia-se a adequada visualidade desses materiais, sem o uso de áudios, traduzindo-os para Libras por meio dos intérpretes, trazendo à tona a atenção dos alunos surdos. Foi dada a possibilidade de ocorrer interação entre todos e, mesmo se tratando de uma LE, tornar esse alvo atrativo da dinâmica durante o aprendizado em sala de aula, com a presença significativa dos materiais como mediação ilustrativa didática. Houve determinados momentos, em aula, em que o método aplicado pelo professor

---

<sup>61</sup> PPC

foi a escrita juntamente com a fala, desfocando, de certo modo, a dinâmica entre intérpretes e alunos. É relevante destacar também que o acesso prévio dos intérpretes aos materiais utilizados em aula favoreceu o momento da explicação da atividade e dos jogos, por ser um tipo de material que contribui para o aprendizado, trabalhando a visualidade do aluno surdo. E principalmente, pelo fato de o professor utilizar a LC para esses alcançarem a LA.

Evidenciou-se como favorável a influência de trabalhar, durante as atividades, textos curtos direcionados didaticamente à cultura surda, como forma de fazer esse estudante compreender distintamente o mundo à sua volta. Ao ajustar o conjunto do conteúdo apresentado, possível de um melhor entendimento, tornando-o executável, acessível e significativo às percepções do aluno surdo, o professor favorece uma resposta positiva ao estímulo. Como também, contribui com o avanço do processo de aprendizagem, quando percebe que é possível manifestar maior participação ao usar sua criatividade, além de expressar a construção de sua ideia de forma mais completa, com sinais simples.

Descrever quais materiais didáticos foram usados pelo professor nas aulas de inglês para alunos surdos, mediadas pela Libras, em uma instituição de ensino médio público bilíngue, possibilitou aprender sobre materiais didáticos, de modo a entender o que utilizar e o que não utilizar durante o processo de ensino e aprendizagem, inclusive, o que os alunos preferem. Sobre isso, eles deixaram claro que, nas instruções, devem ser dadas informações e explicações com o uso didático do inglês e do português. E, principalmente, solicitaram que tenha a Língua de Sinais Americana (ASL) introduzida em seu aprendizado cotidiano.

Analisar esses materiais didáticos também permitiu descrever e comparar os conteúdos dos materiais, efetivamente trabalhados nas aulas, com os conteúdos programáticos e metodológicos para ensinar inglês aos surdos, presentes no PPC da referida instituição de ensino médio público bilíngue. Além do que, trouxe conhecimento e ciência a respeito dos materiais didáticos ofertados pelo professor, os quais eram adaptados e criados para melhor se adequar às necessidades dos estudantes surdos.

A visualidade dos estudantes foi explorada pelo professor a partir do uso de imagens coloridas somado ao uso da Libras, englobando temas e materiais didáticos que abordam a dinâmica entre português e libras, durante o aprendizado de inglês, nos contextos multilíngues. Porém, alguns materiais, criados ou adaptados, mostraram-se verborreicos, visualmente poluídos e com *layout* desorganizado.

A gramática foi abordada nos materiais por intermédio de livros didáticos e de textos adaptados, respeitando a BNCC. Libras e português aparecem nos materiais didáticos como instrumentos hábeis para explicar as questões das atividades, porém devem aparecer com mais frequência, de acordo com os alunos, pois são de extrema relevância para o aprendizado. A gramática também aparece como meio de instigar o aprendizado da LA por meio da discussão de temas relevantes para os estudantes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de consultas a estudos feitos no campo da linguística aplicada, observou-se que a oferta e a distribuição de materiais didáticos oficiais para o ensino de inglês para surdos no Brasil não é uma realidade. Os professores desses alunos são quem adapta e cria esses materiais e os oferta em classe. Esta pesquisa buscou analisar e descrever quais foram os materiais didáticos utilizados em sala de aula e se os conteúdos programáticos trabalhados foram os mesmos estipulados no PPC da instituição pesquisada.

Para alcançar esses objetivos, foi utilizado um *corpus* que contemplou a opinião dos estudantes surdos, dos intérpretes e do professor, composto por: (i) respostas do questionário do professor; (ii) respostas dos questionários das intérpretes; (iii) anotações feitas durante a observação das aulas; (iv) respostas das entrevistas com os alunos surdos e (v) análises dos materiais utilizados em sala, conforme descrito no capítulo 4.

Os resultados alcançados, a partir da coleta dos dados, mostraram, por um lado, que os materiais didáticos utilizados em sala foram criados, adaptados, retirados de outra fonte e retirados de outra fonte e adaptados pelo professor de língua inglesa da instituição. Porém, esta pesquisa mostrou que os materiais variaram entre adequados visualmente e visualmente poluídos e verborreicos, pois, tanto alguns materiais produzidos quanto alguns materiais retirados de outras fontes e adaptados, possuíam excesso de texto em LA, bem como páginas de exercícios com o *layout desorganizado e* poluído visualmente.

Por outro lado, o professor utilizou de recursos multimodais para trabalhar vocabulário, gramática, interpretação de texto e ensino de relações étnico-raciais, com o uso de vídeos, de jogos, de imagens, de *GIFs*, de quadrinhos, de *slides*, por meio do AVEA e de ferramentas de *web* conferência.

A partir das análises, observou-se que os materiais influenciaram positivamente no processo de aprendizagem do inglês escrito por esses alunos, atendendo às suas necessidades visuais, sendo utilizados de maneira a integrar esses alunos com a atividade e fazendo com que entendessem o que estava sendo proposto.

Com a análise das entrevistas feitas com os alunos surdos, descobriu-se que os materiais desenvolvidos e aplicados pelo professor da instituição foram relevantes para eles e que atenderam parcialmente suas necessidades, visto que continham pouca, ou nenhuma,

explicação em português escrito ou em Libras, para que o aluno tivesse autonomia no desenvolvimento das atividades propostas. Além do que, nem os intérpretes e nem os alunos contribuíam com a produção e a seleção desses materiais didáticos, apesar de a instituição de ensino ofertar espaço, materiais e ferramentas para a produção e a distribuição desses materiais didáticos. Ademais, descobriu-se que os alunos gostam dos materiais didáticos utilizados em sala, e que as instruções em Libras e em português ajudam na aquisição do inglês, porém a ASL não foi trabalhada, apesar de alguns alunos mostrarem interesse em aprender e de o tema estar presente, como conteúdo programático, no PPC.

