

OUTROS OLHARES

Perspectivas do ensino de inglês para surdos: estudo de caso

Fernanda Costa Demier Rodrigues
Doutora em Letras

Instituto Federal Fluminense (campus Macaé)
fernandademier@gmail.com

O conhecimento de uma língua estrangeira como a Língua Inglesa na atualidade é uma ferramenta indispensável para o mundo do trabalho e da cultura, uma vez que propicia o acesso a uma ampla variedade de informações a qualquer indivíduo, independentemente do fato de este ser ouvinte ou surdo. Além disso, a apreensão de uma língua estrangeira possibilita a vivência de novas experiências comunicativas e linguísticas extremamente enriquecedoras para a formação do cidadão. Por conta disso, é imprescindível que ao aluno surdo seja oferecida a apropriação dessa nova língua visando não só a sua formação educacional, mas também a sua inclusão social. Ressalta-se, neste contexto, que a Língua Inglesa não é considerado apenas como uma língua estrangeira, mas como uma terceira língua (L3) para o aluno surdo, já que sua língua materna é LIBRAS (L1), e a Língua Portuguesa é considerada uma segunda língua (L2). Desta forma, este trabalho tem por objetivo descrever e analisar possíveis metodologias e estratégias utilizadas para o ensino de Língua Inglesa em duas turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado em uma escola técnica pública federal no município de Macaé, nas quais estudam cinco alunas surdas. Nesta proposta, discutem-se também as principais dificuldades que se apresentam como obstáculos para uma aprendizagem eficiente e inclusiva de alunos surdos e os resultados/benefícios de uma abordagem centrada em bilinguismo, linguagem visual e com suporte nas Tecnologias de Informação (TICs) para tais discentes. Sendo a pesquisa fundamentada em materiais teóricos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2006), Skliar (1997), Lodi (2005), Cenoz (2000) e Mendes (2012), espera-se que os seus resultados constituam subsídios para a prática pedagógica de outros docentes da área de Língua Inglesa e para uma proposta eficaz de inclusão dos discentes nesta condição.

Palavras-chave: inglês; surdez; ensino-aprendizagem.

1 Introdução

A Língua Inglesa se constitui como uma ferramenta importante de inserção do indivíduo no ambiente de trabalho e cultura da sociedade atual. Com este propósito, a escola se coloca como um local propício à vivência de novas experiências comunicativas e linguísticas extremamente enriquecedoras para a formação do cidadão aos discentes de um modo geral, independente do fato de estes serem ouvintes ou surdos.

Numa perspectiva de inclusão, como prevê o ordenamento jurídico brasileiro, via Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) e Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), dentre outros documentos, é imprescindível que ao aluno surdo seja oferecida a apropriação dessa nova língua visando não só a sua formação educacional, mas também a sua inclusão social. Ressalta-se, neste contexto, que a Língua Inglesa é uma terceira língua (L3) para o aluno surdo, já que sua língua materna é LIBRAS (L1), e a Língua Portuguesa é considerada uma segunda língua (L2). Por conta disso, uma metodologia que leve em conta estas particularidades deve ser utilizada pelos docentes.

Assim, diante da realidade que se apresentou no ano letivo de 2018, no Instituto Federal Fluminense, no município de Macaé, em que duas turmas de 1º ano do Ensino Médio possuíam 5 discentes surdas, foi necessário a mim, enquanto docente de Língua Inglesa de tais turmas, buscar estratégias adequadas à adaptação de atividades da disciplina para tais alunas assim como propiciar sua efetiva inclusão no ambiente de sala de aula.

Desta forma, este trabalho tem por objetivo descrever e analisar possíveis metodologias e estratégias utilizadas para o ensino de Língua Inglesa em turmas do 1º ano do Ensino Médio que levem em conta as particularidades de aprendizagem de alunos surdos. Nesta proposta, discutem-se também as principais dificuldades que se apresentam como obstáculos para uma aprendizagem eficiente e inclusiva destes alunos e os resultados/benefícios de uma abordagem centrada no bilinguismo (Quadros, 1995), linguagem visual (Lacerda et al., 2011) e com suporte nas Tecnologias de Informação (TICs) para tais discentes.

Sendo a pesquisa fundamentada em materiais teóricos como a LDB (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2006), Skliar (1997), Lodi (2005), Cenoz (2000) e Mendes (2012), espera-se que os seus resultados constituam subsídios para enriquecer a prática pedagógica de outros docentes da área de Língua Inglesa e para uma proposta eficaz de inclusão dos discentes nesta condição.

2 Educação especial e inclusão social

Desde o ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Brasil assinala que portadores de necessidades especiais têm os mesmos direitos que qualquer outro cidadão à obtenção de educação formal em instituições de ensino.

Neste documento, é assegurado que

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDB, 1996, p. 19)

Observa-se que há a necessidade não só a adaptação de currículos para alunos que se encontram nessa situação, como também uma preparação maior dos professores para ministrarem aulas para este público. A esta clientela deve ser oportunizada, por meio de currículos, conteúdos, técnicas etc. que atendam às suas necessidades, uma efetiva integração em sociedade.

