



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Nunes de Sousa, Aline

Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 14, núm. 4, outubro-diciembre, 2014, pp. 1015-1043

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339832472011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem¹

Reflections on the Teaching Practices of a Teacher of English for Deaf People: Brazilian Sign Language as Mediator of the Teaching-Learning Process

Aline Nunes de Sousa*

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis – Santa Catarina / Brasil

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar o papel da Libras nas práticas de ensino de inglês para surdos de uma professora-pesquisadora, em contextos de salas de aula específicas de surdos. Trata-se de um estudo de caso que busca interpretar essas práticas à luz do referencial teórico das abordagens de ensino de surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo) e das abordagens de ensino de LE (método tradução-gramática, método audiolingual e ensino comunicativo de línguas). Concluiu-se que a Libras teve o papel de principal mediadora das práticas de ensino/aprendizagem de inglês para/por surdos, aqui investigadas, pois é ela quem dá real significação a essas práticas. Este trabalho vem ainda defender a articulação entre a abordagem bilíngue de educação de surdos e o ECL para o ensino de inglês escrito para surdos.

PALAVRAS-CHAVE: abordagens de ensino, práticas de ensino de inglês, estudantes surdos, Libras.

* aline.fortaleza.ce@gmail.com

¹ Este artigo é um desdobramento de reflexões oriundas de minha dissertação de mestrado (2008) – orientada pela Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo – e de minha tese de doutorado em andamento (2013) – orientada pela Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros.

ABSTRACT: This work aims to analyze the role of Brazilian Sign Language (Libras) in a teacher-researcher's practice of teaching English for the deaf in contexts of specific classrooms for deaf students. This is a case study that seeks to interpret these practices based on the theoretical framework of teaching approaches for deaf students (oralism, total communication, and bilingualism) and foreign language teaching approaches (grammar-translation method, audiolingualism, and communicative language teaching). It could be concluded that Libras played the role of main mediator in the English teaching/learning practices for/by deaf students investigated in this study, as it is Libras that gives real meaning to these practices. This work also defends the link between the bilingual approach in deaf education and CLT for teaching written English to the deaf.

KEYWORDS: teaching approaches, English teaching practices, deaf students, Libras.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

O ensino e a aprendizagem mediados pela língua de sinais são relativamente recentes em nosso país. Ao longo da história da educação de surdos no Brasil, a visão sobre a língua de sinais foi oscilando entre dois polos principais: desde o seu não reconhecimento enquanto língua e sua consequente exclusão do processo educacional dos surdos ao reconhecimento do seu estatuto linguístico e sua inclusão na educação dos sujeitos surdos.

Em 2002, a Língua de Sinais Brasileira (Libras) foi reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão [...] oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002) – Lei Federal 10.436/02. Depois disso, a próxima grande conquista da comunidade surda brasileira foi a promulgação do Decreto nº 5626 em 2005, o qual regulamentou essa lei. Entre outras questões, esse decreto trata do estatuto da Libras e da língua portuguesa para os surdos – a Libras como principal manifestação de sua cultura e o português escrito como sua segunda língua –, reconhecendo, assim, a singularidade cultural e linguística dos surdos.

As conquistas advindas da Lei 10.436 e do Decreto 5626 não foram poucas. Eles foram decisivos para o reconhecimento da legitimidade da Libras e impulsionaram uma série de ações que tiveram repercussão principalmente na educação. Seu objetivo, no entanto, não era o de esgotar todas as questões que tangem a educação de surdos. Essa legislação não trata especificamente, por exemplo, do ensino de línguas estrangeiras (LE) para surdos na Educação Básica.

Quanto ao ensino de LE de forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996) afirma que “na parte diversificada do

currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar [...]” (BRASIL, 1996). Dessa forma, na educação de surdos brasileiros, além do ensino de Libras, sua primeira língua (L1), e do português, sua segunda língua (L2), há de ser ter uma língua estrangeira moderna no currículo escolar, ou seja, uma terceira língua (L3), não apenas porque a legislação brasileira prevê o oferecimento obrigatório desse ensino, mas também por todas as contribuições que o estudo de uma LE traz.

A importância do estudo de uma LE é amplamente reconhecida, não apenas na academia, mas também em documentos oficiais do país, seja por questões de ordem sociocultural, cognitiva ou pragmática (formação para o mundo do trabalho). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, por exemplo, ressaltam a importância de se conhecer e usar “língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000, p.11), ampliando assim a visão de mundo dos estudantes.

Quanto à educação de surdos, com duas línguas no currículo – Libras e português –, poder-se-ia pensar que uma terceira língua/língua estrangeira seria dispensável. No entanto, os fins pedagógicos estabelecidos para o estudo de uma língua estrangeira moderna na escola não seriam atingidos se simplesmente substituíssemos o ensino de língua estrangeira pelo ensino de língua portuguesa como L2 ou de Libras como L1 – já que ambas são línguas nacionais. Não se trata, portanto, da quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas do papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras.

O objetivo do presente trabalho é analisar especificamente o papel da Libras no processo de ensino/aprendizagem de inglês para/por surdos, tomando como base alguns momentos de minha trajetória enquanto professora-pesquisadora de inglês, em contextos de salas de aula específicas de surdos. Serão utilizadas, como referencial teórico, algumas abordagens de ensino da área de Educação de Surdos e da área de Ensino de LE, as quais serão tratadas nas duas próximas seções.

2. ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Durante muito tempo, os surdos não tiveram direito a educação alguma. Na França, por volta de 1750, o abade Charles Michel de L’Epée foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua. Pelas ruas de

Paris, aprendeu a língua de sinais usada pelos surdos franceses e criou os Sinais Metódicos – uma combinação da língua de sinais com a gramática da língua francesa oral e com o alfabeto digital. L'Épée considerava a língua de sinais incompleta. Por isso, criou alguns sinais que correspondiam a palavras da língua oral que não faziam parte da estrutura da língua de sinais como, por exemplo, os artigos e algumas preposições. L'Épée usava os sinais metódicos para ensinar aos surdos a gramática da língua francesa oral.

Nessa época, “[...] pela primeira vez na história, os surdos foram capazes de ler e escrever, adquirindo, assim, uma instrução.” (GUARINELLO, 2007, p.24). Tratava-se do método gestual de ensino de surdos. L'Épée foi o fundador da primeira escola pública para surdos no mundo: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, em 1760. Com a criação dessa instituição, proporcionou-se aos surdos o direito à educação, independentemente do nível social.

Nessa mesma época surgiu outra corrente de ensino, com Samuel Heinicke. Esse educador acreditava que uma metodologia adequada à educação de surdos deveria utilizar apenas a língua oral, com o objetivo de integrar o surdo à comunidade ouvinte. Ele não admitia o uso dos sinais. Heinicke também instituiu a primeira escola pública baseada no método oral. Ele é considerado o precursor do **oralismo** – corrente de ensino de surdos que será mais detalhada adiante.

O século XVIII é considerado o mais fértil da educação de surdos, pois a sociedade e muitos educadores se tornaram adeptos de L'Épée. Várias escolas de surdos foram criadas, a língua de sinais era a língua de instrução dessas instituições, os surdos podiam receber educação e exercer diversas profissões, inclusive como professores de surdos.

Em 1857, no Rio de Janeiro, a convite de D. Pedro II, o professor ouvinte francês Huet fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual INES.² A partir da fundação do INES, os surdos brasileiros³ passaram a se encontrar, se agregar e a estabelecer um sistema linguístico comum, que deu origem à Libras. Além disso, laços fortes de cultura e identidade começaram a ser partilhados por esse grupo.

No final do século XVIII, instaurou-se um confronto entre os métodos de L'Épée e Heinicke, ou seja, entre o método gestual e o método oral, entre

² Instituto Nacional de Educação de Surdos.

