



REPRESENTAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA POR ESTUDANTES BRASILEIROS SURDOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO E FENOMENOLÓGICO¹

Jorge Adriano Pires Silva²

Universidade Federal do Pará, UFPA, Faculdade de Letras, Altamira, PA, Brasil.

Resumo: Nesta pesquisa, versamos sobre a percepção de sujeitos surdos acerca da aquisição de inglês como LE/L3, no Brasil, num viés exploratório e fenomenológico. Conduzimos um estudo de natureza qualitativa em duas escolas públicas, regulares-inclusivas da cidade de Altamira-PA, que possuíam alunos surdos matriculados nos níveis de ensino cujos currículos contemplassem a disciplina de inglês. Dessa forma, duas participantes surdas forneceram elementos, por meio de suas sequências discursivas, para a composição do corpus deste estudo. Os dados foram analisados sob o viés da interdiscursividade, assim como no cerne das representações sociais especialmente no que diz respeito aos imaginários sociodiscursivos. Por meio do lugar de fala proporcionado às participantes, foi possível perceber a evidência de um ethos discursivo crítico e conflitante por parte das alunas no que se refere ao ensino de inglês, uma língua estrangeira oral para alunos não ouvintes, ao posicionarem-se acerca do real (representado pela educação regular inclusiva assegurada por direito, ou seja, situação na qual se encontram) e do ideal (simbolizado pela abordagem bilíngue de ensino também conquistada legalmente, mas pela qual elas atualmente não são contempladas).

Palavras-Chave: Surdos; Educação Regular Inclusiva; Língua Inglesa.

REPRESENTATIONS OF THE ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION BY DEAF BRAZILIAN STUDENTS: AN EXPLORATORY AND PHENOMENOLOGICAL STUDY

Abstract: In this piece of research, we deal with the perceptions of deaf students regarding the acquisition of English as a FL/L3, in Brazil, under an exploratory and phenomenological perspective. We conducted a qualitative study in two public inclusive mainstream schools in the city of Altamira, State of Pará, which had deaf students enrolled in education levels whose curricula included the subject of English. Thus, two deaf participants provided elements, through their discursive sequences, for the

¹ Este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado.

² Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Mestrado em Ciência da Educação: Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa, Portugal. É professor de Libras da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir da UFPA. E-mail: jorgeadriano@ufpa.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3992-3000>

composition of the corpus of this study. Data was analyzed from the perspective of interdiscursivity, as well as at the core of social representations, especially with regard to sociodiscursive imaginaries. Through the place of speech provided to the participants, it was possible to perceive the evidence of a critical and conflicting discursive ethos on the part of the students regarding the teaching of English, an oral foreign language for non-hearing students, by positioning themselves about the real (represented by inclusive mainstream education guaranteed by law, that is, the situation in which they find themselves) and the ideal (symbolized by the bilingual teaching approach also legally conquered, but by which they are currently not contemplated).

Keywords: Deaf; Inclusive Mainstream Education; English language.

REPRESENTACIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL IDIOMA INGLÉS POR ESTUDIANTES SORDOS BRASILEÑOS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO Y FENOMENOLÓGICO

Resumen: En esta investigación, tratamos la percepción de sujetos sordos sobre la adquisición del inglés como FL/L3, en Brasil, de forma exploratoria y fenomenológica. Realizamos un estudio cualitativo en dos escuelas públicas, regulares e inclusivas de la ciudad de Altamira-PA, que tenían alumnos sordos matriculados en niveles educativos cuya malla curricular incluía la asignatura de inglés. Así, dos participantes sordos aportaron elementos, a través de sus secuencias discursivas, para la composición del corpus de este estudio. Los datos fueron analizados desde la perspectiva de la interdiscursividad, así como en el seno de las representaciones sociales, especialmente en lo que se refiere a los imaginarios sociodiscursivos. A través del lugar de discurso brindado a los participantes, fue posible percibir la evidencia de un ethos discursivo crítico y conflictivo por parte de los estudiantes respecto a la enseñanza del inglés, lengua extranjera oral para estudiantes no oyentes, al posicionarse sobre el real (representado por la educación inclusiva regular garantizada por la ley, es decir, la situación en la que se encuentran) y el ideal (simbolizado por el enfoque bilingüe de la enseñanza, también legalmente conquistado, pero por el cual actualmente no son contemplados).

Palabras-clave: Sordo; Educación Regular Inclusiva; Idioma en Inglés.

REPRÉSENTATIONS SUR L'ACQUISITION DE LA LANGUE ANGLAISE PAR DES ÉTUDIANTS BRÉSILIENS SOURDS: UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE ET PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Résumé: Dans cette recherche, nous traitons la perception des sujets sourds sur l'acquisition de l'anglais en tant que FL/L3, au Brésil, de manière exploratoire et phénoménologique. Nous avons mené une étude qualitative dans deux écoles publiques, régulières et inclusives de la ville d'Altamira-PA, qui avaient des élèves sourds inscrits à des niveaux d'enseignement dont les programmes incluaient le sujet de langue Anglaise. Ainsi, deux participants sourds ont fourni des éléments, à travers leurs séquences discursives, pour la composition du corpus de cette étude. Les données ont été analysées sous l'angle de l'interdiscursivité, ainsi qu'au cœur des représentations sociales, notamment au regard des imaginaires sociodiscursifs. A travers le lieu de parole offert aux participants, il a été possible de percevoir l'évidence d'un ethos discursif critique et conflictuel de la part des étudiants vis-à-vis de l'enseignement de l'anglais, langue



étrangère orale pour les étudiants non-entendants, lorsqu'ils se positionnent sur le réel (représenté par l'éducation inclusive régulière garantie par la loi, c'est-à-dire la situation dans laquelle ils se trouvent) et l'idéal (symbolisé par l'approche bilingue de l'enseignement, également légalement conquis, mais par lequel ils ne sont actuellement pas envisagés).

