



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA

**TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

João Pessoa/PB

2021

MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA

**TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de Concentração: Estrutura Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliene Lopes
Ribeiro Pedrosa

João Pessoa/PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A447t Almeida, Matheus Lucas de.

TDIC no ensino de língua inglesa : possibilidades na
educação de surdos / Matheus Lucas de Almeida. - João
Pessoa, 2021.

169 f. : il.

Orientação: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua inglesa. 2. TDIC. 3. Surdos. 4. Aquisição -
linguagem. 5. Terceira língua. I. Pedrosa, Juliene
Lopes Ribeiro. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376=111(043)

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o a defesa da dissertação.

**TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Linguística e Ensino

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

Membro externo: Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes

Membro interno: Prof^ª. Dr^ª. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

João Pessoa/PB, 18 de janeiro de 2021.

À Gírlene, minha querida mãe que, apesar de todas as dificuldades impostas pela vida, sempre buscou dispor aos seus filhos o acesso a tudo aquilo que ela não conseguiu ter durante a sua trajetória.

A todos e todas envolvidos com a educação de surdos.

AGRADECIMENTOS

Apesar dos bons resultados obtidos, a produção de uma dissertação é algo que demanda muitos esforços e abdições, bem como o suporte de diversas pessoas. Assim, agradeço à força celestial que nos rege por me guiar e me confortar nos momentos difíceis que passei durante a minha jornada.

À minha mãe por se fazer presente e sempre ter me apoiado e me dado suporte em minhas decisões pessoais e acadêmicas. Esse trabalho é tão seu quanto meu, te amo!

A mim, por não ter desistido apesar dos diversos entraves que surgiram no caminho.

À professora Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa pelas orientações, flexibilidade e suporte durante a minha trajetória no mestrado. Por ter considerado e acolhido minhas ideias e mudanças acadêmicas durante o difícil momento pandêmico que vivemos.

Aos amigos e familiares por entenderem e respeitarem meus momentos de ausência.

À professora Dr^a. Izabelly Correias do Santos Brayner, minha primeira orientadora e amiga, por ter me iniciado e incentivado minhas pesquisas na área da surdez.

Ao querido amigo e professor Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, por ter me inserido no mundo das pesquisas em aquisição de L3 por surdos e, desde a graduação, ter me apoiado e me orientado em relação às minhas escolhas acadêmicas e profissionais. Com toda certeza, mais que uma referência acadêmica, você é uma referência de ser humano para mim.

À professora Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante por ter aceitado participar da banca e pelas significativas contribuições que trouxe a minha pesquisa.

Aos professores e intérpretes que colaboraram com a construção desse estudo.

À Universidade Católica de Pernambuco, pelo suporte acadêmico e financeiro em minhas Iniciações Científicas durante a graduação.

A Hyago Manta, amigo de longa data, pelas atentas correções e contribuições.

À Débora Sandyla, colega de turma com quem pude compartilhar meus anseios, angústias e resultados. Uma amizade que, com certeza, se estenderá para além do mundo acadêmico.

A todas e todos colegas de turma e professores e professoras do Mestrado em Linguística e Ensino pela colaboração em minha formação.

À Universidade Federal da Paraíba e seus funcionários por terem contribuído com esse importante passo de minha trajetória acadêmica.

Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o *nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*, aos seus caminhos e orientações possíveis.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) estão imprimindo cada vez mais mudanças na sociedade atual, o que sinaliza que as pesquisas sobre questões relacionados ao ensino e à aprendizagem devem dar atenção especial a esse processo. Nesse contexto, surge, também, um movimento inclusivo que busca acolher o diferente, trazendo para a sala de aula alunos que possuem diferentes especificidades, sejam elas físicas, psicológicas ou linguísticas. Levando tais fatores em consideração, o presente estudo analisa as contribuições das TDIC para o ensino do inglês como língua adicional para surdos, identifica ferramentas tecnológicas e propõe metodologias para o ensino da modalidade escrita do inglês para esses sujeitos. Além disso, desenvolve um material educacional com sugestões didáticas para o ensino de inglês para surdos mediado por tecnologias. Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação e segue as orientações de Triviños (2010), Burns (2015) e Paiva (2019). Ajudam a embasar nosso trabalho autores como Johnson (2004), Vygotsky (1981, 1998), Bakhtin/ Volochinov (2006), Bakhtin (1986, 2016) Moraes (2012, 2015, 2018), Figueiredo (2019), Paiva (2014, 2019), Sousa (2014, 2018) entre outros. Os dados analisados foram coletados com o suporte de um questionário online respondido por 10 participantes de diferentes estados do Brasil, sendo esses professores de língua inglesa e/ou intérpretes de LIBRAS que possuíam experiência com o ensino/interpretação de língua inglesa para alunos surdos. As perguntas do questionário abordaram questões que dizem respeito às condições de desenvolvimento do trabalho desses profissionais, os modos de enfrentamento observados nesses espaços e as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas junto aos alunos surdos. Para a análise dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Os resultados encontrados indicam que o ensino de língua inglesa para surdos mediado por tecnologias pode obter resultados satisfatórios, desde que algumas especificidades sejam respeitadas e consideradas.

Palavras-chave: Língua Inglesa. TDIC. Surdos. Aquisição da Linguagem. Terceira língua.

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (DICT) are making tons of changes in our society nowadays. It shows that research on issues related to teaching and learning should have special attention on this process. In this context, there is also an inclusive movement that seeks to welcome the different, bringing to the classroom students who have different needs, whether physical, psychological, or linguistic. Taking these factors into account, we analyze here the contributions of DICT to the teaching of English as an additional language to the deaf. We also identify technological tools and propose methodologies for teaching the written modality of English to these individuals. Besides, we develop an educational material with didactic suggestions for teaching English to the deaf mediated by technologies. For this, the research has a qualitative approach of action research and follows Triviños (2010), Burns (2015), and Paiva's (2019) guidelines. Johnson (2004), Vygotsky (1981, 1998), Bakhtin/Volochinov (2006), Bakhtin (1986, 2016), Moraes (2012, 2015, 2018), Figueiredo (2019), Paiva (2014, 2019), Sousa (2014, 2018) among others help to support our theoretical framework. We have collected the data with the support of an online questionnaire answered by 10 participants from different states in Brazil, who were English teachers and, or interpreters of Brazilian sign language with experience in teaching/interpreting the English language to deaf students. The questionnaire questions addressed issues related to their work conditions, the ways of coping observed in their work environment, and the methodological possibilities that may be used with deaf students. For data analysis, we adopted the Content Analysis proposed by Bardin (2009). The results indicate that teaching the English language to the deaf, mediated by technologies, may obtain satisfactory results. However, some specificities need to be respected and considered.

Keywords: English language. DICT. Deaf. Language Acquisition. Third language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Distribuição das Esferas de Atuação	97
Gráfico 2- Etapas de Ensino.....	97
Gráfico 3- Tempo de experiência com o ensino de inglês e/ou interpretação da LIBRAS	98
Figura 1- O emergir da performance em L2 com a competência em L2	55
Figura 2 - Habilidade local em segunda língua	55
Figura 3 - Atividade sobre alimentos no Gartic.....	101
Figura 4- Atividade no Match the Memory sobre as horas	102
Figura 5- Memory Game Irregular Verbs (Past Simple)	103
Figura 6- Atividade no Hang Man Online	104
Figura 7- Kahoot sobre a Amazônia.....	105
Figura 8 - Kahoot sobre o verbo modal can na versão para IOS	106
Figura 9- Apresentação de slides na sala de reunião no Google Meet	108
Figura 10 - Atividade no Jamboard sobre a rotina.....	109
Figura 11- Atividade sobre saudações no Duolingo	111
Figura 12- Disposição de conteúdos no Duolingo	112
Figura 13- Chat para diálogo em uma partida do Among Us	120
Figura 14- tela inicial de uma sala no Gartic antes de o participante começar a desenhar	125
Figura 15- tela de participante desenhando objetos escolares no Gartic	125
Figura 16- sala do Gartic Phone antes do participante começar a desenhar	127
Figura 17- tela na qual alunos inserem suas frases no Gartic Phone	128
Figura 18- jogo da memória sobre os feriados em língua de sinais americana no Match The Memory	129
Figura 19- jogo da memória sobre idioms no Match the Memory.....	131
Figura 20- Kahoot sobre storytelling.....	133
Figura 21- Kahoot sobre a grafia da palavra Tennis na tela do computador.....	133
Figura 22- Kahoot sobre a grafia da palavra Tennis no navegador de celular	134
Figura 23- atividade de warm-up para exploração de vocabulário no Google Jamboard	135

Figura 24- descrição de imagem com frases no Google Jamboard	136
Figura 25- atividade de lead-in sobre apresentação pessoal no Google Jamboard	136
Figura 26- atividade de apresentação pessoal no Google Jamboard	137
Figura 27- Jamboard sobre sentimentos	138
Figura 28- interface da página do professor no Duolingo para escolas	139
Figura 29- atividade no Duolingo na versão para computador	140
Figura 30- atividade no Duolingo na versão para computador	140
Figura 31- Templo Branco na Tailândia no Google Maps	141
Figura 32- atividade de escrita em língua inglesa no Canva.....	144
Figura 33- atividade sobre a história pessoal da família no Canva	144
Figura 34-verificação da escrita de uma mensagem informal no Grammarly	145
Figura 35-página inicial do StoryBoardThat	147
Figura 36-história em quadrinhos produzida no StoryBoardThat	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COVID-19	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus) – 2019
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
LIBRAS	Língua Brasileira de sinais
L2	Segunda língua
A.C	Antes de Cristo
L1	Primeira língua
LP	Língua Portuguesa
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
PROLIBRAS	Proficiência Linguística em LIBRAS
ASL	Aquisição de Segunda Língua
DZP	Zona de Desenvolvimento Proximal
POLA	Practical Oral Language Ability.
EF	Education First
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
L3	Terceira língua

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS.....	21
1.1 Oralismo	23
1.2 Comunicação Total	26
1.3 Bilinguismo	28
1.4 Educação de Surdos no Brasil	34
2 TEORIAS EM AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: DISCUTINDO NOVAS POSSIBILIDADES	41
2.1 O Sociointeracionismo Vygotskiano e o Ensino de Línguas Adicionais	42
2.1.1 O <i>Scaffolding</i> Vygotskiano no Ensino de Línguas Adicionais.....	47
2.2 Bakhtin, a Heteroglossia Dialógica e o Ensino de Línguas	49
2.3 Um Novo Modelo Dialógico em Aquisição de Segunda Língua: Bakhtin e Vygotsky em Jogo	53
3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: APONTAMENTOS INICIAIS	61
3.1 A BNCC e o Ensino de Língua Inglesa	64
3.1.2 Eixos Organizadores de Língua Inglesa Na BNCC	67
3.2 O Ensino de Inglês para Surdos.....	72
4 TDIC NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA NECESSIDADE CONTEMPORÂNEA ...	82
4.1 TDIC no Ensino de Línguas Adicionais para Surdos: Considerações Metodológicas	88
5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
5.1 Local de Realização da Pesquisa	92
5.2 População de Estudo	92
5.3 Procedimentos Éticos.....	93
5.4 Garantias Éticas aos Participantes.....	93
5.5 Tipo de Pesquisa.....	94
5.6 Coleta de Dados.....	94
5.7 Instrumento de Análise.....	95
6 ANÁLISE DOS DADOS	96
6.1 Percepções e Perfis de Professores de Língua Inglesa sobre a Utilização das TDIC com Alunos Surdos	99
6.2 Percepções e Perfis dos Intérpretes de LIBRAS sobre a Utilização das TDIC com Alunos Surdos	114

7 SUGESTÕES DE TDIC COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS	124
7.1 Gartic.....	124
7.2 Gartic Phone	126
7.3 Match the Memory.....	128
7.4 Kahoot!	132
7.5 Google Jamboard	134
7.6 Duolingo	138
7.7 Google Maps	141
7.8 Among Us!.....	142
7.9 Canva/Canva For Education	143
7.10 Grammarly.....	145
7.11 TikTok.....	146
7.12 StoryBoardThat	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES	162
Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	162
Apêndice II – Questionário	164
ANEXOS	168
Anexo I – Parecer Consubstanciado do CEP.....	168

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na educação, as mudanças sofrem grandes e constantes resistências, todavia, as demandas sociais por mudanças estão cada vez mais intensas e constantes, o que exige das instituições educacionais uma postura diferente acerca do novo cenário tecnológico e social. Contexto no qual surge a pandemia da COVID-19 que, de acordo com Silva e Teixeira (2020), é um marco na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Afinal, o que antes era algo opcional, passa a ser necessário no novo contexto no qual a sociedade está vivendo, tendo em vista que diversas nações precisaram ressignificar suas práticas nos mais variados âmbitos para que pudessem realizar o distanciamento social necessário objetivando evitar a proliferação do vírus. Tal procedimento não poderia ser diferente com as instituições de ensino e essas precisaram redirecionar o ensino que antes era realizado em espaços físicos para ambientes virtuais. Processo que evidencia que as TDIC estão imprimindo cada vez mais mudanças na sociedade atual.

Concomitante a isso, questões relacionadas à surdez, ao sujeito surdo e ao seu aprendizado no processo de aquisição de línguas – seja ela primeira língua ou não – têm sido temas recorrentes na agenda da academia, apesar de ainda existir uma descrença por parte de alguns na capacidade desses sujeitos poderem adquirir uma segunda ou terceira língua.

Contudo, contrariando algumas expectativas que circulam na sociedade, acreditamos que o surdo é um sujeito capaz de adquirir uma segunda ou terceira língua, desde que sua especificidade linguística seja respeitada. Sendo, nesse processo, o uso de tecnologias um elemento motivador (MORAES, 2012). Afinal, além de atraente pelas possibilidades que oferta, põe o aprendiz em posição de controle de sua própria aprendizagem (MORAES, 2012, 2015).

Aqui, advogamos pela promoção e identificação de instrumentos que auxiliem no processo formativo da comunidade surda para que esses possam, gradualmente, modificar a insatisfatória realidade educacional que têm vivenciado. Em detrimento disso, nos inspiramos em buscar progressos nas pesquisas da área, permitindo, dessa forma, que posteriormente nossos estudos possam, de alguma forma, contribuir para a ampliação e modificação desse campo ainda pouco explorado que é o referente ao do ensino de inglês para alunos surdos.

Levando tais fatores em consideração, nossa pesquisa visa analisar possíveis contribuições que o ensino mediado por TDIC pode proporcionar para a educação de uma língua adicional¹ para surdos, no caso de nosso estudo, o inglês. Tal escolha ocorreu, pois, durante nossa jornada acadêmica e científica fomos marcados pela participação em dois projetos no Programa Institucional de Iniciação Científica: *A argumentação no processo de leitura pela pessoa surda* (ALMEIDA; BRAYNER, 2016) e *A experiência de rodas de leitura em língua portuguesa com surdos do ensino fundamental* (ALMEIDA; BRAYNER, 2017). Além do desenvolvimento e participação em algumas pesquisas na área, entre elas: *Aplicativos de tradução de Libras na construção de sentido em língua portuguesa* (ALMEIDA; MORAES; BRAYNER, 2016); *Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua* (SANTOS; CAVALCANTI; ALMEIDA, 2017); *Bilinguismo: o que pensam os sujeitos surdos do ensino fundamental sobre essa abordagem?* (ALMEIDA; SANTOS, 2020); *A importância das inter-relações familiares na constituição da linguagem do surdo bilíngue: um estudo de caso* (BRAYNER; ALMEIDA, 2020).

Trabalhos que nos ajudaram a perceber quão marginalizada e deficitária ainda é a educação de surdos no Brasil. Afinal, apesar de o ensino de línguas adicionais para esses sujeitos estar ganhando espaço nos debates acadêmicos, ainda é possível notar resistências e crenças cristalizadas acerca desses indivíduos. Entre estas, a de que eles estejam impossibilitados dessa aprendizagem devido à ausência da audição – fator comum a grande parte dos surdos brasileiros.

Assim, tais trabalhos nos fizeram questionar sobre como poderíamos contribuir de maneira significativa para os estudos que se debruçam sobre a educação de surdos. Tendo como objetivo não apenas trazer à tona questionamentos acerca de metodologias e problemáticas existentes, mas, sobretudo, refletir sobre possibilidades

¹ Leffa e Irala (2014) acreditam que “o uso do termo “adicional” no processo de aquisição de línguas 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; IRALA, 2014, pp. 32-33). Termo adotado por nós em nosso estudo.

no ensino de línguas adicionais para esses indivíduos. Propondo, inclusive, sugestões de algumas atividades que podem ser aplicadas junto a esses sujeitos.

Nesse cenário, apesar das mudanças tecnológicas possibilitarem a população acesso rápido à informação, no meio educacional, percebemos que essas transformações não estão sendo devidamente acompanhadas. Afinal, muitos docentes não sabem e/ou não buscam adquirir habilidades para fazer uso dessas novas ferramentas.

De acordo com Moran (2007), há muitos profissionais que lecionam de forma ultrapassada, visto que suas aulas são baseadas em um modelo no qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é, apenas, um receptor. Silva e Teixeira (2020), por sua vez, apontam que muitos profissionais da educação ainda necessitam de maiores conhecimentos acerca das TDIC e isso ocorre, muitas vezes, pela falta de formação direcionada para a utilização dessas ferramentas. Em decorrência disso, normalmente, quando se pensa em um ensino mediado por tecnologias, um questionamento comumente vem à tona: as TDIC, de fato, contribuem para a melhoria das práticas educativas de uma escola?

Acreditamos que, para que essa pergunta obtenha uma resposta positiva, é necessário, primeiramente, conhecer as TDIC e saber utilizá-las para encontrar materiais que oportunizem a resolução de problemas, a compreensão do mundo e suas questões cotidianas para, a partir daí, utilizá-las de modo transformador e significativo.

Desse modo, é necessário a apropriação e uso dos instrumentos tecnológicos com conhecimento e clareza do seu papel e potencial, fazendo com que o caminho para uma educação de qualidade esteja aliado à participação e ao compromisso de todos os atores envolvidos nesse processo. Afinal, como afirma Moran (2007, p. 12), “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo”. O que nos faz perceber que as TDIC podem ser um valioso instrumento no processo de ensino e aprendizagem, mas esse processo não deve se resumir a elas.

Dessa forma, seu uso no cotidiano da escola precisa ser tratado com cuidado, planejamento e atenção. Afinal, no contexto escolar, o aluno que não possui acesso ou domínio de ferramentas digitais está em desvantagem em relação àqueles que possuem, visto que esse “perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais,

de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura” (MORAN, 2018, p. 13). Assim, a escola surge como um local que pode viabilizar esses ganhos, afinal, há alunos que não possuem acesso a esse tipo de possibilidades em seus lares e encontram na escola um espaço possível para novas e frutíferas descobertas.

Ao passo que isso ocorre, a globalização traz consigo novas demandas. Entre elas, a necessidade de comunicação entre os povos linguisticamente distintos. Nesse contexto, para que possamos realizar nossos intercâmbios sociais de modo significativo, muitas vezes, usufruímos do inglês. Isso ocorre, pois, como sinalizam Moares e Barros (2020b), a língua inglesa é uma língua hegemônica utilizada na mediação de diversificadas atividades no mundo globalizado no qual vivemos.

Contexto no qual, como afirma Silveira (1999), o ensino de línguas adicionais se justifica socialmente por promover o diálogo intercultural e por ser um instrumento de grande valia na interação interpessoal e na circulação de informações entre os povos. Todavia, apesar da existência dessas exigências, como menciona Pereira (2014), ainda há poucos materiais acerca de metodologias e abordagens no que diz respeito ao ensino do inglês para surdos. O que é preocupante, pois os professores se veem frente a um grande desafio, como se pode observar no trecho abaixo.

Sem referências anteriores quanto ao ensino de inglês para surdos naquela escola nem em minha prática como professora, tive que encontrar um jeito próprio e completamente intuitivo de ensinar inglês para surdos, contando com a parceria e o feedback constante dos alunos. (SOUZA, 2014, p.1032).

Como é possível observar, é latente a necessidade de materiais e pesquisas que discutam sobre a temática para que, assim, professores possam ter insumos mais significativos para embasar suas práticas pedagógicas. Contudo, apesar de ser um tema de grande relevância, ainda são poucos os trabalhos que discutem a questão da aquisição de uma terceira língua por sujeitos surdos. Muitas vezes, essa falta de interesse se embasa na crença de que esses indivíduos não possuem capacidade de aprender uma terceira língua, pois eles ainda não possuem sequer uma segunda (a língua portuguesa) completamente adquirida.

De fato, ainda há muitas questões a serem resolvidas a respeito da educação de surdos. Entre elas, o processo de alfabetização desses sujeitos, o acesso dos

conteúdos por eles e a barreira comunicacional que ainda existe nas salas de aulas (MORAES, 2012). O que nos mostra que a nossa **escola para todos** não vem alcançando seu papel de promover a integração social e de ajudar na emancipação desses indivíduos.

Todavia, como sinalizam Almeida, Santos e Moraes (2018), não devemos permanecer transfixados pela questão da evolução, refletindo quando seria um momento mais apropriado para seguir em frente. Exatamente por isso, existe a necessidade de uma movimentação na agenda da academia frente à temática, tendo em vista que ainda são ínfimos os materiais encontrados sobre o tema no estado da arte.

Nesse panorama, apesar dos diversos avanços no que diz respeito à educação de surdos, como comenta Santos (2016), o maior aprendizado é o do que não devemos fazer. Souza (2016), por exemplo, lista os fracassos vivenciados durante esse período, demonstrando que, durante bastante tempo, com a alegação da inexistência de profissionais qualificados para a organização de escolas bilíngues, foram diligenciados profissionais com formação mínima para a atuação na educação de surdos. Como cursos de especialização, que não têm como objetivo a formação de professores bilíngues; cursos de LIBRAS de 80 a 120 horas; contratação de profissionais com ensino médio para a educação, entre outras deliberações.

Além disso, apesar de a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 assegurarem a utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), infelizmente, os índices de alfabetização desses sujeitos apontam para níveis insatisfatórios (GAROLLA; CHIARI, 2003; CARRANCHO, 2012). Acerca do ensino e aprendizagem do inglês, os resultados ainda são incipientes. Todavia, alguns autores (MORAES, 2012, 2018; TAVARES; OLIVEIRA, 2014; PEREIRA; KLEIN, 2015; SOUSA, 2018) já sinalizam as possibilidades desse processo.

Apesar de diversos fatores influenciarem no decurso formativo-educacional desses indivíduos, como o uso de línguas, interlocutores proficientes, possibilidades de adquirir uma segunda língua (L2), métodos formais ou informais na aprendizagem da L2 e a relação desses sujeitos com essas línguas (SANTANA, 2007), em nossa pesquisa, nos ateremos ao que é relativo ao uso das TDIC como agentes facilitadores. Pois, pesquisas (MATTAR, 2010; PRENSKY, 2010; FREI *et al.*, 2011; LOPES, 2012; FISCHER; KIPPER, 2016; SILVA; TEIXEIRA, 2020) sinalizam que, assim como as

demais áreas de ensino, aquela que se ocupa das línguas, também, têm se beneficiado com as tecnologias na educação.

Além disso, corroboramos com Moraes e Cavalcanti (2016) ao afirmarem acreditar na impossibilidade de ver, brevemente, ambientes de aprendizagem dissociados do mundo digital facilitado por computadores e dispositivos, realidade que é comprovada por Silva e Teixeira (2020). Autores como Mattar (2010), Prensky (2010), Frei et al (2011), Machado e Mattar (2020), por exemplo, indicam que a expansão das TDIC no ensino ocorre, principalmente, devido à facilidade que estes meios trazem para a sala de aula. Ademais, esses instrumentos colocam o aprendiz em posição de controle de sua própria aprendizagem.

Como pontua Soares (2019), essa relação depende cada vez menos do espaço e tempo e explora a hipertextualização e diversificadas linguagens, o que faz com que todo o processo seja cada vez mais dinâmico e interativo. Além disso, “o uso das tecnologias na educação cria um contexto cultural que coloca a usabilidade das tecnologias, a acessibilidade à internet, o processo cultural digital e a formação do professor em um centro de importância.” (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 70077). E, por isso, justifica-se a necessidade de seu uso.

Pereira e Krieger (2018), por sua vez, elucidam que esses instrumentos se tornaram indispensáveis no âmbito escolar, tendo em vista que são objetos sociais incorporados nas práticas cotidianas. Sendo assim, corroborando com Cani et al. (2020), acreditamos ser fulcral reconhecer as possibilidades de utilização das TDIC para ensinar no século XXI, processo no qual professor e alunos precisam estar envolvidos.

Esses questionamentos iniciais nos sinalizam o importante papel das TDIC no processo de inserção e modificação social que, infelizmente, ainda não atende às expectativas esperadas no que diz respeito à inclusão. O que demonstra a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que promovam a análise e possível modificação dessa realidade.

Tais questionamentos e elucidações nos direcionam para o objetivo geral da pesquisa, que versa sobre a análise das contribuições das TDIC como mediadoras no ensino de uma língua adicional, o inglês, para surdos. A partir desse objetivo geral, três objetivos específicos, também, são propostos. A saber:

- Identificar, com o suporte da análise dos materiais verificados, ferramentas tecnológicas que possam trazer contribuições positivas para o ensino do inglês para surdos;
- Propor metodologias que promovam o aprendizado significativo de sujeitos surdos no que diz respeito a habilidade escrita do inglês;
- Sugerir ferramentas tecnológicas para o ensino da língua inglesa para surdos.

Além das considerações iniciais e finais, o trabalho é dividido em sete capítulos. No primeiro, é realizado um panorama sobre a educação de surdos no Brasil e no mundo, bem como sobre as abordagens e filosofias educacionais inerentes a esse processo. No capítulo seguinte, realizamos algumas considerações sobre as teorias em aquisição de línguas adicionais, momento no qual há uma atenção especial ao modelo proposto por Johnson (2004) – o qual acreditamos ser o ideal no ensino de línguas adicionais para surdos. No terceiro capítulo, discorremos sobre o ensino de inglês, a Base Nacional Curricular Comum e as implicações do ensino dessa língua para a comunidade surda. Já no capítulo quatro, as discussões são referentes ao uso das TDIC no ensino de línguas, momento no qual é realizado um recorte com o público-alvo do estudo; a comunidade surda. Em seguida, são realizadas considerações sobre os processos metodológicos, éticos e operacionais utilizados para a realização do estudo. No capítulo seis, trazemos a análise dos dados da coleta realizada junto aos professores de inglês e aos intérpretes de LIBRAS que participaram do estudo. Além disso, no capítulo sete, algumas possibilidades didáticas relacionadas ao ensino de inglês para surdos mediado por TDIC são elencadas como produto final da pesquisa. Por fim, as considerações finais são realizadas e essas são seguidas das referências bibliográficas do estudo e seus respectivos anexos e apêndices.

1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS

Ao longo da história, diversas demonstrações de resistências em relação à aceitação das pessoas com deficiência na sociedade foram observadas. Essa realidade fez com que esses indivíduos fossem postos às margens da sociedade sem direito ao acesso de conquista de elementos básicos, como a leitura e o conhecimento (COÊLHO; MIGUEL, 2020). O que evidencia a exclusão sistemática realizada pelas instituições de ensino daqueles que possuem determinadas especificidades, como os sujeitos surdos.

Exatamente por isso, Reis e Moraes (2020) afirmam que é necessário a realização de mudanças no que diz respeito a inclusão e a prática pedagógica. Isto é, é necessário que exista, para além da aceitação, sobretudo, respeito e alteridade no processo de acolhimento e reconhecimento das diferenças. Pressupõe-se, assim, um espaço no qual cada indivíduo possua suas especificidades educacionais respeitadas com o suporte de uma práxis pedagógica que preze oportunizar situações de aprendizagem (REIS; MORAIS, 2020).

Contudo, ao realizar um levantamento histórico da educação de surdos, Festa e Oliveira (2012) ratificam o árduo processo que envolve a inserção social dos sujeitos surdos, bem como a aceitação de suas línguas naturais pela sociedade. Na análise realizada pelos autores (ibidem), fica evidente que os discursos sobre a surdez foram moldados sobre o afastamento do que era visto como normal, evidenciando a deficiência e alegando uma incapacidade desses indivíduos perante suas especificidades linguísticas.

Tais concepções, muitas vezes, foram criadas sem nenhum embasamento científico apropriado, visto que apenas refletia concepções preconceituosas e limitadoras de seus precursores. Capovilla (2000), por exemplo, sinaliza que no século IV A.C Aristóteles pressupunha que o processo de aprendizagem ocorresse com o suporte da audição. Em detrimento disso, os surdos não eram considerados sujeitos educáveis.

Assim, fica evidente que “a historicidade da educação dos surdos foi marcada por conflitos entre métodos e filosofias educacionais.” (REIS; MORAIS, 2020, p. 24). Em decorrência de tais equívocos, como demonstra Goldfeld (2002), diversos sujeitos surdos foram abandonados ou sacrificados por serem considerados pessoas

castigadas e amaldiçoadas pelos deuses. Ademais, de acordo com Mori e Sander (2015),

Enquanto os gregos veneravam o intelecto dos seus líderes e mestres, os romanos idolatravam corpos delineados por músculos expressivos e robustos. Esses povos não valorizavam as pessoas que não possuíam os atributos de intelectualidade ou de virtude corporal. As deformidades eram consideradas como aberrações ou castigos dos deuses. (MORI; SANDER, 2015, p.2).

Esses discursos de autoridade que carregavam padrões normatizadores refletiram sobre os surdos a imagem de indivíduos que não possuíam direitos. Isso ocorreu, pois, desde a Antiguidade, a linguagem estava, equivocadamente, relacionada à utilização da língua oral. Nesse contexto, Lacerda (1998) sinaliza que os filhos surdos dos mais nobres possuíam professores/preceptores que os ajudavam com o processo da fala, para que esses não ficassem desassistidos de seus direitos legais, tendo em vista que aqueles que não falavam tinham direitos, como a herança, negados.

Com o passar do tempo, surge o movimento educacional inclusivo que busca minimizar as discriminações sofridas por esses indivíduos e que é embasado por políticas educacionais e leis pertinentes (COÊLHO; MACHADO, 2020). A necessidade de criação de um movimento inclusivo emerge em detrimento dos entraves existentes ao longo da trajetória educacional daqueles que, de alguma forma, desviavam da norma tida como a ideal no que diz respeito às questões cognitivas, físicas ou linguísticas.

Dessa forma, não poderia ter ocorrido diferente com a comunidade surda, tendo em vista que diversas concepções e estigmas enraizados na sociedade encaminharam para a construção dos moldes educacionais atuais. Dentre essas questões, estão inseridas as filosofias educacionais, aspecto bastante importante no processo educacional. Sendo assim, nas próximas seções discorreremos mais sobre essas filosofias na educação de surdos, a saber: oralismo, comunicação total e bilinguismo

1.1 Oralismo

Durante muito tempo, as concepções que se tinha sobre o surdo e suas especificidades linguísticas eram refletidas, negativamente, em seu processo educacional. Em detrimento disso, houve por um longo período a crença de que pelo fato de não produzirem uma linguagem oral, esses não poderiam ser considerados sujeitos participativos na sociedade.

Por conta de tais fatores, até meados do século XV, a existência de programas que lidavam com a educação de surdos ainda era escassa. Então, ao final da Idade Média, começam a emergir os trabalhos educacionais iniciais com crianças surdas. Nesse contexto, apesar de educadores de surdos terem sido registrados no Ocidente apenas a partir do século XVII – sobretudo, na Espanha, França, Inglaterra e Alemanha – é apenas durante o século XVIII que o surdo passa a poder vivenciar experiências nas quais pôde utilizar a língua de sinais.

Como demonstram Festa e Oliveira (2012), nos anos 1860, o método oral começa a ganhar força, pois os profissionais envolvidos no processo educacional desses sujeitos passam a se dedicar ao ensino da modalidade oral da língua para eles. Em detrimento disso, desencadeia-se nos sujeitos surdos “déficits cognitivos severos, dificuldades comunicacionais e de relacionamento social” (REIS; MORAIS, 2020, p. 24). Como reflexo, é criada a concepção de que a língua de sinais seria desfavorável para a aprendizagem da língua oral (STROBEL, 2006) – ideia que ainda pode ser visualizada nos discursos de algumas pessoas nos dias atuais.

Segundo Strobel (2006), a perspectiva do ouvinte sobre o surdo sempre foi algo muito presente no processo educacional dos alunos surdos. Dessa forma, influenciados por uma cultura ouvintista, foi imposto aos surdos tanto o oralismo quanto o treinamento auditivo, o que desrespeita a especificidade linguística dessa comunidade, que é visual-espacial. Além disso, por muito tempo, os surdos também foram lidos enquanto sujeitos incapazes intelectualmente, pois

geralmente eram assimilados aos marginais, excluídos da sociedade, como objetos de compaixão ou ainda em um trabalho de esforço de conciliação cristã; então, na época, geralmente nos mosteiros, os monges beneditinos inseriam os surdos em suas atividades manuais, mas em nenhuma intelectual. Nessa fase, não havia a preocupação de formação educacional de sujeitos surdos, uma vez que os mesmos

não eram vistos como cidadãos produtivos ou úteis à sociedade. (STROBEL, 2006, p. 248).

Em 1880, ocorre em Milão um dos mais importantes eventos na área da surdez: o II Congresso Internacional sobre Educação de Surdos. Nele, houve uma votação para decidir qual método seria o mais indicado para a educação de surdos. Isto é, foi votado se seria utilizada a língua de sinais (como já estava acontecendo) ou a língua oral no processo de ensino.

Ficou decidido que o oralismo puro (utilização apenas da língua oral) era a abordagem ideal, o que fez com que fosse proibido o uso da língua de sinais nas escolas de surdos. Tal decisão afetou negativamente a comunidade surda, visto que ela desconsiderava as línguas naturais desses sujeitos: as línguas de sinais. É importante frisar que a grande maioria dos que votaram eram especialistas e educadores ouvintes, e apenas três dos doze que votaram foram contrários ao uso da abordagem oralista, a saber: Edward Gallaudet (fundador da Gallaudet University), Thomas Gallaudet e Richard Elliot (professor inglês).

Além disso, no século XIX, as línguas de sinais foram perseguidas nos mesmos espaços que, em teoria, deveriam propagá-las, a exemplo das instituições de ensino. Isso porque a visão clínica, que enxergava o surdo por um viés patológico, fez com que as escolas para surdos se tornassem “espaços de reabilitação da fala e treinamento auditivo, preocupando-se apenas em ‘curar’ os surdos que eram vistos como ‘deficientes’ e não em educar.” (STROBEL, 2006, p. 250). Como sinalizam Vieira e Molina (2018), acreditava-se que não ouvir era algo transitório e que tal capacidade dependeria apenas do esforço pessoal e do empenho familiar. O que é uma falácia, tendo em vista que diversos fatores estão envolvidos no processo de aquisição de línguas (SANTANA, 2007).

Nesse contexto, o oralismo, enquanto abordagem educacional, pode ser caracterizado como uma filosofia que

prioriza a fala e todo o trabalho elaborado visa à reabilitação de surdos, ou seja, torná-los próximos aos ouvintes. Nessa concepção, era e é necessário fazê-los falar como se fossem ouvintes, ainda que sem a mesma fluência e/ou entonação, para que, a partir daí, sejam ensinados. (VIEIRA; MOLINA, 2018, p.3).

Tal processo não poderia trazer bons resultados para a educação desses indivíduos. Afinal, em detrimento do caráter reabilitador e reducionista, muitos surdos tinham seus conteúdos escolares “facilitados”. Sendo esses alocados de uma série a outra sem atingir os níveis esperados para aquele ciclo educacional, como o domínio da escrita e da leitura ao final do período de alfabetização, por exemplo. Processo que, infelizmente, ainda é observado na atualidade quando os olhares são direcionados para as salas de aulas que possuem esses sujeitos matriculados.

Além disso, como discorre Capovilla (2000), durante o período no qual o oralismo predominava, houve um rebaixamento cognitivo bastante significativo no desempenho dos surdos. Porém, “em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos.” (CAPOVILLA, 2000, p. 102). Nesse sentido, corroboramos com Vieira e Molina (2018) ao afirmarem que tal realidade pode ser considerada como um determinante para o desenvolvimento linguístico tardio dessa comunidade. Afinal, buscava-se “curar” os surdos e não os educar (STROBEL, 2006).

A filosofia oralista permaneceu por muito tempo dentro dos espaços escolares, o que fez com que ela formasse diversos profissionais que possuíam a concepção de que os surdos precisavam ser reabilitados e normalizados. Lacerda (1998) pontua que essa abordagem fez com que a aprendizagem da leitura e da escrita fosse dificultada e ocorresse de modo tardio e permeada por problemas. Dessa forma, mesmo após anos de escolarização, os indivíduos surdos ainda não eram completamente alfabetizados; realidade observável ainda nos dias atuais.

De acordo com Vieira e Molina (2018), esse processo resultou em uma escola mais terapêutica do que escolar. Afinal, além de “passar o conteúdo”, os professores também precisavam realizar a reabilitação da fala desses sujeitos, ainda que para isso tivessem que utilizar recursos similares aos que eram utilizados com as crianças ouvintes, bem como os mesmos pressupostos de alfabetização (VIEIRA; MOLINA, 2018). Ou seja, não se levava em consideração as especificidades desse alunado, o que é algo que não possibilita o acesso ao direito à educação (REIS; MORAIS, 2020)

Em relação a esse processo educacional, Skliar (1998) realiza uma distinção entre o tratamento escolar democrático e o tratamento escolar igualitário. Para o autor (*ibidem*), o surdo ser tratado como ouvinte traz desvantagens para ele, tendo em vista que suas especificidades não são consideradas. Portanto, um processo escolar

democrático seria aquele no qual o surdo tem suas especificidades linguísticas e particularidades culturais respeitadas. Ou seja, “a escola democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos” (SKLIAR, 1998, p. 37). Processo no qual, corroborando com Reis e Morais (2020), acreditamos ser necessária a utilização de estratégias de ensino que possam despertar o sentimento de pertença, assim como as possibilidades de desenvolvimento da alteridade. Isto é, uma escola que acreditamos ser a ideal para todos.

1.2 Comunicação Total

Como pontua Capovilla (2000), após diversas décadas com a ausência de resultados positivos da abordagem oralista, por volta dos anos 1960, inicia-se uma filosofia que oportuniza um espaço para a inserção de outros elementos para além do oral na educação de surdos; a comunicação total.

Todavia, como demonstram Reis e Morais (2020), mesmo considerando a utilização da língua de sinais, essa abordagem não proporciona o desenvolvimento qualitativo da linguagem oral, visual, escrita e das interações sociais. Fator que “representou a continuidade da marginalização e exclusão dos surdos na escola e na vida em sociedade.” (REIS; MORAIS, 2020, p. 24), tendo em vista que não há respeito às especificidades desses sujeitos.

Nessa abordagem, passa a ser aceito o uso dos sinais – mas esses ainda não são considerados uma língua – além de todo e qualquer recurso que permitisse a comunicação com os estudantes.

Como o objetivo maior da filosofia educacional oralista era permitir o desenvolvimento da linguagem e como ela nunca chegou a realizar satisfatoriamente este objetivo, passou a tornar-se cada vez mais atraente a ideia de que aquele mesmo objetivo de permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem poderia vir a ser alcançado por uma outra filosofia educacional que enfatizasse não a linguagem oral, mas todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais. (CAPOVILLA, 2000, p. 104).

Segundo Lacerda (1998), apesar de a oralização do surdo não ser o objetivo principal (como era no oralismo) da comunicação total, esse processo ainda era

realizado, tendo como objetivo a socialização do surdo em sociedade. Nesse contexto, há, também, a presença de sinais, podendo esses serem provenientes ou das línguas de sinais ou de elementos gestuais presentes nas línguas orais. Contudo, os sinais, nessa abordagem, eram vistos como elementos que tinham como função apenas auxiliar a fala.

É importante frisar que é apenas a partir dos estudos de Stokoe (1960) que as línguas de sinais passam a ter um reconhecimento linguístico. Afinal, o autor (*ibidem*) foi o primeiro a realizar a descrição estrutural de uma língua de sinais; a língua de sinais americana. Com tal estudo, é comprovado que a língua de sinais possui o mesmo *status* linguístico² que as línguas orais.

Capovilla (2000) pontua que os sinais utilizados nesse processo, apesar de serem baseados, também, em língua de sinais, possuíam aspectos da fala. Contexto no qual a ordem dos sinais, por exemplo, sempre seguia a ordem da produção da língua oral (que era produzida de modo simultâneo). Além disso, apesar de a comunicação ter melhorado entre as comunidades surdas e ouvintes a partir da adesão dos métodos da comunicação total, as habilidades de leitura e escrita ainda não condiziam com os níveis esperados (CAPOVILLA, 2000).

Além disso, como menciona o autor (*ibidem*), nos anos 70 foram realizadas uma série de pesquisas pelo Centro de Comunicação Total de Copenhague. Em um dos estudos realizados na Dinamarca, em um contexto de sala de aula que utilizava a comunicação total, foi confirmado que essa abordagem não oferecia às crianças um espaço que proporcionasse a aquisição da língua de sinais e da língua oral, mas um espaço que fazia com que os alunos não conseguissem adquirir plenamente nenhuma das línguas.

Destarte, apesar da aceitação de novos recursos no processo educacional do sujeito surdo, para a comunicação total, o ponto que direciona a filosofia ainda é o da reabilitação. Ou seja, ainda há uma viés patológico-clínico sobre esses sujeitos.

De acordo com Vieira e Molina (2018, p.10),

embora se esperassem melhores resultados aceitando os gestos e sinais, essa abordagem ainda não entendia o surdo como responsável pela aprendizagem, de modo que eles ainda eram os *deficientes*

² Para mais informações, ler Stokoe (1960).

*auditivos*³ do Oralismo que necessitavam de reabilitação. As práticas em sala de aula ainda se confundiam com práticas clínicas e terapêuticas. Esperava-se que os alunos fossem capazes de dizer *oralmente* as sílabas, palavras e frases, assim como no Oralismo.

Como nos mostram Vieira e Molina (2018), os resultados, mais uma vez, não foram positivos, tendo em vista que muitos não conseguiam se dedicar em casa, na escola e na clínica. Além de não terem condições e/ou habilidades para o desenvolvimento qualitativo da leitura labial, bem como realizar uma boa oralização. Processo que fez com que os surdos trouxessem internalizado neles o sentimento de fracasso ao chegar na escola, visto que os espaços educacionais lhes ofereciam conteúdos esvaziados e uma extensão da clínica fonoaudiológica (VIEIRA; MOLINA, 2018). No Brasil, é apenas em meados de 1990 que tal abordagem chega às escolas, como veremos com mais detalhes em 1.4.

