

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CAMPUS GOIABEIRAS  
PPGEL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS

JANNY APARECIDA BACHIE TE

**INSERÇÃO DA LÍNGUA AMERICANA DE SINAIS NO ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE  
TRANSLINGUISTICO ENTRE SURDOS E OUVINTES**

VITÓRIA  
2016

JANNY APARECIDA BACHIE TE

**INSERÇÃO DA LÍNGUA AMERICANA DE SINAIS NO ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE  
TRANSLINGUISTO ENTRE SURDOS E OUVINTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na área de concentração Linguística Aplicada.  
Orientador: Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon

VITÓRIA  
2016

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus pela conquista desse sonho e por todas as bênçãos que derramou durante o percurso desse mestrado.

Agradeço a minha família pelo apoio.

Não poderia deixar de agradecer pelo companheirismo, carinho, amizade e principalmente paciência do meu namorado que sempre esteve ao meu lado, mesmo à distancia, nos momentos tristes e alegres, durante cada etapa.

Aos amigos de longa data e aos que pude encontrar durante essa trajetória durante esses dois anos.

Aos colegas com quem pude compartilhar de momentos únicos.

A todos os alunos surdos e ouvintes, às professoras de inglês e aos intérpretes da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bartouvino Costa, assim como a direção e as pedagogas da escola, agradeço carinhosamente o acolhimento.

Agradeço especialmente ao professor Me. Ademar Muller que solicitamente aceitou participar da pesquisa e aos meus professores surdos do CAS (Centro de atendimento ao surdo) de Vitória e do CRPD (Centro de referência para a pessoa com deficiência), com quem pude aprender muitíssimo sobre a Libras e sobre a cultura surda.

Agradeço às coordenadoras do PPGEL, Micheline Mattedi Tomazi e Lúcia Helena Peyroton da Rocha e aos professores que ministraram suas aulas com dedicação, presteza e competência, contribuindo infinitamente para além do conhecimento acadêmico.

Agradeço ao meu orientador, Luciano Novaes Vidon, que com muita paciência e amorosidade contribuiu durante todo o trilhar desse caminho tão difícil.

Aos colegas e professores dos grupos de estudos bakhtinianos (GEBAKH), de linguística aplicada (GEPLA) e de educação crítica (GEEC) que muito colaboraram para as reflexões em torno dessa pesquisa.

A todos os funcionários da Ufes que com um sorriso no rosto sempre me atenderam com solicitude e carinho.

À turma de biblioteconomia, pelo conhecimento compartilhado durante o estágio e pelas amizades que lá também fiz e que permanecerão.

Aos queridos professores da banca, Daniel de Mello Ferraz e Vanildo Stieg, os quais tive a honra de conhecer e que me constituem enquanto sujeito pesquisador, aluna, professora e em quem procuro também me espelhar.

À SEDU por contribuir com a minha disponibilidade para me dedicar a essa pós-graduação integralmente.

Enfim, a todos que acreditaram, oraram, torceram e que de alguma forma, de perto ou longe, contribuíram para a realização desse sonho, **muito obrigada!**

*Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos.*

*Mikhail Bakhtin*

## RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a interação de quatro línguas de diferentes modalidades no ensino de Língua Estrangeira (LE) para surdos e ouvintes: português e inglês como línguas de modalidade oral-auditivas, Libras e Língua Americana de Sinais (ASL) como línguas visual-espaciais. Justifica-se a escolha desta temática devido à escassez de pesquisas na área de estudos surdos e línguas estrangeiras que deem conta dos desperdícios linguísticos ao se inferiorizar as línguas de sinais em detrimento das orais. As atividades foram desenvolvidas em turmas de ensino regular do ensino fundamental II de uma escola pública brasileira contando com a participação não apenas dos alunos surdos e ouvintes, mas também dos professores de inglês e dos intérpretes das respectivas turmas, da professora surda da sala de recursos da escola e de um professor surdo convidado. Os dados foram organizados a partir da gravação e transcrição de partes das aulas assim como aplicação de questionários, rodas de conversas entre os participantes e anotações da pesquisadora. Buscou-se descrever e interpretar os dados por meio de uma metodologia qualitativa, utilizando a perspectiva dialógica bakhtiniana associada ao paradigma indiciário ginzburguiano tendo em vista a singularidade dos eventos discursivos em questão. Espera-se que esse estudo possa trazer contribuições para a melhoria no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa de forma crítica, já que a língua é um instrumento de poder e transformação social. Além disso, a interação durante esse processo de ensino gerou ganhos linguísticos por meio da comunicação entre surdos e ouvintes durante o processo de aprendizagem, fomentando o crescimento cultural no embate dialógico entre as línguas envolvidas.

Palavras-chave: Surdos. Ouvintes. Dialogismo. Translinguismo. Ensino de línguas.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the interaction of four languages of different language modalities (Portuguese and English as languages of oral-aural modality, and American Sign Language (ASL) as a visual-spatial language) in teaching foreign language (FL) for deaf and hearing individuals. The choice of this theme is due to the lack of researches about foreign language teaching related to Deaf Studies that address the waste of linguistic potential when they undervalue sign language to the detriment of spoken language. The activities were developed in regular classes of a Brazilian public school of Ensino Fundamental II. The participants were deaf students and hearing students, English teachers and interpreters of the respective classes, the deaf teacher responsible for the resource room of that school and also a deaf teacher who was invited by a researcher. Data were organized from the recording and transcribing parts of lessons, questionnaires, conversations with the participants and the notes of the researcher. The data were described and interpreted through a qualitative methodology, in Bakhtin's dialogic perspective and using the evidential paradigm of Carlos Ginzburg that consider the uniqueness of discursive events. It is hoped that this study may bring contributions to a critical teaching and learning of English, since the language is an instrument of power and social transformation. Moreover, the interaction during this process generated linguistic gains through communication between deaf and hearing individuals during the learning process that have fostered cultural growth in dialogical clash among the languages involved.

Keywords: Deaf. Hearing. Dialogism. Translingualism. Language teaching.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIações**

AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

ASL – American Sign Language

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LM – Língua Materna

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

TILSP – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português

## **ABREVIações USADAS NAS TRANSCRIções<sup>1</sup>**

ALS - Aluno surdo

ALO - Aluno ouvinte

P - Pesquisadora

PE - Professora de Inglês das turmas eletivas

PR - Professora de Inglês das turmas regulares

PRS - Professora surda da sala de recursos

PRSC - Professor surdo convidado

TILSP - Tradutor(a) e intérprete de Línguas de Sinais e Português

---

<sup>1</sup> Trechos traduzidos e transcritos a partir dos vídeos das atividades desenvolvidas durante as aulas de Inglês e ASL, conforme DVD em anexo.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 LINGUÍSTICA APLICADA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO PARA O ESTUDO E O ENSINO DE LÍNGUAS PARA SURDOS NO BRASIL</b> .....	17
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS SURDOS E O INÍCIO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL .....	17
1.2 LINGUÍSTICA APLICADA: PERCURSOS E RUPTURAS ATÉ A ATUALIDADE .....	20
1.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS PARA MINORIAS LINGUISTICAS.....	24
<b>2 TEORIZANDO SEM TEORICISMOS</b> .....	34
2.1 EM BUSCA DE UM “ENCONTRO DIALÓGICO” ENTRE SURDOS E OUVINTES ....	34
2.2 DIALOGANDO COM OUTROS SABERES.....	36
<b>3 (RE)CONHECENDO O(S) OUTRO(S) DA PESQUISA</b> .....	41
3.1 O DIALOGISMO COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA .....	41
3.2 PISTAS A SEGUIR, PASSOS SINGULARES A TRILHAR .....	44
3.3 CONTEXTUALIZANDO ESTA PESQUISA CRONOTOPICAMENTE .....	46
<b>4 ANALISANDO AS SINGULARIDADES DE PRÁTICAS PLURILÍNGUES</b> .....	55
4.1 SEGUINDO AS “PEGADAS” ENCONTRADAS.....	55
4.2 IDENTIFICANDO-SE COM OUTRO E “SUA” LÍNGUA .....	60
4.3 DEIXANDO OS SENTIDOS CIRCULAREM NAS RODAS DE CONVERSAS .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES À ESPREITA DO DEVIR</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83
<b>APÊNDICES</b> .....	89
<b>ANEXOS</b> .....	119

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem havido muitas discussões em torno da inclusão no meio educacional, principalmente no que diz respeito ao direito do aluno surdo em aprender de acordo com sua própria língua – no caso do Brasil a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Nota-se, porém, que, quanto ao estudo de línguas estrangeiras, pouco se tem desenvolvido em relação a metodologias específicas para atender ao aluno surdo, pois as metodologias em geral priorizam a comunicação característica das línguas oral- auditivas ou, em alguns casos, a leitura e interpretação de textos escritos. Há poucos estudos, inclusive, que oportunizem a produção e interação pela escrita, exceção podendo ser feita às pesquisas de Sousa (2009, 2014), as quais se utilizam da abordagem comunicativa e do bilinguismo no ensino de inglês escrito para alunos surdos.

Rocha (2015, p.31), citando Menezes de Souza (2014), reforça a necessidade de uma “reflexão crítica sobre os princípios ligados ao fonocentrismo, ao grafocentrismo e ao logocentrismo”, os quais “silenciam outras formas de se pensar o sujeito, a linguagem, o conhecimento e o mundo”.

Por isso, essa pesquisa buscou não ter como foco das interações a forma escrita do inglês, mesmo por que já existem trabalhos nessa vertente de pesquisa. Considerou-se que a interação por meio dos sinais poderia ser mais produtiva e, caso fosse interrompida para um possível foco na escrita, poderia haver perdas de dados singulares importantes na interação proposta.

Nas poucas pesquisas em que se busca inserir Libras no ensino de Inglês para alunos surdos, seja em turmas regulares ou em projetos em contraturno, busca-se mais garantir o aprendizado dessa língua majoritária, o inglês, para os alunos surdos, do que trazer novas possibilidades de ganhos linguísticos para todos.

A maioria das metodologias de ensino de língua inglesa, tais como o audiolingual e a própria abordagem comunicativa, não propicia aos alunos surdos e ouvintes oportunidades de interagir. Há apenas uma preocupação de que o aluno receba o conhecimento da língua estrangeira, que é imposta por meio de um discurso de que

o inglês é a língua global; não há espaço, porém, para o conhecimento das demais línguas locais, as quais são minorizadas.

Os saberes dos surdos são ignorados e são desperdiçadas oportunidades de um ensino crítico e conseqüentemente mais significativo para esses alunos. Também os profissionais de inglês e os intérpretes lidam com as fronteiras linguísticas que geralmente barram a interação em vez de aproveitarem a diferença linguística no contexto de ensino de línguas para o enriquecimento linguístico de todos os participantes além do fortalecimento e valorização de minorias linguísticas, como é o caso dos alunos surdos.

É importante destacar que muitos avanços nas pesquisas atuais já foram feitos ao considerar o surdo não mais como deficiente, mas passar a percebê-lo enquanto participante de uma comunidade linguística, ainda que minoritária. Cabe destacar os trabalhos de Sudré (2008) sobre o ensino para surdos em classe regular; Meserlian (2009), assim como Medeiros e Ferreira (2010), analisam como o surdo aprende inglês na escola inclusiva; Buzar (2009) e Brito (2010) tratam das representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos; Tavares (2014) traz a Libras no ensino de inglês por tecnologia; Ferreira e Gleria (2010) focam na interação entre surdo e intérprete; já Hernandez (2013) foca na interação entre professor e aluno surdo aprendendo espanhol como LE; Machado (2010, 2012) trata da formação de professores de surdos no ES; Leite (2005) e Rosa (2005) trazem importantes discussões sobre o papel do intérprete na sala de aula; e algumas pesquisas também fora do Brasil que podem nos trazer perspectivas bem sucedidas, como a de Wilcox (2005) sobre ensino de ASL como 2ª língua.

O que se percebe, ao acompanharmos esses estudos, é que há grandes contribuições, mas proporcionalmente há lacunas de questões que não são abordadas, como é o caso da ASL enquanto língua estrangeira no ensino regular, ou um ensino de língua estrangeira que busque uma interação entre os alunos surdos e ouvintes e, principalmente, estudos que tragam os saberes linguísticos e culturais dos surdos para a sala de aula de línguas e não apenas visem a levar os saberes já padronizados para os alunos “consumirem”.

Considerando que o contato do aluno surdo com a ASL (Língua Americana de Sinais) poderia trazer contribuições para a melhoria no ensino aprendizagem da

Língua Inglesa tanto para alunos surdos, quanto para ouvintes, esta pesquisa se propõe a identificar novas possibilidades para melhorar a atual situação do ensino de Língua Inglesa, visando criar oportunidades aos surdos e, também, aos ouvintes de terem acesso a uma aprendizagem significativa, colaborativa e crítica.

A escolha do tema da pesquisa teve como ponto de partida algumas angústias profissionais enquanto professora de língua estrangeira, mais especificamente de inglês, em um primeiro contato com a surdez na educação. Vivenciei um estranhamento e uma impotência, sendo difícil lidar com o fato de que há um despreparo do professor, assim como da escola, para atender as necessidades linguísticas do aluno surdo e também as necessidades linguísticas do profissional que ali está para ensinar, tendo em vista a escassez de formação para professores de línguas na área da surdez.

Além disso, o próprio processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira já traz uma complexidade inerente a si, a qual parece se tornar ainda mais evidente nas escolas públicas, devido a problemas típicos, mas persistentes, tais como carga horária reduzida, grande quantidade de alunos por sala de aula, diferentes níveis de inglês entre os alunos e, muitas vezes, até entre os próprios professores, desinteresse e indisciplina. Chega ao ponto de alguns pesquisadores questionarem se é realmente possível que esse processo formal de ensino de inglês, por exemplo, realmente possa funcionar, conforme Lima (2011).

Ao propor a inclusão dos alunos surdos, a escola pretende atender a esses alunos de forma a oferecer uma equidade no ensino, mas acaba esbarrando em uma barreira linguística, a qual dificulta tanto o acesso entre aluno e professor, quanto entre os alunos surdos e ouvintes. Com isso, amplia-se ainda mais a complexidade do ensino de inglês, já que além da dificuldade por ser uma língua estrangeira, também traz para o aluno surdo a diferença de modalidade, por ser uma língua oral ao qual ele só poderia ter acesso à forma escrita.

Mesmo tendo avanços na educação de surdos, como a presença do tradutor e intérprete de língua de sinais e português (TILSP) na sala de aula, ainda há uma

“deficiência”<sup>2</sup> no contexto educacional em relação aos professores e demais profissionais que trabalham e que convivem com os alunos surdos dentro da escola e não conhecem Libras ou não sabem o suficiente para conseguir compreender os alunos e ser compreendidos por eles, mesmo em situações simples do cotidiano escolar.

Ainda há pouco conhecimento e interesse sobre as línguas de sinais, sendo estas ainda vistas como a *língua dos surdos*, que tendem a criar possíveis fronteiras entre os ouvintes que queiram acessar essa língua e entre os surdos que queiram acessar as línguas orais “dos ouvintes”.

Há uma demarcação fronteira como se houvesse donos das línguas e como se o “outro” precisasse de um passaporte para entrar no espaço linguístico alheio. Essa marcação reflete ainda uma visão de língua estrutural e homogênea que infelizmente ainda é norteadora da maioria dos métodos de ensino de línguas presentes nas escolas e de sua própria filosofia de ensino, visão essa que não dá conta da variedade linguística presente nas salas de aulas e das interações possíveis entre essas línguas. Em oposição a essa visão homogênea de língua, o círculo de Bakhtin traz uma visão heterogênea e dialógica que não só ratifica essas interações linguísticas entre línguas diferentes, como também entende que em uma mesma língua há sempre uma interação dialógica tendo em vista as várias vozes que perpassam cada discurso.

Se em uma mesma língua já há infinitas possibilidades dialógicas, ao possibilitar várias línguas em interação, ampliam-se, também, as possibilidades de produção de sentido que, apesar de aumentarem a complexidade que já existe no ensino de língua estrangeira, geram novas possibilidades de interação, de aprendizagem, de produção de sentidos e novas perspectivas sobre o outro, sobre si e sobre o mundo.

É necessário, assim, problematizar como o aluno surdo pode ter acesso a uma cultura estrangeira sem ter acesso a uma língua estrangeira que o possibilite se comunicar efetivamente dentro ou fora da sala de aula de LE. Será que utilizar a

---

<sup>2</sup> O termo deficiência foi utilizado aqui para se referir à educação, a mesma que nomeia os alunos enquanto deficientes, de forma a levar a uma reflexão sobre o valor de sentido que esta palavra carrega e como ainda é muito utilizada para se referir aos surdos. Desconsiderando o fato de que, se os surdos possuem uma língua diferente dos demais alunos ouvintes e são considerados deficientes por não falar o português, então todos os demais ouvintes também seriam deficientes em relação a língua do outro, por não saberem Libras.

língua materna dos surdos, LIBRAS, nas aulas de LE seria a única possibilidade de mediação aluno/intérprete/professor no ensino de LE? Como podemos contribuir para o acesso às línguas de sinais e para um ensino crítico de LE utilizando noções de multilinguismo e multimodalidade?

Negar ao aluno surdo o direito de ter acesso a uma língua de sinais estrangeira, ou seja, uma língua de mesma modalidade que a sua língua materna, seria negar a ele o direito de, igualmente aos colegas ouvintes, se inserir no mundo. Além disso, tendo em vista que o conhecimento de mais uma língua, seja o inglês, ASL ou Libras possibilita oportunidades, abre portas em relação ao acesso à informação, mercado de trabalho, produções científicas, etc, tanto os alunos surdos, quanto os alunos e professores ouvintes criam novas formas de se inserir no mundo.

Mas se o aluno surdo só tiver acesso à forma escrita da língua inglesa, poderá ficar à margem dessas oportunidades, já que a escrita prioriza o contato do aluno com a estrutura da língua, a qual muitas vezes não traz sentido para esse aluno e não chega a explorar o caráter crítico que perpassa a língua quando em uso.

São necessárias, pois, políticas linguísticas que possibilitem ao aluno surdo, assim como ao ouvinte, ter uma visão crítica a respeito da língua estrangeira e ao que ela dá ou não acesso. Quando o surdo só tem acesso à escrita, ele vê aquela língua como algo muito distante de sua realidade, já que as línguas de sinais, apesar de possuírem, não costumam utilizar a modalidade escrita. Ao vincular à escrita em inglês uma modalidade de sinais de língua estrangeira, aproxima-se a língua estrangeira da realidade de uso da língua feita pelo aluno. Ele percebe a possibilidade de se aprimorar naquela língua e efetivamente se comunicar por meio dela, conhecer a cultura daquele povo e (re)construir sua própria visão crítica.

O presente tema é relevante, ainda, por tratar de ensino de língua para minorias linguísticas, destacando que, em geral, os estudos existentes desconsideram a própria língua dos sujeitos surdos como língua de instrução ou até mesmo como língua participante das interações em sala de aula. Essa realidade traz, portanto, desperdícios linguísticos no contexto de ensino de línguas estrangeiras, já que os saberes trazidos por esses sujeitos em suas línguas maternas são desconsiderados.

Em um contexto de ensino de língua inglesa em uma escola pública estadual de ensino regular com proposta inclusiva, como é o caso da presente pesquisa, nota-se que a verdadeira inclusão não ocorria já que não havia interação, principalmente linguística, entre professores e alunos, alunos e alunos, alunos ouvintes e intérprete. O problema a ser discutido é a partir dessa ausência de interação no ensino de línguas, o que acaba provocando uma exclusão dentro de um processo que deveria ser inclusivo, e como a hierarquização das línguas contribui para essa falta de valorização do dialogismo nas salas de aula de línguas. Nossa hipótese é que a mistura entre as línguas pode ser vista de forma positiva, valorizando, assim, o multilinguismo em sala de aula e a presentificação de múltiplos recursos expressivos para o processo ensino aprendizagem, não só dos alunos, surdos e ouvintes, mas de todos os participantes do processo.

O trabalho é apresentado seguindo os fios condutores que foram perpassando a pesquisa; a saber, os percursos da educação de surdos principalmente no Brasil, a LA e suas contribuições enquanto campo fértil de pesquisa para tentar compreender a pluralidade linguística e cultural do contexto analisado, os conceitos do Círculo de Bakhtin que refletem a visão de língua e de sujeito nas quais essa pesquisa se embasa, as contribuições de Boaventura de Sousa Santos e sua proposta de ecologia de saberes entrelaçando-se ao paradigma indiciário de Ginzburg em busca de interpretar de forma reflexiva os dados singulares obtidos por meio de uma metodologia qualitativa. Por fim serão apresentadas considerações em uma perspectiva de inacabamento bakhtiniano e proposições de diálogos futuros possíveis entre esta pesquisa e pesquisas outras que possam expandir essa área tão carente de pesquisas.

*“Uma política linguística plural implica na inclusão e o respeito à diversidade de línguas, não apenas no sentido de garantir voz as diferentes comunidades linguísticas que co-habitam determinado espaço de legislação, como também, e principalmente, no sentido de dar ouvidos e incentivar o plurilinguismo como postura adequada para a democracia cultural.”*

*Cléo Vilson Altenhofen*



# 1 LINGUÍSTICA APLICADA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO PARA O ESTUDO E O ENSINO DE LÍNGUAS PARA SURDOS NO BRASIL

## 1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS SURDOS E O INÍCIO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Os estudos surdos no Brasil são muito recentes, iniciados em torno das décadas de 1980-1990, sendo boa parte das publicações a partir dos anos de 1990, tais como Skliar (1998), Góes (1996), dentre outros, os quais foram de suma importância para desmistificar a visão que se tinha dos surdos enquanto deficientes.

A educação de surdos no Brasil, assim como na maioria dos demais países, foi pautada durante muitos anos pelo oralismo e a partir dos estudos que diagnosticavam a surdez como deficiência, doença que requeria tratamento, inclusive com uso de implantes cocleares, para que o sujeito ficasse “normal” como os demais, ouvintes, sendo estimulado até mesmo a falar (oralizar).

Ignorava-se o fato de a diferença linguística poder ser algo positivo ou até mesmo construtivo para o desenvolvimento daqueles sujeitos sociais. Os estudos patológicos prevaleciam em detrimento dos estudos culturais, sociológicos, linguísticos ou educacionais, tendo deixado resquícios até a atualidade.

Segundo Skliar (1998, p. 32),

O abandono progressivo da ideologia clínica dominante no último século e a aproximação a paradigmas sócio-culturais não podem ser considerados totalmente suficientes para se poder afirmar a existência de um novo olhar educacional.

Ainda há simulações de melhorias na educação, como, por exemplo, a *visão inclusivista* que acredita que a inserção por si só do aluno surdo no ensino regular com os alunos ouvintes garantirá direitos, inclusive de acesso a outras línguas, como as estrangeiras, por exemplo. Ignoram a diferença de modalidade entre as línguas e que há diferenças hierárquicas entre o inglês e o português e entre o português e Libras, restando à última ficar ainda mais marginalizada no contexto de ensino de língua inglesa.

A inclusão de alunos surdos no Brasil é bastante recente, tendo início com a implementação da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece e reconhece a

Libras como um sistema linguístico legal. Porém, algumas conquistas para os alunos surdos só viriam mais tarde, com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), assinado em 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436 sobre o ensino obrigatório de Libras em todos os cursos de licenciatura do país. Esse decreto também garante o direito ao acesso de pessoas surdas ou com deficiência auditiva no contexto regular de ensino, fato esse que abre as portas das escolas para os intérpretes, profissionais essenciais como suporte para o professor de LE na mediação entre as línguas de sinais (língua materna), língua portuguesa (L2) e língua inglesa escrita (LE).

Mas apesar da existência desde 1971 da Lei n. 5692/71, que garante que os educadores em serviço e em pré-serviço devam ser preparados para atender o público com necessidades especiais, sendo esta uma prática do exercício pleno da cidadania (Brasil, 1971), o que se observa na prática é que pouco se tem feito para que isso realmente aconteça.

No Brasil há atualmente muitas discussões acerca das políticas educacionais inclusivas, mas, segundo Correa (2012), são escassos os estudos que privilegiam os contextos de ensino de línguas estrangeiras para os surdos. Nesses contextos é preciso considerar que tanto o surdo quanto o ouvinte são cidadãos-leitores, apesar das diferenças metodológicas que existem quanto à aquisição de primeira língua e segunda língua ou ainda língua estrangeira e da aquisição da modalidade escrita de línguas orais pelos surdos (SALLES, 2004).

Mesmo com a implementação obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e com as leis e decretos que deveriam favorecer políticas linguísticas que atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos surdos, percebe-se dificuldades em lidar com essa questão na prática. Sem acesso a formações específicas para o ensino de LEs para alunos surdos, os professores ficam limitados a “testagem” de metodologias que possam (ou não) propor um ensino crítico de LE para esses alunos.

Também é preciso questionar as várias formas de se conceber o surdo, cultura surda, a língua de sinais, a escola de surdos, a educação inclusiva, e até mesmo o bilinguismo, como faz Maher (2007). Não se podem desconsiderar fatores como as práticas pedagógicas “deficientes”, falta de políticas linguísticas adequadas,

formação de professores defasada ou inexistente, apoio da família a certas práticas como o oralismo e, principalmente, é importante ressaltar que essa questão não é apenas educacional ou pedagógica, mas também e principalmente uma questão cultural, social e política.

Quanto ao ensino de línguas, ao aluno surdo era imposta a língua portuguesa de acordo com a variedade padrão, não importando qual grau de instrução o surdo tivesse, desconsiderando sua língua materna e até mesmo a variedade do português conhecida por ele. Para Maher (2007), os surdos eram persuadidos com falsas promessas de que o ensino da variedade padrão do português iria inseri-los nas “esferas de poder”, podendo eles ter privilégios sociais e políticos, supostamente incluindo-os na sociedade, quando na verdade ocorria o oposto. Em relação às línguas estrangeiras, a exclusão ficava ainda mais evidente, já que os surdos apenas copiavam lições, sem que houvesse preocupação quanto à construção de sentido referente ao que era copiado, enquanto a aula seguia independentemente da presença daqueles sujeitos.

É importante destacar que as línguas de sinais foram reconhecidas e legitimadas como línguas naturais tardiamente, em torno dos anos 1960, com os estudos linguísticos de Willian Stokoe, conforme Quadros (2011). Para Stokoe (1960, p.7), era importante

trazer para o âmbito da linguística uma língua praticamente desconhecida, a língua de sinais dos surdos americanos. Uma metodologia linguística rigorosa aplicada a este sistema de linguagem de símbolos visuais levou a conclusões sobre a sua estrutura que contribuem para a soma de conhecimentos linguísticos (tradução nossa).<sup>3</sup>

Mesmo após ter aparentemente atingido o patamar das línguas orais, os estudos que seguem esse período revelam curiosamente como funcionam as relações de poder entre as línguas orais e as línguas de sinais, até a atualidade, chamadas por leigos de “linguagem de sinais”, além de ser propagada pela mídia, disseminando a ideia de que são consideradas hierarquicamente inferiores às línguas orais. Essa discussão nos faz enveredar por um campo específico de estudos, a Linguística Aplicada.

---

<sup>3</sup> The primary purpose of this paper is to bring within the purview of linguistics a virtually unknown language, the sign language of the American deaf. Rigorous linguistic methodology applied to this language system of visual symbols has led to conclusions about its structure which add to the sum of linguistic knowledge.

## 1.2 LINGUÍSTICA APLICADA: PERCURSOS E RUPTURAS ATÉ A ATUALIDADE

A Linguística Aplicada (LA), como ciência que é atualmente, nem sempre foi vista dessa forma, passando por muitas mudanças até conquistar seu espaço.

Conforme Robins (1983), antes de receber a terminologia moderna de Linguística Aplicada, na Grécia antiga já havia ocorrido as primeiras conquistas do saber linguístico nesse campo, tendo precedido até mesmo o aparecimento dos primeiros registros escritos. Mas foi somente na década de 1940, com o interesse por desenvolver materiais para o ensino de línguas, durante a Segunda Guerra Mundial, que a LA começou a desenvolver-se de forma mais expressiva.