Há que se observar que todo o encaminhamento de normas que regem o ensino para alunos que portam alguma necessidade especial visa sempre, em última instância, à formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres e que atue em sociedade como qualquer outro indivíduo. Após a LDB de 96, este encaminhamento normativo foi complementado pelo chamado Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015), o qual, em seu artigo 1º, estabelece que

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O referido Estatuto pormenoriza, de modo mais claro, a forma como uma pessoa com deficiência deve ser considerada no âmbito social e evidentemente no meio escolar. Em relação a este último, é estabelecido que

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O artigo evidencia o que já foi estabelecido pela LDB e apresenta normas mais específicas em relação a como o poder público deve implementar, acompanhar e avaliar projetos voltados para alunos que se encaixem nesse perfil. Alguns aspectos relevantes a serem salientados neste regimento dizem respeito à adaptação de atividades e às formas de avaliação de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art. 3º

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais

Art. 2º

§ 1o A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III – a limitação no desempenho de atividades; e
- IV – a restrição de participação.

Art. 28

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (LDB, 1996, p. 22)

Os aspectos de adaptação e avaliação são pilares imprescindíveis a uma metodologia de ensino voltada a alunos com necessidades especiais. Neste íterim, no entanto, é fato que há ainda um certo desconforto por parte do corpo docente no que diz respeito a tais práticas. Existe a falsa impressão de que estas são meros facilitadores com o fito de aprovação de uma série para outra.

Em relação a isso, há que se ter em mente que este tratamento diferenciado tem previsão em leis basilares de nossa educação, já assinaladas anteriormente. Ao flexibilizar as atividades e não exigir deste aluno a realização de avaliações tradicionais, o professor alcança um objetivo mais amplo direcionado à integração do discente à sociedade e evita que ocorra a discriminação e exclusão deste aluno no ambiente escolar, além de uma possível evasão escolar.

2.1 LIBRAS

Dentre os diversos tipos de necessidades especiais, os alunos surdos constituem uma considerável parcela de estudantes que chega hoje aos bancos escolares em todos os segmentos da Educação Básica e inclusive do Ensino Superior. Para este alunado, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) prevê o suporte educacional de uma educação bilíngue.

Art. 28 IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como

segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

O direto ao uso de LIBRAS pelo aluno surdo, uma vez que é a sua primeira língua, fortalece ainda mais a necessidade da presença de um intérprete de LIBRAS em sala de aula além da exigência de uma melhor preparação dos professores em relação ao conhecimento desta língua em cursos de licenciatura. Neste contexto, acrescenta-se a isto a existência de obstáculo natural para o conhecimento de LIBRAS, principalmente para os ouvintes, pelo fato de esta ser um sistema linguístico que muito difere do Português.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002)

Nota-se que LIBRAS é uma língua produzida por uma canal diferente do Português. Para os alunos ouvintes, a produção da língua materna ocorre por meio do canal oral-auditivo; já para os alunos surdos, o canal é a sinalização. Daí LIBRAS ser uma língua de natureza visual-motora. Neste ínterim, verifica-se que a limitação sensorial do aluno surdo se configura como um empecilho para que ele adquira normalmente o Português e, por conta disso, há a necessidade de se usar uma metodologia de ensino que leve a este aluno a Língua Portuguesa como uma segunda língua.

3 Ensino de Língua Inglesa

Em linhas gerais, o ensino de uma língua estrangeira no ambiente escolar tem o objetivo não só de aprendizagem de formas e estruturas linguísticas de um código diferente, como também de ampliação das possibilidades de o educando agir discursivamente no mundo que o cerca. No que diz respeito especificamente ao ensino de Língua Inglesa, tais metas se apresentam muito mais relevantes visando ao acesso ao mundo tecnológico e cultural. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE),

O papel educacional da língua estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (PCN-LE, 1998, p.38)

No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, os PCN-LE evidencia uma série de competências bem abrangentes a serem assimiladas pelo discente, uma vez que a visão de cada povo se modifica por conta de inúmeros fatores ao longo do tempo, e conseqüentemente suas formas de expressar determinada realidade também oscilam neste contexto. Desta forma, os objetivos elencados neste documento visam à comunicação real propiciando sentido à aprendizagem e deixando de lado preconceitos e estereótipos que porventura surjam na aprendizagem de uma língua estrangeira. São eles:

Representação e comunicação

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender, e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).
- Conhecer e utilizar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

Investigação e compreensão

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização sociocultural

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (PCN-LE, 1998, p. 32)

Diante de tais metas de ensino, há que se ter um olhar diferenciado diante do aluno surdo por conta de este ter uma forma de aprender a língua estrangeira diferente do aluno ouvinte e, por conta disto, os objetivos de aprendizagem para esta clientela também devem ser distintos como se evidenciará em tópicos posteriores deste artigo.

4 Relação entre L1 x L2 x L3 e Bilinguismo

No contexto de aprendizagem de línguas, é mister ressaltar que a aquisição da Língua Inglesa pelo aluno surdo se concretiza de maneira distinta do aluno ouvinte. Para compreender este fato, de início, é preciso esclarecer a relação existente entre LIBRAS, primeira língua para os surdos (L1); Língua Portuguesa, sua segunda língua (L2); e a Língua Inglesa ou qualquer outra língua estrangeira, entendida como uma terceira língua (L3) para este público.

A L1, em linhas gerais, é a língua que o indivíduo adquire naturalmente no meio social em que está inserido. Diferentemente do aluno ouvinte, cuja L1 é a Língua Portuguesa, para o surdo, a L1 é a LIBRAS, ficando o português, na modalidade

escrita, como sua L2. Por ser direito do discente surdo o uso de LIBRAS como ferramenta do seu envolvimento sócio afetivo, cognitivo e linguístico, as instituições de ensino vêm a certo tempo se adaptando a esta clientela por meio de um ensino bilíngue.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11)

Ressalta-se, neste íterim, que o bilinguismo, na perspectiva do ensino-aprendizagem do aluno surdo, ocorre de forma distinta do que se conhece tradicionalmente. No modelo canônico, o indivíduo aprende duas línguas diferentes por meio do canal oral-auditivo; já no modelo do aluno surdo, o canal de recepção e transmissão é o espaço-visual. Em uma visão mais precisa deste bilinguismo, segundo Quadros (1995), trata-se de um “bilinguismo intermodal” uma vez que envolve línguas apreendidas por meio de canais diferentes, no caso uma língua oral e outra sinalizada. Por conta disso, é imprescindível que os docentes que atendem ao discente surdo em instituições de ensino de qualquer tipo estejam preparados para este processo de aprendizagem.