Mots-clés: Sourd; Éducation Régulière Inclusive; Langue Anglaise.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vem se assistindo a uma forma diferente de perceber a surdez, e mais especificamente o surdo (pessoa). Nesse contexto, afirma Faraco: “O princípio constitutivo maior do mundo real do ato realizado é precisamente a contraposição concreta eu/outro” (2009, p. 21), isto é, a posição que eu assumo em relação ao não eu, ou seja, ao outro.

Vê-se, então, a necessidade de, novamente, perceber o surdo, mas agora como sujeito de sua aprendizagem; mais especificamente aqui se diz respeito à pessoa com surdez como aprendiz de línguas estrangeiras, em especial à Língua Inglesa.

O objetivo de estudo centra-se em explorar as representações de estudantes surdos brasileiros; enquanto aprendizes de inglês como terceira língua/língua estrangeira, de forma a compreender se eles se percebem sujeitos de sua formação e, portanto, contemplados no processo de aprendizagem. Tal investigação mostra-se pertinente, uma vez que a Comunidade Surda por vezes não se vê incluída significativamente nas práticas educacionais já que a maioria dos profissionais envolvidos, assim como o alunado, são ouvintes e desconhecedores das metodologias próprias ao ensino-aprendizagem de alunos surdos, em especial neste estudo no que tange o ensino-aprendizagem de inglês, uma língua oral, como L3 para surdos. Assim, este estudo se guia por objetivos, tais como: de modo geral, analisar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa por estudantes surdos no Brasil; de forma específica, descrever, através de revisão da literatura, as metodologias de ensino de língua inglesa em escolas inclusivas com alunos surdos; analisar a percepção de estudantes surdos que estudam a língua inglesa como L3 em classes não bilíngues.

Com vistas a alcançar tais objetivos, foi conduzido um estudo de natureza qualitativa em duas escolas públicas na cidade de Altamira, no estado brasileiro do Pará, nos níveis Fundamental II e Médio, já que seus currículos possuem a disciplina de língua



inglesa. Considerados os critérios de inclusão e exclusão, duas participantes surdas foram selecionadas e submetidas a uma entrevista semiestruturada cujas respostas compuseram o corpus deste estudo; analisado à luz da Análise do Discurso de escola francesa, no que diz respeito a teoria da Heterogeneidade Discursiva, especialmente no que tange o Interdiscurso (MAINGUENEAU, 1997; AUTHIER-REVUZ, 2004; MAINGUENEAU, 2008). Para tanto, embasamo-nos também na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2013) sob o viés da ideia de Imaginário Sociodiscursivo desenvolvida por Charaudeau (2017).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A SURDEZ COMO FIO CONDUTOR

A educação inclusiva no cenário brasileiro tem como premissa romper com as práticas de exclusão, segregação e integração pelas quais passaram historicamente as pessoas com deficiência. Certamente, essa ruptura pressupõe um aparato legal em favor desse público; isso deve vir aliado a uma mudança atitudinal por parte da sociedade em todas as suas instâncias, para que de fato possa se cumprir o texto disposto nos documentos.

No ano de 1996, o Brasil promulga a lei 9.394 intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esse documento é bastante influenciado, à sua época, pelas tendências internacionais relativas à inclusão dos educandos com deficiência, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos elaborada em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última tem como foco a educação inclusiva e resgata tanto a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) quanto a própria Conferência de Jomtien no que tange o direito à educação de todos, independentemente das diferenças individuais (UNESCO, 1994).

A LDB, então, promove um novo olhar institucionalizado sobre a educação para todos e, portanto, inclusiva no Brasil, conforme seu art. 4º, alínea III que garante: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência (...), preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Mesmo não mencionando diretamente as pessoas surdas, o artigo claramente as contempla; assim, o acesso e permanência dos surdos são, finalmente, amparados por lei no contexto nacional.

No entanto, apesar do quadro promissor anterior; não havia, até início do



presente século, políticas públicas sólidas direcionadas aos surdos e sua diversidade linguístico-cultural na realidade brasileira, havendo, assim, um hiato entre o surgimento da inclusiva LDB e o início dos anos 2000. Uma grande conquista, do ponto de vista sociocultural e político para os surdos, pois, acontece quando, no ano de 2002, é promulgada a Lei 10.436, que concede à Língua Brasileira de Sinais, a Libras, o status de língua oficial da Comunidade Surda brasileira. Deixa-se claro, porém, que a língua dos surdos do Brasil não passa a existir em tal ano, por meio de um ato político; ela já era realidade para esses sujeitos, mas o reconhecimento se faz importante; pois, com ele, têm-se os direitos juridicamente assegurados.