³ Inicialmente apenas meninos.

o uso ou não da língua de sinais na educação de surdos – confronto esse que perdura até hoje. No Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, em 1880, foi votado qual método seria o mais adequado para a educação de surdos. Os professores surdos não tiveram direito a voto. O método oral venceu e o uso da língua de sinais passou a ser proibido. Instaurava-se assim o **oralismo** na educação de surdos.

A partir de então, e durante quase 100 anos, a comunidade surda passou por um processo de exclusão de direitos linguísticos, de negação de sua identidade e cultura por parte da comunidade ouvinte. Inclusive, os professores surdos que atuavam nas escolas de surdos foram totalmente excluídos do processo educativo dos surdos, o qual retrocedeu se comparado a todas as conquistas do século XVIII.

Quanto à tradição oralista, Lane (1984), traduzido por Guarinello (2007, p.29), relata que “[a fala era] a única prática possível para ‘corrigir a anormalidade’ e evitar a manifestação das diferenças, consistia em obrigar os surdos a falar como os ouvintes e, conseqüentemente, impedir-lhes o uso da língua de sinais”.

Esse é o retrato da visão clínico-terapêutica de surdez. Nessa perspectiva, tenta-se curar os surdos, corrigindo seu “defeito” auditivo. Acredita-se também que a língua de sinais possa impedir o desenvolvimento da linguagem oral, por isso mesmo é proibida. A educação de surdos passa a girar, então, em torno da reabilitação dos surdos, da “cura” da surdez. Os aspectos referentes à escolarização são colocados em segundo plano.

A metodologia, nessa visão, é pautada no ensino de palavras isoladas, já que, para essa corrente, o surdo tem dificuldade de abstração (GUARINELLO, 2007). Como descreve a autora, o trabalho oralista utiliza essencialmente a repetição de palavras e frases, exposição a modelos, exercícios de nomeação e substituição de elementos nas sentenças – práticas mecânicas e descontextualizadas. Ou seja, uma visão behaviorista de imitação e reforço. Essa visão de ensino de surdos tem muitas características comuns com o método audiolingual de ensino de línguas estrangeiras, que veremos na próxima seção.

A partir de 1911, o INES estabelece o oralismo puro, com a proibição da língua de sinais. Mas, mesmo excluída das salas de aula, essa língua continuava a ser utilizada pelos alunos nos pátios e nos corredores da escola, como descreve Goldfeld (1997). Ou seja, há um movimento de resistência por parte dos surdos. Além disso, ela continuava a ser usada nas associações de surdos e nos locais em que os surdos se encontravam.

Na década de 1960, a supremacia do oralismo começa a decair. O linguista americano William Stokoe, da Universidade de Gallaudet, publica uma análise da língua de sinais americana, demonstrando que a mesma era “[...] uma língua com todas as características das línguas orais.” (GOLDFELD, 1997, p.28). Esse estudo foi um impulso para que diversas pesquisas acadêmicas sobre as línguas de sinais começassem a ser desenvolvidas. As pesquisas com surdos filhos de pais surdos revelavam cada vez mais a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos.

Um dos motivos para essa mudança de paradigma foi a insatisfação com os resultados que o oralismo havia gerado: a maior parte dos surdos continuava iletrada e poucos desenvolviam as habilidades orais – o que também não era garantia de letramento.

Por conta dessa realidade, surgiu nos EUA, no final dos anos de 1960, uma nova abordagem de ensino de surdos: a **comunicação total**, cujo principal divulgador foi o americano Roy Holcomb. Esse movimento chegou ao Brasil no fim da década de 1970.

Como relata Goldfeld (1997), a comunicação total utiliza todas as formas de comunicação possíveis no ensino de surdos (mímica, língua de sinais, alfabeto digital, fala, aparelhos de amplificação sonora e outros). Além disso, preconiza o uso do bimodalismo – uso concomitante de uma língua de sinais e de uma língua oral.

Os efeitos dessa abordagem foram muito fracos no sucesso acadêmico dos surdos, já que não é possível utilizar simultaneamente duas línguas – por exemplo, falar em português e sinalizar em Libras, ao mesmo tempo – e preservar os dois sistemas – ou se privilegia a estrutura de uma língua ou de outra.

Conforme relata Guarinello (2007, p.32):

[...] por ser ouvinte, o professor assujeita a língua de sinais à língua majoritária omitindo a rica morfologia da língua de sinais e trocando a ordem dos sinais, tornando, conseqüentemente, a mensagem sinalizada quase imperceptível às crianças surdas e sem nenhuma ordem gramatical. Além disso, a língua majoritária também é alterada e o ritmo da fala é diminuído em virtude do duplo desempenho.

Dessa forma, a criança surda não tem acesso a nenhuma língua de forma plena, nem à língua de sinais nem à língua oral. As práticas bimodais não são, portanto, suficientes para a aquisição de uma língua. O surdo tem acesso, nessa situação, a fragmentos de línguas.

No Brasil, temos o uso do português sinalizado – sinais da Libras associados à estrutura gramatical da língua portuguesa. Mesmo reconhecendo que o português sinalizado é usado, por exemplo, na interação com ouvintes e surdos oralizados⁴ pouco fluentes em língua de sinais, sabe-se que ele não é língua materna de ninguém – já que se trata de fragmentos da Libras e do português. Para ter acesso à aquisição da linguagem, a criança surda precisa ter acesso a uma língua plena⁵ (BOTELHO, 2002).

No fim da década de 1970, inicia-se, nos Estados Unidos, um movimento de reivindicação pelos direitos das minorias linguísticas (GUARINELLO, 2007). Os surdos passaram a reivindicar o uso da língua de sinais como primeira língua e a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua. Trata-se de uma **abordagem bilíngue** de educação de surdos. Ao contrário da proposta bimodal (comunicação total), a corrente bilíngue preconiza o uso da língua de sinais e da língua oral em momentos distintos (não mais simultâneos), dependendo da necessidade comunicativa do falante.

Essa perspectiva bilíngue é compatível com a concepção socioantropológica de surdo e de surdez, defendida por Skliar (2005). Segundo essa concepção, os surdos formam uma comunidade linguística que compartilha língua e cultura próprias. A surdez deixa de ser vista como uma deficiência para ser vista como uma diferença cultural, uma nova forma de apreensão do mundo. As escolas deixam de ser vistas como “clínicas da fala” para assumirem seu papel de instituições educativas, como descreve Lane (1992).

No Brasil, na década de 1980, o bilinguismo começa a despontar a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito⁶ sobre a Libras. Na década seguinte, surgiram outras pesquisadoras pioneiras nesse campo: Karnopp (1995), Quadros (1995, 1997) e Felipe (1997). As pesquisas foram acontecendo paralelamente a movimentos pela oficialização da Libras, que

⁴ Pessoas surdas submetidas a um trabalho fonoterápico, que desenvolveram algum domínio da linguagem oral.

⁵ Botelho (2002), quando se reporta à língua de sinais como língua plena dos surdos, está se referindo ao fato de que a apreensão da língua oral por eles nunca se dá de forma natural, já que os mesmos têm alguma perda auditiva. A língua de sinais, a qual não depende do canal auditivo, é plenamente acessível aos sentidos das pessoas surdas, pois é apreendida basicamente pela visão e produzida com as mãos/corpo.

⁶ Publicou o livro *Por uma gramática de língua de sinais* apenas na década seguinte (FERREIRA-BRITO, 1995).

aconteceu em 2002 (Lei Federal nº 10.436), a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 5626, em 2005.