O PPC da instituição, por sua vez, foi um documento feito por outro professor da instituição e não serviu de base para o professor atual na hora de organizar os conteúdos programáticos para esse grupo de estudantes. As referências utilizadas para compor o documento não trazem o ensino de inglês como LA para surdos, mas sim abordagens metodológicas e didáticas para ensinar gramática e vocabulário a aprendizes de inglês como LA.

Os conteúdos presentes no PPC para o ensino de inglês para surdos são de nível básico, diferindo do nível escolar de alunos do Ensino Médio, mas sendo condizentes com a BNCC e os PCNs.

Para finalizar, é importante dizer que esta pesquisa abre possibilidades para estudos futuros. A partir da análise dos dados, observou-se um interesse dos alunos por materiais que contemplassem a ASL, motivando assim uma pesquisa em contextos escolares em que essa língua seja ensinada. Outra oportunidade de pesquisa é a produção e a seleção de materiais junto aos alunos surdos, uma vez que eles, em sua instituição, têm acesso a recursos midiáticos, físicos e de mão de obra, para produzir materiais didáticos autorais e, ainda, para ofertá-los, de modo gratuito, para toda a comunidade escolar por meio da plataforma da instituição na *internet*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAIN, Olivier; GRUBER, Crislaine. **Projeto Pedagógico e Currículo na Educação Profissional**. Módulo 02 - Unidade Curricular 6 - Projeto Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica. Florianópolis: IFSC. 2022. Disponível em: <https://moodle.ifsc.edu.br/course/view.php?id=14094>. Acesso em: 23 mai. 2023.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. *In: \_\_\_\_\_ (Org). O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012b. 151 p.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Pontes. 2013.

ANDRADE, Rayssa Mesquita de. **O que é, afinal, uma escola bilíngue?: A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ANDRADE, Gustavo da Silva; SILVA, Paulo Ricardo Moura da. Análise de material didático para o ensino de Língua Espanhola no CEL de São José do Rio Preto: Reflexões acerca dos gêneros textuais no livro didático. **Revista Averso do Averso**, v.14, n.14, p. 107-119, nov. 2016.

ARAÚJO, Mileide Figueiredo Constante; GOMES, Vilisa Rudenco. **A utilização do ambiente virtual de aprendizagem (ava) na disciplina de química na EJA/EAD do SESI**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/477/A%20UTILIZA%20O%20DO%20AMBIENTE%20VIRTUAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BACHIETE, Janny Aparecida. **Inserção da Língua Americana de Sinais no ensino de Língua Inglesa: Uma proposta dialógica de translanguagem entre surdos e ouvintes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Do Espírito Santo. Campus Goiabeiras. PPGEL – Programa De Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Vitória, 2016.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, ago. 2000.

BIRINCI, Fatma Güleğül. *The Effectiveness of Visual Materials in Teaching Vocabulary to Deaf Students of EFL*. Dissertação de mestrado. Universidade de Hacettepe. Departamento de Ensino de Língua Estrangeira/Língua Inglesa. 2014. Disponível em: <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/1924>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRAHIM, A. C. S. M.. *From structuralism to the language as discourse conception: the impacts in foreign language reading pedagogy*. **Revista Intersaberes**, 8 (16), 2013.

BRANDÃO, Cibele. Diversidade linguística no ensino de Português como Língua Adicional (LA). In: SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da. **Diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, 2017. p. 231-243. Disponível em: <https://materialdiscursivomultimodal.com/wp-content/uploads/2019/12/O-que-a-dist%C3%A2ncia-revela-importante.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686882/artigo-59-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 14 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 20 jul. 2022

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

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5626/05 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília/DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2020-pdf/146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue/file>. Acesso em: 20 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso**. 2018. Disponível em: <https://11nq.com/oOPR2>. Acesso em: 08 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 2/2020: Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em 13 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decifrando as siglas e os acrônimos da instituição de ensino médio pública bilíngue**. 2020. Disponível em: <https://11nq.com/rwXML>. Acesso em: 06 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Site oficial da Instituição de ensino médio pública bilíngue**. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fhABC>. Acesso em: 11 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Ensino Superior a Distância**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/13105-educacao-superior-a-distancia?Itemid=164>. Acesso em: 11 maio 2023.

BUSCH, B. *Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language*. **Working Papers in Urban Language & Literacies**. Paper 148. 2015. Disponível em:

[https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/WP148\\_Busch\\_2015\\_Linguistic\\_repertoire\\_and\\_Spracherleben-libre.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP148_Busch_2015_Linguistic_repertoire_and_Spracherleben-libre.pdf). Acesso em: 28 abr. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação De Surdos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza *et al.* **Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante**: Carta Aberta ao Ministro da Educação. 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSADMINISTROMERCADANTE.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022

CARDOSO, R. C. T. *The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes. 2004.

CARDOSO, Angela Cristina. “**AGente Pode Aprender Muito Com Essas Trocas De Línguas e Não Ficar Preso Numa Língua Só**”: Práticas De Linguagem Na Introdução Do Ensino Bilíngue Em Sala De Aula Do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Terezinha. *Contemporary Brazilian Perspectives on Multilingualism: An Introduction*. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. London: Routledge, 2018, p., 2018.

CHAZAN, Guilherme Goldstein. **Ensino de inglês instrumental para surdos**: uma pesquisa bibliográfica. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2022.

CÓRDOVA, Gigliola Duci. Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais - Livro de Ronice Müller de Quadros. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 13, set. 2018. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/bhr4bh7pebbdzekij4o24n2leq>. Acesso em: 08 set. 2022.

CORREA, Leonardo Neves. **Políticas Educacionais e a Educação Inclusiva com foco no Ensino de Línguas Estrangeiras para alunos surdos**. Dissertação de Mestrado. 130 p. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

COURA, Felipe de Almeida. **Inglês na palma da mão**: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2016.