É válido assinalar que a mola propulsora do processo de ensino-aprendizagem em que o aluno surdo adquire outras línguas é a assimilação da LIBRAS já na primeira infância, haja vista, como assinala Skliar (1997, p. 145), que “a experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua”. Assim, com a exposição e apropriação da língua de sinais bem cedo na vida do indivíduo surdo, o processo do bilinguismo ocorrerá com melhor fluidez.

Outro aspecto relevante para uma proposta bilíngue eficaz é a que perceba o aluno surdo como um indivíduo que interage em duas realidades distintas: a de sua língua materna, LIBRAS, por meio da qual constrói seu conhecimento de mundo; e a da Língua Portuguesa na modalidade escrita, utilizada na comunidade em que vive, que é aprendida e aplicada por ele como forma de melhor interagir neste meio social. Neste cenário, a surdez deve ser vista como uma característica de identidade deste indivíduo e, de forma alguma, pode-se exigir que ele se adeque à realidade do ouvinte utilizando a Língua Portuguesa como uma obrigatoriedade. Neste íterim de línguas distintas, a interação entre surdos e ouvintes constitui-se uma prática extremamente relevante, pois segundo Lodi (2005, p. 419), “[...] a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes.”

No processo de aquisição de L2 e L3, há semelhanças, segundo Cenoz (2000), no que concerne fatores individuais (aptidões, estilo cognitivo, estratégias, atitudes e motivação, personalidade e idade) e fatores contextuais (cenários de aprendizagem natural ou formal, status/nível socioeconômico e contexto educacional). Há, por outro lado, também, diferenças significativas neste processo, uma vez que, na aprendizagem de uma L3, todo o sistema linguístico

acaba por ser reestruturado e o aprendiz passa a aplicar novas técnicas e habilidades de aprendizado a partir da experiência prévia do aprendizado de uma L2, conforme Rottava (2009). Tais características devem ser levadas em conta no percurso desta aprendizagem.

Ainda no que concerne uma educação bilíngue, e sendo L2 e L3 adquiridas na modalidade escrita pelo aluno surdo, o trabalho com leitura se evidencia como o melhor caminho em prol da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Isto se dá por conta de a leitura implicar funções sociais que permitem ao leitor sua inserção no mundo que o cerca. Assim, o trabalho com gêneros textuais do dia a dia se apresenta como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem. Por gêneros textuais entende-se que

[...] são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p.149)

E ainda nesta perspectiva, é extremamente relevante associar as atividades propostas, sejam elas de quaisquer tipos a uma linguagem visual pela própria caracterização da forma como o aluno surdo apreende conhecimentos novos. Segundo Lacerda et al.,

Nessa direção, a imagem (e sua perspectiva semiótica) é um objeto de estudos e de pesquisa que pode produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sermos passivos ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos diante da televisão, jornal, revistas, publicidade, internet, entre tantos. A escola pode colaborar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e a capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético. (LACERDA et al., 2011, p. 108)

A linguagem visual, na perspectiva de um ensino bilíngue para o discente surdo, apresenta-se como uma importante aliada para a construção de sentidos e significados. E este processo se torna mais eficiente quando associado às novas tecnologias de informação (TICs), as quais possibilitam uma maior acessibilidade visual a este discente, que tem suas potencialidades de comunicação e de aprendizagem ampliadas desta forma. Por meio das TICs, ele passa a ter contato com textos multimodais e conseqüentemente com materiais mais compreensíveis, interessantes, atuais e atrativos.

Ademais, o uso das TICs e de suas múltiplas possibilidades na educação do surdo reflete, um importante letramento digital a este discentes, além de uma adequação metodológica a um alunado que, seja este surdo ou ouvinte, é um nativo digital que lida com internet diariamente.

5 Metodologia

O caso concreto analisado nesta pesquisa ocorreu no ano letivo de 2018 no Instituto Federal Fluminense (*campus* Macaé), no Estado do Rio de Janeiro. Nesta instituição, que oferece à comunidade Ensino Médio integrado a cursos técnicos, havia, no ano em questão, três alunas surdas no curso Técnico de Meio Ambiente e duas no curso Técnico de Eletrônica.

Foi necessária uma adaptação profunda no conteúdo de todas as disciplinas para, de forma Inclusiva, atender às necessidades dessas discentes. Especificamente, no caso de Língua inglesa, notou-se que havia uma grande defasagem de conteúdo se comparado ao conhecimento prévio trazido pelas turmas de um modo geral. Além disso, não havia total domínio da LIBRAS por parte de algumas delas e, por conta disso, dificuldade de compreensão/aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 e, conseqüentemente, da Língua Inglesa como L3. Diante desta caracterização do ambiente de estudo, a seleção, a organização e a adaptação de material didático utilizado nas aulas de Língua Inglesa se deu de maneira gradual desde a utilização de termos e estruturas mais simples a mais complexos, sendo realizados ajustes e retomadas de conteúdos ao longo do processo, com o fito de tornar as discentes aptas à compreensão de textos na modalidade escrita da L3. Esta metodologia de trabalho corrobora a visão Mendes (2012), que assinala que o material didático deve

[...] apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo. Ele não deve obedecer a sequências rígidas ou à seleção e ordenação de dados que não podem ser mudados, manipulados, explorados e expandidos em sala de aula. Deve poder ser adaptado, modificado, adequado a diferentes situações, de acordo com as percepções do professor quanto aos desejos e necessidades dos alunos (MENDES, 2012, p. 366-367).