Apesar de as três abordagens aqui comentadas (oralismo, comunicação total e bilinguismo) ainda coexistirem no Brasil, o Decreto nº 5.626 trata do direito dos surdos a escolas e classes bilíngues, com a Libras como língua de instrução, juntamente com a modalidade escrita do português. A seguir, será detalhada um pouco mais a abordagem bilíngue, por ela ser considerada, neste trabalho, a mais apropriada para a educação das pessoas surdas.

2.1. Educação bilíngue para surdos

A aceitação da abordagem bilíngue como diretriz no ensino de surdos se torna um grande desafio, não apenas por causa das razões defendidas pelos oralistas, mas também porque a crença na tradição monolíngue no Brasil é extremamente forte. Acredita-se que aqui se fala uma única língua – o português – apesar de a realidade mostrar o contrário, pois temos as línguas faladas pelos diversos imigrantes, as inúmeras línguas indígenas e as línguas de sinais.⁷

Essa crença no monolingüismo brasileiro está enraizada não só no senso comum, mas também entre muitos educadores. Além da não aceitação da Libras como uma língua genuína, tem-se a falsa concepção de que utilizar uma língua “[...] leva ao não-uso da outra e, neste caso, ‘subtrai’.” (QUADROS, 2005, p.26). Essa visão equivocada estava/está presente nas práticas oralistas, quando se considera que o surdo que usa língua de sinais ficará desmotivado a aprender a língua oficial do país em que vive – crença que diversas pesquisas já desmistificaram.

É importante analisar também essa visão subtrativa sob a perspectiva das pessoas surdas. Como tiveram a língua de sinais negada durante vários anos e sua cultura subjugada, muitos surdos adotaram uma postura defensiva diante da língua oral de seu país. Trata-se de um receio de que a língua da maioria (no nosso caso, o português) venha novamente tomar o espaço que a língua de sinais está conquistando nas escolas, na sociedade.

Como professora de surdos desde 2002, presenciei várias vezes essa atitude em sala de aula, além de outros espaços. O português, muitas vezes,

⁷ No Brasil, além da Libras, tem-se conhecimento da existência da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pela tribo de índios Urubu-Kaapor, no Maranhão. Além disso, algumas línguas de sinais emergentes têm sido investigadas em comunidades indígenas com surdos no Mato Grosso do Sul (VILHALVA, 2009).

ainda é visto como uma ameaça à língua de sinais e à cultura surda. Nessa perspectiva, o surdo não vê o português como sendo uma língua também sua. Percebe-se, portanto, que a ideia de monolinguismo (e o preconceito contra o bilinguismo) não apenas paira sobre muitos ouvintes, mas também sobre muitos surdos.

Quadros (2005) aborda o bilinguismo na educação de surdos numa perspectiva aditiva, conforme Cummins (2003 *apud* QUADROS, 2005), acreditando que saber várias línguas apresenta vantagens ao falante nos campos cognitivo, político, social e cultural. Para essa autora, o bilinguismo trata do uso de diferentes línguas (duas ou mais) em contextos sociais distintos, dependendo das pessoas com quem se fala e das funções que se deseja desempenhar. Ou seja, saber uma língua não necessariamente implica excluir outra, pois ambas podem ser ativadas em momentos distintos de comunicação, cada uma com propósitos específicos.

A concepção de sujeito bilíngue também mudou ao longo do tempo. Numa visão sociofuncional, ser bilíngue não significa dominar a L2 semelhantemente a um nativo (visão tradicional e ideal de bilíngue). Esse seria um uso irreal da segunda língua. De acordo com essa perspectiva, o sujeito bilíngue é aquele que

[...] tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tem comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua, e lança mão do uso alternado de diferentes línguas (COSTA; GESSER; VIVIANI, 2007, p.52).

Essa é a perspectiva na qual está embasada o presente estudo: entendendo o indivíduo surdo enquanto bilíngue quando ele possui, além da língua de sinais, algum domínio da língua portuguesa e usa essas línguas com propósitos autenticamente comunicativos, ou seja, dependendo da finalidade, do interlocutor, da situação comunicativa, do tópico em questão entre outros aspectos.

Muitas vantagens já foram apontadas, na literatura,⁸ do fato de se ser bilíngue, tanto no campo linguístico quanto no cognitivo. Lane (1992), por exemplo, afirma que, quando as crianças vão à escola com uma língua já consolidada, terão muito mais consistência no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em segunda língua. Diante disso, percebe-se

⁸ Cf. Cummins (2008) e Lane (1992).

o quanto o uso da língua de sinais na educação de surdos só tem a acrescentar a esses sujeitos, inclusive em termos de aprendizado da leitura e da escrita em português.

Existe ainda a questão central da identificação cultural e afetiva com a língua. Os estudantes surdos, por apreenderem o mundo de forma essencialmente visual, precisam de uma língua de sinais – ou seja, uma língua viseo-espacial – para significar a sua relação com o objeto de estudo (os conteúdos escolares – entre eles, a própria segunda língua) e a sua interação com o outro.

Não seria possível, portanto, suprimir o uso da primeira língua no processo educativo dos surdos, pois a língua de sinais é a única plenamente “[...] acessível e que, portanto, dá [...] maior esperança por uma educação compreensível e significativa” aos surdos (LANE, 1992, p.160).

Apesar de ser essencial, educação bilíngue para surdos não significa apenas reconhecer a língua de sinais como L1 e a língua oficial do país como L2. Esse reconhecimento implica em várias ações pedagógicas a fim de se sustentar esse princípio básico. Quadros (1997; 2005) sugere uma série dessas ações, dentre as quais destaco: a necessidade de um currículo organizado em uma perspectiva viseo-espacial; um currículo que trate de aspectos da Libras e da comunidade surda; e o acesso a todos os conteúdos escolares na Libras. Nessa perspectiva, a língua de sinais não é vista apenas num caráter instrumental, como um meio de se chegar à língua majoritária. Isso acontecerá por consequência, já que é ela quem vai desencadear todo o processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Além disso, a língua portuguesa escrita tem seu papel específico de L2 nesse processo, pois ela também é uma língua dos surdos brasileiros. A recomendação (inclusive do Decreto 5626) de que ela se faça presente na escola na modalidade escrita se dá pelo fato de que a escrita se apresenta em meio visual/gráfico. Respeitam-se, assim, as experiências essencialmente visuais das pessoas surdas.

Uma perspectiva bilíngue de ensino de línguas para surdos defende ainda a interação entre a L1 e a L2 dos aprendizes (QUADROS, 1997; LANE, 1992; GUARINELLO, 2007). Fazer comparações explícitas entre as estruturas das duas línguas pode fazer com que os surdos compreendam melhor as diferenças e as semelhanças existentes entre elas.

Na sessão de análise deste trabalho, será apresentado se e como as abordagens aqui discutidas estiveram presentes nas práticas pedagógicas investigadas, ou seja, no ensino de inglês L3 para surdos brasileiros.

3. ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS NÃO MATERNAS

Esta seção tratará de algumas abordagens/métodos bastante presentes na história do ensino de línguas não maternas (segundas ou estrangeiras): o método tradução-gramática,⁹ o método audiolingual e a abordagem comunicativa (ou Ensino Comunicativo de Línguas – ECL).

Inicialmente, é preciso se fazer distinção entre método e abordagem de ensino. Almeida Filho (2005, p.78) entende abordagem como sendo “[...] um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios, e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.” Ou seja, não se trata de prescrever técnicas, procedimentos de ensino – como fazem os métodos. Trata-se da adoção de princípios de como se aprende e de como se ensina uma língua. Esses princípios se materializam no método, nas escolhas metodológicas em sala de aula, mas são anteriores, subjacentes a elas.