CRYSTAL, David. *The Cambridge encyclopedia of language*. 3rd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Oxford Languages. **Deafness**. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/deafness>. Acesso em: 11 set. 2021

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez. Centro de Ciências da Educação, 2017.

DIDIO, Lucie. **Como Produzir Monografias, Dissertações, Teses, Livros e Outros Trabalhos**. São Paulo: Atlas, 2014.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford University Press: Oxford, 1997.

FERRAZ, J. A. Multimeios no Ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional: entre o analógico e o digital, parâmetros multimodais para elaboração de material didático. In: SILVA, F. C. O; VILARINHO, M. M. O. (Org.). **O que a distância revela Volume IV: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional**. Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB: Brasília, 2017.

FISHMAN, J. A. **Bilingual Education : Current Perspectives**. Arlington, Va: Center for Applied Linguistics, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos Barros de. **Interação em sala de aula em Libras e Português com experiências transidiomáticas**: enquadres de professor e alunos surdos e ouvintes. Tese de Doutorado. 344 p. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese de Doutorado. 227 p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (Org) **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Núcleo de Publicações (NUP). Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. 2006. 222f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 4 ed.

GROSJEAN, Françoise. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and Language**, 36, 3-15. Academic Press, Inc. 1989.

HAMMARBERG, B. *The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues*. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 48, n. 2-3, p. 91-104, jul., 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **ETD - Educação Temática Digital**, v.7, n.2, p. 98-109, 2006. Disponível em: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura\\_surda.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1). Acesso em: 19 ago. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, (41), p. 61-79, jul./set. 2011.

KÜHL, Yohanna Hemilly Katleen. **Mapeamento do ensino de língua inglesa para alunos surdos em Pato Branco - PR**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2017.

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

LÔPO RAMOS, Ana. Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, v. 13, n. 01, p.233–267. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Acesso em: 01 abr. 2023

MAHER, T. J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda. C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, Terezinha Machado *et al.* Produções acadêmicas sobre a Educação Escolar Indígena: um tributo a Marilda Cavalcanti. **Revista DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 38 (4), p. 1- 22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/TMbfqBqyjXdyVW5GVXTWpgK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 maio 2023.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p.1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

MEDEIROS, T. G. **Inglês para alunos surdos: concepções de professores de inglês e intérpretes diante da inclusão e a prática de ensino de inglês para alunos surdos**. Editora: Novas Edições Acadêmicas. 2015.

MENDES, M. A.; TORRES, M. N. B. F. A multimodalidade no material didático impresso (mdi) para a educação à distância (EaD). **Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância**, v. 8, n. 14, 25 jul. 2016.

MENEZES, L. J. J. M. Plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo: reflexões sobre a realidade linguística moçambicana. **Revista Percursos Linguísticos**, 3(7), p. 81- 91, 2013. Disponível em: [periodicos.ufes.br/percursos/article/download/6284/4593](http://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/6284/4593). Acesso em: 29 jul. 2022.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RhTc89SFtdyzDT5yy5xQYwh/?lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 maio 2023.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. Rio de Janeiro, 2006. xi, 335 f.: il. TESE (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2006.

PEREIRA, K. A. **O ensino de língua estrangeira na educação de surdos: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de teachers de alunos surdos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas, 2015.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. **Revista da FENEIS**, Ano IV, n. 14. p.15-16. abr./jun, 2002. Disponível em: [https://issuu.com/feneisbr/docs/revista\\_feneis\\_14](https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_14). Acesso em: 30 abr. 2023.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Disciplina: Fundamentos Da Educação De Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf). Acesso em: 14 jul. 2023.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PINHEIRO, Michelle Soares. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. **Revista brasileira de linguística aplicada**. v. 19, n. 3, p. 455-476, Jul-Sep, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Yhv4RFNfyXmzBsbD9Gy4vyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022

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

\_\_\_\_\_. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: **Surdez e bilingüismo**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, v.1, p. 26-36, 2005.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006

RABELLO, Nicole da Cruz. *A Study of the Teaching Materials Used in English Classes for Deaf Students at a Bilingual High School*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Inglesa, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 83. 2020.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1995.

ROTH, M.; JÚNIOR, A. A. P. A prática pedagógica de professores de uma escola pública para educação de um aluno surdo. **Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guarica**, v. 2, n. 1, jul. 2010.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e Identidade Surdas**: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.p.572. disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hxdxvjqjczy8mcdtblggnnk/?format=pdf&lang=pt>. acesso em: 19 jul. 2023.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; ANDRADE, Cristiane Esteves de. Surdez e Sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). **Libras em Estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: Feneis, 2013, p. 145-163. Disponível em: [https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/09/2013-ALBRES-e-NEVES\\_LIBRAS-Pol%C3%ADtica-lingu%C3%ADstica.pdf](https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/09/2013-ALBRES-e-NEVES_LIBRAS-Pol%C3%ADtica-lingu%C3%ADstica.pdf). Acesso em: 09 fev. 2023.

SEIXAS, Pablo Sousa; COELHO-LIMA, Fellipe *et al.* Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.17, n. 1, Janeiro/Junho de 2013: p. 113-122. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Pn3M5mwQ56PYwrNfKvBkzVR/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SERRA, Ilka Márcia R. de Souza; SENA, Lílian de Sousa. **Gamificação no ensino inclusivo de surdos**. São Luís: UEMA, 2022. Disponível em: <https://eskadauema.com/course/view.php?id=88>. Acesso em: 14 jun 2023.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3a ed. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino a Distância, 2001.

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (orgs) **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira (Org.) **Diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, 2017. 244 p. Disponível em: <https://materialdiscursivomultimodal.com/wp-content/uploads/2019/12/O-que-a-dist%C3%A2ncia-revela-importante.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S.(org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador, UFBA, 2012. 534 p.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). *In: Referencial curricular: lições do Rio Grande*. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação, 2009. p. 127-128. Disponível em: [goo.gl/n8DV7t](http://goo.gl/n8DV7t). Acesso em: 28 abr. 2023.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014.

SOUSA, Aline Nunes de. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: Uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Dissertação de Mestrado. 237 p. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Centro de Humanidades. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2008.