A partir dos anos 1960, com a ampliação dos horizontes dos estudos linguísticos e educacionais, aumentou o interesse pelo ensino de línguas e a LA se constituiu área de pesquisa, conquistando seu espaço como ciência, apesar de, naquele momento, ainda ser vista como uma subárea da linguística.

Pode-se considerar que a LA é ainda recente, mas de lá para cá já deu grandes passos. Desde 1964, tem uma Associação Internacional (AILA) e em muitos países, inclusive Brasil (ALAB), também já há atualmente associações nacionais, que são fundamentais para a divulgação das pesquisas na área.

Houve muitos questionamentos quanto ao conceito e ao objetivo da LA desde sua origem. Dentre alguns dos mais comuns: aplicação da linguística, ensino de línguas, aplicação de outras disciplinas ao contexto de ensino até chegar ao seu papel inter/pluri/multi/indisciplinar.

Segundo Moita Lopes (2006, p.102), a LA, hoje, “tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial.” Nota-se, pois, na atualidade, o papel problematizador da LA nas questões de uso social da linguagem dentro ou fora do âmbito educacional. Para chegar a esse *status*, foi necessário que a LA passasse por certas mudanças que romperam com as visões anteriores que se tinha a seu respeito.

A primeira ruptura se dá na distinção entre aplicação de Linguística e Linguística Aplicada, que ocorre no final dos anos de 1970 com o trabalho de Henry

Widdowson. O autor propunha uma restrição da LA a contextos educacionais e a necessidade de uma teoria linguística para a LA. Segundo Widdowson (1979b apud Moita Lopes, 2011, p.16) “o modelo que deve interessar ao linguista aplicado é aquele que capta a perspectiva do usuário. Propõe em outro capítulo, porém, que a LA seja uma área que faça a mediação entre a teoria linguística e o ensino de línguas”.

Esse pensamento de Widdowson proporcionou um avanço, abrindo as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar. Ele eliminou a relação unidirecional e aplicacionista da LA entre teoria linguística e ensino de línguas.

A segunda ruptura ocorre com a abrangência da Linguística Aplicada a contextos institucionais diferentes de escolares, abandonando a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução. Começam os estudos voltados para os letramentos, inserem-se estudos em língua materna, outras disciplinas e outros contextos passam a fazer parte das pesquisas em LA.

Foram essenciais aqui as teorias sociohistóricoculturais nas linhas de Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como processo de construção do conhecimento e fenômeno da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação. Essa mudança passa a ser bem perceptível no Brasil a partir dos anos de 1990.

Foi por meio dessas rupturas, de acordo com Celani (1992, p. 20), que a LA foi se constituindo cada vez mais uma área inter ou transdisciplinar, como é atualmente, integrando muitas outras áreas, e passou a se empenhar na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem.

A partir dessa nova perspectiva da LA surgem também novas temáticas e novas abordagens teóricas. Para Moita Lopes (2011, p.19)

É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos.

Em trabalhos mais recentes, a LA trata, por exemplo, da análise discursiva das identidades de futuros professores de inglês no Facebook (GALLARDO, 2014), a construção discursiva de sexualidade e de gênero (JESUS, 2014), educação bilíngue de tribos indígenas (GORETE NETO, 2014), intercâmbios educacionais e diversidade cultural (NÓBREGA, 2014), além de temáticas como políticas linguísticas (ROCHA, 2015), multiletramentos (ROJO e MOURA, 2012), questões epistemológicas (MOITA LOPES, 2006; CAVALCANTI, 2006; VIDON, 2013; SIGNORINI, 2015), e outras.

Um questionamento que pode surgir em relação a esse caráter inter/transdisciplinar da LA é como reunir, em uma só área, profissionais que desenvolviam pesquisas linguísticas orientadas por aportes teóricos tão diferentes, mas que, mesmo assim, conseguiam se identificar como um grupo com interesses comuns. Esse questionamento é respondido por Pereira e Rocca (2011) ao dizerem que “o fator unificador” são os usos da linguagem que constituem objeto de investigação, e acrescentam que “o objeto é o mesmo, não obstante os recortes teóricos e os diferentes olhares que são lançados sobre ele”.

A partir dessa busca dos estudiosos da LA por maior clareza sobre seus objetos de estudos surgem novas visões sobre o campo de estudo da LA.

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento (MOITA LOPES, 2013, p.16-17).

A epistemologia da LA passa a seguir uma lógica antiobjetivista e antipositivista, em oposição ao que era feito no início dos estudos em LA que impediam uma expansão dos estudos. Buscando criar inteligibilidade sobre as questões estudadas pelo linguista aplicado, a LA caminha rumo a epistemologias de fronteiras na tentativa de compreender uma sociedade cada vez mais híbrida ou mestiça.

É necessário se repensar quem é o sujeito da LA e re teorizá-lo como sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes à linguagem refletindo o que ele

(o sujeito) é. Também é preciso deixar claro em que práticas discursivas esse sujeito é construído, já que “somos os discursos em que circulamos; o que implica dizer que podemos modificá-los no aqui e no agora” (MOITA LOPES, 2011, p.21).

Nessa tentativa de pautar uma LA Contemporânea nota-se a aproximação da LA a áreas que tem como foco problemas sociais, políticos e históricos, caracterizando uma LA híbrida ou mestiça, de acordo com Moita Lopes (2006), e havendo uma necessidade de considerar esse novo sujeito até então sem voz (as vozes do Sul), além de extrapolar a relação entre teoria e prática pautando-se sobre os pilares da ética e do poder.

A questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la. A problemática que se apresenta como desafio para a contemporaneidade é “como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006).

É preciso pensar em novas formas de produzir conhecimentos com base em outros olhares, “as vozes do Sul”, segundo Santos (2001 apud MOITA LOPES, 2006), e, assim, colaborar na reinvenção da vida social. Essa é a metáfora do sofrimento que o autor (SANTOS, 2004) utiliza para dar conta de perspectivas marginalizadas, de modo que, ao conhecer as margens em sua própria voz, também seja possível conhecer o centro.

Devemos também trocar as lentes unificantes e homogeneizantes que engessam o conhecimento, pois, conforme Biesta (2011 apud Rocha 2015, p.31), “não basta pensarmos em saberes diferentes, se não questionarmos as lentes pelas quais estão sendo pensadas as relações entre esses conhecimentos, bem como a relação entre quem somos e o que sabemos”.

Devemos enxergar o mundo pelas lentes da heterogeneidade dos múltiplos discursos e de novas construções para a vida social como também da exclusão descarada, em que os limites são inesperados e em que, conseqüentemente, a ética é central na vida social e na pesquisa. Rocha (2015, p. 33) nos convida a refletirmos sobre o que consideramos como conhecimentos válidos em nossas

práticas sociais e educacionais: “devemos ter uma postura crítica a partir de movimentos que busquem distanciar-se de padrões reducionistas e homogeneizadores, em favor de outras ecologias (...)”.

Nessa perspectiva de trocar as lentes reducionistas e ir em busca de expandir os horizontes linguísticos, recorro a Jordão e Martinez (2015, p.79) que trazem o conceito de translinguajar, de Canagarajah (2013), que “assume a heterogeneidade dos sujeitos, das comunidades linguísticas e dos processos de comunicação”. Esse conceito “expande a perspectiva de que um texto possa ser construído apenas em uma língua por vez, ou ainda de que seus sentidos sejam transparentes” (JORDÃO E MARTINEZ 2015, p.79). É, pois, na complexidade dos encontros dialógicos das línguas orais e das línguas de sinais que busco vislumbrar novas possibilidades tranlanguageiras e, já que os sentidos não são transparentes, que sejam trocadas as lentes em busca de novos sentidos levando a novas rupturas.

É notável que as rupturas geraram muitos avanços na LA até a atualidade e pelo caminhar das atuais pesquisas ainda há muito a se expandir já que uma das principais características da LA é essa inquietação de sempre ir além e questionar até mesmo as suas próprias pesquisas.

Assim como Moita Lopes afirma que aprendeu a nunca cessar de se questionar, espera-se que a LA amplie ainda mais suas pesquisas, seus questionamentos e “problematizações” (PENNYCOOK, 2010). Que nessa busca constante pela expansão do conhecimento haja muitos pontos de partida para a evolução na história da LA, mas que nunca se atinja o ponto de chegada.

### 1.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS PARA MINORIAS LINGUISTICAS

Há muitas discussões sobre o caráter inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), principalmente devido à diversidade de enfoques, temas e objetos, mas é justamente graças a esse movimento inter/transdisciplinar de empréstimos que estão emergindo os enfoques atuais, tais como o contexto das minorias, que vão buscar em outras disciplinas seus fundamentos e métodos.

Altenhofen (2013, p.94) define línguas minoritárias como “a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante”.



No caso das línguas de sinais ainda há uma diferença de modalidade que leva muitos leigos a desprezarem essa língua por julgarem que se trata apenas de gestos e não de uma língua natural. O autor ainda acrescenta que o determinante para uma língua ser chamada de minoritária não é pela quantidade de falantes, mas pelo seu “status político”.

O *status* da Libras é tão marginal que mesmo as leis que já existem não são respeitadas. Os surdos lutam por políticas linguísticas que lhes garantam aprender em uma escola bilíngue em que sejam instruídos por meio de Libras, sua língua materna, e utilizem o português escrito apenas como segunda língua, tendo assim garantidos seus direitos por lei, conforme a lei 10.436 de 2002 regulamentada pelo decreto 5636 de 2005; mas encontram barreiras linguísticas que atrapalham todo o processo de ensino aprendizagem. Ainda há escolas em que não há nem mesmo a presença do TILSP ou que não reconhecem o trabalho desse profissional essencial para a comunicação dos alunos em contextos de escolas inclusivas, mesmo com a lei nº 12.319 de 2010 que regulamenta essa profissão.

Altenhofen (2013) defende uma política linguística para as línguas minoritárias, direcionada não somente aos falantes dessas línguas, a fim de conscientizar também os falantes de outras línguas, inclusive majoritárias, a respeito das potencialidades das línguas minoritárias para a vida e para a sociedade como um todo, já que “(...) tão importante quanto defender o valor e os direitos das populações bilíngues, é promover entre a população monolíngue uma consciência plurilíngue e pluralista” (ALTENHOFEN 2013, p.102). A competência plurilíngue deve ser desenvolvida também na cultura majoritária ouvinte para não só incluírem, mas também se incluírem no mundo do surdo e reconhecê-lo enquanto sujeito sócio histórico.

Concordando com a proposta de Rojo (2006) de uma LA sob uma perspectiva sócio-histórica, esse trabalho busca seus instrumentos de reflexão nessa perspectiva, apoiando-se no Círculo de Bakhtin, a fim de ampliar essa pesquisa voltada sobretudo para o ensino de línguas estrangeiras em um contexto de diversidade envolvendo a comunidade surda enquanto minorias.

Ressalta-se aqui que os termos sócio-histórico ou sociocultural estão vinculados não só ao fato de a LA problematizar questões de uso social da linguagem, mas

também considerando o sujeito em suas particularidades socioculturais, como é o caso da comunidade surda, a fim de que a resolução do problema gere conhecimento útil para um ou mais participantes do mundo social.

Rojo (2006) ainda acrescenta que “não se trata de qualquer problema, mas de problemas com relevância social suficiente para exigir respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes”. Nesse caso, não apenas os alunos surdos serão beneficiados com ganhos linguísticos e culturais, mas também os alunos e professores ouvintes, assim como os intérpretes e a pesquisadora que participarão de todos os processos de interação entre as línguas inglesa, portuguesa, Libras e ASL. É necessário, para isso, que os ouvintes também aprendam as línguas de sinais, pois, assim como propõe Altenhofen (2013, p.99),

as políticas linguísticas para as línguas minoritárias têm de abarcar ambas as perspectivas, tanto da diversidade quanto da pluralidade linguística. Com isso tem de ser transdisciplinar e intercultural. Isso implica que tais políticas se voltem não apenas para as comunidades de falantes e seu inventário e reconhecimento, mas também, e sobretudo, que tem de incluir, entre seus objetivos, a educação linguística também da maioria, que tem, de um modo ou de outro, influência (ou ingerência), direta ou indireta, sobre o destino, reconhecimento e status sócio-político das línguas minoritárias.

Para Moita Lopes (2006), não é possível formular conhecimento sobre a vida social de forma adequada sem levar em conta as vozes dos que a vivem. Daí a necessidade de considerar as “vozes do sul” (SANTOS 2001apud MOITA LOPES, 2006), no caso deste projeto, as “vozes”<sup>4</sup> dos alunos surdos, vozes essas que os constituem enquanto sujeitos.

Para Hooks (apud MOITA LOPES, 2006, p.102),

No campo da LA de ensino/ aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência continua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidade, gênero, etnia etc. são inscritos em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico.

Ao conceber esse sujeito como social e histórico, em uma perspectiva bakhtiniana, é possível considerar seus discursos e as vozes que os perpassam como ativos no processo dialógico que ocorre na interação em sala de aula de língua estrangeira.

Ao abrir-se para novas pesquisas no ensino de línguas considerando os discursos pelos quais esses sujeitos são perpassados, surgem novos olhares e novas

---

<sup>4</sup> Não pretendemos nos referir a voz no sentido oral, mas no sentido de vozes que constituem a consciência de cada sujeito em uma perspectiva bakhtiniana.

possibilidades para que os alunos surdos e ouvintes tenham acesso a um ensino de língua estrangeira mais significativo e crítico, por meio de uma postura plural que fuja da “ótica monolinguista, pautada na soberania e exclusividade da língua majoritária” (ALTENHOFEN, 2013, p. 101) e inclua os saberes das línguas minoritárias.

Fabício (2008 apud MOLON e VIANNA, 2012) propõe uma revisão das bases epistemológicas da LA, em que se deve considerar a linguagem como prática constituinte e constitutiva da sociedade e da cultura, no sentido de se compreender que as práticas discursivas podem gerar diferentes efeitos no mundo social, já que são permeadas pela ideologia e pelo poder, e ainda levar em conta a multiplicidade de sistemas semióticos que compõem a construção de sentidos no mundo contemporâneo.

Daí a importância de considerar o sujeito surdo dentro do seu contexto sócio histórico cultural, colocando-se na escuta desse sujeito marginalizado e das vozes que o perpassam, proporcionando o máximo de oportunidades de contato com outras línguas, inclusive estrangeiras. Concordo com Altenhofen (2013, p.96) ao defender que “uma política linguística pautada na promoção do respeito à diversidade linguística refere-se não apenas a línguas tradicionalmente minoritárias, mas sim a todas as línguas do mundo, inclusive as tradicionalmente majoritárias, sem exceção.”

Fabício (2006) acrescenta que escolhas temáticas e teóricas atuais devem considerar que as opções políticas têm implicações para a construção do presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas.

Dar visibilidade às línguas minoritárias que já circulam no contexto de sala de aula de línguas, seja materna ou estrangeira, e permitir que estas se mesticem dialogicamente pode ser um primeiro passo para abrir os olhos dos sujeitos quanto a uma visão ainda estrutural de língua que, por se fechar em si mesma, exclui as demais.

Para Sacks (1998), o ser humano necessita da linguagem para ser completo e acrescenta que este não deve ir contra sua própria natureza, mas aceitá-la. Ele destaca que os surdos, quando proibidos de usar Libras, não são expostos

suficientemente à linguagem, já que não ouvem e são obrigados a oralizar, usar uma língua que não é a sua natural, e sem uma preocupação de produção de sentido. Além disso, não há em muitos casos um contato desde a infância com uma língua de sinais. Esses fatores interferem seriamente na formação da identidade dos surdos, podendo condená-los ao isolamento.

Uba et al. (2008) estende para o ensino aprendizagem de uma LE para surdos a possibilidade de ter efetivo contato com outra língua por meio de textos, discursos e gêneros que expressem as relações de poder e as intenções de interlocução em outra cultura, neste caso, a cultura da língua inglesa. Cabe destacar que não só a língua e a cultura inglesa são acessadas, mas também as línguas de sinais pelos ouvintes.

Segundo Pennycook (2006, p.82), “o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência daquela língua”. Com isso, nota-se que o aluno surdo só terá noção de que existem línguas de sinais estrangeiras se lhe for permitido ter contato com elas para colocá-las em uso. Da mesma forma, a língua inglesa escrita só existirá realmente para o aluno surdo quando ele tiver bem desenvolvidas habilidades que o tornem competente no uso dessa vertente de uma modalidade de língua oral-auditiva.

Com a globalização, a sociedade espera que todos dominem o inglês, considerado, nessa perspectiva, como uma “língua franca”, o que nos leva a pensar que muito se tem feito para que “todos” tenham igualmente acesso a essa língua. Mas é importante também pensar que o ensino do inglês pode atender aos interesses de apenas alguns. Segundo Moita Lopes (2006, p.87), “em sua lógica ocidentalista, as redes internacionais de produção de conhecimento afastam, apesar de seu ideal de serem internacionais e de considerar o mundo globalizado, conhecimentos produzidos em outros centros periféricos”.

Seria um mito pensar que somente com o acesso à língua inglesa escrita, o aluno surdo teria acesso ilimitado ao conhecimento. Sem a vivência de uma língua que ele possa usar para se comunicar realmente, esse acesso fica limitado, pois ele necessita de uma língua para também expressar o seu próprio conhecimento, não apenas acessar o conhecimento alheio.

Diante das atuais pesquisas sobre globalização e o ensino de LE, percebe-se a escassez de estudos desse tipo voltados para questões de inclusão de alunos surdos. No Brasil, mesmo com avanços nas políticas de internacionalização que favorecem o acesso ao inglês, por meio de programas do governo como o Inglês sem Fronteiras, por exemplo, ainda se falta percorrer um longo caminho para que esse acesso seja oportunizado igualmente a todos.

Ainda não há políticas linguísticas que defendam o direito dos alunos surdos terem acesso a uma língua estrangeira de sinais, ou seja, uma língua de mesma modalidade que sua língua materna, Libras. Além disso, não há formação específica para professores de LE sobre metodologias de ensino para surdos.

Deve se considerar que eles somente têm acesso atualmente à escrita da língua inglesa e tendo em vista que a maioria dos professores de inglês não dominam Libras e ignoram a existência de outras línguas de sinais, sem considerar vários fatores que influenciam a aquisição ou aprendizagem de uma língua. Também é desconsiderado o fato de que as línguas de sinais e as orais, por serem de modalidades diferentes, podem ser adquiridas de formas diferentes.

É importante ressaltar o quão complexo já é o ensino de línguas, mesmo em turmas em que haja apenas alunos ouvintes, mesmo em aulas de língua materna, em que se pretende usar apenas uma língua, há sempre influência de outras línguas, já que toda língua é dinâmica. Na aula de LE há ainda mais diversidade, pois além das variantes da LE, há influência da língua materna do aluno e do professor.

Deve se considerar quão variados e complexos são os contextos sociais em que se ensina e se aprende inglês e que línguas outras circulam nesse mesmo contexto. É necessário, portanto, sair de uma perspectiva global e se situar nas realidades de ensino locais, pois cada contexto de ensino de LE será proporcionalmente complexo em relação ao contexto social daquele lugar. Segundo Rajagopalan (2006, p.163-164), “as teorias em termos globais, isto é, sem se preocupar com as especificidades locais, pouco ou nada contribuem para solucionar problemas encontrados na vida real”.

Ensinar inglês em um contexto plurilíngue e multicultural deve, pois, ser pensado em uma perspectiva dialógica para que não haja desperdício dos saberes trazidos por esses sujeitos para sala de aula, mas, pelo contrário, para que esses

saberes possam circular livremente nas aulas a fim de se enriquecerem mutuamente. Nesse contexto, a questão não é apenas incluir o sujeito surdo, mas incluir também os ouvintes por meio de metodologias de ensino que considerem esses sujeitos de forma ativa e não passiva, incluir uma língua estrangeira que seja acessível a eles e que torne acessível uma interação com o outro, mesmo que seja necessário mesclar as línguas para que essa interação ocorra.

O professor, por sua vez, pode também utilizar a multimodalidade e contar com o auxílio de ferramentas tecnológicas, como vídeos em ASL/Inglês, considerando que “a construção da aprendizagem está cada vez mais na participação em redes e na utilização de letramentos multissemióticos ou dos multiletramentos” (GEE, 2000 apud MOITA LOPES, 2006, p. 91).

Vale ressaltar, ainda, que a multimodalidade é incentivada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), por meio do uso da tecnologia para que a aquisição da língua inglesa (escrita, no caso dos alunos surdos) seja facilitada pelo recurso visual (por meio de softwares, internet, hipertexto, chat –salas de bate papo, CD-ROM, multimídia, dentre outros). Mas os PCNs, em contrapartida, focam a leitura e escrita, em detrimento das habilidades comunicativas, o que nos leva a questionamentos ainda sem respostas como: Que garantia temos de que essa leitura é significativa para o aluno surdo, tendo em vista que a modalidade utilizada é diferente de sua língua materna? Como ter uma visão crítica sobre algo que está tão distante de sua realidade? Como ter acesso a uma língua que lhe proporcione poder nesse mundo em que o global é exaltado em detrimento do local?

Conforme Janks (2000 apud PENNYCOOK, 2006), para que haja um letramento crítico precisamos compreender as inter-relações entre dominação, acesso (a línguas de poder), diversidade e planejamento. Esses elementos deveriam ser indissociáveis, mas o que se percebe é que não há atualmente políticas linguísticas que os considerem. Cabe então ao professor e demais profissionais da educação fomentarem, em práticas locais, o desenvolvimento crítico de seus alunos, assim como ressalta Siqueira (2011) citando Pennycook (1990):

Ao invés de contribuir para reforçar uma posição de submissão ou de dominação, esses professores têm-se engajado em um processo de desenvolvimento de uma visão igualmente crítica por parte de seus aprendizes, fazendo-os refletir, dentre outras coisas, sobre o impacto e a

hegemonia da cultura dominante de língua inglesa no mundo e sobre o fato de que o domínio do ILF (Inglês como língua franca[grifo meu]) os habilita, principalmente, a produzir seus discursos e contra-discursos nessa arena de embates discursivos em que se tornou a sociedade globalizada contemporânea.

Para Siqueira (2011, p. 108), “o contato com outras línguas e culturas é uma excelente oportunidade para fomentarmos a chamada competência intercultural, seja em interações reais na vida cotidiana ou no ambiente formal de sala de aula”.

Por isso, este trabalho de pesquisa objetivou, também, problematizar o contato dos alunos surdos e ouvintes com a língua americana de sinais (ASL), a qual acompanhada da forma escrita do inglês nos primeiros vídeos propostos, poderia frutificar novas possibilidades de interação e ressignificar o contexto local em que mais de uma língua materna já co-existiam na sala de aula, porém não havia interação por nenhuma das línguas que ali existiam, nem a estrangeira (inglês), nem as línguas maternas (português ou Libras).

Além disso, havia também uma necessidade mais específica de os alunos surdos terem acesso a uma língua estrangeira de sinais que pudesse possibilitar uma comunicação com surdos de outros países assim como ocorre com os ouvintes que aprendem inglês, já que atualmente há políticas públicas que possibilitam o acesso desses alunos a intercâmbio. Porém, em contrapartida, não há políticas públicas que repensem o ensino de LE, e mais especificamente de inglês, para alunos surdos, o que os distancia desse contexto em que ainda há tantas fronteiras a ultrapassar.

Portanto, os alunos surdos só poderão desfrutar dessas oportunidades a partir do momento em que existam políticas linguísticas de acesso não só à língua inglesa escrita, mas também a uma língua de sinais que possibilite uma situação real de comunicação em uma comunidade surda, podendo também ampliar sua cultura e sua visão crítica.

Conforme Rojo (2006, p. 263), “A socioconstrução da ação e da linguagem é fundamentalmente determinada pela sócio-história das interações e das atividades de linguagem em que o sujeito em constituição estão e estiveram imersos”.

Enquanto se espera por essa melhoria nas políticas linguísticas, fica a cargo do professor de LE proporcionar ao aluno surdo atividades de linguagem envolvendo contato com outras línguas de sinais, como a ASL, acompanhadas da escrita em

LE, já que é geralmente na escola o primeiro contato para essa “imersão” em uma LE e é na sala de aula de LE que os alunos têm possibilidades de interação.



*“Todas as tentativas de alcançar a existência-evento real a partir do interior do mundo teórico são sem esperança; não é possível do interior da cognição em si abrir um caminho no mundo conhecido teoricamente para alcançar o mundo real em sua singularidade e irrepetibilidade.”*

*Mikhail Bakhtin*

## 2 TEORIZANDO SEM TEORICISMOS

### 2.1 EM BUSCA DE UM “ENCONTRO DIALÓGICO” ENTRE SURDOS E OUVINTES

Beth Brait na apresentação de uma das edições do livro de Bakhtin (2013), “Questões de estilística no ensino da língua”, chama a atenção para a semelhança do “impasse” no ensino de língua naquele momento histórico vivido pelo professor Bakhtin e na atualidade. Brait traz um Bakhtin pesquisador e professor do ensino médio com o qual nos identificamos enquanto professores pesquisadores da escola básica. Também ele mantinha seus registros de aulas para posteriores análises, partindo da prática para teoria e da teoria para a prática. Ele já ressaltava a importância da “questão metodológica se colocar com a finalidade de ajudar, ao mesmo tempo, o professor e o aluno” (BAKHTIN, 2013, p. 14). Brait acrescenta ainda que Bakhtin vai construindo sua metodologia e seus procedimentos, “sem submeter-se a uma enxurrada de teorias” (BAKHTIN, 2013, p. 16), já fazendo uso das relações dialógicas como pressupostos norteadores de seu trabalho.

Busco entrelaçar a esses fios ideológicos trazidos pelo Bakhtin professor os fios que compõem o contexto desta pesquisa, já que também nesta pesquisa o que está em jogo não é apenas “a interação professor-aluno como forma de construção de conhecimento, mas principalmente “um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo professor, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade” (BAKHTIN, 2013, p.17).

Concordo ainda com Bakhtin (2013, p.42) que (...) “é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa, viva”. Buscamos, portanto, utilizar todos os recursos possíveis dessa linguagem viva, por meio das práticas translíngues e da multimodalidade a fim de permitir que o dialogismo entre diferentes línguas e culturas se instaure na sala de aula de LE.

Segundo Bakhtin (1998, p.95),

a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

É preciso pôr-se na escuta<sup>5</sup> do outro, seja ele surdo ou ouvinte, para que ele tenha um lugar discursivo nesse mundo, onde quem não “fala” uma língua, materna ou estrangeira, está cada vez mais à margem. Ao ter acesso a uma língua estrangeira de sinais, está sendo oportunizado ao surdo e ao ouvinte não apenas dialogar com o outro (indivíduo), mas também com os outros discursos que perpassam a si.

Para Bakhtin (2006, p.43),

todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo.

A inserção da ASL nas aulas de inglês permite que os alunos tenham contato com novos signos assim como a possibilidade de modificação e resignificação de signos que já estavam presentes naquele contexto de ensino de línguas, podendo ser recontextualizados.

Ainda conforme Bakhtin (2006, p.32),

os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Por isso se faz necessária a inserção de uma língua que fomente a interação entre todos os sujeitos presentes em uma sala de aula de LE. Assim os signos terão contexto propício para emergirem e transformarem-se, assim como transformarem também os sujeitos.

Além disso, os colegas e professores ouvintes, assim como os intérpretes, também terão contato com essa nova língua estrangeira e sua cultura, possibilitando uma interação entre todos os participantes, o que não poderia ocorrer com uma LE de modalidade oral auditiva.

---

<sup>5</sup> Para Ponzio (2010, p.25), colocar-se em escuta é disponibilizar tempo para a alteridade, “dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu”.

Nesse contexto, o ensino não fica restrito ao professor e a aprendizagem restrita ao aluno. O professor e os alunos ouvintes tem maior contato com a cultura surda, o intérprete e os alunos surdos também passam a ver o inglês escrito de forma mais significativa.

As ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhe atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar. (GERALDI, 2010, p.89).

É na arena de embate entre a palavra do outro, a língua do outro, que os sentidos vão se (re)construindo, já que esse outro pode ser o colega ouvinte, o intérprete, o professor ou outro aluno surdo. Não há um único detentor do saber. São saberes diferentes que, ao interagirem, podem transformar-se em enriquecimento linguístico e cultural para os sujeitos que dialogam nesse novo contexto de ensino em que todos ensinam e todos aprendem.