Mais alguns anos ainda seriam necessários, após a oficialização da Libras, para que se esclarecesse aos surdos e suas famílias e, por extensão à sociedade, os desdobramentos práticos da lei 10.436. Tais lacunas são supridas pelo decreto 5.626/2005, que regulamenta a referida lei. O decreto norteia mais detalhadamente as práticas rumo à acessibilidade dos surdos brasileiros, como por exemplo, a inclusão da disciplina de Libras como componente curricular nos cursos de licenciatura, ou seja, nos quais há formação de professores, assim como a criação da graduação em Letras Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, cujo objetivo principal é formar professores para atuarem na educação bilíngue para surdos, direito citado em vários dos artigos e alíneas do decreto.

O cenário delineado evoca duas modalidades inclusivas possíveis, conforme o aparato legal apresentado: a formação viabilizada por meio de tradutores/intérpretes educacionais de Libras-Língua Portuguesa e a educação bilíngue, na qual a instrução acontece diretamente em Libras. Atualmente, essas duas modalidades são realidade no Brasil.

No contexto brasileiro atual, a maioria dos alunos surdos, que estão hoje em sala de aula, encontram-se matriculados em escolas regulares não bilíngues nas quais os professores são ouvintes e, pelo fato de estes não dominarem a Língua Brasileira de Sinais, são auxiliados pelo profissional intérprete de Libras, responsável pela comunicação entre o professor e o aluno surdo, e entre este e os demais alunos ouvintes conforme determina os documentos legais já mencionados.

Rompida, pois, a segregação de outrora, os surdos possuem atualmente os mesmos direitos dos alunos ouvintes, por exemplo, no contexto educacional e social, tendo como único diferencial a acessibilidade linguística que lhes deve ser assegurada,



uma vez que eles não têm o português como primeira língua (L1).

Em relação à educação de surdos, as pesquisas apresentam várias evidências de que este público forma grupos sociais com identidade, culturas e línguas específicas (...).

O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira, determina uma reestruturação da forma *standard* de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais (QUADROS, 2005, p. 6).

O currículo das escolas regulares, pensado e estruturado por e para ouvintes, garante aos surdos uma formação elementar, básica e não plenamente significativa. E é, então, que a abordagem bilíngue, como proposta educacional para surdos, entra em cena para que estes tenham de fato uma educação que satisfaça suas necessidades linguístico-culturais. Dessa forma, é mister que se compreendam as características dessa modalidade educacional.

O aspecto mais marcante do bilinguismo diglótico é o reconhecimento da língua de sinais como língua L1 da comunidade surda; conseqüentemente, a língua oral da comunidade ouvinte majoritária passa a ser, como de fato o é, segunda língua (L2) para os surdos. Convém esclarecer, conforme Sacks (2010), que quando se diz em língua natural, a ideia de identidade e cultura estão imbricadas; assim, justifica-se a ideia de bilinguismo aditivo, aquele no qual a aquisição da L2 acontece sem uma perda de proficiência na L1 (FLORY; SOUZA, 2009).

Seria uma incoerência se, após o reconhecimento científico das línguas de sinais (LS) como língua materna (natural) dos surdos, essa língua não fosse utilizada para a educação destes; o bilinguismo tem como objetivo assegurar que isso aconteça. A linguagem é a única propriedade por excelência dos humanos; pois, com ela e por ela, eles se “proposicionam”, ou seja, reconhecem-se como seres individuais e sociais ao mesmo tempo, por meio da consciência coletiva. O que está em reflexão, pois, são as políticas educacionais e as relações de poder entre ouvintes e surdos.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: PARA ALÉM DE UMA ABORDAGEM ORAL-AUDITIVA

O contato cada vez mais fluido entre os povos contemporaneamente; facilitado



e motivado, dentre outros fatores, por recursos tecnológicos e intercâmbios comerciais num mundo globalizado contribui para, também, uma comunicação intercultural crescentemente essencial. Consequentemente, isso traz a povos cujas línguas maternas são diferentes a preocupação e a necessidade de falar a língua do outro com quem se relaciona ou, como comumente acontece, um idioma convencionalmente internacional.

Day (2016) esclarece que esse novo cenário influencia e norteia as políticas linguísticas dos países, como por exemplo a inserção de uma (qual?) língua estrangeira (LE) no currículo escolar; uma decisão ancorada em fatores políticos e ideológicos. Essa nova realidade influencia igualmente pesquisadores, especialmente na grande área da Linguística Aplicada, no sentido de estabelecerem ou indicarem metodologias cada vez mais eficazes para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Dentro da perspectiva que entende que o ensino de língua estrangeira deve focar no desenvolvimento da competência comunicativa, quatro habilidades guiam o processo de ensino de inglês como LE, conforme Widdowson (1978): as produções oral (*speaking*) e escrita (*writing*), as compreensões auditiva (*listening*) e escrita (*reading*). Como claramente se percebe, dois canais sensoriais diferentes são ativados ao se trabalhar com tais habilidades; *speaking* e *listening* se processam pelo meio oral-auditivo, enquanto que *reading* e *writing* são processados pelo meio visual.