SOUSA, Aline Nunes de. **Educação plurilíngue para surdos**: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SOUZA, Adriana Baptista de. **A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira**: padrões de representação narrativa e de interação. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Linguística. Instituto de Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Adriana Baptista de. **Conflitos na construção de conhecimentos por um aluno surdo do ensino fundamental I em interação nas aulas de Inglês de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2019.

SOUZA, A. C.; FIALHO, F. A. P.; OTANI, N. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2007.

SOUZA, Renata Condi de. Metodologias para a Educação Bilíngue. *In: MEGALE, Antonieta (org.). Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p.43-56. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00289932736762aea40f4>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SPASIANI, Monique Vanzo. **Ensino de inglês para alunos surdos**: materiais didáticos e estratégias de ensino. Dissertação de Mestrado. 216 p. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil. 2018.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingência*. Vol.1, novembro/2006. p. 01–10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingencia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 22 jul. 2022.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008a.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008b.

TEIXEIRA, Bartira Fernandes. **Surdos e Ouvintes juntos no espaço escolar: o processo de construção do número**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

TOMLINSON, B. *Principles of effective materials development*. In: **English Language Teaching Materials – Theory and Practice**. Cambridge University Press, 2010. p. 81-108.

TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. United Kingdom: Bloomsbury Publishing, 2013.

UFSC. **Libras Sign Bank**. Disponível em: <https://signbank.libras.ufsc.br/pt>. Acesso em: 19 jul. 2023.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: Veiga Ilma Passos A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola – uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

WEIZEMANN, Kéli Luiza; BETTONI, Melissa. Warm up - Motivação e ativação de conhecimento prévio na aula de inglês para crianças. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 170-192, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/5495/5308>. Acesso em: 14 jul. 2023.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes. 2005.

\_\_\_\_\_. **Teaching Language as Communication** - Oxford Applied Linguistics. United Kingdom: Oxford University Press. 2013.

**ANEXOS**



15- O material didático trabalha a:

- Produção  
 Replicação

16- Para a aprendizagem do aluno surdo, você considera mais eficazes os materiais:

- criados pelo professor  
 adaptados de outra fonte  
 materiais retirados de outra fonte sem adaptação

17- O material didático trabalha tópicos relacionados à língua(s) de sinais?

- Sim  Não  Parcialmente

18- Trabalha com tópicos relacionados à cultura surda?

- Sim  Não  Parcialmente

19- Utiliza imagens?

- Sim  Não

Se sim, de que tipo?

---

20 - Os materiais didáticos promovem interação?

- Sim  Não

21 - Os materiais didáticos são:

- autênticos  
 adaptados  
 retirados de outras fontes  
 retirados de outras fontes e adaptados  
 Não sabe

22- Você gosta mais dos materiais:

- criados pelo professor  
 adaptados porém retirados de outra fonte  
 materiais retirados de outra fonte sem adaptação

23- O professor explica como utilizar o material didático para ser usado em sala ou em casa?

- Sim  Não

24- Como os estudantes costumam trabalhar? Pares? Grupos? Sozinhos? Em qual eles se desenvolvem melhor?

25- O professor utiliza de contextos, situações reais para ensinar a Língua alvo?

- Sim  Não

26- Como os materiais didáticos em aulas de inglês influenciam o processo de aprendizagem do inglês escrito por alunos surdos?

27- Para você, enquanto intérprete educacional, qual a maior dificuldade ao interpretar as aulas de inglês (língua estrangeira) para estudantes surdos?

28- O que você mais gostou/aprendeu interpretando as aulas de inglês para surdos?

29- Quando o professor mostra algum material didático visual (como texto ou imagens projetadas em slides), ele respeita a dinâmica de interpretação para a Libras (já que o aluno surdo não pode olhar para o material e para o intérprete ao mesmo tempo)? Comente.

30 - Se tiver algum comentário sobre as aulas, o professor, os alunos ou atividades/ materiais didáticos utilizados, que você gostaria de compartilhar e complementar para enriquecer a pesquisa, fique à vontade para responder:

**Obrigada por participar desta pesquisa!**

## **ANEXO B - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM AULAS DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS**

### **Pesquisa: UM ESTUDO SOBRE O USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM AULAS DE INGLÊS PARA SURDOS MEDIADAS PELA LIBRAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICA**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Lemos Pizzio (DLSB/ UFSC)

Pesquisadora: Nicole da Cruz Rabello (PPGLin)

**As perguntas a seguir foram adaptadas ou retiradas dos livros de Sternfeld (1996), Almeida Filho (2012) e Cardoso (2004).**

1- Qual a sua formação acadêmica?

2- Você é fluente em Libras? Teve alguma formação para trabalhar com alunos surdos?

3- Quantos alunos surdos você tem em sua sala de aula? Há também alunos ouvintes nessa sala?

4- Você tem tempo disponível em sua carga horária para a criação de materiais didáticos?

( ) Sim ( ) Não

5- Você se sente apto a criar/selecionar os materiais didáticos que serão usados em sala?

( ) Sim ( ) Não

6- Quando retira materiais de um site ou outra fonte você:

( ) Adapta, adequando ao contexto dos seus alunos

( ) Não adapta, utiliza em sala da mesma maneira que retirou da fonte

3- Você usa livro didático para ensinar?

( ) Sim Não ( )

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

4- Quais atividades você usualmente escolhe para seus estudantes?

( ) Atividades integradoras

( ) Atividades que trabalham as habilidades de escrita

( ) Atividades que trabalham as habilidades de ouvir

( ) Atividades que trabalham as habilidades de ler

( ) Atividades que trabalham as habilidades da fala

5- Você ensina a escrita?

( ) Sim Não ( )

6- Quais atividades de práticas linguísticas você usualmente escolhe para seus estudantes surdos?

( ) Atividades que trabalham só as habilidades de escrita

( ) Atividades que trabalham só as habilidades de leitura

( ) Atividades que integram leitura e escrita

7- Que materiais didáticos você usa para ensinar escrita aos estudantes surdos?

8- Que materiais didáticos você usa para ensinar leitura aos estudantes surdos?

9- Que materiais didáticos você usa para ensinar gramática aos estudantes surdos?