## 2.2 DIALOGANDO COM OUTROS SABERES

Como as diferenças culturais podem contribuir para surdos e ouvintes, alunos, intérpretes e professores, poderem dialogar dentro do espaço da sala de aula, resignificando seus olhares sobre o mundo e seus conceitos linguísticos, pedagógicos e sociais? Na sociedade atual há espaço para um multilinguismo sem desigualdades, não só respeitando as diferenças, mas também as considerando como fonte de novos saberes? Qual é o espaço da Língua Americana de Sinais (ASL) em um contexto de ensino de língua inglesa pautado na interação e no dialogismo?

Essa dissertação torna-se relevante ao trazer novas implicações epistemológicas sobre a vida social dos sujeitos surdos e demais participantes, já que para Santos (2001 apud MOITA LOPES 2006, p.91) “o conhecimento tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem envolver implicações sobre a vida social”.

E na mesma direção, para Santos (2004, p.778), “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica

ocidental conhece e considera importante. E esta riqueza social está a ser desperdiçada”.

Para isso faz-se necessário utilizar de metodologias em que teoria e prática se desenvolvam juntas, dialogicamente, considerando os saberes científicos (ocidentais), mas também os não científicos que eram antes desperdiçados, empoderando os sujeitos como participantes ativos e não apenas passivos.

Santos (2007) ressalta que experiências muito locais, como é o caso das experiências das comunidades surdas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, sendo assim mantidas invisíveis e desacreditadas.

Isso se deve ao fato de as ciências sociais ainda estarem muito agarradas a uma “razão eurocêntrica e indolente, que se considera única” (SANTOS, 2007). O autor ainda afirma que “o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas”(SANTOS, 2007, p.25). Ou seja, são desconsiderados e desperdiçados os saberes de grupos sociais tidos como minorias, chamados pelo autor de Vozes do Sul.

Segundo Santos (2010, p.35-36), “as ciências sociais têm um longo caminho a percorrer no sentido de se compatibilizarem com os critérios de cientificidade das ciências naturais”. Dentre os obstáculos a serem superados estão a falta de objetividade devido à subjetividade dos fenômenos sociais; não há como estabelecer leis universais, já que os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados (SANTOS, 2010). O autor destaca uma visão mecanicista do mundo, da natureza e do ser humano, desconsiderando suas especificidades e sua subjetividade.

Santos (2010, p.60) defende, então, “um paradigma prudente para uma vida decente” considerando que a verdadeira revolução científica não deve deixar emergir apenas o paradigma científico, mas também o paradigma social. É neste ponto que as ciências sociais passam a andar de mãos dadas com a LA nesse tipo de pesquisa em que há um comprometimento do pesquisador não só com as questões linguísticas, mas também com as sociais e pedagógicas, o que revela o caráter transdisciplinar desse campo de pesquisa.

Moita Lopes (2008) concorda com Santos (2007) quanto a considerar as Epistemologias do Sul, ou vozes do Sul, na produção de conhecimentos ou saberes

baseados no olhar e na própria voz daqueles que vivem à margem, colaborando assim para reinventar a vida social. É preciso, pois, colocar-se na escuta das vozes que perpassam os sujeitos da pesquisa, já que não são objetos de estudo, mas seres pensantes, sócio-histórico-culturais com suas crenças, valores e saberes. Assim, conforme Cavalvanti (2008, p.250), “é preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles”.

Também é destacada por Moita Lopes (2008) a necessidade de se criar uma “agenda ética de investigação para LA”, a fim de que o pesquisador compreenda a vida social como ela realmente é apresentada, redescrevendo-a, situando sua pesquisa no mundo em que também ele está inserido, já que “a concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e das ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento (...)” (SANTOS, 2010, p.71-72). Não só o pesquisador, mas todos os participantes da pesquisa passam a ser autores e sujeitos no mundo, já que todos os saberes são considerados igualmente relevantes e são compartilhados dialogicamente criando e recriando novos saberes.

O multilinguismo é responsável por essa riqueza de saberes que se transpassam durante a aula de línguas em que a comunicação não é estabelecida apenas por uma língua imposta, majoritária, hierarquicamente superior. Considera-se que “o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência moderna é promover a situação comunicativa (...)” (SANTOS, 2010, p.73). Portanto, não há como desconsiderar a língua falada pelos surdos quando chegam à escola, seja esta a língua brasileira de sinais (Libras), ou ainda alguns resquícios de gestos usados em casa anteriores ao aprendizado de Libras. É preciso deixar as línguas interagirem e se traduzirem culturalmente nesses processos comunicativos que ocorrem na sala de aula ou em outros espaços dentro e fora da escola:

A ciência do paradigma emergente é assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a serem usados fora do seu contexto de origem (SANTOS, 2010, p.77).

Segundo Santos (2004, p.814), “aumentando o campo das experiências, é possível avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis”. Com isso percebe-se quão construtivo pode ser a interação dos alunos surdos e ouvintes com

uma língua estrangeira de sinais, novas experiências geram novas dúvidas, trazem novos conceitos, reformulam-se os questionamentos, conhecimento novo é construído e reconstruído; além disso, há alunos ouvintes que pelo contato com os colegas surdos já se interessam em aprender mais sobre a cultura surda e geralmente não há espaço suficiente dentro da escola para que as traduções culturais propostas por Santos (2004) aconteçam.

Não se pode desperdiçar a cultura que esse grupo social traz consigo para o ambiente escolar, em uma aula de línguas; ignorar conhecimento linguístico é um desperdício inaceitável. Santos (2004) realça esse desperdício de experiência e afirma que é pelo trabalho de tradução desses saberes que são criadas condições para que esses grupos sociais, que sofrem uma injustiça legitimada por essa experiência desperdiçada, alcancem uma concreta emancipação social.

“Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS,1995 apud SANTOS, 2004). Não há assim saber completo, nem ignorância plena; é com base nessa incompletude que se propõe uma interação dialógica entre os diferentes saberes, nesse caso saberes linguísticos entre a língua oral e a língua de sinais utilizadas pelos alunos surdos e ouvintes e as línguas de sinais estrangeira e inglês escrito utilizadas pela professora e pela pesquisadora a fim de que cada um possa contribuir com suas experiências linguísticas superando suas ignorâncias em determinados aspectos, e compartilhando e ampliando os saberes em outros.

*“Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor”.*

*Marília Amorim*



### 3 (RE)CONHECENDO O(S) OUTRO(S) DA PESQUISA

#### 3.1 O DIALOGISMO COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Em sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin (2006), considerando a língua viva e não como o sistema abstrato saussuriano, propõe como ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2006, p.127)

Ao optar por uma concepção de língua e sujeito sócio-históricos, é essencial que, ao desenvolver a pesquisa e, principalmente, ao interpretar os dados singulares, sejam valorizados igualmente os fatores linguísticos e extralinguísticos, sendo estes postos em embate dialógico em cada evento discursivo.

Esses sujeitos trazem vozes que os perpassam e que os constituem historicamente e ideologicamente enquanto professor, TILSP, aluno, enquanto surdo ou ouvinte, e cada um se constitui pelo outro e constitui o outro durante as relações dialógicas estabelecidas nas interações durante a pesquisa.

Assim, os alunos se mostram em sua diversidade nos vídeos das duas semanas de atividades em que há alunos lendo, usando o celular, conversando e até “fazendo bagunça”, ao mesmo tempo em que há aqueles que interagem com os colegas utilizando as diferentes línguas que circulavam e em alguns momentos trazem também músicas e nome de aplicativos para relacionar com o que circula em Línguas de sinais e inglês.

As professoras se revelam ora participando, ora chamando a atenção dos alunos ou revelando suas angústias referentes ao ensino e seus problemas cotidianos. É possível ver nos vídeos as professoras de inglês tendo que recolher celular de alunos que insistem em usar mesmo contra as normas da escola, há momentos em que precisam sair da sala, deixando os alunos apenas com a pesquisadora para resolver questões pedagógicas.

Os professores surdos falam de lugares semelhantes, mas, em alguns momentos, o professor convidado demonstra uma preocupação maior com a formação continuada dos surdos e TILSPs. Ele traz, inclusive, para os alunos, durante as aulas, um pouco de sua história enquanto surdo aprendendo outras línguas, se graduando e se pós graduando. Fazendo intercambio e como isso é possível para todos eles.

A professora da escola teve um início de formação parecido com ele, ao passar por todas as dificuldades de ser alfabetizada em português e não ter sua língua reconhecida, demonstrando desejo de no futuro aprofundar-se mais, vivenciar mais outras línguas como sugere o professor surdo.

Todos esses locais de enunciação, ora diferentes, ora semelhantes, refletem a complexidade desse contexto em que o dialogismo possibilita encontros com o outro.

A escolha por uma abordagem dialógica, assim como reforça Amorim (2004, p.15), é necessária para discutir em torno das ciências a possibilidade de incluir a questão da alteridade “quanto ao seu método, seu rigor, sua cientificidade ou suas condições de possibilidade”.

Segundo Brait (2006, p.60)

A partir do diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos.

Além de suas contribuições teóricas, Bakhtin também contribui para a interpretação dos dados desta pesquisa ao propor uma perspectiva metodológica que não se fecha em si, mas permite inclusive diálogos com outras metodologias que também se ocupem de um “objeto” de pesquisa vivo, ativo e participativo, um sujeito sócio histórico, responsável e responsivo.

As contribuições teórico-metodológicas do pensamento bakhtiniano não configuram, efetivamente, uma proposta fechada e linearmente organizada. Constituem, no entanto, um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2006, p.61)

Por meio dessa postura dialógica foi possível trazer para a arena de embate diferentes línguas, diferentes sujeitos, cujos discursos eram desvalorizados dentro do contexto de sala de aula de línguas por terem uma língua minoritária, diferentes vozes que perpassavam esses sujeitos, incluindo as vozes que me perpassavam enquanto professora, pesquisadora, participante da pesquisa ao interagir com os alunos, intérpretes e demais professores de inglês; e também enquanto aluna, ao me posicionar enquanto aprendiz das línguas de sinais que circularam nas interações discursivas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Amorim (2004, p.31),

“colocar esse sujeito no lugar de objeto de estudo instaura entre sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo.”

A busca do encontro ao outro deve se dar desse lugar exotópico em que tanto o outro quanto sua língua são a princípio estrangeiros para mim e por meio do encontro dialógico passam a produzir sentidos. A autora ainda acrescenta que é “no âmbito dos signos que estão em jogo a possibilidade e a impossibilidade do encontro e é também nesse lugar que se podem verificar os efeitos de contacto entre diferentes povos ou grupos” (AMORIM, 2004, p. 41).

Conforme Bakhtin (1997, p.356),

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa).

O convite ao diálogo é tão intenso que não há como ser apenas um pesquisador observador em meio à complexidade trazida pelas enunciações durante as aulas de inglês. Mesmo após o desenvolvimento das atividades, ao assistir às gravações das aulas e das rodas de conversas, a cada enunciado múltiplos sentidos eram produzidos pelo embate das vozes que me perpassavam. Eram os meus discursos, alguns ainda internos, outros já a se externar na escrita, dialogando com os dados que acabavam de germinar no campo tão fecundo que é a sala de aula de línguas.

Por tratarmos de um sujeito histórico, considero pertinente dialogar também com uma metodologia ginzburguiana, que parte da história, mas que também se aplica a contextos outros, tais como a linguística.

### 3.2 PISTAS A SEGUIR, PASSOS SINGULARES A TRILHAR

O historiador italiano Carlo Ginzburg propõe em “Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História” (1989) um modelo epistemológico que teria emergido no final do século XIX, mas que tem sua base no saber venatório do homem primitivo, o qual se caracteriza por ser capaz de reconstituir uma “realidade complexa, não experimentável diretamente, a partir de dados aparentemente negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p.152). É a partir dessa premissa investigativa que surge o paradigma indiciário, propondo um desprendimento das características mais “vistosas” e mais “facilmente imitáveis” para examinar os pormenores negligenciáveis. Para o historiador o caçador teria sido o primeiro a narrar uma história porque era “o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (idem, 1989, p.152).

O autor fez aproximações entre o método indiciário do pintor Morelli, que analisava as minúcias características de cada artista sendo capaz de identificar se uma obra era original ou cópia, e o método investigativo e interpretativo do personagem Sherlock Holmes criado por Conan Doyle. Também fez aproximações destes com a técnica da psicanálise de Freud que também buscava aqueles “elementos pouco notados e mais despercebidos” da observação comum. Ginzburg afirma que o próprio Freud ao ler Morelli reconhece a importância de seu método interpretativo que se centra “nos resíduos, dados marginais, considerados reveladores (idem, 1989, p.149)”.

Na analogia entre os três casos destacados por Ginzburg, as pistas, sintomas, indícios permitem captar uma realidade mais profunda, orientando em direção a uma análise de casos individuais, reconstruíveis somente através desses aspectos, os quais dialogam com os dados singulares, os atos propostos por Bakhtin.

Assim como o paradigma indiciário possibilitou a análise feita por Ginzburg na sua obra “O queijo e os vermes” (2006), por meio do cruzamento da microhistória de Menocchio e da macrohistória da Inquisição, da Reforma e da Invenção da

Imprensa, ousou utilizar desse paradigma que, juntamente com a perspectiva dialógica de Bakhtin, permite que a macrohistória da transição entre escola inclusiva e a proposta de uma escola bilíngue emaranhem-se com a microhistória de uma professora pesquisadora que em suas aulas de inglês buscou ir ao encontro da palavra outra, em sinais, e dialogar com os conhecimentos dos seus alunos surdos.

Foram tomados para análise aqueles dados que caracterizam interações que às vezes ocorrem pelos corredores, no final das aulas e que ficam à margem das pesquisas. Mas foram exatamente esses dados que indicaram o aprendizado que estava ocorrendo no contato translinguístico entre as línguas orais e de sinais durante as aulas.

Geralmente as análises partem dos dados retirados de testes ou ainda focam apenas nos dados que aparecem em situações prototípicas de aulas de LE em que os alunos utilizam apenas ou exclusivamente a língua alvo a ser aprendida. O uso de outras línguas, inclusive as maternas, geralmente são repreendidos pelos professores ou são vistos como indicadores de que o aluno ainda não aprendeu a língua alvo, ou que a rejeita por algum motivo. A interação entre diferentes línguas então é vista em geral de forma negativa, por ir de encontro aos métodos padronizados de ensino de línguas que “encaixotam” cada língua em seu compartimento de LE ou LM.

Considerando que há uma hierarquia de saberes e alguns desses saberes ficam à margem, assim também esse paradigma foi considerado sem prestígio enquanto que o método cartesiano de pesquisa foi mais valorizado socialmente. Daí a importância da ecologia de saberes proposta por Santos ao considerar todas as formas de saberes sem ignorar nenhuma nem diminuir uma em detrimento de outra.

Geraldi afirma que a língua é história e faz história. Ela está “sempre em movimento, sempre se fazendo, inacabada e provisoriamente acabada para oferecer os recursos para o trabalho presente que continua a constituí-la” (GERALDI, 2010b, p.35-6). Há, pois, um diálogo produtivo e ecológico entre os caminhos propostos e trilhados por Ginzburg em busca de indícios e os passos (atos) singulares bakhtinianos.

### 3.3 CONTEXTUALIZANDO ESTA PESQUISA CRONOTOPICAMENTE

A geração<sup>6</sup> dos dados da presente pesquisa ocorreu no terceiro trimestre do ano letivo de 2014, nos meses de outubro e novembro, em uma escola pública da rede estadual em regime de tempo integral para algumas séries do ensino fundamental e do ensino médio. Para as 5ª e 6ª séries do ensino fundamental só era letivo o turno vespertino. As turmas eram compostas por alunos surdos e ouvintes e tinham a presença do intérprete com uma proposta de inclusão. Além disso, os alunos surdos também tinham momentos com a professora surda na sala de recursos específica para educação especial, devido a proposta de inclusão da escola. Os professores de inglês e os intérpretes tinham horários de planejamento entre os horários de aula em dias diferentes o que impossibilitava que planejassem as aulas juntos.

O período de desenvolvimento das atividades ocorreu durante duas semanas específicas de outubro e novembro de 2014, não concomitantes com as atividades avaliativas dos alunos para não comprometer o andamento das atividades planejadas pelos professores de inglês e o cumprimento do currículo e do calendário letivo.

Durante a primeira semana, em outubro, as atividades propostas pela pesquisadora tiveram como ponto de partida vídeos com diálogos em ASL com legenda em inglês, devido a necessidade de suporte visual para melhor compreensão não só dos alunos surdos, mas também dos ouvintes. Além dos vídeos foram distribuídos aos alunos cópias do alfabeto manual da ASL (figura 1), pois há diferenças em relação ao alfabeto manual de Libras e também pelo fato de alguns alunos ouvintes não conhecerem os alfabetos manuais.

---

<sup>6</sup> Emprego o termo “geração” de dados em vez de “coleta” concordando com GARCEZ, BULLA e LODER (2014) que ao se propor a entender a vida social não há método de gravação ou aparelho que seja capaz de coletar integralmente tão complexos aspectos, sendo os dados assim gerados durante o processo.

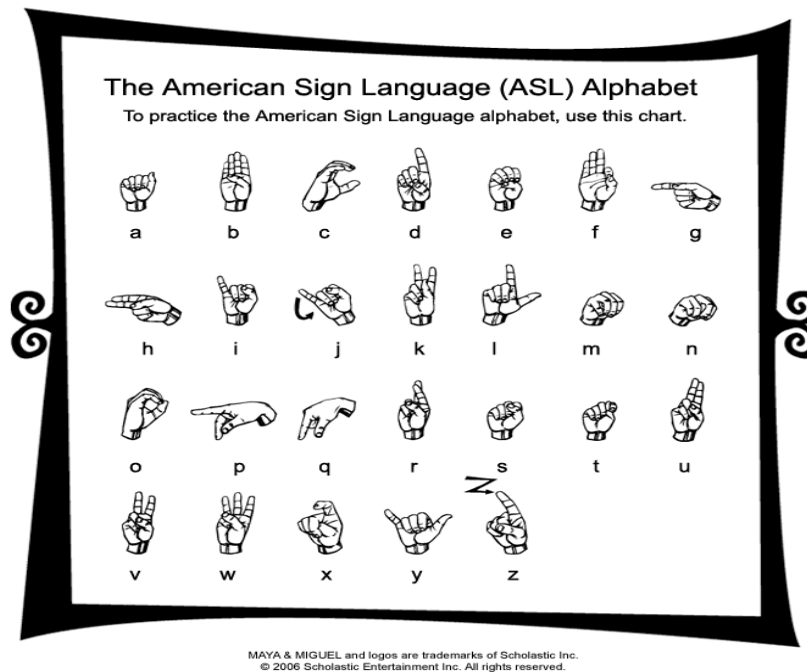


Figura 1 – Alfabeto manual da Língua Americana de Sinais (ASL)

Após a apresentação do primeiro diálogo entre surdos americanos, por meio de vídeo<sup>7</sup>, os alunos foram questionados quanto a compreensão geral daquele evento discursivo, sobre o que estava acontecendo, sobre o que eles estavam falando. Posteriormente, com a reapresentação do mesmo vídeo, foram questionados sobre os sinais que estavam sendo utilizados para que se comunicassem.

A partir das respostas dos alunos e de suas dúvidas também, foram sendo relacionados os sinais aos seus sentidos dentro daquele contexto apresentado, assim como foram relacionados os termos em inglês que apareciam na legenda. Somente após a compreensão do diálogo, a pesquisadora e a professora conduziram os alunos à etapa da reprodução do diálogo apresentado no vídeo.

Como o vídeo tratava de apresentações, na sequência foi apresentado o alfabeto em vídeo<sup>8</sup> e com orientações sobre a produção dos sinais. Foram reforçadas pela pesquisadora algumas orientações oralmente para os alunos ouvintes, pelo fato de eles não estarem acostumados com a modalidade visual-espacial das línguas de sinais, tais como orientações sobre como sinalizar, sobre os cumprimentos e

<sup>7</sup> Link: <https://www.youtube.com/watch?v=VQwg32w0cZc>

<sup>8</sup> Link: [https://www.youtube.com/watch?v=pDfnf96qz\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=pDfnf96qz_4)

apresentações usados no primeiro vídeo por meio de outros vídeos<sup>9</sup> com mais expressões em ASL que poderiam ser também utilizadas pelos alunos durante seus próprios diálogos com os colegas. Foram destacados também fatores linguísticos e culturais referentes às línguas de sinais (Libras e ASL), tais como origem, semelhanças, diferenças, espaço a ser utilizado para sinalizar, expressão facial como constituinte da própria estrutura da língua, conforme figura 2, além de informações sobre a cultura surda que muitos desconheciam, como o fato de o sinal pessoal só poder ser dado por um surdo.



Figura 2 - Trecho de vídeo que destaca a expressão facial em ASL.

A figura 2 é um recorte de um dos vídeos que, enquanto apresenta os sinais em ASL, traz também informações para os alunos sobre algumas particularidades das línguas de sinais e da cultura surda. Especificamente esse trecho recortado trata das expressões faciais que, além de ser um dos parâmetros utilizados na estrutura da língua, marcando entonação de pergunta ou negação, por exemplo, também traz uma questão cultural, já que algumas expressões podem se diferenciar de uma língua de sinais para outra, conforme foi percebido durante os encontros dialógicos entre ASL e Libras.

Após esse momento, os alunos puderam repetir os diálogos, se apresentando ao colega em ASL, reformulando seus diálogos a partir do que haviam aprendido, questionando, criando seus próprios sentidos. Quando foi solicitado para os alunos repetirem os enunciados propostos nos vídeos em ASL e Inglês, não se teve por

<sup>9</sup> Links: <https://www.youtube.com/watch?v=liz9iWVKauo>  
<https://www.youtube.com/watch?v=Vo0T3YklfF4>



objetivo a mera repetição pela repetição, mas que em contato com os repertórios linguísticos de cada participante, esses novos enunciados criassem um embate dialógico produzindo novos sentidos concordando com Amorim (2004, p. 133) que “Isto não quer dizer que repetimos. Mas o trabalho criador consiste exatamente na luta com outras enunciações para poder inscrever sua própria voz (...) mesmo no caso de uma repetição, ela seria nova: um novo contexto de enunciação constitui um novo contexto dialógico, o que produz sempre um novo sentido”. É fundamental deixar as vozes dos participantes falarem, mas devo também inscrever a minha voz de acordo ou desacordo com elas.

Em algumas turmas não houve tempo suficiente para passar todos os vídeos, pois a quantidade de aulas disponíveis para o projeto variou de uma turma para outra. Nessa semana também houve problemas com o equipamento que estava sendo utilizado nas filmagens, não permitindo que fossem registradas todas as aulas. Também houve momentos em que, principalmente nas aulas eletivas, havia poucos alunos, devido à falta dos demais naquele dia letivo, o que ocasionou em algumas aulas em que só havia ouvintes. Por outro lado, nas turmas em que houve maior quantidade de aulas disponibilizadas para o desenvolvimento das atividades, os participantes tiveram mais tempo para interagir, tirar suas dúvidas e aprender mais sinais.

Na semana seguinte, em novembro, foram apresentados outros vídeos<sup>10</sup> sobre números e com mais frases incluindo perguntas e vocabulário novo, para que eles pudessem ter opções quando fossem conversar com o colega posteriormente. Foram revisados também os sinais aprendidos na primeira semana, devido ao tempo em que os alunos não estiveram em contato com a língua.

Novamente os sinais foram repetidos e, a partir do que foi aprendido, foi proposto novamente conversa em duplas em ASL, sendo as duplas trocadas com frequência, devido ao fato de os diálogos serem curtos. Somente uma das turmas pode assistir ao último vídeo<sup>11</sup> proposto para o desenvolvimento e ampliação do repertório linguístico.

---

<sup>10</sup> Links: [https://www.youtube.com/watch?v=HdgNPEmaQ\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=HdgNPEmaQ_E)  
[https://www.youtube.com/watch?v=G\\_aJDErkEFA](https://www.youtube.com/watch?v=G_aJDErkEFA)

<sup>11</sup> Link: <https://www.youtube.com/watch?v=INaTN47eOCs>

Além das conversas aluno/aluno, houve oportunidade de conversas aluno/professora, aluno/intérprete, aluno/pesquisadora. Conforme as dúvidas iam aparecendo, estas eram sanadas tanto pela professora quanto pelo intérprete, pela pesquisadora ou pelos próprios alunos. De acordo com as necessidades de tradução de cada um, eram utilizadas durante as aulas de língua inglesa (como LE), as línguas maternas dos alunos, sem que essas fossem minorizadas nesse espaço de ensino e aprendizagem de línguas.

Nos períodos matutino e vespertino dos dias 24/10/14 e 19/11/14, houve participação de um professor surdo (doravante PRSC) que dominava ASL e foi convidado pela pesquisadora com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos participantes da pesquisa com um falante mais experiente das línguas de sinais. Temos, assim, como participantes da pesquisa: 2 professoras de inglês (PR e PE); alunos surdos (ALS) e ouvintes (ALO) do Ensino Fundamental II de 5ª a 8ª série; 7 intérpretes (I) e uma professora surda (PRS) que trabalhava na sala de recursos da escola.

Os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos de geração dos dados e não se opuseram a qualquer metodologia empregada durante a pesquisa. Também foi esclarecido a eles que a participação na pesquisa era de livre e espontânea vontade, podendo o participante se recusar a participar desta, caso decidisse. O diretor da escola foi consultado com antecedência a fim de autorizar o desenvolvimento das atividades e garantir que elas não prejudicariam o transcorrer das atividades letivas já previstas no calendário proposto pela rede de ensino; conforme documento assinado no anexo A.

A opção pelo ensino fundamental foi devido a alguns fatores considerados relevantes para a pesquisa: quantidade de alunos surdos por turma, a maioria dos alunos surdos já tinha sua língua materna, Libras, bem desenvolvida e já tinham contato com o português desde o Ensino Fundamental I. Tinham pouco contato com o inglês no ensino formal; alguns estavam começando a aprender inglês naquele ano. Apesar disso, também foi proporcionado contato dos alunos do EM com a ASL em um dos momentos de desenvolvimento das atividades com a presença do PRSC.

A princípio a pesquisadora propôs que as professoras de inglês apresentassem os vídeos, podendo contar com seu suporte para tirar as dúvidas dos alunos em relação a ASL, mas durante os primeiros momentos de aplicação das atividades, a pedido das professoras, a pesquisadora passou a ministrar a aula juntamente com a professora regente. Outros fatores influenciaram também essa mudança, como o fato de uma das professoras não poder disponibilizar uma de suas aulas para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, o qual só pode ser desenvolvido durante uma aula cedida pelo professor de matemática. A professora que estava em horário de planejamento, foi rapidamente até o fundo da sala para observar o desenvolvimento das atividades e posteriormente, em conversa com a pesquisadora, relatou sua impressão sobre aquele momento.

Para constituir o *corpus* de pesquisa foram utilizados para a geração dos dados questionários para conhecer o perfil profissional dos professores e intérpretes, rodas de conversas entre intérpretes e os professores surdos (devido a incompatibilidade de horários, os professores de inglês, ouvintes, não puderam participar desse momento e, por isso, apenas uma professora gravou o relato sobre suas impressões), rodas de conversa com os alunos e gravação por meio de vídeos das aulas. Também foram consideradas as notas de campo da pesquisadora por apresentarem também dados singulares de extrema relevância para a pesquisa.

É importante também destacar o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, já que se trata de uma escola polo no que diz respeito à inclusão de alunos surdos no ensino regular na cidade. A escola conta com profissionais como intérpretes nas salas de aula em que há presença de alunos surdos e ouvintes. Conta também com uma professora surda que dá suporte na sala de recursos ao ensino da primeira língua dos surdos, Libras, o que não ocorre em todas as escolas do estado e que traz situações específicas que contribuiriam para o desenvolvimento das atividades desta pesquisa.

O inglês e o espanhol são as línguas estrangeiras ensinadas nas turmas de 7ª e 8ª séries dos anos finais do Ensino Fundamental dessa escola, enquanto que as turmas de 5ª e 6ª tem somente aulas de inglês como LE. Foi o primeiro ano em que a escola funcionou em sistema de ensino integral para 7ª e 8ª séries, havendo assim diferença na carga horária dessas turmas em relação aos alunos de 5ª e 6ª séries.