Essas habilidades, no entanto, não devem ser trabalhadas separadamente ou de forma estanque, uma vez que acontecem naturalmente numa abordagem que considera a língua enquanto fenômeno social ou, ainda, como um evento discursivo (NICHOLLS, 2001). Os alunos, pois, utilizam-nas desde a primeira aula, sendo assim em todo o curso; metodologia que conduz/possibilita a refletir sempre uma realidade possível para o aprendiz; que, com o auxílio do professor, está sempre a construir o conhecimento a partir do que já sabe (*knowledge*); destaca-se aqui uma vez mais o papel da língua materna nesse processo.

Deparamo-nos, pois, com um ponto-chave: já que duas das habilidades requeridas aos alunos para a competência comunicativa em língua inglesa (LI) são expressamente orais-auditivas, como se dá o processo de ensino-aprendizagem (o que se espera/se pratica), ainda na abordagem comunicativa, para aprendizes surdos? As diretrizes educacionais fornecem orientações diferenciadas a esse respeito, uma vez que os métodos de ensino de LE quase sempre parecem se conduzir pelo viés da oralidade? Refletir sobre essas questões é fulcral para que também os alunos surdos se beneficiem

do tão exigido e pretendido conhecimento em LI na contemporaneidade.

Chegamos à conclusão de que não deve haver um currículo *standard* para todas as salas de aula no que se refere ao ensino-aprendizagem de LE; e, ainda que a crença dos profissionais da educação seja de que deva haver uma base comum curricular que norteie de forma geral todo processo de formação por uma questão organizacional, é salutar que ela seja flexível a ponto de considerar as especificidades cognitivas, linguísticas, sociais, étnicas... dos alunos.

A esse respeito, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, documento mais recente que norteia a conduta direcionada à pessoa com deficiência, em seu Art. 28, inciso III assegura: 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** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Essa diferenciação curricular, ao ditar metodologias, recursos didáticos e avaliação singularizados, significa entender no caso específico do ensino de inglês para alunos surdos cuja L1 seja Libras que as habilidades orais (*speaking/listening*) não seriam enfatizadas, uma vez que esses alunos percebem e internalizam cognitivamente informações e conhecimento de forma visual.

O cenário anterior, num contexto autêntico de educação bilíngue para surdos, já seria prática natural e corriqueira, no qual a língua de sinais mediaria o processo, conduzindo o conhecimento (professor-aluno-professor) na e pela língua materna (LS) numa abordagem contrastiva, como já explicitado. O desafio, no entanto, recai no âmbito da educação regular inclusiva em escolas não bilíngues, na qual alunos ouvintes e surdos encontram-se no mesmo espaço, mas tendo necessidades diferenciadas de per si e entre eles.

Em sua pesquisa, Carvalho (2014) analisa os desafios e as possibilidades do ensino de inglês em uma escola regular inclusiva na qual, ao contrário do que acontece comumente, a maioria dos alunos é surda (83%). Ainda assim, com a ajuda de um profissional intérprete de Libras, as aulas são traduzidas, pois acontecem em Português. Segundo a autora, nas aulas de língua inglesa a professora optava por não trabalhar as habilidades de produção oral e compreensão auditiva por conta da quantidade imensamente superior de alunos surdos, no entanto essa decisão pedagógica trazia



desmotivação aos alunos ouvintes que, conforme uma das alunas entrevistadas afirma, ela não tinha a oportunidade de praticar a língua (conversação) nem tampouco aprender a pronúncia das palavras. Em contrapartida; para os alunos surdos, mesmo sendo a maioria, como não se tratava de uma escola bilíngue, as aulas de inglês, pois, não aconteciam diretamente em LS, tampouco se utilizava a metodologia da linguística contrastiva (LC). Concluímos, então, que não havia um processo de ensino-aprendizagem significativo nem para estes tampouco para aqueles, impedindo a aquisição da competência comunicativa.

Souza (2003), agora no contexto europeu, relata sua experiência de ensino bilíngue de inglês como LE para alunos surdos matriculados no ensino médio (*lycée*) do INJS. Ela esclarece que seu conhecimento da cultura surda viabilizou a preparação das aulas por um viés didático-pedagógico visual; além do mais, sua fluência em língua de sinais francesa, a LSF (L1 dos alunos), permitiu-lhe a utilização da linguística contrastiva, bem como propiciou uma relação professor-aprendizes mais próxima e empática.

A autora menciona também a fluência em LSF de seus alunos como uma vantagem (resgate metalinguístico da LM) para o aprendizado de inglês; inclusive ela enfatiza a importância de essa língua ser ensinada institucionalmente em escolas bilíngues quando se trata de surdos, em sua maioria, filhos de pais ouvintes; como era o caso dos participantes (cerca de 94%) de suas aulas. Com isso, eles se reconheciam como sujeitos surdos pertencentes a uma comunidade de fala e de cultura específicas; sendo capazes, assim, de formular hipóteses sobre o idioma estrangeiro estudado.