Nesse contexto, reflexões passam a ser realizadas sobre o papel da língua de sinais na educação de surdos. E, a partir da disseminação de pesquisas (GÓES, 1996; LACERDA, 1998; SKLIAR, 1998, entre outros) e do aprofundamento da compreensão da complexidade linguística das línguas de sinais, emerge um movimento chamado bilinguismo que acredita que a língua de sinais pode ser protagonista no processo educacional e no desenvolvimento cognitivo social de crianças surdas. Movimento que proporcionou a transição entre duas filosofias opostas (CAPOVILLA, 2000) e que será abordado na próxima seção.

1.3 Bilinguismo

Em 1979, na França, Suzanne Boral-Maisong realiza a primeira experiência pedagógica baseada no bilinguismo. Momento no qual em uma sala de aula com duas professoras – sendo uma ouvinte e uma surda – é realizado o ensino para surdos a partir da língua de sinais. Ao passo que isso ocorre, os surdos passam por momentos de resignificação de suas identidades enquanto indivíduos que possuem uma língua e não como deficientes inaptos. Assim, “a tendência Bilingue

³ O termo deficiente auditivo era utilizado no período citado e foi mantido pelas autoras para fazer referência aos documentos da época. Em nosso trabalho, optamos por utilizar o termo surdo.

tem sido a mais utilizada por possuir resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento educacional dos alunos surdos e em relação ao melhoramento de suas relações sociais.” (REIS; MORAIS, 2020, p. 25)

Tal realidade só foi possível pelas diversas lutas realizadas por essa comunidade. Processo que antes não era possível, mas que a partir do seu acontecimento passa a possibilitar que esses indivíduos sejam visualizados por um viés que vai além de um sujeito colonizado e submisso, mas que perpassa um sujeito político e social que expande suas narrativas surdas e faz com que elas sejam consideradas dignas de serem narradas.

Nesse sentido, com o surgimento do direito de contribuírem para a sociedade na qual estão inseridos, o direito à história e à presença da memória das comunidades surdas passaram a ser integradas ao processo de produção do conhecimento (PERLIN; STROBEL, 2014). Dessa forma, no processo discursivo e histórico, os surdos passam a ser protagonistas em suas narrativas, podendo, assim, utilizar suas línguas naturais, as línguas de sinais, como instrumentos de expressão cultural.

Contudo, no Brasil, é entre o final do século XX e o início do século XXI que se iniciam as discussões acerca do bilinguismo como uma possibilidade para a educação de surdos. Nesse contexto histórico, em 1997, é outorgada a Declaração de Salamanca⁴, documento que tem sua origem em detrimento de uma política educacional “inclusiva” que, segundo Strobel (2006, p. 246), “trouxe para os sujeitos surdos a inversão da vida comunicativa: incluir para excluir do processo educacional.”

A autora (*ibidem*) acredita que essa exclusão se iniciou, pois os governantes não pensavam nas especificidades dos sujeitos surdos, tratando-os do mesmo modo que as demais pessoas com deficiência, como cegos, pessoas com limitações físicas, pessoas com limitações intelectuais, etc. Realidade que ainda pode ser visualizada na atualidade quando se insere alunos com diferentes deficiências em um mesmo grupo, direcionando-os, muitas vezes, para salas “especializadas” nas quais todos são tratados do mesmo modo, independentemente de suas especificidades físicas, cognitivas ou linguísticas.

⁴ A Declaração de Salamanca foi resultado das várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento intitulado “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, a qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Contudo, tal generalização não leva em conta que os surdos possuem língua e manifestações culturais específicas, o que faz com que os inserir em um ambiente que é, majoritariamente, ocupado por ouvintes, sem dar a eles suporte para que possam desenvolver suas competências linguísticas, faz com que esses sejam excluídos do processo educacional. Exatamente por isso, acreditamos que incluir alunos em uma sala de aula vai muito além de alocá-los naquele espaço; é necessário que sejam oferecidas condições mínimas para que aquele aluno possa permanecer e se desenvolver de modo qualitativo naquele ambiente.

No que diz respeito ao bilinguismo, autores como Góes (1996), Quadros (1997), Fernandes (2006) e Reis e Moraes (2020) afirmam que essa abordagem é a mais adequada, pois ela considera a língua de sinais como a língua de instrução dos sujeitos surdos. Isto é, como sua primeira língua (L1), que deve ser aprendida o mais cedo possível; e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segundas línguas. Nesse sentido, ao comparar a aquisição da língua de sinais por surdos com a aquisição das línguas orais pelos ouvintes, Lacerda (1998) demonstra que será de acordo com os estímulos recebidos na pequena infância que o surdo irá desenvolver, ou não, sua língua de sinais.

Strobel (2006) também sugere que o mais indicado na perspectiva da inclusão é que as escolas acolham o aluno de modo que os conteúdos ministrados aos surdos sejam lecionados em língua de sinais. Nesse processo, é indicada a utilização de recursos visuais, como o uso de imagens e da língua portuguesa na modalidade escrita. Para que, assim, esses sujeitos possam desenvolver atividades educacionais que sejam mais significativas para eles, processo no qual, sua língua natural, a língua de sinais, é respeitada. Todavia,

A questão mais complicada na relação entre as duas línguas e que torna esse tipo de bilinguismo mais peculiar é que a grande maioria dos surdos não tem acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras desde a infância. Um número muito grande de surdos entra em contato com a Língua de Sinais somente no momento em que iniciam sua trajetória escolar. (VIEIRA; MOLINA, 2018, p.15).

Ou seja, esses sujeitos chegam nas escolas sem ter a aquisição de sua L1 concretizada ou até mesmo iniciada, processo que, segundo Fernandes (2006),

decorre do fato da grande parte dos surdos brasileiros serem oriundos de pais ouvintes. Contexto que dificulta demasiadamente o processo de aquisição de sua L1, bem como de demais línguas adicionais.

Entretanto, apesar de Garolla (2003) apontar os níveis insatisfatórios desses sujeitos no que diz respeito à aquisição da língua portuguesa, Pereira e Karnopp (2003) são enfáticas ao sinalizarem que as dificuldades que se apresentam não dizem respeito aos símbolos gráfico, isto é, as letras. Na verdade, a raiz do problema se encontra na ausência de uma língua base para a aquisição do conhecimento, o que evidencia que a problemática se situa no processo de compreensão entre as línguas existentes no contexto educacional. Exatamente por isso,

[t]rabalhar com a abordagem bilíngue para surdos pressupõe o conhecimento aprofundado das duas línguas envolvidas no processo; porém, é importante não o reduzir apenas às questões gramaticais e estruturais dessas línguas. Devemos dar a elas a importância que cada uma tem na construção de conceitos e formação social da mente. (VIEIRA; MOLINA, 2018, p.18).

Percebe-se, então, a importância do ensino contextualizado, pois, como sinaliza Carrancho (2012), um grande número de surdos, ao concluir a escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente em língua portuguesa (LP), ou de ter o domínio sobre os conteúdos pertinentes a esse nível de escolarização. Essa constatação mostra que ainda é um desafio para as instituições de ensino na atualidade incorporar todos os alunos em uma cultura que busca promover a interação e o desenvolvimento plenos do alunado, formando, assim, sujeitos críticos, ativos e reflexivos em sociedade.

Dessa forma, é necessário o trabalho “de cada uma das línguas em sua totalidade e complexidade, sendo respeitados os aspectos específicos de cada uma” (VIEIRA; MOLINA, 2018, p.19). Ademais, é importante frisar que o bilinguismo para além de uma questão de exposição aos aspectos linguísticos das línguas envolvidas no processo educacional, diz respeito, também, aos aspectos culturais inerentes a esse processo.

Na verdade, como sinalizam Vieira e Molina (2018), ele é um projeto de empoderamento do surdo que propicia a escola a ajudar não apenas na construção do conhecimento dos estudantes, mas, também, na construção da autonomia desses sujeitos. Contexto no qual acreditamos que a utilização das TDIC nesse espaço é algo

que pode potencializar uma movimentação do sujeito surdo em direção a uma atitude mais ativa em sociedade.

Nesse processo, Carvalho e Nobrega (2015) pontuam que o bilinguismo possibilitou modificações sobre a concepção pela qual o sujeito surdo é visto, passando de um modelo patológico de deficiência (no qual se busca adaptar os sujeitos com deficiência ao sistema educacional), para um modelo social (no qual o sistema educacional necessita se adaptar às especificidades educacionais de qualquer aluno). Todavia, ainda é possível observar como algumas dificuldades impedem, muitas vezes, o acesso desses sujeitos a um processo de inclusão educacional pleno. Como afirma Figueiredo (2019, p.35),

Apesar da educação inclusiva ser juridicamente respaldada, os alunos surdos permanecem privados do acesso à educação ofertada aos alunos ouvintes, justamente por não lhes ser assegurada a garantia de comunicação e de interação com as demais pessoas no contexto escolar.

Ao falar de inclusão aqui, os olhares devem ser ampliados para além da presença desses indivíduos dentro dos espaços de socialização do saber. Alcançando, assim, sobretudo, reflexões acerca da permanência e da conclusão desses indivíduos de modo **qualitativo** do ciclo educacional. Afinal, é possível observar que

[n]os últimos anos tem sido uma tendência de discursos inclusivos nas propostas da Política educacional no sentido de reduzir as desigualdades e exclusões sociais dos alunos surdos, realçando a garantia do direito à educação a todos. [...] Nesta perspectiva a inclusão foi introduzida nos currículos e nas ações pedagógicas com o objetivo de viabilizar as relações sociais, fortalecendo o respeito às diversidades e a melhor forma de ensinar e de receber os ensinamentos. (COÊLHO; MACHADO, 2020, p. 252-253).

Portanto, se mostra latente a necessidade de promover experiências significativas dentro das instituições de ensino nas quais os indivíduos surdos estão inseridos, para que esses sejam acolhidos e possam participar de modo ativo e crítico nesses espaços. Contudo, o currículo necessita romper com as barreiras sociais, políticas e econômicas (MACHADO, 2008). Ademais, é importante que exista a concepção dos sujeitos surdos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura, tendo em vista que para além de ter esse aluno no espaço escolar, é necessário que suas condições sócio-históricas e culturais sejam respeitadas.

Nesse sentido, acreditamos que as abordagens educacionais possuem grande influência para o alcance desse objetivo. Exatamente por isso, é necessário que existam reflexões sobre as filosofias, metodologias e instrumentos educacionais que estão sendo utilizados dentro dos espaços de socialização do saber para que, assim, ocorra uma ressignificação do sistema e a comunidade surda possa alcançar níveis educacionais condizentes aos seus níveis de escolarização. Pois, como demonstram Coêlho e Machado (2020), o aluno surdo possui capacidade de desenvolver competências linguísticas, desde que suas necessidades de comunicação sejam respeitadas.

Afinal, “o cérebro humano, por sua natureza plástica e dinâmica, é capaz de novas (re)organizações funcionais resultantes do contexto sócio histórico de que o sujeito participa.” (SANTANA, 2007, p.15). Ou seja, vai ser em decorrência dos estímulos e da maneira como esses incentivos ocorrem que os indivíduos irão desenvolver mais qualitativamente, ou não, sua L1, bem como demais línguas adicionais.

Exatamente por isso, a academia deve incitar novas discussões em sua agenda acerca da temática, vislumbrando promover uma modificação no paradigma da educação de surdos. O que pode promover uma reconsideração sobre suas especificidades linguísticas, bem como suas expressões culturais.

Assim, corroboramos com Reis e Morais (2020, p. 25-26) ao afirmarem que o bilinguismo

foi responsável por extinguir as dicotomias instauradas pela aplicação das tendências educacionais anteriores a ela, as quais tornavam ineficaz o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com surdez por considerarem irrelevantes suas necessidades de comunicação e educacionais especiais.

Todavia, apesar de vivenciarmos em nosso país uma realidade que, em teoria, é inclusiva e acolhe o diferente dando voz e vez aos excluídos, alguns sujeitos ainda possuem suas realidades desconsideradas. Principalmente, no que se refere ao ensino de grupos que são, frequentemente, colocados às margens da sociedade, como os surdos. Levando essas questões em consideração, a próxima seção versa sobre essa temática.

1.4 Educação de Surdos no Brasil

De acordo com Carvalho e Nobrega (2015), é em 1857 que se inicia a história da educação de surdos no Brasil. Momento no qual é fundado o Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de surdos (INES), pelo professor surdo francês Edward Huet que veio ao Brasil a convite do Imperador Dom Pedro II para trabalhar na educação de surdos.

Inicialmente, os surdos eram educados na linguagem escrita articulada e falada, datilologia e sinais. O curso tinha a duração de seis anos e era oferecido a alunos de ambos os gêneros, que possuíam de sete a dezesseis anos. Além disso, o trabalho de oralização era feito pelos professores ouvintes e não havia especialistas para tal tarefa – realidade que é diferente nos dias atuais (CARVALHO; NOBREGA, 2015).

Ainda de acordo com Carvalho e Nobrega (2015), o INES foi por bastante tempo a única escola, em nível federal, direcionada para a comunidade surda que existia no país. Dessa forma, foi perpetuado que o instituto era o único local possível para os surdos serem encaminhados. Exatamente por isso, hoje, ele é considerado referência, em nível nacional, na educação de surdos.

Com a vinda do professor Huet ao Brasil, como pontua Felipe (2007), a língua de sinais francesa é combinada com os sinais já utilizados pelos surdos brasileiros, atitude que origina a língua brasileira de sinais. Todavia,

[...] no Brasil, os anos de 1888, quando é assinada a Lei Áurea – da libertação dos escravos, e em 1889 quando é constituída a República no país, os surdos em sua educação passam a ser escravizados diante dos ditames do oralismo, sendo-lhes muitas vezes, atadas suas mãos para se comunicarem visualmente, obrigando a se manifestarem através da oralidade. Vemos dissonante estes dois lados, de um a liberdade, democracia e a evolução política e social do Brasil, de outro a escravidão, a ditadura e o retrocesso na educação de surdos. (MORI; SANDER, 2015, p.7).

Contudo, apesar da proibição, Mori e Sander (2015) sinalizam que os surdos continuaram a utilizar a língua de sinais escondidos. Em um processo no qual os sinais sobreviveram através do uso entre eles em momentos nos quais seus professores ouvintes não estavam olhando ou fiscalizando, em uma prova de cumplicidade e de identidade entre os sujeitos que utilizavam a língua de sinais (MORI; SANDER, 2015).

Como sinalizam Thoma e Klein (2010), nos anos 90, houve uma grande mobilização e fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Afinal, décadas se passaram e a comunidade surda brasileira ainda lutava para ter o direito ao uso de sua língua natural, a LIBRAS, garantido. Dessa forma, de acordo com Fernandes e Moreira (2014, p. 52), foram protagonistas tanto ativistas surdos, seus familiares e profissionais da área, quanto pesquisadores que buscavam “edificar academicamente um campo epistemológico.” Nesse processo,

a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional. (THOMA; KLEIN, 2010, p. 110).

Esse movimento evidencia quão excludente era a educação à época. Afinal, desde 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4024/61) (BRASIL, 1961) que, como sinalizam Vasconcelos e Lacerda (2020), buscava trazer um atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, tendo como objetivo protegê-las de qualquer tratamento desigual. Entretanto, apesar dos diversos documentos que embasam práticas inclusivas, os direitos das pessoas com deficiência ainda não são, de fato, efetivados (MORAES; BARROS, 2020b). Afinal, não é atípico visualizarmos no cotidiano escolar práticas excludentes que não consideram as especificidades de alunos com deficiência.

Sendo assim, se essa lei trouxe consigo a premissa de que a pessoa com deficiência possui o direito a uma educação voltada às suas necessidades (VASCONCELOS; LACERDA, 2020), é necessário que seja questionado como os surdos, mais de três décadas depois, ainda precisavam lutar para conseguir ter o acesso ao princípio básico da comunicação e, desse modo, da inclusão, em sala de aula. A resposta para tal questionamento é paradoxal, pois, ainda que estivessem alocados nos espaços de socialização do saber, esses sujeitos não eram inseridos de modo a poder ter o seu direito à educação garantido em sua língua natural: a LIBRAS.

Isso ocorre, pois, as instituições de ensino não capacitam os professores para lidar com particularidades como a surdez em sala de aula (MORAES; BARROS, 2020b). Nesse sentido, corroboramos com Vasconcelos e Lacerda (2020, p. 64) ao afirmarem que

compreende-se que a inclusão pressupõe mudanças em todos os eixos educacionais, uma vez que o professor precisa adaptar-se à necessidade do estudante, bem como todo o contexto educacional e social, métodos de ensino, currículo, entre outros, exigindo um esforço coletivo em busca de uma educação efetiva.

Dessa forma, mudanças são necessárias para conectar os estudos à realidade de mundo do alunado (COÊLHO; MIGUEL, 2020). E o bilinguismo surge como uma possibilidade de rompimento das “barreiras linguísticas, comunicacionais e pedagógicas que interferem e prejudicam no processo de inclusão e no desenvolvimento educacional dos alunos surdos.” (REIS; MORAIS, 2020, p. 27). Exatamente por isso, acreditamos que essa filosofia educacional é a mais adequada no contexto de ensino desses alunos, pois ela respeita às características comunicacionais desse grupo.

Contudo, o que vinha (e, de certa forma, ainda vem) ocorrendo não condiz com o que está disposto nos documentos oficiais. Afinal, como demonstram Thoma e Klein (2010), é apenas em 1996 que a primeira pessoa surda adentra em um curso de mestrado no Brasil, tendo isso ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Ou seja, as problemáticas presentes no ensino básico refletiam, diretamente, no ensino superior – que era um espaço ainda pouco ocupado pelos surdos.

Levando em consideração todas essas questões educacionais que ainda se mostravam incipientes, em 1998, é realizado o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Antes da realização do evento, como sinalizam Thoma e Klein (2010), cerca de 300 surdos de diferentes partes do Brasil e do mundo discutiram sobre temáticas como políticas e práticas educacionais para surdos, comunidades, culturas e identidades surdas e profissionais surdos.

As reflexões realizadas nesse evento deram origem ao documento intitulado “A educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999). Passados mais de 20 anos da publicação do texto, percebe-se que a educação de surdos passa a assumir uma relevância na política nacional brasileira (KRAEMER; LOPES; ZILIO, 2020), afinal, esse material se tornou referência nas discussões de políticas educacionais para surdos no Brasil. Isso porque ele ajudou a embasar as discussões de projetos político-pedagógicos de várias escolas de surdos no país, bem como a impulsionar mudanças político-sociais, como o ingresso cada vez maior de surdos em cursos de

graduação e pós-graduação, a disseminação da cultura surda nos mais diversos âmbitos e a criação dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-LIBRAS (THOMA; KLEIN, 2010).

Além disso, conquistas como o reconhecimento da LIBRAS pela Lei nº10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/05, que a regulamenta, são alguns dos avanços que passam a ser assegurados. Ademais, ocorre a inclusão da LIBRAS como conteúdo obrigatório em cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, o exame nacional para certificação da Proficiência Linguística em LIBRAS (PROLIBRAS) e a formação em pedagogia com ênfase na educação bilíngue (KRAEMER; LOPES; ZILIO, 2020). Conquistas que contribuíram para a modificação do paradigma educacional que os surdos vivenciaram no passado. Assim, é perceptível que apesar dos diversos insucessos que temos vivenciado, as conquistas realizadas ao longo da história permitiram que muitos sujeitos surdos pudessem ter acesso aos espaços educacionais de modo mais inclusivo, por mais que algumas questões ainda precisem ser revistas e reavaliadas.

Para Fernandes e Moreira (2014, p. 57), as discussões realizadas a partir desse documento ajudaram a sedimentar um espaço maior para os estudos surdos, trazendo uma discussão mais significativa sobre “o direito a uma educação bilíngue, como espaço de resistência e edificação da identidade surda.” Fica claro, então, que muitas vitórias foram alcançadas em detrimento das lutas e movimentações sociais dos surdos pelos seus direitos linguísticos e sociais. Contudo, é possível observar que o proposto nas leis e diretrizes ainda não atinge os níveis esperados. Afinal,

o princípio balizador da política de inclusão encontra-se em investimentos graduais para que a totalidade dos indivíduos, mesmo que posicionados em níveis e condições de participação diferenciados, possa estar ativa e incluída nas engrenagens educacionais, nas redes sociais e no contexto econômico. (KRAEMER; LOPES; ZILIO, 2020, p. 6)

Moraes e Barros (2020b), por exemplo, sinalizam que os documentos oficiais que buscam embasar as práticas educacionais no país não passam de palavras bem articuladas que discorrem sobre instrumentos efetivos para modificações no processo educacional. Afinal, a política de inclusão objetiva garantir o acesso a LIBRAS pelas crianças surdas, a presença de professores surdos na educação de alunos surdos, além da presença de tradutores e intérpretes em turmas regulares com alunos surdos

ou, ainda, a fluência na LIBRAS por professores ouvintes que trabalham com alunos surdos. Contudo, “essas prerrogativas não são garantidas, uma vez que não são criadas condições efetivas pelos gestores da Educação.” (THOMA; KLEIN, 2010, p. 120).

Ou seja, ainda que se vivencie o paradigma da inclusão, no qual pressupõe-se o respeito e o acolhimento às diferenças daqueles que são postos às margens da sociedade, não são oferecidas condições para que isso ocorra de modo qualitativo. Levando isso em consideração, corroboramos com Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018) ao sugerirem a necessidade de incitar e dimensionar o saber escolar e o aparelhamento da autonomia e renovação. Garantindo, assim, uma participação ativa e liberdade maior no exercício da cidadania.

Além disso,

[e]ssas barreiras linguísticas e comunicativas decorrentes da ausência de uma língua comum, compartilhada entre pais e filhos na família, fica aprofundada quando se inicia a escolarização formal, pela ainda incipiente situação das comunidades bilíngues nas escolas: professores, a quem, em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam Libras; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais precariamente de forma bimodal. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 59).

Acerca da bimodalidade, as autoras (*ibidem*) referem-se ao fato de que, muitas vezes, aqueles que trabalham diretamente com os surdos, oralizam enquanto sinalizam em LIBRAS; fator que pode acarretar em um uso da língua de sinais baseado na língua oral. Tais questões direcionam nosso sistema educacional a um contexto monolíngue ou, ainda, a um bilinguismo limitado. Em decorrência disso, a educação linguística dos sujeitos surdos acaba por não construir “referências de identificação culturais positivas e o precário aprendizado da língua portuguesa como segunda língua tem sido o alvo da marginalização e exclusão dos estudantes.” (FERNANDES; MOREIRA, 2010, p. 59).

Como é possível perceber, durante o percurso histórico da educação de surdos em nosso país, algumas filosofias educacionais foram utilizadas, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Tais abordagens, apesar de terem chegado

tardiamente ao Brasil, foram utilizadas por muito tempo aqui. Todavia, apesar de a abordagem mais apreciada dentre os estudiosos que se debruçam sobre a educação de surdos ser o bilinguismo, partilhamos de algumas inquietações levantadas por Fernandes e Moreira (2014, p. 63) sobre esse paradigma educacional:

Por que, então, no caso dos surdos, secundariza-se a questão prioritária do direito à Libras como língua materna nas políticas educacionais? Por que, em todos os documentos que compõem o aparato jurídico no que tange à situação dos surdos não há uma diretriz clara e objetiva que aponte estratégias que assegurem às crianças surdas o direito de aprender Libras na infância, até os cinco anos, em escolas públicas bilíngues? Sim, é verdade que em todos esses textos o português figura como segunda língua. Mas o direito a aprender o português como L2 assegura que a primeira língua será a Libras?

Ao refletirmos sobre esses questionamentos, corroboramos com Thoma e Klein (2010) ao afirmarem que ainda estamos construindo uma educação que valoriza a língua de sinais e a experiência visual dos surdos. Afinal, apesar das conquistas realizadas pela comunidade surda realizadas ao longo da história, como podemos observar, muitas questões ainda se mostram resilientes, dentre elas, o uso efetivo da língua de sinais nos espaços de socialização do saber. Afinal, a LIBRAS “não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas.” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 66).

Exatamente por isso, almeja-se uma educação que, de fato, seja inclusiva e revolucionária, mas é necessário que superemos o “superficial” respeito às diferenças e partamos para um nível emancipatório e social dos indivíduos surdos (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Afinal, “apesar dos investimentos efetivados pelo Estado brasileiro na formação docente para a educação de surdos nos documentos analisados, percebe-se a permanência de lacunas e de fragilidades na educação de surdos.” (KRAEMER; LOPES; ZILIO, 2020, p. 13).

Nesse contexto, é necessário que a língua natural dessa comunidade seja respeitada e que a língua portuguesa, apesar de se fazer presente, não seja um elemento que se sobressaia à língua de sinais. Processo que pode ser estimulado com o uso das TDIC, tendo em vista que “as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena” (MORAN, 2018, p.13). Ademais, pelo grande caráter visual que esses instrumentos possuem, haveria a possibilidade de uma compreensão maior por parte dos estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes.

Além disso,

pensar e trabalhar na perspectiva inclusiva significa encarar a heterogeneidade não como obstáculo, pelo contrário, como fator de crucial relevância e contribuinte na formação e constituição do indivíduo como sujeito ativo, crítico, pensante, reflexivo e consciente da importância de assegurar o direito de ser do próximo para o seu também ser preservado. (REIS; MORAIS, 2020, p. 28)

Portanto, refletir sobre uma realidade bilíngue vai além de pensar em um espaço no qual duas línguas transitam. Ao se elucidar sobre um espaço bilíngue, é necessário que se pense em um espaço bicultural, no qual transitam diferentes culturas e as realidades dos sujeitos são ressignificadas a partir delas. Contexto que pode ser permeado por diferentes concepções teóricas em relação à aquisição da linguagem, temática que será abordada no próximo capítulo.

2 TEORIAS EM AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: DISCUTINDO NOVAS POSSIBILIDADES

Como é possível perceber, o campo de aquisição de línguas adicionais é complexo e permeado por diferentes perspectivas teóricas. Nesse caso, é possível verificar um contexto com diversos alicerces. Estando presentes, normalmente, o professor, o aluno, o material didático e os diversos elementos do contexto social do aprendiz. Tais fatores sinalizam a necessidade de conhecimento por parte do professor não apenas da língua-alvo a ser estudada, mas, também, de uma compreensão mais ampla sobre os diversos aspectos e elementos sociais que permeiam o processo de aquisição dessa língua para que, assim, se consiga estimular um aprendizado mais significativo no alunado.

Em relação a esse campo de estudos, Johnson (2004) pontua que a maioria dos modelos de Aquisição de Segunda Língua (ASL) possuem uma perspectiva similar: elas partem do *input* ao *intake*⁵, do sistema de desenvolvimento ao *input*. Para a autora (*ibidem*), tais concepções promovem nos aprendizes um falso senso de confiança e segurança. Afinal, esses são direcionados a crer que uma vez que adquirem as regras universais de uma língua adicional, eles serão capazes de utilizar, de modo completo e harmonioso, a homogênea realidade da língua-alvo.

Concepção que não é real, tendo em vista que dominar as regras morfosintáticas e fonológicas de uma língua não significa ter um domínio discursivo sobre essa. Ao pensarmos no contexto do ensino e aprendizagem de língua inglesa, por exemplo, é bastante comum ouvir relatos de alunos que durante toda a sua trajetória escolar aprenderam apenas regras gramaticais e conteúdos relacionados à estrutura da língua estudada. Todavia, esses mesmos alunos que realizam essas ponderações, grosso modo, não conseguem utilizar esses conteúdos aprendidos em um contexto real de modo discursivo, o que sinaliza uma falha ocorrida no processo.

Levando isso em consideração, em nosso estudo, utilizaremos como suporte teórico um novo modelo em ASL proposto por Johnson (2004), que utiliza como embasamento teórico pressupostos sócio-históricos (VYGOTSKY, 1981, 1998) e a heteroglossia bakhtiniana (BAKHTIN, 1986). A escolha por esses autores se justifica,

⁵ Paiva (2014), ao citar Krashen (1978) afirma que o *intake* é o *input* compreendido. Isto é, é quando o aprendiz compreende o *input* recebido e o armazena em sua memória.

pois, tanto Bakhtin quanto Vygotsky chamam atenção para a necessidade da competência linguística para a comunicação discursiva, local no qual se encontram as raízes da linguagem humana, cognição e comunicação (JOHNSON, 2004).

Dessa forma, advogamos que a aprendizagem de uma língua adicional perpassa as dimensões culturais e discursivas para, assim, alcançar a dimensão morfossintática e fonológica da língua alvo. Nesse contexto, acreditamos que a concepção da língua como língua franca serve como um estimulador para o “contato entre falantes de diferentes línguas maternas oriundos de contextos diversificados.” (SANTANA; KUPSKE, 2020, p. 157). Dessa forma, questões do contexto do indivíduo podem e devem ser consideradas. Exatamente por isso, acreditamos que os postulados de Vygotsky (1981, 1998) e Bakhtin (1986, 2016) podem trazer contribuições bastante valiosas para o campo que se debruça sobre o ensino de línguas adicionais. Temática que será abordada nas próximas seções.

2.1 O Sociointeracionismo Vygotskiano e o Ensino de Línguas Adicionais

Apesar de não ter debruçado seus estudos sobre o processo de aquisição de línguas adicionais, os pressupostos vygotskianos possuem uma considerável influência nos modelos de aquisição de segunda língua (PAIVA, 2014). Havendo um olhar especial para as questões referentes à interação e aos aspectos socioculturais. Isso porque ao estudarmos algo numa perspectiva histórica, o estudamos no processo de mudança (VYGOTSKY, 1998). Sendo assim, acreditamos não ser diferente no processo de aquisição de línguas, visto que os sujeitos estão a todo momento se (re)construindo.

Vygotsky (1978) advogou pela investigação, compreensão e interpretação das funções psicológicas humana. Em seu método dialético, ele aborda os processos mentais em diferentes níveis, sendo cada um governado pelos seus próprios princípios explanatórios. Pelo fato de todos os níveis serem interligados, o autor propõe um método que captura a natureza do desenvolvimento humano simultaneamente.

Nesse contexto, quatro níveis são considerados (WERTSCH, 1985):

1. Filogêneses: que diz respeito a habilidade de utilizar ferramentas, além da diferença no desenvolvimento mental entre humanos e primatas;
2. Sociocultural: seria a habilidade de utilizar ferramentas e sistemas de signos pela sociedade como um todo;
3. Ontogênese: o nível individual do desenvolvimento mental humano, sendo esse dividido na força natural (biológica) e cultural;
4. Microgênese: propõe que as funções mentais superiores devam ser investigadas de modo longitudinal, mas, também, em curtos períodos de tempo, pois, isso permite a investigação dos processos mentais nos quais os primeiros e mais críticos links mentais são estabilizados.

Contudo, apesar dos níveis mencionados, a maioria de suas pesquisas foram conduzidas no nível da ontogênese (JOHNSON, 2004). Nesse sentido, um dos princípios de Vygotsky (1981) é de que as funções mentais superiores, como o pensamento racional e o aprendizado, são originados na atividade social. Desse modo, tal processo do desenvolvimento mental se originaria no plano interpessoal (social, histórico e institucional), isto é, no plano externo do indivíduo. E, a partir desse plano, ocorreria o direcionamento para um plano intrapessoal de modo gradual e dinâmico a partir do contexto ao qual o sujeito foi exposto.

Assim, a partir das experiências provindas do meio exterior, o sujeito pode desenvolver ou não suas habilidades em diversos campos, fenômeno que não seria diferente com o processo de aquisição de línguas. Exatamente por isso, acreditamos que o modelo proposto por Johnson (2004) surge como um facilitador no processo de aquisição de línguas adicionais por surdos, pois ele considera as realidades externas ao indivíduo (assim como suas especificidades linguísticas) para, a partir daí, realizar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Dessa forma, ao participar de diferentes atividades sociais, o indivíduo internaliza esses padrões sociais. Ou seja, as funções mentais superiores não se originam no plano biológico, mas no plano social (VYGOTSKY, 1981). Exatamente por isso, se pretendemos investigar essas funções, devemos investigar o contexto ao qual o indivíduo foi exposto ao longo de sua vida. Aqui, mais especificamente, a quais realidades os alunos surdos foram expostos ao longo de suas trajetórias educacionais.

Nesse contexto, há a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Vygotsky (1978, p. 86-87) define como

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema e de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes.

Portanto, a ZDP pode nos ajudar a determinar o que já foi alcançado e o que requer alguma atenção especial no que diz respeito ao processo de maturação. Em outras palavras, pode-se identificar as necessidades imediatas da criança por meio das respostas dadas por ela. Assim, é possível identificarmos o ponto no qual o aluno se encontra para, a partir dele, realizar as intervenções necessárias para que esse possa aprender aquela língua-alvo proposta. Nesse caso, o “nível potencial menos o nível atual é igual a Zona de Desenvolvimento Proximal” (JOHNSON, 2004, p. 109). O que possibilita o fornecimento das informações necessárias para que ele possa se desenvolver bem na realização de determinadas atividades (FIGUEIREDO, 2019).

Nota-se, então, que Vygotsky (1998) acredita que desde o nascimento as pessoas fazem parte de um espaço social situado histórico-socialmente no qual há o compartilhamento e incorporação de diferentes modos de pensar e agir próprios desses espaços. O autor (*ibidem*) enfatiza a contribuição da cultura, a interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental. Isso ocorre, pois, como sinaliza Figueiredo (2019), o desenvolvimento é visto por uma perspectiva prospectiva, ou seja, a ênfase é dada ao que pode ser feito pelo indivíduo com o suporte de outra pessoa.

Não poderia ser diferente ao pensarmos sobre o ensino de línguas adicionais para alunos surdos. Afinal, sabemos que é necessário considerar suas vivências pessoais enquanto sujeitos que tiveram diversos espaços e possibilidades educacionais negadas em detrimento de suas características fisiológicas e linguísticas. Por isso, um ensino pautado na língua de sinais surge como o mais indicado nesse contexto.

Dessa forma, corroboramos com Moraes e Barros (2020b), ao mencionarem que Vygotsky trouxe grandes contribuições para o modo como as pessoas com deficiência são vistas. Afinal, ele passa a considerar o ser humano como um ser complexo e multifacetado. Nesse sentido, como pontua Figueiredo (2019), os alunos surdos devem ser incluídos em espaços sociais com sujeitos ouvintes e surdos, para

que a partir das práticas sociais compartilhadas naqueles âmbitos, possam construir seus conhecimentos.

De acordo com Passini (2010), pensar nas atividades em contextos de línguas adicionais em uma perspectiva vygotskiana é pensar em atividades que desafiem os alunos de modo a superar seu atual nível linguístico. Processo no qual o saber é internalizado durante a atividade verbal (PASSINI, 2010). Segundo Vygotsky (1962), nesse processo, o sujeito é composto pela linguagem. Isto é, eles são indivíduos interativos que utilizam a linguagem como um elemento organizacional do pensamento para gerar o conhecimento de maneira adequada.

Paiva (2014) menciona que Vygotsky tem como princípios norteadores em seus postulados o fato de que não se pode afastar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social, o fato de que os humanos utilizam e raciocinam através do uso e da criação de ferramentas mediadoras e de que a linguagem é a principal ferramenta mediadora nesse processo. Além disso, ainda que

Vygotsky não usasse o termo 'sociocultural', não tivesse pesquisado aquisição de segunda língua⁶, nem trabalhado com adultos, os pressupostos de sua teoria sobre o desenvolvimento humano têm influenciado os estudos sobre aquisição (PAIVA, 2014, p. 127).

Daí então a importância de uma exploração mais profunda sobre suas considerações no campo de aquisição de línguas adicionais. Afinal, suas considerações acerca do processo de aquisição da linguagem refletem, até os dias atuais, nas discussões da área.

Nesse sentido, para Vygotsky (1962), a principal função da linguagem é mediar os níveis interpessoal (entre pessoas) e intrapessoal (a relação do sujeito consigo mesmo). Dessa forma quando a criança ultrapassa seu nível atual de desenvolvimento, surge a fala egocêntrica. Essa voz egocêntrica/interior é considerada uma ferramenta de transição do plano interpessoal para o plano intrapessoal. Todavia,

[f]ala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si mesma. Ainda continua sendo uma fala, isto é, pensamento

⁶ De acordo com Paiva (2014), o único trabalho encontrado que trata da temática é Vygotsky (1962) que compara a aprendizagem de outra língua à aprendizagem de conceitos científicos, considerando ambos processos conscientes. Todavia, ainda de acordo Paiva (2014), as afirmações realizadas pelo autor no trabalho não tiveram repercussão nos estudos sobre aquisição de segunda língua.

conectado por palavras. Mas, enquanto na fala exterior o pensamento é incorporado em palavras, na fala interior, as palavras morrem para dar origem ao pensamento. A fala interior é, em grande parte, pensamento na forma de significado puro. É algo instável, oscilante e dinâmico. (VYGOTSKY, 1962, p. 149).

Nesse contexto, há uma linha de progresso que vai da fala exterior a fala egocêntrica e, finalmente, ao discurso interior. Dessa forma, como sinaliza Johnson (2004), absorver discursos em pensamentos não se configura como uma ação passiva de assimilação do indivíduo frente ao estímulo exterior, mas sim, um processo ativo de transformar discursos externos em pensamentos. Assim, o indivíduo é agente ativo e possui um importante papel (JOHNSON, 2004).

Acreditamos que essas considerações nos direcionam para importância da participação do indivíduo no processo de aquisição de línguas, buscando desconstruir um paradigma que por muito tempo foi utilizado, no qual os sujeitos apenas eram responsáveis por receber os conteúdos lecionados pelo professor e, assim, processá-los. Não havendo, assim, uma construção do conhecimento colaborativa, visto que esse era imposto a eles. Fenômeno que acreditamos ser desestimulante para o alunado.

Percebe-se, então, que a teoria vygotskiana “rejeita a separação da mente humana e corpo, dos processos mentais e sociais, do indivíduo e da sociedade, e da língua do contexto.” (JOHNSON, 2004, p. 117). Afinal, Vygotsky (1998) defende que pelo fato de a aprendizagem ser um processo mediado e interacional entre sujeitos e artefatos culturais, essa interação gera mudanças na forma como os aprendizes agem e se comportam. Isto é, com base nos processos realizados em sala de aula, os sujeitos podem ressignificar suas práticas sociais.

Como pontua Góes (1991, p.22), “a autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações”. Ou seja, é com o suporte do contato com o outro que o aprendiz consegue alcançar sua autonomia, o que reafirma a importância desse intercâmbio social. Nesse processo, como menciona Paiva (2014), os fatores biológicos viabilizam as funções essenciais para agir em sociedade, enquanto a cultura habilita os sujeitos no processo de regulação dessas funções. Assim, a consideração das características biológicas e culturais dos surdos surge como um potencializador para beneficiar seus processos de aprendizagem.

Figueiredo (2019) pontua que, em contextos de aprendizagem de línguas adicionais, de modo interativo com seus pares, o aprendiz testa hipóteses e, com isso,

busca meios para atingir a autorregulação. Dessa forma, esses intercâmbios servem como instrumentos de mediação dos sistemas de signos, os quais ajudam a desenvolver a consciência superior do indivíduo. Nesse contexto, surge o *scaffolding*, temática da próxima seção.

2.1.1 O *Scaffolding* Vygotskiano no Ensino de Línguas Adicionais

Wood, Bruner e Ross (1976) criaram o termo *scaffolding* que, traduzido para o português, possui a definição de andaime ou andamento e serve como uma metáfora utilizada na descrição do suporte que um adulto oferece a uma criança durante resoluções de problemas em determinadas atividades (FIGUEIREDO, 2019). Esse andaime é definido como “o processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse uma assistência” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90). Nesse contexto, há um tutor mais experiente ou “especialista”, que ajuda alguém que seja menos experiente ou menos especialista (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

De acordo com Figueiredo (2019, p. 55-56),

[o] scaffolding (estruturas de apoio) deve ser gradual, contingente e dialógico. [...] deve também ser dialógico, tendo em vista que é por intermédio do diálogo que se cria a ZDP e se evidencia o tipo de ajuda a ser oferecida. [...] O scaffolding é, portanto, um apoio dado a outra pessoa para a realização de uma tarefa e, no processo de aprendizagem de línguas, pode vir de muitas fontes, tais como de um professor e/ou colegas, e mesmo de um robô, tanto presencialmente quanto em contexto virtual.

É importante que se compreenda que o *scaffolding* não deve ser visto como uma justificativa para sempre facilitar os conteúdos e materiais para o aluno, objetivando que esse consiga se desenvolver naquela língua alvo. Na verdade, a perspectiva de utilização desse mecanismo visa facilitar o modo como o aluno progride. Dessa forma, é necessário que de modo progressivo o mediador da aprendizagem torne os desafios para os alunos mais complexos, visando um desenvolvimento crítico mais significativo para esses.

Dessa forma, fica claro que o *scaffolding* fornece a oportunidade de expansão de conhecimento dos aprendizes. Contudo, esse processo não ocorre de modo desordenado. Wood, Bruner e Ross (1976), por exemplo, pontuam algumas características do *scaffolding*, a saber:

1. Recrutamento de interesse nas atividades;
2. Simplificação da atividade;
3. Manutenção de busca pelo objetivo;
4. Manutenção de características críticas e discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal;
5. Controle da frustração durante a solução e
6. Demonstração de uma versão idealizada do ato a ser performedo.

Esse mecanismo, de acordo com Johnson (2004), é utilizado para promover a internalização do conhecimento que foi co-construído em uma atividade social. Contudo, para a autora (*ibidem*), esse suporte não precisa, necessariamente, ser oferecido por especialistas. Afinal, os próprios aprendizes podem fornecê-lo de modo colaborativo com seus pares. Assim, mais uma vez, percebe-se a importância da participação e colaboração dos estudantes em seu processo de desenvolvimento linguístico. Tais considerações nos fazem acreditar que a participação dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, é de extrema importância para que esses possam se desenvolver em suas ZDP, além de fazer com que eles fiquem mais engajados na construção de seu conhecimento.

Nesse sentido, a assistência em excesso pode atrapalhar o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos aprendizes, tendo em vista que pode impedir a transição em direção ao processo de autorregulação (JOHNSON, 2004). Ademais, como pontuam Aljaafreh e Lantolf (1994), para que essa ajuda seja significativa, ela precisa ser gradual e eventual. Isto é, por mais complexo que possa ser, o professor deve buscar instigar seus alunos para que esses, a partir desses estímulos, se posicionem de modo mais autônomo em relação à sua aprendizagem.

Nesse sentido, tal suporte deverá iniciar de modo implícito e partir, progressivamente, para um modo mais explícito. Processo que, como sinaliza Johnson (2004), deve ser incentivado nos mais variados contextos, principalmente, nos educacionais. É necessário, também, que exista cuidado com a dosagem de ajuda

nesse percurso, pois ajudar muito ou retirar a ajuda do aprendiz muito cedo pode impedir o seu processo de desenvolvimento (JOHNSON, 2004). Assim, é necessário que o profissional conheça bem seu alunado para que possa saber quais situações, de fato, necessitam de sua intervenção.