No sistema integral os alunos podiam optar por disciplinas eletivas. As aulas de inglês eletivas foram descartadas no início do ano letivo pelos alunos surdos devido à metodologia utilizada ter como foco a habilidade de comunicação oral. Devido ao projeto, foi feita antecipadamente a proposta para a professora de inglês regente das turmas eletivas, que aceitou participar do projeto mesmo não lecionando para os alunos surdos do EF naquele ano. Os alunos surdos foram então convidados a participar dessa disciplina a fim de poderem aprender ASL para fins comunicativos nas duas semanas de desenvolvimento das atividades da pesquisa, assim como os alunos ouvintes matriculados regularmente na disciplina eletiva de inglês.

Como a carga horária é menor para os alunos que não pertencem às turmas de tempo integral, houve turmas que desenvolveram menos atividades do projeto e tiveram menor contato com a ASL. Apesar disso, foi importante oportunizar o desenvolvimento da habilidade comunicativa desses alunos por meio da interação em LE, já que nas aulas regulares geralmente é desenvolvida com maior frequência a habilidade leitora dos alunos e há, devido ao curto tempo, poucas oportunidades de interação.

Em conformidade com Amorim (2004), foi importante haver sucessivamente, durante a pesquisa, afastamentos e aproximações do “objeto” de pesquisa que, por se tratarem de sujeitos ativo-responsivos, possibilitam, a cada novo evento discursivo, múltiplas traduções de cada ato constituinte desse evento, que é a aula de LE, levando a produzir novos olhares para e com o outro. É esse afastamento do pesquisador que revela seu lugar exotópico em relação ao sujeito de pesquisa.

As anotações durante a pesquisa contendo relatos dos participantes e apontamentos da pesquisadora também foram produtivas no caminhar desta pesquisa, assim como as rodas de conversa entre alunos e intérpretes e entre intérpretes e professores surdos, a fim de avaliar se realmente houve ganhos linguísticos e culturais por parte dos participantes.

Após a execução das atividades, alguns fatores mostraram-se relevantes ao apontar que a inserção da ASL proposta trouxe contribuições positivas ao desenvolvimento linguístico e cultural dos participantes.

De acordo com relatos de professores e intérpretes, os alunos surdos utilizaram sinais em ASL durante aula de outra disciplina e inclusive no horário do intervalo

entre as aulas, buscando oportunidades de interagir com o outro na língua que estava aprendendo, mesmo fora do contexto da aula de LE.

Outro fator importante foi o interesse dos ouvintes, alunos e professores de inglês, pela cultura surda e pelas línguas de sinais, revelado pelos questionamentos feitos já durante o desenvolvimento das primeiras atividades.

*Quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil ele perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falares minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim construções discursivas.*

*Terezinha de Jesus Machado Maher*

## 4 ANALISANDO AS SINGULARIDADES DE PRÁTICAS PLURILÍNGUES

### 4.1 SEGUINDO AS “PEGADAS” ENCONTRADAS

Assim como Ginzburg intrigou-se com aquele evento único que cruzou seu caminho enquanto aparentava trilhar outra rota de pesquisa, também eu fui surpreendida com um evento único ao me deparar com os alunos surdos em minha sala de aula. Esses alunos chegaram com sua língua e sua cultura diferentes, desconsideradas dentro da hierarquização de línguas e culturas que é feita ideologicamente pela nossa sociedade, em que o inglês e “sua cultura” estariam ali bem acima do português na sala de aula de língua estrangeira e onde as demais línguas nem apareceriam. Percebi que durante as aulas, mesmo com a presença do intérprete intermediando minha comunicação com uma aluna surda (no início era apenas uma), eu me sentia como se eu não “desse aula” para ela, como se a comunicação não fluísse e, a meu ver, não era pelo fato de ela não saber minha língua (o português) ou a língua que eu tentava ensinar (o inglês), mas pelo fato de eu não conhecer sua língua e sua cultura. Notei também que ela se referia a mim como “a professora de inglês”, mas eu sentia que nem isso eu era para ela, era como se eu não existisse. Nem mesmo tinha um sinal para o meu nome. Talvez ela nem se preocupasse em saber meu nome, afinal não teria que se dirigir diretamente a mim, apenas ao intérprete.

É importante destacar que, para o surdo, a pessoa deve se apresentar dizendo o nome em datilografia, usando o alfabeto manual, e usar o sinal pessoal, o qual é escolhido por um surdo de acordo com características da pessoa, geralmente físicas ou profissionais. “O sinal pessoal é o nome próprio, o “nome de batismo” de uma pessoa que é membro de uma comunidade Surda” (FILIPPE, 2007, p.33). É por esse sinal que o surdo se refere a essa pessoa quando está falando com outra pessoa, sendo o sinal pessoal uma representação visual dessa pessoa.

Somente no ano seguinte quando tive a presença de mais alunos surdos em minha sala de aula e comecei a aprender os primeiros sinais em Libras com eles, é que recebi o meu sinal e passei a existir para eles, não apenas como a professora ali distante, aquela que está ali para ensinar, mas passei a existir como mais um “outro”

com quem eles poderiam interagir para aprender e também para ensinar. A busca direcionou-se para a compreensão de mais alguns questionamentos: Como as diferenças culturais podem contribuir para surdos e ouvintes, alunos, intérpretes e professores, dialogarem dentro do espaço sala de aula, resignificando seus olhares sobre o mundo e seus conceitos linguísticos, pedagógicos e sociais? Na sociedade atual há espaço para um multilinguismo e um multiculturalismo sem desigualdades, não só respeitando as diferenças, mas sim as considerando como fonte de novos saberes? Qual é o espaço da língua americana de sinais em um contexto de ensino de língua inglesa pautado na interação e no dialogismo?

Ao interpretar os dados da pesquisa, iniciando pelos questionários dos professores e dos TILSP, já é possível perceber alguns indícios importantes que permitem conhecer um pouco melhor os sujeitos participantes e as vozes que emergem em suas respostas.

Esses dados revelam que os professores lecionam há pouco tempo (máximo cinco anos), exceto uma que leciona há mais tempo que as demais. Trabalham com alunos surdos em suas salas de aula há no máximo dois anos. Não sabem Libras, mas contam com a presença do TILSP na sala de aula durante todas as aulas. Lecionam em muitas turmas com várias séries diferentes e com planejamentos diferentes. É importante ressaltar que não há um momento específico para planejamento junto entre professores e os TILSP, apesar de a escola no presente ano contemplar um momento de planejamento para os TILSP, sendo este o primeiro ano em que esses profissionais têm esse direito.

Os professores relataram que foi o primeiro contato com uma língua de sinais estrangeira. Muitos alegaram desconhecer a existência de variedades de línguas de sinais, acreditando haver apenas uma única língua de sinais universal. Também destacaram a dificuldade em planejar atividades específicas para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, mas mostraram preocupação em atender as necessidades dos alunos considerando suas diferenças linguísticas e buscando metodologias diferenciadas, mais visuais, das turmas em que só havia alunos ouvintes.



Até o momento da pesquisa, as professoras não haviam participado de nenhuma formação específica para educação de surdos, fator que reflete a escassez de formação nessa área para os professores em geral.

Também foi revelado que as metodologias utilizadas geralmente nas aulas são mais voltadas para o ensino tradicional de línguas, havendo pouca oportunidade de interação entre os alunos, podendo ser a barreira linguística um dos agravantes para essa falta de interação.

As professoras também relataram que há pouca utilização de recursos tecnológicos durante as aulas de língua estrangeira, fator que pode diminuir as possibilidades de contato com uma língua estrangeira que é de modalidade visual-espacial. Isso pode refletir fatores como insegurança ou desconhecimento em relação às novas tecnologias, mas também reflete um problema típico nas escolas públicas no que se refere à dificuldade de agendamento dos espaços com acesso a essas tecnologias ou mesmo problemas técnicos como o caso de equipamentos que não funcionam.

É importante destacar que a sala utilizada para o desenvolvimento das atividades é equipada com uma lousa digital e foi previamente agendada pela pesquisadora de acordo com a disponibilidade de dias e horários que fossem compatíveis com os horários das aulas de inglês, o que mostra a possibilidade de utilizar aquele espaço, mesmo que esporadicamente, a fim de aproveitar os recursos multimodais a favor do ensino de línguas.

Os questionários aplicados, além de delinear o perfil dos profissionais que participaram da pesquisa, também tiveram como finalidade mostrar o grau de afinidade dos professores de inglês com línguas de sinais e o grau de afinidade dos TILSP com a língua inglesa. Esse recurso foi de extrema relevância para mostrar como foi possível o dialogismo em uma aula multilíngue apesar da ausência ou diminuta presença de conhecimento inicial dos envolvidos sobre a língua do outro.

Segundo Freire e Favorito (2007), é pela linguagem que o processo de ensino aprendizagem e as identidades dos seus participantes são construídos. Também é ela que torna explícitas as regras de interação próprias de cada contexto, sendo que esses contextos emergem na complexidade dos discursos.

Durante o processo interativo nas aulas, todos os sujeitos se sentiram livres para ensinar e aprender utilizando ora suas línguas maternas, para tirar dúvidas quanto

ao sentido do que era novo para eles, ora utilizando, testando as línguas estrangeiras para se comunicar com os outros surdos ou ouvintes.

Para Morin (2006) a complexidade é um tecido que paradoxalmente tece junto a heterogeneidade do uno e do múltiplo. Assim como a língua é viva e os sujeitos vão constituindo suas identidades, suas histórias e seu mundo por seus discursos em um constante vir a ser, também a complexidade trazida por Morin (2006, p.13) é “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”, são os atos singulares, únicos e irrepetíveis que ocorrem no embate dialógico.

A complexidade no ensino de línguas e mais especificamente nas aulas de inglês pode ser percebida, apesar de não poder ser totalmente captada, nos vídeos (anexos em DVD) por meio de algumas situações e das enunciações de alguns alunos e professores. Durante a aula registrada no vídeo 2.8 a professora se preocupa em lembrar os alunos dos conteúdos que já foram trabalhados em sala de aula: “vocês já aprenderam o que significa (...) vocês já sabem”. Os sentidos produzidos por cada aprendiz será diferenciado de acordo com vários fatores, tais como seu repertório linguístico prévio, fatores sócio-histórico-culturais, dentre outros fatores. Ela segue: “*who are you* vocês já sabem (...) *what time* vocês aprenderam semana passada”.

No depoimento de uma das professoras conforme vídeo 3.3, anexo em DVD, e nas conversas entre a pesquisadora e as professoras também transparecem algumas angústias quanto ao fato de nem todos os alunos participarem das atividades. No vídeo 2.4 a pesquisadora diz para a turma que nem todos estão participando e a professora no final reclama em inglês com a pesquisadora que eles não querem nada. A pesquisadora diz aos alunos que está conversando em inglês com a professora porque é aula de inglês e estão sinalizando porque também é aula de ASL. Um dos alunos questiona: “mas nós estamos no Brasil”. Ambas insistem em seus discursos a estimular os alunos a participarem das atividades, apesar de toda a complexidade que o ensino de inglês por si só já traz embutida.

No contexto de escolas regulares com a presença de alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula, tendo ainda a presença de um intérprete de língua de sinais há de se questionar o papel de cada participante no processo de ensino aprendizagem

de línguas. O que ocorre muitas vezes é que o professor deixa sob a responsabilidade do intérprete o ensino ao aluno surdo enquanto dirige-se aos demais alunos ouvintes. “A dupla tarefa de traduzir simultaneamente [o professor] e oferecer informações extras provoca um descompasso entre ouvintes e surdos suficiente para obstruir o fluxo da interação” (FREIRE; FAVORITO, 2007), além de não proporcionar trocas discursivas entre professor/aluno, surdo/ouvinte ou intérprete/professor restringindo a construção de conhecimentos e anulando os saberes dos alunos surdos.

Por outro lado, quando há interação entre as línguas, os alunos surdos e os alunos ouvintes ampliam seus repertórios linguísticos e reconhecem que apesar da hierarquização imposta, não haveria possibilidade de considerar apenas o inglês na aula de LE. Eles percebem a necessidade de saber a língua do colega surdo, apesar de ser uma língua minoritária, para interagir com o colega surdo e com ele também aprender. Os participantes juntos produzem sentidos na utilização de todas aquelas línguas que circulam na sala de aula.

Os saberes dos alunos surdos são trazidos em momentos de interação com os colegas e professores ouvintes. Eles passam a ser também professores. Os professores passam a ser também alunos e produzem novos sentidos sobre o ensino aprendizagem de uma LE, já que para eles as línguas de sinais são estrangeiras.

Há de se repensar também quão problemática e, ao mesmo tempo, quão produtiva podem ser a multiplicidade de discursos que circulam simultaneamente naquele espaço, como pode ser notado nos vídeos em anexo em DVD, como o som dos violões da aula de música ao lado, alguns alunos usando celular na sala de aula, outros lendo, a pedagoga que entra para pegar a assinatura da professora em um documento, a saída e o retorno da professora e dos alunos à sala, as conversas paralelas às atividades propostas, o frio ou o calor na sala, que acabam produzindo também uma discursividade dialógica, já que constituem cronotopicamente as aulas em si e os sujeitos que dela participam.

Isso nos leva a perceber que em meio à complexidade das aulas de LE precisamos refletir sobre algumas questões que clamam por responsividade: O que será de nós, surdos ou ouvintes, se não ampliarmos nossa visão sobre língua e sobre ensino de

língua? Qual é sua língua e a língua do outro? Quem é o outro? Por que a língua do outro é para mim estranha ou estrangeira? Se Libras também é uma língua oficial no Brasil, por que não é ensinada como o português? Libras é a língua do surdo? E do intérprete? Pode ser a minha?

#### 4.2 IDENTIFICANDO-SE COM OUTRO E “SUA” LÍNGUA

Alguns autores trazem os surdos como estrangeiros em seu próprio país o que nos leva a refletir inclusive sobre as concepções de LM e LE. Para Amorim (2004, p.27),

Quanto à posição que costumamos fazer entre língua estrangeira e língua materna, encontramos em Derrida a ideia de que a língua materna, com seu poder local e tribal pode ser opressora, paralisante enquanto que o estranhamento pode ser extremamente criador. Em suma, nos diz ele (Derrida), somos todos falantes e estrangeiros e essa é a única condição que torna possível uma ética/política da relação com o outro.

No devir, na vida vivida, os alunos desconstróem e reconstróem constantemente sua percepção sobre as línguas. O ensino de LE ainda está a uma visão de língua engessada. O que é língua? Para mim, o que é LE? A LE é de quem? Por meio do questionamento de um dos alunos ouvintes isso se evidencia: “para entrar na Gallaudet tem que ser surdo?”. O aluno fica intrigado com o fato de existir uma universidade de surdos para surdos onde uma língua de sinais é a língua predominantemente utilizada por todos. Ele deve pensar: Será que a língua de sinais é apenas dos surdos? Fica implícita, ora uma adesão à noção de língua apresentada como “sistema”, ora uma abertura para outras visões de língua com uma adesão a outras possibilidades que admitem formas tranlinguageiras como válidas.

Por que o aluno que não falava inglês nas aulas, mesmo nas eletivas, passou a utilizar algumas expressões em inglês quando queria perguntar qual seria a forma correspondente em ASL? Poderia ter perguntado em português, mas, conforme foi ampliando o seu repertório linguístico, a própria língua viva falou por ele.

Ao considerar a heteroglossia de Bakhtin presente nas práticas de linguagem, Blackledge (2014, p.193 apud ROCHA 2015, p. 42) reforça o fato de as distinções entre monolinguismo, bilinguismo, multilinguismo não se sustentarem mais, já que “o foco se volta para o processo de construção de sentidos, não evidenciando uma preocupação restrita a que código ou língua está em uso”. O que nos remete a uma

perspectiva translíngua, como proposta por Canagarajah (2013 apud ROCHA, Braga e CALDAS, 2015), e que parece estar refletida nas práticas das atividades desenvolvidas durante o projeto assim como no dia-a-dia da sala de aula de línguas.

Apesar de o primeiro contato dos participantes surdos e ouvintes com a ASL ter sido com as atividades desenvolvidas pela pesquisadora, cabe destacar que houve muitas particularidades sobre as línguas de sinais e a cultura surda que ficaram mais evidentes no contato com o professor surdo convidado (PRSC), conforme se analisa a seguir por meio de um trecho transcrito de uma das aulas com os alunos surdos e ouvintes (apêndice B).

PRSC:... então eu vou apresentar pra vocês como sinalizar em ASL... vocês já estudaram já tem uma noção básica do inglês... então é bom conhecer também uma área que trabalha com o visual que é a língua de sinais enquanto vocês aprendem também o inglês escrito que é da língua oral... então são esses dois espaços que é bom conhecer... é importante aprender...

O professor surdo destaca a importância de aprender línguas de sinais estrangeiras assim como aprender línguas estrangeiras orais ou escritas, ao mencionar que eles já têm uma noção básica do inglês, mesmo que para o surdo seja acessado somente em sua forma escrita, e que é bom, é importante igualmente conhecer as línguas orais e as línguas de sinais.

PRSC: algum de vocês já conhece ASL? ninguém né... tá bom  
 Alunos ouvintes: agora só ((referem-se às aulas daquela semana em que a pesquisadora estava apresentando a ASL junto com as professoras de inglês))  
 PRSC: e Libras quem conhece? Quem sabe conversar com surdo?  
 ((Vários alunos levantam a mão))  
 Dois alunos ouvintes: ((dão um exemplo em ASL)) Nice to meet you

É importante destacar que alguns alunos já conheciam um pouco de Libras devido ao interesse de se comunicar com os colegas surdos com quem estudavam. As expressões em ASL que eles utilizam com o professor surdo são exemplos do que foi aprendido durante a semana com a pesquisadora. Os próprios alunos dizem que não havia contato com outras línguas de sinais antes daqueles momentos das atividades com a pesquisadora.

Também há nesse trecho uma possível reflexão quanto à relação entre o conhecimento de Libras e a comunicação com os surdos, já que geralmente são os surdos que aprendem português e são oralizados para se adaptar ao padrão do mundo dos ouvintes, enquanto há proporcionalmente menos ouvintes que buscam aprender Libras para se comunicar com o surdo.

O fato de o PRSC ser oralizado e compreender, por meio da leitura labial, quando a pesquisadora falava oralmente durante as aulas intrigou os alunos e provocou a suspensão da concepção que eles tinham de que surdo não fala. Em um dos momentos das aulas que não pôde ser registrado em vídeo, mas foi registrado nas anotações de campo, um dos alunos questionou repetidas vezes “mas ele é surdo?”, referindo-se ao PRSC. Mesmo com a resposta afirmativa da pesquisadora, ele insistia: “mas você fala e ele entende. Ele escuta?”. Ao passo que a pesquisadora responde que ele não escuta, que ele é surdo e o aluno persiste na sua dúvida ao ver um surdo conversar com um ouvinte e ambos usarem Libras e Português, fica refletida a complexidade da questão da identidade do surdo que extrapola as paredes da sala de aula e da escola, já que há também uma diversidade entre os surdos, aqueles que sabem Libras ou não, que aceitam a oralização ou rejeitam, dentre outros fatores que influenciam na aceitação desse sujeito dentro da comunidade surda.

Em outro trecho dessa aula, transcrito no apêndice B, em anexo, o PRSC trata de padronizações dentro da própria comunidade surda em relação as línguas de sinais.

PRSC: então vamos lá... aqui no Brasil as pessoas utilizam a Libras ou LSB e nos EUA eles usam ASL...((a pesquisadora vira a câmera para mostrar o aluno repetindo o sinal feito pelo professor surdo))
---

Além da importância da informação para os alunos referente às diferentes formas de se referir à língua brasileira de sinais (Libras ou LSB) também se percebe a importância dada pelos alunos em aprender os sinais usados pelo professor. Isso se evidencia no fato de os alunos repetirem os sinais feitos por ele mesmo em momentos em que ele está apenas apresentando alguma informação sobre a língua e não está ainda apresentando a ASL em si. Também há momentos com a professora pesquisadora em que os alunos pedem para repetir o vídeo, ou pausar o vídeo e repetir, ela mesma, o sinal para que eles entendam e possam fazer

corretamente. Há uma preocupação e interesse dos alunos em aprender a língua de sinais e poder se comunicar utilizando-a tanto com os colegas surdos quanto com os ouvintes, intérpretes e professores durante as aulas.

O PRSC esclarece, na sequência do trecho anterior, que

PRSC: nós conhecemos Libras, mas quando chegamos lá nos EUA eles não conhecem essa nomenclatura Libras eles tem o hábito de usar três letras pra nomear as línguas de sinais pelo mundo... exemplo ASL... a do Brasil é LSB e nos outros países eles utilizam essa técnica também

Conforme Leite (2005, p.9),

LIBRAS foi a sigla aceita e aprovada em 1993 pela FENEIS. Brito e Felipe (1989) utilizavam a sigla LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos. Atualmente, as autoras utilizam a sigla consagrada pela FENEIS. Há, no entanto, um movimento, liderado pelo pesquisador surdo Nelson Pimenta, que defende o uso da sigla LSB – Língua de Sinais Brasileira. A lingüista R. Quadros (2002) também utiliza, em seus trabalhos, LSB, sigla que segue os padrões internacionais de denominações das línguas de sinais. No entanto, conforme declaração da prof<sup>a</sup> Myrna S. Monteiro, da UFRJ, a sigla LSB já era usada pela COPADIS – Comissão Paulista de Defesa dos Direitos dos Surdos, desde 1996.

Há uma preocupação com uma formalidade em relação à nomenclatura das línguas de sinais que acabam revelando seu caráter sócio histórico e como há também línguas de sinais com maior prestígio e que ditam as regras sobre as demais.

A TILSP permanece em dúvida conforme o trecho a seguir:

TILSP1: desculpa são três o que que eu não entendi?  
 PRSC: são três letras... por exemplo língua de sinais brasileira ((esse recorre ao quadro, e aponta para as letras iniciais de cada nome e sinaliza)) aqui é A de American, S de sign, e L de language... então são três letras assim como LSB são três letras... mas Libras é o nome que a gente usa aqui no Brasil pra falar da nossa língua de sinais... se vc for aos EUA e comentar com alguém e falar libras eles não vão conhecer...eles sabem(conhecem por) apenas LSB... ok gente?

Apesar das padronizações impostas à língua, inclusive referente à sua nomenclatura, o dinamismo linguístico dá conta de explicar a dúvida da intérprete, já que no Brasil a sigla mais utilizada é Libras e poucos conhecem a sigla LSB. Assim que termina de esclarecer para a intérprete e para a turma sobre a diferença entre

Libras e LSB, o professor surdo solicita um *feedback* da turma e se surpreende com os alunos ouvintes respondendo em sinais.

PRCS: ok gente? Alunos ouvintes: sim ((sinalizam))
---

O sinal usado para *sim* e *yes* é o mesmo, ou seja, são sinais cognatos. É importante destacar que a ASL e a Libras são línguas de sinais que tiveram a mesma origem, a língua de sinais francesa e, por isso, apresentam alguns sinais cognatos. Esse aspecto também foi destacado com os alunos durante o desenvolvimento das atividades.

PRSC: parabéns quem fez o sinal em Libras...
--

Há uma transformação dos alunos no contato com o outro. Pela alteridade suas identidades se transformam. Ao perceberem que o professor é surdo, eles respondem em sinais e não oralmente. O professor parabeniza os alunos, o que os incentiva a querer aprender mais sinais.

Na sequência o PRSC explica diferenças e semelhanças entre os alfabetos de Libras e ASL e também em relação aos números.

PRSC: o alfabeto manual de Libras e o alfabeto manual em ASL são um pouco parecidos mas tem as suas diferenças...a letra a em ASL é igual a de Libras... B é igual... C igual... agora olha só veja a diferença... esse aqui é o D em ASL ... a diferença está na forma dos dedos...o E é um pouquinho diferente também... no Brasil nós fazemos o e assim(( mais aberto)) e lá nos EUA é assim((mais fechado))... vocês entenderam? o nosso F é assim e lá é assim... o G ((também é diferente))
---

Os alunos responsivamente repetem os sinais nesse momento com o professor surdo, havendo outros momentos em que eles não repetem da mesma forma quando se trata das aulas com a pesquisadora, não sendo isso uma regra, mas tratando-se de um indício importante a ser considerado. Há um embate na relação língua e identidade, no qual os alunos produzem sentidos diferentes nas interações com os surdos e com os ouvintes. Parece fazer mais sentido para alguns alunos usar as línguas de sinais com os surdos e também pode haver ainda resquícios da crença de que língua se aprende mesmo com o falante nativo, o que não é difundido



apenas no ensino de inglês, mas também ocorre com frequência no ensino de Libras.

O PRSC segue explicando como produzir os sinais dos números.

PRSC: esses aqui são os números que nossa (frase exclamativa) são diferentes dos daqui... é um pouco difícil... vamos iniciar usando o dorso da nossa mão virado para frente... olha gente não pode virar e deixar a palma pra frente...o correto é assim o dorso pra frente... isso mesmo... então vamos lá 1 ...2... 3...4...5... agora quando chega no 6 ((muda a orientação da mão)) vira... 7... 8... 9... 10... vamos repetir

Percebe-se resquícios das aulas de línguas, principalmente de LE, mais estruturalistas em que se ensina primeiro a língua para depois usá-la, além de, em alguns momentos, os alunos ficarem mais passivos em relação ao conhecimento que é transmitido pelo professor. Apesar de, em alguns momentos, o discurso do professor parecer um tanto monológico, não o é, já que há indícios das vozes que o perpassam, inclusive dos seus próprios professores de línguas, quando ele reproduz metodologias de ensino de LE ao ensinar ASL, e também na responsividade dos alunos, TILSP e da pesquisadora.

Os alunos repetem os sinais dos números e o PRSC chama a atenção para o sinal de 10 em ASL que é igual a 11 em Libras.

PRCS: não é 11 hein ((chama a atenção para o sinal de 10 em ASL que é igual a 11 em libras))... eu vou mostrar... ah não tem pincel pra escrever no quadro...eu vou dar um exemplo aqui em libras... o 10 é feito dessa forma... em ASL o 10 é assim...e em Libras o 11 é assim... e o 11 em ALS é feito dessa forma...em libras 12... em ASL 12...13 em libras... 13 em ASL... 14... 15...16...17...18...19...20  
TILSP1: em ASL 16... em libras é assim... nossa é muito difícil (frase exclamativa)

O PRSC expõe sua própria subjetividade ao mostrar que também teve dificuldades no primeiro contato com uma língua estrangeira. Isso leva os alunos a ficarem mais à vontade para tentar, errar, e tentar novamente até acertar. Nota-se que alguns alunos ouvintes, que pouco ou nada participavam das aulas de inglês oralmente, passaram a participar utilizando os sinais, em uma situação em que todos estavam aprendendo (alunos, intérpretes e professores) e todos também podiam ensinar o que sabiam em sua língua ou nas línguas dos outros a interação fluía naturalmente.

A TILSP também expõe sua subjetividade de aprendiz de uma nova língua de sinais e expõe suas dificuldades que são percebidas tanto em relação à ASL quanto a termos em inglês e até mesmo algumas dificuldades de palavras desconhecidas em Libras. Para os alunos, principalmente, é de suma importância esses eventos em que o aprendizado de uma língua é um continuum e não se restringe a eles, mas acontece, também, com os que ocupam os lugares de educadores, professores ou intérpretes. Isso pode ser considerado, de acordo com Ginzburg (1986), um dos dados singulares dessa pesquisa.

Em outro momento, o PRSC apresenta para os alunos o sinal de “*hello*” nos slides e depois o de “*hi*” para explicar as diferenças entre eles na ASL, já que alguns alunos costumam usá-los indiscriminadamente em inglês.

PRSC: o sinal para hello é uma comunicação formal enquanto que o hi é informal... mas o significado entre eles é a mesma coisa... porém um é formal e o outro é informal

Após apresentar algumas diferenças entre as línguas de sinais do Brasil e dos EUA, o professor sutilmente deixa transparecer algumas semelhanças. Não só das línguas de sinais entre si, mas também entre as orais e as de sinais, como a formalidade ou informalidade. O professor indica nesse momento que o uso da língua é mais importante que a forma em si, o que se contrapõe à própria metodologia que é utilizada por ele em muitos momentos durante as aulas. Pode haver, pois, um embate entre as vozes que o perpassam sobre sua própria concepção de língua e ensino.