Ao final de sua experiência, após um ano de curso, Souza faz uma avaliação positiva dos resultados; relatando que os alunos surdos participantes do estudo, cujo primeiro contato com a língua inglesa se fizera naquela experiência, já estavam produzindo e compreendendo textos curtos em inglês, melhor inclusive que em francês, para a surpresa dos próprios alunos e de seus pais.

Vale ressaltar que, quando se fala em ser comunicativo ou possuir fluência numa LE, conforme Almeida Filho (2013), significa ir além da aquisição de mera competência linguística. Ellis (1994) corrobora tal pensamento e complementa ao dizer que se deve adquirir também conhecimento pragmático da língua, assim o aprendiz será capaz de compreender e produzir discurso na língua alvo. Dessa forma, para que isso aconteça, é imprescindível que a reflexão crítica e (re)avaliação das metodologias façam



parte constante da atuação do professor de língua estrangeira, haja vista o contexto do alunado que se lhe apresentar.

Numa metodologia significativa indicada pelos teóricos que se baseia na interação entre alunos e realização de tarefas em situações discursivas, como se dará isso na escola regular inclusiva na qual os ouvintes (professor e alunos) não dominam Libras ou ainda, na qual haja apenas um aluno surdo? Nesses casos, a interação do aluno surdo se reduzirá inevitavelmente ao profissional intérprete que, muitas vezes, não é trilingue, ou seja, não é fluente em inglês; em suma: uma “Babel linguística”. Dessa forma, como afirma Dotter (2008), o ensino de inglês como terceira língua para surdos vai além das possibilidades de muitos países no cenário contemporâneo; o que justifica, inclusive, a carência de estudos nessa temática no contexto europeu pesquisado pelo autor.

Portanto, a ciência em relação às peculiaridades linguísticas dos alunos surdos, como por exemplo o fato de processarem o conhecimento de forma visual por meio de uma língua materna não oral, assim como do que a L2 e a LE representam para surdos e como estas devem lhes ser ensinadas; tudo isso (e somente a partir de tal reflexão) influenciará diretamente na atuação do professor em sala de aula em relação às suas crenças e posturas no que tange o ensino de inglês para surdos. Isso também afetará de forma positiva na perspectiva e motivação desses alunos ante o aprendizado de uma língua estrangeira.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A importância de se promover um espaço educacional que favoreça o processo de ensino-aprendizagem a todos os alunos faz-nos refletir sob quais condições estruturalmente isso se daria de forma efetiva. No que tange a educação regular inclusiva no caso de alunos surdos, vê-se a necessidade de percebê-los como sujeitos de sua aprendizagem; mais especificamente aqui refere-se à pessoa com surdez como aprendiz de línguas estrangeiras, em especial o inglês. Assim, a questão principal e, portanto, motivadora desta pesquisa, diz respeito às representações sobre a aquisição de LI como LE/L3 por estudantes brasileiros surdos em escolas não bilíngues.

Para a formação do corpus da pesquisa, foi conduzido um estudo de natureza qualitativa de modo que os participantes e o contexto selecionados possuíssem características tais que viabilizassem o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.



O estudo foi realizado na cidade de Altamira, no estado brasileiro do Pará; mais precisamente em duas escolas públicas, sendo uma de Ensino Fundamental I e II e outra de Ensino Médio; designadas neste estudo como Escola Antônio Canela e Escola Suely Filpi, respectivamente. Por se tratar de uma pesquisa que envolve o ensino de inglês, foram eleitos os níveis Fundamental II e Médio cujos currículos possuem a disciplina de língua inglesa.

As participantes selecionadas foram duas alunas surdas, Kim e Victoria (conforme quadro 1), matriculadas e frequentes nas escolas mencionadas (todos, nesta pesquisa, incluindo as instituições de ensino, estão sendo representados por nomes fictícios como forma de preservar suas identidades). Para tanto, elegeu-se uma sala de aula de cada escola, nas quais houvesse participantes de acordo com os critérios de inclusão: ser falante da Língua Brasileira de Sinais, ter como segunda língua o Português do Brasil, quer na sua forma oral e/ou escrita, ter idades compreendidas entre 12 e 18 anos e frequentar aulas de inglês. Os critérios de exclusão foram: ausência de deficiências associadas (deficiência múltipla) e alunos com menos de duas reprovações ao longo do percurso escolar.

Quadro 1. Participantes

Participantes	Nasceu surda?	Com que idade e como aprendeu Libras?	Pais	Nível (surdez)	Idade/Ano
Kim	Sim.	Iniciou o aprendizado aos 4 anos na sala de AEE da atual escola.	Ouvintes.	Surdez neuro-sensorial bilateral profunda.	12/7º ano.
Victoria	Sim.	Iniciou o aprendizado aos 2 anos num centro de apoio bilíngue para alunos surdos.	Ouvintes.	Surdez neuro-sensorial bilateral profunda.	16/2º ano.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Atendendo à natureza qualitativa e exploratória da presente pesquisa, o instrumento de recolha de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada que deu suporte à análise das respostas dadas pelas participantes.