Ainda neste contexto, é válido ressaltar alguns pontos positivos que foram aproveitados pelos docentes na concretização de seus objetivos de ensino: havia uma equipe de intérpretes de LIBRAS que se revezavam no acompanhamento de todas as atividades; houve uma excelente acolhida das turmas em relação às alunas; havia alunos nas classes que sabiam LIBRAS e interagem com facilidade com elas.

Diante do contexto apresentado, a estratégia de trabalho aplicada nas aulas de Inglês com as alunas surdas consistiu em três etapas, a saber: *Etapa 1*, aquisição de vocabulário; *Etapa 2*, formação e compreensão de frases; *Etapa 3*, leitura de textos. Tais etapas ocorreram continua e cumulativamente em formato de ciclos ao longo dos quatro bimestres do ano letivo.

Concomitante a esta organização lógica visando a uma efetiva inclusão, ressalta-se que houve considerável cuidado para que as discentes participassem de todas as atividades propostas para a turma em que se inseriam. Com isso, realizaram atividades envolvendo trabalhos em grupo, apresentações para a classe, atividades no laboratório de informática etc.

6 Discussões e resultados

6.1 Etapa 1- Aquisição de vocabulário

A primeira etapa consistiu principalmente em aquisição de vocabulário em Língua Inglesa para que, a partir deste conhecimento, as alunas pudessem iniciar a produção e compreensão de frases e posteriormente de textos. Nesta prática, a apresentação do léxico vinha sempre acompanhada de figuras com o intuito de que as discentes relacionassem a imagem à informação que já tinham em seu conhecimento de mundo. Inicialmente, a Língua Portuguesa foi utilizada como suporte, por meio do qual faziam a seguinte relação: *termo em inglês termo em português*. Em outras propostas desta etapa, sempre com a colaboração do intérprete, as atividades evoluíram deixando um pouco de lado o suporte na L2 e relacionando diretamente L1 L3.

O vocabulário apreendido nesta etapa versava, no primeiro bimestre, sobre profissões, lugares, características físicas. Na parte sintática da língua, as alunas foram apresentadas ao verbo *to be*¹. No segundo bimestre, as atividades com léxico trouxeram emoções/sentimentos, cores, membros da família. Na perspectiva sintática, foram introduzidas frases interrogativas e negativas com o verbo *to be*. No terceiro bimestre, trabalhou-se com números de forma integrada à disciplina de Matemática e verbos que fazem referência a atividades diárias. Na gramática, foi introduzido o Presente Simples. Já no último bimestre, mais curto em decorrência de fatos de força maior na cidade de Macaé e no próprio Instituto, foi feita uma revisão geral dos conteúdos trabalhados.

¹ A pesquisa não estrará na discussão acerca da existência ou não do verbo *to be* na LIBRAS. Acredita-se, como afirma Spaziani (2018, p. 138) que “[...] por mais que não haja um sinal diretamente correspondente ao verbo ser em Libras, o mesmo pode estar implícito em determinadas construções linguísticas, imprimindo o mesmo sentido que o verbo tem em outras línguas. Assim, isso não significa que ele não exista, isso significa que ele não se apresenta da mesma forma que na língua portuguesa ou na língua inglesa, por exemplo, até porque nunca haverá termos análogos em todas as línguas utilizadas no mundo [...]”



Qual é a profissão?
BOMBEIRO – PILOTO- CIRURGIÃO – ENFERMEIRA – FAZENDEIRO – CONTADOR –
AUTOR – POLICIAL – PROFESSOR – MECÂNICO – ARQUITETO – ADOUGUEIRO –
PSIQUIATRA – ASTRÔNOMO – PADEIRO – JUIZ – CARPINTEIRO – DENTISTA – MÉDICO –
ENCANADOR

Figura 1- Atividade com vocabulário relacionado a profissões

Match the images with their corresponding words :



- sleepy
- sad
- worried
- hungry
- tired
- happy
- thirsty
- angry
- sick



Fonte: <https://www.woodwardenglish.com/professions-occupations-jobs/> (Adaptado)

Figura 2- Atividade com vocabulário relacionado a sentimentos/emoções

Fonte: <https://me.me/i/your-mood-now-1-2-3-happy-sad-worried-4-20486557>
(Adaptado)

As atividades apresentadas nas figuras visaram introduzir alguns conhecimentos básicos em termos de vocabulário de Língua Inglesa às alunas surdas e evidenciaram a relevância do uso de recursos imagéticos nesta metodologia, uma vez que há várias formas de produzir sentido para além das modalidades oral e escrita da língua.

No percurso desta Etapa 1, como já foi mencionado anteriormente, algumas propostas de aquisição de vocabulário faziam o percurso L3 → L2 (Figura 1), funcionando a Língua Portuguesa como um suporte para a aquisição dos termos em Inglês. Notou-se, neste tipo de atividade, uma ampliação inclusive no vocabulário de L2 por conta de, muitas vezes, as discentes utilizarem termos sinônimos para a identificação das informações apresentadas.