Na década de 1960, dois métodos eram predominantes no ensino de segunda língua: o **método tradução-gramática** e o **método audiolingual**. De acordo com Ellis (2001), eles estão fundamentados em teorias de aprendizagem bastante distintas. Enquanto o primeiro acredita que o processo de aprendizagem se trata de um processo intelectual de estudo e memorização de listas de vocabulário bilíngue e de regras explícitas de gramática, o segundo está embasado numa concepção behaviorista de aprendizagem, a qual sustenta que a aprendizagem se dá pela formação de hábitos por meio da repetição e do reforço.

Sateles e Almeida Filho (2010) comentam que o método tradução-gramática¹⁰ para o ensino de L2 se assemelha ao ensino das línguas clássicas no sentido de objetivar trabalhar a leitura e a tradução. Ainda segundo esses autores, o método audiolingual encoraja o uso extensivo de *drills* (exercícios repetitivos) para treinar as estruturas gramaticais da língua, justamente porque pressupõe que a aprendizagem de uma segunda língua depende da formação de hábitos. Essa concepção de ensino-aprendizagem acredita que, quanto mais acontece a repetição das estruturas corretas da língua, mais rapidamente se dá sua memorização e aprendizagem. Nesse método, o ensino explícito de gramática e o uso da língua materna (nem em atividades de tradução) não são permitidos.

⁹ Também conhecido como “método de tradução gramatical” e “método da gramática e tradução”.

¹⁰ Data de 1840, na Europa.

Como se percebe, a abordagem audiolinguista tem muitos pressupostos em comum com a abordagem oralista de educação de surdos, a saber: que a aprendizagem se dá por repetição, memorização e formação de hábitos; que a língua é um código, ou seja, “um sistema de estruturas governadas por regras” (NUNAN, 1989 *apud* BROWN, 1994, p.70); que o ensino deve ser baseado nas estruturas da língua; que o uso da L1 e, consequentemente, da tradução de/para a L1, é prejudicial à aprendizagem da LE, entre outros.

É importante comentar que, embora o método de tradução gramatical use a língua materna do aluno como língua de instrução, ela é vista apenas como um meio para se aprender a LE – postura semelhante ao que ocorre na abordagem comunicação total de educação de surdos e em algumas propostas que se autodenominam bilíngues, mas que, apesar de fazerem uso da língua de sinais, continuam priorizando a língua portuguesa como fim. Além disso, no método de tradução gramatical, a tradução não é vista como uma atividade comunicativa, funcional, mas que visa apenas exercitar as estruturas da língua-alvo.

Sateles e Almeida Filho (2010) acreditam que tanto o método da gramática e tradução quanto o método audiolingual – entre outros métodos – fazem parte, em sua essência, de uma matriz comum: uma **abordagem gramatical**. O estudo da gramática, da estrutura da língua, é a base organizatória para o ensino e a aprendizagem sistemáticos nesses métodos, seja de forma explícita ou implícita. Para Almeida Filho (1987, p.33), “o ensino gramaticalista que precede o comunicativismo pode ser reduzido teoricamente a uma abordagem e tecnologia de ensino voltada para a internalização das formas da língua”.

Na década de 1970, começa a surgir um interesse maior sobre os aspectos sociais da linguagem. Consequentemente, a partir dos anos de 1980, vários manuais didáticos de segunda língua/língua estrangeira são lançados dentro da chamada **abordagem comunicativa** – ou, pelo menos, dizendo-se como tal. Na verdade, muitos desses materiais denominam-se comunicativos inadequadamente, pois permanecem com características fortes do Método Audiolingual, método estruturalista¹¹ predominante quando surgiu a Abordagem Comunicativa no final da década de 1970. Para Sateles e Almeida Filho (2010), essa abordagem híbrida trata de temas e conflitos da vida dos

¹¹ O adjetivo **estruturalista** está sendo usado, neste trabalho, no sentido de “gramaticalista”, ou seja, com foco prioritariamente na forma, na estrutura.

alunos numa ação dialógica e problematizadora, mas não abandona o ensino rotinizador de regras gramaticais seguido de exercícios. Para eles, trata-se de uma “abordagem gramatical comunicativizada”.

Neste trabalho, a abordagem comunicativa está sendo intitulada “Ensino Comunicativo de Línguas” (ECL), ou seja, na linha de Brown (1994), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001), dentre outros, os quais a intituam *Communicative Language Teaching*. Esses (e outros) autores entendem “comunicação” como um processo sociointerativo, no qual se constroem ações e identidades, e não numa visão reducionista do termo.

Por se tratar de uma abordagem e não de um método, o ECL pode fazer uso de atividades e procedimentos de ensino de outros métodos (RICHARDS; ROGERS, 2001). Inclusive, procedimentos tradicionais podem ser reinterpretados numa visão comunicativa – a exemplo do ensino explícito de gramática e do uso da tradução de/para a língua materna.

Como a concepção de língua no ECL é de língua primeiramente como “interação e comunicação” (NUNAN, 1989 *apud* BROWN, 1994, p.70), ao contrário da concepção estrutural dos métodos tradução-gramática e audiolingual, as práticas desenvolvidas em sala de aula – independente de serem procedimentos utilizados por outros métodos – têm sempre a **competência comunicativa** como fim.

Para o sociolinguista Hymes (1972, *apud* SILVEIRA, 1999) a competência comunicativa envolve “[...] o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social”. Brown (2000) conceitua competência comunicativa como sendo o conhecimento que permite uma pessoa se comunicar funcionalmente e interativamente, enquanto a competência linguística se refere apenas ao conhecimento gramatical, sobre a estrutura da língua.

No entanto, a competência comunicativa não exclui a competência linguística – apenas a considera insuficiente para se interagir socialmente. Para isso, é preciso “[...] desenvolver uma competência comunicativa que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua” (SILVEIRA, 1999, p.75).

A competência comunicativa, de acordo com Canale e Swain (1980 *apud* BROWN, 2000), engloba também a competência estratégica – os meios linguísticos e não linguísticos usados pelo falante para compensar

transtornos na comunicação, oriundos de variáveis na performance (como fadiga, distração e estresse) ou de conhecimento linguístico insuficiente. Segundo Richards e Rogers (2001), o ECL vê a aprendizagem como um processo de construção criativa que envolve tentativa e erro. Dessa forma, os alunos são encorajados a se arriscar e aprender com os erros. Nesse “arriscar-se”, eles empregam diversas **estratégias de comunicação** para tentar solucionar os problemas de limitação linguística. Muitas dessas estratégias, inclusive, estão baseadas no uso da L1 do aprendiz.

Desenvolver a competência comunicativa significa também afirmar que a fluência e a correção gramatical são igualmente importantes, apesar de a fluência ter maior relevância no engajamento dos estudantes no uso da língua, como sustenta Brown (2000). Quanto ao ensino de gramática, ao contrário do que algumas interpretações sustentam, consideramos que o ECL não o proíbe. Sateles e Almeida Filho (2010), por exemplo, afirmam:

Temos agora o surgimento de uma abordagem comunicativa, uma abordagem de ensinar e de aprender línguas que filosoficamente afasta a gramática como organizadora mor ou orientadora do processo de ensino-aprendizagem de língua. Isto não quer dizer que para a abordagem comunicativa a gramática não tenha valor. Ela o tem, sem dúvida uma vez [sic] a estruturação gramatical da língua é base para a comunicação de todo modo. (SATELES; ALMEIDA-FILHO, 2010, sem paginação).

Littlewood (1981) propõe a divisão de tarefas de uma aula comunicativa em dois momentos: **atividades pré-comunicativas** (as quais trabalham a forma linguística) e **atividades comunicativas** (nas quais o foco está no significado). No ECL, portanto, o ensino da gramática/forma está subordinado ao uso de categorias funcionais – a intenção que se tem ao produzir um enunciado.