10- Que materiais didáticos você usa para ensinar vocabulário aos estudantes surdos?

11- Você utiliza jogos com os alunos?

( ) Sim Não ( )

12- Que tipos de jogos você utiliza em classe?

( ) Jogos de Gramática

( ) Jogos Interativos

( ) Jogos de Vocabulário

( ) Outros: \_\_\_\_\_

13- Para você enquanto professor qual(ias) experiência(s) positiva(s) que você teve com esse grupo de alunos, o que aprendeu dando aula de inglês para eles?

14- Como você costuma avaliar seus alunos?

15- Como os estudantes costumam trabalhar com material didático? Em pares? Grupos? Sozinhos? Em qual modelo eles se desenvolvem melhor, na sua opinião? Comente.

16- Como você prepara suas aulas de inglês? Existem diferenças no planejamento para os alunos ouvintes e para os alunos surdos? Se sim, quais?

17- O intérprete de Libras participa do seu planejamento de aulas de alguma forma, ou na produção e pesquisa de materiais didáticos? Comente.

18- Quando você mostra algum material didático visual (como texto ou imagens projetadas em slides), você respeita a dinâmica de interpretação para a Libras (já que o surdo não pode olhar para o material e para o intérprete ao mesmo tempo)? Comente.

19- Os alunos surdos participam em algum momento da criação ou escolha dos materiais didáticos que serão utilizados em aula?

20- Como os materiais didáticos usados nas aulas de inglês influenciam o processo de aprendizagem do inglês escrito por alunos surdos?

21- Para você, enquanto professor de língua estrangeira, qual a maior dificuldade com a sua turma de estudantes surdos?

22- Você gostaria de fazer mais algum comentário específico sobre os estudantes surdos e o uso de materiais didáticos que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores?

**Obrigada por participar desta pesquisa!**

## ANEXO C - TCLE DOS ALUNOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**Projeto de Pesquisa: Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos mediadas pela libras em uma instituição de ensino pública**

**Pesquisadora Responsável:** Dra. Aline Lemos Pizzio

**Pesquisadora Assistente:** Nicole da Cruz Rabello

*Termo de Consentimento para participante maior de idade baseado na resolução 510/2016 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde)*

Prezado(a) Estudante,

Eu, Nicole da Cruz Rabello, [REDACTED] aluna da pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, orientada pela Professora Dra. Aline Lemos Pizzio, estou convidando você a participar da pesquisa intitulada "Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos mediadas pela libras em uma instituição de ensino pública", que tem como objetivo descrever e analisar quais materiais didáticos estão sendo utilizados nas aulas de inglês, como esses materiais didáticos são utilizados e de que maneira contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos surdos nas aulas de inglês.

Os estudos nessa área são recentes, por isso a importância de se pesquisar sobre isso, pois com a inexistência de materiais didáticos oficiais para o ensino de inglês para surdos, os professores da área é que criam e adaptam esses materiais didáticos. Por isso, este estudo pretende investigar se esses materiais atendem às demandas e necessidades dos alunos surdos.

**Peço que você leia este termo e/ou observe a interpretação do mesmo para a Libras e tire todas as dúvidas que possam surgir antes de concordar em participar do estudo. A pesquisadora assistente contará com a presença de um intérprete de Libras-Português para interpretar o presente termo para a Libras e para mediar a interação entre você e a pesquisadora assistente sobre suas dúvidas quanto ao termo.**

Se você concordar em participar dessa pesquisa, quatro aulas regulares de inglês, em que você estará presente serão observadas pela pesquisadora assistente. Além disso, você irá participar de uma entrevista em Libras, que também será gravada em vídeo. A gravação das entrevistas será realizada através de uma plataforma online vídeo conferência. Sua imagem não

será publicada nem usada para outros fins. Permanecerá sob a responsabilidade exclusiva da pesquisadora responsável e da pesquisadora assistente, para coleta de dados. Em decorrência da participação nesta pesquisa, você pode estar exposto(a) a eventuais riscos, mesmo que baixos, tais como nervosismo, constrangimento, cansaço ou aborrecimento, inerentes a qualquer situação de avaliação, assim como a quebra de sigilo dos dados coletados, mesmo que de maneira involuntária e não intencional. **Reforçando assim o potencial risco de violação dos dados colhidos nesta pesquisa.** Para minimizar a possibilidade de desconforto, a pesquisadora apenas observará as aulas, sem fazer nenhuma intervenção durante as aulas. Não haverá a necessidade de identificação na entrevista quanto a gênero, nome e idade.

As entrevistas com os(as) estudantes surdos(as) serão gravadas em vídeo e serão feitas individualmente para não gerar desconforto. A pesquisadora fará as perguntas em Português, o(a) intérprete as interpretará para a Libras para o aluno(a) surdo(a), este(a) irá sinalizar a resposta e o(a) intérprete a interpretará para o Português, para que a pesquisadora analise posteriormente as respostas enquanto dados da pesquisa.

A coleta de dados será realizada de forma *online* por conta do distanciamento social gerado pela pandemia do COVID-19. De acordo com o Ofício Circular No 2/2021/CONEP/SECNS/MS, **nenhum** dado pessoal (RG ou CPF) ou sensível (saúde, gênero ou genético) serão coletados ou utilizados nesta pesquisa. Os participantes devem estar cientes que a entrevista pode trazer riscos característicos do meio virtual, eletrônico ou atividades não presenciais, por conta das limitações das tecnologias utilizadas.

Para a coleta de dados será enviado um **link** para uma plataforma virtual de encontro apenas para o email do participante, onde na sala estarão presentes a pesquisadora assistente, a pesquisadora principal, o (a) intérprete e o próprio participante.

Será enviado para o participante, após a coleta dos dados, uma cópia da gravação da entrevista para seu email pessoal e **reforça-se o pedido de que o participante guarde a gravação em local seguro de sua preferência.**

A entrevista só será realizada após a apresentação e leitura deste TCLE e assinatura do participante concordando em participar da pesquisa, se isto não ocorrer, as entrevistas não poderão ser conduzidas.