Em outras propostas, o percurso foi L3 → L1, sendo realizada uma relação direta entre Inglês e LIBRAS. Neste tipo de atividade, o intérprete exerce um papel fundamental ao colaborar com o professor na tradução dos termos e na avaliação do conhecimento apreendido pelas discentes. É válido ressaltar que, como nem sempre o intérprete tem o conhecimento do Inglês tampouco o docente tem o domínio da LIBRAS, o compartilhamento de informações e o trabalho em conjunto destes profissionais tornam-se imprescindíveis para um eficaz resultado final.

Em linhas gerais na Etapa 1, observou-se grande interesse por parte das discentes em relação ao seu aprimoramento na Língua Inglesa. As atividades foram consideradas por elas com pouco nível de dificuldade devido ao suporte na linguagem visual, o que contribuiu para o seu interesse em conhecer outros termos em L3 e relacioná-los com informações que já tinham visto em outros materiais de leitura tais como anúncios, sites de internet e até mesmo redes sociais.

6.2 Etapa 2- Formação e compreensão de frases curtas

Na segunda etapa, com base no léxico adquirido, os alunos eram levados à produção e /ou leitura de frases, inicialmente estruturadas apenas com o verbo *to be* e posteriormente com verbos que se referiam a atividades diárias. Ressalta-se que tais propostas eram apresentadas às discentes de forma contextualizada e geralmente associadas a imagens. Assim, pequenos diálogos iam se formando e a prática de leitura em L3 ia sendo adquirida.

Figura 3- Atividade de compreensão de frases curtas sem suporte imagético



Coloque o número na desenha certo

- | | | |
|--------------------|-----------------------|----------------------------|
| 1- Ele é magro. | 11- Ele está faminto. | 21- Ela está triste. |
| 2- Fique quieto! | 12- É duro. | 22- Está cheio. |
| 3- É comprido. | 13- É pesado. | 23- Ele está com frio. |
| 4- Está delicioso. | 14- Ele está zangado. | 24- É grande. |
| 5- É rápido. | 15- Ela é baixa. | 25- Ajude! Estou com medo. |
| 6- Ele é bonito | 16- Ele está molhado. | |

Fonte:

https://en.islcollective.com/resources/projectables/powerpoints_ppt_pptx/adjectives_bingo_set/adjectives-bingo-game/6346 (Adaptado)

Figura 4- Atividade de compreensão de frases curtas com recurso imagético

Fonte: Produção da autora

Associe as frases em inglês a sua correspondente em português:

- | | |
|--|---|
| (a) The man is a carpenter. | <input type="checkbox"/>) Ela está na sapataria. |
| (b) She is at the shoe shop. | <input type="checkbox"/>) Eu estou na escola. |
| (c) Peter is at the butcher's. | <input type="checkbox"/>) O juiz está no banco. |
| (d) We are doctors. | <input type="checkbox"/>) É um gato. |
| (e) He is an astronomer. | <input type="checkbox"/>) O homem é um carpinteiro. |
| (f) It is a cat. | <input type="checkbox"/>) Ele é um astrônomo.] |
| (g) The judge is at the bank. | <input type="checkbox"/>) O policial está no corpo de bombeiros. |
| (h) You are an author | <input type="checkbox"/>) Você é um autor. |
| (i) The police officer is at the fire station. | <input type="checkbox"/>) Nós somos médicos. |
| (j) I am at school. | <input type="checkbox"/>) Peter está no açougue. |

As atividades apresentadas nas Figuras 3 e 4 foram propostas que levaram as discentes a se familiarizarem com estruturas sintáticas da Língua Inglesa na formação de frases curtas. Nesta Etapa 2, aos conhecimentos básicos de vocabulário, foram acrescentados mais dois conteúdos em Inglês: pronomes pessoais do caso reto (*subject pronouns*) e o verbo ser/estra (*verb to be*). De posse destas noções, as alunas foram levadas a compreender e produzir frases curtas em L3.

Ao longo do ano, as estruturas sintáticas envolvidas nas atividades iam se tornando mais complexas. Neste processo, as alunas aprenderam também o tempo verbal Presente Simples (*Simple Present*), por meio do qual foi inserida uma grande variedade de verbos nas atividades propostas.

Na execução da Etapa 2, houve continuidade no uso frequente da linguagem visual nas atividades de forma a facilitar a aprendizagem da L3. Notou-se que o resultado foi também bastante satisfatório nesta etapa, apesar de o nível de dificuldade ter sido considerado médio pelas alunas.

6.3 Leitura de textos

A prática de leitura de textos autênticos teve início deste o primeiro bimestre começando por anúncios e propagandas que remetiam ao conhecimento de mundo trazido pelas alunas e que, pelo menos numa fase inicial, apresentavam grande suporte na L2 por meio das palavras cognatas (vocábulo em Inglês que se parecem com o Português) que apareciam nos textos. Tais atividades iam se tornando mais complexas à medida que o léxico em L3 ia sendo ampliando.