Especificamente sobre a pesquisa em sala de aula, envolvendo o ensino-aprendizagem de uma L2/LE, Lightbown (*apud* DÖRNYEI 2007) enfatiza que o seu

propósito se resume a entender melhor, pela observação dos participantes in loco e compreensão de seus diferentes papéis, o impacto (inibidor ou estimulador) que certo tipo de instrução e procedimentos didáticos podem ter sobre a aprendizagem.

Procederam-se entrevistas semiestruturadas com cada uma das alunas surdas participantes da pesquisa. Essas entrevistas aconteceram após o horário escolar, mas ainda no interior da instituição de ensino, conforme consentimento da Direção das escolas e das próprias alunas. Na conjuntura de entrevistas envolvendo pessoas surdas, como é o caso desta pesquisa, o registro em vídeo é imprescindível, procurando-se fidelizar a análise dos dados visto o caráter visual das LS. Portanto, realizei e filmei as entrevistas, uma vez que domino a Língua Brasileira de Sinais.

As informações recolhidas a partir das transcrições/traduições das entrevistas realizadas, assim como o registro dos aspectos suprasegmentais (no caso das LS, as expressões não manuais), compuseram o corpus a ser interpretado a fim de identificar as representações discursivas existentes no contexto pesquisado.

Tal interpretação amparou-se na escola francesa de Análise do Discurso (doravante AD). A AD, nesse caso, torna-se imprescindível, já que o objeto deste estudo é formado pelo discurso das alunas-enunciadoras; dessa forma, essa escola ou teoria também subsidia a relação das categorias das análises linguísticas. “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (Pêcheux, 2008, p. 53).

De forma específica, as categorias de análise dos dados ancoraram-se na teoria da Heterogeneidade Discursiva, especialmente no que tange o Interdiscurso (MAINGUENEAU, 1997; AUTHIER-REVUZ, 2004; MAINGUENEAU, 2008); para assim chegarmos às representações sociais (MOSCOVICI, 2013) das participantes com base na ideia de Imaginário Sociodiscursivo desenvolvida por Charaudeau (2017).

Esse aporte teórico forneceu bases sólidas para a interpretação dos dados. Em um corpus materializado principalmente na forma discursiva, os próprios dizeres das participantes do estudo suscitaram as categorias de análise; a saber: uma categoria macro que identificamos como Percepção de Pertença (PP) e, a partir desta, ramificações ou subcategorias: PP enquanto Sujeito Aprendiz; PP enquanto Sujeito Ensinado; PP enquanto Sujeito Incluído. A partir da interpretação dos dados à luz da compreensão de que, enquanto sujeitos, somos “mais falados do que falamos” (AUTHIER-REVUZ,



1990), chegou-se ao ethos discursivo das alunas surdas de inglês como LE/L3 matriculadas em classes não bilíngues.

Esclarecemos ainda que os preceitos teóricos que dão base e sustentação às escolhas na interpretação dos dados foram (re)visitados sempre que o discurso analisado assim o demandou; havendo, pois, em alguns trechos, uma mediação teórica contínua.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados recolhidos foram organizados de forma tal que sua análise perpassasse, como já esclarecido, as respostas fornecidas pelas participantes.

No que diz respeito às questões apresentadas às alunas e que suscitaram o material discursivo a ser analisado, faz-se importante mencionar ainda, como nos lembra Authier-Revuz (2004, p. 68) sobre a não neutralidade das palavras (aquela neutralidade encontrada no dicionário); sendo o discurso constituído, portanto, dialogicamente, “(...) feito de acordos, recusas, conflitos, compromissos”. Sendo assim, esclarecemos que palavras encontradas nas perguntas direcionadas às participantes, como *opinião*, indica posicionamento discursivo; *importância*, remete tanto à significância e perspectiva, percepção imediata e futura, respectivamente; *inglês*, ora remete a uma disciplina escolar a ser cumprida, ora diz respeito a uma língua franca³/instrumento de comunicação ou ainda uma língua oral estrangeira; *surdos* faz alusão tanto a um sujeito surdo na condição de aluno ou, mesmo, um estudante com surdez, ou ainda a um membro de uma comunidade (Comunidade Surda); *nível* e *motivação*, mais uma vez remetendo à perspectiva e significância; *aprendiz*, aqui toma um caráter de aluna simplesmente, já que essa palavra-chave está vinculada a aprendizagem (fluência)/sujeito que aprende/aquele que galga níveis; *métodos* se ampara ao seu correlato estratégias; por fim, *professora* alude a, nesse caso, alguém que faz escolhas metodológicas: sujeito ensinante.

AS ALUNAS KIM E VICTORIA: IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

³ A importância da LI no mundo globalizado atual e sua relevância, seja nos âmbitos financeiro, acadêmico, turístico dentre outros, trouxe a ela o *status* de língua franca. Alguns autores (JENKINS, 2003; LARSEN-FREEMAN, 2014) rotulam-na de inglês global, uma vez que sua disseminação ocorre de forma rápida e segue interesses pessoais ou de todo um grupo.