Ademais, é importante que se compreenda que diferentes aprendizes, por terem realidades histórico-sociais diversificadas, terão diferentes graus de progresso potencial. Sendo a transição nesse percurso um componente imprescindível tanto para a condição humana quanto para o seu desenvolvimento cognitivo (JOHNSON, 2004).

Dessa forma, não se pode generalizar o desenvolvimento educacional de um aluno ouvinte com o de um aluno surdo, ou até mesmo de um aluno surdo com outro, tendo em vista que esses são sujeitos plurais que possuem especificidades em suas trajetórias. Tal fator faz com que os processos de aprendizagem desses não ocorram na mesma velocidade, tão menos do mesmo modo. Principalmente, quando a aula não é realizada em uma perspectiva inclusiva que respeita e considera as especificidades linguísticas e biológicas desses indivíduos.

Outrossim, a sala de aula não deve ser considerada como um espaço de neutralidade. Afinal, faz parte de um contexto socio-político-cultural maior. Dessa forma, os discursos realizados neste espaço irão, naturalmente, refletir as motivações e crenças da realidade externa. E, por isso, para que se consiga compreender de modo mais significativo os comportamentos sociais fora ou dentro da sala de aula, sejam esses manifestados em uma língua materna ou adicional, é necessário que sejam ponderadas as realidades socioculturais as quais os indivíduos foram expostos ao longo de suas vidas (JOHNSON, 2004).

Portanto, evidencia-se que ao pensarmos em uma aula de língua adicional que receba os aprendizes de modo acolhedor, se faz necessário não apenas conhecer suas realidades, mas, sobretudo, trazê-las e considerá-las no processo de ensino e aprendizagem. Contexto no qual, a partir dos diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 1986; 2016) disponíveis naquele espaço, de modo dialógico, os alunos irão (re)construir seus saberes. Temática que será aprofundada na próxima seção.

2.2 Bakhtin, a Heteroglossia Dialógica e o Ensino de Línguas

Como pontua Johnson (2004), Bakhtin rejeitou a maioria dos princípios do estruturalismo e formalismo, pois ele não enxergava a língua como um sistema linguístico abstrato de formas – léxico, morfologia e sintaxe –, mas como discurso. Isto é, como uma entidade viva. Desse modo, “é através dessa comunicação social que os sujeitos se fazem, se constroem, se significam e ressignificam.” (DANTAS; SANTOS, 2020, p. 293). Daí a importância de se debruçar sobre os estudos da linguagem em uma perspectiva dialógica, pois, a construção dos sujeitos co-ocorre de modo coletivo e colaborativo.

Para Bakhtin (2016, p. 11), “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Nesse processo, o uso da língua manifesta-se na forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos, que são proferidos por integrantes de diferentes campos da atividade humana. Assim, o enunciado seria a unidade do discurso e a sentença, por sua vez, seria a unidade da linguagem (BAKHTIN, 1986, 2016). Nesse processo, Passini (2010) pontua que aprender uma língua em uma perspectiva bakhtiniana é aprender a produzir enunciados. Afinal, são esses que, de modo relativamente estável, servem para determinados objetivos comunicativos.

Nesse sentido, há três elementos presentes nesse contexto de enunciações, são eles o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2016). Dessa forma, ainda que cada enunciado seja particular e individual, eles são manifestados em campos de utilização de língua relativamente estáveis, os quais são denominados de gêneros do discurso. Isso significa dizer que cada campo gera determinados gêneros de acordo com suas condições específicas e estilos. Esses gêneros do discurso são divididos em primários (simples) e secundários (complexos) e é com o suporte desses enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2016).

Johnson (2004) acrescenta, ainda, que apesar de heterogêneos, cada enunciado pode ser inserido em um gênero particular do discurso. Ou seja, de certo modo, essa tipicidade em relação aos gêneros possibilita que os sujeitos possam compreendê-los de modo mais significativo.

Dessa forma,

os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da

linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentações e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2016, p.20).

Portanto, fica perceptível que não é possível pensarmos acerca de práticas educacionais sem considerarmos os aspectos sócio-históricos e culturais dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo (DANTAS; SANTOS, 2020). Assim, corroboramos com Johnson (2004) ao afirmar que o processo de aquisição de línguas não ocorre apenas a partir da aprendizagem do seu léxico, morfologia e sintaxe, mas pela exposição a uma variedade de gêneros do discurso. Afinal, ainda que conscientemente ou não, escolhemos gêneros específicos e utilizamos enunciados específicos com o objetivo de nos comunicarmos com o outro e tais escolhas são realizadas com base em nossa historicidade.

Dessa forma, ao pensarmos em uma sala de aula que busque acolher seus alunos que possuem determinadas especificidades (como os surdos, por exemplo), os agentes envolvidos nesse processo educacional devem refletir sobre quais gêneros esses sujeitos podem vir a utilizar em suas práticas sociais diárias. Desse modo, é necessário que existam reflexões sobre a usabilidade daquele determinado gênero do discurso para o contexto social do aluno. Pois, só assim, conseguiremos atraí-los para uma construção colaborativa do conhecimento.

Ademais, como propõe Bakhtin (1986, 2016), há diversas vozes enraizadas em nossos discursos. Isto é, o que enunciamos não nos pertence, mas é algo que foi internalizado por nós. Dessa forma, o que enunciamos, além de refletir o enunciado *per si*, reflete, sobretudo, os contextos sociais aos quais ele foi exposto e ocorreu. Sendo assim, sempre de modo dialógico com outros enunciados, vamos nos apropriando dos discursos diários em uma espécie de fio contínuo de apropriação discursiva.

Nesse sentido, sugerimos que os professores reflitam sobre as concepções que eles possuem sobre seus alunos com deficiência. Assim, é importante nos questionarmos se visualizamos nossos alunos por um viés capacitista (isto é, acreditamos que ele é incapaz em detrimento de sua deficiência) ou se, de fato, buscamos explorar as potencialidades que ele possui. Todavia, é necessário que sejamos honestos em relação à resposta para esse questionamento, pois a partir dela poderemos pensar em ressignificações mais assertivas sobre as nossas práticas.

Além disso, como sinaliza Passini (2010), é possível perceber que apesar de se considerar a existência do sistema, entende-se que a língua permanece “em ‘estado latente’ até que emoldurado por sujeitos do discurso, com sua atitude responsiva, torna-se língua viva.” (PASSINI, 2010, p. 48). Nesse contexto, as várias vozes do discurso são nomeadas por Bakhtin (1986) de heteroglossia.

Portanto, apesar de o código linguístico prover algumas bases fundamentais da comunicação, ele não explica toda a natureza da comunicação discursiva humana. Que, segundo Bakhtin (2016), é construída por meio de gêneros do discurso. O que faz com que, sem esses gêneros, não exista comunicação humana. Evidencia-se, então, que as relações humanas são organizadas pela linguagem. Sendo ela o resultado social que tem a finalidade da comunicação. A qual, por sua vez, pode ser expressa por meio da palavra oral, escrita ou sinalizada.

Nesse sentido, a teoria da heteroglossia dialógica proclama por uma dinâmica relação entre os mundos internos e externos do indivíduo. Afinal, para Bakhtin, o “eu” representa um processo dinâmico que emerge das forças externa e interna, sendo essa relação mediada dialogicamente por significados do discurso (JOHNSON, 2004).

Acerca desse dialogismo, Johnson (2004, p. 125, tradução nossa) pondera que

todo enunciado, toda voz, se localiza em múltiplas relações dialógicas com outros enunciados, com outras vozes no texto, mas desde que todo enunciado, toda palavra, é “parte de alguém”, essa relação dialógica se estende para o possuidor original do enunciado e para os contextos sociais, culturais e institucionais nos quais ele foi originalmente situado.

Complementamos com Bakhtin (2016, p. 46-47) que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”. Exatamente por isso, não há monólogos na comunicação no discurso, pois sempre enunciamos para alguém e esses enunciados sempre estão conectados com outras vozes. Sendo assim, acreditamos ser de extrema importância uma abordagem funcional no ensino de gêneros do discurso. Afinal, ao observar uma aplicabilidade do material que está sendo estudado, muito provavelmente, o aluno se sentirá mais engajado durante aquele processo.

Nesse decurso, tal relação enunciativa relaciona-se com os enunciados de outros, mas, também, com a relação dos objetos de seu enunciado. Contudo, como sinaliza Bakhtin (2016), é necessário pontuar que essa relação discursiva não se

conecta apenas com elos do passado, mas, também, ao subsequente da comunicação discursiva. Isto é, é possível criar relações futuras a partir das possibilidades que aquele material poderá gerar.

Portanto, é necessário que se considere a relação do enunciador com o outro, assim como com os enunciados desses para que se possa compreender o gênero ou estilo do discurso. Isto é, para que possamos compreender os eventos comunicativos os quais experienciamos. Afinal, estamos imersos em vários gêneros do discurso que adquirimos ao longo de nossas vidas e, assim, somos sujeitos heteroglóticos (JOHNSON, 2004). Em nosso estudo, por exemplo, advogamos que tais discursos podem se manifestar para além do contato face a face, direcionando-se ao contato mediado pelas TDIC.

Exatamente por isso, é importante que ao ensinarmos nossos alunos consideremos esses postulados. Para tal, é possível fazer uso de um modelo de aquisição de segunda língua proposto por Johnson (2004) que utiliza as contribuições de Vygotsky (1981, 1998) e Bakhtin (1986) como principal suporte teórico. Temática que será abordada na próxima seção.

2.3 Um Novo Modelo Dialógico em Aquisição de Segunda Língua: Bakhtin e Vygotsky em Jogo

Ao propor o seu novo modelo de aquisição de segunda língua, Johnson (2004) é bastante enfática ao mencionar a importância de se considerar as realidades externas e internas dos indivíduos. Exatamente por isso, ela pontua que a utilização das teorias de Vygotsky (1981, 1998) e Bakhtin (1986) nos ajudam a analisar os processos de aprendizagem de modo holístico, em um contexto no qual as partes mentais e sociais dos sujeitos emergem dialogicamente.

Sendo assim, o contexto social, cultural e institucional irá afetar os processos mentais do sujeito e esse, também, afetará o mundo social (JOHNSON, 2004). Dessa forma, ao pensarmos em um contexto no qual há uma variedade de alunos em sala de aula, é necessário que consideremos suas particularidades linguísticas e culturais, processo que não é diferente com os alunos surdos. Afinal, a língua, a identidade e a cultura desses estão, visceralmente, interligadas ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a exposição do indivíduo a novos contextos sociais e institucionais, bem como a práticas discursivas associadas a esses contextos, proporcionarão grande impacto na consciência do aprendiz sobre seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, como advoga Johnson (2004), nesse processo dialógico, cognição e língua (seja ela primeira, segunda ou terceira) estão fortemente entrelaçadas.

É importante frisar que nesse modelo a

origem da competência linguística não se encontra em nenhum dispositivo ou mecanismo, mas em uma realidade social – na língua em uso. Nesse sentido, a utilização da língua não ocorre em um vácuo ou em um contexto social, mas em um contexto social discernível e real. O contexto social cria língua e a língua cria o contexto social: um constitui o outro. (JOHNSON, 2004, p. 172, tradução nossa).

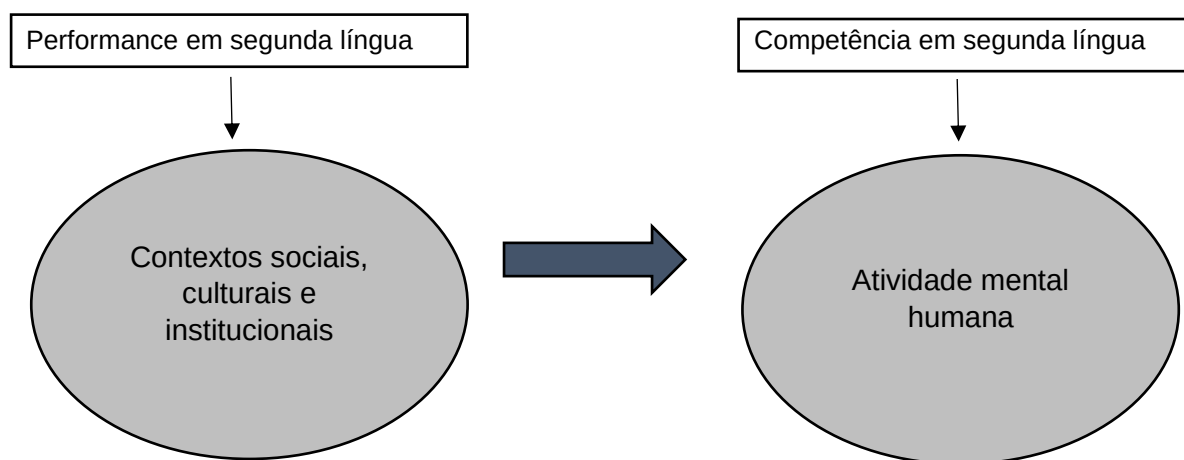
Dessa forma, ao cultivarmos uma sala de aula na qual alunos, criticamente, discutem e participam dos seus processos de aprendizagem, esses irão se tornar sujeitos críticos e ativos, “questionando verdades e provocando mudanças, ou seja, apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade” (RIBAS, 2018, p. 1790).

Fica perceptível que a partir das realidades individuais dos alunos, pode-se construir o conhecimento coletivo em sala de aula. Isto é, a partir do que o aluno conhece, do que vivencia e do que acredita pode-se construir diversas práticas educacionais.

Contudo, é importante frisar que utilizar a realidade do aluno como base para construção do conhecimento não significa resumir todo o processo a algo que ele já conhece. Na verdade, por acreditarmos que a sala de aula é um espaço dialógico, as diversas realidades inseridas naquele espaço se co-construirão e ressignificarão suas práticas discursivas, assim como seus conhecimentos pedagógicos. Assim, “esse *outro* é tão ativo na interação, nas relações sociais e dialógicas quanto o *eu*. Significa dizer, em outras palavras, que na interação todos são protagonistas, essenciais e agentes.” (DANTAS; SANTOS, 2020, p. 295). Temos, então, uma abordagem baseada na coparticipação dos sujeitos.

No esquema abaixo, é possível visualizar uma ilustração de como ocorre, segundo o modelo proposto por Johnson (2004), o processo de ASL.

Figura 1- O emergir da performance em L2 com a competência em L2



Fonte: Johnson, 2004

Percebe-se, então, que apesar de reconhecer às questões inerentes as atividades mentais humanas, Johnson (2004) postula que, diferente do que propõem as teorias cognitivistas, é a partir dos contextos sociais que as atividades mentais são desenvolvidas. Ou seja, é com base nos estímulos e contextos exteriores que o sujeito irá desenvolver sua performance em uma língua adicional.

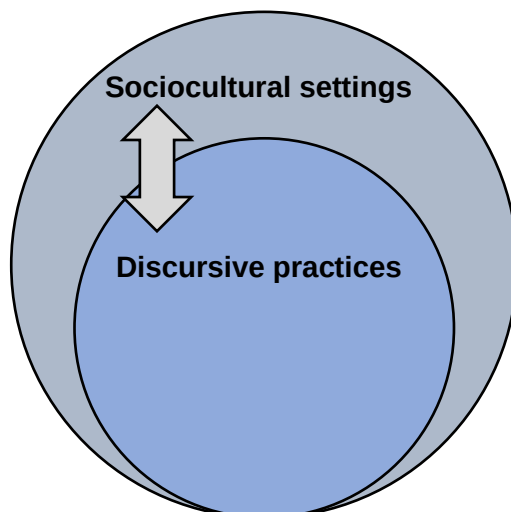
Dessa forma, ao pensarmos em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes na qual nenhum dos alunos ali inseridos possui algum problema cognitivo que possa afetar o seu desenvolvimento, o que explicaria o fato de os alunos ouvintes, normalmente, se desenvolverem mais em relação as línguas ali ensinadas do que os surdos? A resposta para tal questionamento pode ser encontrada no que propõe Johnson (2004), tendo em vista que pelo fato de não receberem estímulos que respeitem suas especificidades, muitas vezes, os surdos não desenvolvem como se é esperado suas competências linguísticas.

Nesse sentido, reconhecer a variedade de vozes e contextos intrínsecos a esse processo significa reconhecer que as vozes da L1 do aprendiz – no caso dos surdos, a língua de sinais – bem como seus contextos culturais e de enunciação, também, devem ser respeitados. Processo dialógico que está descrito na imagem 2.

Figura 2 - Habilidade local em segunda língua

LOCAL second language ability





Fonte: Johnson (2004)

Johnson (2004) menciona ainda a necessidade de busca por mais compreensão acerca do processo de apropriação de novas vozes, utilizando como suporte a investigação de aprendizes que tiveram sucesso ou não na aquisição dessa segunda língua. Assim, é de extrema importância que os sucessos e insucessos no processo de aquisição de línguas adicionais por surdos sejam amplamente divulgados, pois, a partir dessas práticas de (in)sucesso, podemos refletir mais criticamente sobre como ressignificar nossa práxis educacional.

Ademais, não apenas o aprendiz deve buscar a aquisição dessas novas vozes. De acordo com Johnson (2004), o falante nativo dessa língua deve disponibilizar assistência para que o aprendiz da L2 se torne um sujeito ativo nesse processo. Aqui, acreditamos que, no contexto educacional brasileiro, ao pensarmos no aluno surdo, professores e pares ouvintes, também, devem disponibilizar essa assistência para esse sujeito. Utilizando, sempre que possível, sua língua natural, a LIBRAS, nesse processo.

Johnson (2004) sugere como um dos objetivos de seu modelo em ASL que sejam analisados os processos que permitem que aprendizes de uma L2 se tornem participantes ativos na cultura da língua alvo. Propõe, inclusive, estudos sobre como a participação em uma variedade de contextos socioculturais locais afeta as habilidades do aprendiz de segunda língua em diferentes contextos.

Em nosso estudo, acreditamos que ao lecionarmos a língua inglesa para surdos, essas práticas podem ser realizadas utilizando como referência contextos socioculturais não apenas de ouvintes, mas, sobretudo, de comunidades surdas que

utilizam línguas de sinais de língua inglesa. Realizando, sempre que possível, correlações entre os aspectos culturais e linguísticos dessa comunidade com a própria cultura das comunidades surdas brasileiras.

De acordo com Johnson (2004, p. 179, tradução nossa), o novo modelo dialógico de ASL baseado em Vygotsky (1981, 1998) e Bakhtin (1986) pode ser resumido da seguinte forma:

- 1) A aprendizagem de línguas não é universal ou linear, mas localizada e dialética;
- 2) Performance e competência linguística não podem ser separadas porque elas estão em uma relação dialética;
- 3) A língua não é vista como um código linguístico, mas como um discurso embutido em uma variedade de contextos socioculturais locais;
- 4) O aprendiz não é visto como um processador limitado que não consegue compreender forma e significado ao mesmo tempo. Além disso, tarefas de preenchimento de informações como atividades de *input* estruturadas ou tarefas de identificação de diferenças em imagens não são consideradas úteis para a apropriação de novas vozes ou para a apropriação da língua em uma perspectiva discursiva;
- 5) Adquirir a língua alvo é adquirir práticas discursivas (gêneros do discurso) características de um contexto sociocultural e institucional dado;
- 6) Práticas discursivas típicas de um dado contexto sociocultural não são limitadas aos signos verbais. Elas, também, incluem signos não verbais. Como gestos, expressões faciais, e outros signos semióticos como gráficos e mapas;
- 7) Desenvolvimento cognitivo e de segunda língua não estão separados nesse modelo. Eles estão em uma relação dialógica: um transforma o outro;
- 8) A interação entre novas e velhas vozes é essencial para o desenvolvimento cognitivo e de segunda língua do aprendiz;
- 9) O desenvolvimento da habilidade de utilizar uma segunda língua é visto como o processo de se tornar um participante ativo na cultura da língua alvo. A metáfora da participação deve substituir, não complementar, a atual metáfora da aquisição;
- 10) A responsabilidade dos pesquisadores dentro dessa nova abordagem é investigar o processo que direciona o sujeito a se tornar um participante ativo em contextos sociais locais. Esse tipo de investigação requer que métodos qualitativos sejam reconhecidos como métodos apropriados no campo de ASL;
- 11) Novos métodos de pesquisa devem ser desenvolvidos para capturar o processo fundamental da metáfora da participação. Esses métodos devem investigar aprendizes de L2 que tiveram sucesso ou não em seu empenho para cruzar fronteiras. O último objetivo dessa investigação é desenvolver um protótipo de um participante ativo na cultura da língua alvo.

Em relação ao ensino, ao discorrer sobre o que muda na sala de aula ao pensarmos na aplicação desse novo modelo de ASL, Johnson (2004) pontua que devemos vê-la como um espaço no qual ocorrerão participações que refletem o mais próximo possível a realidade do mundo exterior. Nesse caso, o ideal seria que não criássemos realidades artificiais que não se assemelham a esse mundo real.

Dessa forma, acreditamos que a inserção das TDIC nessas práticas se justifica pelo fato de que “as transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, o estado de aprendizagem é constante, é se adaptar ao novo.” (DANTAS; SANTOS, 2020, p. 299). Sendo assim, por estarmos inseridos em uma era na qual as TDIC são elementos presentes na vida da maioria dos alunos do ensino básico – ainda que alguns possuam maior acesso e habilidades do que outros – é necessário que esses instrumentos do contexto social desses alunos sejam inseridos nas práticas educacionais desses, pois, assim, é possível fazer com eles percebam uma maior funcionalidade no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, professores de segunda língua não devem ter medo de propor atividades humanas interativas com os aprendizes, sejam essas com sujeitos que compartilhem sua L1, ou com aprendizes de L2 que estão no mesmo ou em diferentes níveis de proficiência (JOHNSON, 2004). O que nos sinaliza que em salas de aulas que possuem alunos surdos e ouvintes, as práticas comunicacionais na língua alvo a ser aprendida podem ser realizadas pelos pares de diferentes grupos. Processo no qual surdos e ouvintes irão, dialogicamente, construir conhecimentos não apenas da língua inglesa, mas, muito provavelmente, também, da língua de sinais e da língua portuguesa.

Ademais,

o conhecimento e as habilidades adquiridas em atividades interativas na sala de aula dentro da ZDP individualizada devem ser relevantes para as necessidades particulares e objetivos do aprendiz de L2 fora da sala de aula. (JOHNSON, 2004, p. 181).

Ou seja, fica evidente a importância e o papel social que essa língua deve ter na vida do alunado, tendo em vista que ela não pode se iniciar e finalizar na sala de aula, mas ser um instrumento do conhecimento que vai além das fronteiras da escola e faz sentido na vida do aluno em sua vida pessoal. Processo no qual a utilização das TDIC surge como um elemento facilitador por conta de seu caráter dinâmico e contemporâneo.

Nesse contexto, “o aprendiz deve ser exposto a uma variedade de gêneros do discurso que, por sua vez, devem guiá-lo para a apropriação de características de muitas novas vozes de diferentes contextos socioculturais”. (JOHNSON, 2004, p. 182, tradução nossa). Exatamente por isso, acreditamos que esse processo pode ser facilitado pelo uso das TDIC. Afinal, por conta de seu caráter global, essas ferramentas se mostram como bons instrumentos para a realização do que é proposto pela autora.

Contudo, é importante frisar que essa nova abordagem requer que as vozes de todos os participantes envolvidos no processo tenham o mesmo status e prestígio. Sendo assim, professores e alunos ouvintes e surdos devem ser considerados como sujeitos importantes na construção do conhecimento, não ficando esse delegado apenas a um grupo.

Em relação à avaliação do conhecimento, Johnson (2004) realiza algumas considerações sobre esse processo, tendo em vista que a autora desenvolveu um novo modelo de avaliação (JOHNSON, 2001) que analisa a habilidade da fala, chamado de *Practical oral language ability* (POLA).

O teste foi construído dentro do conceito da ZDP, ou seja, ele segue os preceitos do auto empoderamento, da autorregulação e do encorajamento para que o aprendiz ganhe confiança sobre seu processo de aprendizagem, o que não costuma acontecer nos testes tradicionais. Afinal, nesses testes, o aprendiz é considerado o único responsável pela sua performance. Nessa nova abordagem, por sua vez, a performance do aprendiz é co-construída junto ao aplicador do teste durante sua aplicação (JOHNSON, 2004).

Nesse sentido, para avaliar o aprendiz, leva-se em consideração o quanto ele precisa de ajuda durante a resolução do que é proposto. Dessa forma, quanto mais ajuda ele precisa menos avançado é seu potencial de desenvolvimento na ZDP, (JOHNSON, 2004). Exatamente por isso, a habilidade potencial não pode ser avaliada em uma versão de papel ou computadorizada do teste, ela precisa ser avaliada em uma interação face a face junto ao avaliador (JOHNSON, 2001).

Pelo fato de os surdos possuírem uma língua visual-espacial, acreditamos que realizar esse tipo de avaliação para a habilidade de fala não é coerente. Contudo, advogamos pela aplicação de uma avaliação, nesse caso, da modalidade escrita, na qual se analise a habilidade potencial do indivíduo. Ademais, acreditamos que essa

avaliação possa ocorrer com o suporte do computador, desde que exista o processo interacional entre avaliador e sujeitos avaliados.

Nos direcionamos para o final desse capítulo corroborando com Johnson (2004) ao afirmar que foi criada uma ilusão da realidade que promove um falso senso de segurança e afirma que o conhecimento de um sistema linguístico, o domínio das forças centrípetas da linguagem, permite criar uma comunidade global, uma realidade compartilhada, um nível de intersubjetividade. O que não se configura como verdade, tendo em vista que falar a mesma língua não garante a compreensão mútua (JOHNSON, 2004). Afinal, enquanto uma unidade real da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016) a língua é algo que exige bem mais que mera decodificação linguística. Exatamente por isso, os contextos, realidades e especificidades dos indivíduos devem ser levados em consideração nesse processo.

Portanto, ao reconhecermos a língua como uma entidade viva, podemos (re)construí-la e utilizá-la a partir das interações sócio-localizadas dos sujeitos. Processo que não seria diferente com o ensino de língua inglesa como língua adicional. Em detrimento disso, aprofundaremos a temática no próximo capítulo.

3 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: APONTAMENTOS INICIAIS

Na realidade contemporânea, é cada vez mais latente a necessidade de comunicação entre os povos linguisticamente distintos. Além disso, frente à globalização, vivemos em uma era na qual pessoas de diferentes partes do mundo podem estar próximas umas das outras com o suporte de algum aparelho digital.

Como sinalizam Moraes e Barros (2020b), essa expansão dos mercados nacionais e internacionais, produzem uma necessidade de profissionais fluentes em, ao menos, uma língua adicional. Exatamente por isso, muitas vezes, para conseguir dar conta dessa demanda de comunicação e informações, usufruímos do inglês. Língua que hoje é vista como uma das mais importantes ferramentas de interação acadêmica, social e profissional. O que sinaliza que ela é um instrumento facilitador no processo de globalização e interação sociocultural.

Afinal, a língua inglesa surge como um elemento que promove a interação entre sujeitos de diferentes culturas. Que, utilizando-a como suporte, se (re)constroem num processo interacional e dialógico com o outro. Tal relação dialógica na comunicação ocorre com influência das ideologias do cotidiano e esse produto social comunicacional é expresso por palavras⁷ (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Nesse sentido,

Toda palavra, serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.115).

Isso ocorre, pois a língua, independente de qual seja, surge como um elemento de mediação social, “[...] como lugar de interação entre sujeitos sociais, isto é, sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sócio comunicativa [...]” (KOCH, 2003, p.19). O que nos faz perceber que tal processo só existe devido à presença do outro, em

⁷ De acordo com Stella (2005), o lexema “palavra” em russo pode ser empregado como correspondente direto do vocábulo “palavra” no português, bem como “discurso”. O que acreditamos que nos direciona para diferentes modalidades de linguagem, como a oral, a escrita e a sinalizada.

uma relação genuína de interação social. Fenômeno que tem sido cada vez mais facilitado por conta da globalização, pelo uso da língua inglesa e pela utilização das TDIC nos mais diversificados âmbitos sociais.

Fato que, como sinaliza Jordão e Fogaça (2007), permite que os sujeitos aprendizes e usuários dessa língua possam ampliar seu arcabouço acerca de suas percepções de mundo, bem como de seus posicionamentos em relação a si e ao outro. Além de promover uma maior conscientização de sua cultura e da cultura do outro. Ademais, como pontua Paiva (2000), no mundo globalizado, ser cidadão do mundo implica, necessariamente, o conhecimento de pelo menos um idioma em todas as suas dimensões.

Contudo, apesar de evidente a importância do aprendizado dessa língua, o nível de proficiência em língua inglesa dos brasileiros é aquém do ideal. Segundo dados da *Education First* (EF)⁸ de 2019, em um *ranking* com 100 países, o Brasil ocupava a 59ª posição no quesito proficiência em língua inglesa. Na América Latina, em uma lista com 19 nações, o Brasil estava na 12ª posição em nível de proficiência. O que demonstra que o ensino do inglês no país aponta para níveis insatisfatórios.

Tal realidade provém de uma série de fatores, como a formação inadequada de professores, salas de aulas lotadas, metodologias pouco efetivas e falta de material didático adequado. Além de outras particularidades que irão variar de acordo com os contextos geográficos e sociais nos quais as instituições de ensino estão inseridas.

Amorim e Gomes (2020, p. 224), por exemplo, ao analisarem as práticas metodológicas de professores de língua inglesa da Rede Municipal de Ensino de Manaus, no Amazonas, demonstram que há professores que apesar de concordarem com a importância do ensino dessa língua, elencam alguns problemas que permeiam suas realidades. Nesse contexto, é possível identificar questões que dizem respeito a carga horária insuficiente, a falta de material e estrutura física das escolas, a falta de interesse dos alunos e a falta da participação dos pais.

Contudo, como apontam Amorim e Gomes (2020, p. 433), “é preciso romper com a expectativa de encontrar as condições ideais para um efetivo processo de ensino-aprendizagem, em especial acerca do desempenho desejado dos alunos.” Afinal, a realidade das escolas no país, no que concerne o ensino de línguas

⁸ Mais informações disponíveis em: <https://www.ef.com/wwpt/epi/regions/latin-america/brazil/> . Acesso em: 07 out de 2020.

adicionais, traz consigo um contexto histórico social que desvaloriza o ensino dessas. Sendo elas, muitas vezes, vistas como algo subsidiário no currículo.

Dessa forma, esperar pelas soluções dessas problemáticas para que possamos promover uma modificação no atual paradigma é algo que não pode ocorrer. Afinal, não devemos apenas aguardar uma evolução do nosso atual contexto, é necessário que ações sejam tomadas a partir dos elementos, materiais e possibilidades que já possuímos.

Nesse contexto, de acordo com Santo e Silva (2017, p. 60), “os resultados do ensino de língua inglesa no Brasil podem ser consequência da inadequação dos métodos e abordagens à nossa realidade, assim como da falta de suporte educacional aos professores formados no país.” O que nos mostra que há uma latente necessidade de discussões sobre os métodos e as possibilidades pedagógicas e estruturais dos contextos educacionais do país. Processo no qual acreditamos que as TDIC devem ser inseridas, tendo em vista que elas se apresentam coerentes em um contexto no qual a globalização impera cada dia mais.

Para além da questão da proficiência, tais fenômenos refletem, significativamente, no desenvolvimento profissional dos indivíduos e na internacionalização de determinados espaços da nação. Afinal, nas principais universidades do país, aulas em inglês são praticamente inexistentes, diferente do que ocorre na maior parte das universidades de ponta em países de outras partes do mundo.

Tal realidade se torna ainda mais latente quando direcionamos nossos olhares para o ensino fundamental e médio, pois, apesar da crescente demanda no mercado de trabalho e na academia, a língua adicional na escola é historicamente desvalorizada. Aliás, não é atípico vivenciar situações nas quais as aulas de inglês são vistas como algo acessório no currículo e, por isso, são sacrificadas em detrimento de diversas atividades escolares ou, até mesmo, de outra disciplina. O que faz com que sua curta carga horária (AMORIM; GOMES, 2020) seja reduzida.

Portanto, é possível observar que o campo de ensino de línguas adicionais no país vive um grande paradoxo. Afinal, de um lado temos uma realidade global que demanda, cada vez mais, a necessidade de desenvolvimento linguístico na língua inglesa (bem como em demais línguas adicionais). De outro, temos uma realidade que parece ir contra ao que o mundo está seguindo e não tem se inovado e, conseqüentemente, não tem alcançado bons níveis de proficiência em língua inglesa.

Nesse turbulento contexto, surge a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), documento que busca subsidiar novas possibilidades para o ensino de língua inglesa no ensino básico e que será abordado mais profundamente na próxima seção.

3.1 A BNCC e o Ensino de Língua Inglesa

Frente à necessidade de ressignificação dos currículos escolares de línguas adicionais que utilizavam como norteador basilar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), surge, em 2017, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017). Nesse contexto, a seção de línguas estrangeiras é substituída pela seção de língua inglesa, o que faz com que, por exemplo, a língua espanhola perca espaço na educação nacional por conta do enfraquecimento das relações no MERCOSUR, enquanto a língua inglesa passa a ser obrigatória, o que ratifica a hegemonia norte americana (MORAES; BARROS, 2020b).

Ademais,

fecha-se, assim, o espaço para o ensino de outras línguas, como as línguas indígenas e/ou fronteiriças pertinentes para diversos estados e contextos, assim como barra-se o avanço do ensino de espanhol pelo país, que estava em pleno desenvolvimento. (SANTANA; KUPSKE, 2020, p. 154).

Percebe-se, então, que apesar do subsídio que é dado para o ensino da língua inglesa, outras línguas, ainda que indiretamente, possuem suas representatividades escanteadas.

Em relação ao ensino de língua inglesa, a base sugere a promoção de alguns eixos temáticos e competências. Para Santana e Kupske (2020), o conceito de competência utilizado no documento traz a conotação de um processo a ser desenvolvido por etapas de modo cumulativo, o que possui a ideia de que para alcançar uma nova etapa, é necessário acumular determinados conceitos e conhecimentos. Fenômeno que tem um enviesamento mercadológico e liberal (SANTANA; KUPSKE, 2020).

Além disso, como pontuam Amorim e Gomes (2020), para além do currículo, o documento afeta, também, a didática e a abordagem utilizada pelos professores em

sala de aula. Dessa forma, é importante que os processos formativos sejam realizados com bastante cuidado e atenção, pois, muitos professores realizarão uma leitura superficial do documento, o que pode direcionar a práticas pedagógicas distintas das esperadas (SANTANA; KUPSKE, 2020). Tal processo é esperado, visto que se mudam os documentos, mas “a carga/horária, as condições estruturais escolares, bem como outros fatores são os mesmos.” (SANTANA; KUPSKE, 2020, p. 164). Ou seja, por mais que sejam trazidas prerrogativas de modificações, na prática, o sistema pouco se transforma.

Acerca das implicações, o inglês passa a ser visto como língua franca. Isto é, há um foco na função social e política dessa língua (BRASIL, 2017). Dessa forma,

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 241 – 242).

Ribas (2018, p. 1791) pontua que esse processo é importante, mas que ele não deve buscar apenas reconhecer e aceitar as diferenças, mas sim, “dar voz ao ‘diferente’, aos conhecimentos, habilidades, capacidades e culturas de grupos minoritários que historicamente têm sido negados e marginalizados nas políticas educacionais.” Ou seja, fica claro que pensar no inglês enquanto língua franca significa pensar nele em uma perspectiva que vai além do caráter linguístico e se insere, sobretudo, numa abordagem social.

Nesse contexto, é de extrema importância que as vozes dos sujeitos que estão inseridos nos espaços educacionais sejam consideradas, pois, “para que possamos dar vida a essas juventudes, devemos ouvir cada uma delas.” (DANTAS; SANTOS, 2020, p. 292). Assim, ao considerarmos seus discursos no contexto de ensino, podemos engajá-los mais nesse processo de aprendizagem.

Ademais, como sinalizam Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018, p. 4), o documento destaca a “importância no reconhecimento e valorização de pontos de vistas e modos de vida diferentes.” O que traz um olhar mais sensível para às questões

de cultura e interculturalidade; fatores que contribuem para uma percepção mais crítica do alunado, bem como para uma cidadania mais ativa.

Todavia, Ribas (2018, p. 1790) atenta para o fato de que

[s]er agente ou ser um cidadão ativo é ser capaz de agir no mundo de forma crítica e responsável em relação aos discursos que circulam na sociedade e àqueles que se produz, questionando verdades e provocando mudanças, ou seja, apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade.

Para a autora (*ibidem*), para alcançarmos esse objetivo, precisamos estar atentos para as práticas e proposições que o documento sugere. Afinal, apesar de elucidar boas considerações sobre a concepção de língua e de diversidades linguísticas e culturais, o documento possui discursos que “apontam para uma homogeneização e para o apagamento de questões sociopolíticas que impactam o ensino e a aprendizagem de uma língua” (RIBAS, 2018, p. 1817).

Contudo, as considerações sobre língua e cultura trazidas possibilitam uma ampliação no que diz respeito a interação e a mobilidade, fatores que promovem novos percursos na construção do conhecimento (BRASIL, 2017). Ou seja, é possível perceber que a educação ganha novos olhares e que o processo de ensino não se pauta apenas em mera decodificação linguística, mas direciona-se para uma prática social da linguagem.

Além disso, há, também, a indicação da participação dos multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Na qual, há um entrelaçamento de diferentes semioses e linguagens, como a verbal, a visual, a corporal e a audiovisual; as quais estão interligadas em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, Silva e Pacheco (2020) frisam que a base (BRASIL, 2017) não se configura como um currículo, mas sim, como um documento que visa nortear a construção dos currículos das escolas, respeitando suas necessidades locais e seus contextos socioculturais. Santana e Kupske (2020) afirmam que, nesse processo de construção dos currículos, os estados e municípios do país seguem a lógica das competências como base. Contudo, é necessário que processos formativos sejam realizados junto aos professores, afinal, aqueles que estão inseridos em salas de aulas sabem o quão complicado pode ser ir além do “mínimo”, fator que pode impedir as discussões sobre as realidades locais que o documento sugere.

Além das concepções discutidas anteriormente, o documento também possui alguns eixos organizadores, temática da próxima seção.

3.1.2 Eixos Organizadores de Língua Inglesa na BNCC

Diferente dos PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2017) amplia a abordagem no ensino de língua inglesa para além da leitura, como era proposto no primeiro documento. Contexto no qual há a proposição dos eixos oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguísticos e dimensão intercultural.

De acordo com o documento (BRASIL, 2017), no eixo oralidade, há um envolvimento de práticas de linguagem em episódios de uso oral do inglês, no qual o foco é direcionado à compreensão e à produção oral. Ou seja, há a possibilidade de inserção de diferentes gêneros na sala de aula, como os gêneros debate, entrevista, conversa, diálogo, etc. O documento também cita a possibilidade do trabalho do eixo oralidade sem o contato face a face, para tal são elencadas diversas possibilidades, como o uso da tv, da internet, do cinema e da música, por exemplo.

É bastante pertinente a atenção trazida pelo material sobre os diferentes gêneros, tendo em vista que há a indicação da necessidade de práticas discursivas diversas. Fator que demonstra não existir um processo de aprendizagem que se inicia e encerra-se no tópico gramatical, mas um processo que vai além e trata as aulas de língua inglesa como um momento de possibilidades discursivas diversas.

Nesse contexto, é indicado que as particularidades linguísticas e identitárias dos alunos sejam levadas em consideração. É importante frisar que considerar as realidades dos alunos é um dos pontos fortes do documento. Afinal, quando se pensa em um ensino que parte e é voltado à realidade do alunado, todo o processo de ensino e aprendizagem se torna mais significativo para esses.

Contudo, Ribas (2018) pontua que, apesar de compreender o caráter didático do modo como os conteúdos são sistematizados de acordo com as séries dos alunos, o documento possui um caráter não muito diferente do que já era proposto na abordagem tradicional amplamente utilizada no ensino básico no Brasil. Além disso, ainda que o documento não seja entendido como um currículo *per se*, mas como uma possibilidade para a construção de diferentes currículos (SILVA; PACHECO, 2020),

como sinalizam Santana e Kupske (2020, p. 164-165) “as ‘aprendizagens essenciais’, mantêm uma organização de conteúdos muito semelhante à anteriormente trabalhada no ensino como língua estrangeira. A proposta, em termos práticos, é tradicional.” Assim, o modo como esse processo ocorre, de certa forma, ainda é engessado ao propor como os conteúdos deveriam ser estudados em cada ano escolar.

No eixo Leitura, há uma relação interativa entre o leitor com o texto escrito. Processo no qual o aluno irá construir os significados em língua inglesa com base em diversos tipos de gêneros. O documento sinaliza a importância do trabalho com os gêneros híbridos e verbais, pois esses, além de serem potencializados pelos meios digitais, também podem proporcionar diferentes modos de leitura, bem como diferentes objetivos de leitura.

Tais considerações corroboram com o que é proposto por Leffa (1996, p. 14) ao afirmar que “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.” Nesse sentido,

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. (LEFFA, 1996, p. 22).

Essas reflexões ratificam a importância do trabalho com/sobre a realidade dos alunos. Processo no qual a relação texto, leitor e contexto ocorrerá de modo dialógico. Nesse contexto, a partir das leituras realizadas em língua inglesa, os alunos poderão desenvolver sua criticidade em um processo criativo e autônomo (BRASIL, 2017).

Ribas (2018, p. 1820) sugere, ainda, que se a BNCC busca auxiliar o alunado com os enfrentamentos da vida contemporânea ela

deve considerar não somente a convergência de pensamentos, comportamentos e sentidos ao propor um trabalho com estratégias de leitura e produção de textos em inglês, mas também as divergências, o caos, as contradições, a desconstrução e reconstrução de conhecimentos e sentidos que podem surgir quando esses aprendizes interagem com variados gêneros textuais e pontos de vista.

Ou seja, há uma perspectiva de leitura como um processo que não se finaliza em si, mas que possibilita uma série de desdobramentos sociais e textuais. Isto é, há um processo dialógico de engajamento entre aluno e texto. Esse diálogo ocorre

diariamente “no tempo e espaço dos sujeitos ativos e responsivos, observando a cultura na qual estão inseridos. É o diálogo que leva ao dialogismo.” (DANTAS; SANTOS, 2020, p. 297).

No eixo escrita, há a valorização de dois aspectos do ato de escrever, a saber: sua natureza processual e colaborativa, e sua característica de prática social que promove o protagonismo do alunado. É sugerido que se parta de textos mais simples para os mais complexos, processo no qual diversificados recursos linguísticos e discursivos podem ser utilizados. Pois, tais experiências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma (BRASIL, 2017). Essa estratégia é um ponto de bastante relevância, pois, parte-se de um contexto mais inteligível para algo mais complexo, contudo, não há uma estagnação no processo, visto que existe uma gradualidade na complexidade. Acreditamos que essa progressividade pode ajudar a diminuir as diversas lamentações de alunos que afirmam terem aprendido durante toda a sua vida escola, apenas, o verbo *to be* nas aulas de inglesa, por exemplo.