Figura 4- Atividade de leitura de anúncios

Soho Soho
11-13 Frith Street, Soho, W1
0171 494 3491
Mon - Sat 6.00pm - 11.30pm (last orders)
Theatres: Apollo, Gielgud, Lyric, Palace, Leicester Square, Phoenix, Prince Edward, Queen's

Café Fish
Fish Restaurant & Wine Bar
39 Panton Street, Haymarket SW1
0171 930 3999
Mon - Sat 5.45pm - 11.30pm (last orders)
Theatres: Adelphi, Comedy, Her Majesty's, Prince of Wales, Theatre Royal Haymarket

CHEZ GÉRARD
"the best Steak-Frites this side of Paris"
The Opera Terrace, The Market, 8 Charlotte Street, W1 0171 636 4975
The Piazza, Covent Garden, Covent Gdn, 0171 579 0666
Open 7 nights a week
5.30pm - 11.30pm (last orders)
Theatres: Adelphi, Fortune, Theatre Royal Drury Lane
119 Chancery Lane, Wc2 0171 405 0290
Men - Fri 5.30pm - 10.00pm (last orders)
Theatres: Aldwych, Strand

BERTORELLI'S
"Great Italian food with the Old Bertorelli Magic"
44a Floral St, Covent Garden, Covent Gdn, 0171 836 3969
Mon - Sat 5.45pm - 11.30pm (last orders)
Theatres: Adelphi, Donmar Warehouse, Fortune, New London, Theatre Royal Drury Lane
19-23 Charlotte Street, W1 0171 636 4174
Mon - Sat 5.30pm - 11.00pm (last orders)
Theatres: Dominion, Phoenix, Prince Edward, Shaftesbury

Fonte: Goulart, Alcides João Amado; SILVA, Maria Ângela da. **Inglês numa nova dimensão 1**. Rio de Janeiro: Instituto de Idiomas New Way Ltda, 2000, p.11. (Adaptado)

Veja os anúncios dos restaurantes em Londres e responda:

- Em qual dos restaurantes você pode comer peixe?
- Onde você pode encontrar comida italiana?
- Qual é o endereço do Café Fish?
- Qual o número do restaurante Soho Soho?

Figura 5- Atividade de leitura de seções de jornal

Aqui você encontra quatro textos do Jornal New York Times. Tente relacionar cada texto com a seção do jornal correspondente

1- Arts

2- Science

3- Sports

4- Business

□

I.B.M. and Nintendo plan to announce a \$1 billion agreement today that calls for Nintendo to build its next generation system with I.B.M.'s Power PC processors.

□

Italian researchers say they may have found the source of hepatitis cases that are not caused by any of the liver disease's main known viral agents, hepatitis A through E.

□

Beauty, nature, economics, history and the romance of the sea are mingled in an exhibition that opens on Saturday at the Mint Museum of Art in Charlotte, N.C.

□

Paul Lawrie's surprising victory in the British Open suddenly turned the unheralded Scot into the most high-profile athletes in Britain. He made the European Ryder Cup team and jumped 111 places in the world ranking.

Fonte: Goulart, Alcides João Amado; SILVA, Maria Ângela da. **Inglês numa nova dimensão 1**. Rio de Janeiro: Instituto de Idiomas New Way Ltda, 2000, p.12. (Adaptado)

Figura 6- Atividade de leitura de apresentação

Leia o texto e responda em português:

I am Maria. I am a student and I am 15 years old. My mother is and architect, she is beautiful and she is 45 years old. My father is a mechanic, he is thin and he is 47 years old. My brother, David, is not a student. He is a doctor and he is handsome. My sister, Alice, is a nurse in a hospital and she is 23 years old.

- a) Quantos anos tem Maria? O que ela faz? _____
- b) Cite 3 características da mãe de Maria. _____

- c) Cite 3 características do pai de Maria. _____

- d) O irmão de Maria é estudante? O que ele faz? _____

- e) Onde a irmã de Maria trabalha? O que ela faz? _____

Fonte: Produção da autora

As atividades da Etapa 3, as quais compilavam vocabulário e estruturas sintáticas já apreendidas anteriormente eram embasadas em gêneros textuais

utilizados no dia a dia. Esta opção se constituiu como uma ferramenta eficaz da leitura, uma vez que a apropriação dos gêneros, segundo Marcurschi (2005), apresenta-se como um mecanismo fundamental em prol da socialização, e da inserção prática nas atividades de comunicação do indivíduo em sociedade. Notou-se, durante a Etapa 3, a eficiência deste conhecimento prévio, pois, quando elas tinham a noção da estrutura e funcionalidade do gênero utilizado na atividade, esta era concluída com mais facilidade.

Neste íterim, o conhecimento do gênero textual faz parte da estágio inicial da leitura de um texto em L3. Neste processo, houve três estágios principais: a *pré-leitura*, *leitura* e a *pós-leitura*. Na *pré-leitura*, o leitor busca o seu conhecimento prévio acerca do assunto do texto e do gênero textual utilizado, como já foi mencionado, o que pode aumentar o seu interesse sobre o que lerá e/ou facilitar o percurso de sua leitura. Na *leitura*, o leitor visa inferir significados e informações relevantes do texto apresentado. Nesta etapa, as estratégias de leitura de L3 mais utilizadas costumam ser: *scanning* (correr rapidamente os olhos pelo texto até localizar a informação desejada) e *skimming* (observar o texto rapidamente apenas para detectar o seu assunto geral, sem preocupação com detalhes). E na *pós-leitura*, a partir das informações adquiridas nos estágios anteriores, o leitor chega as suas próprias conclusões acerca do texto.

Concomitante a todas as estratégias evidenciadas nesta etapa, não se pode deixar de assinalar a continuidade de relevância da linguagem visual como ferramenta imprescindível ao longo de todo o processo de leitura em L3 para alunos surdos. Conforme Lacerda et al. (2001), a imagem pode produzir conhecimentos, da mesma forma que apropriação da cultura/conhecimento que permite ao indivíduo usufruir do mundo que o cerca de forma benéfica e não como um ser passivo diante da grande quantidade de imagens as quais está exposto por meio da televisão, jornais, revistas, publicidade, internet etc.