PRSC: olha como que vocês vão fazer o sinal... tem que ter expressão facial se não perde o sentido... não pode projetar o corpo para frente junto com o sinal.

Nas línguas orais e também na modalidade escrita dessas línguas perde-se um pouco, no ensino dessas línguas, a importância dada a relação corpo e linguagem. Já nas línguas de sinais essa relação é mais explícita e até mais valorizada pelos surdos, sendo considerada constituinte da própria estrutura da língua. Apesar da superação do estruturalismo nos estudos linguísticos sobre línguas de sinais, assim como pelos próprios estudos surdos, ainda há resquícios de sua influência como pode ser percebido durante as aulas de ASL.

Destaco ainda que ao cursar<sup>12</sup> Libras enquanto aluna, mas em embate constante com a voz da pesquisadora e da professora, pude perceber como ainda há uma valorização da estrutura, talvez pela importância para a comunidade surda de ter o reconhecimento dos seus sinais, da sua linguagem, enquanto Língua, após terem passado por períodos em que foram proibidos de utilizá-los com alegações de usarem gestos sem sentido ou mímica, com os quais não seriam capazes de aprender.

Talvez ainda por própria influência do processo de ensino por que passaram e que os forçava a aprender a estrutura da língua majoritária, sem uma preocupação com produção de sentido e muito menos reconhecimento das línguas de sinais como possibilidade de diálogo para mediar o aprendizado dos surdos. Parecem atuar, no caso das línguas de sinais, forças centrípetas e centrífugas, conforme Bakhtin. Um conjunto de forças centrípetas tenta legitimar essas línguas como línguas e não simplesmente linguagens. Para isso, precisam se valer dos conhecimentos que a autoridade científica, a linguística, tem sobre o que é língua. Ora, o conhecimento predominante, principalmente nos tempos de Stokoe, mas ainda hoje, é de que a língua é um sistema estruturado ou uma Forma, uma Gramática subjacente. Por outro lado, forças centrífugas pensam as línguas/linguagens – já não dá para separar -, como dinâmicas, flexíveis, plásticas, e, portanto, não podem ser vistas como sistemas ou estruturas fechadas, mas sistemas dinâmicos ou arquitetônicas.

Após um maior contato com os surdos e as línguas de sinais, pude perceber como elas podem contribuir não só para ampliar as possibilidades de aprendizado dos alunos surdos, mas também dos ouvintes e em vários trechos, como no que segue, percebe-se o interesse dos ouvintes e a identificação com o outro e sua língua.

Os alunos repetem os sinais de “*whats up?*” e “*how are you?*” e o professor mostra, no slide, o sinal em ASL para “*I’m fine*”, para eles responderem, e eles já repetem enquanto ele aponta. Apesar de o professor não propor uma interação imediata, os alunos acabam interagindo com a própria língua. Na sequência, um aluno com dúvida pede para o professor repetir a soletração da palavra que ele desconhecia,

---

<sup>12</sup> Tive a oportunidade de fazer o curso básico e intermediário de Libras somente após o desenvolvimento das atividades. Antes dos cursos, havia aprendido os primeiros poucos sinais com meus alunos surdos e com os TILSP da escola, tendo ainda dificuldade na comunicação, o que se percebe pelas oralizações constantes durante as aulas.

em vez de pedir o significado “pronto”, ele quer fazer sentido por meio da interação com aquelas línguas.

PRSC: ((chama a atenção)) olha só... ((E começa a simular uma conversa)) hello... how are you? I'm fine... What's up? I'm ((fez um sinal em ASL desconhecido que em seguida ele esclarece)) que sinal é esse? seria isso aqui olha ((pega o livro e mostra estar lendo e faz o sinal de ler em Libras))

O PRSC também não dá imediatamente um sentido único, pronto e fechado para a para o sinal, ou seja, para a palavra enquanto enunciado, mas oferece outros sinais que levem os alunos a produzir suas próprias relações com aquele enunciado. Posteriormente ele traduz se apoiando no inglês escrito e na datilologia em ASL, revelando uma possibilidade de tradução multimodal e multilinguística que, ao fim, é respondida positivamente pela compreensão por alunos.

PRSC: ((Soletra study e diz)) esse sinal é study... Entenderam?((sinaliza em Libras)) ((repete a soletração)) S-T-U-D-Y.. understand?((sinaliza em ASL))  
TILSP1: o aluno aqui ta pedindo pra você repetir a soletração.

Houve uma sequência de trocas e misturas de línguas em que tanto o professor usa Libras e ASL, quanto os alunos e a intérprete usam o português e o inglês para confirmar se entenderam realmente o sentido do contexto. Além disso, os alunos também usam sinais e o professor surdo também se apoia na escrita do inglês que é oral para garantir a produção de sentido. A negociação do sentido pôde ser feita utilizando mais de uma língua sem que houvesse prejuízos, havendo, pelo contrário muitos ganhos linguísticos na interação das línguas maternas e estrangeiras. Os alunos respondem em Libras que aquele sinal em ASL significa estudar em libras, mostrando que entenderam.

Também é interessante notar que, nos momentos em que o professor surdo apresenta os slides, os ouvintes sentem a dificuldade de não saber uma língua de sinais, nem mesmo Libras. Eles têm a necessidade de um intérprete o tempo todo, como ocorre cotidianamente com os alunos surdos. A cultura surda valoriza mais as experiências visuais; é por meio dessas experiências que eles concebem o mundo. A multimodalidade passa a ser um fator essencial em uma proposta de ensino de línguas que valorize a diversidade.

Na sequência, o professor pede atenção acenando e batendo palma “olha... por favor evitem ficar cochichando... prestem atenção aqui”. Ele utiliza mais de uma forma de chamar a atenção por reconhecer que o outro com quem dialoga ouve e, por isso, produz barulho com as mãos para que o ouvinte perceba que ele o está chamando. A pesquisadora em outros momentos também explica aos alunos ouvintes sobre o uso de acenar para chamar o outro, pois ela mesma utiliza esse recurso como um recurso linguístico e, apesar de não ser surda, demonstra compartilhar da cultura surda instaurando um diálogo entre esta e a cultura ouvinte.

Não só as fronteiras linguísticas vão sendo ultrapassadas, mas também as fronteiras culturais, por meio dos embates dialógicos. “Conviver com as diferenças sem silenciá-las não significa eliminar os conflitos ou fingir que eles foram resolvidos: significa confrontar-se com eles, aprender uns com os outros” (JORDÃO e MARTINEZ, 2015, p.72).

Conforme consta no apêndice C, houve um momento específico de interação entre o PRSC apenas com os alunos surdos e os intérpretes. Foi um momento em que a professora surda da escola também pode participar das atividades em ASL e uma das pedagogas também foi rapidamente assistir. A pesquisadora é quem, assume o papel de tradutora tira as dúvidas referentes ao inglês e a ASL sempre que possível.

Fica mais claro como os papéis vão se alternando de acordo com as trocas de posicionamento dos participantes em relação aos outros momentos da pesquisa, os TILSP estão sentados em meio aos alunos, a pesquisadora está ao lado do professor para interpretar, o surdo como o professor e não apenas como aluno, ou seja, trazendo os seus saberes (“do Sul”) e não apenas sendo receptor de saberes hegemônicos. Há momentos em que a pesquisadora pergunta ao TILSP enquanto em outros as posições se invertem; todos são detentores de saberes diversos que são compartilhados.

A produção de sentidos a partir dos próprios repertórios linguísticos também fica clara no momento em que o ALS 1, conforme vídeo 4.2, repete o sinal de *I'm not* feito pelo PRSC e em seguida sinaliza para si em Libras “eu não”; ele apenas vê que no slide aparece a escrita em inglês e ele relaciona o *I* ao *eu* que ele já conhece e também percebe que as estruturas ensinadas pelo PRSC são negativas. Em resposta a si mesmo, ele traduz os enunciados em inglês escrito e ASL e, ao

mesmo tempo, toma para si essas línguas, que passam a ser também suas assim como a sua LM.

#### 4.3 DEIXANDO OS SENTIDOS CIRCULAREM NAS RODAS DE CONVERSAS

Inicialmente pretendíamos fazer mais momentos com as rodas de conversas, antes, durante e após o desenvolvimento das atividades, mas devido à dificuldade em articular tempo e espaço para que elas ocorressem com o maior número possível de participantes, houve a necessidade de organizarmos esses momentos de acordo com os horários dos participantes e também de acordo com a disponibilidade da própria escola. Infelizmente, também, não foi possível conciliar o tempo para contar com a presença de todos os participantes.

As rodas de conversa ocorreram então apenas durante o desenvolvimento das atividades, o que possibilitou uma impressão prévia dos participantes em relação às atividades já desenvolvidas, assim como oportunidade de sugestões para a sequência do desenvolvimento do projeto. Os questionamentos iniciais da pesquisadora foram apenas norteadores para o início das conversas, sendo posteriormente priorizadas as questões propostas pelos próprios participantes da pesquisa.

Na roda de conversas entre os TILSP e os professores surdos, conforme apêndice E, a TILSP 4 começa a responder a pesquisadora oralmente: “Eu acho importante...é... não somente aprender libras mas também ASL NA DISCIPLINA DE INGLES...é bem importante”.

Quando a intérprete opta por começar a responder oralmente à pesquisadora que fez a pergunta em português oral e possivelmente por ser sua língua materna também mostra um posicionamento que vai mudar logo em seguida. Em pouco tempo ela começa a usar língua de sinais ao perceber que a maioria utilizaria esta língua para se comunicar já que era a língua que a maioria dominava naquele momento de interação. Nota-se que a mudança surge naturalmente. A partir do momento em que os colegas começam a responder em língua de sinais, as próprias perguntas e apontamentos passam a fluir também nessa língua. A pesquisadora optou por não interferir e fez posterior tradução dessa roda de conversas.

A TILSP 4 enfatiza que o ensino de ASL deve ocorrer na disciplina de inglês por ser língua estrangeira, ou seja, assim como a pesquisadora ela concorda que é papel do professor de língua estrangeira ser mais crítico e proporcionar ao aluno surdo acesso a uma língua estrangeira que seja mais significativa para ele, no caso a língua de sinais.

PRS: como por exemplo esses dois momentos de ensino... num momento que eu to aprendendo libras eu já conheço eu já sei aqueles sinais e no momento que eu to aprendendo ASL os sinais podem se conflitar... eu gostaria de saber como eu posso equilibrar esses dois momentos...devo ensinar mais ASL e menos Libras... mais Libras e menos ASL ou equilibrar? (focando na questão do tempo e de prioridade).  
 PRSC: num primeiro momento ele tem que saber Libras saber as estruturas dos sinais se comunicar bem ter fluência na língua de sinais... aí sim depois saber que em uma outra língua de sinais tem outras estruturas que eles podem relacionar e aí conseguem fazer as comparações

A PRS tem essa preocupação quanto ao tempo dedicado ao ensino de Libras e ASL, pois cabe a ela aprimorar os conhecimentos em Libras dos alunos surdos daquela escola. Por trabalhar na sala de recursos e não diretamente com os alunos na sala de aula, como deveria ocorrer na proposta bilíngue, a professora deixa clara sua preocupação com o pouco tempo disponibilizado para o aprendizado e aprimoramento da língua materna dos surdos. Eles passam mais tempo na sala de aula em que os conteúdos são ensinados em português e traduzidos para libras pelo intérprete (considerar que há perdas e ganhos linguísticos no momento da tradução), e há poucos momentos para que eles vejam conteúdos em libras com a professora surda.

Para Bakhtin (2006, p.109-110),

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

O PRSC destaca a importância de o aluno surdo ter sua língua materna bem formada para aprender uma outra língua. Porém nesse trecho ele parece concordar com um ensino de línguas sob uma perspectiva estruturalista ao qual a professora

surda faz alusão, o que contradiz sua perspectiva interacionista de língua e de ensino apontada por ele em outros momentos e distancia-se da perspectiva dialógica bakhtiniana.

<p>PRS: então você ta me dizendo que o importante seria o aprendizado da língua de sinais treinar bem ficar inteligente (fluente) para depois no português eu começar assim como você explicou sobre a água... então eu tenho que treinar as estruturas as palavras aprender e isso vai ser um processo normal</p> <p>PRSC: Isso...isso...normal ((enquanto ela fala ele vai concordando e confirma que o processo é normal ((até balbucia normal))</p>
---

No momento em que a PRS está expondo sobre a aprendizagem do português pelos alunos surdos, o PRSC sinaliza positivamente com a cabeça e chega a oralizar a palavra “normal” (ênfatizando que o processo “normal”, supostamente natural seria o aluno surdo primeiro aprender uma língua visual espacial para depois aprender a escrita da segunda língua), o que revela que o próprio PRSC já se utiliza de práticas translíngues em seu cotidiano, tanto no Brasil quanto no exterior como fica claro em outros relatos dele durante as aulas.

Também é necessário refletir sobre o uso da palavra “normal”, já que a busca pela padronização (ser normal) vai de encontro ao discurso da diversidade e da diferença proposto pelos próprios surdos em oposição ao discurso da deficiência, contra o qual eles têm lutado até a atualidade. No contexto em que foi utilizado, o termo “normal” parece gerar uma concordância com o padrão de ensino padronizado com base no positivismo.

Essas contradições levam à reflexão da busca do sujeito surdo por um lugar, de um vir a ser no mundo, mundo este que discursivamente impõe uma normatização do ensino, da língua e do próprio sujeito. As mesmas contradições vão se revelando durante as aulas do professor surdo e se estendem também às aulas em que as professoras de inglês e a pesquisadora conduzem.

Como exemplo, podemos refletir sobre a resposta de uma das alunas surdas na roda de conversas entre os alunos surdos e as TILSP (apêndice F), quando foi questionada sobre os objetivos futuros após aprender ASL, se gostaria de fazer intercâmbio ou viajar.



ALS7: sim... vamos((querer))... porque nós podemos fazer um curso... ir aprendendo... adquirir esses sinais e quando encontrar um surdo a gente pode conversar e ter essa habilidade e depois se aperfeiçoar... chegar a universidade sabendo usar os sinais em ASL... muito bom!

Os alunos relacionam durante vários momentos o aprendizado de uma língua estrangeira com a faculdade. Isso pode estar relacionado com o discurso que perpassa o ensino de inglês como LE no Brasil que está ainda muito voltado para o mercado de trabalho, ensino superior e viagens. Eles acabam reproduzindo com a ASL o mesmo discurso que os colegas ouvintes usam em relação ao inglês. A aluna também expõe várias visões de língua no mesmo discurso. Inicialmente ela vê a língua sendo primeiro adquirida para depois ser usada, na sequência traz a língua para fins meramente comunicacionais e depois ela traz que na conversa com o outro, na interação que se torna hábil para depois se aperfeiçoar, o que se opõe ao que ela havia dito antes que iria adquirir primeiro para depois por em uso. Durante as aulas com os professores de inglês e também com o professor surdo também há momentos em que o ensino passa a ser regido ora por uma visão de língua, ora por outra.

Um outro aluno surdo respondendo a mesma questão, traz também implícita a sua visão de língua.

ALS5: no futuro por exemplo se eu for ((para outro país)) e for me comunicar com a pessoa((surda)) e ela não me entender porque talvez o sinal lá é diferente e aí perde esse contato((oportunidade de comunicação)) porque não estamos nos entendendo. ..mas se você for viajar((de avião))... visitar ne... e ai você encontra um surdo e você acena pra ele... o cumprimenta((faz sinal de hello)) aí não é o mesmo sinal que você faz ((aqui))... é o sinal em inglês((quis dizer ASL))  
 TILSP1((a intérprete interage com o aluno em ASL)): hello... how are you?  
 ALS 5: hello((responde empolgado)) tipo o fulano do facebook... você conhece o fulano((faz o sinal pessoal da pessoa que ele viu no facebook))?você conhece? ele faz hello Brasil...você conhece o fulano?

Apesar de muitos alunos verem ainda a língua mais voltada para o objetivo da comunicação, o sinal que o aluno surdo usa quando fala do contato, é um sinal que, em Libras, remete mais à interação e as relações que ali ocorrem. Ao aprender a Libras sempre via meus professores chamando a atenção quanto a importância do contato com os surdos para entender a cultura surda e não apenas aprender a

língua. Ou seja, o que eles chamam de contato não se restringe ao contato linguístico e não visa a apenas fins comunicativos. Ao encontrar com o outro e perceber que a língua dele é diferente, já se afirma uma relação dialógica com o outro, sua língua, sua cultura, sua história.

Fica claro que cada sujeito da pesquisa, independente de ser surdo ou ouvinte, professor, intérprete, aluno ou até mesmo a pesquisadora, colocam-se em embate dialógico, às vezes de forma contraditória, mas sempre deixando florescer novos sentidos e possibilidades de um novo vir a ser no mundo.

A mesma TILSP, ao participar da roda de conversas entre os professores surdos e os TILSP, estava preocupada com a relação dos alunos em relação a forma escrita do inglês que acompanhava os sinais em ASL durante as atividades.

TILSP1: eu acho que o projeto é ótimo... muito importante... porque o surdo pode ter acesso a três línguas... mas eu percebi que o surdo parece que tem um certo preconceito porque tem medo de conhecer uma nova língua que desconhece como o inglês escrito... então parece que as vezes numa apresentação de Power Point ele vê uma palavra em inglês ele parece que não quer ver tem receio de olhar... porque ele tem medo de escrever... porque não conhece e nunca teve acesso... porque antes nunca teve uma proposta que ensinasse o inglês para o surdo... sempre parece que existe uma exclusão nas aulas de inglês... aqui o projeto é ótimo eu gostei aprendi muitas coisas de ASL... foi importante... Mas o que você acha sua opinião como surdo... como você vê o perfil do surdo aqui na escola(usa o sinal referente ao nome da escola) o que você acha?

O discurso da TILSP1 destaca a importância em considerar o surdo enquanto sujeito responsivo na sala de aula. Além disso, também devemos considerar o teor axiológico dos discursos de cada aluno que vai se diferir de acordo com as vozes que o constituem. A história de cada aluno surdo tem suas especificidades e a forma como cada um se constituiu linguisticamente, tendo em vista que alguns tiveram contato tardio com sua língua materna e outros que ainda tem resquícios de audição e ainda falam um pouco de português (oralizando). O receio da maioria dos surdos em relação às línguas orais pode estar relacionado não só com as diferenças linguísticas, mas também a questões históricas, quando lembramos do oralismo, além do inglês ser uma língua majoritária e de sua imposição enquanto língua global.

É importante destacar que a preocupação em inserir a ASL no ensino de língua estrangeira se deu pelo fato de ser uma língua estrangeira de mesma modalidade que a língua materna dos surdos e não pelo fato de ela ser americana, por ser falada nos EUA. Acredito ter encontrado uma maior quantidade de vídeos em ASL, em detrimento de outras línguas estrangeiras de sinais, exatamente pela relação com o inglês enquanto língua majoritária e também por questões políticas relacionadas aos EUA já que lá há mais oportunidades de aprender língua de sinais e os surdos são incentivados desde cedo a terem sua língua materna (de sinais) e aprenderem inglês como segunda língua.

Conforme Bakhtin (2006, p. 15-16),

A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema (...) esta relação fica ainda mais evidente.

Ao responder à TILSP, o PRSC traz a necessidade de o aluno surdo ter o contato com a ASL por meio de um professor que tenha vivenciado a língua que ao se relacionar com a língua, tendo uma intimidade, ou seja, se identificando com ela, que ela deixa de ser a língua do outro apenas e passa a ser também dele, minha, sua.

PRSC: eu me preocupo que aqui não tenha um professor que ensine ASL... mas é preciso buscar um perfil de um professor que tenha o conhecimento de ASL aqui no Brasil...se não tiver seria necessário buscar em algum lugar... ou outro professor que já teve um certo contato com ASL e que ainda falta de repente aprofundar conhecer mais o contexto... falta assimilar adquirir... parece fazendo uma comparação C-H-E-I-R-O ((05:07 soletra cheiro)) "Respirar" a língua. ((sentir o cheiro como sinônimo de intimidade, afinidade)) ((Enquanto ele fala a TILSP 1 faz o sinal de cheiro apontando o dedo no nariz)).

Para Geraldi (2010, p.114), as “diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha”. Faltam direcionamentos inclusive curriculares que propiciem ao professor e aos interpretes formação para que eles possam partilhar com e partilhar dos saberes dos seus alunos. Não há

afinidade com a língua do outro. Fica “cada um no seu quadrado” linguístico durante as aulas de língua estrangeira e geralmente também na de língua portuguesa.

A desigualdade que geralmente está escondida por traz dos vários métodos de ensino de LE, que hierarquizam as línguas, não dá oportunidade de os alunos surdos e ouvintes buscarem alguma familiaridade entre as línguas orais e de sinais. Há pouco espaço até mesmo para a familiaridade entre inglês e português. E aqui não está em jogo a semelhança ou diferença, mas, por meio de possibilidade de interação entre as línguas, deixar frutificar essa familiaridade, essa intimidade com as línguas como o professor surdo convidado destaca ao usar um sinal de cheiro. É pelo cheiro, intimidade, familiaridade que o aluno “prova” os sabores das línguas e quer repetir e deliciar-se com as misturas desses sabores produzindo outros novos, únicos, irrepetíveis. Assim são os discursos translíngues que ocorrem na interação das línguas durante as aulas de Inglês/ASL/Libras/Português.

Jordão e Martinez (2015, p.76) remetem à perspectiva bakhtiniana ao entender a língua como discurso nos levando a ver a realidade como um “processo narrativo de construção de sentidos que acontece nas situações de enunciação”. É somente nas interações enunciativas que os sujeitos produzem seus sentidos.

O PRSC também destaca a importância de haver alguém capacitado para ensinar ASL e da carência desse profissional aqui no Brasil. Ele reconhece que na ausência desse profissional, é importante que o professor que vai trabalhar com o aluno surdo a ASL tenha algum contato com essa língua e tenha afinidade com ela. Reforça também a importância de sempre se aprofundar cada vez mais e conhecer o contexto de uso das línguas de sinais.

PSC: é a mesma coisa quando a gente fala da língua americana de sinais... falta adquirir... não tem experiência né... então uma sugestão pra que possa melhorar o domínio da ASL seria assistir filmes ver os diálogos em ASL assistir no canal do Youtube vídeos engraçados piadas em ASL que vão fazer você rir te despertar e cria as conexões e ai você consegue desenvolver... isso também desperta sua vontade de querer aprender mais... isso se compara ao respirar a língua...

O PRSC mostra como é importante o uso da tecnologia para se ter acesso a ASL para que tanto aluno quanto professor tenham mais intimidade com a língua. Isso reforça que a prática e o contato com a língua deve ser constante, não só na sala de aula em um ensino formal.

Durante as rodas de conversa com os alunos, um dos alunos surdos traz a sua própria vivência da ASL enquanto língua estrangeira para além da sala de aula, mostrando para os demais participantes que não é apenas quando se vai para outro país que se tem contato com a LE. Uma das intérpretes o responde:

TILSP1: (( chama o ALS5)) mas olha só... ASL ... lembra que o professor surdo explicou pra vocês que lá nos EUA as pessoas veem o sinal que a gente usa em Libras e eles não conhecem... eles conhecem por LSB que significa língua brasileira de sinais... os americanos não conhecem como Libras e sim como LSB... assim também aqui...a gente conhece a língua deles como ASL...entendeu?  
 ALS5: entendi...você viu no Facebook... uma garotinha... eu vi foi muito legal! perfeito! tinha um papai noel sentado na cadeira do papai noel... você conhece((esse vídeo)) sabe do que estou falando? a mãe leva a filha e avisa ao papai noel que a filha é surda... aí o papai noel olha pra menina e fica pensativo e começa a sinalizar pra ela... eles começam um diálogo... você é bonita... obrigada... qual é o seu nome? a menina soletra o nome dela...eu vi... achei muito legal a menina e o papai noel conversando em sinais...muito bom!

Enquanto a TILSP1 ainda se preocupa em verificar se os alunos se lembram da forma da língua, da estrutura, da própria nomeação da língua, o aluno surdo a surpreende mostrando que ele já se identifica com essa língua, que apesar de estrangeira não está somente lá distante e que ele não precisa viajar para os EUA para usá-la. Ele demonstra que já está “sentindo o cheiro” dessa língua que antes era considerada língua do outro. Ele fez muito mais conexões que a própria TILSP. Não se restringiu a aprender apenas o que estava sendo ensinado ou apenas repetir, mas interagiu de forma dialógica com aquele vídeo e provocou outras possibilidades de diálogo ao contar aos colegas sobre sua experiência.

Em outro trecho das rodas de conversa com os alunos percebe-se que não há uma preocupação com o certo ou errado na busca pelo significado de um sinal; eles focam nas possibilidades, nas diversas formas de produzir sentido a partir daquele sinal. Eles começam a tentar fazer suas próprias relações de sentido a partir de sinais de diferentes línguas, mostrando que não importa se os sinais são parecidos ou diferentes, mas sim os sentidos que eles podem produzir a partir das interações com as línguas estrangeiras.

TILSP1: mas esse sinal em ASL você acha que parece com o que? com amor... com paixão?  
 ALS5: paixão? não sei...esse sinal ((incompreensível))  
 TILSP 1 ((responde para ALS5)): namorar

ALS7: vê a resposta e confirma.  
 ((elas repetem os sinais que são parecidos))  
 TILSP1: os sinais são parecidos... mas as configurações de mãos são diferentes  
 ALS7: o sinal tal pertence a ((parece sinal Alemanha)) porque eu vi vídeos que pertencem diferentes países.  
 ALS6 para ALS5: esse sinal parece tipo ficar de boqueira ((ALS6 repete o comentário para a TILSP1))

Quanto maior o acesso à diversidade linguística, maiores serão as possibilidades comunicativas e também de produção de sentidos dos alunos. Isso reflete a importância de ampliar o repertório linguístico não só dos alunos surdos, mas também dos ouvintes envolvidos na pesquisa (alunos, professores e intérpretes).

TILSP3: mas... mas alguns alunos surdos daqui da escola não tem ainda a aquisição do português das palavras... entendeu? como isso pode acontecer?  
 PSC: pode... é possível  
 TILSP3: se torna difícil... a língua de sinais é a primeira língua e o português como segunda língua... como que pode ser inserido a ASL como uma terceira língua se antes precisa ter uma aquisição do português? adquirir as palavras? eu acho que é importante  
 PRSC: pode  
 PRS: legal  
 TILSP3: alguns surdos às vezes tem dificuldade na língua de sinais... não tem certeza do que ta sendo falado

Fica clara a preocupação dessa intérprete em relação à aquisição da primeira língua do surdo (Libras) e da segunda língua (português) estarem bem desenvolvidas para que uma outra língua seja inserida no contexto de sala de aula de línguas. Há vários pontos a serem considerados: um deles que é o que o PRSC utiliza em sua resposta se refere a falta de políticas públicas e políticas linguísticas que favoreçam um melhor desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. Outra questão importante é perceber as crenças de muitos que é refletida na fala da intérprete que acha que inserir mais uma língua seria um complicador ou algo negativo para o desenvolvimento do aluno. Além disso, também fica clara a posição superior da língua portuguesa em relação às línguas de sinais. Como se o surdo dependesse dela para aprender outra língua. Isso é bem relativo, pois para aprender outra língua de sinais, o surdo que já domina Libras não precisa do português para sua construção de sentidos. Já para aprender o inglês escrito (que é embasado em uma língua oral), percebe-se que o aluno surdo utiliza dos seus conhecimentos em português (outra língua oral) para facilitar a compreensão de estruturas por exemplo.

PRSC: mas não é nossa culpa... é porque a língua de sinais no começo ela é cheia de falhas e tropeços... ai a pessoa vai aprendendo devagar e é um processo novo... você não precisa se preocupar... calma tem q tentar... porque? porque aqui o ensino ele é limitado... são divergências nas leis questões políticas falta de verba... enfim são varias coisas que interferem...por exemplo nos somos formados e já tivemos contato com os surdos mas alguns um ou outro teve contato... Então melhor ensinar como?