Ademais, outras línguas passam a ter um papel mais significativo na aula, tendo em vista que os alunos

[d]e modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês. (BRASIL, 2017, p.245).

Fica perceptível que o lugar da língua materna – bem como de outras línguas – na sala de aula de língua inglesa é ressignificado. Agora, essa não é vista mais como algo que deve ser evitado para que os alunos possuam uma imersão mais significativa na “língua do outro”. Afinal, não é atípico vivenciar situações e narrativas nas quais alunos são, de certa forma, proibidos de utilizar suas línguas maternas em sala de aula com a justificativa de que esse processo seria necessário para a sua imersão e aprendizado mais significativo em uma língua adicional.

O que nos mostra que a língua materna passa a ser percebida como um elemento de identidade do sujeito que pode e deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais “uma vez que os sujeitos aprendizes estão recorrendo às línguas que compõem seus repertórios linguístico-culturais para

criar sentido e interagir entre si.” (SANTO; SILVA, 2017, p. 75). Fator que é bastante importante quando direcionamos nossos olhares para a comunidade surda, ainda que o documento não tenha como foco principal esse público. Afinal, como sinaliza Moraes (2018), é com o suporte de sua língua materna que os sujeitos surdos podem se apropriar de modo mais significativo dos conteúdos em língua inglesa.

Além disso,

Desenvolver competências em língua inglesa, de acordo com a BNCC, requer do aprendiz ser capaz de fazer uso de diferentes linguagens para se inserir em um mundo globalizado, plurilíngue e multicultural, reconhecendo, valorizando e respeitando as diversidades e usos heterogêneos e multimodais da língua e compreendendo como eles surgem, não só em se tratando dos usos da língua inglesa, mas também quando se contrasta a língua inglesa e a língua materna. (RIBAS, 2018, p. 1800).

Podemos notar, então, uma prática linguisticamente plural. Isto é, uma prática que vai além e não enxerga as diferentes línguas presentes em um espaço – nesse caso, no contexto escolar – como elementos individuais, mas sim, como elementos imbricados. O que abre espaço para “a desconstrução de pressupostos monocêntricos e monoglóssicos do idioma.” (SANTO; SILVA, 2017, p. 70). Prática que pode ajudar na potencialização de ações que os alunos já são habituados a realizar fora da sala de aula, como a mistura de idiomas, mas que agora passam a ser vistas como algo positivo e libertador (SANTO; SILVA, 2017), não como algo errado e que deve ser evitado.

No eixo conhecimentos linguísticos, é possível observar uma das premissas mais significativas do documento, visto que essa propõe “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.” (BRASIL, 2017, p. 245). Nota-se, aqui, que o ensino de gramática passa a ter uma concepção menos mecânica. Afinal, é sugerido que os alunos, de modo indutivo, descubram o funcionamento sistêmico da língua inglesa.

Ademais, as questões variacionistas também passam a ter espaço nesse processo, tendo em vista que é sugerido que os alunos reflitam sobre noções como adequação, padrão, variação linguística e inteligibilidade (BRASIL, 2017). Nesse sentido,

Se a língua passa a ser entendida como ação social e sua gramática emerge da interação, o foco do ensino deve, então, se deslocar do estudo das estruturas linguísticas *stricto sensu* para o processo de negociação de sentido, isto é, o ensino deve incorporar a discussão sobre as estratégias de comunicação que os sujeitos bilíngues empregam. (SANTO; SILVA, 2017, p. 71).

Todavia, como sinaliza Ribas (2018), é possível notar um sequenciamento temporal e uma atenção à forma no que diz respeito aos tempos verbais, pois, no documento, frequentemente são frisadas questões que dizem respeito às sentenças de negação, interrogação e afirmação. O que, segundo a autora (*ibidem*), não se distancia muito do que já era proposto pelos PCN (1998). Contudo, acreditamos que a postura do professor frente a esses materiais e orientações é o que será o diferencial no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, fica evidente que as reflexões realizadas pelo docente sobre sua prática educacional, mais do que nunca, são de extrema importância.

Em relação ao eixo dimensão intercultural, há o surgimento de um instrumento possibilitador de intercâmbios sociais que advoga por uma atenção especial ao fato de “que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2017, p. 245). Nesse sentido, haverá a possibilidade de o aluno possuir uma apreensão maior de contextos de diferentes grupos sociais, ampliando, assim, seu conhecimento de mundo numa perspectiva intercultural. Fator que ajuda a problematizar não apenas as relações e papéis sociais da língua inglesa na contemporaneidade, mas, sobretudo, o papel dos sujeitos de modo geral.

Além dos eixos sugeridos para a criação do currículo, a base (BRASIL, 2017, p. 246) aponta algumas competências a serem alcançadas no ensino fundamental na disciplina língua inglesa. Sendo elas,

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho;
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade;
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas;
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Portanto, percebe-se que a língua inglesa, no documento, assume uma nova roupagem e não é mais um elemento “estrangeiro” e/ou desconhecido, mas um instrumento que pertence a todos e que possibilita a comunicação entre sujeitos multilíngues, que podem utilizá-la com os mais variados objetivos. Podendo esses, inclusive, expressar suas culturas através de práticas sociais que venham a ser vivenciadas por eles. O que nos sinaliza a urgência de discussões que busquem promover um acesso qualitativo aos estudantes, independentemente de suas especificidades linguísticas e sociais, aos espaços de socialização do saber e as aulas de língua inglesa.

Diante disso, na próxima seção, discutiremos sobre as possibilidades no ensino de inglês para surdos. Grupo que, frequentemente, possui suas especificidades linguísticas desrespeitadas e são postos às margens no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

3.2 O Ensino de Inglês para Surdos

Como pontuam Bastos e Hübner (2020), diversos estudos são realizados na academia sobre o processo de aquisição de línguas adicionais. Todavia, esses são, majoritariamente, direcionados às línguas orais, tendo um enviesamento às questões relacionados ao bilinguismo e aquisição de L2. Sendo os estudos sobre a aquisição de terceiras línguas (L3) por surdos algo ainda bastante escasso.

As pesquisas que se debruçam sobre a temática da aquisição de uma L3 por surdos ainda se mostram inferiores, muitas vezes, utiliza-se como justificativa a quantidade de questões que precisam ser respondidas e solucionadas no que concerne ao processo educacional dessa comunidade. Sousa (2018), por exemplo, sinaliza que essa é uma área com poucas pesquisas tanto em nível nacional quanto internacional. Todavia, alguns autores já têm demonstrado a possibilidade desse processo de aquisição⁹ (MORAES, 2012, 2015, 2018; FISCHER; KIPPER, 2016; SOUSA, 2018; BORGES; LIMA, 2018).

Concordamos que muitas questões ainda precisam ser resolvidas para que possamos alcançar um processo educacional que, ao menos, oportunize experiências de ensino equivalentes para todos os sujeitos, independentemente de suas especificidades. Todavia, como sinalizam Almeida, Santos e Moraes (2018), não podemos ficar transfixados em determinadas problemáticas, esperando suas modificações para solucionar outras questões.

Nesse sentido, como agentes (trans)formadores, professores precisam fazer escolhas didáticas que, por exemplo, permitam os surdos aprenderem a língua inglesa para que, assim, possam expandir o acesso deles à informação. Quanto mais línguas um sujeito sabe, melhor é a gama de informações a qual ele terá acesso, especialmente em relação a língua inglesa, língua hegemônica que media várias atividades da esfera humana no mundo globalizado. (MORAES; BARROS, 2020b, p. 81584, tradução nossa).

Portanto, é necessário que exista uma busca por soluções para os demais problemas linguísticos, não devendo a academia apenas centrar seus olhares para o que diz respeito a aquisição da L1 e L2, aguardando um momento no qual tal paradigma se modifique para que questões referentes a L3 e outras línguas adicionais sejam discutidas.

Nesse sentido, fica evidente a latente necessidade de discussões e reflexões sobre a temática na agenda da academia, pois, assim, poderemos nos mover em direção a modificação do atual paradigma no qual vivemos, buscando ressignificar a realidade do ensino de L3 para surdos. Afinal, como mencionam Moraes e Barros (2020a) quanto mais línguas um indivíduo conhece, maiores são as possibilidades de

⁹ O termo aquisição e aprendizagem serão utilizados de modo intercambiável no presente estudo, corroborando com Mota (2008) ao afirmar que “é bastante provável que os dois processos ocorram de forma contígua tanto em ambientes naturais quanto em ambientes instrucionais.” (p. 15)

informações as quais ele terá acesso, principalmente, quando é uma língua hegemônica como a língua inglesa.

Contudo, no processo de aquisição de L3 por alunos surdos, algumas peculiaridades existem. Como demonstra Silva (2005, p. 70),

[h]oje a sala de aula de inglês na escola inclusiva pode ser comparada a um delta linguístico composto pelo inglês como língua-alvo, língua essa que o professor deve dominar, o português como língua majoritária na sala de aula e compartilhada pelo professor, alunos ouvintes e o intérprete, e a LIBRAS como língua minoritária e conhecida pelos alunos surdos e o intérprete. Três grandes “rios” são responsáveis pela formação deste delta: a inclusão do surdo no ensino regular, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino público e o fato do professor não saber LIBRAS.

Sendo assim, ao se falar em aquisição de L3 por surdos brasileiros em contextos educacionais, algumas especificidades são postas. Como as questões que dizem respeito às particularidades sócio-histórica desses sujeitos, a saber: o contexto social, a experiência de mundo e o contato linguístico. Nesse contexto, corroboramos com Moraes e Barros (2020c) ao afirmarem que as barreiras comunicacionais existentes podem ser quebradas com a utilização do bilinguismo social, visto que esse utiliza a língua materna do surdo como uma possibilidade para alcance de uma outra língua.

Ademais, um fator bastante característico e comum é o fato de que tal processo envolve, ao menos, três línguas: a língua de sinais (L1); a língua portuguesa (L2), sendo essa preferencialmente na modalidade escrita; e, por fim, a língua inglesa (L3), língua indicada como obrigatória no ensino fundamental e médio pela BNCC (BRASIL, 2017).

Portanto, além do bilinguismo há, também, a bimodalidade, tendo em vista que as línguas envolvidas possuem modalidades distintas, sendo a LIBRAS visual-espacial e o português e o inglês línguas orais-auditivas (SOUSA, 2018). Por esse motivo, como sugerem Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018), é necessário a aplicação de metodologias que sejam coerentes com essas especificidades para que se tenha um ensino significativo para todos. Contexto no qual advogamos pelo uso das TDIC como elemento motivador no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, temática que será abordada no capítulo quatro.

Nesse processo, a LIBRAS possui grande influência e importância, visto que, como propõem Gesueli (1998) e Brochado (2003), as interações das crianças com textos escritos se dão com o suporte da língua de sinais. De acordo com Kupske (2018), essa transferência não ocorre apenas da LIBRAS para a língua portuguesa, mas pode ocorrer, também, no processo de aquisição da língua inglesa. Moraes e Barros (2020b, p. 81586), também, afirmam que a LIBRAS “constitui um elemento essencial na mediação da aprendizagem da língua inglesa por surdos”. Ou seja, fica claro que a utilização dessa língua como instrumento mediador é unanime nas proposições dos estudiosos da área.

Nesse contexto, muitas vezes, o aluno surdo baseará sua aquisição da escrita da língua portuguesa na gramática da LIBRAS, e baseará a língua inglesa (L3) na língua portuguesa (L2) e na LIBRAS (L1) (KUPSKE, 2018). Além disso,

A influência é perceptível quando a produção, seja na L2 ou L3, omite elementos gramaticais como artigos, preposições ou flexão verbal, entre outros, os quais são pouco ou nada utilizados na Libras. Essa escrita é chamada de interlíngua, ou seja, é uma estrutura criada a partir das relações de troca estruturais entre língua materna e língua meta. (BASTOS; HÜBNER, 2020, p. 5).

É importante frisar que a comunidade surda possui o direito ao uso da LIBRAS nas escolas, seja com o suporte do intérprete ou do professor (BORGES; LIMA, 2018), tendo a LIBRAS um importante papel no processo de interpretação e mediação sobre a escrita. Isso ocorre, como sinalizam Pessanha e Silva (2015), porque a LIBRAS é um elemento identitário da comunidade surda e é por e com ela que os sujeitos surdos vivenciam suas experiências comunicativas.

Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018), por exemplo, pontuam a importância da participação da L1 do aluno no processo de aquisição de línguas adicionais. Afinal, ela pode possibilitar a comparação, em diversos níveis, de sua primeira língua com a(s) outra(s) que está adquirindo, processo que irá capacitar esses sujeitos a utilizarem a língua-alvo de modo discursivo. Isto é, é pela e com a sua língua materna que o surdo irá (re)construir seu conhecimento. Podendo, nesse contexto, serem utilizadas TDIC como ferramentas mediadoras do conhecimento. Afinal, seu caráter multimodal poderá trazer ótimas contribuições.

Em relação aos intérpretes, Kupske (2018) pontua que é necessário realizar considerações sobre a função desses no ensino de inglês como L3, pois, usualmente,

os professores de língua inglesa não possuem propriedade sobre a LIBRAS e os intérpretes de LIBRAS não conhecem a língua inglesa. Tal processo afeta, significativamente, o aprendizado do aluno surdo, tendo em vista que grande parte do insumo linguístico que ele recebe é realizado em língua de sinais, com exceção dos textos escritos.

Nesse contexto, é evidente a importância do intérprete enquanto mediador na aula de línguas. Afinal, ele será a ponte criada entre professor, alunos ouvintes e alunos surdos. Dessa forma, assim como o processo formativo dos professores, a formação dos intérpretes, também, necessita de olhares mais minuciosos.

Nesse sentido, é necessário que esses profissionais possuam não apenas conhecimento técnico e linguístico da LIBRAS, mas de todas as línguas que estão envolvidas nesse íterim de ensino e aprendizagem, bem como do conhecimento sócio-histórico e cultural dos participantes envolvidos nesse processo, sejam eles surdos ou ouvintes (SCHENKA-RIBEIRO; SHOLL-FRANCO, 2018).

[...] para que a língua de sinais seja trazida para à sala de aula de língua estrangeira como uma mediadora no ensino para o surdo, é necessário que o intérprete, ou o professor bilíngue tenha não apenas um bom nível de conhecimento nas três línguas (língua de sinais, português e inglês, no nosso caso), mas, também, experiência que permita que esse profissional saiba os aspectos culturais inerentes a elas, o que não acontece sempre. (MORAES; BARROS, 2020c, p. 4, tradução nossa)

Exatamente por isso, é importante que os profissionais que estão envolvidos nesse contexto de ensino e aprendizagem conheçam os sistemas linguísticos presentes – nesse caso, a língua de sinais, a língua portuguesa e a língua inglesa – no processo de aquisição (KUPSKE, 2018), mas também, os aspectos culturais que permeiam esses contextos. Afinal, como propõe Johnson (2004), as questões inerentes da cultura são de extrema importância para a aquisição de uma língua adicional.

Levando tais fatores em consideração, como sinalizam Bastos e Hübner (2020), é fulcral que sejam realizadas reflexões e análises sobre as possíveis estratégias de interpretação no espaço educacional, buscando-se catalogar possibilidades interpretativas que sejam eficazes na aprendizagem de uma L3. Fator que pode possibilitar aos intérpretes uma formação multilíngue.

Tais ponderações nos direcionam para a constatação de que a filosofia bilíngue vigente no país não objetiva apenas o uso de duas línguas dentro do contexto escolar, mas, sobretudo, diz respeito a qualificação da educação dos surdos (GÓES, 1996; QUADROS, 1997; SKLIAR, 1999). Ao mencionarmos qualificação aqui, nos referimos ao como esse processo pode contribuir para a formação do aluno surdo. Afinal, não se configura como importante apenas a quantidade de línguas presentes no currículo estudantil da comunidade surda, mas, sobretudo, os papéis sociais, políticos e cognitivos que as caracterizam e as diferenciam (SOUSA, 2018). Nesse caso, a funcionalidade que essas possuem para esses indivíduos enquanto sujeitos ativos em sociedade. Processo que, muitas vezes, pode ocorrer em ambientes digitais. Afinal, não é atípico vivenciarmos movimentações políticas e sociais no mundo digital, seja por meio de compartilhamento de notícias, participação em fóruns, discussão em grupos de redes sociais ou, ainda, através da criação de conteúdo online.

Portanto, através dos intercâmbios realizados com o suporte dessas línguas, os sujeitos podem se inserir de modo mais significativo em sociedade, visto que irão dispor de um leque linguístico mais amplo. O que pode possibilitá-los interagir com diferentes grupos de pessoas, nos mais variados âmbitos sociais.

Todavia, infelizmente, diversos valores ainda permeiam a sociedade no que diz respeito ao processo educacional dos surdos. Afinal, como sinaliza Moraes (2012, p. 17),

A realidade mostra muitas escolas que rotulam os ‘iguais’ e os ‘diferentes’ e oferecem um currículo não inclusivo – o qual não foi elaborado pensando em todos, que foi apenas adaptado, emendado. Por fim, há o despreparo por parte dos professores por falta/falha de uma formação inicial e/ou continuada – de uma formação superior abrangente – ou, até, por falta de interesse pessoal em conhecer, entender e lidar com a pluralidade.

Acerca das problemáticas no processo de aquisição de línguas por surdos, pesquisas apontam que esses possuem níveis que não condizem com seus níveis de escolarização (GAROLLA; CHIARI, 2003; CARRANCHO, 2012; ALMEIDA; BRAYNER, 2016, 2017; SANTOS; CAVALCANTI; ALMEIDA, 2017). Sendo assim, é latente a necessidade de modificação para que, dessa forma, possamos encontrar soluções e possibilidades para ressignificar e alcançar uma escola que, de fato, seja para todos. Em detrimento disso, corroboramos com Moraes (2012, p. 18) ao afirmar que “é preciso substituir a fala das dificuldades pela fala das possibilidades”.

O que nos sinaliza a importância de maiores reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos. Nesse contexto, é genuína a necessidade de considerar suas especificidades linguísticas, bem como os diversos fatores que estão intrínsecos aos seus processos de aprendizagem, seja de uma primeira, segunda ou terceira língua.

Para tal, como sugere Moraes (2012), a formação de professores tem papel fundamental. Afinal, existe a necessidade de discussão junto a esses sujeitos acerca do que concerne os contextos sociolinguisticamente complexos de minorias bi/multilíngues e bi/multiculturais. Realidades essas que estão, grosso modo, inseridas em uma era digital permeada pelas TDIC.

Então, torna-se necessário que seja difundido nos espaços educacionais que, apesar de sua especificidade biológica¹⁰, o surdo é sujeito capaz de desenvolver diversas habilidades, bem como línguas. Fato que se comprova com o processo de aquisição da LIBRAS. Afinal, as línguas de sinais possuem características como todas as outras línguas naturais¹¹, o que comprova a capacidade desses sujeitos em relação à aquisição de outras línguas.

Todavia, nesse percurso, algumas questões devem ser levadas em consideração, como a modalidade visual-espacial da língua desses sujeitos (e sua facilidade com materiais visuais) e a escrita – modalidade importante, visto que ela proporciona o acesso a diversos materiais dispostos em sociedade (SANTOS; CAVALCANTI; ALMEIDA, 2017). Na mesma perspectiva, Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018, p. 7) elucidam que o uso de “objetos concretos, ações integradas ao cotidiano, dinâmicas sociointeracionais, elementos sinestésicos, icônicos, simbólicos, dentre outros” favorecem o processo de aprendizagem tanto de alunos surdos quanto de ouvintes.

Em consequência dessas especificidades postas, corroboramos com Tomaz (2018) ao afirmar que a educação de surdos, também, pode ser favorecida pelo uso das TDIC. Afinal, ela pode privilegiar a acessibilidade linguística para o surdo favorecendo não apenas o contato desse com a LIBRAS, mas, também, com outras línguas, podendo essas serem utilizadas em processos interacionais tanto com surdos

¹⁰ A perda severa ou profunda da audição, aspecto comum a boa parte dos surdos brasileiros.

¹¹ Ler Quadros, Pizzio e Resende (2009) para um maior aprofundamento.

quanto com ouvintes. O que pode proporcionar uma inserção mais significativa em sociedade.

Nesse cenário, a questão da visualidade emerge como fator que respeita e considera a especificidade linguística do sujeito surdo. Exatamente por isso, em nosso estudo, não advogamos pelo desenvolvimento da modalidade oral – seja ela em língua portuguesa ou inglesa – pois acreditamos que a escolha pelo desenvolvimento da oralidade traz reflexos de uma visão patológica que almeja a normalização dos surdos em relação aos ouvintes, desconsiderando suas questões identitárias. Assim, como demonstraram Borges e Lima (2018, p. 83) em seu estudo,

[u]ma educação bilíngue para os estudantes surdos, com a valorização de estratégias de ensino que utilizem, predominantemente, recursos visuais, é essencial para que os surdos se apropriem, de forma adequada, de termos e conceitos necessários para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem do inglês como LE.

Ou seja, em detrimento da modalidade de sua língua, esses sujeitos poderão ser beneficiados por práticas educacionais que explorem recursos visuais, como o uso de imagens e mapas mentais, por exemplo. Contexto no qual acreditamos que as TDIC surgem como uma forte possibilidade em detrimento do seu caráter visual e multimodal. Contudo, Kupske (2018) pondera que apesar desse recurso ser importante, é necessário que ele seja utilizado de modo cuidadoso. Afinal, “salas altamente decoradas e com muitos estímulos visuais podem distrair os estudantes surdos.” (KUPSKE, 2018, p. 118). Portanto, é necessário que haja equilíbrio.

Destarte, a modalidade escrita é a ideal a ser desenvolvida no ensino de línguas adicionais para surdos. Afinal, na realidade bilíngue, essa é a modalidade que eles utilizarão ao realizar práticas do dia-a-dia na língua alvo, como ler a bula de um remédio, ler uma notícia e escrever uma postagem nas redes sociais, por exemplo.

Nesse contexto, tal modalidade pode ser desenvolvida sem prejuízos ao surdo, ainda que esse não consiga escutar. Afinal, como aponta Marcuschi (2010), não se deve existir a dicotomia – ainda presente na sociedade – sobre a relação entre escrita e fala, visto que a língua falada e a língua escrita são diferentes, e tais diferenças são graduais e contínuas. Dessa forma, não dependem uma da outra para um desenvolvimento pleno.

Além disso, ao trazermos o olhar para os processos de aquisição de línguas em ambas as modalidades, fica claro que cada uma possui suas particularidades, que se iniciam no processo de aquisição.

A respeito da aquisição da fala e da escrita, podemos dizer que o processo da primeira modalidade começa a partir do primeiro sorriso da mãe para o bebê, enquanto o processo da segunda começa, geralmente, na escola. Isso acontece porque a fala é adquirida de forma natural; por outro lado, a escrita vem através do ensino, muitas vezes em instituições formais. (MORAES, 2012, p. 34).

O que nos mostra que a escola é um ambiente propício para a aquisição de línguas adicionais por surdos, fator que justifica a necessidade de reflexões sobre as práticas que estão sendo utilizadas nesses espaços. Momento no qual devemos, também, considerar as TDIC. Afinal, como sinalizam Pereira e Krieger (2018) a inserção desses instrumentos se tornou algo indispensável em diversos ambientes, dentre eles, o educacional.

Nesse caso, como as palavras não são ouvidas pelos surdos, eles realizam suas discussões em língua de sinais (MORAES, 2016). Em pesquisa na qual buscaram investigar as práticas de professores no ensino de inglês para surdos, Pereira e Klein (2015, p. 16) sinalizam que

[e]m relação às questões metodológicas, as professoras entrevistadas percebem que o ambiente de ensino de uma LE para surdos é um ambiente complexo e ao mesmo tempo rico, pois nele circulam pelo menos três línguas, cuja L2 e L3 (LE) são de modalidades diferentes da L1 desses alunos. Entretanto elas sentem falta de métodos próprios de ensino de uma L3 para surdos e de materiais didáticos que levem em conta as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdo.

O que ratifica a necessidade de reflexões e produção de materiais didáticos em língua inglesa como terceira língua para alunos surdos. Para que, assim, a escola passe a ser um território multilíngue produtivo para esses. Espaço no qual esses sujeitos possam experienciar o inglês de modo autêntico e em diálogo com a LIBRAS e, caso necessário, o português a fim de facilitar a ressignificação das práticas educacionais da linguagem. Nesse contexto, “os professores precisam observar seus alunos e propor estratégias diferenciadas para melhor desenvolvimento da aprendizagem desse grupo.” (BORGES; LIMA, 2018, p. 79). Ou seja, há ressignificações constantes de práticas didáticas e metodológicas.

Pensar em atividades com fins específicos de leitura, por exemplo, surge como uma escolha que é acessível ao surdo, pois, como sinaliza Kupske (2018), não é atípico que o inglês que é trabalhado na escola não leve em consideração esse aluno. Desse modo, com o suporte de adaptações que levem em consideração as especificidades linguísticas dos alunos surdos, bem como fazendo o aluno perceber a importância da língua inglesa na contemporaneidade, o professor “será capaz de não apenas “incluir” o estudante surdo, mas dar acesso a um novo mundo e a novas culturas por meio da leitura em língua inglesa” (KUPSKE, 2018, p. 118). Nesse contexto, como propõem Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018), a escola deve ser um espaço que, de modo efetivo, ajuda na redução de desigualdades e favorece oportunidades que intensificam a responsabilidade e respeito às diferenças.

Ademais, corroborando com as ideias de Johnson (2004), acreditamos que, nesse espaço de intercâmbios linguísticos, a língua deva ser vista não apenas como código, mas como discurso que é incorporado em diferentes contextos socioculturais. Sendo assim, o professor, enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, deve buscar promover momentos que reflitam aquilo que os alunos vivenciam ou irão vivenciar em sociedade. Buscando, sempre que possível, dialogar com as atividades que envolvam a escrita e a leitura com a realidade do alunado para que, assim, elas possuam uma funcionalidade social significativa para os estudantes.

Nesse ínterim, como já mencionado ao longo das discussões realizadas, as TDIC surgem como relevantes instrumentos motivadores. Temática que será discutida mais profundamente no próximo capítulo.

4 TDIC NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA NECESSIDADE CONTEMPORÂNEA

No meio digital, nossas experiências são ampliadas, pois, a realidade virtual nos proporciona ir além daquilo que já conhecemos. Afinal, é possível ampliar nosso conhecimento de mundo com apenas um *click*, processo que, no passado, demandava maiores esforços dos aprendizes.

Em meio a esse contexto, temos alunos de todas as faixas etárias, classes sociais e realidades imersos em um mundo digital que não é mais tão novo, mas que ainda traz consigo desafios a serem superados, entre eles, alguns que dizem respeito aos multiletramentos. É necessário pontuar que a utilização de instrumentos digitais é incentivada pela BNCC (2017), documento que subsidia o ensino básico no Brasil, fator que justifica a ampla utilização das TDIC nos espaços de socialização do saber.

Além disso, com a passagem do uso do papel para os espaços virtuais, o aprendiz passa a ter uma liberdade maior para (re)construir o sentido e a estrutura daquilo que ali está disposto. O que possibilita, no contexto de ensino, uma promoção maior da criticidade e criatividade do alunado, visto que tal processo possibilita mais opções de interpretações e construções para o aluno.

O que demonstra que as realidades virtuais têm trazido boas contribuições para a comunidade de modo geral – contribuições que se manifestam em um espaço que possui suas especificidades espaciais. Afinal, não se dispõe da tradicional combinação lápis e papel, mas de uma tela que, com o suporte de diversificados instrumentos tecnológicos, se torna um espaço diferenciado para a manifestação do saber. Nesse sentido, é essencial, como sinalizam Cani et al. (2020, p. 25), “o reconhecimento de possibilidades de usos das TDIC para ensinar no século XXI.”

Exatamente por isso, é necessário levarmos em consideração essas nuances ao se ensinar uma língua. Afinal, tais espaços terão relações diretas com os gêneros, usos e práticas de escrita e leitura que se manifestarão neles. Em relação ao uso de gêneros nas aulas, Silva e Pacheco (2020), pontuam que eles podem proporcionar resultados positivos, principalmente, quando esse processo é mediado pelas TDIC.

Passini (2010) sinaliza que ao pensarmos no uso dos gêneros no ensino de línguas adicionais, percebemos que esse processo se dirige à aproximação das atividades que ocorrem no espaço escolar com à realidade vivenciada pelo alunado. O que torna o processo de ensino e aprendizagem menos artificial e, assim, mais

significativo. Dessa forma, por estarmos inseridos em uma era na qual cada vez mais os alunos possuem acesso a tecnologias digitais, advogamos que o processo de ensino que utiliza esses instrumentos possui grandes possibilidades de sucesso.

Nesse sentido, acreditamos que as TDIC podem intensificar essa relação, pois, corroboramos com Moraes e Cavalcanti (2015) quando afirmam acreditar na impossibilidade de verem, futuramente, ambientes de aprendizagem dissociados do mundo digital facilitado por computadores e dispositivos. Fato que é ratificado por Mattar (2010), Prensky (2010), Frei et al (2011) e Machado e Mattar (2020) ao indicarem que o uso das TDIC vem ganhando cada vez mais espaço no ensino de línguas adicionais. Acreditamos que essa abertura exista em detrimento da facilidade que estes meios trazem para a sala de aula, além do fato de colocarem o aprendiz em posição de controle de sua própria aprendizagem de modo crítico.

Acerca da criticidade, é de conhecimento comum que o processo de construção de sujeitos críticos e participativos em sociedade, por vezes, não tem sido realizado com sucesso pela escola. Tal realidade parece ter se tornado mais latente com a necessidade do ensino remoto emergencial que ocorreu em detrimento da pandemia da COVID-19, visto que o processo educacional foi diretamente afetado. Dessa forma, a educação precisou “fazer ‘trincheiras’ para poder permitir a circulação do conhecimento, que não pode ‘morrer’, por meio das TDIC.” (CANI et al., 2020, p. 26)

Todavia, pela falta de letramento digital de muitos – tanto de professores quanto de alunos – o objetivo educacional de ajudar na constituição de sujeitos críticos parece não estar sendo posto em prática em larga escala. Assim, em detrimento dos fenômenos recentes, acreditamos que

[...] nossas escolas nunca mais serão as mesmas. A concepção de espaço educacional entre paredes deu lugar a um ambiente muito mais amplo e sem limites de aprendizagem, pois a arte de reinventar a escola, em tempo de Covid-19, “prioritariamente” pelas TIDC, trará novos rumos para a educação, que precisa sair de suas “trincheiras”. (CANI et al., 2020, p. 35-36)

Tal realidade nos sinaliza que, como pontua Xavier (2013), os questionamentos não devem ser direcionados para o uso ou não das TDIC na educação, pois, já é perceptível que há uma necessidade latente do uso desses instrumentos nos espaços de socialização do saber. Sendo assim, as discussões agora devem ser em **como** utilizá-las para que se possa auxiliar o professor a trabalhar com os mais diversos

conteúdos existentes nas disciplinas encontradas no currículo escolar (XAVIER, 2013).

Nesse sentido, utilizando a BNCC (BRASIL, 2017) como base, Silva e Pacheco (2020, p. 12) afirmam que com a utilização de ferramentas que são populares na realidade dos alunos, é possível que existam “meios de engajamento social e desenvolvimento da autonomia e comunicação crítica com pessoas de seu país e de outros países.” Ou seja, além de ajudar na promoção de um contexto educacional que abarca a realidade do aluno, esses instrumentos, também, possibilitam uma vasta gama de intercâmbios sociais.

Portanto, fica claro que é latente a necessidade de vinculação de algumas das diversas possibilidades digitais à sala de aula. Todavia, apesar de estarmos inseridos em uma realidade na qual a tecnologia nos permeia diariamente, muitos ainda não sabem utilizar os aparatos digitais ao seu favor.

A respeito disso, Freitas (2010) afirma que os professores precisam ter conhecimento sobre os gêneros discursivos e linguagens digitais que são utilizados pelos alunos, para que, assim, possam integrá-los de modo criativo e construtivo ao cotidiano escolar. Isto é, há a necessidade de uma formação mais profunda, com olhares mais atentos aos fenômenos do letramento digital.

Percebe-se que todo esse contexto da cultura digital impõe desafios, reflexões e análises profundas sobre o uso de novas práticas pedagógicas. Visto que, os estudantes dessa geração hiperconectada esperam que a escola e os professores possam aproveitar o potencial da informação, comunicação e o uso democrático das tecnologias, como propõe a BNCC, de tornar significativas as aprendizagens atreladas ao contexto atual de uma sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 70074).

Tal processo é um grande desafio, tendo em vista que a escola deixou de ser o único espaço de legitimação do saber há muito tempo. Afinal, apesar de ser inquestionável a importância desse local no processo formativo-educacional dos aprendizes, seria bastante inocente afirmar que, atualmente, ela é a única protagonista desse processo. Isso porque com a descentralização do conhecimento, os alunos possuem, por exemplo, uma vasta gama de materiais disponíveis na internet. Ademais, em detrimento da pandemia da COVID-19, ficou claro que os limites físicos da escola podem ser, ainda que de modo desafiador, transpassados.

Sendo assim, corroboramos com Freire (2005) ao afirmar que ler o mundo e as palavras com outros olhos ajuda os cidadãos a transformarem sua própria condição social. Tentando, dessa forma, diminuir as desigualdades no mundo e, portanto, expandir os horizontes sociais, políticos, éticos e críticos-reflexivos de cada um. Nessa perspectiva, acreditamos que os profissionais da educação devem buscar (trans)formar sua condição social enquanto sujeitos inseridos em uma era permeada pelas tecnologias. Pois, assim, poderemos expandir cada vez mais os nossos horizontes nos diversos âmbitos da sociedade.

Contudo, é necessário que questionamentos sejam realizados. Entre eles um parece ser bastante urgente: como os sujeitos irão adquirir determinadas habilidades e/ou serão letrados em determinadas tecnologias, se esses não são expostos a esses materiais em sala de aula? Nos parece, apesar de possível, ser pouco provável que isso ocorra de modo qualitativo e abrangente.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de revisão de determinados aspectos da realidade atual da escola, no sentido de proporcionar condições favoráveis que possibilitem o interesse de professores e alunos, para que esses possam refletir sobre suas realidades e práticas sociais. Portanto, acreditamos que para que ocorra uma ressignificação desse paradigma, devemos refletir sobre os motivos que nos levam a afastar a realidade digital do alunado da sala de aula. Para que, a partir das respostas e reflexões obtidas, possamos direcionar melhor nossas ações futuras dentro dos espaços de socialização do saber.

Afinal, como sinaliza Freitas (2010, p. 341), “a escola está deixando de ser o único lugar da legitimação do saber, o que se constitui em um enorme desafio para o sistema educativo.” Exatamente por isso, as instituições de ensino devem tentar caminhar junto as novidades tecnológicas que vêm emergindo nas últimas décadas.

De fato, ainda há a necessidade de diversas ressignificações, visto que nos cursos de formação inicial de professores, muitas vezes, quando a temática tecnologia é abordada, essa é realizada em uma disciplina específica que se finaliza em si. Ou seja, é comum que durante suas formações iniciais muitos professores possuam contato com as TDIC em disciplinas específicas – que muitas vezes se atêm apenas a aspectos teóricos – e passam o resto de sua formação sem ter contato com essas tecnologias em outras disciplinas de modo prático e efetivo.

Ademais,

No contexto atual da pandemia muitos dos professores não tem formação direcionada para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesse sentido, muitas são as dificuldades enfrentadas pelos professores em situações normais em sala de aula, e no ensino remoto não é diferente. Com a pandemia houve uma busca exponencial pelas TICs, e nesse processo algumas barreiras foram encontradas. (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 70075)

Tal realidade transmite a ideia de que as TDIC não são necessárias na sala de aula. O que vai de encontro com o que propõe Freitas (2010) ao pontuar sobre a necessidade de que os docentes possuam uma constante atualização, para que possam sanar a defasagem que existe entre o seu letramento digital e o do aluno. Todavia, para além da responsabilidade dos docentes, é de responsabilidade das instituições de ensino promover esse tipo de atualização formativa, para que esses profissionais possam oferecer um suporte mais qualitativo aos seus alunos. Contudo, esse processo não é unilateral, visto que ainda há a existência de certa resistência por parte de alguns profissionais da educação em utilizar as TDIC. O que, possivelmente, ocorre pelo fato de esses instrumentos demandarem determinadas habilidades que, muitas vezes, muitos professores ainda não possuem.

Tal realidade faz com que os alunos, por estarem envolvidos nessas práticas no seu dia-a-dia, dominem mais determinados artefatos tecnológicos do que seus professores. Nesse sentido, muitos demonstram-se relutantes em aprender acerca das novas tecnologias, pois existe o medo do julgamento pelo outro e o receio de ser inferior e não competente. Silva e Teixeira (2020, p. 70075) atentam para o fato de que

o pensamento de que o professor estará sempre apto a ensinar é uma falácia, pois a formação docente é uma constância, ou seja, é permanente. Por isso, quando o professor tem contato, manuseio com as tecnologias, ao mesmo tempo ele está em um processo autoformativo que o ajudará em sua prática docente.

Nesse sentido, Figueiredo (2019, p. 39-40) pontua que “ferramentas tecnológicas, como o computador, smartphones, dicionários eletrônicos etc. e as interações possibilitadas pelas redes sociais também funcionam como mediadores na aprendizagem dos indivíduos.” O que vai ao encontro do que postulam Pereira e Krieger (2018, p. 189) ao sinalizarem que os “recursos tecnológicos podem incentivar o educador e os estudantes a engajarem-se em formas diversificadas de

aprendizagem.” Evidencia-se, então, que a utilização das TDIC é um fenômeno que beneficia não apenas alunos, mas, também, professores.

Assim, acreditamos que a mudança desse paradigma seja necessária para que uma relação mais qualitativa e dialógica exista entre professores e alunos nos espaços de socialização do saber. Para tal, torna-se necessário que o papel social e político do professor seja reafirmado, visto que por mais que as TDIC evoluam e se aperfeiçoem, o professor é (e será por bastante tempo) um elemento essencial no processo de ensino.

Nesse processo de compartilhamentos, julgamos que as possibilidades de utilização das TDIC são bastante extensas, como é possível observar nos livros *Mão na massa: ferramentas para aprender e ensinar I* (NASCIMENTO et al, 2019) e *Mão na massa: ferramentas para aprender e ensinar II* (BRAGA et al, 2020), obras nas quais os autores e autoras trazem um total de 100 ferramentas digitais que podem ser utilizadas de diversificadas maneiras em aulas. O que ratifica o mar de possibilidades existentes na sala de aula quando o assunto é TDIC.

Nesse processo de possibilidades e experiências, corroboramos com as ideias de Freitas (2010) ao afirmar que professores e alunos devem se apropriar crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, e não a consumindo de modo passivo. Ou seja, é latente a necessidade de que esses utilizem esses artefatos de modo significativo e que estes possam, assim, refletir de algum modo em suas vidas pessoais.

Nesse sentido, concordamos com Tomaz (2018) ao afirmar que as TDIC possibilitam aprendizados tanto em processos formais quanto em não-formais de educação. Tal consideração vai de encontro com o que defendem Pereira e Krierger (2018) ao declararem que o mundo, bem como os modos de percebê-lo, são remodelados em detrimento da tecnologia.

Seguindo essa perspectiva, acreditamos que os mundos dos alunos surdos, também, podem ser remodelados, positivamente, com o auxílio das TDIC. E exatamente por isso, propomos em nosso trabalho a análise e proposição desses artefatos como possibilidades metodológicas no ensino de línguas adicionais para surdos. Assunto que será abordado na próxima seção.

4.1 TDIC no Ensino de Línguas Adicionais para Surdos: Considerações Metodológicas

Nesse contexto de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, diversas questões são intensificadas quando direcionamos nossos olhares para a comunidade surda, visto que essa já possui, como mencionado anteriormente, sua formação educacional afetada por diferentes fatores. Exatamente por isso, é necessário que, como pontuam Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018), sejam realizadas reflexões acerca das TDIC e de como essas podem amplificar os processos interativos nos espaços de socialização do saber nos quais há sujeitos que utilizam línguas de sinais.

Assim, entendemos que diversos fatores influenciam no decurso formativo-educacional dessa comunidade, como o uso de línguas, interlocutores proficientes, possibilidades de adquirir uma L2, métodos formais ou informais na aprendizagem da L2 e a relação desses sujeitos com essas línguas (SANTANA, 2007). Nesse processo, acreditamos que o uso das TDIC pode se configurar como um facilitador durante o ensino e a aprendizagem.

Essas elucidações iniciais nos direcionam ao importante papel das TDIC na inserção e modificação social que, por sinal, ainda não atende às expectativas esperadas no que diz respeito à inclusão. O que nos orienta à necessidade do desenvolvimento de pesquisas que promovam a análise e possível modificação dessa realidade. Contexto que se agravou em decorrência da crise sanitária causada pela pandemia da COVID-19, afinal,

o uso das tecnologias em um contexto de crise de saúde e social, se torna cada vez mais relevante a sua inserção em diversos fatores da sociedade, e mais ainda no contexto educacional. Contudo, deve levar em consideração a conjuntura dos educandos, educadores e comunidade escolar, na perspectiva de se compreender de que maneira as tecnologias podem fazer parte da sua realidade, no que diz respeito à acessibilidade e perspectivas futuras. (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 70077).

Dessa forma, optamos em nosso estudo pela criação de um material que traz orientações sobre o ensino de inglês para surdos mediado por TDIC. Tal escolha justifica-se, pois é notória a importância de promover e identificar instrumentos que

auxiliem no processo formativo de aprendizes surdos para que esses possam, gradualmente, modificar a insatisfatória realidade educacional que têm vivenciado. O que nos inspira a buscar progressos nas pesquisas da área, permitindo, dessa forma, que posteriormente nossos estudos possam de alguma forma contribuir para a ampliação e modificação desse campo ainda pouco explorado.

Diversas questões ainda precisam ser respondidas no que diz respeito a educação de surdos. Entre elas podemos pontuar o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, por estarmos inseridos em um mundo globalizado e tecnologicamente ativo, torna-se imprescindível o uso desses instrumentos tecnológicos na sala de aula. Ademais, como pontua Cani et al. (2020, p. 35), “hoje, com a real situação de pandemia pela Covid-19, a escolha de utilizar ou não as tecnologias digitais nas salas de aula passou a não ser mais opcional”. Dessa forma, mais do que nunca, são necessárias maiores discussões sobre esse paradigma.

Fischer e Kipper (2016), por exemplo, pontuam que as tecnologias se configuram como um recurso potente que contribui para o ensino e aprendizagem do sujeito surdo. Nesse contexto, a língua de sinais e as tecnologias se caracterizam como possíveis instrumentos mediadores desse aprendiz com o meio em que vive (LOPES, 2012). Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018), por sua vez, acrescentam ser necessário que existam reflexões e pesquisas sobre as contribuições das tecnologias digitais para a ampliação da dinamicidade e interação em sala de aula junto aos usuários das línguas de sinais.