No percurso da Etapa 3, notou-se que as alunas inicialmente buscavam suporte para sua interpretação em termos cognatos e no conhecimento do gênero textual utilizado. A partir deste ponto, inferiam o significado de termos desconhecidos em L3 e chegavam a conclusões particulares a respeito dos questionamentos apresentados nos textos. Esta etapa, segundo as próprias discentes teve o seu nível de dificuldade variado entre médio e difícil principalmente em decorrência dos temas apresentados, que ora faziam parte de seu conhecimento de mundo ora nem tanto, apesar de evidenciarem assuntos comuns para a faixa etária e o ano de escolaridade.

6.4 Atividades com ferramentas tecnológicas

É fato que a tecnologia está presente no dia a dia de qualquer indivíduo na sociedade e isto se percebe de forma ainda mais latente nas escolas uma vez que os alunos da atualidade são nativos digitais, ou seja, aprendizes que nasceram e se desenvolveram na presença dos computadores, vídeo games e internet. Isto não é diferente para o aluno surdo. Da mesma forma que o ouvinte, ele também faz uso de celular como ferramenta de comunicação, participa de redes sociais e usa a internet para obter informações. Por conta disso, as ferramentas tecnológicas têm um papel relevante na sala de aula de língua estrangeira não só para se adaptar à realidade dos alunos, quer sejam eles

ouvintes ou surdos, como também tornar a aprendizagem mais eficaz para estes últimos. De antemão já é possível adiantar que o uso de ferramentas tecnológicas, tais como programas de computador, aplicativos, vídeos etc. se evidenciou como uma importante ferramenta que levou a um maior interesse das discentes surdas pela aprendizagem da L3.

6.4.1 Atividade em grupo com pesquisa e produção de slides

Nesta perspectiva, as alunas realizaram atividades em grupo, no 1º e no 4º bimestre com alunos ouvintes em propostas de apresentação de trabalho para a turma. Uma delas foi sobre a Língua Inglesa ao redor do mundo e a sua posição como língua franca; outra foi sobre cultura de países de Língua Inglesa. Ao longo da apresentação de slides do grupo, em que foram utilizadas ferramentas como *Powerpoint*, *Paint* além de pesquisas em sites de internet, as alunas ficaram responsáveis por determinada parte da pesquisa previamente combinada na equipe. Neste ínterim, a apresentação delas ia sendo traduzida para o Português pela intérprete e LIBRAS para a turma

Nestas propostas, notou-se, além do interesse maior em relação às temáticas de L3, uma importante integração das alunas surdas no ambiente escolar dos ouvintes. Como assinala Lodi (2005), é importante aumentar as relações dialógicas dos alunos surdos com seus colegas ouvintes evidenciando, desta forma, o caráter heterogêneo e polissêmico natural da linguagem. É possível assinalar que tais atividades contribuíram não apenas para a inserção das surdas no mundo dos ouvintes, mas também destes no ambiente de LIBRAS uma vez que foi necessária a comunicação e discussão em grupo em prol da organização da pesquisa.



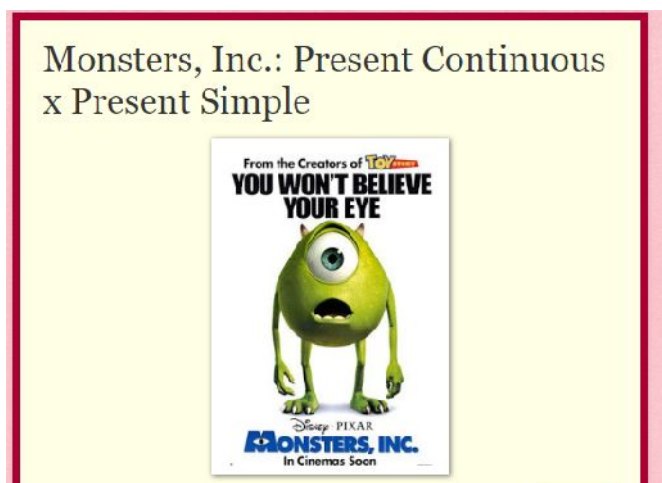
Figuras 7 e 8: Apresentação de trabalho em grupo sobre Halloween

6.4.2 Atividade com vídeo

Em atividades de compreensão oral para os alunos ouvintes, nas quais a turma assistia a fragmentos de filmes com legendas em Inglês, as alunas surdas

participavam da atividade por meio de exercícios adaptados em que exercitavam a compreensão destes filmes associando o que compreendiam da legenda com as imagens.

Figura 9: Atividade de compreensão a partir de segmentos de filmes



Fonte: <http://moviesegmentstoassessgrammarggoals.blogspot.com/2009/08/monsters-inc-present-continuous-x.html>

A atividade apresentada na Figura 9, por exemplo, teve o objetivo de vincular conteúdos da disciplina de Língua Inglesa a filmes famosos numa perspectiva de demonstração da língua viva no dia a dia. Assim, para os alunos ouvintes, a atividade propunha, além de uma interpretação textual do fragmento do filme *Monstros S.A.*, uma atividade de gramática em que eram comparados os tempos verbais *Present Continuous* e *Present Simple*. Para as alunas surdas, a mesma atividade de interpretação foi apresentada, porém, na parte gramatical, a atividade destas discentes foi adaptada visando à fixação do assunto *short answers* associado a adjetivos em Inglês.