Conforme mencionado, na concepção audiolinguista, não se permite o ensino explícito de gramática – as estruturas são repetidas e memorizadas pelos aprendizes indutivamente. Já no método tradução-gramática, a gramática é ensinada diretamente. É importante observar que, mesmo se tratando de dois métodos distintos, a visão de língua e de aprendizagem de língua que os fundamenta é a mesma: estruturalista/formalista, ou seja, com o objetivo principal de adquirir as formas da língua-alvo. A diferença é que o primeiro foca na leitura e na tradução, e o segundo, nas habilidades orais. O ECL, por sua vez, trabalha a gramática em favor da comunicação.

Enquanto os métodos tradução-gramática e audiolingual fazem uso de uma linguagem artificial e fragmentada, o ECL propõe o acesso

a materiais autênticos em sala de aula – ou seja, não adaptados para fins pedagógicos – como um modo de desenvolver a fluência dos aprendizes. Brown (1994), por exemplo, defende o uso de gêneros textuais no ensino de inglês como língua estrangeira. De acordo com Marcuschi (2002, p.22-23) “[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, ou seja, “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que representam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Brown (1994) sustenta ainda que o ensino da L2/LE deve privilegiar a integração das quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever), semelhante ao que ocorre fora da situação de sala de aula de L2/LE, tornando as aulas mais interessantes, motivadoras e significativas. No caso do ensino de LE para surdos são trabalhadas exclusivamente as habilidades de leitura e escrita, dada a sua condição auditiva. Mesmo assim, é possível embasar-se no princípio de integração das habilidades para sustentar uma integração entre o ensino da leitura e o da escrita.

Outra característica do ECL é a valorização do uso da língua materna no ensino de L2/LE (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; ROGERS, 2001, entre outros), contrariamente ao que algumas interpretações dessa abordagem propagam. O ECL não proíbe o uso da língua materna na aula de LE, mas defende que a mesma deve ser utilizada quando for importante para contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Um desses usos se dá por meio do contraste entre a L1 e a L2/LE – corroborando o que sustenta Lane (1992) e Quadros (1997) sobre o uso da comparação entre L1 e L2 na educação de surdos, numa perspectiva bilíngue.

Além disso, no ECL, a tradução de/para a língua materna pode ser usada quando os alunos se beneficiem dela – seja como uma ferramenta de ensino-aprendizagem ou como uma quinta habilidade (RIDD, 2000). Nesse caso, a tradução é considerada numa perspectiva comunicativa (WIDDOWSON, 1991), e não como no método tradução-gramática. Nesse método, a tradução é usada apenas como um veículo para se ensinar a gramática e o vocabulário da língua-alvo. Além disso, é feita de modo descontextualizado, já que explora apenas a tradução de palavras e frases (cf. RICHARDS; ROGERS, 2001). No ensino audiolingual, por sua vez, o uso da L1 é completamente proibido em sala de aula por ela ser considerada uma ameaça ao domínio da L2/LE.

Por fim, para se desenvolver a competência comunicativa na aula de LE, Almeida Filho, corroborando Nunan (1989 *apud* BROWN, 1994), afirma que é necessário

promover um ensino que considere as atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele seja capaz de usar a nova língua na realização de ações verdadeiras na interação com os outros usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p.47).

A abertura ao uso da língua materna, da tradução e do foco nas necessidades/interesses dos estudantes, entre outras características, fez com que o ECL fosse eleito a abordagem norteadora tanto na minha pesquisa de mestrado quanto na de doutorado, juntamente com a abordagem bilíngue de educação para surdos, para se ensinar inglês escrito como L3/LE para surdos. O percurso trilhado até chegar a essa escolha e após essa escolha será, em parte, relatado e analisado na seção a seguir, dando-se especial ênfase, neste trabalho, ao papel da língua de sinais como língua mediadora desse processo de ensino-aprendizagem.

4. UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

4.1. Breve descrição da metodologia deste artigo

O objeto deste artigo são as práticas de ensino de inglês para surdos da presente autora, ao longo de sua trajetória enquanto estudante de Letras, de mestrado e de doutorado e professora da Educação Básica, de curso livre de idiomas e do Ensino Superior, que se apresenta dividida cronologicamente em três fases na seção seguinte.

Como corpus, estão sendo utilizados registros em notas de campo, gravações em vídeo das aulas, entrevistas e questionários aplicados, planos de aula e material didático utilizado nas aulas, produções textuais escritas em inglês pelos alunos – todos coletados ao longo dessa trajetória.¹²

Este trabalho trata, portanto, de um estudo de caso¹³ que busca interpretar essas práticas de ensino de inglês em salas específicas de surdos, à luz do referencial teórico das abordagens de ensino de L2/LE e das abordagens de ensino de surdos tratadas nas seções 2 e 3 deste trabalho.

¹² Vide Sousa (2008, 2013) para detalhes sobre cada instrumento.

¹³ Por ser um estudo de caso, sabemos das limitações de generalização.

4.2. Análise e discussão dos resultados

4.2.1. Primeira fase: licencianda e professora (Educação Básica e Curso de Idiomas)

No ano de 2002, comecei a dar aulas de inglês no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES)¹⁴ para alunos do Ensino Fundamental, a partir do 5º ano.¹⁵ Era a primeira vez que aquela escola ofertava a disciplina de inglês. Foi então que comecei a trilhar meu percurso como professora de inglês para surdos. Nessa época, eu estava cursando Licenciatura em Letras /Português-Inglês na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Quando entrei no ICES, o seu projeto político-pedagógico já fazia referência à educação bilíngue – que estava começando a se estabelecer naquela escola. Como a língua de instrução da escola era a Libras, a disciplina de inglês também deveria ser ministrada nessa língua. Há alguns anos, essa escola, assim como muitas no Brasil e no mundo, proibia o uso da língua de sinais, pois esta era considerada prejudicial ao desenvolvimento das pessoas surdas – conforme menções anteriores. O currículo era centrado no português oral. No entanto, essa visão começou a mudar por conta das lutas encabeçadas pela comunidade surda cearense ao longo dos anos.

Como a escrita assume um papel extremamente significativo para os surdos, por tratar-se de um grupo que, a priori,¹⁶ não ouve nem fala a língua oral-oficial do país, no ICES, eu ministrava as aulas de inglês desenvolvendo somente as habilidades de escrita¹⁷ – em consonância com a perspectiva bilíngue da Lei nº. 10.436/02 e do Decreto nº. 5626/05, que considera o português escrito como sendo a L2 dos surdos e a modalidade a ser trabalhada no turno da escolarização.

¹⁴ O ICES é uma escola da rede pública do Governo do Estado do Ceará. Nessa época, o ICES ainda não tinha Ensino Médio.

¹⁵ Hoje denominado 6º ano.

¹⁶ A priori porque, conforme mencionado anteriormente, existem os surdos que foram oralizados e os que usam aparelho de amplificação sonora, cujo desempenho é bastante variável de caso para caso.

¹⁷ O Decreto 5626 dispõe, em seu artigo 16, que o desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa, quando desejado pela família ou pelo estudante surdo, deve ser ofertado em turno distinto ao da escolarização e por profissionais especializados da área da saúde. Por extensão, conclui-se que essa decisão também é válida para a modalidade oral das línguas estrangeiras modernas trabalhadas na escola.

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

Visto que no ICES não havia livro didático de inglês, assim como em todas as escolas públicas de Fortaleza nessa época, eu usava basicamente quadro e giz/pincel. Quando era possível xerocopiar na própria escola, eu elaborava e distribuía alguns *handouts*¹⁸ aos estudantes surdos. Trabalhávamos essencialmente o estudo de gramática e vocabulário (palavras e frases) nas aulas, com alguns exercícios estruturais de gramática e de tradução (de/para o português na escrita e de/para a Libras na “oralidade”¹⁹). Esse ensino se aproximava do método tradução-gramática.