Percebe-se, então, que é urgente a necessidade de discussões sobre a utilização das TDIC na educação de surdos tanto dentro quanto fora dos espaços acadêmicos. Afinal, como assinala Tomaz (2018, p.1), “a educação de pessoas surdas também é favorecida pela usabilidade das TDIC, pois tem sido uma interface que privilegia a acessibilidade linguística para o surdo.” Como possibilidades nesse processo, a autora (*ibidem*) menciona os jogos educacionais, as redes sociais digitais, os aplicativos e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Seguindo a mesma perspectiva, corroboramos com as ideias de Silva e Pacheco (2020) ao afirmarem que o uso das TDIC não deve ser restringido apenas a momentos de lazer, mas deve e pode ser utilizado para facilitar a mediação no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Nesse contexto, “o ciberespaço não favorece apenas o contato do surdo com a Libras, mas, também,

com outras línguas, favorecendo inúmeras possibilidades de comunicação entre surdo/surdo e surdos/ouvintes.” (TOMAZ, 2018, p.3). Ou seja, esse espaço se configura como uma possibilidade bastante significativa para a ampliação dos conhecimentos de mundo do sujeito surdo, tendo em vista que ele pode vivenciar experiências com sujeitos que estão inseridos em outras culturas, bem como que possuem línguas distintas da sua.

Tal processo deve ser realizado com atenção, pois, como sinaliza Tomaz (2018), grande parte dos softwares e conteúdos disponíveis na rede não estão em língua de sinais. Sendo assim, o professor deve estar atento às questões que dizem respeito a acessibilidade, tendo em vista que apenas inserir as TDIC nas aulas não se configura como uma estratégia positiva quando essa não acolhe e respeita as especificidades de todos os alunos. O que faz com o que um instrumento que deveria incluir e engajar, possa excluir e desmotivar os estudantes.

Pereira e Krieger (2018) reforçam que para que as TDIC sejam utilizadas de modo adequado nas aulas com alunos surdos, é necessário que o docente visualize o espaço da sala de aula como um local no qual ele é um sujeito mediador e as tecnologias são objetos sociais que devem ser explorados de modo crítico e pedagógico. As autoras (*ibidem*) reiteram, também, a questão da visualidade nesse processo – elemento substancial no processo de ensino e aprendizagem de surdos.

Exatamente por isso, Pereira e Krieger (2018) analisaram em seu estudo as contribuições que o *Youtube*, *Prezi*, *ProDeaf*, *HandTalk* e *SuitVLibras* podem promover ao aprendizado de surdos. Acerca dos aplicativos mencionados, considera-se que

[a]s versões portáteis são muito úteis em sala de aula por permitirem que os estudantes de classe bilíngue e/ou regular que não conhecem profundamente a Libras tenham acesso à uma infinidade de sinais, bem como, pode auxiliar os estudantes surdos na busca por palavras, na hora dos estudos da segunda língua, através dos sinais que conhecem. (PEREIRA; KRIEGER, 2018, p. 186).

A visualidade surge, então, como uma característica que afeta, significativamente, a transmissão do que o professor está propondo. Nesse contexto, não apenas alunos surdos são beneficiados, mas, também, os ouvintes (PEREIRA; KRIEGER, 2018). Assim, como pontuam Silva e Pacheco (2020), seguindo orientações da BNCC (BRASIL, 2017), é importante que o docente utilize como elementos mediadores ferramentas populares entre os estudantes, tendo em vista que

essas podem gerar engajamento social, autonomia e comunicação crítica não apenas em seu país, mas, também, em outros.

Portanto, acreditamos ser de extrema importância a inserção dos indivíduos surdos nesse contexto globalizado mediado pelas TDIC. Afinal, com o suporte desses instrumentos tecnológicos, esses sujeitos podem alçar voo para novas possibilidades de línguas e mundos.

Levando tais fatores em consideração, construímos um material que traz algumas possibilidades didáticas referentes ao ensino de inglês mediado por TDIC para alunos surdos. A seleção e construção desse produto ocorreu com base nas respostas dadas por professores de língua inglesa e intérpretes de LIBRAS que possuem experiência com a interpretação dos pares linguísticos inglês – LIBRAS, inglês – português – LIBRAS, português – inglês – LIBRAS, LIBRAS – português – inglês. Antes da análise dos dados e exploração das possibilidades didáticas iremos, nas próximas seções, discorrer sobre as questões metodológicas inerentes à construção de nosso trabalho.

5 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorreremos sobre os aspectos metodológicos que fundamentam nossa pesquisa, bem como sobre as questões inerentes ao processo de construção de nosso trabalho.

5.1 Local de Realização da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal da Paraíba, no Mestrado em Linguística e Ensino vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Artes e Letras. Os dados foram coletados com o suporte de um questionário online, aplicado em nível nacional, visando alcançar professores de língua inglesa e intérpretes de LIBRAS que possuíam experiência com alunos surdos.

5.2 População de Estudo

De acordo com Paiva (2019), a pesquisa científica, para além de um empreendimento para resolução de problemas, é um fenômeno que busca compreender a realidade. Sendo assim, acreditamos ser de extrema importância a compreensão da perspectiva dos sujeitos que estão inseridos na realidade estudada para que, assim, possamos avaliar possibilidades significativas para esse contexto de estudo. Aqui, mais especificamente, o ensino de inglês para surdos mediado por tecnologias.

Além disso, Paiva (2019) pontua que a pesquisa em linguística aplicada possui como possibilidades:

1. Investigar o saber acumulado sobre determinado tema;
2. detectar problemas;
3. descrever um fenômeno da linguagem;
4. descrever comportamentos linguísticos;
5. identificar percepções e crenças sobre fenômenos distintos;
6. chamar a atenção para problemas que precisam ser enfrentados.

Aqui, além de investigar o saber acumulado sobre determinado tema, buscaremos identificar percepções e crenças sobre fenômenos distintos, assim como chamar a atenção para problemas que precisam ser enfrentados. Para tal, foi incluído no corpus da pesquisa professores de língua inglesa que possuíam experiência com alunos surdos. Além disso, também fizeram parte da pesquisa Intérpretes de LIBRAS com experiência na interpretação dos pares linguísticos inglês – LIBRAS, inglês – português – LIBRAS, português – inglês – LIBRAS, LIBRAS – português – inglês para alunos surdos. Após a verificação das respostas, dez sujeitos tiveram suas respostas consideradas e analisadas.

Na presente pesquisa, os participantes possuem o benefício de poder refletir sobre as condições de desenvolvimento do seu trabalho e dos modos de enfrentamento observados, bem como sobre as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas com alunos surdos.

5.3 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Universidade Federal da Paraíba e, no dia 01 de dezembro de 2020, foi aprovada com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 39512720.6.0000.5188.

5.4 Garantias Éticas aos Participantes

- O participante tem a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso ao resultado final dela se assim o desejar e solicitar via e-mail;
- O participante não é obrigado a participar da pesquisa e poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento;
- O participante não terá qualquer despesa para participar do presente estudo e não receberá pagamento pela sua participação nele;
- Fica assegurado o sigilo dos dados do participante, bem como das informações prestadas por ele.

5.5 Tipo de Pesquisa

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa – que dá conta de significados, motivos, crenças e valores – e segue as orientações de Triviños (2010). Além disso, ela se encaixa no pressuposto da pesquisa-ação, pois, é uma abordagem de pesquisa que ao mesmo tempo que investiga, de modo sistemático uma determinada situação social, ajuda a promover uma mudança democrática, assim como uma participação colaborativa (BURNS, 2015).

Ademais, como sinaliza Thiollent (1992), esse tipo de pesquisa além de ajudar com a resolução de um problema prático, também, promove consciência nos participantes sobre o(s) problema(s) de sua realidade, assim como permite produzir conhecimento útil para o grupo que está sendo investigado. No caso de nosso estudo, professores de língua inglesa, intérpretes de LIBRAS e alunos surdos.

5.6 Coleta de Dados

Com o suporte de um questionário online, foram realizadas perguntas para professores de língua inglesa e intérpretes de LIBRAS que trabalham com alunos surdos. As perguntas do questionário abordaram questões como as condições de desenvolvimento do trabalho desses profissionais, modos de enfrentamento observados nesses espaços e as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas junto aos alunos surdos. O questionário foi divulgado via redes sociais e enviado para diferentes programas de pós-graduação do país.

Corroborando com Paiva (2019), acreditamos ser de extrema importância trazer um retorno para a sociedade a partir dos dados coletados em pesquisas científicas. Afinal, “apontar as falhas do ensino público sem trazer nenhum retorno para os pesquisados contribui apenas para desestabilizar o que já está fragilizado, algo, no mínimo, irresponsável e não solidário.” (PAIVA, 2019, p. 19-20). Exatamente por isso, a partir dos materiais coletados, propomos algumas possibilidades didáticas que objetivam ajudar professores de língua inglesa e intérpretes de LIBRAS no ensino do inglês mediado por TDIC para alunos surdos.

5.7 Instrumento de Análise

Para a análise dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), pois ela possibilita a sistematização do material coletado para a realização de uma posterior análise. A escolha por essa abordagem se justifica, pois, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2011, p. 50). Processo de análise que a autora divide em três estágios, a saber:

- 1) **A pré-análise:** momento no qual busca-se operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de modo a realizar a condução de um esquema preciso de desenvolvimento para uma posterior análise;
- 2) **A exploração do material:** aplicação sistemática das decisões tomadas na etapa de pré-análise. “Consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131);
- 3) **O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:** etapa na qual os resultados brutos são analisados permitindo, assim, “estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.” (BARDIN, 2011, p. 131)

Bardin (2011, p. 128) afirma que ao realizarmos entrevistas sobre um determinado tema, por exemplo, essas devem “referir-se a ele, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e ser realizadas por indivíduos semelhantes.” Processo que realizamos em nosso trabalho, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa possuem o mesmo perfil e responderam o mesmo tipo de questionário.

Além disso, seguindo os pressupostos da autora (BARDIN, 2011) foram realizadas categorizações dos dados para uma posterior análise. Assim, a análise foi dividida em: percepções e perfis de professores de língua inglesa sobre a utilização das TDIC com alunos surdos e percepções e perfis de intérpretes de LIBRAS sobre a utilização das TDIC com alunos surdos.

Os dados analisados, que detalharemos no próximo capítulo, subsidiaram nossas escolhas em relação às propostas que serão sugeridas posteriormente para o ensino da língua inglesa para surdos mediado por TDIC.

6 ANÁLISE DOS DADOS

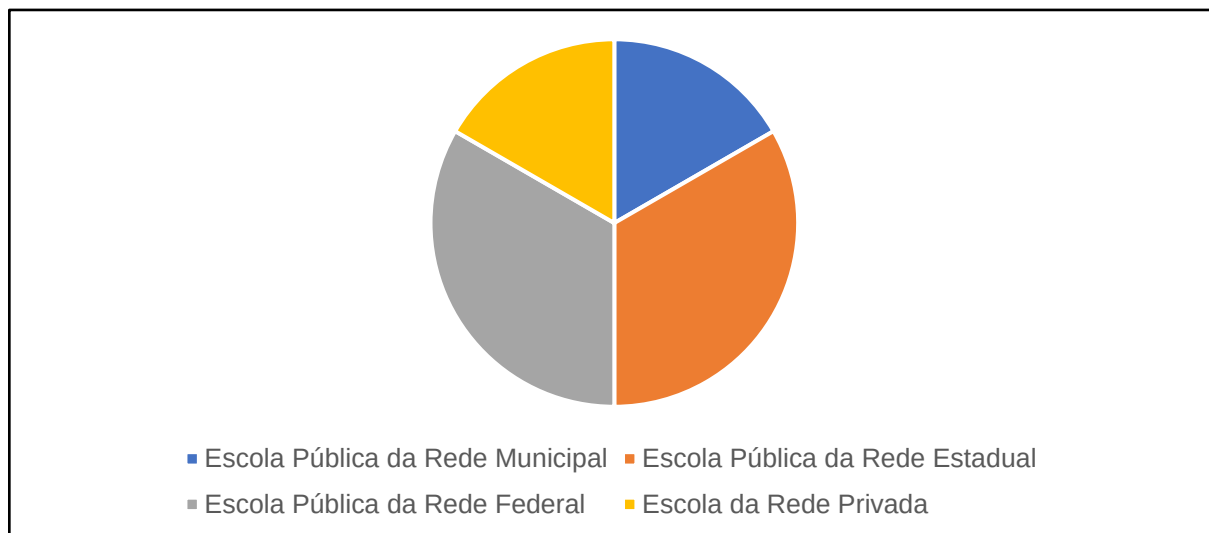
Seguindo as orientações de Bardin (2011), sistematizamos nossas ideias iniciais em relação ao uso das TDIC no ensino de língua inglesa para surdos, em seguida, iniciamos o processo de exploração do material, buscando insumos em artigos, teses e dissertações que versassem sobre a temática. Além disso, houve a aplicação de um questionário online com professores de língua inglesa e intérpretes de LIBRAS, o que possibilitou a coleta dos dados que serão aqui analisados e interpretados.

O questionário foi disponibilizado no dia 04 de dezembro de 2020 e finalizado no dia 07 de janeiro de 2021, tendo um total de quinze respostas. Os respondentes são professores de língua inglesa e/ou intérpretes de LIBRAS que possuem experiência com o ensino/interpretação de inglês para surdos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando com a participação no estudo.

Dos participantes, seis eram intérpretes de LIBRAS, quatro eram professores de língua inglesa e cinco dos respondentes realizavam ambas as funções. Todavia, três sujeitos afirmaram não lecionar/interpretar inglês para surdos e, por isso, tiveram suas respostas desconsideradas na análise dos dados. Além disso, quatro sujeitos possuíam as mesmas respostas, o que nos fez inferir que os questionários foram respondidos mais de uma vez, sendo assim, apenas dois desses quatro questionários foram considerados.

Os sujeitos da pesquisa atuam nas redes municipal, estadual, federal e privada. Abaixo, é possível visualizar a distribuição desses em suas respectivas esferas de atuação.

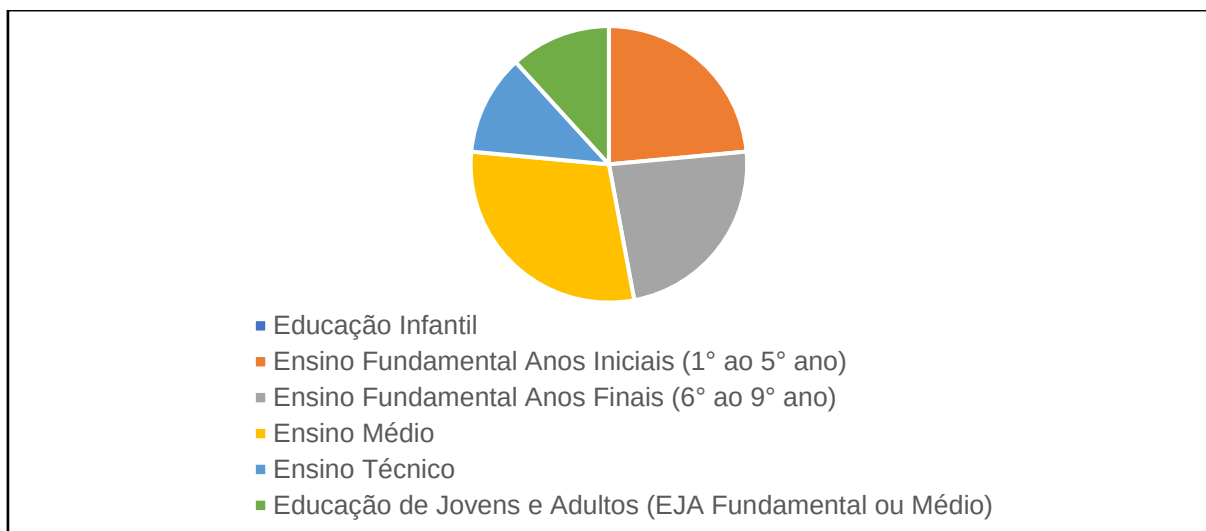
Gráfico 1- Distribuição das Esferas de Atuação



Fonte: o autor, 2021

A distribuição territorial dos sujeitos se caracteriza da seguinte forma: um atua em Santa Catarina (SC), um em São Paulo (SP), um no Tocantins (TO), um no Paraná (PR), três na Paraíba (PB), dois em Pernambuco (PB) e um no Piauí (PI). Em relação à faixa etária 40% possui entre 18 e 29 anos, 13,3% entre 40 e 49 e 46,7% entre 30 e 39 anos. Ademais, os sujeitos lecionam em diferentes etapas de ensino, como é possível observar no gráfico 2.

Gráfico 2- Etapas de Ensino

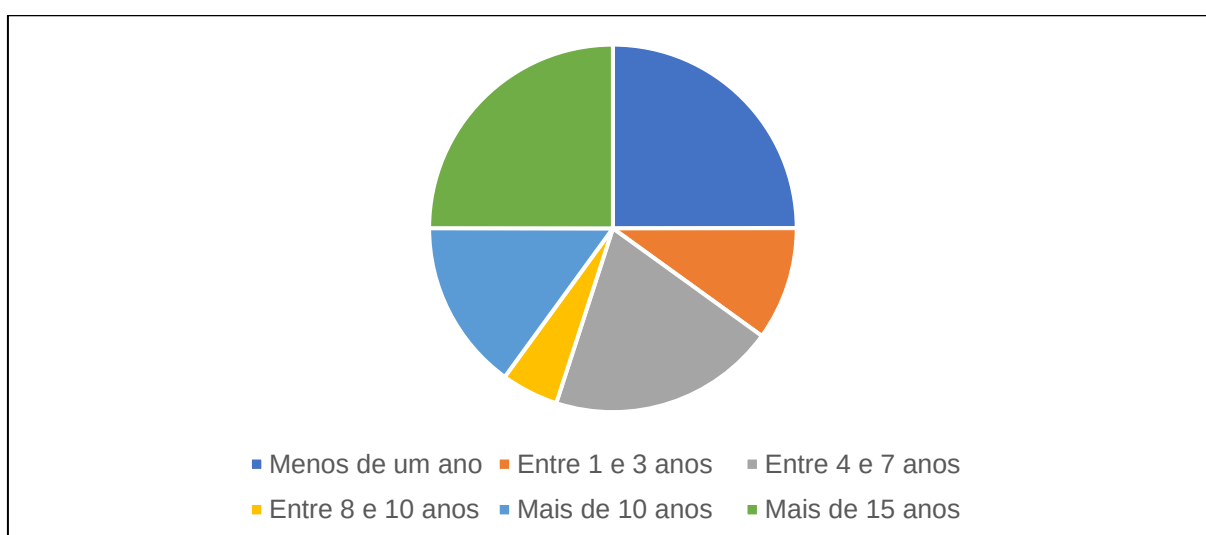


Fonte: o autor, 2021

Como critério de sistematização dos dados, identificamos os participantes pelas siglas P (quando professor), I (quando intérprete) e PI (quando intérprete e professor). Ademais, seguido da sigla, esses receberam um número referente a ordem a qual responderam às perguntas. Ex.: P1, para o primeiro professor que respondeu, I1 para o primeiro intérprete que respondeu, PI1 para o primeiro professor e intérprete que respondeu e assim sucessivamente.

Em relação ao tempo em que trabalham com o ensino e/ou interpretação de inglês para surdos, foram identificadas as seguintes informações dispostas no gráfico 3:

Gráfico 3- Tempo de experiência com o ensino de inglês e/ou interpretação da LIBRAS



Fonte: o autor, 2021

Os dados nos mostram que a maior parte dos respondentes possui menos de um ano de experiência com alunos surdos, o segundo maior grupo é dos que tem mais de 15 anos de experiência e o terceiro maior grupo é dos que possuem mais de dez anos.

Além das perguntas utilizadas para levantar os dados estatísticos dos participantes, também foram aplicadas perguntas abertas, nas quais os respondentes puderam expressar suas experiências, concepções e anseios em relação ao ensino/interpretação de língua inglesa para surdos mediado pelas TDIC. Assim, com base nesses dados e seguindo as orientações de Bardin (2011), foram realizadas as categorizações nas seguintes subcategorias: percepções e perfis de professores de língua inglesa sobre a utilização das TDIC com alunos surdos, percepções e perfis de

intérpretes de LIBRAS sobre a utilização das TDIC com alunos surdos. Análises que são discutidas nas seções 6.1 e 6.2.

6.1 Percepções e Perfis de Professores de Língua Inglesa sobre a Utilização das TDIC com Alunos Surdos

Apesar das diversas ressignificações que ocorreram no âmbito escolar, o professor é algo que está e continuará ligado por muito tempo aos contextos de socialização do saber. Exatamente por isso, é necessário que tenhamos olhares mais críticos ao processo formativo desses e a suas práticas. Afinal, corroborando com Silva e Teixeira (2020), o professor está em processo constante e permanente de formação.

Nesse sentido, acreditamos que o processo formativo surge como um *Scaffolding* para o professor, isto é, como uma estrutura de apoio para a realização e uma atividade (FIGUEIREDO, 2019). Em nosso estudo, esse processo formativo seria referente ao ensino de língua inglesa para alunos surdos.

Dessa forma, acreditamos que é necessário utilizar as experiências e narrativas desses profissionais como base para tomadas de decisões em formações iniciais e continuadas. Contexto no qual é importante que as práticas de (in)sucesso sejam compartilhadas, para que a partir delas possamos compreender melhor o que precisa ser ressignificado (JOHNSON, 2004). Afinal, esse tipo de informação pode servir como insumo positivo para a reflexão sobre nossas práticas educacionais.

Nesse sentido, realizaremos, nessa seção, a análise das respostas de professores em relação às suas práticas lecionando língua inglesa para alunos surdos com e sem mediação de tecnologias.

Inicialmente, ao serem questionados sobre suas experiências lecionando para alunos surdos, os discursos dos professores chamam atenção para às dificuldades inerentes à prática mencionadas por esses. P3, por exemplo, afirma que é “um desafio, mas com bastante respostas positivas de aprendizado, uso constantes de diversas ferramentas e adaptações no material didático.”. Discurso que reforça a importância da adaptação dos materiais para os alunos que possuem especificidades. Afinal, para que esses possam ter um resultado positivo, é necessário que possuam

acesso a materiais que respeitem e considerem suas especificidades físicas, cognitivas e linguísticas. Processo que ocorre através da adaptação do currículo, dos métodos de ensino e do contexto educacional (VASCONCELOS; LACERDA, 2020).

Nesse sentido, ao falarmos em respeito às especificidades linguísticas dos surdos e adaptação de materiais é necessário, primeiramente, pensarmos sobre a questão da visualidade inerente a LIBRAS. Afinal, para que esse aluno desenvolva sua capacidade linguística, é necessário que suas necessidades comunicacionais sejam consideradas (COÊLHO; MACHADO, 2020).

Tal colocação pode ser confirmada com o relato de PI 3, que afirma que sua “experiência mostrou que ensinando com estimulação por meio da visualidade os surdos aprendem melhor e se sentem motivados”. Sendo assim, os materiais utilizados com esses indivíduos devem dar atenção aos aspectos visuais, pois eles possibilitarão uma maior facilidade de acesso aos conteúdos nas aulas de língua inglesa (BORGES; LIMA, 2018; KUPSKE, 2018).

Compreendemos que essa atividade de adaptação e ressignificação de práticas não é algo simples de ser realizado. PI 2, por exemplo, pontua que sua experiência foi “desafiadora, mas prazerosa no fim do dia”. Dessa forma, é possível observar nesse relato quão gratificante pode ser obter bons resultados ao final do dia e perceber funcionalidade em nossa prática pedagógica.

Todavia, não podemos romantizar esse processo e esperar que os professores o realizem sem a oferta de subsídios básicos para tal. Afinal, em detrimento de diversas sobrecargas que ocorrem no contexto escolar, ir além do “mínimo” pode ser algo complexo para muitos profissionais da educação (SANTANA; KUPSKE, 2020). Assim, é necessário que subsídios materiais e formativos sejam ofertados para que professores possam ressignificar suas práticas na educação de surdos.

Tais ressignificações podem, muitas vezes, ser mediadas por TDIC. Afinal, ao serem questionados sobre a utilização de ferramentas digitais durante suas aulas de inglês, o uso de jogos foi algo bastante mencionado pelos respondentes, o que confirma o que sugere Tomaz (2018) ao afirmar que esses instrumentos surgem nas salas de aulas como mais uma estratégia metodológica para o ensino de línguas. Afinal, eles possibilitam que instrumentos que normalmente são utilizados para o lazer no dia a dia sejam transformados em ferramentas mediadoras do conhecimento (SILVA; PACHECO, 2020).

Contudo, é necessário que existam reflexões sobre o modo como esses instrumentos são utilizados, pois a sua má utilização pode causar nos alunos a sensação de que as aulas de línguas são apenas um momento para diversão e brincadeiras, fazendo com que eles não observem o caráter pedagógico que está subsidiando essa prática de uso.

Em relação aos jogos, P3 citou alguns que utilizou com seus alunos, a saber: *Gartic*¹², *Memory Game Online*¹³ e *Hang Man Online*¹⁴. O *Gartic* é um jogo de adivinhação colaborativo no qual os membros de uma sala se revezam para desenhar palavras que são sugeridas pela plataforma. Ao passo que isso ocorre, os demais jogadores precisam adivinhar qual palavra está sendo representada pelo desenho para que possam pontuar. Abaixo, é possível visualizar uma atividade sobre alimentos em uma sala aberta no *Gartic*. Nela, apesar da língua utilizada ser a língua portuguesa, a língua inglesa pode ser uma opção que servirá como elemento de mediação do conhecimento.

Figura 3 - Atividade sobre alimentos no Gartic



Fonte: Gartic, 2021

¹² Link de acesso: <https://gartic.com.br/>

¹³ Apesar de existirem diferentes versões disponíveis, utilizamos a do website <https://matchthememory.com/>

¹⁴ Link de acesso: <https://www.hangmanwords.com>

Esse jogo surge como uma interessante possibilidade para o ensino de inglês para surdos mediado por tecnologias, visto que o caráter intuitivo do site beneficia a participação do alunado. Além disso, junto aos seus pares, esses podem construir seu arcabouço linguístico da língua alvo que está sendo estudada. Processo no qual o *chat* surge como uma ponte entre os alunos e o professor, pois com o suporte dele esses podem, dialogicamente, como propõe Bakhtin (2016), construir seu conhecimento. Ademais, a exploração de diferentes linguagens (SOUSA, 2019) como o uso de imagens e desenhos, além de inserir a visualidade ao processo de ensino e aprendizagem, também proporciona a exploração da criatividade do alunado, instrumentos importantes em uma aula de línguas e que são recomendados pela BNCC (BRASIL, 2017).

O segundo jogo mencionado por P3, o *Memory Game Online*, é uma versão online do jogo da memória. Nele, os alunos precisam combinar as imagens que fazem referência a determinados termos. Abaixo, é possível verificar um exemplo de atividade no *Match the Memory* que aborda o conteúdo das horas.

Figura 4- Atividade no Match the Memory sobre as horas

The Time English

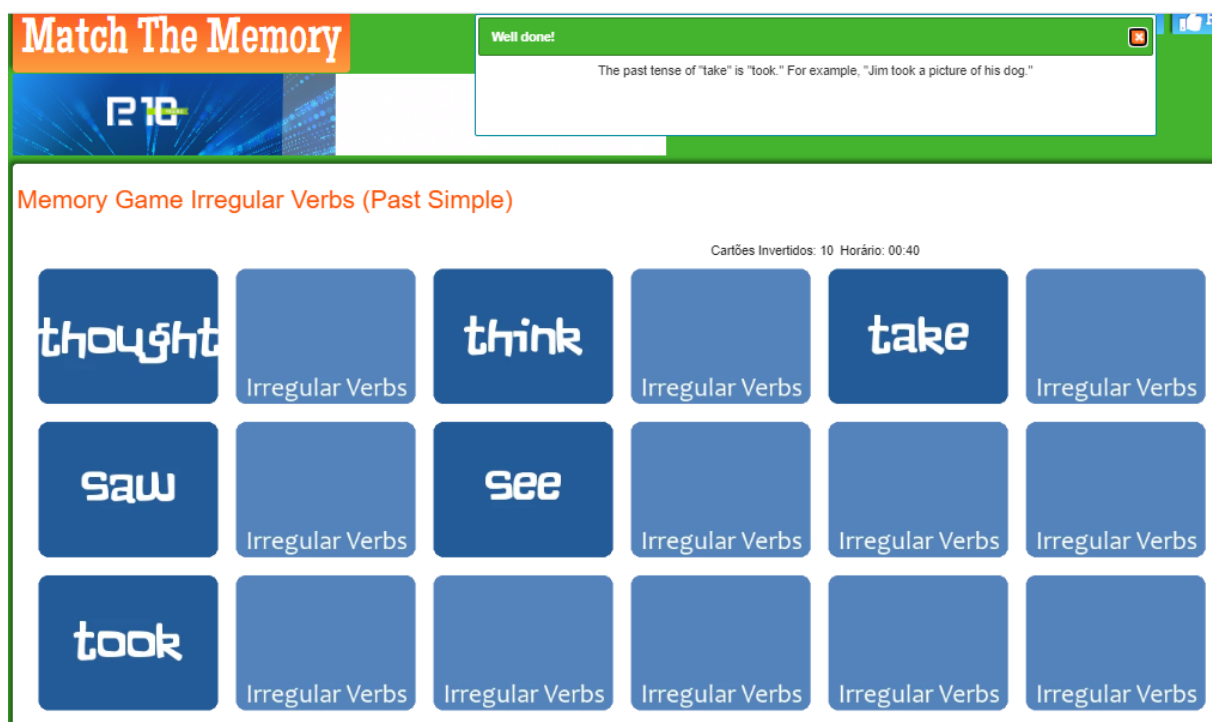


Fonte: Match the memory, 2021

Ao utilizar esse tipo de atividade com seu aluno surdo, o professor, além de trazer um conteúdo prático que pode ser utilizado no dia a dia (responder e perguntar por horas), também usa tecnologias para “produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa” (BRASIL, 2017, 246), o que sinaliza o caráter positivo da ferramenta.

Ademais, a plataforma permite não apenas a abordagem de assuntos relacionados a atividades de vocabulário, mas, também, atividades referentes a tópicos gramaticais, como é possível verificar na imagem 5, na qual são trabalhados os verbos irregulares do inglês.

Figura 5- Memory Game Irregular Verbs (Past Simple)

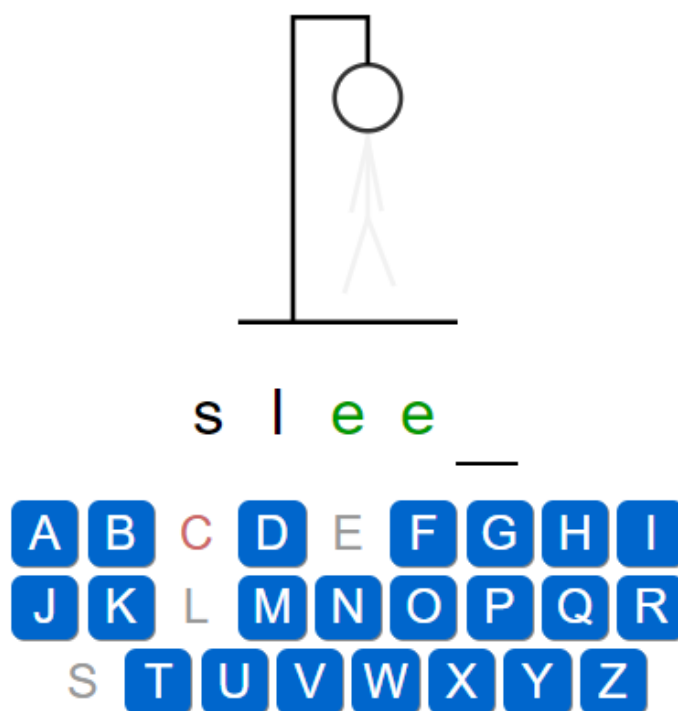


Fonte: Match the Memory, 2021

Nessa atividade, ao acertar a conjugação adequada dos verbos, é possível visualizar no topo da tela um exemplo desse verbo em uma frase. Assim, permite-se que o aluno visualize o conteúdo em uso, o que é algo positivo tendo em vista que aprender uma língua, para além de aprender seus conteúdos gramaticais, é aprender a produzir enunciados (PASSINI, 2010). Ademais, além das atividades prontas disponíveis no website, é possível que o professor crie suas próprias partidas utilizando fotos, vídeos e links pessoais.

Um terceiro jogo mencionado por P3 foi o *Hang Man Online*, no qual os jogadores precisam acertar as letras de determinada palavra para completá-la. Nesse processo, a cada erro realizado, o personagem (*Hang Man*) vai ganhando mais partes do corpo, caso o personagem seja completado e enforcado, a rodada é finalizada. Contudo, caso algum jogador acerte a palavra antes de o personagem ser enforcado, ele vence a rodada.

Figura 6- Atividade no Hang Man Online



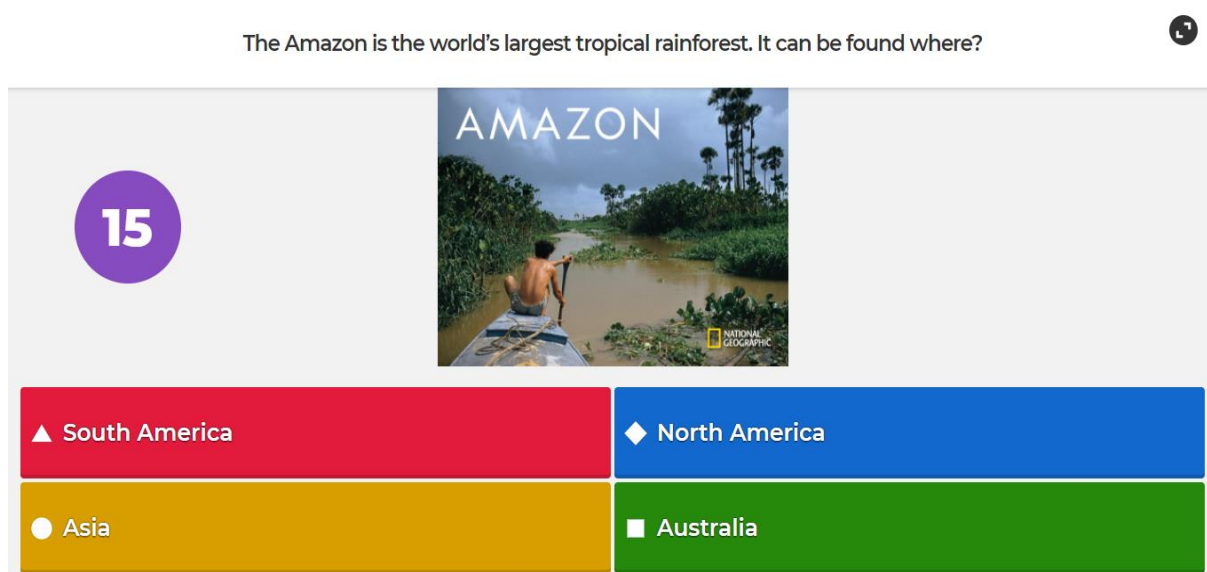
Fonte: Hang Man Online, 2021

Apesar do dinamismo que esse jogo pode trazer para a sala de aula, acreditamos que ele não seja o mais adequado em detrimento da ideia de enforcamento de uma pessoa estar intrínseca ao jogo. Por mais “inocente” que isso possa parecer, é necessário que tenhamos criticidade sobre eventos e práticas simbólicas que, de certa forma, reproduzem a violência. Afinal, as práticas e referências experienciadas nos âmbitos educacionais são espelhadas no dia a dia do alunado, ainda que inconscientemente.

Além disto, P3 também mencionou o *Kahoot!*, uma plataforma baseada em jogos que utiliza testes de múltipla escolha que permitem a geração de *pins* que podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo *Kahoot!*.

Esta plataforma pode ser utilizada de modo individual ou coletivo, servindo para realizar revisões, introduzir tópicos e praticar determinadas habilidades. Nela, é possível criar e encontrar *kahoots* das mais diversas temáticas, e em diferentes línguas, prontos. Abaixo, há um exemplo de um *Kahoot* da *National Geographic* sobre a Amazônia.

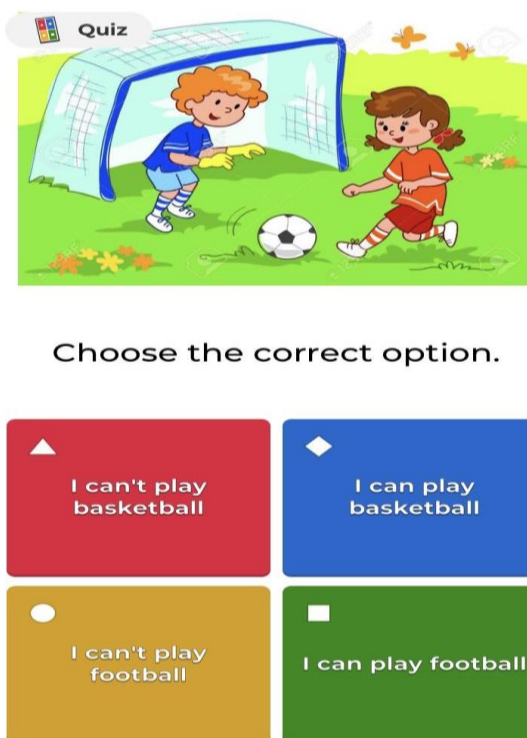
Figura 7- Kahoot sobre a Amazônia



Fonte: Kahoot!, 2021

A visualidade do *Kahoot!* ajuda bastante no processo de ensino para alunos surdos. Além disso, é possível trazer temas transversais para as aulas, utilizando a língua inglesa como mediadora para essas discussões. Assim, o alunado consegue ampliar suas perspectivas de mundo tendo contato com diferentes patrimônios e manifestações culturais (BRASIL, 2017).

Figura 8 – Kahoot! sobre o verbo modal can na versão para IOS



Fonte: Kahoot!, 2021

O *Kahoot!* é um website que surgiu nas respostas de mais de um participante. Tendo seu uso, inclusive, justificado por P3 por ser um instrumento que “favorece a utilização do visual + língua”. Além disso, o caráter interativo da ferramenta demonstra ser um dos fatores mais atraentes para os alunos, visto que esses, até mesmo a partir de seus celulares, podem participar da atividade proposta.

Nesse sentido, a utilização dessa ferramenta se justifica, pois é importante que o professor proponha atividades interativas nas aulas de línguas adicionais (JOHNSON, 2004), visto que esse caráter interacional ajuda a proporcionar uma melhor conexão com o alunado, fazendo com que eles se sintam mais engajados.

Além disso, PI2 e P3 afirmaram ter utilizado o *Google Classroom*¹⁵, P3 menciona, também, o *Google Meet*¹⁶, ferramentas do Google que foram bastante usadas durante a pandemia da COVID-19.

Em nossa análise, observamos que os recursos ofertados pelo *Google Classroom* ajudam professores e alunos a terem um processo educacional mais fluído em relação a organização e troca de materiais. Ademais, quando o ensino retornar ao

¹⁵ Link de acesso: <http://classroom.google.com>

¹⁶ Link de acesso: <http://meet.google.com>

seu formato presencial, indicamos o uso desse para o compartilhamento e correções de atividades. Processo que, além de trazer uma aparelhagem que os alunos comumente utilizam em seu dia a dia, como os celulares, tablets e computadores, também ajuda na redução do uso do papel. Nesse contexto, a redução desse material é uma atitude que pode ser espelhada em outros espaços pelo alunado, tendo em vista que determinadas práticas ocorrem de modo dialógico e, assim, se estendem do enunciador para diferentes contextos socioculturais e institucionais (JOHNSON, 2004).

O *Google Meet*, por sua vez, é um serviço de videoconferência desenvolvido pelo Google que foi aderido durante o período pandêmico por diversas instituições educacionais como uma possibilidade de mediação para o ensino. Nele, é possível participar de reuniões via web ou com o suporte dos aplicativos para Android e IOS, a plataforma também permite a integração com o *Google Agenda*¹⁷, assim como o compartilhamento de tela para apresentações.

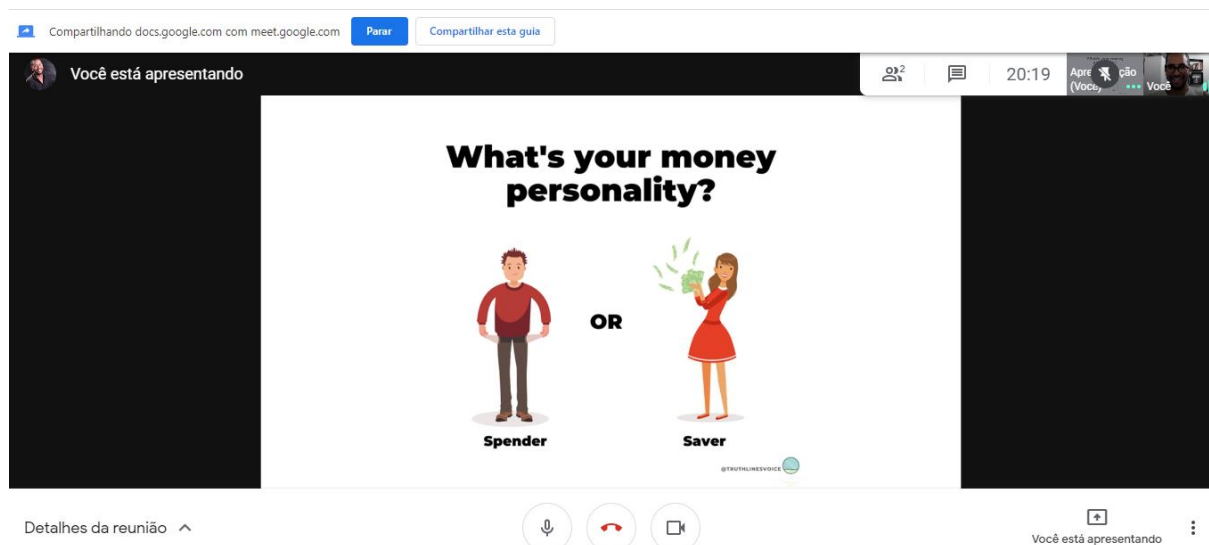
Dessa forma, o *Google Meet* se configura como uma ferramenta que possibilita a interação entre alunos e professores sem a necessidade de download de nenhum tipo de aplicativo (ainda que exista essa possibilidade), o que é uma alternativa para aqueles alunos que não possuem disponibilidade de espaço em seus aparelhos para novos aplicativos. Ademais, a possibilidade de compartilhamento de tela faz com que seja possível uma exploração maior de diferentes recursos, inclusive os visuais, junto aos alunos.