**O direito do participante desta pesquisa em não querer responder qualquer pergunta será preservado e respeitado, sendo a pergunta obrigatória ou não, sua vontade será preservada, sem precisar dar justificativa ou explicação para não querer responder. Assim como o direito de se retirar da entrevista em qualquer momento sem precisar dar nenhuma justificativa.**

Após a sua assinatura aprovando sua participação na pesquisa mas antes da entrevista acontecer, as perguntas que serão feitas serão enviadas para o seu email pessoal para prévia análise. A entrevista só será realizada com os alunos menores de idade apenas com a prévia autorização dos pais, que também irão ler, consentir e assinar um termo de consentimento próprio e depois o aluno de menor irá ler, consentir e assinar um termo apenas seu aprovando a sua participação na pesquisa.

Primeiro será apresentado o termo de consentimento para apenas depois de o participante concordar em participar é que ocorrerá a coleta dos dados através da entrevista *online* através de uma plataforma virtual de encontro. A plataforma que será utilizada é de domínio público e não terá custos diretos ou indiretos aos participantes ou para as pesquisadoras.

É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. A gravação da entrevista e o armazenamento dos Termos de consentimento será de inteira responsabilidade das pesquisadoras, que salvarão os arquivos em um HD externo para evitar que sejam corrompidos ou extraviados.

As pesquisadoras respeitam e concordam com os termos da Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9 inciso V, concordando em não expor nenhum dado pessoal dos participantes. Juntamente com a CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016. Como não há a necessidade de identificação no termo de consentimento deixamos clara a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa no decorrer de seu registro e consentimento.

De acordo com a legislação brasileira, sua participação nesta pesquisa é voluntária e não remunerada. Os pesquisadores estarão à disposição para esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa. Você tem assegurada a liberdade de desistir de participar a qualquer momento do estudo, sem nenhuma penalização. Duas vias deste documento deverão ser rubricadas em todas as páginas deste documento e assinadas por você, pela pesquisadora responsável e pela pesquisadora assistente. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Caso a sua participação nesta pesquisa lhe traga alguma despesa financeira, você tem direito a ressarcimento. Caso venha sofrer qualquer prejuízo, material ou imaterial, comprovadamente decorrente de sua participação nesta pesquisa, você será indenizado de acordo com a legislação vigente.

Os dados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo e serão armazenados pelas pesquisadoras em arquivos privados por cinco anos. Os dados serão acessados apenas pelas

pesquisadoras responsáveis. Solicito também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos acadêmicos e publicar em revistas científicas nacionais e/ou internacionais. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo absoluto. Você pode ter acesso aos resultados da pesquisa a qualquer momento entrando em contato com as pesquisadoras.

As pesquisadoras declaram conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

Os procedimentos metodológicos adotados obedecem aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos, conforme normatizado pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. As pesquisadoras também aderem a esse documento e comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a referida Resolução.

**Contatos da Pesquisadora Responsável:** Tendo qualquer dúvida sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a professora Dra. Aline Lemos Pizzio através do e-mail [alinelemospizzio@gmail.com](mailto:alinelemospizzio@gmail.com), pelo [REDACTED] ou no prédio D do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, sala 714.

**Contatos da Pesquisadora Assistente:** Tendo qualquer dúvida sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a estudante Nicole da Cruz Rabello através do e-mail [nicon.rabello@gmail.com](mailto:nicon.rabello@gmail.com), pelos telefones (48) 99602-0047 e [REDACTED]

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** Esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha alguma dúvida ou reclamação quanto à condução ética desta pesquisa, você pode entrar em contato com o CEPSH – UFSC no seguinte endereço: Prédio da Reitoria II, 4º andar, sala 401, Rua Desembargador Vitor Lima, nº222, Trindade, CEP 88040-400, Florianópolis-SC, telefone: (48) 3721-6094, e-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br).

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu,  
aceito participar da pesquisa, que tem o objetivo de descrever e analisar quais materiais didáticos estão sendo utilizados pelo professor de inglês, língua estrangeira, como esses materiais didáticos são utilizados e de que maneira contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos surdos nas aulas de inglês. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer no decorrer deste estudo. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem que nada me aconteça. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas. Declaro que li e compreendi as informações do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Eu compreendo meus direitos como voluntário(a) desta pesquisa, concordo em participar como voluntário desta pesquisa e em ceder meus dados para esta pesquisa. Compreendo os objetivos do estudo bem como os procedimentos que serão realizados. Receberei uma via assinada deste termo de consentimento.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO D - TCLE INTÉRPRETES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**Projeto de Pesquisa: Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos mediados pela libras em uma instituição de ensino pública**

**Pesquisadora Responsável:** Dra. Aline Lemos Pizzio  
**Pesquisadora Assistente:** Nicole da Cruz Rabello

*Termo de Consentimento para participante maior de idade baseado na resolução 510/2016 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde)*

Prezado(a) Intérprete,

Eu, Nicole da Cruz Rabello, [REDACTED], aluna da pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, orientada pela Professora Dra. Aline Lemos Pizzio, tenho como objetivo desenvolver um estudo sobre os materiais didáticos usados em aulas de inglês para surdos. Estou convidando-o(a) a participar desta pesquisa, que busca descrever e analisar quais materiais didáticos estão sendo utilizados nas aulas de inglês, como esses materiais didáticos são utilizados e de que maneira contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos surdos nas aulas de inglês.

Os estudos nessa área são recentes, por isso a importância de se pesquisar sobre isso, pois com a inexistência de materiais didáticos oficiais para o ensino de inglês para surdos, os professores da área é que criam e adaptam esses materiais didáticos. Por isso, este estudo pretende investigar se esses materiais atendem às demandas e necessidades dos alunos surdos. Peço que você leia este formulário de consentimento e tire todas as dúvidas que possam surgir antes de concordar em participar do estudo. Se você concordar em participar deste estudo, você será solicitado(a) a preencher um questionário escrito, onde não precisará identificar seu nome, idade ou gênero. O questionário será sobre o uso de materiais didáticos utilizados em sala nas aulas de inglês para surdos. Você estará sujeito(a) à quebra de sigilo, mesmo que de maneira involuntária e não intencional, por parte das pesquisadoras. As observações das aulas regulares de inglês ocorrerão

durante seu horário de trabalho e serão ofertadas pela instituição em que você trabalha, a saber, Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Palhoça Bilingue. Em decorrência da participação nesta pesquisa, você pode estar exposto(a) a eventuais riscos, mesmo que baixos, tais como nervosismo, constrangimento, cansaço ou aborrecimento, inerentes a qualquer situação de avaliação. Para minimizar a possibilidade de desconforto, a pesquisadora apenas observará as aulas, sem fazer nenhuma intervenção. As pesquisadoras estarão à disposição para esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa. Você tem assegurada a liberdade de desistir de participar a qualquer momento deste estudo, sem nenhuma penalização.