PRSC: eu fico preocupado quando eu estava preparando meu projeto de mestrado eu pesquisei como foi o processo educacional dos surdos e eu percebi que sempre foi muito defasado... não foi a escola que formou esses alunos foi a família que deu apoio junto com a escola... o apoio das associações e o apoio da comunidade surda... foi esse conjunto de apoios que se relacionam que foram responsáveis pela educação né... então quem forneceu mais apoio eu não sei explicar... mas eu entendo a sua preocupação é a preocupação de todos

O PRSC acrescenta “porque com o Letras Libras vai ensinando e vai modificando com o tempo vai trazendo novas informações para a nova geração... essa nova geração já vai ter uma língua de sinais mais completa e perfeita”.

O professor convidado demonstra considerar a língua como dinâmica, mutável ao afirmar que com o passar do tempo os usuários terão mais recursos linguísticos para usar. Ele explica que no passado houve um período em que os surdos não podiam usar a língua e, por isso, ela demorou mais a se desenvolver. Só com o uso é que a língua evolui. Fica claro nos dois trechos transcritos acima que a visão de língua do PSC é de prática social e que a interação é essencial para que ela se aperfeiçoe.

PRSC: ela falou ((se refere a TILSP3)) sobre aquisição de linguagem, eu vou complementar o que ela falou. Quando você disse (I4) sobre a entrada tardia na escola, é uma perda de tempo porque o aprendizado das crianças é mais rápido...aqui na escola tem professor bilíngue?

PS: sim tem... eu trabalho com isso

TILSP3: tem... mas o acesso a ela é limitado

TILSP1: não... só no papel... na realidade não tem

TILSP4: tem

PRSC: ((responde para professora surda)): então é melhor você dar todo o conteúdo em Libras porque a criança tem a mente mais aberta aprende mais rápido... porque se for tardiamente(...)

A discussão sobre o fato de a professora surda da escola ser uma professora bilíngue, ou não, refere-se ao que a própria escola adota quanto ao ensino de línguas para os surdos, assim como as demais disciplinas . Em uma perspectiva de

ensino inclusiva, atualmente adotada pela escola, os alunos surdos estudam junto com os ouvintes cujos professores também são ouvintes, mas tem o intérprete na sala de aula e podem acessar a professora surda na sala de recursos no contraturno. Já em uma proposta de educação bilíngue, os alunos surdos teriam todo o ensino por meio da língua de sinais e teriam como professor bilíngue um surdo que também saiba português, já que as atividades escritas seriam registradas em português como segunda língua.

Além disso, é possível perceber a preocupação de todos em relação a aquisição de Libras enquanto língua materna dos surdos, já que geralmente é na escola que eles têm o primeiro contato quando são filhos de pais ouvintes, como grande parte deles.

PRSC: porque a ASL quando começou a ser difundida parece que com o tempo, mais professores vai se formando e isso vai só acrescentando melhorando o uso da língua... porque isso é bom para a cultura... você percebe duas áreas diferentes culturas diferentes... você se perguntar como é que é em outro país... será que a língua deles combina com a nossa? será que nos identificamos com a nossa língua? então você consegue comparar...

Novamente o PRSC destaca a importância de ter contato com várias línguas para ampliar o repertório linguístico e fazer suas próprias escolhas, ampliar as possibilidades de produção de sentido, ampliar também o repertório cultural e constituir sua identidade também em uma perspectiva transcultural.

Ele destaca a questão da identidade, trazendo a dúvida de cada sujeito em relação à língua do outro combinar ou não com ele. Pelo fato de o desenvolvimento das atividades ter ocorrido ora com apenas alunos surdos, ora com apenas ouvintes, ora com ambos, percebe-se essa identificação com as línguas de sinais, sendo que em alguns casos os alunos ouvintes demonstram preferência pela ASL em detrimento do inglês, assim como houve o caso de um aluno surdo que revelou preferir o Espanhol (escrito).

Os discursos que circularam nas rodas de conversas referentes a língua, identidade, ensino e aprendizagem trouxeram as vozes dos próprios sujeitos participantes da pesquisa se confrontando e se transformando para além da sala de aula de línguas, mostrando que há sim espaço na escola para dialogar com outros saberes e continuar tecendo a complexidade desse contexto.



## CONSIDERAÇÕES À ESPREITA DO DEVIR

Ao tratar das línguas de sinais de forma igualitária às línguas orais, houve possibilidades maiores de diálogo, interação e conseqüentemente de aprendizagem, não apenas aprendizagem dos conteúdos propostos, mas uma aprendizagem crítica e significativa compartilhada por todos os participantes. Concordo com Vidon (2012) que deve haver uma incansável busca pelo outro, seja pelo outro sujeito, pela palavra outra, por uma teoria outra, uma prática outra, que ao dialogarem possam contribuir para melhorar não só o ensino de línguas, mas também transcender o contexto escolar para outros espaços sociais.

Não se pode deixar de considerar algumas limitações durante a pesquisa que podem ter interferido para que não houvesse maiores avanços, tais como maior conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos, mais tempo para desenvolver as atividades propiciando maior interação e conseqüentemente maior aprendizagem, até mesmo as incompreensões, os momentos tumultuados em algumas aulas, o receio inicial de alguns professores em ter que lidar com algo desconhecido.

Os pontos negativos foram transpassados pelos ganhos não só linguísticos e foram inclusive essenciais para fortalecer esses ganhos que sinalizaram para um devir favorável. Não há como negar o grande passo que foi dado em direção a novas visões de língua, inclusive de LE, que extrapolaram o contexto de sala de aula e ensino regular. Os participantes passaram a não só aceitar ou respeitar a diferença, mas a querer que o diferente faça parte e acrescente seus saberes.

É somente considerando o translinguismo, que já existe dentro da sala de aula de línguas, que é possível enxergar novas possibilidades de metodologias, perspectivas outras avessas às que tratam diferença como deficiência. É necessário perceber que a maior deficiência está no desperdício de saberes provenientes da cultura surda, das línguas de sinais, de cada sujeito social que se propõe a dialogar e ampliar seu conhecimento linguístico e dos outros que com ele interagem. Não há mais espaço para um monolingüismo imposto seguindo uma hierarquia em que haja uma única língua para ser usada enquanto outra língua se cala inferiorizada. É urgente que haja uma ecologia de saberes para que essas línguas dialoguem permitindo traduções culturais e produzindo outros saberes.

Assim, ressignificam-se os patamares das línguas, os papéis de quem ensina e de quem aprende; o espaço é igualitário, interativo e dialógico, dando suporte para que todos ensinem, aprendam a partir de sua língua, de seus saberes. Rompe-se a barreira da deficiência para dar lugar a eficiência de cada um nas suas especificidades, a partir das diferenças edificantes de cada sujeito.

Para Amorim (2004, p. 11), “toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser”. E assim espero que as reflexões futuras possam ampliar essa pesquisa e que frutifiquem pesquisas outras que possam dialogar com esta por meio de seus discursos e contra discursos, dando continuidade a esse dialogo infinito que é a vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada – ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes: 2005.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). Políticas e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116

AMORIN, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12a ed. São Paulo: Hucitec, 2006 (original escrito em russo em 1929).

\_\_\_\_\_. Questões de estilística no ensino da língua. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira (revisão: Marina Appenzeller). 1a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992b (o texto considerado foi escrito em russo entre 1952 e 1953).

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, B. Uma Perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, v. 11, n. 20, p. 47-62, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistagragoata/ojs/index.php/gragoata/article/view/325>>. Acesso em: 23 Set. 2015.

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

BRASIL, Decreto Nº 5. 626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005

BRASIL. Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

BRITO, R. C. C. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. 2010.167f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003, 431f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2003.

BUZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de. CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada**. São Paulo: EDUC, 1992.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. *Revista Espaço*, n. 18/19, 2003.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Interdisciplinar**. São Paulo. Parábola, 2006.

FAVORITO, W. & FREIRE, A. M. F. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONIRICARDO, S. M.(orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

FELIPE, T. A. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante / Tanya A. Felipe*. 8ª. Edição - Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. **Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos**. DELTA, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, Dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502014000200257&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000200257&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 de Fev. 2016.

GERALDI, J. W., BENITES, M., FICHTNER, B. **Trangressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

GERALDI, J. W. **Ancoragens- Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 a.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 b.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GLERIA, T.& FERREIRA, M. C. F. D. **A interação entre dois alunos surdos e uma intérprete durante uma aula de língua inglesa**. *Odisséia*, Natal, n. 5 jan/jun.

2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2024>. Acesso em: 23 jul. 2014.

HERNÁNDEZ, T. A. P. **Interação professor/aluno surdo na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira** 2013. 131f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras. Boa Vista, 2013.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

LIMA, D.C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: 2009. Parábola Editorial.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MEDEIROS, T. G. & FERREIRA, M. C. F. D. **O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva Vygotskiana**. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 103-116, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 23 jul. 2014.

MESERLIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo. Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 85-107.

\_\_\_\_\_. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 11-24.

\_\_\_\_\_.(org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MOLON, N. D. VIANNA, R. O círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. In: **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. Vol. 7. N° 2. São Paulo: 2012.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 67-84.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P., 2003. PINTO, Abuêndia Padilha. **Gêneros textuais e ensino de línguas**: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento. Revista do GELNE. Fortaleza: GELNE, 2003.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

ROBINS, R. H. Pequena história da linguística. Ao Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1983.

ROCHA, C.H.; BRAGA, D.B.; CALDAS, R. R. (Orgs.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ROJO, R. H. R. **Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica**: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. pp. 253-276.

ROSA, A. S. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

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

SALLES, M. M. L. H.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. & RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica / Heloisa Maria Moreira Lima Salles... [et al] . \_ Brasília : MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, B.S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, S. G. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: das políticas as práticas pedagógicas. 2008,121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: Gimenez, T. ; Calvo L. C. S.; El Kadri, M. S. (Org.) **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas (SP): Pontes Editora, 2011, v. 01, p. 87-115.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUSA, A. N. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em língua inglesa (LE). In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). Estudos surdos IV. Série pesquisas – Petrópolis: Arara Azul, 2009.

\_\_\_\_\_, Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. In: QUADROS, R.M.; WEININGER, M.J. (orgs.) **Estudos da língua brasileira de sinais**. Vol.3. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

SOUZA, R. M. **Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300006>>. Acesso em 23 jul. 2014.

SUDRÉ, E. C. **O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular**. 2008.124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

TAVARES, K. C. A. & OLIVEIRA, A. P. P. **Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades**. RBLA. Belo horizonte, 2014. Vol.14, n.4, pp.1045-1072. ISSN 1984-6398. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145631>>. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

UBA, R. C.; SANCHES, C. P. S.; ROSA, L. V.; FARIAS, M. E. ; FIGLIE, V. C; VOLTOLINI, V. F. **Aprendizagem de Língua estrangeira: um direito do aluno surdo. Formação de professores**. VIII Congresso nacional de educação EDUCERE. Curitiba, 2008.

VIDON, L. N. A questão da transdisciplinaridade em Linguística Aplicada: as contribuições do Círculo de Bakhtin. In: CARMELINO, A.C.; MEIRELES, A. R.; YACOVENCO, L. C. (Org.). **Questões linguísticas: diversidade teórica**. Vitória: PPGEL/UFES, 2012.

VIERA-MACHADO, L. M. C. **Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 45 - 68, maio/agosto 2010.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo /** Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado. – 2012. 219 f. Orientadora: Sonia Lopes Victor. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2012.

WILCOX, S., & WILCOX. P. P. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.



## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – AULA REGULAR COM ALUNOS DA 8ª SÉRIE EF E A PESQUISADORA (Vídeo 1.9 anexo no DVD)

((O vídeo já inicia no decorrer da aula com os alunos praticando os diálogos aprendidos))

ALS1: pergunta o nome e o sinal das colegas ouvintes.

ALO1: soletra o nome.

((Simultaneamente)) ALS 2: ((faz sinal pessoal dela)) like meet ...understand? what is your sign?

ALO2: soletra o nome.

ALS2: learn ... understand... Have a nice day.

((O ALS1 explica para a colega a diferença dos sinais em ASL que são usados para perguntar o nome e para perguntar o sinal. Ela parece não entender e ele a leva até a intérprete para esclarecer))

((Em meio às conversas orais incompreensíveis na sala de aula ouve-se um aluno ouvinte perguntar))

ALO (não identificado): Assim é o sinal, né?

ALS1:soletra o nome e faz o sinal dele((dirigindo-se a ALS2)) ((ele usa ASL e Libras)). What is your name? what is your sign?((Pergunta o nome e o sinal dela usando ASL))

ALS2: have a nice day

ALS1: Cool.

TILSP 4: Good to meet you

ALS1 e ALS2: good to meet you

TILSP4: entenderam?((pergunta em Libras))

ALS1 e ALS2: understand((respondem com sinal em ASL))

ALS1 e ALS2: have a nice day.

ALS1: entendi...inglês é bom... ((em libras)). I understand((em ASL))

ALS1: ((tenta perguntar o nome da colega ouvinte))what is your sign name? (( em ASL))

(A intérprete percebe e esclarece)) TILSP4: sinal para name em ASL e sinal para nome em Libras... sinal para perguntar o sinal.

ALO: ((expressão de que não sabe sinal)).

ALS1: ((para a TILSP4 em libras)) ela esqueceu o sinal.

ALS1: ((para a ALO)) understand?

ALO3: expressão de dúvida

ALS1: understand((em ASL))...entendeu((em Libras))

P: tenha um bom dia é para se despedir((oraliza))...que fecha a janelinha.

ALO3: ((continua com dúvidas e pergunta para a interprete)): O meu sinal?

TILSP 4: entendeu?

ALO3: não. Meu sinal?

TILSP 4: esse sinal é entender((oraliza e faz sinal))

ALO3: a ta... em inglês((oraliza))

P: em ASL((oraliza))

ALS1: no((faz o sinal perguntando o que é))

TILSP 4: yes... no(( explica contrapondo os sentidos)) where do you live? ((pergunta usando o sinal de where que equivale ao sinal de não em Libras))

ALS1: mas eu tenho ((sinaliza em Libras)) ((Ele entende que ela disse em Libras que ele casa não tinha)).

TILSP 4: ((repete o sinal)) where do you live?

ALS1: nao sei((em Libras))

TILSP 4: where ((sinaliza em ASL)) lugar((sinaliza em Libras))

ALS1: ah... palavra em inglês para lugar

P: em ASL é assim ((fala hi e sinaliza em ASL))... em Libras é assim Oi((fala e sinaliza em Libras))

TILSP 4: a professora ta falando((em Libras chama a atenção dos alunos surdos para traduzir o que a professora diz))...oi em ASL hi... não é tchau não.

ALS2: aprendi...entendi

P: vamos trocar de dupla agora ((oraliza))

APÊNDICE B – AULA COM O PROFESSOR SURDO CONVIDADO E A TURMA DA 8ª SÉRIE DO EF (Vídeos 1.10 e 1.11 do anexo em DVD)

PRSC: eu sou professor do curso Letras-Libras na UFES na área do bacharelado para formar futuros intérpretes de libras ouvintes e futuramente eu vou tentar abrir o curso de licenciatura

TILSP 1: desculpa esse sinal é o que?

PRSC: bacharel (( mostra como é feito o sinal e explica que é o sinal que representa o bacharelado))

TILSP 1: você esta fazendo bacharelado?

PRSC: não... eu sou professor desse curso

TILSP 1: fala

PRSC: então agora eu vou abrir o curso de licenciatura para os surdos... Futuramente... estamos aguardando... ainda não abriu... eu estou aqui convidado pela ((aponta para a pesquisadora)) para falar sobre ASL... vou explicar para vocês como é a língua de sinais dos surdos americanos e mostrar as diferenças em relação a libras... no passado eu fui fazer um intercâmbio na Gallaudet... é uma universidade para surdos... é uma universidade enorme

TILSP 1: qual mesmo o nome?

PRSC: G-A-L-L-A-U-D-E-T... então no passado eu fui para essa universidade... é uma universidade com propostas na área da surdez para surdos... e os ouvintes que se comunicam lá se comunicam em ASL que é a língua de sinais de lá... nessa universidade não só aceita os surdos da região como de outro países também... alemães, italianos, árabes...((indefinido))surdos de vários países...vão pra lá brasileiros também... interagem visitam conhecem e depois que eles aprendem ASL eles retornam para o seu país de origem... então eu vou apresentar pra vocês como sinalizar em ASL... vocês já estudaram já tem uma noção básica do inglês... então é bom conhecer também uma área que trabalha com o visual que é a língua de sinais enquanto vocês aprendem também o inglês escrito que é da língua oral... então são esses dois espaços que é bom conhecer... é importante aprender...eu não sei mexer com esse quadro((refere-se ao quadro digital))

PRSC: algum de vocês já conhece ASL? ninguém né... tá bom

Alguns alunos ouvintes: agora só ((refere-se as aulas daquela semana em que a pesquisadora estava apresentando a ASL junto com as professoras de inglês))

PRSC: e Libras quem conhece? Quem sabe conversar com surdo?

((Vários levantam a mão))

Dois alunos ouvintes: nice to meet you ((sinalizam em ASL))

PRSC: essa imagem que eu quero mostrar pra vocês significa pessoas conversando... usando a língua de sinais...quem desenhou foi um surdo...o nome dele está aqui ((aponta a pintura))então vamos lá... aqui no Brasil as pessoas utilizam a Libras ou LSB e nos EUA eles usam ASL...((a pesquisadora vira a câmera para mostrar o aluno repetindo o sinal feito pelo professor surdo))

((Volta para o PRSC)) nós conhecemos Libras mas quando chegamos lá nos EUA eles não conhecem essa nomenclatura Libras eles têm o hábito de usar três letras para nomear as línguas de sinais pelo mundo exemplo ASL a do Brasil é LSB e nos outros países eles utilizam essa técnica também

TILSP 1: desculpa são três o que que eu não entendi?

PRSC: são três letras... por exemplo língua de sinais brasileira((recorre ao quadro e aponta para as letras iniciais de cada nome e sinaliza)) aqui é A de American... S de sign... e L de language... então são três letras assim como LSB são três letras... mas Libras é o nome que a gente usa aqui no Brasil para falar da nossa língua de sinais... se você for aos EUA e comentar com alguém e falar Libras eles não vão conhecer...eles sabem(conhecem por) apenas LSB.

PRSC: ok gente?

Turma sinaliza : sim ((em Libras))

PRSC: parabéns quem fez o sinal em Libras... o alfabeto manual de Libras e o alfabeto manual em ASL são um pouco parecidos mas tem as suas diferenças...a letra a em ASL é igual a de Libras... b é igual... C igual... agora olha só veja a diferença... esse aqui é o D em ASL ... a diferença está na forma dos dedos...o e é um pouquinho diferente também... no Brasil nós fazemos o e assim((mais aberto)) e lá nos EUA é assim((mais fechado))... vocês entenderam? o nosso f é assim e lá é assim ((a câmera mostra os alunos fazendo os sinais enquanto o PRSC continua))o g ((mostra que também é diferente)) ((câmera volta para o PRSC)) i... j... k só assim ((parado))... L... olha só o m gente...olha como que é articulado o polegar fica entre o dedo anelar e o mínimo ((os alunos continuam praticando)) ((volta para PRSC)) aqui em libras o n e nos EUA e desse jeito...o... p...q... r... s... t... ((novamente a câmera mostra os alunos praticando)) ((volta PRSC)): u... v... w...x...y...z... ((há alternância entre a imagem do professor e dos alunos praticando os sinais)) vamos

repetir para vocês aprenderem mais um pouquinho? ((repetição do alfabeto e prática dos alunos))

PRSC: esses aqui são os números que nossa ((frase exclamativa)) são diferentes dos daqui... é um pouco difícil... vamos iniciar usando o dorso da nossa mão virado para frente... olha gente não pode virar e deixar a palma pra frente...o correto é assim o dorso pra frente... isso mesmo... então vamos lá 1 ...2... 3...4...5... agora quando chega no 6 ((muda a orientação da mão)) vira... 7... 8... 9... 10... vamos repetir ((os alunos repetem))

PRSC: não é 11 hein ((chama a atenção para o sinal de 10 em ASL que é igual a 11 em libras))... eu vou mostrar... ah não tem pincel pra escrever no quadro...eu vou dar um exemplo aqui em libras... o 10 é feito dessa forma... em ASL o 10 é assim...e em Libras o 11 é assim... e o 11 em ALS é feito dessa forma...em libras 12... em ASL 12...13 em libras... 13 em ASL... 14... 15...16...17...18...19...20

TILSP 1: em ASL 16... em libras é assim... nossa é muito difícil(frased exclamativa)

PRSC: isso mesmo... confunde... mas é deles... entenderam? beleza

APÊNDICE C - AULA DO PROFESSOR SURDO CONVIDADO COM APENAS OS ALUNOS SURDOS, A PROFESSORA SURDA DA ESCOLA E OS INTÉRPRETES.

(Vídeos 4.1 a 4.3 no DVD)

PRSC: podemos começar? ((Oraliza e sinaliza)) pessoal vocês estão conseguindo me ver aqui? vocês conseguem enxergar bem minha sinalização aqui na frente? ((a professora de inglês vai para o fundo da sala para não ficar na frente do quadro digital e não atrapalhar a visão)) então boa tarde a vocês! é um prazer estar aqui com vocês... eu gostaria de saber quantos surdos nos temos aqui na sala...levantem a mão...((os alunos levantam a mão)) os intérpretes não ((Ele diz isso por que viu uma interprete levantando a mão, depois olha e conta quantos alunos surdos tem na sala)) agora quem são os ouvintes? levantem a mão os ouvintes...ok! vou dar um aviso a vocês...(( uma das pedagogas da escola chega na sala para assistir parte da aula)) eu vou apresentar... a aula de hoje é sobre ASL ... vocês conhecem? alguém conhece? levante a mão...eu vou pedir para vocês terem atenção na aula... não é para conversar com o colega do lado para evitar ter que ficar repetindo a mesma coisa... eu quero que vocês prestem atenção para poder entender bem claramente... se vocês ficarem olhando para o lado vai tirar a atenção de vocês... então eu peço a vocês isso... ta? vejam aqui... olha... senta aqui ((pede para um dos alunos surdos trocar de lugar)) vocês acham que a ASL é de que lugar? A ASL é de outro país eu vou apresentar para vocês.

((Sequência após pausa na gravação devido a problemas com a câmera))

PRSC: querer você fala want ((soletra em Libras)) it's easy ((sinaliza em ASL))

((Alunos acham que é fácil ou understand)) ((PRSC começa a apresentar os sinais))

Can, can't ((pega o pincel de quadro e faz uma frase em ASL para exemplificar))

Can I take that (the marker)? Yes, I can... ((depois nega)) you can't take it... I can.

((Os alunos repetem)) ((Uma aluna da 5ª série sinaliza em ASL)) no

PRSC: não é pra usar o no... é pra usar can't...((Repete como se faz o can't e apresenta outro sinal dando um exemplo com classificadores)) olha eu estou caminhando e vem outra pessoa na minha direção me encontrar aí I dont know ((sinaliza em ASL))... é diferente do sinal know ((saber, conhecer em Libras tem sinais diferentes))... quanto você encontra você fala Ah, eu conheço você ((sei quem é você)) fala hello... how are you? I'm fine... I know you... I don't know him/her...((apresenta I don't like no slide e dá o exemplo)) estou comendo uma

comida... I don't like it ... como outra comida I like it...((Apresenta don't understand e dá o exemplo)) sign LSB I don't know... sign LSB Brazil... I don't understand nothing... ASL I know... Ok? I'm not

AS1: I'm not... eu não

AS7: ((parece o sinal de bad))

TILSP4: understand? ((pergunta para outra TILSP e a câmera volta para o PRSC))

PRSC: esse celular é meu... mas isso ((mostra o livro)) não é meu... understand? ((Volta ao início para revisar os sinais)) I know... I know you... I don't know her... I like ice cream... I don't like pasta... I understand sign ASL... ((Pede pra os alunos repetirem os sinais)) ((Eles repetem na sequência))

PRSC: eu vou dar um tempo na explicação aqui e eu vou explicar duas palavras... vocês conhecem a palavra não? em português é uma palavra e em inglês são duas...aqui no Brasil se usa o não... nos EUA é diferente... você usa no e dependendo do contexto você vai usar not... I don't ((sinal incompreensível)) tem uma sequência de palavras na frase... o no ele pode ser usado sozinho...separado...quando você está sinalizando e usa o not sozinho ele não faz sentido... ele é diferente porque ele precisa estar incluído na frase...o no ele pode ser isolado... o not não...precisa ter uma palavra antes... ele precisa ter uma enunciação antes... I am not e por aí vai... do you understand?((Chama a atenção para a palavra e muda o slide rapidamente)) desculpa ((Volta o slide anterior e pede pra olhar)) para vocês aprenderem como que é o inglês... vocês estão vendo essa palavra aqui? o not ... agora olha essa outra aqui ...o can't... estão vendo esse "acento"((apóstrofo)) aqui em cima? então isso significa que o not está incluído nessa palavra... em algumas palavras o not estará incluído...principalmente no inglês falado...na língua de sinais é um pouco diferente...entenderam? depois com o tempo você vai... vê... olha... vocês estão tendo uma primeira experiência com No e not agora... e aí futuramente quando você for conversar com um amigo... sinalizar,,, você vai praticando mais ((Passa o slide)) you will learn colours ((apresenta as cores)) black...blue...((interrompe para orientar como faz o sinal de blue) a mão faz um movimento suave, não precisa fazer o movimento brusco ((volta para os slides)) brown... o movimento da mão em b na lateral do rosto é para baixo e não para frente...gray...green...orange...pink...purple... o sinal de purple você tem que fazer a configuração de mão em p e fazer o movimento de vai e vem com os dedos para



baixo e não para cima... red...white... yellow... quando for fazer o sinal de yellow faz o movimento sutilmente... sem movimento brusco...

vocês vão sinalizar agora

(( Alunos repetem os sinais das cores))

PRSC: olha...you're confused signing ASL... tipo o sinal de blue com movimento para dentro e é pra fora

((A TILSP e o aluno surdo discutindo se o sinal vira para dentro ou para fora))

PRSC: what's wrong?

TILSP 5: blue ((corrige o sinal))

PRSC: isso mesmo

ALS3: viu ((fala para a TILSP 5)) eu avisei para ela((vira e fala para o PSC))

((Continuam repetindo)) ALS4: ah... são cores!

((A TILSP chama a atenção do ALS5)) faz o sinal direitinho igual ao colega ALS6. ...parece que está com moleza no braço... então sinaliza direitinho igual ao ALS6... ele está fazendo direitinho

((Continuam repetindo))

AS4: sinal de white parece leite...por que também é branco... parece que está mamando... você tira o leite da vaca não é branco? o sinal é parecido

((alunos continuam repetindo))

((Quando eles repetem a última cor, yellow, o aluno surdo faz um comentário))

ALS3: parece o sinal de aproveitar...vamos aproveitar para namorar (sinal incompreensível) red

((Os outros voltam a praticar as cores))

((Sequência da aula com os alunos surdos e os intérpretes. Ouve-se a voz de uma das intérpretes enquanto o foco da câmera está no professor surdo e ele conta da experiência de quando alguém encontra com surdo de outro país. Já havia iniciado a fala antes e não foi possível registrar por problemas técnicos))

PRSC: ((contexto é em algum lugar fora do Brasil)) todos lá não conhecem a língua de sinais do Brasil... não sabem nada dessa língua... não sabem nada de português...nada mesmo (frase exclamativa) e por onde você olha você só vê palavras em inglês... nos livros... está tudo escrito em inglês...nas mensagens de texto... no celular... as placas de sinalização... outdoors... faixas... propaganda... cardápio também... então você só tem contato com inglês e você chega nesse lugar e todos estão sinalizando e aí você observa e você lembra daquele pouquinho que

you learned in the course that you did and you start trying to communicate... so you signs Hello... Hi in ASL... I don't know ASL... just a little... another person will understand and will say ok I will try to communicate in Gestuno((international sign language)) you know((know)) gestuno? and then he asks me... what are you doing here? and I answer I want to learn here in Gallaudet... and he... ah I understood... name? and why use only the name? sign a little...to not stay using the whole sentence ... what is your name? it is not to sign fast but in a reduced form...then he uses "name?" and the other person will try (continue communicating)...((the video ends interrupting the professor's speech due to the camera battery))

APÊNDICE D - AULA ELETIVA DA 8ª SÉRIE EF COM PROFESSOR SURDO  
CONVIDADO (Vídeo 2.1 no anexo em DVD)

PRSC: bom dia a todos vocês... ((Pergunta a um aluno))você é surdo?