No caso das instituições que aderiram ao *GSuit for Education* que, segundo descrição disponível no site da Google, é “um conjunto de ferramentas e serviços gratuitos do Google adaptados para escolas e organizações de educação domiciliar.”¹⁸, é possível gravar as aulas para, posteriormente, caso oportuno, compartilhá-las com os alunos, por exemplo. O que facilita o acesso ao material da aula para aqueles que, por algum motivo, não puderam estar presentes. Além disso, os dados de transmissão são criptografados, o que garante a segurança das informações ali compartilhadas.

¹⁷ Extensão disponível em: <https://chrome.google.com/webstore/detail/google-calendar/gmbgaklkmjakoegfclnkhebmhkjfic?hl=pt-BR>

¹⁸ Disponível em: <https://support.google.com/a/answer/134628?hl=pt-BR#:~:text=O%20G%20Suite%20for%20Education%20%C3%A9,todo%20para%20institui%C3%A7%C3%B5es%20educacionais%20qualificadas>.

Figura 9- Apresentação de slides na sala de reunião no Google Meet



Fonte: Google Meet, 2021

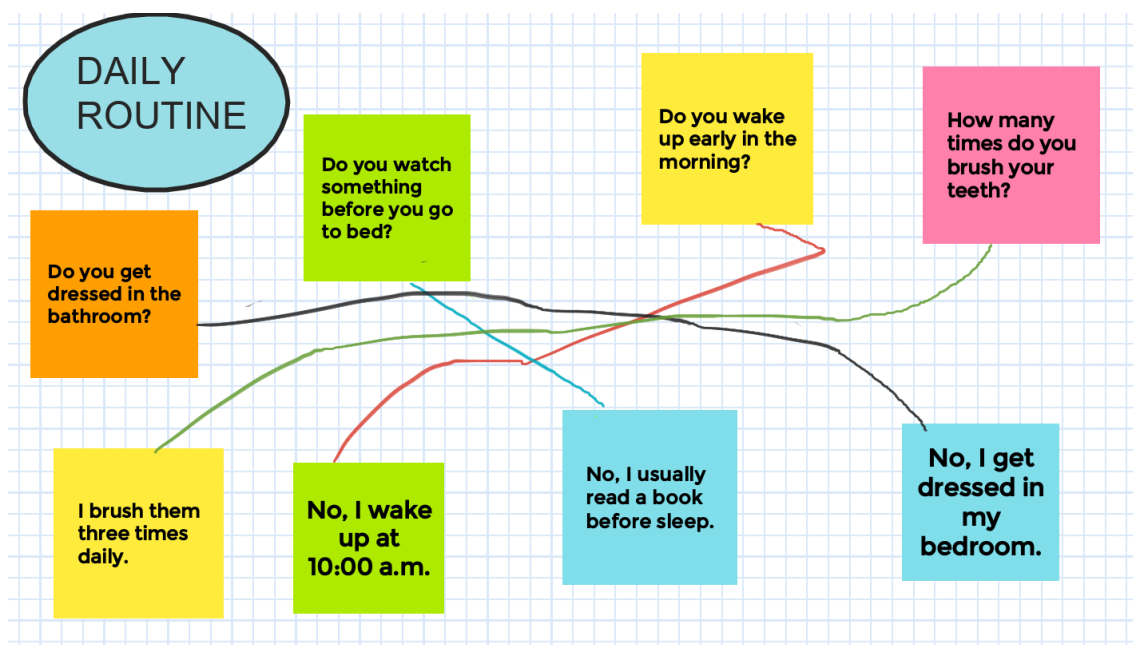
Além da facilidade de utilização de recursos visuais com a apresentação de materiais, o *chat* possibilita que os(as) participantes interajam e façam perguntas durante a apresentação. Assim, essa funcionalidade surge como um facilitador da cadeia discursiva na qual os enunciados são direcionados a alguém (BAKHTIN, 2016). Além disso, é possível utilizar a extensão do *Google Attendance*¹⁹ para registrar a frequência dos alunos que estão presentes na videochamada.

Ademais, é possível conectar essa tela a um *Jamboard*²⁰, que é uma tela inteligente e funciona como um quadro branco interativo no qual podem ser explorados os mais diversificados conteúdos, como é possível observar na imagem 10.

¹⁹ A extensão pode ser encontrada em: <https://chrome.google.com/webstore/detail/google-meet-attendance/fkdjflnaggakjamjkmimcofefhppfljd>

²⁰ Link para a extensão: <https://chrome.google.com/webstore/detail/jamboard/ihacalceahhliihnhclmjghadnhhnc?hl=pt-BR>

Figura 10 - Atividade no Jamboard sobre a rotina



Fonte: Jamboard, 2021

Na atividade acima no *Jamboard*, de modo interativo, os alunos devem combinar as perguntas com as respostas. Nesse processo, além de internalizar a estrutura da língua, também podem expandir seu vocabulário, processo que ocorre com o suporte da modalidade escrita da língua inglesa. Fica perceptível, então, que esse tipo de ferramenta tecnológica pode contribuir bastante para a aprendizagem do aluno surdo.

Ao serem questionados sobre a utilização de ferramentas tecnológicas junto a alunos surdos, P4 afirmou que

[q]uando eu trabalhava com alunos surdos (em um período pré-pandemia), utilizava aplicativos, dicionários ilustrados, apresentação de slides (o mais utilizado), filmes, curtas, entre outros. No entanto, é importante mencionar que era um momento em que a questão tecnológica não estava tão latente e a escola (que era uma escola pública municipal bilíngue) não tinha tantos recursos. Pode ser que agora ela tenha se adaptado ao período!

Fica perceptível, então, que a falta de instrumentos tecnológicos para se utilizar com os alunos ainda é algo presente nas instituições de ensino básico. Assim, evidencia-se a necessidade de investimento em materiais tecnológicos que possam ser utilizados no espaço escolar. Contudo, como afirmam Amorim e Gomes (2020), não podemos aguardar as condições ideais para que iniciemos determinadas práticas

com nossos alunos. Dessa forma, a utilização de artefatos que já temos à nossa disposição (como os celulares dos alunos, por exemplo) pode se configurar como uma estratégia produtiva.

Em relação às metodologias e aos instrumentos utilizados durante a experiência lecionando online para surdos, P4 afirmou que

Lecionei LI a alunos surdos em um momento pré-pandemia, em que os recursos tecnológicos não eram tão latentes e comuns quanto são hoje. Mas, à época, procurava, sobretudo, desenvolver atividades com meus alunos surdos sob o signo da perspectiva comunicativa e aliando, sempre que possível, à visualidade.

Apesar do depoimento de P4 não ser relacionado ao momento pandêmico no qual vivemos e nem ao ensino de L3, acreditamos que seu relato é pertinente ao nosso estudo, tendo em vista que o/a respondente pontua o caráter comunicativo que utilizava em suas práticas com o ensino de L1. Dessa forma, apesar de o ensino de língua portuguesa não ser o foco de nosso estudo, acreditamos que essa abordagem comunicativa pode e deve ser aplicada ao ensino de línguas adicionais para surdos de modo geral. Afinal, somos sujeitos heteroglóticos e estamos imersos em vários gêneros do discurso que são adquiridos ao longo da vida (JOHNSON, 2004), contexto no qual a comunicabilidade é um elemento inerente a esses gêneros (BAKHTIN, 2016), o que faz com seja necessário a abordagem desse fenômeno nos contextos educacionais.

Em relação às ferramentas tecnológicas utilizadas com alunos surdos que trouxeram bons resultados, P4 relata que

utilizava várias ferramentas, sempre no intuito de trazer a visualidade atrelada à língua, já que, se não mostrasse a língua inglesa em sua forma escrita aos alunos, não conseguiria caracterizar a minha aula como uma aula de língua estrangeira. À época, apresentação de slides e filmes (o uso do projetor em si) eram bem positivos à aprendizagem, e ajudavam alunos ouvintes também. O uso da lousa, por mais simples que pareça, também era essencial no contexto em que lecionava, com poucos recursos digitais.

No relato de P4, a visualidade e a modalidade escrita da língua surgem como estratégias que favorecem tanto os alunos surdos quanto os ouvintes, o que além de corroborar com os pressupostos de Borges e Lima (2018) e Pereira e Krieger (2018)

acerca da visualidade na educação de surdos, também demonstra que em um espaço no qual há alunos surdos e ouvintes é possível que ambos os grupos se beneficiem, o que cria uma práxis pedagógica que possibilita a aprendizagem (REIS; MORAIS, 2020).

Assim, percebe-se que mesmo utilizando elementos simples como a lousa, a aprendizagem é favorecida a esses grupos em detrimento do aspecto visual que é explorado. Dessa forma, esse uso se justifica porque sai-se do campo da abstração e parte-se para algo mais concreto e visual que, por conta do caráter visual-espacial da língua de sinais, favorece o processo de aprendizagem dos surdos.

Além disso, confirma-se a importância do trabalho com a modalidade escrita da língua alvo, tendo em vista que P4 afirma que caso não utilizasse essa modalidade não consideraria sua aula uma aula de língua adicional. O que ratifica o que Moraes (2015, 2018) propõe acerca do ensino de inglês para surdos: a modalidade escrita é a mais adequada a ser ensinada, pois ela respeita as especificidades desses sujeitos.

Em relação a mesma questão, P3 afirma que utilizou o “Duolingo, mas com algumas limitações”. O *Duolingo* é uma plataforma de ensino de idiomas que está disponível na Web, iOS, Android, Windows Phone e Linux. O aplicativo utiliza um sistema de recompensas e punições por acertos e erros, o que torna seu uso interativo e divertido. Nesse processo, além de motivar o aluno a buscar a sua progressão, a ferramenta também permite a compreensão de seu sucesso.

Figura 11- Atividade sobre saudações no Duolingo



Fonte: Duolingo, 2021

Figura 12- Disposição de conteúdos no Duolingo



Fonte: Duolingo, 2021

O *Duolingo* possui uma interface intuitiva e atraente visualmente. Nesse sentido, acreditamos que as limitações mencionadas por P3 podem ser relacionadas as questões que dizem respeito as atividades de cunho auditivo do aplicativo. Contudo, identificamos que o *Duolingo* é um aplicativo que pode ser acessível a alunos surdos por conta da possibilidade de pular as questões auditivas propostas.

O aplicativo utiliza como suporte para a aprendizagem a modalidade escrita de uma outra língua previamente selecionada, assim, com o suporte da língua portuguesa (língua escrita que os surdos brasileiros, normalmente, possuem mais afinidade), o aluno surdo pode aprender sua terceira língua, a língua inglesa. Essa pluralidade de línguas no processo de aprendizagem vai ao encontro com o que propõe a BNCC (BRASIL, 2017), tendo em vista que, de modo contrastivo, os alunos (re)conhecem semelhanças e diferenças entre a língua inglesa e a portuguesa. Ademais, a ferramenta demonstra ser um interessante suporte para o aprendizado de vocabulário e gramática.

Aos serem questionados se utilizavam ferramentas tecnológicas antes da pandemia da COVID-19 com seus alunos surdos, P4 afirmou que

o projetor era MUITO utilizado antes da pandemia; e ele oportuniza infinitas possibilidades de utilização. No entanto, avaliando de uma forma geral, até mesmo pensando nos alunos ouvintes com os quais

trabalho hoje, penso que antes da pandemia nós explorávamos muito pouco os recursos digitais à nossa disposição. Para a pós-pandemia (se é que ela vai chegar rs), não me vejo trabalhando da forma que trabalhava antes, não me vejo trabalhando sem um computador e um projetor em sala, não me vejo utilizando tanto a lousa (e sim o espelhamento do word, por exemplo), não me vejo sem Kahoot! ou outros jogos online...Heranças (BASTANTE POSITIVAS) da pandemia!

Fica claro que apesar das grandes disrupturas trazidas pela pandemia, alguns bons frutos puderam ser colhidos, isso porque em detrimento da pandemia da COVID-19, houve um aumento significativo no uso das TDIC (SILVA; TEIXEIRA, 2020). Sendo assim, é importante que reflexões sejam realizadas sobre como esses instrumentos tecnológicos que temos à nossa disposição podem ser utilizados a nosso favor em sala de aula. Como é possível perceber no relato de P4, muitas de suas práticas foram ressignificadas permanentemente, visto que a/o respondente passou a perceber possibilidades pedagógicas que antes não eram cogitadas.

Grosso modo, muitos profissionais não utilizavam as TDIC anteriormente em detrimento da falta de formação para tal (SILVA; TEIXEIRA, 2020). Portanto, é importante que sejam ofertados processos formativos para a utilização das TDIC no ensino de línguas, tendo em vista que esse campo pode ser beneficiado pela utilização desses instrumentos (MATTAR, 2010; PRENSKY, 2010; FREI *et al.*, 2011; LOPES, 2012; FISCHER; KIPPER, 2016; SILVA; TEIXEIRA, 2020).

Portanto, utilizando os pressupostos de Johnson (2004), o professor pode trazer elementos da realidade do alunado dispostos em diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) para as suas aulas. Desse modo, como as demandas atuais se direcionam para a utilização de gêneros digitais, os profissionais da educação podem utilizá-los para gerar um processo comunicacional mais significativo para seu alunado.

O gênero debate, por exemplo, pode ser estudado a partir de discussões em grupos do *WhatsApp* ou *Telegram* sobre determinadas temáticas utilizando a língua alvo, sempre que possível, que está sendo aprendida. Esse processo pode ser bastante produtivo, pois o outro surge como sujeito ativo no processo interacional (DANTAS; SANTOS, 2020) em uma relação de coparticipação entre os pares, no qual se dá voz aos conhecimentos, habilidades e capacidades do outro (RIBAS, 2018).

No caso da utilização de editores de textos mencionados por P4, podemos pensar em atividades colaborativas de produção textual entre os alunos, contexto no

qual pode-se utilizar a ZDP (VYGOTSKY, 1978) para analisar em qual nível o aluno se encontra e de onde devemos partir para alcançar uma boa realização de determinadas atividades (FIGUEIREDO, 2019). Ademais, a utilização desse instrumento facilita o processo de verificação ortográfica dos textos pelo aluno, o que pode favorecer o processo de aprendizagem tanto de alunos surdos quanto de ouvintes. Além de colocá-los como agentes ativos no processo de construção de seu conhecimento (JOHNSON, 2004).

Nesse espaço de co-construções é inegável a importância do intérprete, independentemente de qual disciplina do currículo esteja sendo lecionada. Exatamente por isso, analisaremos na próxima seção as considerações desses sobre suas experiências interpretando inglês para alunos surdos.

6.2 Percepções e Perfis dos intérpretes de LIBRAS sobre a Utilização das TDIC com Alunos Surdos

Ao pensarmos no intérprete de LIBRAS, não é atípico visualizarmos situações nas quais esse profissional é confundido com a figura do professor regente. Fenômeno que ocorre em detrimento da grande representatividade que o intérprete possui na vida escolar do surdo. Todavia, acreditamos que seja necessário um esclarecimento do papel desse na sala de aula. Afinal, esses profissionais não podem ser vistos como os únicos responsáveis pelo ensino do aluno surdo, mas como responsáveis pela mediação do conhecimento que ocorre entre professor, intérprete e aluno.

Nesse contexto de sobrecargas, muitos possuem uma formação que não atende às demandas da escola (FERNANDES; MOREIRA, 2014), tendo em vista que esses profissionais precisam realizar a interpretação dos mais diversos conteúdos em diferentes áreas do conhecimento. Tal processo é bastante complexo, visto que os professores das diversas disciplinas do currículo estudaram, grosso modo, ao menos quatro anos os conteúdos da disciplina que leciona e, mesmo assim, ainda precisam se reinventar e buscar mais conhecimentos de sua área a todo momento. Portanto, como mensurar o processo formativo de um profissional, de nível médio, que precisa realizar a interpretação de cerca de sete disciplinas, com os mais diversificados

conteúdos, diariamente? Nota-se, então, que a carga formativa desses sujeitos precisa ser avaliada com cautela para que supra as demandas escolares postas.

Tal processo não seria diferente com os intérpretes que realizam a interpretação do par linguístico inglês – LIBRAS, tendo em vista que esses necessitam de um arcabouço significativo na língua inglesa para realizar esse processo de modo qualitativo. O que, de acordo com Moraes (2018) e Kupske (2018), normalmente, não ocorre.

Em nossos resultados, foi possível perceber que grande parte dos participantes afirma que esse processo de interpretação é algo árduo e que demanda bastantes esforços, como é possível perceber na fala de I2:

É um esforço duplicado. Uma tradução que perpassa duas línguas é uma tradução com mais perdas significativas, que demanda inúmeras competências tradutórias por parte do profissional, que vão além da linguística e da técnica.

A resposta de I2 surge como um reforço para aquilo que acreditamos: é necessário que exista uma atenção especial para a questão da formação do intérprete no que concerne a tríade linguística português, inglês e LIBRAS. Assim, é necessário que seja dada atenção para o conhecimento linguístico das línguas envolvidas, mas, também, para as questões de cunho sociocultural e histórico das línguas e dos sujeitos inseridos nesse processo (SCHENKA-RIBEIRO; SHOLL-FRANCO, 2018). Assim, o mais importante não é apenas a quantidade de línguas existentes nos espaços educacionais, mas os papéis que elas possuem nesse espaço (SOUSA, 2018).

Portanto, é necessário refletirmos sobre como os intérpretes de LIBRAS podem ser mais preparados linguisticamente para realizar esse tipo de atividade. Dessa forma, acreditamos que utilizar os pressupostos de Johnson (2004) em relação à consideração das realidades discentes no processo de ensino e aprendizagem pode ser expandido, também, para o processo formativo dos profissionais que atuam junto a esses discentes.

Dessa forma, é necessário que seus contextos sócio-históricos e culturais sejam considerados e que se parta desses contextos para que seja possível alcançar processos formativos coerentes com as realidades desses, tendo em vista que ao pensarmos em práticas pedagógicas, é necessário considerarmos os contextos socioculturais imersos naquele espaço (DANTAS; SANTOS, 2020). Além disso, “as

culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2017, p. 245), o que demanda que essas sejam reavaliadas frequentemente.

Ademais, apesar de processos formativos ocorrerem regularmente nos espaços de socialização do saber, poucos – para não dizer nenhum – são direcionados ao ensino de L3 para surdos, o que demonstra a existência de uma demanda que não é respondida e considerada. I3 confirma a existência dessa demanda ao pontuar que o processo de interpretação de inglês para surdos “é um desafio, pois além de questões de ordem lexical (a falta de sinais, por exemplo) tem ainda as questões metodológicas.”. Assim, percebe-se que a dificuldade de transferência lexical que existe no contexto língua portuguesa – LIBRAS, também se estende para a relação língua inglesa – LIBRAS.

Sendo assim, é necessário que sejam realizadas reflexões metodológicas acerca do ensino de inglês como terceira língua para surdos, bem como a criação de catálogos de estratégias interpretativas (BASTOS; HÜBNER, 2020) para a facilitação do trabalho dos professores de língua inglesa e intérpretes de LIBRAS. Ademais, uma possível estratégia de ensino pode ser, também, a utilização da língua de sinais americana, visto que essa possui uma modalidade visual-espacial, assim como a língua materna dos surdos brasileiros, a LIBRAS.

Entendemos que todas essas questões, muitas vezes, estão além da alçada do intérprete, visto que demandam recursos de pessoal, de capital e de tempo. Dessa forma, é necessário que sejam promovidas políticas linguísticas e formativas para que esses profissionais possam ter subsídios para se capacitarem profissionalmente no que concerne a interpretação de línguas adicionais para surdos. Podendo, inclusive, essas estratégias aprendidas serem expandidas para outras línguas além do inglês.

Ainda sobre a experiência interpretando inglês para alunos surdos, I1 afirma que a experiência é “terrível, aulas sem contexto, pautadas apenas no som, sem preocupação com a aprendizagem real de segunda/terceira língua.” O que ratifica a falta de adaptação nas aulas de língua inglesa para esses alunos, além da falta de materiais que discorram sobre metodologias de ensino de línguas para surdos (PEREIRA, 2014), processo que vai na contramão do que Vasconcelos e Lacerda (2020) afirmam ser o ideal em relação à adaptação de materiais e metodologias para esses alunos.

Além disso, esse fenômeno contrapõe o que Johnson (2004, p. 72) pontua em relação à aquisição de línguas adicionais: “a origem da competência linguística não se encontra em nenhum dispositivo ou mecanismo, mas em uma realidade social – na língua em uso”, sendo assim, se não há contexto, não há, de fato, a aprendizagem da língua. Dessa forma, percebe-se que há a alocação e não inclusão dos sujeitos, visto que suas especificidades não são consideradas no processo de ensino e aprendizagem, o que vai contra às políticas inclusivas que propõem que os alunos estejam, de modo ativo, incluídos nas engrenagens dos espaços educacionais (KRAEMER; LOPES; ZILIO, 2020).

Além disso, a falta de contextualização surge como um aspecto desmotivador, visto que o material estudado não possui usabilidade para esses discentes. Tal processo poderia ser ressignificado se os alunos fossem expostos a uma variedade de gêneros do discurso que utilizam em suas práticas diárias, pois assim poderiam adquirir essa nova língua “numa realidade social – na língua em uso” (JOHNSON, 2004, p. 172). Dessa forma, o contexto social e a língua constituem-se mutuamente (JOHNSON, 2004).

Quando questionados sobre a experiência com a interpretação de língua inglesa durante a pandemia da COVID-19, momento no qual todos tiveram que ressignificar suas práticas em detrimento do distanciamento social, é possível perceber que os intérpretes passaram por momentos arduos, visto que os termos desafiador e difícil foram lexemas utilizados em diferentes partes das respostas dos participantes da pesquisa.

A utilização desses termos nos sinaliza que a prática do ensino/interpretação de línguas adicionais para surdos se configura como um desafio não apenas para os professores, mas, também, para os intérpretes. I3, por exemplo, afirma que a experiência foi “muito ruim, especialmente considerando que muitos alunos não têm uma internet de qualidade, então a interpretação fica truncada”. Isto é, além das questões metodológicas e linguísticas, há, também, as problemáticas inerentes aos subsídios tecnológicos, visto que muitos não possuem instrumentos que possam ajudá-los a ter acesso às aulas.

PI 4 ainda acrescenta que “[...] infelizmente, por uma questão de acesso à internet e a aparelhos tecnológicos, foi difícil chegar mais próximo do aluno nesse período, pois ele tinha um acesso muito limitado.” Compreendemos que a mudança para o ensino remoto emergencial se configurou como um desafio para boa parte dos

profissionais de educação do país. Exatamente por isso, mais do que nunca, é necessário refletirmos sobre as práticas (e a ausência delas) realizadas no âmbito educacional que utilizam as TDIC. Afinal, muitas são as queixas dos profissionais sobre a falta de acesso aos aparelhos tecnológicos. Dessa forma, é necessário que a escola passe a inserir esses instrumentos em seus espaços para que, assim, possamos caminhar em direção à uma sociedade que insere a realidade do mundo, nesse caso, de um modo tecnológico e globalizado, em suas práticas.

Além disso, PI 2 afirma que sua prática foi “muito mais difícil do que no dia a dia. Tudo ficou mais complicado, sobretudo ouvir o que o interpretar devido à conexão ruim.” Nesse caso, para além do distanciamento físico, os problemas de conexão foram bastante recorrentes e se configuraram como uma problemática vigorosa. Dessa forma, para que o uso das TDIC seja reconhecido como uma possibilidade para o ensino (CANI et al, 2020), é necessário que subsídios basilares, como uma boa conexão de internet, sejam ofertados aos discentes e docentes.

PI 1 menciona, também, os prejuízos psicológicos causados pela interpretação online, pois a prática é “exaustiva. Envolve um esforço cognitivo bem maior a captação de sentido e ressignificação de forma remota.” Isto é, além das problemáticas já existentes de um período pré-pandêmico, agora, a utilização por longos períodos do computador, assim como o esforço para compreender o que deverá ser interpretando, tem causado uma maior exaustão psicológica aos intérpretes.

Assim, há a necessidade de um trabalho mais equilibrado no nível interpessoal para que os profissionais envolvidos nesse processo não possuam um grande desgaste intrapessoal, tendo em vista que a linguagem é a mediadora entre esses níveis (VYGOTSKY, 1962). Além disso, por não haver uma separação da mente do corpo, essa exaustão afetará consideravelmente a prática desses sujeitos.

Além disso, PI 4 pontua que “[...] a experiência foi interessante, porém pouco positiva. Como fomos pegos no susto, tivemos que nos readaptar a forma de trabalhar.” Sendo assim, é incoerente exigir de professores e intérpretes um exercício docente pleno sem ofertar os subsídios básicos para que esses possam realizar isso. Ou seja, são necessários investimentos em processos formativos e insumos materiais.

Nesse sentido, o relato de I2 ratifica o que advogamos: subsídios qualitativos para nossas práticas ajudam a ressignificá-las. Afinal, ao falar sobre sua experiência, I2 afirma que no início era amadora, mas que com o passar dos meses foi se abastecendo de equipamentos técnicos que permitiram que seu trabalho tivesse uma

melhor qualidade. Portanto, assim como para o uso das TDIC, é necessário que professores e intérpretes possuam insumos materiais para a realização de suas práticas.

Em uma das questões, foi questionado se os intérpretes utilizavam algum instrumento tecnológico como suporte para suas interpretações. Com base nas respostas obtidas, é possível perceber que o uso ainda é tímido, mas que ele pode, de fato, facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

I2, por exemplo, afirma: “deixo sempre aberto o Tradutor, no caso de ser alguma palestra específica de uma área cujo vocabulário seja distinto do que eu uso numa terceira língua”. Logo, o uso de tradutores eletrônicos surge como uma estratégia utilizada pelos intérpretes para facilitar a transposição entre duas ou mais línguas, instrumento que já teve sua contribuição confirmada para alunos por Santos, Almeida e Moraes (2018).

Contudo, é necessário que o seu uso seja realizado com cautela, levando sempre em consideração o contexto no qual aquele item lexical é utilizado. Desse modo, recomendamos o dicionário online *linguee*²¹, pois ele permite encontrar um item lexical específico em diferentes contextos de uso, o que pode possibilitar uma tradução mais fiel em relação ao sentido.

Ainda acerca dos instrumentos utilizados nas aulas de inglês com surdos, PI 4 mencionou editores de texto e que “algumas vezes, conseguimos utilizar a plataforma *kahoot!*, realizando um trabalho em conjunto com a professora de inglês da escola.” A resposta de PI 4 evidencia a importância dos compartilhamentos didático-pedagógicos entre professores e intérpretes para que esses possam se preparar mais significativamente para a aula que, se não bem planejada, pode ser exaustiva e ineficiente para professores, intérpretes e alunos

Ademais, o jogo online *Among Us*, foi mencionado por I3. Esse é um jogo colaborativo de até 10 participantes disponível para Android, IOS e versão para computador, no qual em uma temática espacial cada jogador pode desempenhar o papel de tripulante ou impostor. Nesse contexto, os tripulantes precisam identificar os impostores e os impostores, por sua vez, precisam eliminar os tripulantes. Apesar de I3 não ter mencionado como o jogo foi utilizado em aula, acreditamos que é possível utilizá-lo como uma possibilidade para a comunicação na modalidade escrita em

²¹ Link de acesso: <https://www.linguee.com.br/>

língua inglesa, visto que os participantes podem comunicar-se entre si. Abaixo, é possível verificar a disposição da plataforma.

Figura 13- Chat para diálogo em uma partida do Among Us



Fonte: Among Us, 2021

Apesar do exemplo acima possuir apenas um jogador real e os demais serem virtuais, é possível que, em uma sala com estudantes da mesma ou de diferentes turmas, esses realizem diálogos utilizando a língua inglesa. Dessa forma, pelo fato de a aprendizagem ocorrer de forma mediada e interativa (VYGOTSKY, 1998), esse instrumento surge como uma possibilidade de promoção da aprendizagem. Assim, além da diversão, há uma ferramenta que trará um caráter pedagógico ao processo: o inglês. Contexto no qual as TDIC permitem que o aluno esteja no controle de sua aprendizagem (MORAES, 2012, 2015).

Quando a pergunta sobre o uso das TDIC foi direcionada ao período pandêmico da COVID-19, as respostas em relação ao material utilizado foram resumidas ao uso de “I3: aplicativos de vídeo chamada” e “data show, notebook”. Nesse contexto, acreditamos que as plataformas de videochamadas se configuram como uma ferramenta de aproximação com o alunado. Inclusive, a utilização dessas junto aos alunos surdos se faz essencial por conta da modalidade da língua desses ser visual-espacial.

Assim, para que esses possam ter uma compreensão mais significativa dos conteúdos propostos, principalmente, quando esses são em uma terceira língua, é necessário a utilização desse tipo de equipamento para uma exploração maior dos

recursos visuais. Todavia, o uso desses pressupõe a disponibilidade de uma boa conexão de internet, questão que demonstrou ser um problema para diferentes participantes.

Quando questionados sobre as metodologias utilizadas com os alunos surdos, I2 realiza ponderações interessantes apesar de elas não serem relacionadas ao ensino da língua inglesa.

Como intérprete de eventos que exigem domínio da língua inglesa, eu tive neste isolamento a oportunidade de interpretar em dois eventos. As áreas de conhecimento eu dominava então não houve dificuldade. Houve obviamente um *delay* no tempo de interpretação, típico de interpretação simultânea, quem dirá perpassando por 3 línguas.

Assim, fica evidente que quando se domina a área de conhecimento que está sendo interpretada, o processo é facilitado. Nesse sentido, acreditamos que essa estratégia possa ser trazida para a sala de aula quando, dias antes da aula ser interpretada, o professor regente discute com o intérprete sobre o tema que será discutido em classe.

Ademais, de acordo com I3 “as principais metodologias utilizadas foram aulas expositivas e Atividades para serem feitas em casa”. I1 menciona, também, a utilização do *PowerPoint*. É importante ressaltarmos a necessidade da realização de atividades interativas junto aos alunos, pois, dessa forma, podemos potencializar o interesse deles sobre determinados conteúdos. Assim, as aulas, preferencialmente, não devem ter um caráter completamente expositivo. Nesse sentido, o professor precisa construir de modo dialógico com os alunos possibilidades didáticas, podendo essas, muitas vezes, serem viabilizadas pelas TDIC.

Quando questionados sobre quais ferramentas tecnológicas trouxeram melhores resultados para os alunos surdos, I3 afirmou que “[..] as que propiciam interação e dinamismo como os jogos online são as melhores para o ensino de inglês.” Mais uma vez, os jogos online surgem como uma possibilidade metodológica forte. Além disso, PI 4 mencionou o *Kahoot!* e PI 2 o *Google Classroom*, ferramentas que já foram discutidas anteriormente.

Além disso, PI 4 afirmou que “nos primeiros meses da pandemia, as atividades se concentraram no *WhatsApp*. O aluno tinha um acesso limitado e isso dificultou minhas ações no sentido de facilitar os conteúdos para ele.” Ou seja, esse aluno perde chances de se informar e de acessar diferentes materiais (MORAN, 2018). Além disso,

o *WhatsApp* sinaliza ser uma rede social mediadora do conhecimento, o que nos confirma que as redes sociais podem ser utilizadas como instrumentos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem.

Outrossim, PI 4 diz que “a alguns meses, iniciei uma conta no Instagram com foco em dar dicas de inglês para as pessoas surdas, um projeto que está dando seus primeiros passos.” Assim, o Instagram surge como um recurso que pode democratizar o acesso do surdo aos conteúdos em língua inglesa. O que reforça que as TDIC podem ser ferramentas de grande empoderamento linguístico para essa comunidade.

Ao longo das respostas, foi possível notar o uso de algumas ferramentas para melhorar a qualidade das imagens no processo de interpretação, como *ring lights*²², *chroma key*²³ e câmeras de celulares para a melhoria da imagem, o que nos mostra que há uma preocupação em relação ao que o aluno surdo está vendo. Afinal, a questão da visualidade é extremamente importante para que esse consiga ter acesso aos conteúdos propostos (STROBEL, 2006), diferente do aluno ouvinte que, caso precise, consegue acessar esses conteúdos por outros canais que não o visual.

Ao serem questionados se utilizavam ferramentas tecnológicas antes da pandemia, as repostas em sua maioria sinalizaram que o uso não ocorria ou não era frequente. E, quando realizados, é possível verificar a menção do uso de vídeos, data show, aplicativos e jogos. Além do uso de aplicativos de edição e *ring lights*. PI 4 afirmou que utiliza “Powerpoint, *kahoot!*, vídeos online, jogos baseados em jogos virtuais.”, já PI 3 diz que utilizou “recursos visuais em Powerpoint”, PI 2 disse que não utilizou e PI 1 afirmou estar há três anos na função de intérprete e que, atualmente, não possui alunos surdos.

Nesse sentido, é possível notar que progressos, ainda que iniciais, estão sendo realizados no que diz respeito à utilização de TDIC no ensino de línguas adicionais para surdos, o que é algo positivo. Contudo, identifica-se a necessidade de que os intérpretes, assim como os professores, participem de processos formativos que possibilitem e discutam acerca do ensino de terceiras línguas para surdos, mediado ou não pelas TDIC.

²² Um flash circular de luz que se ajusta à lente da câmera, seja do computador, do celular ou de uma câmera fotográfica. Assim, é fornecida uma iluminação uniforme, o que proporciona uma melhor qualidade para a imagem.

²³ É uma técnica de edição na qual o cenário do vídeo é substituído por uma imagem. No contexto de interpretações e aulas on-line, normalmente, há um fundo de cor verde utilizado para evitar que ocorram distorções nas imagens.

Acreditamos que tais procedimentos possibilitarão o acesso a uma escola mais democrática (SKLIAR, 1998), afinal, tais decisões poderão minimizar o tempo levado para se alcançar uma prática pedagógica que possibilite que os alunos consigam ter acesso a um ensino mais inclusivo e, no mínimo, equivalente para todos. Além disso, eles ajudarão a fazer com que os alunos percebam que “a língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado” (BRASIL, 2017, p. 246).

Contudo, é necessário que professores e intérpretes compreendam que por partirem de contextos sócio-históricos e culturais diversificados, ainda que tenham a surdez como algo em comum, esses não podem ser vistos da mesma forma e, desse modo, seus graus de progresso irão variar, isso porque a aprendizagem é localizada e dialética e, dessa forma, não pode ser visualizada como algo linear e universal (JOHNSON, 2004).

Por conseguinte, é necessário que proposições didáticas e metodológicas sejam propostas e analisadas. Exatamente por isso, apresentamos no próximo capítulo algumas possibilidades de uso de ferramentas digitais junto a alunos surdos.

7 SUGESTÕES DE TDIC COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS

As sugestões para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com alunos surdos em aulas de língua inglesa é um dos resultados da pesquisa, no âmbito do mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, e reúne propostas didáticas para o ensino de inglês, na modalidade escrita, para alunos surdos mediadas por TDIC.

Apesar de não se esgotarem enquanto possibilidades metodológicas, as atividades aqui sugeridas objetivam uma abordagem pedagógica que respeita as especificidades linguísticas de alunos surdos nas aulas de língua inglesa. Utilizamos como base para a construção do material as experiências e relatos de professores de língua inglesa e intérpretes de LIBRAS que tiveram experiências com o ensino/interpretação de língua inglesa para alunos surdos.

Nesse sentido, acreditamos que as possibilidades propostas, se devidamente adaptadas aos diferentes contextos sociais e geográficos do país, podem ajudar a ressignificar a prática pedagógica nas aulas de língua inglesa, proporcionando, assim, bons resultados nesses espaços. Além disso, pretende-se instigar uma práxis pedagógica mais crítica e colaborativa entre alunos, professores e intérpretes.

Para alcançar o objetivo aqui proposto, nas próximas seções serão propostas análises e exemplificações de possíveis atividades que podem ser realizadas junto a alunos surdos em aulas de língua inglesa mediadas por ferramentas digitais.

7.1 Gartic

A primeira atividade proposta é em relação ao conteúdo sobre objetos escolares no jogo de desenho e adivinhação *Gartic*. Nela, após serem expostos ao vocabulário da temática, os alunos podem colaborativamente realizar inferências sobre os objetos escolares que estão sendo desenhados. Abaixo, é possível observar um exemplo de atividade na plataforma.

Figura 14- tela inicial de uma sala no Gartic antes de o participante começar a desenhar



Fonte: Gartic, 2021

Figura 15- tela de participante desenhando objetos escolares no Gartic



Fonte: Gartic, 2021

Nesse tipo de atividade, o professor pode criar uma sala com seus alunos acerca de uma determinada temática, em nosso caso, a dos objetos escolares. Assim, enquanto um aluno desenha o termo que foi solicitado pelo sistema de palavras, os demais podem discutir sobre no *chat*, ou ainda enviar suas respostas na caixa de respostas. Dessa forma, além de aguçar a criatividade do alunado, esse tipo de exercício permite que todos participem respondendo e desenhando, pois há um sistema de rodízio para a participação.

Apesar do tema da atividade aqui proposta ser os objetos escolares, os mais variados assuntos podem ser abordados. Embora seja uma plataforma bastante intuitiva e lúdica, sugerimos que antes de direcionar os alunos para a sala no *Gartic* o professor realize a introdução dos conteúdos previamente para que eles possam se familiarizar com o vocabulário que será abordado.

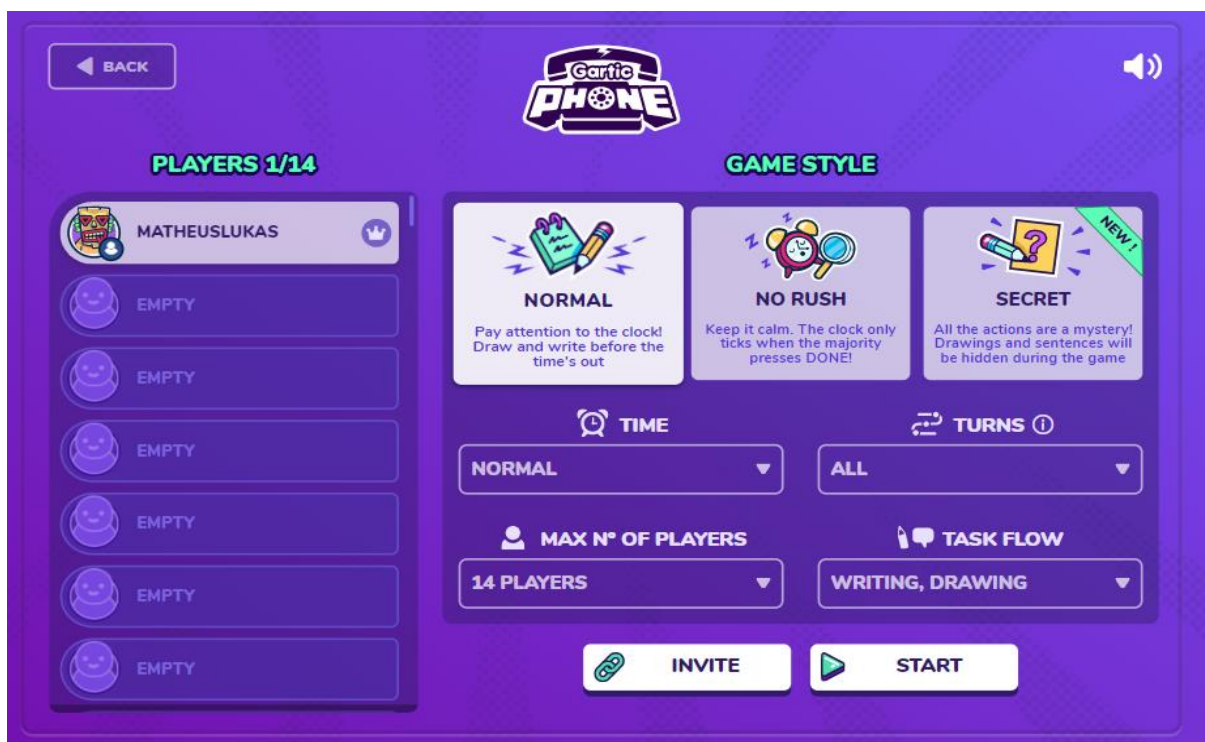
Para além de atividades sobre vocabulário, tópicos gramaticais também podem ser atrelados à prática, como o uso do *there is/there are* ou do verbo *to be*. Dessa forma, ao invés de apenas digitarem as palavras isoladas no quadro de respostas, os discentes podem produzir sentenças. Nesse sentido, na atividade acima, ao invés de apenas escreverem a palavra “*ruler*” para se referirem a régua que está sendo desenhada, eles podem fazer o uso de frases como “*there is a ruler*” ou “*it’s a ruler*”.

7.2 Gartic Phone

Além da versão mencionada anteriormente, o *Gartic* possui sua versão de “telefone sem fio”, o *Gartic Phone*²⁴. Essa versão trazida pelo *Gartic* é bastante interessante de ser aplicada com alunos surdos, tendo em vista que ao invés do canal auditivo para realizar o “telefone sem fio”, as mensagens podem ser passadas de modo escrito uns para os outros.

²⁴ <https://garticphone.com/>

Figura 16- sala do Gartic Phone antes do participante começar a desenhar

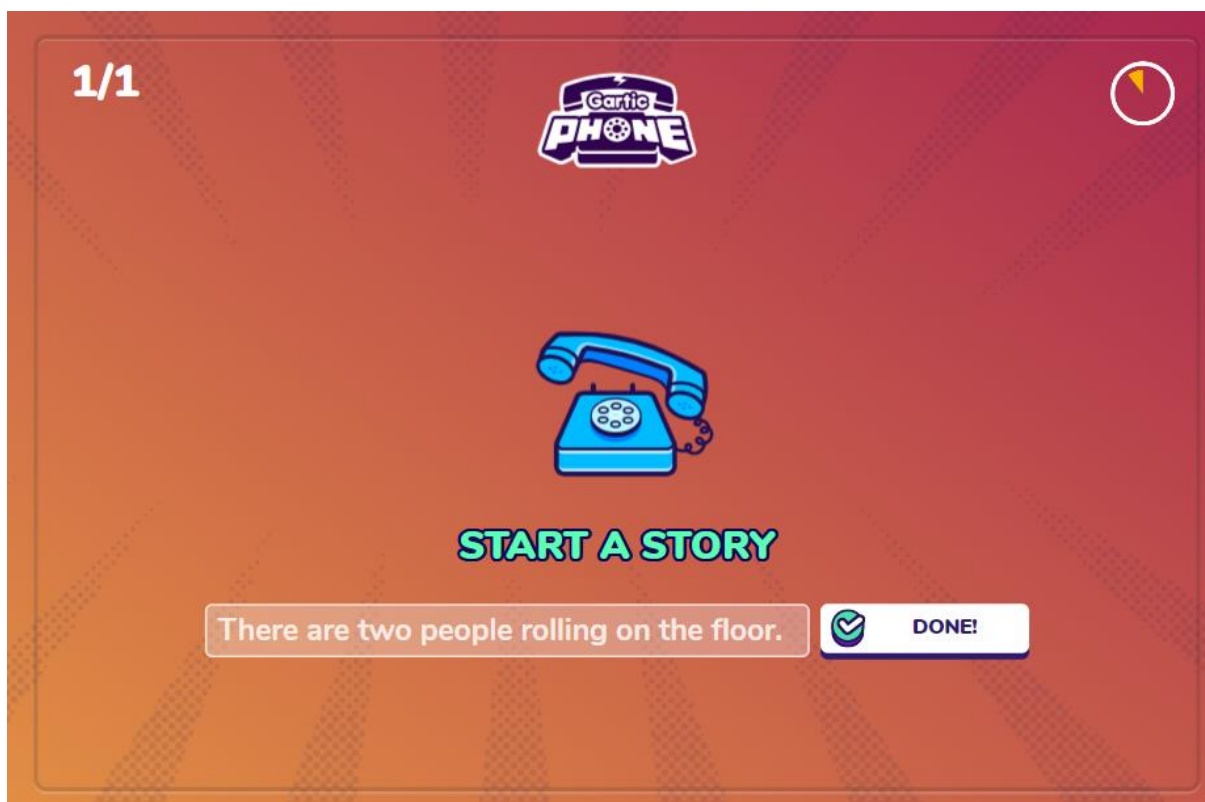


Fonte: Gartic Phone, 2021

Nesse jogo, cada participante precisa escrever uma frase qualquer (sugerimos que o professor articule com os alunos um tópico em comum), em seguida um dos participantes recebe uma das frases escritas pelos outros e precisa desenhá-la para que os demais tentem descrever o que aquela imagem representa. Assim, de modo divertido e interativo, os alunos podem utilizar a língua inglesa de modo autêntico e de acordo com suas necessidades comunicativas.