Duas vias deste documento serão rubricadas em todas as páginas e assinadas por você, pela pesquisadora responsável e pela pesquisadora assistente. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Caso a sua participação nesta pesquisa lhe traga alguma despesa, você tem direito a ressarcimento. Caso venha sofrer qualquer prejuízo, material ou imaterial, comprovadamente decorrente de sua participação nesta pesquisa, você será indenizado de acordo com a legislação vigente. Os dados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo e serão armazenados pelas pesquisadoras em arquivos privados por cinco anos. Os dados serão acessados apenas pelas pesquisadoras responsáveis. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos ou publicações científicas sem qualquer identificação dos participantes. Você pode ter acesso aos resultados da pesquisa a qualquer momento entrando em contato com as pesquisadoras. Os procedimentos metodológicos adotados obedecem aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos, conforme normatizado pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. As pesquisadoras também aderem a esse documento e comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a referida Resolução.

As pesquisadoras declaram conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

**Contatos da Pesquisadora Responsável:** Tendo qualquer dúvida sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a professora Dra. Aline Lemos Pizzio através do e-mail [alinelemospizzio@gmail.com](mailto:alinelemospizzio@gmail.com), pelo [REDACTED] [REDACTED] prédio D do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, sala 714.

**Contatos da Pesquisadora Assistente:** Tendo qualquer dúvida sobre a pesquisa, você pode entrar em

contato com a estudante Nicole da Cruz Rabello através do e-mail [nicon.rabello@gmail.com](mailto:nicon.rabello@gmail.com), pelos telefones (48) 99602-0047 [REDACTED]

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** Esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha alguma dúvida ou reclamação quanto à condução ética desta pesquisa, você pode entrar em contato com o CEPSH – UFSC no seguinte endereço: Prédio da Reitoria II, 4º andar, sala 401, Rua Desembargador Vitor Lima, nº222, Trindade, CEP 88040-400, Florianópolis-SC, telefone: (48) 3721-6094, e-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br).

#### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_  
declaro que li e compreendi as informações do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Eu compreendo meus direitos como voluntário(a) desta pesquisa, concordo em participar deste estudo e em ceder meus dados para a pesquisa. Compreendo o objetivo do estudo bem como os procedimentos que serão realizados. Receberei uma via assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO E - TCLE PROFESSOR

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**Projeto de Pesquisa: Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos mediadas pela libras em uma instituição de ensino pública**

**Pesquisadora Responsável:** Dra. Aline Lemos Pizzio  
**Pesquisadora Assistente:** Nicole da Cruz Rabello

*Termo de Consentimento para participante maior de idade baseado na resolução 510/2016, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde)*

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Nicole da Cruz Rabello, [REDACTED] aluna da pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, orientada pela Professora Dra. Aline Lemos Pizzio, tenho como objetivo desenvolver um estudo sobre os materiais didáticos usados em aulas de inglês para surdos. Estou convidando-o(a) a participar desta pesquisa, que busca descrever e analisar quais materiais didáticos estão sendo utilizados nas aulas de inglês, como esses materiais didáticos são utilizados e de que maneira contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos surdos nas aulas de inglês.

Os estudos nessa área são recentes, por isso a importância de se pesquisar sobre isso, pois com a inexistência de materiais didáticos oficiais para o ensino de inglês para surdos, os professores da área é que criam e adaptam esses materiais didáticos. Por isso, este estudo pretende investigar se esses materiais atendem às demandas e necessidades dos alunos surdos. Peço que você leia este termo de consentimento e tire todas as dúvidas que possam surgir antes de concordar em participar do estudo. Se você concordar em participar deste estudo, você será solicitado(a) a preencher um questionário escrito sobre os materiais didáticos utilizados em suas aulas de inglês para alunos surdos e permitir que quatro aulas suas sejam observadas. Os dados permanecerão sob a responsabilidade exclusiva das pesquisadoras para coleta de dados. As observações das aulas ocorrerão nas aulas regulares de inglês ofertadas pela instituição em que você trabalha, a saber, o Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Palhoça Bilingue. O questionário que você está convidado(a) a responder também será aplicado nessa mesma instituição.

Em decorrência da participação nesta pesquisa, você pode estar exposto(a) a eventuais riscos, mesmo que baixos, tais como nervosismo, constrangimento, cansaço ou aborrecimento, inerentes a qualquer situação de avaliação, assim como a quebra de sigilo, mesmo que de maneira involuntária e não intencional. Para minimizar a possibilidade de desconforto, a pesquisadora apenas observará as aulas, sem fazer nenhuma intervenção. Não haverá a necessidade de identificação no questionário

quanto a gênero, nome e idade. As pesquisadoras estarão à sua disposição para esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa. De acordo com a legislação brasileira, sua participação é voluntária e não remunerada. Caso a sua participação nessa pesquisa lhe traga alguma despesa, você tem direito a ressarcimento. Caso venha a sofrer qualquer prejuízo, material ou imaterial, comprovadamente decorrente de sua participação nesta pesquisa, você será indenizado de acordo com a legislação vigente. Você tem assegurada a liberdade de desistir de participar a qualquer momento do estudo, sem nenhuma penalização.

Duas vias deste documento deverão ser rubricadas em todas as páginas e assinadas por você, pela pesquisadora responsável e pela pesquisadora assistente. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Os dados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo e serão armazenados pelas pesquisadoras em arquivos privados por cinco anos. Os dados serão acessados apenas pelas pesquisadoras responsáveis. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos ou publicações científicas sem qualquer identificação dos participantes. Você pode ter acesso aos resultados da pesquisa a qualquer momento entrando em contato com as pesquisadoras.