Nesta seção, propomo-nos a resgatar o lugar de fala das alunas participantes deste estudo, dando-lhe (e a elas) posição de destaque discursivo no bojo das teorias dos imaginários sociodiscursivos e das representações sociais. No que diz respeito aos imaginários, Charaudeau (2017) esclarece que estes representam não apenas uma imagem da realidade, mas a imagem que a interpreta, isto é, colocando o mundo no patamar das significações. Assim, conforme o autor, os imaginários sociodiscursivos perpassam e são perpassados pela interdiscursividade; “Eles dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais” (CHARAUDEAU, 2017, p. 207). Não distante desse conceito, a teoria das representações sociais, na visão de Moscovici (2013, p. 79): “(...) toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade”.

O sujeito que tematiza, problematiza e emite posicionamento (CHARAUDEAU, 2017) leva sempre em consideração, já que é “amarrado” pela teia discursiva, o interlocutor com que se fala, o campo temático do/no qual se fala e a situação discursiva pela qual se fala (e é falado). Assim, as participantes do estudo resgatam a realidade, a sua realidade, percebendo-a e significando-a enquanto alunas, surdas, alunas surdas ao se posicionarem discursivamente numa entrevista, em sua língua e por essa língua, gerada/criada por um interlocutor: pesquisador, professor.

Ao serem questionadas, ao se lhe pedir opiniões, as alunas assumem o papel de posicionamento a respeito de temas que, pensam elas, estarem respondendo a perguntas semiguizadas; quando na verdade o que se está a passar é um resgate, como dissemos, uma ancoragem (AUTHIER-REVUZ, 2004; MOSCOVICI, 2013) de vivências atravessadas por situações discursivas, dizeres vários que movimentam o sujeito para o ali e o aqui da cena enunciativa. Há, pois, aí, a presença de duas vozes, pelo menos, a de sujeito surdo e a de aluna surda; nós, por nossa vez, igualmente nos valem de experiências acadêmico-sociais para interpretarmos tais sequências discursivas.

Com isso, não queremos dizer que as alunas surdas não se posicionem, mesmo que indiretamente, ao longo da rotina escolar, ou seja, pelo simples fato de ali estarem matriculadas, as duas em uma escola regular inclusiva e pelas consequências que isso



traz: presença ou ausência de professor intérprete, classe mista, falta de uma pedagogia visual significativa e ausência de uma prática didática permeada pela linguística contrastiva, dentre outros; o que pode ser evidenciado na enunciação a seguir:

O surdo tem dificuldades, às vezes é confuso pra ele entender, daí ele pergunta: “Como é isso?” Ele entende bem pouco as diferenças do inglês; daí então a professora ensina: “Veja...”; então a professora escreve, mas ainda assim o surdo não entende. É preciso explicar a tradução de forma contextualizada, aí sim o surdo consegue entender, pois na hora da prova, por exemplo é difícil ficar traduzindo palavra por palavra. É muito importante principalmente o uso de imagens com a palavra em português traduzida para o inglês, porque, por exemplo, se ensinar diretamente em inglês, sem uma ponte, fica confuso, não dá para entender; então, primeiro deve-se colocar a imagem, com a respectiva palavra em português traduzida para o inglês, aí fica fácil (Victoria).

Aqui, percebe-se que a aluna não diz apenas em relação a si mesma, mas a uma comunidade discursiva: os surdos. A nosso ver, ela reivindica neste momento um ensino integralmente significativo para os estudantes surdos, que diz respeito ao bilinguismo enquanto abordagem educacional. Assim sendo, quando provemos um lugar de enunciação diferente (entrevista, em Libras, sem intermediários por exemplo) elas evocam as multifacetadas que as compõem: são surdas, são alunas a favor da educação bilíngue, são alunas surdas de uma escola não bilíngue; todas essas “instâncias” formam o exterior que atua no posicionamento discursivo desses sujeitos. Charaudeau corrobora a esse respeito ao dizer:

Ao sentir a realidade, o homem é mobilizado por essa experiência: ele constrói seu saber sob a dependência da realidade, pois não pode pensar a si próprio senão mediante as representações que ele se dá. O homem é, portanto, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, conhecedor do mundo e por este conhecido (2017, p. 190-191).

Exemplificamos tal citação com o posicionamento da aluna Victoria, pois mesmo quando, por suas enunciações, percebia-se satisfação e gratidão pelos métodos inclusivos utilizados por sua professora regente de inglês: “Na minha opinião, são bons, porque eu fico observando as estratégias da professora e vejo que ela quer saber os sinais, além do inglês” (Victoria); ainda assim, seu conhecimento empírico a respeito da abordagem bilíngue de ensino ou mesmo seu conhecimento natural (orgânico, na falta de uma palavra melhor) no que tange a visualidade do surdo, impedem-na de aprovar, sem ressalvas, o modelo regular inclusivo na qual se encontra.

Entendemos que a própria cena de enunciação, como descrita: entrevista



realizada por um professor de inglês e de Libras, coloca-a (assim como a Kim) num lugar de fala que evoca a percepção de que o entrevistador compartilha de seu conhecimento, ou seja, “ele compreende do que estou a falar”. Isso pode ser percebido na fala da aula:

Não acho esse método que ela [a professora] usa muito bom; parece velho. Além disso, na sala, é estranho! Os alunos se sentam enfileirados. Fica difícil olhar para o intérprete, professora e colegas. A interação visual é ruim. Nas aulas de inglês faltam slides, vídeos. A professora escreve e fala muito... fica difícil, não é mesmo? Ela parece distante. Josh [intérprete de Libras da sala] também é velho! (O método que ele usa) Você [referindo-se ao entrevistador] seria melhor (...). Quem sabe no futuro [Expressão facial esperançosa] (Kim).