Por entendermos que os níveis linguísticos dos alunos podem ser bastantes diversos, é necessário que o professor esteja atento para as maiores dificuldades e necessidades demonstradas nesse processo para que, posteriormente, a partir delas, possa realizar interferências e trazer materiais para suas aulas que possam supri-las. Na imagem 17, é possível observar a caixa na qual os alunos inserem as frases que poderão ser sorteadas para serem desenhadas por outro participante.

Figura 17- tela na qual alunos inserem suas frases no Gartic Phone



Fonte: Gartic Phone, 2021

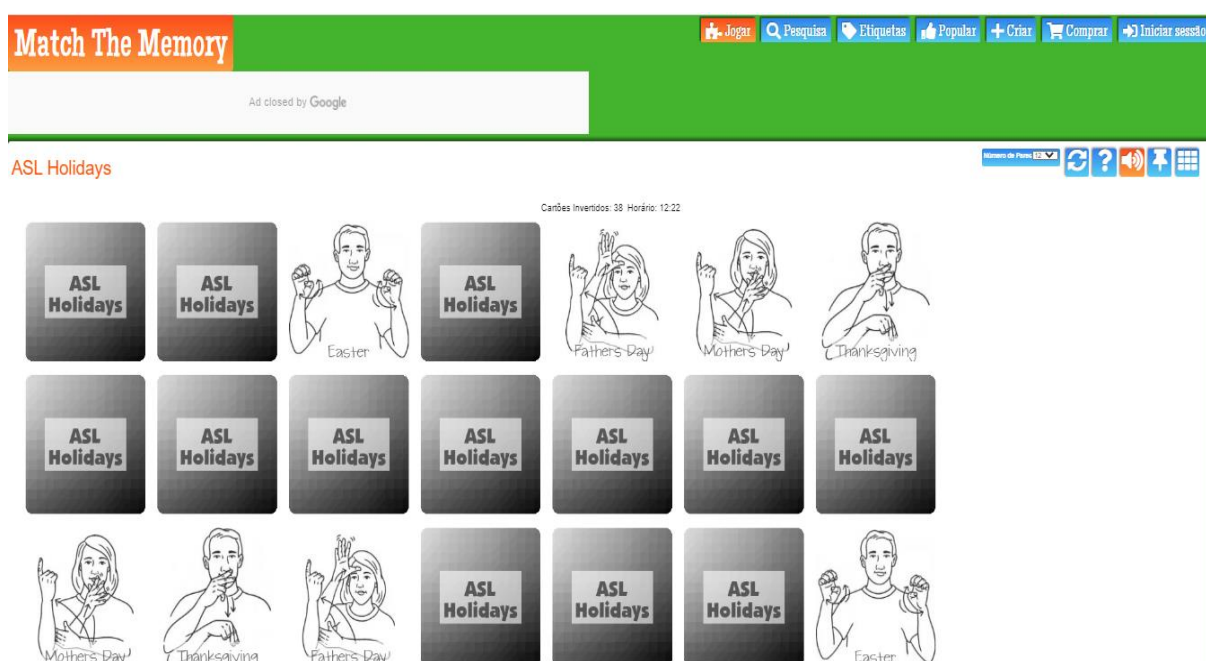
Como é possível perceber, o Gartic Phone surge então como uma possibilidade de fazer com que os alunos surdos possam participar de atividades que antes eram reservadas para alunos ouvintes, como no caso do telefone sem fio. Além da versão digital oferecida pela plataforma, acreditamos que essa atividade possa ser realizada em tiras de papel, adaptando-se para contextos nos quais o professor não possua acesso a computadores.

7.3 Match the Memory

O jogo da memória é uma estratégia didática usada há muito tempo por professores e professoras de línguas, isso porque seu caráter visual faz com que, normalmente, seja mais inteligível para o aluno o conteúdo ali proposto. Tal instrumento também pode ser utilizado no ambiente virtual, como é possível verificar com as diferentes versões de jogos da memória disponibilizados online.

Nesse processo, acreditamos que, para além do ensino da modalidade escrita da língua inglesa, pode-se, também, incorporar aspectos referentes à língua de sinais americana. Sendo assim, os alunos surdos podem participar do processo de construção do conhecimento trazendo à aula os sinais sobre determinada temática que esteja sendo abordada. Fenômeno que pode ser verificado na imagem 18, na qual há uma atividade²⁵ sobre os feriados em inglês que explora a língua de sinais americana e a língua inglesa na modalidade escrita.

Figura 18- jogo da memória sobre os feriados em língua de sinais americana no Match The Memory



Fonte: Match the Memory, 2021

A atividade acima, além de expandir a utilização do inglês na sala de aula permite que o alunado seja ativo em relação à construção de seu conhecimento. Assim, de modo colaborativo, o professor pode construir práticas de língua inglesa junto aos seus alunos. Uma possibilidade sequencial metodológica para essa atividade pode ser:

- 1) O professor questiona os alunos quais suas datas comemorativas preferidas;
- 2) O professor pede para que os alunos expliquem os motivos que os fazem gostar dessas datas, visando engajá-los em relação ao conteúdo;

²⁵ Link para a atividade: <https://matchthememory.com/asl-holidays> Acesso em: 27/01/2021

- 3) Em seguida, pode-se abordar a temática dos principais feriados dos Estados Unidos e suas respectivas celebrações. Introduzindo, assim, o vocabulário necessário sobre a temática;
- 4) Logo após, o professor pode solicitar que os alunos realizem uma pesquisa sobre como são os sinais relacionados a esses feriados na língua de sinais americana;
- 5) Após a socialização, os alunos podem colocar em prática o conteúdo aprendido com o jogo da memória sobre a temática.

Assim, para além do ensino do vocabulário sobre a temática, o professor explora aspectos culturais e, junto aos alunos, consegue ampliar seus conhecimentos em relação à língua inglesa na modalidade escrita e a língua de sinais americana. Portanto, esse exercício traz benefícios para surdos e ouvintes, tendo em vista que todos poderão ampliar seu capital cultural e linguístico alcançando, assim, novas esferas do conhecimento.

Além disso, ao realizar uma pesquisa no buscador do *Match the Memory* é possível perceber que há diversas atividades relacionadas à língua de sinais americana, o que pode ampliar a gama de possibilidades em relação às aulas de línguas adicionais. Assuntos como os números, dias da semana, cores, partes da casa, animais e comida podem ser encontrados. Contudo, também é possível que o professor crie seu próprio material, o que permite que as dinâmicas de diversos temas possam ser adaptadas para o contexto de ensino de alunos surdos.

Na imagem 19, é possível visualizar uma atividade sobre o ensino de *idioms*²⁶ da língua inglesa. Esse conteúdo é bastante pertinente, tendo em vista que ele é utilizado no dia a dia e pode contribuir bastante para o aprendizado dos alunos.

²⁶ De acordo com o Cambridge Dictionary, Idioms são grupos de palavras que possuem uma ordem fixa e que têm um significado particular que é diferente do significado de cada palavra por si só. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/idiom>

Figura 19- jogo da memória sobre idioms no Match the Memory



Fonte: Match the Memory, 2021

É importante que ao ensinar *idioms* o professor não exponha os alunos a uma extensa lista no primeiro momento, pois esses podem ficar sobrecarregados e, assim, ter dificuldades para compreender esses itens lexicais em contextos reais de uso. Assim, uma atividade como a da imagem 19, preferencialmente, deve ser realizada com os alunos após a exposição desses ao uso delas em contextos reais de uso.

Dessa forma, pode-se realizar a introdução desse conteúdo em aulas relacionadas a temáticas mais gerais. A exemplo, podemos pensar em uma aula que tenha como temática os animais na qual é possível introduzir *idioms* relacionados a esse grupo como “*work like a dog*,” “*dog days*,” “*raining cats and dogs*,” e “*the cat’s out of the bag*.” Assim, cria-se uma linha de raciocínio mais lógica sobre o conteúdo com os alunos.

Ao introduzir o idiom “*Kill two birds with one stone*,” por exemplo, o professor pode questionar os alunos sobre como realizar esse feito e em quais situações essa expressão poderia ser utilizada. Alguns exemplos de sentenças que podem ser mostradas aos discentes para que eles realizem inferências são:

- 1) Whenever I’m tidying my bedroom, I like listening to English podcasts. So, **I kill two birds with one stone**. My bedroom gets clean and tidy, and at the same time, I improve my English language skills.

- 2) Cycling to the university **kills two birds with one stone**. It saves money and gives you some exercise.
- 3) I **killed two birds with one stone** and picked my mum up on the way to the supermarket.

Nos exemplos acima, ao invés de apenas trazer o *idiom* “*kill two birds with one stone*” para a sala de aula e dizer para os alunos que ele significa “matar dois coelhos com uma cajadada só”, o/a docente traz para esse espaço um exemplo autêntico de uso dele e solicita que os alunos façam inferências sobre a sua utilização. Tal estratégia pode ser utilizada com diferentes *idioms* e ao final da exploração do material e produção dos alunos, isto é, após os alunos darem exemplos pessoais utilizando os *idioms* estudados, o professor pode realizar o jogo da memória para a cristalização do conteúdo.

7.4 Kahoot!

A utilização do *kahoot!* é algo que já ocorre há certo tempo nas aulas das mais variadas disciplinas, isso porque seu caráter colaborativo e participativo faz com que seja possível aumentar o envolvimento do aluno na aula enquanto, de modo dinâmico, explora-se o senso crítico desse em relação a diferentes temáticas. Desse modo, o *kahoot!* faz com que os discentes se sintam participantes ativos da construção de seu aprendizado.

Aqui, a participação surge como um importante elemento, tendo em vista que é a partir dela que o professor poderá avaliar quais as dificuldades sinalizadas pelo alunado conseguindo, assim, tomar decisões metodológicas que facilitem e respondam determinadas demandas dos alunos. Nesse sentido, para além da exploração de conteúdos de cunho gramatical e vocabular, pode-se, inclusive, abordar diálogos e construções comunicativas, como em um *kahoot!* proposto por Cambridge²⁷ que pode ser visualizado na imagem 20.

²⁷ Disponível em: <https://create.kahoot.it/details/a2-visiting-sophias-cousins/428e86e3-6657-4a73-9c25-4a5c5abc500d> Acesso em 02/01/2021.

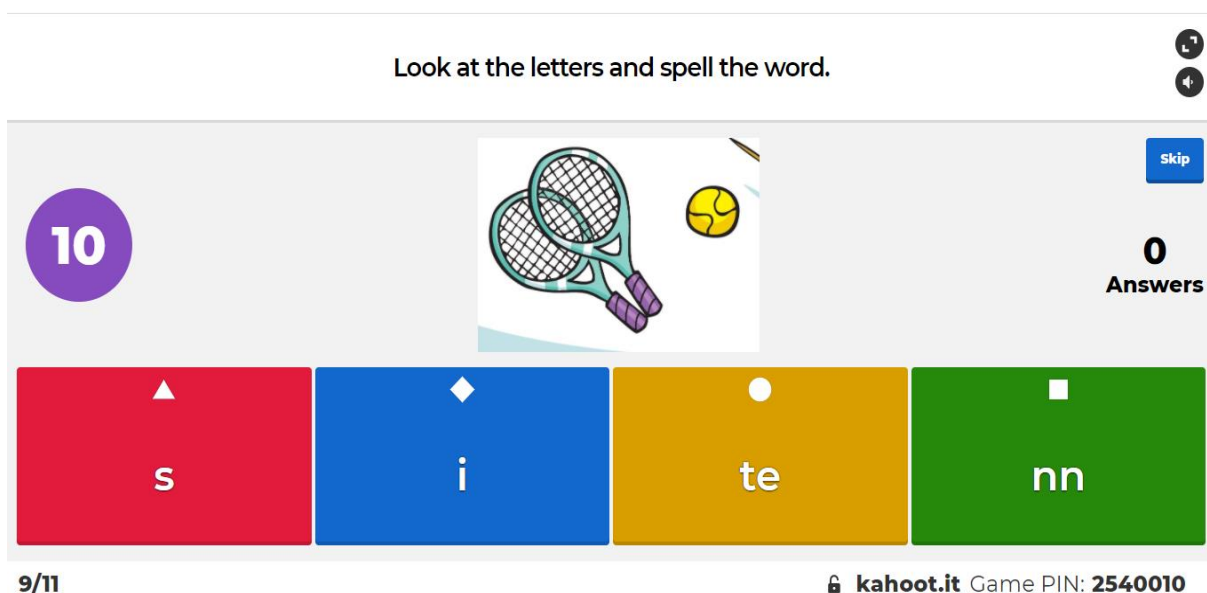
Figura 20- Kahoot sobre storytelling



Fonte: kahoot!, 2021

Nessa atividade, de acordo com o contexto comunicativo, os alunos precisam escolher qual a opção que melhor completa o diálogo podendo, nesse processo, internalizar questões referentes à estrutura da língua. Além de atividades de diálogo, gramática e vocabulário, também é possível abordar a grafia de determinados itens lexicais, como é possível visualizar na atividade²⁸ da imagem 21.

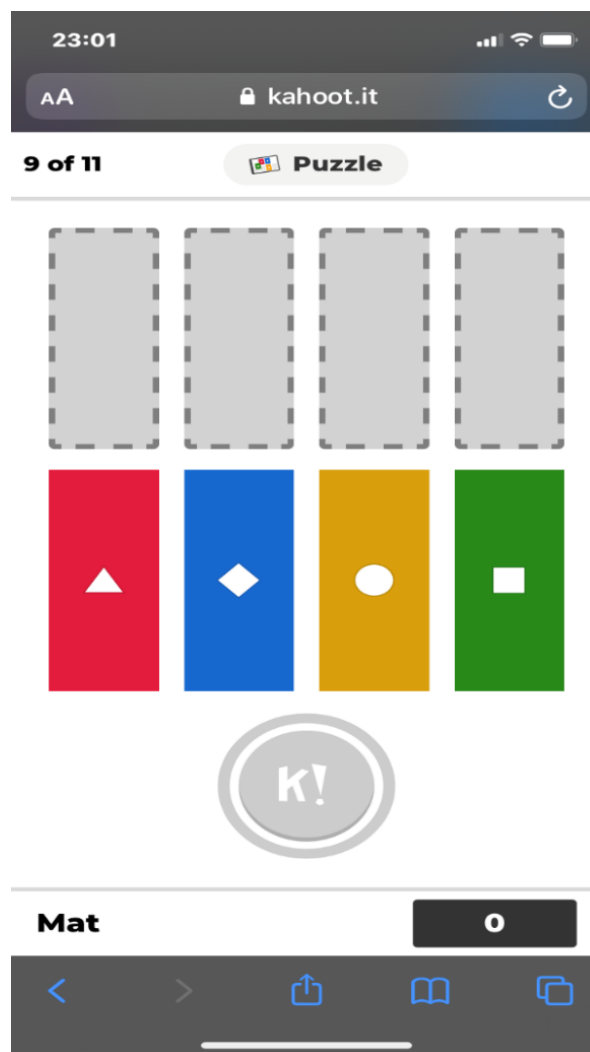
Figura 21- Kahoot sobre a grafia da palavra Tennis na tela do computador



Fonte: Kahoot, 2021

²⁸ Disponível em: <https://create.kahoot.it/details/pre-a1-in-the-classroom/a98953a7-fe9e-4a82-bfe6-cefac2c5c75d> Acesso em 07/02/2021.

Figura 22- Kahoot sobre a grafia da palavra Tennis no navegador de celular



Fonte: Kahoot!, 2021

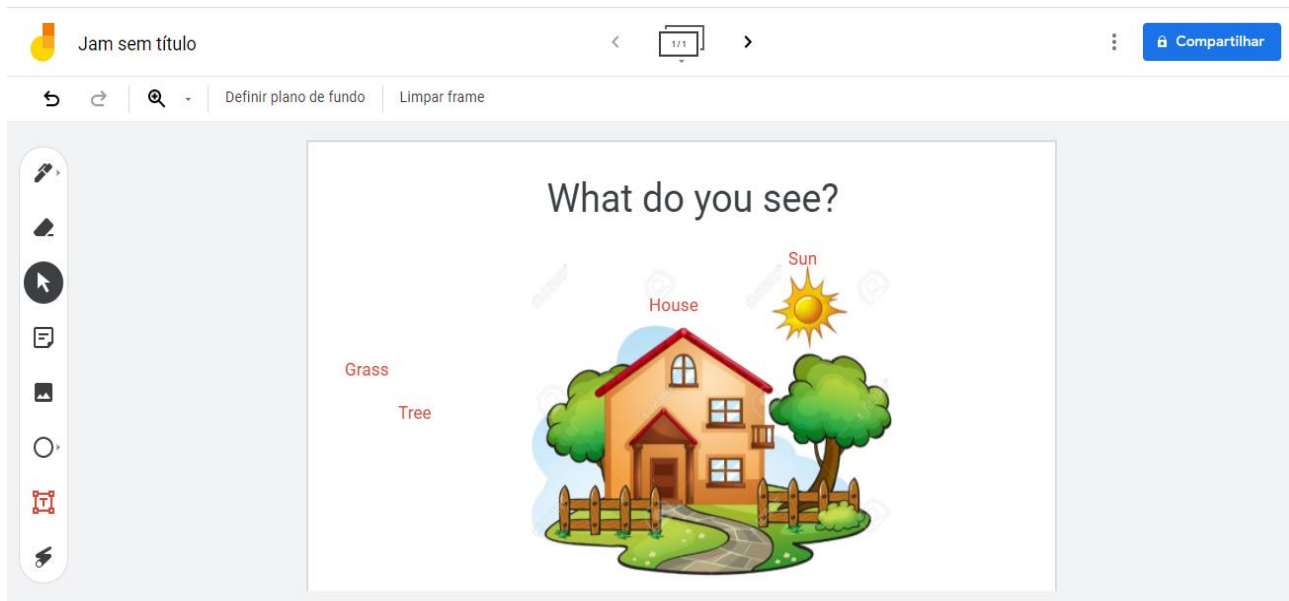
Assim, essa ferramenta emerge como uma possibilidade para a exploração de diferentes habilidades do alunado. Além disso, ela pode ser utilizada para introduzir, desenvolver ou avaliar um determinado tópico do conhecimento. Nesse contexto, além de ser possível encontrar diversos *kahoots!* prontos de acordo com os temas que são inseridos no buscador do site, o professor pode editá-los adaptando-os para suas aulas ou ainda criar os seus próprios *kahoots!*. Portanto, fica evidente a gama de possibilidades que essa ferramenta pode proporcionar.

7.5 Google Jamboard

O *Jamboard* do Google é um quadro digital interativo que pode ajudar os professores a engajar seus alunos introduzindo a colaboração em sala de aula. Isso

porque é possível explorar aspectos visuais, habilidades de escrita e leitura, a criatividade etc. Nele, o docente pode adicionar imagens, textos, inserir notas, desenhar, apagar e circular trechos, o que proporciona a utilização da multimodalidade em sala. Na imagem 23, é possível verificar uma possibilidade de *warm-up* que pode ser utilizada com os alunos.

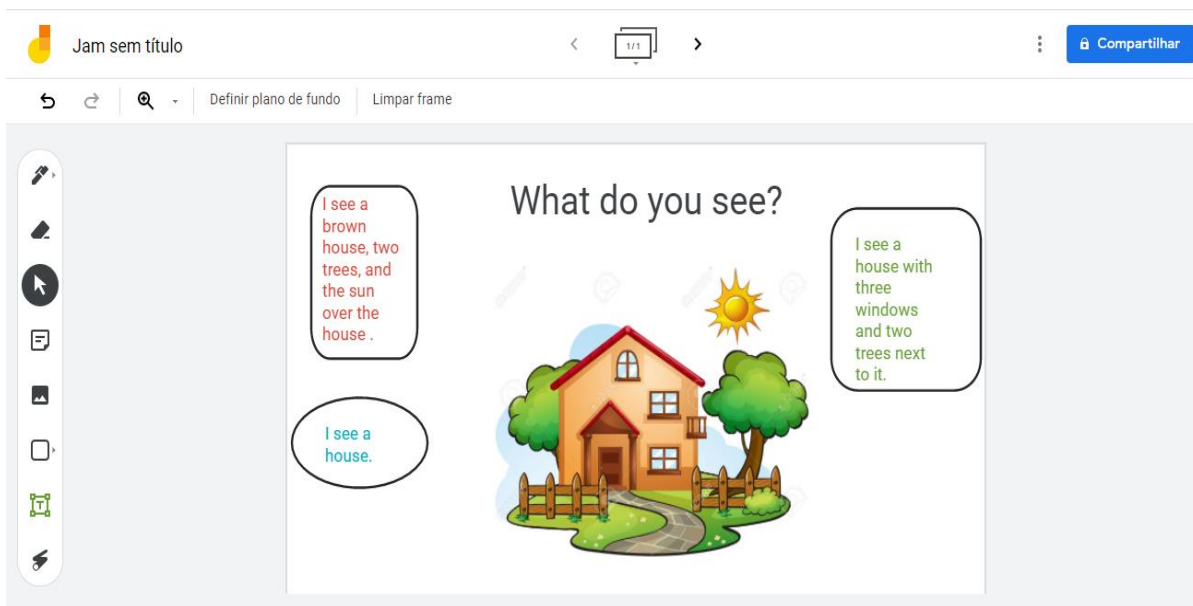
Figura 23- atividade de warm-up para exploração de vocabulário no Google Jamboard



Fonte: Jamboard, 2021

Na atividade acima, o professor pode utilizar como *warm-up* uma atividade de exploração de vocabulário na qual os alunos devem mover os nomes dos objetos dispostos na imagem para próximo das imagens que esses termos representam. Esse tipo de atividade, além de explorar a modalidade escrita da língua inglesa, atrela a esse processo a exploração do visual, elemento importante no ensino de surdos.

Figura 24- descrição de imagem com frases no Google Jamboard

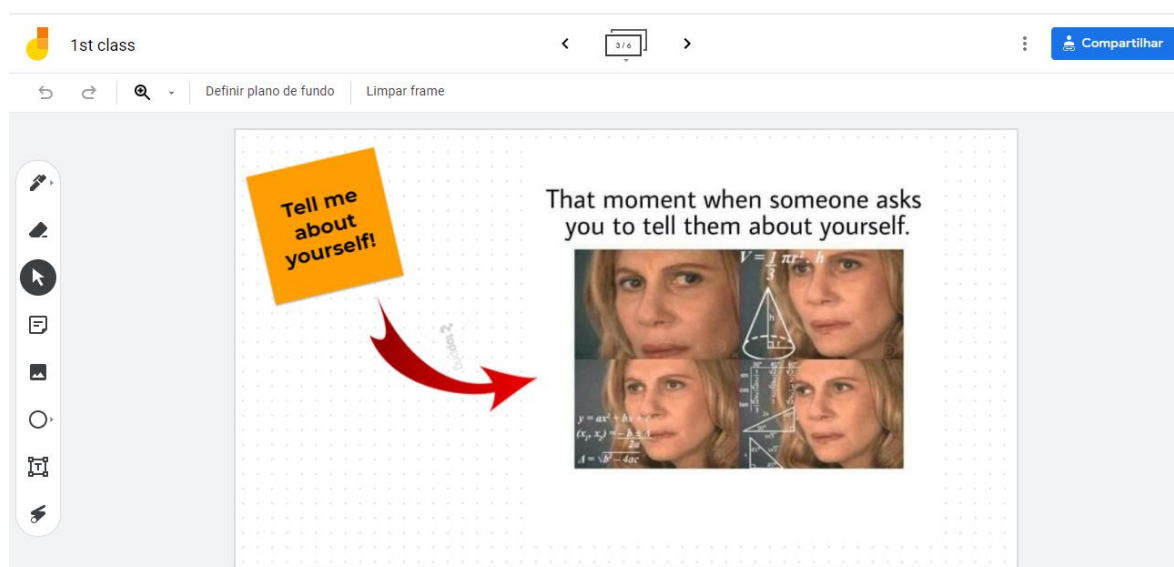


Fonte: Jamboard, 2021

Uma atividade que também pode ser utilizada é a descrição da imagem com sentenças, como é possível observar na imagem 24. Dessa forma, com o suporte apenas de uma imagem, pode-se explorar mais a fundo o uso da língua inglesa na modalidade escrita junto a esses alunos.

Outras temáticas podem ser facilitadas com o suporte da plataforma, como no caso da imagem 25, na qual há um exemplo de atividade de apresentação pessoal.

Figura 25- atividade de lead-in sobre apresentação pessoal no Google Jamboard

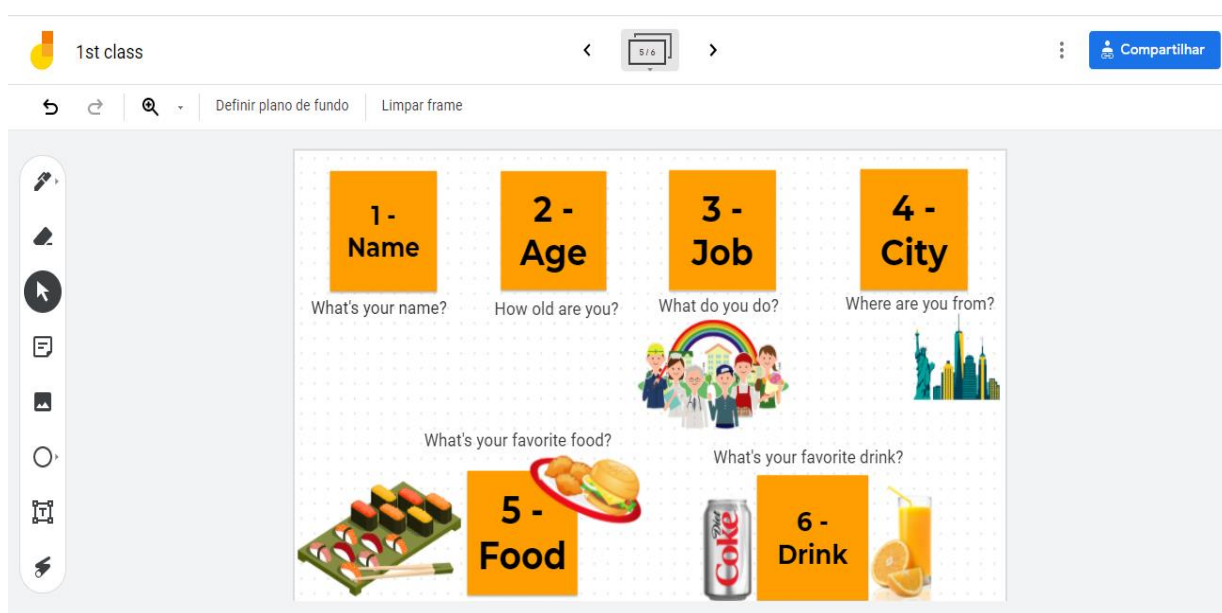


Fonte: Kahoot, 2021

Nessa atividade, através do *lead-in* o aluno pode começar a fazer inferências sobre o tópico que será abordado na aula. No exemplo acima, com o suporte de um meme²⁹ bastante conhecido entre os adolescentes, o professor pode atrair a atenção dos alunos para a aula e questioná-los sobre suas percepções acerca da imagem.

Uma outra possibilidade é utilizar o *Jamboard* para ensinar aos alunos a estrutura de perguntas comuns que são utilizadas quando estamos conhecendo alguém, como é possível verificar na imagem 26. Nesse contexto, os alunos podem realizar as perguntas uns para os outros no chat ou responder nele as perguntas que visualizam nas imagens. Assim, de modo interativo e visual, o/a docente proporciona aos alunos uma prática comunicativa na língua inglesa.

Figura 26- atividade de apresentação pessoal no Google Jamboard

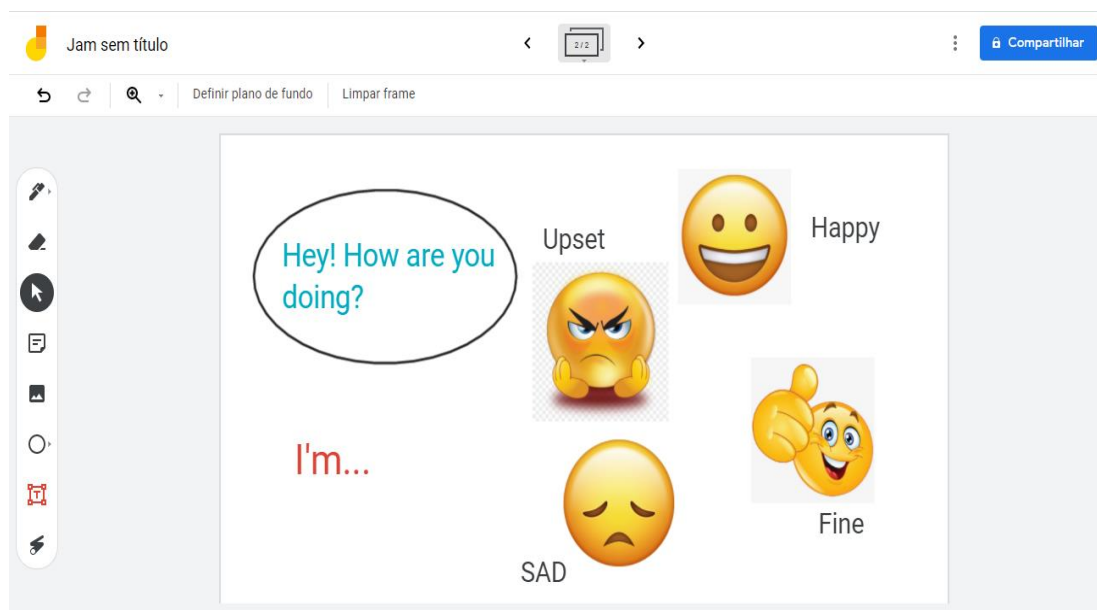


Fonte: Jamboard, 2021

Uma outra possibilidade é utilizar o *Jamboard* como uma ferramenta para saber como seus alunos estão se sentindo naquele dia, o que pode ajudar a compreender determinadas atitudes e comportamentos que venham a ocorrer durante a aula.

²⁹ Meme é um termo utilizado para se referir a uma imagem, vídeo e/ou GIFs com cunho humorístico que é disseminado na internet.

Figura 27- Jamboard sobre sentimentos



Fonte: Jamboard, 2021

Esse tipo de atividade, além de fazer com que os alunos percebam que o professor está preocupado com eles, permite que se crie uma relação mais próxima com esses, além de expô-los a uma estrutura usual da língua alvo.

Como é possível perceber, as atividades no *Jamboard* podem ser adaptadas para alunos que possuem diferentes níveis de proficiência em língua inglesa. Assim, essa ferramenta surge como uma alternativa produtiva para o aprendizado da modalidade escrita da língua inglesa.

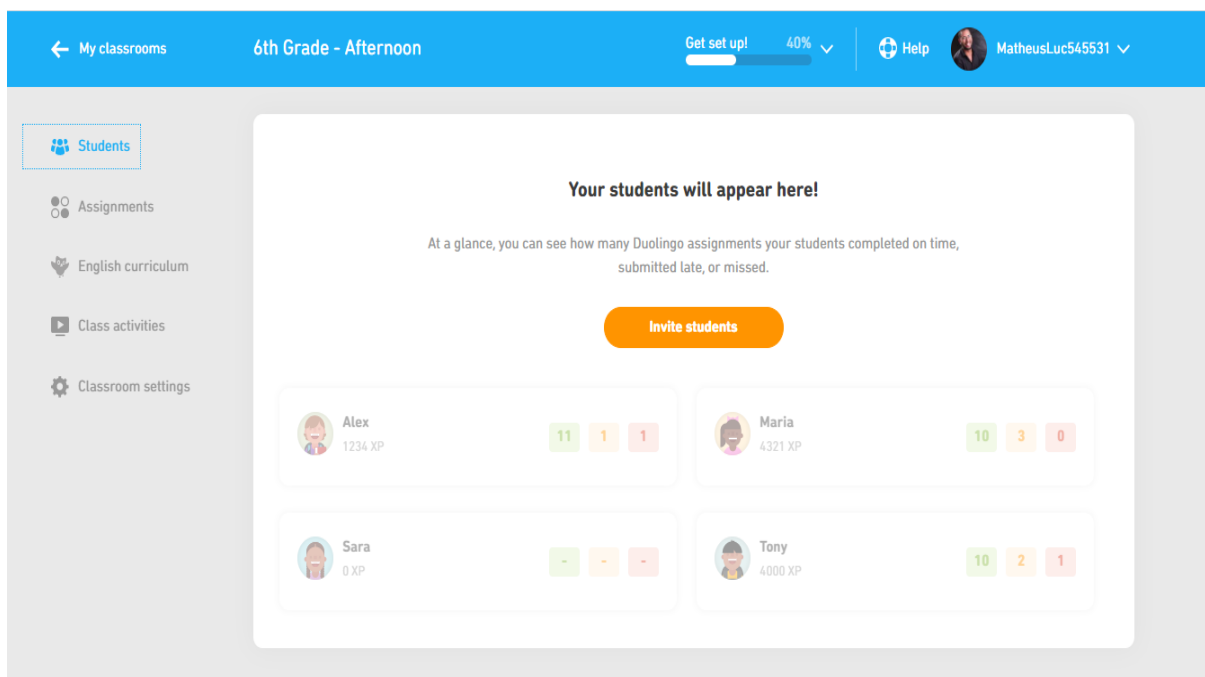
Além disso, a interface intuitiva da plataforma contribui para que os discentes tenham mais facilidade em sua utilização, o que facilita o acolhimento daqueles que não possuem muita familiarização com instrumentos tecnológicos.

7.6 Duolingo

Além da versão individual e pessoal que os alunos podem baixar em seus celulares, há também o Duolingo para escolas³⁰. Nessa versão, é possível que o professor crie turmas, designe atividades para seus alunos e acompanhe quais realizaram e quando realizaram as atividades propostas.

³⁰ Link de acesso: <https://schools.duolingo.com/>

Figura 28- interface da página do professor no Duolingo para escolas

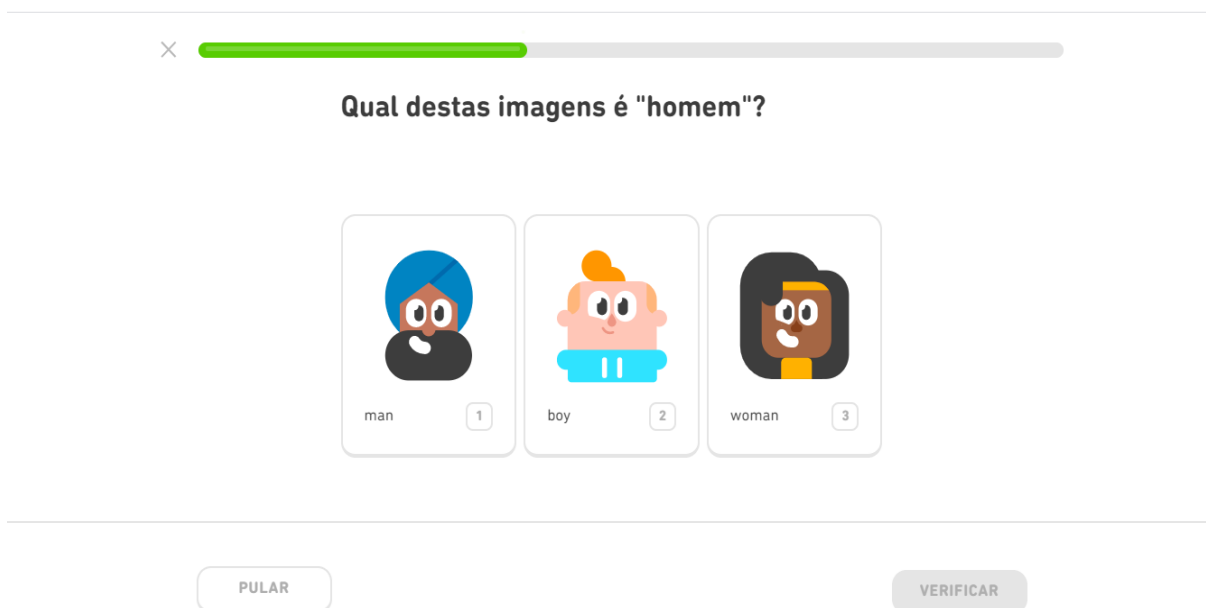


Fonte: Duolingo, 2021

Além disso, o professor pode criar um currículo diferente para cada turma, levando em considerações os níveis de proficiência que os alunos possuem. De acordo com a plataforma, os níveis podem ser divididos em três categorias: os que possuem nível básico, ou seja, que não possuem contato prévio com o inglês ou estão voltando a tê-lo depois de muitos anos. Alunos do nível intermediário, que são aqueles que podem se comunicar utilizando frases e palavras simples em inglês. E os de nível avançado, que conseguem se expressar bem em língua inglesa e precisam apenas reforçar as habilidades já existentes.

Contudo apesar de o aluno poder pular as atividades de áudio quando acessa o conteúdo pelo aparelho móvel, seu progresso pode ser afetado na versão para computador, tendo em vista que ele não consegue entregar a atividade, o que se demonstra uma limitação quando utilizado junto a alunos surdos. Nas imagens 29 e 30, é possível visualizar exemplos de atividades proposta pelo Duolingo.

Figura 29- atividade no Duolingo na versão para computador



Fonte: Duolingo, 2021

Figura 30- atividade no Duolingo na versão para computador



Fonte: Duolingo, 2021

Nesses tipos de atividades, o aprendiz pode, como sugere a BNCC (BRASIL, 2017), contrastar as línguas inglesa e portuguesa como uma estratégia para o aprendizado de língua inglesa. Ademais, mesmo havendo a possibilidade de escuta da pronúncia dos exemplos utilizados, ela não é necessária para a finalização da atividade, o que é um ponto positivo quanto pensamos em seu uso com alunos surdos.

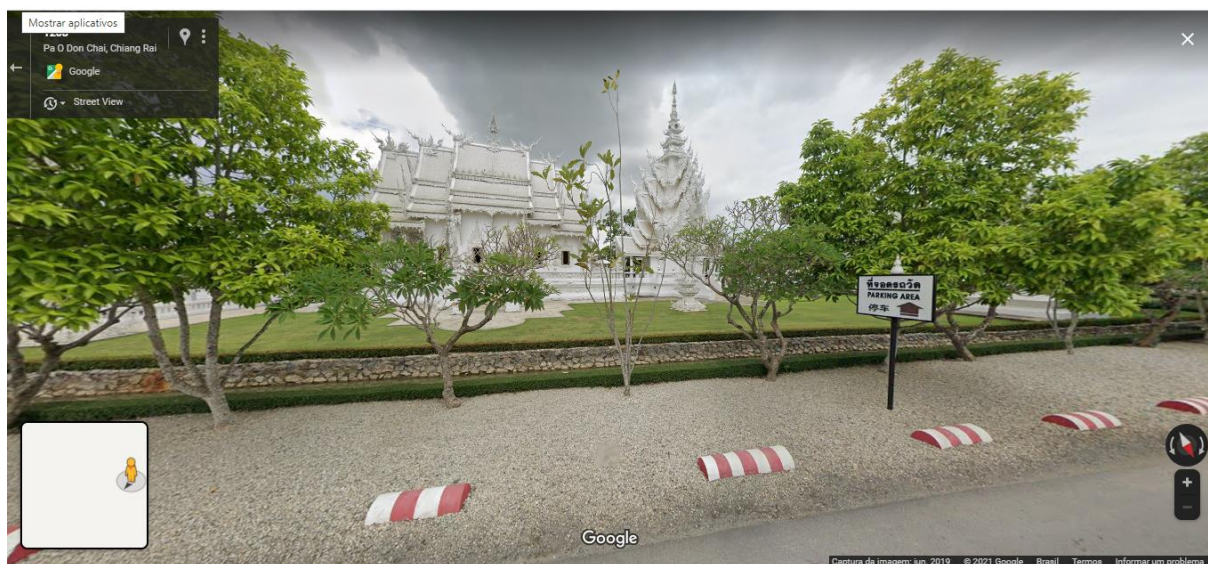
7.7 Google Maps

O *Google Maps*³¹ é uma funcionalidade gratuita do Google, nele é possível conhecer diferentes locais do mundo através da visualização via satélite. Dessa forma, essa ferramenta pode ser utilizada nas aulas de língua inglesa como uma possibilidade para que, a partir dos locais visualizados, os alunos possam fazer uso da língua alvo.

Nesse sentido, atividades de escrita e pesquisa em língua inglesa podem se tornar mais atrativas para os alunos, tendo em vista que esses receberão estímulos para desenvolver sua curiosidade em relação ao mundo exterior. Ademais, a plataforma pode ser acessada por diferentes dispositivos através do navegador web, sendo o download do aplicativo algo opcional.

Uma possibilidade de atividade é ensinar sobre o uso de preposições com o suporte do Google Maps. Dessa forma, ao visitar um local, o aluno precisa indicar onde estão determinados objetos nele.

Figura 31- Templo Branco na Tailândia no Google Maps



Fonte: Google Maps, 2021

No caso da imagem 31, por exemplo, os alunos poderiam produzir sentenças como “The sign is in front of the tree” ou “The temple is behind the trees”. Além disso,

³¹ Link de acesso: <https://www.google.com.br/maps>

a utilização dessa ferramenta pode trazer um caráter mais interdisciplinar, abordando questões geográficas, culturais e históricas nas aulas.