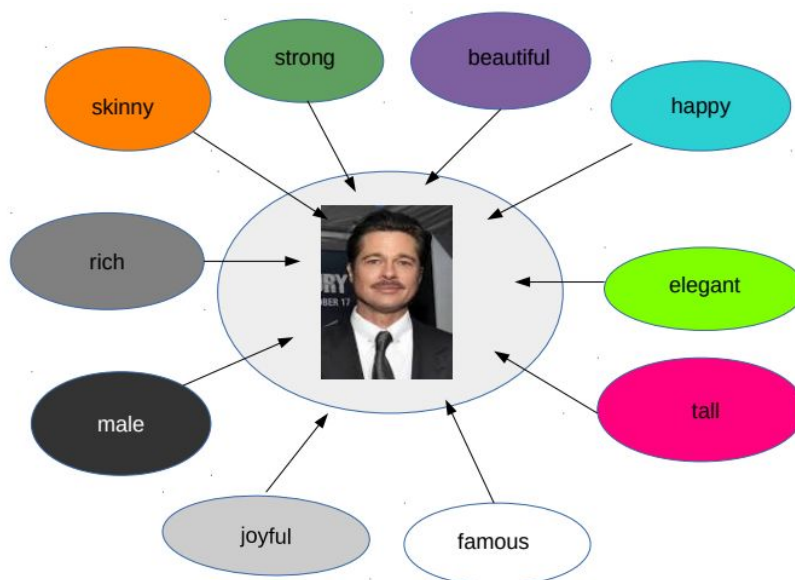
Em propostas deste tipo, notou-se um grande interesse por parte das alunas surdas devido ao uso de fragmentos de filme de seu conhecimento. Foi possível se verificar, neste tipo de atividade, a confirmação do benefício do uso de recursos visuais no processo de ensino aprendizagem de alunos surdos e, no caso específico do uso de vídeos com legendas e/ou acesso a sites de internet em L3, a comunicação mediada pela modalidade escrita da língua-alvo, que é a mais adequada à aprendizagem destes discentes.

6.4.3 Atividade com uso de sites no Laboratório de Informática

Em atividades que envolviam ferramentas tecnológicas como uso de sites, no Laboratório de Informática da escola, o mesmo cuidado com a inclusão e adaptação das atividades foi realizado. Neste ambiente, algumas das atividades realizadas foram: produção de mapa mental, usando o *Libre Office Impress*

sobre adjetivos referentes a pessoas famosas; produção de biografia de pessoa famosa utilizando o site *Padlet*.

Figura 10 – Mapa conceitual sobre adjetivos em Inglês



As Figura 10 apresenta uma atividade referente à Etapa 1, na qual as alunas surdas associaram, a partir de elementos visuais, L1 e L3. Nesta proposta, cujo conteúdo foi adjetivos em Língua Inglesa, as discentes foram levadas a buscar imagens de pessoas famosas em filmes e, a partir destas, utilizando o *Libre Office Impress*, montar um mapa conceitual, e o Google Tradutor para relacionar L2 e L3 e escolher os adjetivos que se adequavam às figuras.

Notou-se, nestes tipo de atividade, uma grande interesse por parte das discentes não só acerca do assunto trabalhado em L3 como também no uso de ferramentas tecnológicas para a sua execução. O uso da tecnologia evidenciou-se como um grande aliado em prol da aprendizagem em atividades deste tipo.

7 Considerações finais

Com o advento de normas legais como a LDB, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulariza o uso de LIBRAS nas escolas e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o aluno surdo passou a ter um amparo maior para uma sua efetiva inclusão no ambiente escolar e conseqüentemente uma aprendizagem que contribuísse para a sua formação enquanto cidadão.

Neste contexto, a escola vem sendo obrigada a se reinventar e adaptar-se a este discente com características peculiares de aprendizagem. Assim, com o devido apoio presencial de um intérprete de LIBRAS como mediador da comunicação aluno/professor, uma constatação de adaptação de conteúdos e atividades para atender a este discente faz-se necessário aos docentes de todas as disciplinas.

Em relação ao ensino de Língua Inglesa como L3, notou-se que a aquisição desta nova língua para o aluno surdo se concretiza melhor via uma proposta de ensino bilíngüe e com um grande suporte em propostas que façam uso de imagens, por conta de a língua de sinais se configurar como uma língua espaço-visual. Notou-se, no percurso deste estudo de caso, que esta metodologia de trabalho se mostrou consideravelmente eficaz visando a uma objetivo maior que é tornar o discente crítico e reflexivo sobre seu papel de cidadão na sociedade contemporânea.

Associado a isto, verificou-se que o uso das TICs contribuiu para não só para tornar a aprendizagem de L3 mais significativa e interessante como também para uma ampliação do interesse das discentes em relação ao conhecimento da Língua Inglesa uma vez que ela está presente recorrentemente no mundo digital.

Evidenciou-se, por fim, ao longo deste estudo de caso, que existem estratégias de ensino específicas e eficazes para o ensino de L3 a esta clientela particular, as quais propiciam sua efetiva inclusão do ambiente escolar e uma aprendizagem significativa que atenda as suas necessidades educacionais em Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. _____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002** - que Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 02 dez. 2012.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: Acesso em: 04 dez. 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** – Brasília: MEC, 2008

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. (Ed.). **English in Europe: the acquisition of a third language.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. p. 39-53.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.; CAETANO, J.F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: GÓES, A.M. et al. **Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução.** São Carlos: UAB-Ufscar, 2011, p. 103-116.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüísmo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012. 534 p.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição** 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

ROTTAVA, L. **Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 81, p. 81-98, ago. 2009.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

SPASSIANI, Monique Vanzo. **Ensino de inglês para alunos surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino.** Dissertação de Mestrado em (Linguística). Universidade Federal de São Carlos, 2018, 216 p.