ALS1: sim... eu sou surdo.

PRSC: vocês dois aqui na frente são surdos?

ALS1 e ALS2: sim

PRSC: os demais não são?

ALS1: eles são ouvintes.

PRSC: tudo bem... vocês vão aprender um pouquinho mais então ...

((Pergunta ao ALS1)): você estuda de manhã?

ALS1: sim... de manhã.

PRSC: a tarde não tem nada?

ALS1: de manhã e à tarde... eu estudo nos dois... eu faço contraturno

PRSC: então vc frequenta os dois horários

PRSC ((se direciona a TILSP 4 )): você pode interpretar pra mim?

TILSP 4: sim((confirma com a cabeça))

PRSC: bom dia a todos vocês é um prazer estar com vocês aqui neste dia lindo... ensolarado... eu vim até aqui para estar junto com vocês e estou muito feliz de estar aqui... ((vira para alguém)) eu acho que eu conheço você... ((não é possível ver a resposta da pessoa))

PRSC: ah... foi no encontro passado então... então está bom... hoje nós vamos aprender um pouco mais sobre ASL... nós já havíamos começado a estudar um pouquinho... agora nos vamos complementar... eu vou mostrar pra vocês um pouco mais dos sinais e a gente vai praticar... eu vou mostrar pra vocês também como foi a minha experiência de intercâmbio na Gallaudet

TILSP 4(interrompe): qual é o significado deste sinal?((faz sinal de Gallaudet))

PRSC: G-A-L-L-A-U-D-E-T

TILSP 4: você pode repetir?

PRSC: A: G-A-L-L-A-U-D-E-T((repete pausadamente)) é esse sinal ((repete o sinal)) eu vou explicar um pouquinho para vocês conhecerem um pouco

## APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO A PARTIR DA TRADUÇÃO DOS VÍDEOS DAS RODAS DE CONVERSA ENTRE INTÉRPRETES E PROFESSORES SURDOS

((O vídeo começa com um pequeno diálogo em ASL paralelo à fala da pesquisadora))

PRSC: hello... sejam bem vindos...how are you?

PRS: I'm fine

((Simultaneamente a pesquisadora pergunta oralmente)) P: bom pessoal, eu quero só saber assim o que vocês estão achando do projeto, né... das atividades...de estar inserindo a((nesse ponto é que a interprete chama a atenção para a fala da pesquisadora e começa a tradução)) ASL aqui né na escola...de os meninos terem a oportunidade de terem acesso a ASL aqui na escola... a gente sabe que aqui no Brasil é muito difícil eles terem contato com uma língua de sinais estrangeira né... ((pausa maior, devido a tradução simultânea)) o que que vocês também estão aprendendo? Como que vocês acham que está funcionando esse processo de interação com os alunos... com os professores?((pausa maior até que a interprete 1 termine a tradução))

((Início da fala em Libras da TILSP)) TILSP1: desculpa... ela está falando ((interrompe a conversa e aponta para a pesquisadora para dar início à interpretação)) você tem gostado da ASL na escola? porque no Brasil é difícil ter o contato com ASL que é uma língua de sinais de outro país né... então é difícil contato... não tem... como que os interpretes, os professores podem ter contato com essa língua? como desenvolver a interação entre aluno e professor? conte a ela sua opinião

PRSC: eu respondo?

TILSP 4: ((Começa a responder oralmente )) Eu acho importante... é... não somente aprender libras mas também ASL NA DISCIPLINA DE INGLÊS... é bem importante ((O PRSC viu que a TILSP 4 começou a responder e olha para a TILSP 1 que estava interpretando a fala da TILSP 4))

PRSC: na minha opinião é bom aprender as duas línguas (inglês escrito e ASL) juntas, somente cuidado com ter um momento do inglês oral e outro momento dos sinais que são visuais... primeiro você faz a leitura e em outro momento você sinaliza.

TILSP 4: mas é porque eu tava falando para a câmera então a intérprete está interpretando a minha fala...entendeu?

PRSC: não sem problemas... mas é bom como você falou é bom estar junto... mas pensa se fosse uma disciplina de português e libras ao mesmo tempo... essas disciplinas poderiam estar simultâneas? não... é necessário ter uma separação... porque você pensa é legal ter as duas línguas juntas... mas na disciplina poderia ser dividido em uma hora para o inglês((escrito)) e uma hora para ASL... porque são línguas que são ((de modalidades)) diferentes, ((glosa: língua, língua, movimento de ir e voltar:ele se refere às particularidades das duas línguas que tem aproximações e distanciamentos e por isso deveriam ter cada qual seu momento de ensino)). É nisso que eu acredito... é com isso que eu concordo... beleza legal! Então... o professor precisa saber que a ASL é uma língua visual... que é a língua dos surdos e aqui o inglês é ler sobre vários assuntos e é preciso visualizar as palavras porque não é como os sinais que você vê no espaço... por isso é importante ter esses dois momentos... alguém mais quer falar?

PRS: como por exemplo esses dois momentos de ensino... num momento que eu to aprendendo libras eu já conheço eu já sei aqueles sinais e no momento que eu to aprendendo ASL os sinais podem se conflitar... eu gostaria de saber como eu posso equilibrar esses dois momentos... devo ensinar mais ASL e menos Libras... mais Libras e menos ASL ou equilibrar? ((focando na questão do tempo e de prioridade))

PRSC: num primeiro momento ele tem que saber Libras saber as estruturas dos sinais se comunicar bem ter fluência na língua de sinais... aí sim depois saber que em uma outra língua de sinais tem outras estruturas que eles podem relacionar e ai conseguem fazer as comparações

PRS: ou podem ser desenvolvidas ao mesmo tempo paralelamente?

PRSC: sim... mas primeiro aprende bem Libras pra depois ver o português... por exemplo água em língua de sinais eu to com sede eu vou ate o bebedouro e tomo a água porque eu to com calor e isso me da um alivio me refresca... dai no outro momento eu vou escrever isso... como q eu vou escrever? em português como que eu escrevo eu quero água porque estou com calor? então existem as estruturas da Língua Portuguesa... eu preciso lembrar e relacionar que são duas línguas que eu preciso adquirir as estruturas daquela língua ((português)) e organizar... diferente da estrutura e das sentenças em língua de sinais... o mesmo ocorre entre o inglês e ASL

PRS: então você está me dizendo que o importante seria o aprendizado da língua de sinais treinar bem ficar inteligente((fluente)) para depois no português eu

começar assim como você explicou sobre a água... então eu tenho que treinar as estruturas as palavras aprender e isso vai ser um processo normal

PRSC: Isso...isso...normal ((enquanto ela fala, ele vai concordando,confirma que o processo é normal,até balbucia normal))

PRS: entendi... legal!

PRSC: então não tem uma língua que é melhor ou superior à outra... ambas são iguais... mas o surdo precisa entender primeiro a parte que é visual pra poder ele abrir a mente... porque o oralismo do português ou do inglês por ele não escutar ele não consegue apreender(adquirir) e formular frases

PRSC: quando você vai traduzir na língua de sinais e o português é uma forte influencia em cima da sua produção em libras... essa tradução será confusa((problemática))... então é preciso buscar a imagem ((para ajudar)) no contexto... porque em uma tradução é impossível você achar uma palavra equivalente

PRS: entendi claramente

TILSP 1: eu acho que o projeto é ótimo... muito importante... porque o surdo pode ter acesso a três línguas... mas eu percebi que o surdos parece que tem um certo preconceito porque tem medo de conhecer uma nova língua que desconhece como o inglês escrito... então parece que as vezes numa apresentação de Power Point ele vê uma palavra em inglês ele parece que não quer ver tem receio de olhar... porque ele tem medo de escrever... porque não conhece e nunca teve acesso... porque antes nunca teve uma proposta que ensinasse o inglês para o surdo... sempre parece que existe uma exclusão nas aulas de inglês... aqui o projeto é ótimo eu gostei aprendi muitas coisas de ASL... foi importante... Mas o que você acha sua opinião como surdo... como você vê o perfil do surdo aqui na escola((usa o sinal referente ao nome da escola))o que você acha?

PRSC: eu me preocupo que aqui não tenha um professor que ensine ASL... mas é preciso buscar um perfil de um professor que tenha o conhecimento de ASL aqui no Brasil... se não tiver seria necessário buscar em algum lugar... ou outro professor que já teve um certo contato com ASL e que ainda falta de repente aprofundar conhecer mais o contexto... falta assimilar adquirir... parece fazendo uma comparação C-H-E-I-R-O (( soletra cheiro)) "respirar" a língua ((sentir o cheiro como sinônimo de intimidade, afinidade))

((Enquanto ele fala a TILSP1 faz o sinal de cheiro apontando o dedo no nariz)).

PRSC : é a mesma coisa quando a gente fala da língua americana de sinais... falta adquirir... não tem experiência né... então uma sugestão pra que possa melhorar o domínio da ASL seria assistir filmes ver os diálogos em ASL assistir no canal do Youtube vídeos engraçados piadas em ASL que vão fazer você rir te despertar e cria as conexões e ai você consegue desenvolver... isso também desperta sua vontade de querer aprender mais... isso se compara ao respirar a língua... o mesmo acontece quando temos um prato de comida cheirosa e aumenta sua vontade de comer e de saciar... e a vontade de comer aumenta cada vez mais... seria essa a comparação... ao contrario se a aprendizagem for monótona isso se torna enjoativo e acaba pela pessoa desistir então são coisas que não valem a pena... então veja os sinais primeiro como que eles se organizam se estruturam depois você passa para a conversação((comunicação))... você pode falar sobre um filme uma piada... pode se comunicar através de um chat ((Skype)) ou por mensagem ((Messenger))... são várias possibilidades de comunicação que você pode entrar em contato e interagir ((com um surdo))... no princípio você pode ter um pouco de medo pensar que é uma língua invisível... mas falta você progredir... eu sei que existe uma língua viva existem várias línguas... isso é conhecimento... quando você conhece apenas português e Libras só duas línguas isso se torna chato

TILSP 3: mas... mas alguns alunos surdos daqui da escola não tem ainda a aquisição do português das palavras... entendeu? como isso pode acontecer?

PRSC: pode... é possível

TILSP 3: se torna difícil... a língua de sinais é a primeira língua e o português como segunda língua... como que pode ser inserido a ASL como uma terceira língua se antes precisa ter uma aquisição do português? adquirir as palavras? eu acho que é importante

PRSC: pode

PRS: legal

TILSP 3: alguns surdos às vezes tem dificuldade na língua de sinais... não tem certeza do que está sendo falado

PRSC: mas não é nossa culpa... é porque a língua de sinais no começo ela é cheia de falhas e tropeços... aí a pessoa vai aprendendo devagar e é um processo novo... vc não precisa se preocupar... calma tem que tentar... por quê? por que aqui o ensino ele é limitado... são divergências nas leis... questões políticas falta de verba... enfim são várias coisas que interferem...por exemplo nós somos formados e

já tivemos contato com os surdos mas alguns um ou outro teve contato... então melhor ensinar como? eu fico preocupado... quando eu estava preparando meu projeto de mestrado eu pesquisei como foi o processo educacional dos surdos e eu percebi que sempre foi muito defasado((atrasado))... não foi a escola que formou esses alunos foi a família que deu apoio junto com a escola... o apoio das associações e o apoio da comunidade surda... foi esse conjunto de apoios que se relacionam que foram responsáveis pela educação né... então quem forneceu mais apoio eu não sei explicar... mas eu entendo a sua preocupação é a preocupação de todos...exemplo português que é falado no Brasil... no português a gente percebe também pequenas mudanças da gramática a língua está sendo aprimorada desenvolvida...tanto na escrita quanto a oralidade... chega um momento em que você se depara com uma palavra que você não conhece... já aconteceu isso com você antes? ((pergunta para TILSP4)) então aí você fica com uma lacuna né((falta )) na escrita e aí na oralidade tudo bem...mas a dificuldade está na escrita... igual o vestibulando quando vai fazer a redação do Enem... muitos por aí não sabem escrever uma redação... o mesmo acontece com o surdo... porque no Brasil ainda falta investimento na qualidade do ensino e formação... é difícil... precisa melhorar... é um esforço nosso... nós é que nos esforçamos... bom e no futuro a gente não sabe... por exemplo agora em 2014 ainda existem algumas falhas... vocês se lembram em 2002 com o surgimento da lei de libras? existiam falhas e quando a lei foi implantada não havia pessoas formadas na faculdade em Libras... é recente a formação... faltava conteúdos programáticos na área de libras de linguística... então como essa formação iria acontecer? ((como seria possível?)) começou em 2006 com o curso de Letras-Libras da UFSC e o segundo em 2008... então até 2014 são 8 anos

TILSP 4 : verdade

TILSP 3 : sim o Letras-Libras

PRSC: porque nos EUA a gente acha que lá tá melhor que aqui que é mais desenvolvido e que aqui tem muitas falhas... veja só lá nos EUA já são 50 anos... eu encontrei com um amigo surdo de lá e eu perguntei como foi a trajetória da ASL lá e ele me disse q o que acontece hoje no Brasil acontecia lá no passado também... no começo era ruim também assim como acontece com a gente hoje... ele dizia que era ruim péssimo horrível e foi desenvolvendo errando falhando... eles pediram ajuda aos franceses e eles foram ajudando e eu penso que aqui no Brasil esse processo



também será longo assim como foi lá...eu penso que só quando nos estivermos velhos é que a gente vai chegar a uma perfeição(perfeito)

TILSP 1: confirma só com a maturidade né (só com o passar de muitos anos).

PRSC: porque com o Letras-Libras vai ensinando e vai modificando com o tempo vai trazendo novas informações para a nova geração... essa nova geração já vai ter uma língua de sinais mais completa e perfeita.

vocês lembram no passado na educação especial quando tinha o oralismo era uma situação complicada porque os surdos eram oprimidos... com o tempo foi mudando... hoje nós trabalhamos com a inclusão mas existem as falhas né... mas no futuro com o bilinguismo pode melhorar. ..eu espero...eu não posso dizer q essa é a melhor opção que é perfeita... não.

TILSP 3: todos nós estamos torcendo.

TILSP 1: não tem resposta ((não tem como saber)).

PRS: tomara... estou torcendo

PRSC: precisa desenvolver a política nessa área. (faltam políticas linguísticas).

TILSP 1: a próxima geração vai ter mais sorte no futuro.

PRSC: então... eu sofri... na minha época os surdos eram oralizados então teve um atraso... mas já passou ta tudo bem

TILSP 1: você já ta velho coitado((a interprete fala brincando))

TILSP 4: então igual minha irmã... ela começou frequentar escola com 12 anos ela já entrou atrasada... ela tem dificuldade pra entender o português... hoje ela ta na faculdade e eu percebi pelas mensagens dela do Whatsapp como ela melhorou e ai ela usa algumas regras gramaticais (do português)(preposição?) que ela não usava antes... então ela desenvolveu em qualidade hoje ela esta bem melhor

PRSC: ela falou ((se refere a TILSP3)) sobre aquisição de linguagem... eu vou complementar o que ela falou... quando você disse ((TILSP4)) sobre a entrada tardia na escola... é uma perda de tempo porque o aprendizado das crianças é mais rápido... aqui na escola tem professor bilíngue?

PRS: sim tem... eu trabalho com isso

TILSP 3: tem... mas o acesso a ela é limitado

TILSP 1: não... só no papel... na realidade não tem

TILSP 4: tem

PRSC((responde para professora surda)): então é melhor você dar todo o conteúdo em Libras porque a criança tem a mente mais aberta aprende mais rápido... porque se for tardiamente((...))

TILSP 3: por isso que aqui como os alunos surdos entram tardiamente tem a maior dificuldade devido a esse atraso... eles encontram limites eles aprendem com atraso

PRS: mas espera aí que eu vou explicar para ele para ele perceber como é o meu trabalho... eu trabalho sempre pela manhã e a minha dificuldade é com a família... tem problemas... porque com a criança com o aluno surdo eu consigo sinalizar com eles... mostrar as imagens fazer os sinais pra ele perceber né o visual a imagem... faço isso né... mas quando ele volta pra família há uma confusão porque parece que a família não tem paciência de tentar trabalhar das duas formas... porque eles levam o filho para fazer tratamento com o fonoaudiólogo ((terapia oral)) e sinalizar com eles... então esse aluno fica confuso... quando eu vou ensinar os sinais ele intercala sinais e fala((ora fala, ora sinaliza))... então eu peço pra ele dar o sinal de uma imagem e ai ele verbaliza((oraliza))... eu peço para lembrar qual é o sinal e ele tem essa informação mas o sentido fica fragmentado porque está acontecendo duas coisas ao mesmo tempo... o tratamento com a fono treinamento oral e aqui o momento da língua de sinais... então falta um consenso da família porque eu já conversei várias vezes... eu percebo que a mãe entende mas o pai não aceita... então eu tenho muita paciência... eu não posso reclamar com eles... eu pacientemente tento ensinar os sinais para o aluno... uso bastante recursos visuais e aí ele entende bem aqui na hora ... mas depois lá fora com a fono acontece esse momento de confusão... quando ele volta aqui para a minha aula ele volta falando... quando ele começa a falar eu finjo que não estou entendendo... pergunto peço para os outros colegas se eles estão entendendo também para estimular esse aluno a sinalizar... e agora ele já está mudando... não mudou completamente mas está indo aos poucos... mas por enquanto ainda é confuso

TILSP 1, TILSP 2, TILSP 5 ((simultaneamente )): falta identidade!

TILSP 4: igual hoje né.. a língua de sinais ela não estava inserida nas escolas antes e hoje já tem... antes nós também não tínhamos contato com ASL hoje nós iniciamos esse contato... por isso eu achei importante desenvolver esse projeto

PRSC: porque a ASL quando começou a ser difundida parece que com o tempo mais professores vão se formando e isso vai só acrescentando melhorando o uso da língua... porque isso é bom para a cultura... você percebe duas áreas diferentes

culturas diferentes... você se perguntar como é que é em outro país... será que a língua deles combina com a nossa? será que nos identificamos com a nossa língua? então você consegue comparar... bom você ((referindo-se a PRS)) falou sobre o MEC ... é difícil sim mas eles não sabem, não tem a experiência de como ocorreu na área da deficiência... o que eles fazem é só observar as discussões... então por isso que é importante a produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado para que o próprio MEC possa ter acesso e ler essas produções e possam pensar em mudanças e que elas possam ser difundidas

PRS: eu concordo com você... mas eu tenho ética eu respeito a opinião dos pais a respeito do filho((surdo))... eu tenho ética profissional

PSC: é bom vocês irem fazer mestrado... todas vocês estudarem voltarem a estudar... fazer mestrado doutorado... eu quero que vocês façam

PRS: eu já fiz pedagogia... estudei um pouquinho já.

TILSP 3: quem sabe né... no futuro

PRS: tomara

TILSP 1 e TILSP 4: não sei

PRS ((comenta com as TILSP)): vocês estão sonhando com o mestrado né... torcendo

TILSP 3: é um sonho... futuro né... não sei se vou realizar

PRSC: olha vou puxar todas vocês para fazer o mestrado... e outros surdos também

PRS: a gente tem um pensamento... fica torcendo pra chegar logo esse dia... mas é um caminho a ser construído... você não consegue pular etapas... você tem que passar por um processo... estuda... se organiza... até atingir o objetivo

PRSC: tava pensando... entrando em contato com meus amigos surdos dos EUA e de outros lugares também comentando sobre as dificuldades que a gente encontra no Brasil... não para dizer que o país está na pior mas que existe uma dificuldade financeira econômica... não sabe diferenciar o que é público... que é um termo assim que você trabalha com políticas públicas e isso tem um peso enorme... diferente dos outros países que tem acesso a tudo com muita facilidade... enquanto que aqui no Brasil para se planejar organizar a gestão pública acaba tendo uma grande dificuldade... e aí eu fiquei pensando na Europa... porque lá não vi ainda cursos de graduação que tratem da língua de sinais desses países... mas nos EUA tem o curso de graduação em ASL... e aqui no Brasil um país pobre e tem o Letras Libras... nossa!... sorte a nossa né! nessas faculdades em outros países o curso é

muito caro...enquanto que aqui no Brasil esse curso é GRATUITO((da ênfase))... então é possível... vocês tem que aproveitar... então tentem fazer um Letras Libras ou uma outra língua... de repente um curso de ASL... se alguém chegar aqui na escola que sabe ASL como que vocês vão fazer?

PRS: nossa a gente ia passar vergonha

PRSC: então a experiência que você vai a um congresso assistir te emociona porque você já havia estudado ASL antes... se a pessoa chega aqui no Brasil e tem ASL ela também vai se sentir bem... mas eu não to querendo impor uma obrigatoriedade de aprender ASL... eu só quero que vocês tenham oportunidade de fazer uma experiência para futuramente quando vocês forem em um congresso ou quando vocês forem para Disney passear enfim várias coisas...

PRS: vou te explicar... eu já percebi isso também... porque antes eu fui passar uma semana em Florianópolis... tava fazendo um minicurso e tinha dois palestrantes((ela faz o sinal pessoal deles)) e um deles era fluente em ASL... e aí eu fiquei tensa porque eu conseguia entender um pouco do que um palestrante falava e o outro eu sentia dificuldade... e perguntei a um colega se ele estava entendendo e ele respondeu que estava conseguindo pegar algumas coisas... por isso que eu concordo com você que nesses momentos a gente fica tenso sem saber como agir porque não está entendendo o que a pessoa está falando

PRSC: igual nós... por exemplo a intérprete que faz versão Português/Libras também tem que se equilibrar entre as duas línguas porque são estruturas diferentes... isso torna a tradução mais difícil...nós sabemos que não existe uma tradução perfeita

PRS: é realmente a tradução é difícil

PRSC: isso é normal... ok

TILSP 4: é igual o português... também não é perfeito... não há perfeição

PRS: assim como acontece com a escrita do português... muitas vezes cometemos falhas... erros gramaticais

PRSC: mas falhas não significa que você escreve mal... não é isso... porque são pequenas falhas que podem ser corrigidas normalmente... então podem ficar tranquilas

PRS: não tudo bem... é isso mesmo... mas em Florianópolis aquela experiência me deixou tensa

PRSC: se por exemplo ela que é interprete... ela já aprendeu o português e ela tendo contato com a comunidade surda... ela consegue dominar essas duas línguas rapidamente... consegue fazer a tradução... mas se esse contato diminuir a tradução dela começa a falhar... ok

TILSP 1, PRS , TILSP 3, TILSP 4: é isso mesmo!

## APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO A PARTIR DA TRADUÇÃO DOS VÍDEOS DAS RODAS DE CONVERSA ENTRE ALUNOS SURDOS E AS TILSP

ALS7: fica quieto...não é pra gritar...para ((ALS6))

TILSP 1: boa tarde...falem boa tarde para a professora((em sinais)).

((alguns alunos viram e dão boa tarde))

((TILSP 1 traduz para libras o que a pesquisadora estava dizendo)): eu quero agradecer aos alunos pela interação com o projeto em ASL... a entrevista de hoje é mais um bate papo... uma roda de conversa pra entender um pouco mais sobre esse projeto... como ele será feito... primeiramente eu quero fazer um vídeo com cada um perguntando a vocês qual é série de cada um

ALS7: 7ª série integral 2

TILSP 1: e você?

ALS6: 6ª série V2 ((v refere-se ao turno vespertino))

TILSP 2(( para outro aluno)): e você?

ALS5: 6ª série V 2

TILSP 1: e você?

ALS8: 7ª série1

TILSP 1: vocês já estudam inglês né... quantas vezes por semana?

ALS7: uma vez só.

((os outros confirmam)) ALS5:1 vez.

TILSP 1: vocês já tiveram contato com inglês antes? ou com ASL ou com uma língua de sinais de outro país antes?

ALS5: já

((TILSP 1 repete a pergunta para confirmar entendimento)): já tiveram contato com língua de sinais de outro país antes?

ALS5: não

ALS7: nunca

os demais: nunca

TILSP 1((pergunta diretamente para a ALS8 que não havia respondido)): já teve contato com língua de sinais de outro país?((ALS8 não responde))

ALS7((responde pela colega)): não... é a primeira vez que a gente tá tendo contato agora

ALS6: primeira vez ... eu antes não tinha... eles((estrangeiros)) têm a língua deles lá e eu aqui tenho a minha que é diferente

TILSP1 : vocês sabem... vocês sabiam que tem outra língua de sinais de outro país? ou somente a língua brasileira de sinais?

ALS6: tem outras

ALS5: antes aqui já tinha língua de sinais e o homem lá((de outro país)) tinha uma diferente

ALS7: eu não sabia que outro país tinha língua de sinais deles... achava que tinha aqui no Brasil só

((conversa paralela entre a TILSP2 e ALS5))TILSP2: mas você já sabia mesmo que tinha outra língua de sinais?

ALS5: sim... por exemplo esse sinal aqui((faz sinal de thank you em ASL))

TILSP2: mas antes dela ((vir aqui ensinar)) você sabia?

ALS5: sim... inglês

TILSP2: você sabe os sinais?

ALS5: sei... parece uns sinais estranhos (( termina aqui conversa paralela))

TILSP1: você achava que os outros países não tinham línguas de sinais?

ALS7: eu pensava que eram línguas de sinais mas variadas... vários tipos.

ALS6: são diferentes...aqui no Brasil tem os surdos que são diferentes dos outros surdos ne... tipo Vitória

TILSP1: não... outro país

ALS6: sim... outro país... mas eu nunca vi

ALS7: ta por favor espera... chega

TILSP1: vocês acham importante esse contato com ASL? o projeto? porque antes vocês viam apenas o inglês escrito e agora vocês estão tendo o contato com a ASL... o que vocês acham? vocês acham importante?

ALS7: eu acho importante sim porque no futuro a gente pode ir para outro país e encontrar um outro surdo e querer interagir com ele... sinalizar... entender e perceber que isso é importante

TILSP1: isso... certo... legal

ALS5: no futuro por exemplo se eu for ((para outro país)) e for me comunicar com a pessoa((surda)) e ela não me entender porque talvez o sinal lá é diferente e aí perde esse contato((oportunidade de comunicação)) porque não estamos nos entendendo... mas se você for viajar((de avião))... visitar né... e aí você encontra um

surdo e você acena pra ele... o cumprimenta((faz sinal de hello)) aí não é o mesmo sinal q você faz ((aqui))... é o sinal em inglês((quis dizer ASL))

TILSP1((a intérprete interage com o aluno em ASL)): hello... how are you?

ALS 5: hello((responde empolgado)) tipo o fulano do facebook... você conhece o fulano((faz o sinal pessoal da pessoa que ele viu no facebook))?você conhece? ele faz hello Brasil...você conhece o fulano?

TILSP1: fulano? Não... conheço não

ALS5: ele faz hello Brasil... eu nunca vi nada igual!((expressão de que é muito legal))

TILSP1: é um surdo americano que filmou e você viu o vídeo?

ALS5: eu vi pelo Facebook

TILSP1: ah sim... Facebook...então é importante saber ASL porque você pode encontrar pelo Facebook algum vídeo em ASL e pode entender claramente... facilmente.

ALS5: ah é... no vídeo o fulano ensina para o filho dele e ele já sabe fazer os sinais perfeito

TILSP1:o fulano é o menino?

ALS5: não... ele é o pai... o adulto... ele que está ensinando para o filho dele... o filho não sabe ASL...mas está aprendendo... mas faz os sinais perfeito

TILSP1: vocês acham que o contato com o professor surdo... aquele que veio aqui e contou pra vocês a experiência dele... que ele viajou para os EUA e lá ele encontrou surdos norte americanos... o que vocês acharam da experiência dele visitando outro país, vocês gostaram? no futuro vocês querem viajar... fazer algum plano de futuramente viajar e conseguir se comunicar em ASL com surdos de outro país? vocês acham importante? tem interesse em fazer igual ao professor surdo? vocês querem fazer((intercambio))?