Aos poucos, fui refletindo sobre a minha prática naquela escola e tentando incrementá-la, pois não me sentia satisfeita quanto ao desempenho dos alunos. Apesar da minha insatisfação, os alunos gostavam muito das aulas, tanto porque eram ministradas por um professor fluente em Libras – fato relativamente recente na escola – quanto porque estudar inglês era uma novidade estimulante para eles.

Em 2004, na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa I (estágio), na UECE, optei por desenvolver um minicurso extraclasse de 20h/a no ICES com alunos da 8ª série. Para isso, preparei uma apostila específica, na qual introduzi a leitura de pequenos diálogos em língua inglesa e cujas unidades eram baseadas na sequência A-P-P (apresentação-prática-produção) – a exemplo do que ocorre em materiais audiolinguais. No entanto, a gramática era trabalhada explicitamente. Além disso, o ensino da escrita era baseado principalmente em frases – não em textos. Os alunos não produziam gêneros textuais diversos, apenas diálogos, seguindo o modelo proposto no início da unidade. Ou seja, o ensino era um misto dos métodos tradução-gramática e audiolingual, ainda com muito foco na forma.

Em 2005, comecei a ministrar cursos livres de inglês para surdos do Ensino Fundamental e Médio no CAS.²⁰ Lá também não havia livro

¹⁸ Folheto com texto ou atividades que se distribui em sala de aula.

¹⁹ “Oralidade” está sendo usado para se referir ao tipo de meio oposto à escrita. A oralidade em Libras seria a sinalização dessa língua, ao invés da escrita de seus sinais.

²⁰ Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

específico para o ensino de língua inglesa, então, resolvi adotar a apostila que havia elaborado no estágio da UECE. Mas como a apostila era apenas para 20 h/a e o curso seria de 60 h/a (nível básico), tive que adicionar outros materiais. Aos poucos, minha didática ia sendo modificada com base em minhas reflexões enquanto estudante de Letras e professora, com base no desempenho dos alunos. Mas sentia que o ensino ainda estava muito voltado para a abordagem gramatical, que os alunos surdos ainda não tinham muita desenvoltura na leitura e na escrita de textos.

Mesmo com um ensino estrutural/formal, os estudantes se mostravam bastante motivados para aprender inglês. Assim como no ICES, talvez isso tenha se dado pelo fato de as aulas serem ministradas em Libras. Ter a Libras como língua de instrução, como mediadora das interações e das relações em sala de aula, ainda não era uma realidade na maioria das instituições de ensino de nosso país. Isso pode ter gerado um sentimento de identificação dos surdos com o curso e com a professora, independentemente da metodologia empregada.

A motivação dos alunos também pode ter sido gerada pelo desejo de aprender uma língua estrangeira. Nas aulas de inglês, por exemplo, os alunos surdos, assim como os ouvintes, sentem a necessidade de aprender a ler e escrever nessa língua para se submeterem a exames vestibulares e cursos de pós-graduação, para terem acesso a materiais publicados em inglês, para se aperfeiçoarem para o mundo de trabalho, dentre outros motivos.

No trabalho de conclusão do curso – TCC da graduação (SOUZA, 2005),²¹ decidi investigar a escrita de surdos em língua inglesa em comparação com a escrita em língua portuguesa, investigando a influência da Libras nos textos dos alunos. Para essa pesquisa, de cunho descritivo e quali-quantitativo, coletei pontualmente textos autobiográficos escritos em língua portuguesa e em língua inglesa, numa turma de 8ª série do ICES.

Com relação aos resultados das produções escritas em inglês, percebi que muitos dos sujeitos surdos não só eram influenciados pela Libras em seus textos – em termos de transferência de estruturas –, mas também pela língua portuguesa – tanto na transferência de estruturas como no uso de vocábulos (por exemplo, quando os alunos não conheciam as palavras em inglês, emprestavam-nas do português). Corroborando Williams e Hammarberg (1998), compreendemos que, olhar para a L1 do aprendiz é imprescindível,

²¹ TCC orientado pela professora Iúta Lerche Vieira (2005).

mas não fornece um quadro completo do processo de aprendizagem da L3.²² A L2 também desempenha um importante papel nesse processo.²³ Não se pode, portanto, ignorar a condição bilíngue do sujeito surdo, que se manifesta, inclusive, em sua escrita em língua estrangeira.

4.2.2. Segunda fase: mestranda e professora-pesquisadora (Curso de Idiomas)

No mestrado em Linguística Aplicada, em 2006,²⁴ minha intenção inicial era ir a uma escola com surdos, desta vez de Ensino Médio, e coletar textos produzidos por eles em inglês e em português, dando continuidade à pesquisa da graduação. Minha orientadora, entretanto, sugeriu que eu fizesse uma pesquisa propositiva: que eu ministrasse um curso de inglês para surdos e, nele, coletasse as produções escritas. Segundo ela, a pesquisa teria uma contribuição maior, pois, além da análise das produções escritas, haveria a materialização de uma proposta de trabalho de ensino de leitura e de escrita em inglês LE para surdos. Aceitei então o desafio e comecei a planejar o curso.

Inicialmente, eu precisava definir uma abordagem de ensino. Das correntes de educação de surdos, acreditávamos que a abordagem bilíngue seria a mais apropriada para o contexto dessa pesquisa. A Libras como língua de instrução e principal meio de expressão dos alunos e interação em sala de aula seria condição *sine qua non* para a realização do curso/pesquisa. Além disso, o contraste entre a L1 e a L3 dos aprendizes surdos seria utilizado como estratégia de ensino da forma, da gramática. Ademais, o curso seria elaborado na perspectiva de uma “pedagogia visual” (REIS, 2006), baseada nas experiências visuais dos surdos, além de respeitar a cultura e as identidades dos estudantes surdos.

²² Neste contexto, o inglês é visto não apenas como uma língua estrangeira (LE), mas também uma terceira língua (L3). Na situação de aprendizagem de inglês por surdos, há, pois, que se levar em consideração a interação entre LIBRAS (L1), português (L2) e inglês (L3/LE).

²³ Não estou responsabilizando unicamente a língua de sinais e a língua portuguesa como determinantes das características da interlíngua Libras-português-inglês dos surdos. Não se pode deixar de reconhecer nos textos marcas da história dos sujeitos, bem como do contexto histórico-político-social do momento da produção textual, do contexto imediato de escrita, entre outros aspectos.

²⁴ Nessa época, eu não estava mais trabalhando como professora da Educação Básica.

Mas apenas levar em consideração a condição bilíngue-bicultural do surdo não era suficiente para se elaborar um curso que desenvolvesse leitura e escrita significativas. Um exemplo disso era o método tradução-gramática, que propõe o uso da L1 do aprendiz como língua de instrução e dá ênfase na comparação entre as estruturas da L1 e da LE, mas cujo ensino de leitura, gramática e vocabulário é fragmentado e descontextualizado. Como visto nas seções anteriores deste artigo, esse método se pauta no estudo das estruturas da língua, utilizando a tradução de frases e palavras. Ou seja, não promove a produção nem a leitura de gêneros textuais tal como são usados na vida real, fora do ambiente escolar.

Assim, decidi elaborar um minicurso de 120 h/a embasado nos princípios do ECL – na perspectiva de Almeida Filho (2005), Brown (1994; 2000), Larsen Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001) e Widdowson (1991) –, acreditando na aplicabilidade dessa abordagem à perspectiva bilíngue de educação de surdos, entre outras razões, porque ela valoriza o papel facilitador que o uso da língua materna desempenha na aprendizagem de outras línguas. Nesse sentido, há abertura para a comparação explícita entre a língua materna e a língua estrangeira bem como para a tradução.