Os procedimentos metodológicos adotados obedecem aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos, conforme normatizado pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas e Ciências Humanas e Sociais. As pesquisadoras também aderem a esse documento e comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a referida Resolução.

As pesquisadoras declaram conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa. **Contatos da Pesquisadora Responsável:** Tendo qualquer dúvida sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a professora Dra. Aline Lemos Pizzio através do e-mail [alinelemospizzio@gmail.com](mailto:alinelemospizzio@gmail.com), pelo [REDACTED] [REDACTED] prédio D do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, sala 714.

**Contatos da Pesquisadora Assistente:** Tendo qualquer dúvida sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a estudante Nicole da Cruz Rabello através do e-mail [nicon.rabello@gmail.com](mailto:nicon.rabello@gmail.com), pelos telefones (48) 99602-0047 [REDACTED] [REDACTED]

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** Esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. O CEPSH é um órgão colegiado

interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Caso você tenha alguma dúvida ou reclamação quanto à condução ética desta pesquisa, você pode entrar em contato com o CEPESH – UFSC no seguinte endereço: Prédio da Reitoria II, 4º andar, sala 401, Rua Desembargador Vitor Lima, nº222, Trindade, CEP 88040-400, Florianópolis-SC, telefone: (48) 3721-6094, e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_

declaro que li e compreendi as informações do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Eu compreendo meus direitos como voluntário(a) desta pesquisa, concordo em participar deste estudo e em ceder meus dados para a pesquisa. Compreendo o objetivo do estudo bem como os procedimentos que serão realizados. Receberei uma via assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO F - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP APROVANDO A PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** UM ESTUDO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS EM AULAS DE INGLÊS PARA SURDOS MEDIADAS PELA LIBRAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICA

**Pesquisador:** ALINE LEMOS PIZZIO

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 53330921.7.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.479.198

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado de Nicole Rabello, orientado pela Profa. Dra. Aline Pizzio no PPG em Linguística da UFSC.

O estudo visa investigar como os materiais didáticos usados em aulas de inglês influenciam o processo de aprendizagem de inglês escrito de alunos surdos em uma instituição pública de ensino.

Os participantes serão 10 alunos (10), 1 docente e 2 intérpretes de Libras que responderão um questionário.

Projeto aprovado em 29/04/2022 (parecer nro. 5.377.174).

Trata a presente tramitação de emenda com a seguinte justificativa: "Conforme andamento da pesquisa e de estudos de novas leituras e referências, observou-se necessário complementar os questionários dos intérpretes e do professor com novas perguntas para melhor colher os dados e assim obter uma análise concisa e atualizada para a pesquisa".

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

## ANEXO G - EXEMPLO DE ATIVIDADE

6A

A school reunion

Find a job you like and you add five days to every week.  
*H. Jackson Brown, Jr., American author*

G present simple: *he, she, it*   
 V jobs and places of work   
 P third person -es, sentence rhythm

**1 GRAMMAR** present simple: *he, she, it*

**a** Look at the chart and complete the sentences.

	Amy	Luis
live in a big city	X	✓
like cats	✓	X
listen to pop music	✓	X
speak French	X	✓
drink tea	X	✓

- 1 Amy doesn't live in a big city.
- 2 She \_\_\_\_\_ cats.
- 3 She \_\_\_\_\_ to pop music.
- 4 She \_\_\_\_\_ French.
- 5 She \_\_\_\_\_ tea.
- 6 Luis \_\_\_\_\_ in a big city.
- 7 He \_\_\_\_\_ cats.
- 8 He \_\_\_\_\_ to pop music.
- 9 He \_\_\_\_\_ French.
- 10 He \_\_\_\_\_ tea.

**b** Complete the text with the correct form of the verbs in brackets.

Kate's from Ireland, and she's an English teacher in Russia. She <sup>1</sup> lives (live) in St Petersburg, and she <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ (work) in a language school in the centre of the city. She <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ (not work) at the weekends because the school is closed. Kate <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ (like) Russia, but she <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ (not speak) Russian very well. She <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ (have) a Russian class in the morning, and she <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ (study) in the evening on her computer. She <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ (watch) TV at home, but she <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ (not understand) very much. She <sup>10</sup> \_\_\_\_\_ (think) Russia is a fantastic country, and she <sup>11</sup> \_\_\_\_\_ (not want) to go home.

**c** Complete the conversation with *do, does, don't, or doesn't*.

Mike Hello, I'm Mike.  
 Sarah Hi, I'm Sarah.  
 Mike What <sup>1</sup> do you do, Sarah?  
 Sarah I'm a journalist.  
 Mike <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ you work for a newspaper?  
 Sarah No, I <sup>3</sup> \_\_\_\_\_. I work for a magazine.  
 Mike Where <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ you work?  
 Sarah I work in different places. At home, in the office, in the street...  
 Mike <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ you like your job?  
 Sarah Yes, I <sup>6</sup> \_\_\_\_\_. It's really interesting.  
 Mike Where <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ you live?  
 Sarah I have a very small flat in the centre of the city.  
 Mike <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ you have brothers and sisters?  
 Sarah Yes, I have one brother.  
 Mike What <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ he do?  
 Sarah He works in a shop.  
 Mike <sup>10</sup> \_\_\_\_\_ he have a flat?  
 Sarah No, he <sup>11</sup> \_\_\_\_\_. He lives with our parents.

**d** Think of a friend or a member of your family and complete the sentences.

- 1 He / She lives in \_\_\_\_\_.
- 2 He / She likes \_\_\_\_\_.
- 3 He / She watches \_\_\_\_\_.
- 4 He / She drinks \_\_\_\_\_.
- 5 He / She has \_\_\_\_\_.

**2 PRONUNCIATION** third person -es

**a** 6.1 Listen and circle four more words with /ɪz/ and write them in the chart.

closes does eats finishes has goes likes  
 listens lives loves reads relaxes speaks  
 teaches wants watches works

/ɪz/	closes
------	--------

**b** 6.1 Listen again and repeat the words.