ALS7:sim... vamos((querer))... porque nós podemos fazer um curso... ir aprendendo... adquirir esses sinais e quando encontrar um surdo a gente pode conversar e ter essa habilidade e depois se aperfeiçoar... chegar a universidade sabendo usar os sinais em ASL... muito bom!

ALS5:((questiona)) parece que ela fez A-S-P((na datilologia))

TILSP1(( corrige)): ASL

ALS6: bom o curso! ((para ficar mais)) inteligente.



TILSP1(( chama o ALS5)) mas olha só... ASL ... lembra que o professor surdo explicou pra vocês que lá nos EUA as pessoas veem o sinal que a gente usa em Libras e eles não conhecem... eles conhecem por LSB que significa língua brasileira de sinais... os americanos não conhecem como Libras e sim como LSB... assim também aqui...a gente conhece a língua deles como ASL...entendeu?

ALS5: entendi...você viu no Facebook... uma garotinha... eu vi foi muito legal! perfeito! tinha um papai noel sentado na cadeira do papai noel... você conhece((esse vídeo)) sabe do que estou falando? a mãe leva a filha e avisa ao papai noel que a filha é surda... aí o papai noel olha pra menina e fica pensativo e começa a sinalizar pra ela... eles começam um diálogo... você é bonita... obrigada... qual é o seu nome? a menina soletra o nome dela...eu vi... achei muito legal a menina e o papai noel conversando em sinais...muito bom!

TILSP1: legal! legal!

ALS 5(( começa a soletrar uma palavra)):S-A-E...é diferente...não... esquece

((os outros repetem alguns sinais aprendidos em ASL como nome))

((ALS5 pergunta a TILSP 2 se ela conhece um sinal não identificado))

TILSP2: não.

TILSP1: então... os alunos ouvintes eles tem sempre contato com o inglês... tanto o som das palavras e também as letras((a palavra escrita)) por isso eu acho importante vocês terem o contato igual o ALS 5 explicou, assistindo o vídeo pelo Facebook e aí vocês puderam ver uma língua de sinais parecida com a de vocês e em poucas aulas vocês aprenderam um pouco e no futuro vocês podem aprender muito mais... vocês vão poder ver mais um pouco de ASL

((ALS7 faz uma pergunta,mas não aparece no vídeo))

TILSP1((responde)): foi a experiência dele... ele viu... desculpa ((pede desculpa a pesquisadora pela interrupção, pois enquanto ela fazia uma outra pergunta a intérprete parou para responder a pergunta da aluna)) o que vocês surdos acharam que foi semelhante e o que foi diferente entre Libras e ASL? e porque algumas coisas parecem iguais enquanto outras parecem diferentes... assim como quando você aprende outra língua e percebe algumas coisas iguais e outras diferentes...vocês perceberam que parece igual ou diferente? o que vocês acham?

ALS7: igual.

TILSP1: mas tem algumas coisas diferentes

ALS7: sim...tem

TILSP1: por exemplo

ALS7: sinais perguntar outro ((incompreensível))

TILSP1: sinalizar em Libras e em ASL

((parece que a ALS7 quis dizer que alguém estaria sinalizando e faria uma pergunta com determinado sinal em ASL (pelo contexto parece namorar), mas a TILSP entendeu que ela estava falando sobre o sinal de sinalizar))

ALS5((questiona o último sinal que a ALS7 fez)): esse sinal eu não estou lembrando

TILSP1: mas esse sinal em ASL você acha que parece com o que? com amor... com paixão?

ALS5: paixão? não sei...esse sinal ((incompreensível))

TILSP 1 ((responde para ALS5)): namorar

ALS7: vê a resposta e confirma.

((elas repetem os sinais que são parecidos))

TILSP1 : os sinais são parecidos... mas as configurações de mãos são diferentes

ALS7: o sinal tal pertence a ((sinal desconhecido)) porque eu vi vídeos que pertencem diferentes países.

ALS6 para ALS5: esse sinal parece tipo ficar de bobeira ((ALS6 repete o comentário para a TILSP1))

TILSP1: é necessário usar a expressão facial também... em ASL também tem.

ALS7: as línguas são varias línguas de sinais de vários países... tipo Alemanha... Itália e são todas diferentes

ALS5: desculpa((para a pesquisadora))

TILSP1(( pergunta para ALS8)): sinais como?

ALS8: sinais... várias coisas((sinais incompreensíveis))

((ALS5 conversa simultaneamente com a TILSP2, mas não dá para ver))

ALS6 responde para ALS5: o professor surdo tem um aparelho((celular)) com alguma imagem ou vídeo

((Alguém não identificado puxa assunto com a ALS7 e os demais param para olhar))

TILSP1 ((chama ALS 7 e pergunta a todos)): o que vocês perceberam durante as aulas quando a professora de inglês e o intérprete começam a ter contato com a ASL e tentam interagir entre os alunos surdos e ouvintes? o que vocês acharam dessa interação?

ALS7: acho que é possível sim o professor ter contato com o aluno surdo... sentarem juntos e o professor explicar como você aprende as coisas... as letras que

o aluno não sabe... mas tem significado... o momento em que o professor ensina determinada palavra... qual é o significado em português e qual é o significado em inglês... o aluno não conhece aquele nome em inglês... por isso que precisa ter a explicação e o contato do professor com o aluno surdo... porque isso vai ser bom... importante... vai melhorar((as aulas))

ALS5: É bom! eu gosto de estar junto... eu gosto de aprender... palavras((sequência de palavras)) de inglês que eu não sabia a tradução... palavras em português eu conheço... eu sei... agora outras em inglês eu não sei...exemplo eu precisava aprender... o professor ensinou... eu aprendi... foi bom...gostei...foi muito importante!

TILSP1: o inglês escrito é difícil para vocês né... os alunos leem e acham difícil... porque são outras palavras ... é diferente do português... e isso se torna pesado((difícil))... e ainda por cima as aulas acontecem uma vez por semana... é pouco contato... isso dificulta

TILSP 2 ((para ALS6)): espera que aTILSP1 ainda está falando

TILSP1: vocês perceberam se é mais fácil em relação ao inglês escrito e a ASL ...se os sinais eles podem facilitar a aprender o inglês escrito? o que vocês acham?

ALS7:eu acho que eu concordo... mas se você prefere ASL... acha mais interessante... e aí você sabe... você consegue aprender ((armazenar, gravar)) mais os sinais... mas palavras você não sabe... é difícil... é mais pesado... e aí precisa recorrer a um dicionário e pesquisar... comparar e descobrir o significado... e entender o sentido das coisas

TILSP2((para ALS5)): fala opinião sua ((ALS5 ficou pensando e não respondeu))

ALS6: por exemplo a tradução de palavras é algo assim difícil... existem as dificuldades... por exemplo o surdo ou o ouvinte vê as palavras ali e não sabem... acham que são palavras difíceis...mesmo os ouvintes falando e escutando eles também tem essa dificuldade... e os surdos procuram sinalizar essas palavras... por isso a dificuldade da tradução

TILSP1: as palavras são difíceis... é verdade... você não conhece... mas a ALS6 falou que você pode usar um dicionário de inglês/ português e você pode além disso incluir o sinal em ASL... porque é a língua dos surdos americanos... ela acha importante aprender((ASL)) na opinião dela... que assim é melhor ...é mais fácil

ALS6: tradução das palavras já é difícil... aí o dicionário ainda está em português((ALS7 interfere na resposta do ALS6: precisa do dicionário sim...ASL você procura e acha ali uma palavra e aí vai juntando e você produz o sentido em

português... e você consegue adquirir gravar... e tudo fica mais claro... e aí o surdo consegue entender bem

ALS6: a tradução é difícil ((ALS7 interrompe novamente))

ALS7: mas precisa do dicionário... é melhor... na hora da prova você pode usar o dicionário... pode facilitar tanto para surdo quanto para ouvintes... mas o surdo tem uma dificuldade diferente deles((dos ouvintes))

ALS6: por exemplo a palavra inglês aqui é difícil... aí eu vou procurar o significado em português no dicionário... aí você acha o significado... faz as adaptações ((na tradução, na frase)) e aqui está a palavra em inglês que eu não conheço... aí o ouvinte vai lá faz a tradução no dicionário e aí o surdo vai lá traduzir e é difícil... dicionário...((expressão indicando “serviu para que?”))

ALS7 : ta bom... fica quieto agora

ALS6: ta bom eu vou ficar quieto... eu te desculpo((irônico)) ah... a tradução é difícil ((ALS7 interrompe mais uma vez))

ALS7: por favor... para de ficar emitindo som que dá para ouvir... está estranho

ALS6: tá bom... mas os ouvintes e nós somos todos iguais... todo mundo grita

ALS7: então por favor... para

ALS6: como é para em inglês?((irônico))

ALS7: Aff! ((Sinaliza))

ALS6: olha a ALS 8 ...está quietinha

((Pausa))

TILSP1: quais sinais vocês lembram em ASL? podem ser expressões faciais... igual vocês viram nos vídeos... vocês podem fazer um diálogo se vocês quiserem

ALS6: sign((sinaliza em ASI enquanto a TILSP 1 está ainda traduzindo a pergunta da pesquisadora))

TILSP2 ((para ALS5)): você lembra dos sinais em ASL?

ALS5: Your name? sign name...learn...how are you? fine... thank you... meet ... ((refere-se a nice to meet you)) Bye... e por aí vai...understand?

ALS8: ((bate palmas))

ALS6: Name? How are you?sign...fine...bye TILSP1((para ALS5 e ALS6)): vocês podem no futuro fazer um diálogo... agora eu vou pedir para vocês fazer uma frase vocês dois

ALS5: ah não! desculpa

ALS8: vai((apresentem))

ALS6: your name?

ALS5: fine

TILSP1: Your sign name?

ALS5: ((soletra o nome)) sign name?

ALS6: ((soletra o nome)) how are you? bye

ALS5: thank you

TILSP1: how are you? Desculpa...Hello...

ALS5: tá bom...hello

TILSP 1: how are you?

ALS5: fine

TILSP: I fine. ((my)) name((faz o sinal pessoal e soletra o nome))

((a TILSP havia soletrado o nome em Libras e se corrige, pois o D é diferente em ASL. Repete a soletração em ASL dando ênfase a configuração de mão do d))

ALS5: name my ((soletra o nome em Libras)) inglês name your

ALS6: fine...bye...sign

ALS5: BYE(( enfatiza que no final tem que ter o sinal de bye))

TILSP 1 ((pergunta a todos)) como é boa tarde em ASL?

ALS7: good

ALS7, ALS 6, ALS 5 e TILSP1((simultaneamente)): afternoon.

TILSP1 ((vira para ALS8 e repete)):boa tarde em ASL...good (( tem dúvida e pede ajuda a ALS7))

ALS7 e TILSP 1: Good afternoon((olhando para a ALS8))

ALS8: g((começa o sinal de good e não termina))

((pausa durante início da fala da pesquisadora))

TILSP1: vocês querem que o projeto continue em 2015 e vocês aprendam mais sinais?

ALS7: em 2015 eu acho que os surdos podem se reunir e conversar e perguntar se querem continuar aprendendo ASL... ai se aceitarem a gente pode continuar o projeto.é muito bom aprender... assimilar conhecimento. e ai você com esse conhecimento pode viajar e conhecer um outro lugar, encontrar um outro surdo e conversar na mesma língua.... bater papo... conversar com esses amigos, falar um oi, tudo bem, interagir com os amigos.

TILSP2 ((pergunta para ALS5 durante a fala da ALS7)): você tem vontade que o projeto continue o ano que vem?

ALS5: ((diz algo que a câmera não consegue pegar))

TILSP2: então aguarda aí

((a ALS7 termina de falar e a TILSP2 repete a pergunta)): você quer falar sua opinião se o projeto deve continuar? fala o que você disse antes

ALS5: eu acho que eu vou tentar sim... eu gostaria de tentar... ASL é bom! eu gostei de entender os sinais de outros pais... dos EUA ... eu gostei

ALS6: eu gostei do projeto...muito bom! ((aprender uma nova)) habilidade numa língua de sinais...contato...tradução... ajuda faculdade

TILSP2: você quer aprender mais? ((reforçando a pergunta))

ALS6: eu quero!

((Pausa))

TILSP1(( para ALS8)): você viu o professor ((faz o sinal pessoal dele)) de Vitória...que veio aqui apresentar a ASL... mostrou os slides... você quer no futuro aprender mais ASL?

ALS8((começa a responder outra coisa)): eu fui praia ((a TILSP interrompe e retoma a questão))

TILSP1: eu to falando da língua de sinais ASL, em que a professora e o professor surdo apresentaram os slides aqui nessa sala aqui atrás... o professor ((repete o sinal pessoal do professor surdo))... um baixinho... estava ensinando os sinais diferentes... de outro país... dos EUA... mostrou na apresentação do Power point... mostrando imagens e palavras em inglês

ALS8: lembro... lembro((durante a fala da TILSP))

TILSP1:Você quer em 2015 continuar a aprender mais?

ALS8: ano 2015 ensinar e aprender língua de sinais e português...ler os textos e escrever ((último sinal não identificado)) ((responde sorrindo))

((pausa para fala da pesquisadora que agradece a participação deles))

TILSP2: de nada.

ALS6: de nada.

TILSP1: no ano de 2015 a gente vai continuar interagindo e aprendendo mais ASL

ALS7: oba!

todos: bye

TILSP1: thank you

Alunos e TILSP((sinalizam simultaneamente)): obrigado... parabéns... thank you... good afternoon

**ANEXOS**

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

### AUTORIZAÇÃO

Eu, Jocimar Roberto Rosa, responsável pela E.E.E.F.M. Bartouvino Costa, autorizo a realização do projeto **Inserção de ASL no ensino de língua estrangeira a alunos surdos dos anos finais do ensino fundamental**, a ser conduzido pela pesquisadora Janny Aparecida Bachiete, orientada pelo Professor Doutor Luciano Novaes Vidon, tendo o projeto por objetivo analisar como a ASL (American Sign Language - Língua Americana de Sinais) poderia contribuir para o desenvolvimento linguístico e sócio-histórico cultural dos alunos surdos e ouvintes durante as aulas de língua estrangeira moderna (inglês).

Declaro que fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda que esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso com os sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a execução do presente projeto.

Linhares, 16 de setembro de 2014.



---

Jocimar Roberto Rosa



## ANEXO B – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS TILSP ENVOLVIDOS NA PESQUISA

### Questionário 1

Questionário inicial referente ao projeto de mestrado em Estudos Lingüísticos  
 Linha de pesquisa : Linguística Aplicada  
 Mestranda: Janny Aparecida Bachieta  
 Público do questionário: Intérpretes que trabalham com alunos surdos da escola E.E.E.F.M. Bartouvino Costa

- 1 – Formação acadêmica: Pedagogia (Licenciatura) Educação Especial (Especialização)
- 2 – Relate como foi sua formação em educação especial focando ensino para surdos.  
Em sala de aulas, seminários, cursos de formação, palestras, encontros com surdos.
- 3 - Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? 4 anos
- 4 - Com quais séries trabalha atualmente? 5<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup>, 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup> Quantos alunos surdos há em cada série? 5<sup>o</sup>(1) 7<sup>o</sup>(1) 8<sup>o</sup>(1) 1<sup>o</sup>(1) 2<sup>o</sup>(2) 3<sup>o</sup>(2)
- 5- Sabe Inglês?  Não ( ) Sim-Básico ( ) Sim- Intermediário ( ) Avançado
- 6 – Relate as principais dificuldades que há no processo de interpretação durante as aulas de de língua estrangeira para surdos.  
Falta de conhecimento da língua, aulas orais e moda visual.
- 7 - Conhece ou já teve contato com ASL (American Sign Language- Língua Americana de Sinais)? ( ) Não  Sim. Explique.  
Em um seminário internacional de tradutores intérpretes.

## Questionário 2

Questionário inicial referente ao projeto de mestrado em Estudos Lingüísticos  
 Linha de pesquisa : Linguística Aplicada  
 Mestranda: Janny Aparecida Bachiete  
 Público do questionário: Intérpretes que trabalham com alunos surdos da escola E.E.E.F.M.  
 Bartouvino Costa

- 1 – Formação acadêmica:  Licenciatura (Pedagogia)
- 2 – Relate como foi sua formação em educação especial focando ensino para surdos.  
 Comecei com curso de Formação de Intérprete de Libras
- 3 - Há quanto tempo trabalha com alunos surdos?  6 anos
- 4 - Com quais séries trabalha atualmente?  9º Ano Int<sup>o</sup>  Quantos alunos surdos há em cada série?  2 alunos
- 5- Sabe Inglês? (X) Não ( ) Sim-Básico ( ) Sim- Intermediário ( ) Avançado
- 6 – Relate as principais dificuldades que há no processo de interpretação durante as aulas de de língua estrangeira para surdos.  
 A maior dificuldade é que geralmente o professor fala inglês a maioria do tempo e o intérprete não domina o
- 7 - Conhece ou já teve contato com ASL (American Sign Language- Língua Americana de Sinais)? (X) Não ( ) Sim. Explique.  
 Somente algumas músicas em ASL.

## Questionário 3

Questionário inicial referente ao projeto de mestrado em Estudos Lingüísticos  
 Linha de pesquisa : Linguística Aplicada  
 Mestranda: Janny Aparecida Bachiete  
 Público do questionário: Intérpretes que trabalham com alunos surdos da escola E.E.E.F.M.  
 Bartouvino Costa

- 1 – Formação acadêmica:  Graduação em Letras - português
- 2 – Relate como foi sua formação em educação especial focando ensino para surdos.  
 Iniciei em um curso ofertado pela igreja que frequento e depois fiz vários outros cursos.
- 3 - Há quanto tempo trabalha com alunos surdos?  5 anos
- 4 - Com quais séries trabalha atualmente?  6º Ano  Quantos alunos surdos há em cada série?  2
- 5- Sabe Inglês? (X) Não ( ) Sim-Básico ( ) Sim- Intermediário ( ) Avançado
- 6 – Relate as principais dificuldades que há no processo de interpretação durante as aulas de de língua estrangeira para surdos.  
 Os surdos têm LIBRAS como primeira língua e português segunda que eles não
- 7 - Conhece ou já teve contato com ASL (American Sign Language- Língua Americana de Sinais)? ( ) Não (X) Sim. Explique.  
 contato superficial, pois a LIBRAS tem similaridades com a ASL.

## Questionário 4

Questionário inicial referente ao projeto de mestrado em Estudos Lingüísticos  
 Linha de pesquisa : Linguística Aplicada  
 Mestranda: Janny Aparecida Bachiete  
 Público do questionário: Intérpretes que trabalham com alunos surdos da escola E.E.E.F.M.  
 Bartouvino Costa

- 1 - Formação acadêmica: Gestão de Recursos Humanos / Curso de Pedagogia
- 2 - Relate como foi sua formação em educação especial focando ensino para surdos.  
Formação em andamento - Curso de formação Intérprete / Tradutor de Libras.
- 3 - Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? 09 meses, porém tenho vivência desde 2005.
- 4 - Com quais séries trabalha atualmente? 09ª série Quantos alunos surdos há em cada série? 03 alunos
- 5- Sabe Inglês? ( ) Não (x) Sim-Básico ( ) Sim- Intermediário ( ) Avançado
- 6 - Relate as principais dificuldades que há no processo de interpretação durante as aulas de de língua estrangeira para surdos. As principais dificuldades estão nos momentos em que o docente fala somente em inglês; em relação as atividades de leitura em inglês e enunciados das atividades em português ou vice-versa, ditadas.
- 7 - Conhece ou já teve contato com ASL (American Sign Language- Língua Americana de Sinais)? (x) Não ( ) Sim. Explique.  
Não tive contato pessoalmente, apenas através de documentos.

## Questionário 5

Questionário inicial referente ao projeto de mestrado em Estudos Lingüísticos  
 Linha de pesquisa : Linguística Aplicada  
 Mestranda: Janny Aparecida Bachiete  
 Público do questionário: Intérpretes que trabalham com alunos surdos da escola E.E.E.F.M.  
 Bartouvino Costa

- 1 - Formação acadêmica: Área: Curso de ensino superior Pedagogia
- 2 - Relate como foi sua formação em educação especial focando ensino para surdos.  
Estudei 3 anos, cursos totalmente voltado p/ libras.
- 3 - Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? 2 anos
- 4 - Com quais séries trabalha atualmente? 7ª série Quantos alunos surdos há em cada série? dois
- 5- Sabe Inglês? (x) Não ( ) Sim-Básico ( ) Sim- Intermediário ( ) Avançado
- 6 - Relate as principais dificuldades que há no processo de interpretação durante as aulas de de língua estrangeira para surdos.  
Não conheço a língua estrangeira
- 7 - Conhece ou já teve contato com ASL (American Sign Language- Língua Americana de Sinais)? (x) Não ( ) Sim. Explique.  
 \_\_\_\_\_

## Questionário 6

Questionário inicial referente ao projeto de mestrado em Estudos Lingüísticos

Linha de pesquisa : Linguística Aplicada

Mestranda: Janny Aparecida Bachiete

Público do questionário: Intérpretes que trabalham com alunos surdos da escola E.E.E.F.M. Bartouvino Costa

- 1 - Formação acadêmica: LETRAS - PORTUGUÊS 1 GRADUANDO
- 2 - Relate como foi sua formação em educação especial focando ensino para surdos.  
CURSO IGREJA BÁSICO I - PESTALOZZI BÁSICO I E II E FORMAÇÃO DE INTÉRPRETE
- 3 - Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? 05 ANOS
- 4 - Com quais séries trabalha atualmente? 7º, 8º e 9º Quantos alunos surdos há em cada série? 02 NO 7º, 1 NO 8º ANO E 02 NA 9ª SÉRIE
- 5- Sabe Inglês?  Não  Sim-Básico  Sim- Intermediário  Avançado
- 6 - Relate as principais dificuldades que há no processo de interpretação durante as aulas de de língua estrangeira para surdos.  
NAO TER CONHECIMENTO PRECISO DE UMA OUTRA LINGUA PARA INTERPRETAÇÃO
- 7 - Conhece ou já teve contato com ASL (American Sign Language- Língua Americana de Sinais)?  Não  Sim. Explique.  
POR VÍDEOS E DURANTE AS MINHAS FORMAÇÕES

## Questionário 7

Questionário inicial referente ao projeto de mestrado em Estudos Lingüísticos

Linha de pesquisa : Linguística Aplicada

Mestranda: Janny Aparecida Bachiete

Público do questionário: Intérpretes que trabalham com alunos surdos da escola E.E.E.F.M. Bartouvino Costa

- 1 - Formação acadêmica: Graduando em Letras - Português
- 2 - Relate como foi sua formação em educação especial focando ensino para surdos.  
Cursos, palestras, congressos e seminários na área de Tradução e Interpretação em LIBRAS
- 3 - Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? 4 anos
- 4 - Com quais séries trabalha atualmente? 8º e 6º ano Quantos alunos surdos há em cada série? 8º INT 2 - 2 alunos / 6º ano - 1 aluna /
- 5 - Sabe Inglês? ( ) Não (x) Sim-Básico ( ) Sim- Intermediário ( ) Avançado
- 6 - Relate as principais dificuldades que há no processo de interpretação durante as aulas de língua estrangeira para surdos.  
Na tradução do Professor (oral), palavras desconhecidas
- 7 - Conhece ou já teve contato com ASL (American Sign Language- Língua Americana de Sinais)? ( ) Não (x) Sim. Explique.  
Somente o contato com alguns sinais e vídeos relacionados.

Obs.: Item 4 - As vezes faço substituições no Ensino Médio e em outras séries do Ensino fundamental.

Item 6 - É tradução de textos em inglês.

## ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE INGLÊS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

### Questionário professora

1

Questionário inicial referente ao projeto de mestrado em Estudos Lingüísticos  
 Linha de pesquisa : Linguística Aplicada  
 Mestranda: Janny Aparecida Bachiete  
 Público do questionário: Professores de inglês que trabalham com alunos surdos da escola E.E.E.F.M. Bartouvino Costa

- 1 - Graduação: Letras Inglês (X) Letras Português/Inglês ( ) Outra ( ) \_\_\_\_\_
- 2 - Em quantas turmas leciona ? 17 Dessas quantas tem alunos surdos? 5
- 3 - Com quais séries trabalha atualmente? 5º, 6º, 1º, 2º, 3º EJA Quantos alunos surdos há em cada série? 5º: (1) (6º): 2 2º: (2) EJA (3)
- 4 - Há quanto tempo leciona? 5 anos Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? 2
- 5 - Já teve alguma formação em educação especial focando ensino para surdos? Como foi?  
 \_\_\_\_\_  
não
- 6- Qual(quais) metodologia(s) é mais utilizada nas suas aulas? Quadrado / caderno <sup>(5)</sup> interpretação <sub>tato</sub>  
 Utiliza alguma metodologia diferenciada para trabalhar nas turmas com alunos surdos?  
 Explique.  
Sim. Peço que desenvolvam um texto ou através de desenhos para falar dos <sub>tato</sub>
- 7 - Utiliza recursos tecnológicos durante as aulas com que frequência e com quais objetivos?  
 \_\_\_\_\_  
não
- 8 - Sabe Libras (Língua Brasileira de Sinais)? (X) Não ( ) Sim-Básico ( ) Sim- Intermediário
- 9 - Conhece ou já teve contato com ASL (American Sign Language- Língua Americana de Sinais)? (X) Não ( ) Sim. Explique.
- \_\_\_\_\_
- 10 - Tem auxílio do intérprete de Libras durante as aulas? ( ) Não (X) Sim

## Questionário professora 2

Questionário inicial referente ao projeto de mestrado em Estudos Lingüísticos

Linha de pesquisa : Linguística Aplicada

Mestranda: Janny Aparecida Bachiete

Público do questionário: Professores de inglês que trabalham com alunos surdos da escola

E.E.E.F.M. Bartouvino Costa

- 1 - Graduação: Letras Inglês( ) Letras Português/Inglês( ) Outra(x) formalismo
- 2 - Em quantas turmas leciona ? 8 Dessas quantas tem alunos surdos? 4
- 3 - Com quais séries trabalha atualmente? 7, 8, 1 e 3<sup>o</sup> Quantos alunos surdos há em cada série? 2
- 4 - Há quanto tempo leciona? 1 ano Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? 1 ano
- 5 - Já teve alguma formação em educação especial focando ensino para surdos? Como foi?  
não
- 6- Qual(quais) metodologia(s) é mais utilizada nas suas aulas? aula expositiva  
Utiliza alguma metodologia diferenciada para trabalhar nas turmas com alunos surdos?  
Explique.  
Sempre uso com os intérpretes a melhor maneira
- 7 - Utiliza recursos tecnológicos durante as aulas com que frequência e com quais objetivos?  
não
- 8 - Sabe Libras (Língua Brasileira de Sinais)? (x) Não ( ) Sim-Básico ( ) Sim- Intermediário
- 9 - Conhece ou já teve contato com ASL (American Sign Language- Língua Americana de Sinais)? (x) Não ( ) Sim. Explique.
- 
- 10 - Tem auxílio do intérprete de Libras durante as aulas? ( ) Não (x) Sim
-

## Orientações referentes ao anexo em DVD

O DVD anexado a esta dissertação contem as gravações de partes de algumas aulas em que foram desenvolvidas as atividades assim como das rodas de conversas e de depoimento de uma das professoras de inglês. Infelizmente devido ao tempo e recursos materiais e humanos não foi possível que todos os momentos fossem registrados em áudio e vídeo. Os vídeos foram gravados pela própria pesquisadora utilizando equipamento próprio e cedido pela escola em alguns momentos e posteriormente foram convertidos para o formato MP4 a fim de atender a compatibilidade de execução em computador.

Também estão incluídos no DVD os vídeos retirados do Youtube, cujos links aparecem no texto em nota de rodapé, e que foram apresentados aos participantes da pesquisa durante os desenvolvimentos das atividades em ASL e inglês.

As traduções dos trechos em Libras que aparecem transcritos no apêndice deste trabalho contaram com a generosa contribuição dos TILSP Adriana e Philipe a quem eu reforço meus agradecimentos e sem os quais perderia a pesquisa uma riqueza de sentidos cuja tradução é portadora.