Assim, é possível, também, realizar uma atividade na qual os alunos planejem uma viagem futura e utilizem o *Google Maps* como suporte para conhecer o território que visitarão. Nesse processo, é possível explorar o uso da imaginação e das preposições, bem como dos tempos verbais utilizados para realizar planos futuros. Ademais, é possível designar como atividade extraclasse a busca e leitura do texto de algum *blog* que relate a experiência de algum viajante para esse local.

Ademais, a descrição de ruas e locais é uma atividade possível para os alunos realizarem a escrita descritiva em inglês. Nesse contexto, eles podem escolher algum lugar no mundo que nunca visitaram, mas que desejam conhecer e, a partir do acesso dessa localidade no *Google Maps*, realizar a descrição dele.

Ainda existe a possibilidade de visualização e descoberta sobre a geografia e cultura locais. Assim, ao visitarem diferentes lugares do seu estado/país, eles podem conhecer mais sobre a sua cultura, mesmo sem necessariamente precisar se deslocar para ir ao encontro dela.

É possível, ainda, criar um espaço mais colaborativo, colocando os estudantes para corrigirem as atividades e comentários uns dos outros. Ou seja, após realizarem uma atividade de escrita sobre os locais que desejam visitar, eles podem formar duplas para realizar sugestões em relação aos seus textos. Dessa forma, após esses *feedbacks* iniciais os alunos podem entregar a atividade para que o professor realize a correção final, o que torna o processo mais leve para todos.

7.8 Among Us!

Apesar de ter sido lançado em 2018, *Among Us!* é um jogo que teve bastante repercussão nos últimos meses de 2020. Pelo fato de os participantes terem de descobrir quem é o impostor do grupo e se defender caso eles sejam o impostor, há uma significativa exploração de habilidades de dedução e trabalho em equipe nele. Dessa forma, é necessária colaboração e trabalho em equipe para que se consiga descobrir quem é o vilão da partida.

Nesse contexto, para além do uso de diferentes estratégias comunicativas, os alunos podem utilizar sentenças para concordar e discordar da opinião de alguém e,

assim, utilizá-las durante as discussões na partida, a exemplo, temos: “Maybe you’ve got a point there”, “I’m not convinced”, “I think I disagree”, “Don’t get me wrong, but I don’t think so”, “I agree”, “I think you’re right”, “I’m not so sure”, “Yes, definitely” etc.

É necessário frisar que apesar de ser uma plataforma que permite conectar pessoas de diferentes partes do mundo, caso o docente deseje, é possível que sejam convidados para a sala apenas pessoas que possuam um determinado código, o que possibilita que apenas alunos da turma a acessem.

7.9 Canva/Canva for Education

O *Canva for education*³² é uma ampliação da plataforma de design *Canva*, na qual é possível proporcionar um espaço mais interativo na construção do conhecimento. Afinal, ao tornar o processo de design mais simples, essa ferramenta explora a criatividade na sala de aula tanto do professor quanto do aluno, pois ela oferece estímulos para o pensamento criativo e para as habilidades de uso das novas tecnologias.

Ademais, é possível integrá-la a ferramentas como o *Dropbox*, o *Google Drive* e o *Google Classroom*. Além disso, sua disposição é bastante intuitiva, fator que facilita o aprendizado de alunos com diferentes domínios sobre tecnologias. Também é possível dar *feedbacks* com o suporte das caixas de diálogo dispostas na plataforma, o que torna mais dinâmico o processo de correção/construção do material proposto.

Para a utilização do *Canva for education*, é necessário que o professor comprove sua docência com critérios específicos estabelecidos pelo site. Contudo, é possível utilizar a versão tradicional do *Canva*³³ sem precisar realizar esse processo.

³² Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/educacao/

³³ Link de acesso: <https://www.canva.com/>

Figura 32- atividade de escrita em língua inglesa no Canva

WRITING AND CITING

Pick out an interesting article you read this week. Cite three important details, then write it down the left. Then, write your own thoughts about the article, properly attributing your source. Be sure to include a bibliography!

DETAIL #1
Write Detail 1 here.

DETAIL #2
Write Detail 2 here.

DETAIL #3
Write Detail 3 here.

MY THOUGHTS
Write your thoughts about the article here.

THE ARTICLE IS ABOUT
Write what you think the article is about here.

BIBLIOGRAPHY
Cite your sources here.

My Name _____ My Grade & Section _____ Teacher _____ Date _____

Fonte: Canva, 2021

Na atividade da imagem 32, o professor realiza uma divisão sistemática em um arquivo no Canva para que o aluno possa explorar os detalhes e as percepções que possui em relação a algum artigo que tenha lido recentemente. Dessa forma, é possível trabalhar a escrita em um ambiente com um layout bastante atrativo.

Figura 33- atividade sobre a história pessoal da família no Canva

A Family Interview

Learn more about your family's history with stories and photos. Talk to a grownup in your family to ask them about their most exciting experience. Ask for pictures to go with it!

Tell us something about your family.
Type your answer here.

What's their most exciting experience?
Type your answer here.

Add your photos here.

Add a photo here.

Name: My Name
Grade & Section: My Grade
Teacher: Teacher's Name Date: Today's Date

Fonte: Canva, 2021

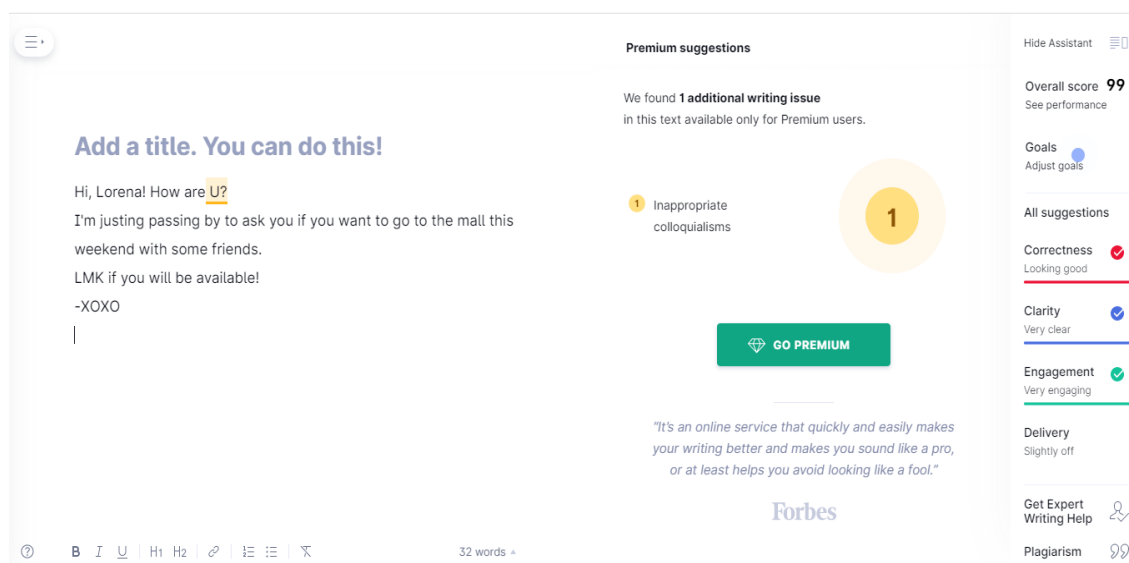
Na atividade proposta na imagem 33, o aluno deve realizar uma pesquisa junto aos seus familiares para preencher o cartão com dados sobre a sua história familiar. Além de possibilitar a criação de textos multimodais, esse tipo de exercício faz com que os alunos possam ter uma ampliação acerca de suas realidades pessoais.

Após a finalização do proposto, os discentes podem entrevistar uns aos outros, com o suporte do *WhatsApp* ou alguma outra plataforma, utilizando perguntas como “What’s your family’s most exciting experience?”, “Tell me something that you think it’s really important about your family” etc. Assim, além da exploração das habilidades de escrita e leitura há, também, o uso de aspectos comunicativos.

7.10 Grammarly

Além de detectar plágio, o *Grammarly*³⁴ é um verificador gramatical e ortográfico do inglês que possui versões paga e gratuita. Dessa forma, ele surge como uma ferramenta que pode trazer boas contribuições para os alunos durante sua escrita em língua inglesa, tendo em vista que ele pontua possíveis deslizos e inadequações lexicais e ortográficas cometidas em diferentes tipos de textos, dos mais formais aos mais simples, como artigos, bilhetes, postagens em redes sociais e e-mails.

Figura 34-verificação da escrita de uma mensagem informal no Grammarly



Fonte: Grammarly, 2021

³⁴ Disponível em: <https://app.grammarly.com/>

Na imagem 34, é possível observar como funciona a versão gratuita do *Grammarly*. Por ter algumas limitações, determinadas sugestões mais avançadas só são possíveis de serem visualizadas na versão paga. No caso da atividade acima, apesar de indicar o uso de coloquialismo em um termo utilizado no texto, ele não indica qual poderia ser um substituto para esse item lexical. Contudo, a versão gratuita da ferramenta consegue atender de modo significativo as atividades escolares de alunos, ajudando-os na construção de seus capitais linguísticos, bem como na cristalização das estruturas e regras da língua inglesa.

7.11 Tiktok

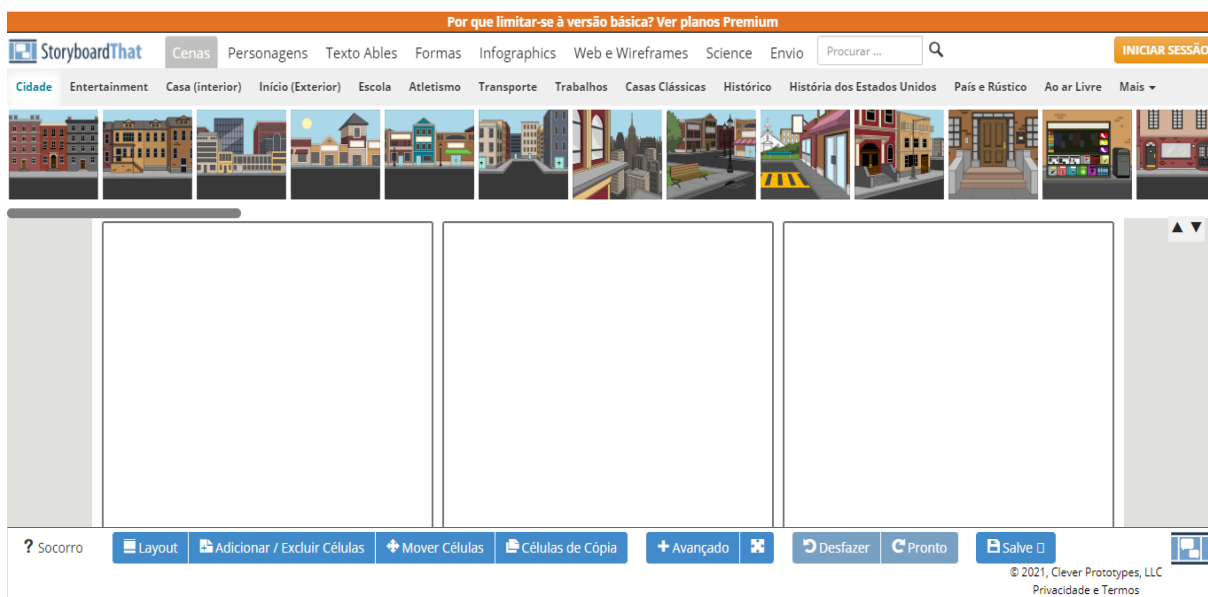
O TikTok é um aplicativo utilizado para a criação e compartilhamento de vídeos curtos e que possui diversos recursos de edição. Dessa forma, é possível inserir filtros, legendas, trilhas sonoras e gifs, assim como realizar cortes pontuais nos vídeos. Ademais, é permitido realizar comentários, seguir os usuários e curtir postagens.

A dinamicidade e o vasto uso dessa plataforma pelos jovens são estímulos para a sua utilização em sala de aula. Afinal, pode-se solicitar que os discentes gravem pequenos vídeos dando dicas sobre a língua inglesa ou a língua de sinais americana. Como uma extensão da atividade, os alunos podem realizar uma produção escrita discutindo pontos como a importância dos cuidados a serem tomados nas redes sociais, o perigo de compartilhar determinadas informações em plataformas como o TikTok, Instagram e Facebook e o papel das redes sociais na atualidade.

7.12 StoryboardThat

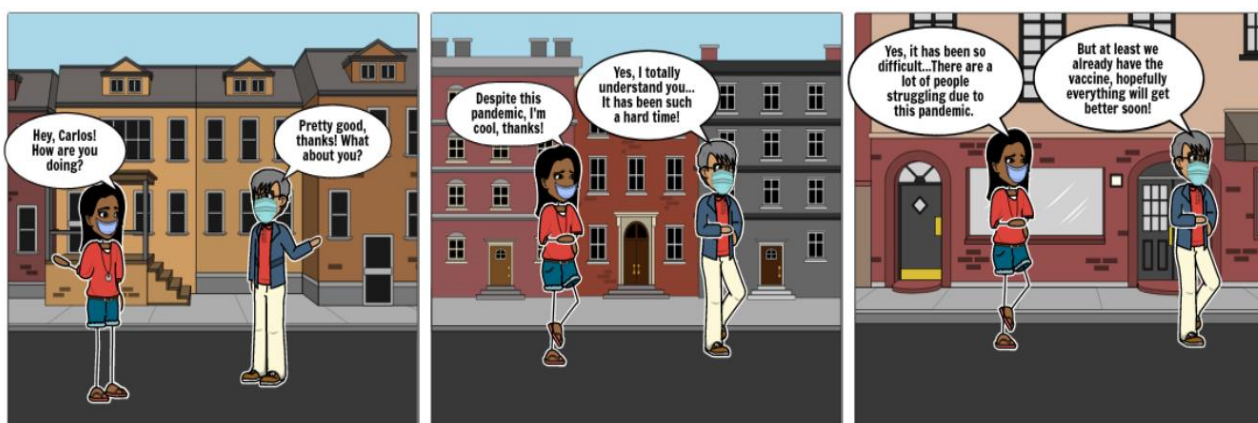
O StoryBoardThat é uma plataforma, disponível nas versões paga e gratuita, na qual é possível que os alunos criem suas próprias histórias em quadrinhos digitais. Nesse processo, é possível inserir imagens, cenários, balões, sons e textos para a produção do material final.

Figura 35-página inicial do StoryBoardThat



Fonte: StoryboardThat, 2021

Figura 36-história em quadrinhos produzida no StoryBoardThat



Fonte: StoryboardThat, 2021

Na imagem 36, é possível observar o resultado de uma história construída no StoryboardThat. Nesse tipo de atividade, o professor pode escolher junto aos alunos uma temática comum e solicitar que eles produzam uma história baseada nela, como no caso da tirinha acima, na qual é realizado um diálogo sobre a pandemia da COVID-19. Assim o caráter multimodal do texto possibilita que os alunos usem diferentes semioses para, de modo comunicativo, utilizar a língua inglesa.

Direcionamo-nos ao final desse estudo com a clareza de que, de fato, é possível que a aquisição de língua inglesa como terceira língua ocorra por alunos surdos, processo no qual as TDIC surgem como fortes possibilidades de engajamento. Todavia, como mencionado anteriormente e discutido neste capítulo, adaptações são

necessárias para que esse processo proporcione resultados positivos para esses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal analisar as possíveis contribuições das TDIC como mediadoras no ensino de uma língua adicional, o inglês, para surdos. Nesse contexto, com base nos dados aqui analisados conseguimos perceber que algumas singularidades estão presentes no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa pelo aluno surdo. Entre essas, a tríade linguística português, inglês e LIBRAS no processo de aprendizagem. Línguas que possuem modalidades (visual-espacial e oral-auditiva) distintas e que assumem diferentes representatividades no contexto de ensino; fator importante e que deve ser considerado nos espaços de socialização do saber.

Agregado a isso, também é possível notar que os professores ainda compartilham angústias sobre esse contexto de ensino. Afinal, a formação desses ou não os prepara, ou os prepara superficialmente para lidar com essa realidade. Conjetura na qual surge o intérprete, indivíduo que, grosso modo, funciona como elo entre professor e aluno surdo, aluno surdo e aluno ouvinte. Contudo, percebe-se que o processo formativo deste não o habilita para a interpretação do par linguístico LIBRAS – língua inglesa, o que fortalece a barreira existente entre o aluno surdo e o inglês.

Todavia, apesar das dificuldades supracitadas, foi possível verificar que o ensino de língua inglesa mediado por TDIC, de fato, pode favorecer a aprendizagem do aluno surdo. Afinal, como mostrado nos relatos dos intérpretes e professores participantes da pesquisa, quando consideramos as especificidades desses indivíduos, respeitando suas características linguísticas e biológicas, esses podem ter uma aprendizagem equivalente com a dos demais alunos que estão inseridos na sala de aula. Para tal, é necessário que a L1 do surdo seja utilizada como instrumento de mediação do conhecimento, sendo as demais línguas presentes nesse espaço apresentadas em sua modalidade escrita.

Exatamente por isso, acreditamos que não podemos ficar estagnados aguardando a modificação do nosso atual paradigma – que não atende completamente às demandas da inclusão – e devemos agir frente à modificação dessa realidade que, apesar de estar começando a dar passos para uma educação mais inclusiva, ainda necessita de significativas modificações.

Nesse ínterim, foi comprovado o papel facilitador e motivador dos materiais visuais. Inclusive, constatamos que a não utilização de estratégias visuais dificulta a efetividade do ensino da língua inglesa como L3 para os surdos. Acreditamos que isso ocorra pelo fato da LIBRAS, língua natural dessa comunidade, ser uma língua visual-espacial e, dessa forma, os estímulos linguísticos mais significativos são realizados com o suporte do canal visual, processo que é refletido na aquisição de outras línguas.

O que nos direciona ao fato de que, como sinaliza Johnson (2004), ao levarmos em consideração as realidades dos indivíduos, podemos proporcionar a esses uma aprendizagem muito mais significativa. Portanto, os professores e intérpretes de discentes surdos devem considerar as realidades histórico-sociais desses, pois elas darão subsídios para a construção de uma práxis pedagógica mais inclusiva.

Além do objetivo geral que foi respondido, nosso estudo foi norteado por três objetivos específicos que buscavam

- identificar, com o suporte da análise dos materiais verificados, ferramentas tecnológicas que possam trazer contribuições positivas para o ensino do inglês para surdos;
- propor metodologias que promovam o aprendizado significativo de sujeitos surdos no que diz respeito a habilidade escrita do inglês;
- sugerir ferramentas tecnológicas para o ensino da língua inglesa para surdos.

Tais objetivos foram alcançados e, assim, com o suporte do material aqui proposto, realizamos a análise de algumas ferramentas tecnológicas que podem facilitar o processo de aquisição da língua inglesa por surdos, sendo elas *Kahoot!*, *Gartic*, *Gartic Phone*, *Match the Memory*, *Google Jamboard*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Duolingo*, *Linguee*, *Google Maps*, *Among Us!*, *Canva/Canva for Education*, *Grammarly*, *TikTok* e *StoryboardThat*.

Como demonstrado em nossas análises, quando devidamente adaptadas às necessidades dos alunos surdos, esses instrumentos tecnológicos podem contribuir significativamente para a aprendizagem da modalidade escrita da língua inglesa por eles. Proporcionando, inclusive, bons resultados para os discentes ouvintes. Todavia, apesar da usabilidade dessas ferramentas ter sido confirmada, acreditamos que elas não se esgotam enquanto possibilidades tecnológicas e, por isso, é necessário que o professor seja um sujeito com olhares atentos aos anseios e tendências de seu

alunado, buscando, sempre que possível, novas possibilidades didático-metodológicas.

Além disso, advogamos pela utilização do modelo de aquisição de segunda língua proposto por Johnson (2004) com alunos surdos. Afinal, com o suporte de diversificados gêneros do discurso (BAKHTIN, 1986, 2006), de modo sócio-histórico (VYGOTSKY, 1981, 1998), podemos proporcionar um ensino muito mais significativo para eles.

Podendo, até mesmo, algumas considerações propostas por esse modelo (JOHNSON, 2004) serem utilizadas no processo formativo de professores e intérpretes. Nesse sentido, parte-se das realidades locais desses para a realização das intervenções pedagógicas necessárias, visto que é latente a necessidade de processos formativos junto aos professores e intérpretes de LIBRAS sobre a aquisição do inglês como L3 por surdos. Contudo, é necessário que também sejam ofertados subsídios materiais, linguísticos e de tempo para que esses possam aperfeiçoar cada vez mais suas práticas pedagógicas.

Por fim, encontramos nas TDIC uma possibilidade de mediação no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, em detrimento de seu caráter multimodal, essas podem se configurar como instrumentos positivos no ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Apesar das produtivas descobertas encontradas em nossa pesquisa, percebemos que algumas lacunas e inquietações ainda se fazem presentes. Como a necessidade de catalogar práticas interpretativas de inglês como L3 para surdos, como já proposto por Bastos e Hübner (2020). Temática que é atrelada diretamente ao processo formativo desses profissionais que, inclusive, ainda é bastante parco quando direcionamos nossos olhares as questões referentes à interpretação da língua inglesa.

Além disso, consideramos que o uso de línguas de sinais de países de língua inglesa por surdos brasileiros em espaços educacionais merece ser uma temática explorada. Nesse contexto, é necessário que avaliações sejam realizadas para verificar se e como a utilização dessas línguas contribui para o processo de aquisição da língua inglesa na modalidade escrita por discentes surdos.

Ademais, entendemos que há uma limitação na pesquisa pelo fato de as atividades propostas ainda não terem sido aplicadas. Portanto, acreditamos ser importante a execução e avaliação de seus usos junto a alunos surdos, tendo em vista

que os resultados obtidos poderão ajudar a subsidiar, cada vez mais, nossas posturas educacionais.

Nesse sentido, os resultados aqui encontrados nos trazem esperança em relação ao atual contexto educacional de ensino de línguas adicionais no qual os estudantes surdos brasileiros estão inseridos. Afinal, é possível observar que, independentemente de suas especificidades comunicacionais, esses podem adquirir uma segunda, terceira ou, até mesmo, uma quarta língua. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que suas realidades e especificidades sejam consideradas no processo das escolhas metodológicas utilizadas com esses e, justamente por isso, acreditamos que nosso trabalho surge com uma possibilidade de modificação desse atual paradigma educacional.

REFERÊNCIAS

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. **Modern Language Journal**, 1994.

ALMEIDA, M. L.; MORAES, A. H. C.; BRAYNER, I. C. S. Aplicativos de tradução de libras na construção de sentido em Língua Portuguesa. In: **II congresso internacional de educação inclusiva e II jornada chilena brasileira de educação inclusiva**, 2016, Campina Grande. Anais II CINTEDI, 2016.

ALMEIDA, M. L.; SANTOS, I. C. A argumentação no processo de leitura pela pessoa surda. In: **18º jornada de iniciação científica** - UNICAP, 2016, Recife. 18º jornada de iniciação científica, 2016.

ALMEIDA, M. L.; SANTOS, I. C. A experiência de rodas de leitura em língua portuguesa com surdos do ensino fundamental. **III Encontro Regional de Linguística (ERELIN)**: Anais. Garanhuns: Universidade de Pernambuco, 2017.

ALMEIDA, M. L.; SANTOS, I. C. Argumentação no Processo de Leitura: uma análise sobre a presença da argumentatividade no processo de leitura em Língua Portuguesa por surdos do Ensino Fundamental. **ANAIS ELETRÔNICOS IV Semana de Letras da UFPE**. Recife: Editora UFPE, 2016.

ALMEIDA, M. L.; SANTOS, I. C. Bilinguismo: o que pensam os sujeitos surdos do ensino fundamental sobre essa abordagem? In: **II Congresso Internacional e VII Seminário de Educação Bilíngue para Surdos**. Salvador: UNEB, 2020.

ALMEIDA, M. L.; SANTOS, T. F. B.; MORAES, A. H. C. Surdez e língua estrangeira: algumas reflexões sobre o ensino de inglês escrito para surdos. In: **I SINEIL - Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem**. João Pessoa. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Inclusiva e Linguagem, 2018. p. 316-329

AMORIM, É. K. N.; GOMES, T. E. O Ensino da Língua Inglesa e a BNCC: um estudo de caso. **Revista Educação e Humanidades**, v. I, p. 417-435, 2020.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Tradução de Vern McGee. Austin: University of Texas Press, 1986

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS, A. P. R; HUBNER, L. C. Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos. **The Specialist**, v. 41, p. 1-9, 2020. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a8>

BORGES, E. A.; LIMA, L. R. O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilíngue para surdos: reflexões sobre a prática pedagógica. **Revista Sinalizar**, 3(2), 2018, p. 68-86.

<https://doi.org/10.5216/rs.v3i2.55515>

BRAGA, J. C. F; SILVA, L; PAIVA, V. L. M. O. E; GOMES JUNIOR, R. C; ARAGAO, R; GARTNER, S; PARREIRAS, V. A; SILVA, D. A; NASCIMENTO, A. C; MOREIRA, A; AZEVEDO, B. P. S; BELLINI, F; AZEVEDO, J. G. **Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar II**. v. 2. ed. 2. São Paulo: Parábola, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 04 dez.2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996**, a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 dez.2020. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 02 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 02 dez 2020.

BRAYNER, C. dos S.; MORAIS, A. H. C. de; CAVALCANTI, W. M. A. Concepção dialógica da linguagem: algumas reflexões sobre a leitura realizada por surdos sinalizantes. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2003.

BURNS, A. Action Research. In: PALTRIDGE, B; PHAKITI, A. (Eds.). **Research methods in Applied Linguistics**: a practical resource. London: Bloomsbury, 2015, p. 187 – 204.

CANI, J. B; SANDRINI, E. G. C; SOARES, G. M; SCALZER, K. Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem -prioritariamente- pelas TDIC. **Revista IFES Ciência**, v. 6, p. 23-39, 2020.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.

CARRANCHO, A. S. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, V. O; NOBREGA, C. S. R. A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo. In: **II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade - uma questão de efetivação de direitos**, 2015, Mossoró. II seminário potiguar: educação, diversidade e acessibilidade? Uma questão de efetivação de direitos, 2015. p. 21-33.

COÊLHO, M. L.; MIGUEL, J. R. A Evolução da Educação dos Surdos no Brasil. **Id on Line Rev.** v.14, N. 50 p. 242-259, 2020. Doi: 10.14295/online.v14i50.2435

DA SILVA, S. R; PACHECO, C. A. Currículo do ensino de língua Inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC. **Revista eletrônica de educação (são carlos)**, v. 14, p. 3046047, 2020. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993046>

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico, livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: Walprint, 2007.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Educação que nós surdos queremos. In: **pré-congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

FESTA, P. S. V.; OLIVEIRA, D. C. Bilinguismo e surdez: Conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. **Ensaio Pedagógicos (Curitiba)**, v. 3, p. 1-10, 2012.

FESTA, Priscila Soares Vidal; OLIVEIRA, Daiane Cristine de. Bilinguismo e surdez: conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. **Ensaio Pedagógicos**. Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. 125p.

FISCHER, S. R; KIPPER, D. Estratégias e recursos visuais na aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos. In: **II fórum internacional de educação; vi seminário nacional de pesquisa em educação; XIV fórum nacional de educação; e XVII seminário regional de educação básica tema: escola e professor/a: identidades**, 2016, Santa Cruz do Sul. 2016: VI seminário nacional de pesquisa em educação. Santa Cruz do Sul: edunisc, 2016.

FREI, S. et al. **Integrating technology into the curriculum**. Huntington beach, CA: Shell Education, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 26, p. 335-352, 2010.

GAROLLA, L. P; CHIARI, B. M. Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas. Pró-Fono. **Revista de Atualização Científica**, Barueri, SP, v. 15, n. 3, p. 325-334, set./dez. 2003

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, nº 24, 1991, p. 17-24.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

JOHNSON, M. **A philosophy of second language Acquisition**. London, Yale University Press, 2004.

JOHNSON, M. **The art of nonconversation**: a reexamination of the oral proficiency interview. New Haven: Yale University Press, 2001.

JORDÃO, C; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo de amor bem-sucedido. **Línguas e letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105. 2007.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-74

KRAEMER, G. M; LOPES, L. B; ZILIO, V. M. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-17, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X40063>

KUPSKE, F. F. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. **Dialogia**, v. 0, p. 109-120, 2018. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n28.6722>

LACERDA, C. B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. **CEDES [online]**, vol.19, n.46, pp.68-80. ISSN 1678-7110, 1998, <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. v. 1. 279p.

LOPES, M. C (Org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

MACHADO, N. S; MATTAR, J. Blended learning no ensino superior: estudo de caso múltiplo. **Interacções**, v. 16, p. 6-23, 2020.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 1. 2008.174p.

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

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MORAES, A. H. C. **A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

MORAES, A. H. C. **Escrita de seis surdos em língua inglesa: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

MORAES, A. H. C.; BARROS, S. M. A Socio-Emancipatory Perspective on the Teaching of English as a Foreign Language to the Deaf. **Research on Humanities and Social Sciences**, v. 10, p. 1-7, 2020c.

MORAES, A. H. C; BARROS, S. M. MARIA. Reflections on policies which guide English language teaching to the deaf in Brazil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 81577-81589, 2020b.

MORAES, A. H. C; BARROS, S. M. Políticas linguísticas e ensino de inglês para surdos. **REVISTA DIÁLOGOS (REVDIA)**, v. 8, p. 207-218, 2020a.

MORAES, A. H. C; CAVALCANTI, W. M. Ensino de uma língua adicional para surdos. In: **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**, 2016, Campina Grande-PB. Anais II CINTEDI. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora, 2016.

MORAES, A. H. C; CAVALCANTI, W. M. Humanising Language Teaching: reviewing concepts for the teaching of English to the deaf. **Humanising Language Teaching**, v. 4, p. 02, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018

MORI, N. N. R.; SANDER, R.E. História da educação dos surdos no Brasil. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**, Maringá, 2015.

MOTA, M. B. **Aquisição de segunda língua: texto-base da disciplina Aquisição de Segunda Língua do curso de licenciatura e bacharelado em Letras/Libras na modalidade a distância**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PACHECO, C. A; SILVA, S. R. Currículo do ensino de língua inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC. **Revista eletrônica de educação (são carlos)**, v. 14, p. 1, 2020. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993046>

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014. v. 1. 2000p

PAIVA, V. L. M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019

PAIVA, V. L. M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, São João Del Rei, v. 16, p. 24-29, 2000.

PASSINI, M.T. Do abstrato ao concreto: a presença bakhtiniana no ensino de língua estrangeira. **Signo (UNISC. Online)**, v. 35, p. 40-54, 2010.
<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v35i0.1422>

PEREIRA, I; KRIEGER, C. F. Z. Tecnologias na educação de surdos. In: Alaim Souza Neto. (Org.). **Educação, aprendizagem e tecnologias: relações pedagógicas e interdisciplinares**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, v. 1, p. 167-193. <http://10.31560/pimentacultural/2018.914>

PEREIRA, K. Á. Ensinando uma língua estrangeira para alunos surdos: saberes e práticas. In: **XVII encontro nacional de didática e prática de ensino- XVII ENDIPE**, Fortaleza, 2014.

PEREIRA, K. Á; KLEIN, M. Práticas de professores de alunos surdos e o ensino de língua estrangeira na educação de surdos. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, M. C. C; KARNOPP, L. B. Leitura e surdez. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 165-177, 2003.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. História Cultural dos Surdos: desafios contemporâneos. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 296, p. 17-31, 2014.

PESSANHA, A. P. B.; SILVA, S. P. O ensino de língua inglesa a alunos surdos. In: **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. XIX, p. 140-159, 2015.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.

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

QUADROS, R. M; PIZZIO, A. L; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis/SC: UFSC, 2009.

REIS, M. B. de F., MORAIS, I. C. V. de. Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo. **Revista UFG**, 20(26), 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.62052>

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. **Domínios de lingu@gem**, v. 12, p. 1784-1824, 2018.

ROSA, L. V.; SANCHES, C. P.; FARIAS, M. E. de; FIGLIE, V. C.; VOLTOLINI, V. F. Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo. In: **EDUCERE**. Paraná: PUCPR, 2008.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurológicas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, J. S; KUPSKE, F. F. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **REVISTA X**, v. 15, p. 146-171, 2020.

SANTO, D. O. E.; SILVA, R. R. Repensando o ensino de língua inglesa no Brasil: por uma perspectiva translíngua. **Estudos linguísticos e literários**, v. 57, p. 59-80, 2017.

SANTOS, I. C. dos. A formação dos professores de libras: desafios a serem superados. In: **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2016, Campina Grande-PB**. Anais II CINTEDI. Campina Grande-PB: Realize Eventos Científicos e Editora, 2016. p. 1-9.

SANTOS, I. C. dos; CAVALCANTI, W. M. A.; ALMEIDA, M. L. Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua. **Letra Magna (Online)**, v. 13, p. 1, 2017.

SCHENKA-RIBEIRO, N; SHOLL-FRANCO, A. Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências. In: **Colóquio Luso-Brasileiro De Educação - COLBEDUCA**, 2018, Braga. Anais Do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Joinville: UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018. v. 3.

SILVA, C. C. S. C; TEIXEIRA, C. M. S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da covid-19 / the use of technologies in education: the challenges facing the covid-19 pandemic. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 70070-70079, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-452

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

SILVA, C. M; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 33-44, 2016.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A escola para surdos e suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngue e multicultural. **Cadernos de Educação UFPEL**, Pelotas, v. 7, n.12, p. 21-34, 1999.

SOUSA, A. N. de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 853-886, 2018.

SOUSA, A. N. de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Rev. bras. linguist.**

apl., Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966>.

SOUSA, A. N. de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 1-29, 2014.

SOUZA, R. M; LINS, H. A. de M.; NASCIMENTO, L. C. R. (Org.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Editora Técnica: Gildenir Carolino Santos. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190.

STOKOE, W. 1960. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics**, nº 8. University of Buffalo.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação temática digital**. v. 7, n. 2, p. 244-252, 2006.

TAVARES, K. C. A; OLIVEIRA, A. P. P. De. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 1045-1072, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145631>

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

THOMA, A. da. S; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel: Pelotas, maio/agosto 2010. p. 107-131

TOMAZ, C. R. L. F. O Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para Aprendizagem Bilíngue do Surdo. In: **V Congresso Sobre Tecnologias na Educação (Ctrl + E 2020)**. Educação do futuro: tecnologias e pessoas para transformar o mundo. João Pessoa, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELOS, N. A. L. M. de L; LACERDA, C. B. F. **Liderança Surda**: Uma história contada por várias mãos. 01. ed. Curitiba: Appris, 2020. v. 01. 281p.

VIEIRA, C. R; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 44, e179339, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844179339>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Trad.: J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in soviet psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 189-240.

VYGOTSKY, L.S. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

WOOD, D; BRUNER, J. S; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

XAVIER, A. C. S. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)texto Linguístico**, v. 7, p. 42-61, 2013.

APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TDIC no ensino de língua inglesa para surdos

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos”, de responsabilidade do mestrando Matheus Lucas de Almeida, sob orientação da professora Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O estudo justifica-se pelo fato das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) serem um valioso instrumento no processo de ensino e aprendizagem de línguas e por acreditarmos que ao considerar a realidade dos professores e intérpretes que estão utilizando esses instrumentos, podemos contribuir significativamente para a área do ensino de línguas adicionais.

Sendo assim, o objetivo de nossa pesquisa é analisar possíveis contribuições que o ensino mediado pelas TDIC pode proporcionar para a educação de uma língua adicional para alunos surdos, no caso do nosso estudo, o inglês.

A sua participação na pesquisa ocorrerá por meio do preenchimento de um questionário, composto por informações gerais sobre o tipo de trabalho, as abordagens metodológicas e as questões presentes no processo de ensino e aprendizagem do inglês junto aos alunos surdos.

As pesquisas, na área das ciências humanas, podem envolver danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Na presente pesquisa, os riscos de sua participação são baixos. Caso você sinta algum desconforto, em nível físico e/ou psicológico, durante o preenchimento do questionário, pedimos que faça contato com o pesquisador, para que ele possa ajudá-lo(a).

Ao participar da pesquisa você tem o benefício de refletir sobre as condições de desenvolvimento do seu trabalho e os modos de enfrentamento observados, bem como as possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas. Você tem a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso ao resultado final dela se assim o desejar e solicitar via e-mail.

Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Você não terá qualquer despesa para

participar do presente estudo e não receberá pagamento pela sua participação nele. Além disso, asseguramos o sigilo de seus dados e das informações aqui prestadas. Os resultados do estudo serão divulgados em publicações da área, sempre garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados utilizados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre possíveis mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e caso se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o pesquisador Matheus Lucas de Almeida, pelo e-mail matheus.lukas.a@gmail.com

Se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, assinale a opção correspondente para que você tenha acesso ao questionário.

Como forma de REGISTRO do presente consentimento, sugerimos que você faça uma cópia para si (pode ser realizada via screening de tela).

Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração!

João Pessoa (PB), 04 de dezembro de 2020.

Matheus Lucas de Almeida

IMPORTANTE: essa pesquisa prevê a participação apenas de professores de língua inglesa e intérpretes de LIBRAS que estão trabalhando/trabalharam de forma remota (a partir de casa) com alunos surdos, durante o ano de 2020.

Concordo e desejo participar da pesquisa

() Sim

() Não

Apêndice II – Questionário

QUESTIONÁRIO

1. Você é intérprete de LIBRAS ou professor de língua inglesa? (Pode marcar mais de uma opção)

- () Sim, sou intérprete de LIBRAS.
() Sim, sou professor de língua inglesa.

2. Em que escola(s) você leciona/interpreta? (Pode marcar mais de uma opção)

- () Escola pública da rede municipal.
() Escola pública da rede estadual.
() Escola pública da rede federal.
() Escola da rede privada.

3. Em qual estado do Brasil você trabalha?

- () Acre (AC)
() Alagoas (AL)
() Amazonas (AM)
() Bahia (BA)
() Ceará (CE)
() Distrito Federal (DF)
() Espírito Santo (ES)
() Goiás (GO)
() Maranhão (MA)
() Mato Grosso (MT)
() Mato Grosso do Sul (MS)
() Minas Gerais (MG)
() Pará (PA)
() Paraíba (PB)
() Pernambuco (PE)

- ☐ Piauí (PI)
- ☐ Rio de Janeiro (RJ)
- ☐ Rio Grande do Norte (RN)
- ☐ Rio Grande do Sul (RS)
- ☐ Rondônia (RO)
- ☐ Roraima (RR)
- ☐ Santa Catarina (SC)
- ☐ São Paulo (SP)
- ☐ Sergipe (SE)
- ☐ Tocantins (TO)
- ☐ Paraná (PR)

4. Em qual(is) etapa(s) você leciona/interpreta? (Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Educação infantil
- ☐ Ensino fundamental anos iniciais (1.  ao 5.  ano)
- ☐ Ensino fundamental anos finais (6.  ao 9.  Ano)
- ☐ Ensino médio
- ☐ Ensino técnico
- ☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA fundamental ou médio)

5. Qual sua faixa etária?

- ☐ Entre 18 e 29 anos
- ☐ De 30 a 39 anos
- ☐ De 40 a 49 anos
- ☐ De 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

6. Há quanto tempo você trabalha com o ensino de inglês ou interpretação da LIBRAS?

- ☐ Menos de um ano.

- ☐ Entre 1 e 3 anos.
- ☐ De 4 a 7 anos.
- ☐ De 8 a 10 anos.
- ☐ Mais de 10 anos.
- ☐ Mais de 15 anos.

7. Você leciona ou interpreta inglês para alunos surdos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Caso tenha respondido sim para a questão anterior, como é a sua experiência lecionando/interpretando inglês para alunos surdos?

9. Durante a pandemia da Covid-19, você tem lecionado/interpretado de modo online para alunos surdos? Como tem sido a sua experiência?

10. Você utiliza algum site, jogo, aplicativo ou ferramenta digital nas aulas de inglês que você leciona/interpreta?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Caso tenha respondido sim para a pergunta anterior, quais instrumentos você utiliza?

12. Você utiliza alguma ferramenta tecnológica específica com seus alunos surdos?

13. Que ações a seguir foram adotadas pela(s) escola(s) / rede(s) nas quais você trabalha durante a pandemia da COVID-19? (Pode marcar mais de uma opção).

- ☐ Atividades remotas regulares

- ☐) Atividades remotas eventuais
- ☐) Não realizou nenhuma atividade remota

14. SE VOCÊ REALIZOU atividades remotas com seus estudantes surdos, marque as opções que descrevem as dificuldades encontradas (pode marcar mais de uma opção, APENAS SE VOCÊ REALIZOU ATIVIDADES REMOTAS).

- ☐) Dificuldade em conexão com a internet.
- ☐) Falta de familiaridade com as ferramentas digitais por parte dos alunos.
- ☐) Falta de familiaridade com as ferramentas digitais por parte do professor/intérprete.
- ☐) A solicitação de uma grande produção de materiais pela escola.
- ☐) Não encontrei dificuldades.
- ☐) Nenhuma, pois eu não realizei atividades remotas com meus estudantes.

15. Durante sua experiência lecionando/interpretando online para alunos surdos, quais metodologias e instrumentos que foram utilizados? Como você as analisa?

16. Em relação às ferramentas tecnológicas, você utilizou alguma com seus alunos surdos? Caso sim, quais trouxeram um melhor resultado?

17. Você costumava utilizar ferramentas tecnológicas com seus alunos surdos antes da pandemia da COVID-19? Se sim, quais?

ANEXOS

Anexo I – Parecer consubstanciado do CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pesquisador: MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39512720.6.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.430.711

Apresentação do Projeto:

bem estruturado e claro em suas proposições

Objetivo da Pesquisa:

coerentes coma proposta do projeto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

comuns a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

libras como primeira língua do surdo merece sempre estudos e pesquisas sobre sua operacionalização levando em conta a formação do professor de libras sobretudo com um outro idioma

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigencias insitucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.430.711

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1651021.pdf	21/10/2020 12:55:40		Aceito
Outros	DeclaracaodeCompromissoResultadosPesquisa.pdf	21/10/2020 12:51:14	MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaMATHEUSLUCAS.pdf	21/10/2020 12:49:40	MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA	Aceito
Outros	CERTIDAODEAPROVACAODEPROJETO.pdf	21/10/2020 12:48:13	MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	21/10/2020 12:40:21	MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/10/2020 12:39:32	MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/10/2020 12:35:55	MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	21/10/2020 12:29:56	MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFinal.pdf	21/10/2020 12:12:22	MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoMATHEUSassinada.pdf	21/10/2020 12:03:41	MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
 Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOAO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.430.711

Não

JOAO PESSOA, 01 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br