Tendo como abordagem o ECL, o respeito à condição bilíngue-bicultural dos surdos estaria, pois, resguardado. Em outras correntes de ensino de línguas estrangeiras, como no audiolinguismo, o uso da língua materna seria terminantemente proibido. Como a língua que dá significação ao processo de aprendizagem dos surdos é a Libras, não seria possível excluí-la desse processo ou dar-lhe um papel meramente instrumental.

Enfim, minha pesquisa de mestrado foi realizada no CAS e contou com a participação efetiva de nove sujeitos surdos, que tinham concluído ou que estavam cursando o Ensino Médio. Tratou-se de um estudo de caso, do tipo pesquisa, com análise prioritariamente qualitativa dos dados.

Sobre a avaliação do curso pelos estudantes, de maneira geral, eles se mostraram bastante satisfeitos. Entre as perguntas que foram feitas no **Questionário de Avaliação Final**²⁵ (SOUSA, 2008), foi questionado o seguinte quanto ao papel da Libras: “*Você se sente mais motivado a aprender a escrever em inglês com o uso da LIBRAS em sala de aula?*”

²⁵ Para a avaliação final, utilizamos dois instrumentos: um questionário individual escrito em português (cujas perguntas foram interpretadas para a Libras pela professora) e uma entrevista em grupo, em Libras.

Respostas	Quantidade de Sujeitos
<i>Sim</i>	8
<i>Não</i>	-
<i>Mais ou menos</i>	1

FIGURA 1 - Pergunta 3 do Questionário de Avaliação Final

Fonte: SOUSA (2008, p. 97)

Dentre os oito estudantes que afirmaram que se sentem mais motivados a aprender a escrever em inglês com o uso da Libras em sala de aula, a metade (4 participantes) comentou que um professor de inglês para surdos deve saber Libras. Quanto aos motivos (da importância do uso da Libras em sala) citados, apareceram os seguintes: porque essa é “a língua dos surdos”, sua “língua natural”, sua “primeira língua”, “uma língua visual”; porque ela torna a comunicação e a interação mais fáceis (2 participantes) e porque ela facilita a aprendizagem e ajuda na compreensão dos conteúdos (2 participantes). Apenas o Participante 7 disse que se sente “mais ou menos” motivado, pois acha a língua inglesa muito difícil de se aprender, mesmo com o uso da Libras em sala. Dessa forma, foi possível observar que todos os sujeitos desta pesquisa de mestrado viram na Libras um elemento indispensável na interação surdo-ouvinte (já que essa é a sua língua de conforto), além de reconhecerem seu importante papel mediador/facilitador da aprendizagem.

Dentre os aspectos positivos levantados pelos alunos na **Entrevista de Avaliação Final** (SOUSA, 2008), destaco os seguintes:

- ✓ a professora ser fluente em Libras (Participantes 1, 2 e 6);
- ✓ ter havido uma boa interação entre professora e alunos (Participantes 2, 4 e 6);
- ✓ as aulas terem sido dinâmicas, com bastante interação (Participantes 4, 5 e 6);
- ✓ as aulas terem tido tanto prática (tarefas de leitura e produção) quanto teoria (Participantes 2 e 6);
- ✓ os alunos terem aprendido bastante, pois já estavam conseguindo ler legendas em inglês como, por exemplo, na TV, na internet, em jogos de *videogame* (Participantes 1, 4 e 6);
- ✓ terem sido usadas histórias em quadrinhos e filmes legendados nas aulas (Participante 5);
- ✓ as atividades de escrita terem sido em gêneros diversos como *e-mail*, MSN etc. (Participante 6).

FIGURA 2 - Levantamento dos aspectos positivos apontados na Entrevista de Avaliação Final

Fonte: SOUSA (2008, p. 99)

De maneira geral, os estudantes justificaram o êxito em sua aprendizagem, dentre outros motivos, com a didática e a língua de instrução usadas nas aulas. Mas, além disso, percebeu-se que a autoestima deles enquanto sujeitos surdos capazes de aprender uma língua estrangeira também foi fortalecida. Talvez a maior prova disso seja o fato de todos os alunos terem externado, na avaliação final, o desejo de que o mesmo tivesse continuidade.

Quanto à análise das aulas, baseada nos registros em **notas de campo** e **observações** feitos pela professora-pesquisadora ao longo do curso (cf. SOUSA, 2008), o papel da Libras foi analisado nesse processo como sendo fundamental para o bom aproveitamento do curso pelos estudantes. Sem o uso da mesma, não teria sido possível estabelecer interações tão significativas com os sujeitos surdos. Conforme mencionado anteriormente, a Libras foi a língua de instrução nas aulas e principal mediadora das interações orais (sinalizadas). A apresentação dos conteúdos, a condução das discussões sobre os mesmos pela professora e as orientações para a realização das tarefas se deram sempre nessa língua. As discussões nos pequenos grupos e no grande grupo de estudantes também se davam em língua de sinais. Além dessas ocasiões, a Libras era usada nos momentos de leitura/tradução dos textos em inglês e no momento do estudo de gramática – por meio da comparação entre estruturas do inglês e da Libras.

Percebe-se, então, que essa língua foi usada em praticamente todos os momentos no curso por se tratar da língua que permite ao surdo a expressão plena de seu pensamento, de suas ideias e emoções, sendo imprescindível sua presença na educação desses sujeitos – conforme sustentado por diversos autores (BOTELHO, 2002; GUARINELLO, 2007; QUADROS, 1997; SALLES et al., 2004. Por meio dela, os alunos surdos puderam refletir e discutir sobre a língua estrangeira que estavam aprendendo.

Os autores que defendem o uso do ECL – como Widdowson (1991); Brown (1994); Larsen Freeman (2000); Almeida Filho (1993, 2005), entre outros – também sustentam que a L1 do aprendiz traz benefícios à aprendizagem de outra língua. A Libras, portanto, não poderia deixar de ser usada no curso da forma intensa que foi – não apenas como língua de instrução, mas também como produção linguístico-cultural dos surdos.

Com relação ao papel da Libras nas **produções escritas** dos alunos, percebeu-se que ela também teve o papel de mediadora da comunicação/ interação escrita em inglês, pois foi utilizada para substituir estruturas gramaticais desconhecidas em inglês pelos estudantes (estratégia de

comunicação chamada de “transferência interlinguística”). Ao utilizarem estruturas de sua L1 (e L2²⁶) na produção de textos em L3, os sujeitos fizeram uso criativo dessas línguas, ou seja, usaram-nas de modo estratégico, comunicativo. Se a abordagem de ensino tivesse sido estruturalista/gramaticalista, como no audiolinguismo, o uso das estratégias de comunicação baseadas na L1 (e na L2) teriam sido inibidas desde o começo do curso.

Enfim, de maneira geral, os dados sugeriram que o ECL contribuiu para o aprendizado do inglês escrito pelos surdos da pesquisa. Essa abordagem, que já se mostra benéfica à aprendizagem de LE por ouvintes, como apontam diversos estudos citados anteriormente, também parece contribuir para a aprendizagem de LE por surdos.

4.2.3. Terceira fase: doutoranda e professora-pesquisadora (Ensino Superior)

No ano de 2010, comecei a atuar como professora no Ensino Superior, no curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Nessa mesma Universidade, dei início ao meu doutoramento em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, na linha de Linguística Aplicada. Minha pesquisa de doutorado,²⁷ a qual está em andamento, tem o objetivo principal de investigar as contribuições de um ensino plurilíngue para o desenvolvimento da escrita de surdos (graduandos e pós-graduandos) em inglês e português. Para isso, ministrei um módulo básico (120h/a) e um módulo pré-intermediário (80h/a) de inglês escrito para surdos, como curso de extensão na UFSC. Do primeiro, participaram efetivamente doze estudantes surdos e, do segundo, nove.

Da mesma forma que no mestrado, tratou-se de um estudo de caso, em que fui a professora-pesquisadora. A proposta metodológica de conciliar ECL e abordagem bilíngue de educação de surdos também permaneceu. Porém, além do tempo de coleta ter sido maior (200h/a) e o público ter mudado (estudantes surdos graduandos e pós-graduandos), um novo interesse surgiu: investigar quais as contribuições do aprendizado de uma terceira língua – inglês – no desenvolvimento da escrita em português/segunda língua de estudantes surdos. O curso finalizou em dezembro/2013 e os dados estão sendo transcritos e analisados.

²⁶ Não comentaremos sobre a língua portuguesa na análise deste trabalho.

²⁷ Sousa (2013).

Para este artigo, trago um pequeno recorte da **Entrevista de Avaliação do Módulo I**, realizada em maio/2013, em Libras. A Pergunta 2, mais relacionada ao que este artigo se propõe a analisar, indagava o seguinte: “*Você se sente mais motivado a aprender inglês com o uso da Libras em sala de aula pelo professor? Por quê?*”. Seguem as respostas traduzidas.²⁸

Participante	Pergunta 2
1	Sim. O professor fica mais próximo do aluno surdo se usar Libras.
2	Sim. Aluno e professor têm uma relação mais direta.
3	Sim, mas preferia que o curso fosse em ASL, já que essa língua tem mais relação com o inglês.
4	Sim, pois é a língua comum com o surdo, a língua compartilhada com ele, que reflete sua identidade, pela qual o surdo aprende de fato.
5	Sim. Com a Libras, o surdo aprende mais rápido, a comunicação é mais fácil, o professor que sabe Libras percebe as dificuldades dos surdos com mais facilidade.
6	Sim. É melhor comunicar direto em língua de sinais, sem mediação de intérprete.
7	Sim. A comunicação fica mais fácil, é mais instantânea.
8	Sim. É muito melhor ter aulas diretamente na Libras.
9	Sim. É melhor para tirar dúvidas diretamente com o professor e para compreender melhor os conteúdos.
10	Sim. É muito melhor em Libras, a comunicação fica mais direta e mais fácil.
11	Sim. É mais fácil de compreender os conteúdos, tirar dúvidas, é mais significativo.
12	Sim. É muito melhor ter aula direto em Libras, a explicação fica mais clara, aprende-se melhor e mais.

FIGURA 3 - Levantamento dos aspectos positivos apontados na Entrevista de Avaliação Final
Fonte: Adaptada de SOUSA (2013, p. 63-64)

Por esse pequeno levantamento prévio, pode-se perceber e mais uma vez ratificar o papel essencial da Libras enquanto língua de instrução do curso – papel, inclusive, evidenciado no Ensino Comunicativo de Línguas. Por meio dessa língua, os surdos consideram que aprendem com mais qualidade, mais rápido e que constroem uma relação mais próxima com o professor.

²⁸ A entrevista foi realizada em Libras. As respostas foram transcritas e traduzidas por mim. Preferimos, entre outras razões, apresentar a tradução ao invés das glosas neste trabalho, por conta do perfil da maioria do público-alvo da presente revista: não usuários de Libras.

Nessa mesma entrevista, a maioria dos estudantes comentou que as comparações explícitas entre português, inglês e Libras, que geraram muitos debates durante as aulas, contribuíram significativamente para sua aprendizagem do inglês e para seu conhecimento dessas outras línguas. Ou seja, a presença da Libras na sala de aula de LE não se dá somente como sendo a mediadora do ensino e da aprendizagem, mas também como sendo o próprio objeto de estudo/análise/aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo analisar o papel da Libras no processo de ensino/aprendizagem de inglês para/por surdos. Para isso, tomou-se como base momentos de minha trajetória enquanto professora-pesquisadora de inglês em contextos de salas de aula específicas de surdos. Como referencial teórico, utilizaram-se abordagens e métodos de ensino da área de Educação de Surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo) e da área de Ensino de LE (método tradução-gramática, método audiolingual e ECL).

Concluiu-se, por meio das análises, que a Libras teve o papel de principal mediadora das práticas de ensino e de aprendizagem de inglês (LE) para/por surdos. É ela quem organiza e dá significação a essas práticas, seja na maneira como a aula é planejada e ministrada, como os materiais e as tarefas são elaborados e organizados, na forma de avaliar os estudantes surdos, seja na forma de expressão, de interação e de compreensão dos conteúdos pelos estudantes.

Este trabalho vem, pois, reafirmar esse status da Libras na educação de surdos, mas também chamar a atenção para o fato de que não são todas as abordagens de ensino de línguas que vão tratar a Libras e o ensino por meio da Libras nesse nível de reconhecimento. A análise da minha trajetória enquanto professora de inglês para surdos tem me levado a acreditar que a articulação entre a abordagem bilíngue de educação de surdos e o ECL contribui mais significativamente para a aprendizagem de inglês escrito por surdos do que as demais abordagens aqui mencionadas, especialmente por conta do entendimento que essas duas abordagens têm sobre o papel da língua materna na aprendizagem de línguas adicionais.

Por fim, este trabalho vem também ressaltar a importância de o professor ser investigador (agente, sujeito-pesquisador) de sua própria prática e não simplesmente um consumidor de teorias, engajado em compreender como se dão os processos de ensinar e de aprender nos quais ele atua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Ponte Editores e Arte Língua, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. *Perspectiva*, Florianópolis, v.4, n.8, p.36-39, 1987.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching* 4. ed. New York: Longman, 2000.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- COSTA, M. J. D.; GESSER, A.; VIVIANI, Z. A. *Linguística aplicada ao ensino de línguas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2007. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/file.php/118/Texto-base/Linguistica_Aplicada_18-05-07.pdf>. Acesso em: 30 maio 2007.
- CUMMINS, J. *Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* Disponível em: <<http://iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 01 março 2008.
- ELLIS, R. Second language acquisition: research and language pedagogy. In: CANDLIN, C. N.; MERCER, N. (Ed.). *English Language Teaching in its Social Context*. London and New York: The Open University, Routledge, Macquarie University, 2001. p. 45-74.
- FELIPE, T. A. Introdução à gramática da LIBRAS: educação especial – língua brasileira de sinais. *Série Atualidades Pedagógicas*, Brasília, n.4, p.81-123, 1997.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

- KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.
- MOURA, M. C. de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- QUADROS, R. M. de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.7-20.
- QUADROS, R. M. de. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- REIS, F. *Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RIDD, M. D. Out of Exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, João (Org.). *Tópicos em linguística aplicada I*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Editora Plano, 2000. p.121-148.
- SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v.1.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA-FILHO, J. C. P. de. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. *Revista História do Ensino de Línguas no Brasil*, Brasília, ano 4, v. 1, n. 4, 2010. Disponível em: < http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144:breve-historico-da-abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas-no-brasil&catid=1095:ano-4-no-04-12010&Itemid=13>. Acesso em: 26 janeiro 2014.

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

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUSA, A. N. de. *A escrita de surdos: uma exploração de textos em português e inglês*. 2005. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

SOUSA, A. N. de. *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 2013. 34f. Projeto de Qualificação de Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUSA, A. N. de. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. 2008. 237f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. 1009. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WILLIAMS, S.; HAMMARBERG, B. Language Switches in L3 Production: implications for a polyglot speaking. *Applied Linguistics*, v.19, n.3, p.295-333, 1998.

Data de submissão: 22/04/2014. Data de aprovação: 11/07/2014.