Assim, a identidade social de locutor é que dá ao sujeito direito à enunciação ou, como assegura Charaudeau, uma identidade discursiva “que se atém aos papéis que ele se atribui em seu ato de enunciação, resultado das coerções da situação de comunicação que se impõe a ele e das estratégias que ele escolhe seguir” (2017, p. 115).

A significação resgatada pelas alunas para que emitam um posicionamento, pois, revela-se em detalhes que remetem às experiências que tiveram; no caso de Kim, por exemplo, processo de aquisição de L1, relação com familiares ouvintes, interação com colegas ouvintes nas escolas regulares inclusivas que frequentou e com os professores regentes ouvintes não bilíngues com os quais teve contato e dos quais recebeu formação. Isso mostra-se transparente, como mencionado, através dos termos velha/distante utilizados pela aluna para rotular a professora, por não se identificar com a abordagem educacional na qual se encontra.

Tal exemplo é reforçado quando ela repete o termo velho para referir-se ao professor intérprete que, mesmo sendo fluente em sua língua, a Libras (diferentemente de Cloe), é um ator que compõe, juntamente com a professora, colegas ouvintes e, por extensão, políticas educacionais, materiais didáticos, dentre outros, o mesmo sistema. Josh e Cloe, no momento da enunciação de Kim, portanto, não representam apenas intérprete de Libras e professora regente de inglês, mas o imaginário, a objetivação do modelo regular inclusivo de ensino com tudo que ele implica.

No caso de Victoria, pode-se elencar a mesma sequência vivenciada por Kim; mas, para ela, a aquisição de linguagem e ensino-aprendizagem, nos primeiros anos de vida, aconteceram num centro educacional bilíngue para surdos. Assim, encontrar-se atualmente numa sala de aula na qual boa parte dos colegas ouvintes se interessem por



sua língua de sinais (atitude por nós interpretada como desejo de aproximação e comunicação), assim como a professora regente manifestar interesse não apenas pela Libras como também pela cultura visual a ponto de isso influenciar na dinâmica e didática em sala, é por nós analisado como a objetivação, mais uma vez, de louváveis iniciativas de inclusão, mas que não “transformam” a classe regular inclusiva em bilíngue.

Recorremos a Charaudeau (2017), uma vez mais, para entendermos tal cenário. Para o autor, características similares são partilhadas pelos membros de uma comunidade discursiva pela própria natureza de sua filiação, dando ao grupo um aspecto de homogeneidade. Assim, pontos em comum emergem dos dizeres e não ditos das duas alunas, mais precisamente na análise de seus discursos; ou seja, dois sujeitos distintos, com vivências e *background* diferentes, tendo como denominador comum a surdez que, para além de ser uma condição biológica, torna-se uma identidade linguístico-social, são os caracteres que aproximam as duas alunas discursivamente e subjetivamente.

A significação da realidade procede de uma dupla relação: a relação que o homem mantém com a realidade por meio de sua experiência e a que estabelece com os outros para alcançar o consenso de significação. A realidade tem, portanto, necessidade de ser percebida pelo homem para significar, e essa atividade de percepção significativa que produz os imaginários, os quais em contrapartida dão sentido a essa realidade (Ibidem, p. 203).

Um fenômeno que emerge do cenário descrito, já mencionado sutilmente neste estudo, mas retomado neste momento à luz das representações sociais, é o fato de dois universos (dois grupos, duas comunidades discursivas) se formarem no interior do mesmo espaço escolar e mais diretamente dentro da sala de aula mista. A forma como as professoras regentes se dirigem aos alunos ouvintes e à alunas surdas, dividindo-se (ou não) didaticamente de modo a incluir, a seu modo, uns e outros; também a própria relação entre colegas ouvintes e surdas, seja de aproximação ou distanciamento, dentre outros detalhes, reforçam, no sentido de tornar tangível, palpável, ainda que de forma abstrata em alguns momentos, a concretude desses dois universos presentes na classe regular inclusiva.

Enunciações da aluna Kim, como “Os **outros** alunos”; “**Eu**, Kim”; “Para mim, que sou aluna surda”; “Na minha sala, estão estudando **os ouvintes** e **eu** que sou aluna surda, todos misturados”, e os dizeres de Victoria, por exemplo: “Há a interação entre **mim** e **os alunos ouvintes**”; “Posso, enquanto **surda** (...)” (grifos nossos), são exemplos

de tal fenômeno de construção e percepção da realidade.

Assim, para Moscovici (2013, p. 50):

(...) o uso dos pronomes “nós” e “eles” pode expressar esse contraste, onde “nós” está em lugar do grupo de indivíduos com os quais nós nos relacionamos e “eles” (...) está em lugar de um grupo diferente, ao qual nós não pertencemos, mas podemos ser forçados a pertencer. A distância entre a primeira e a terceira pessoa do plural expressa a distância que separa o lugar social, onde nos sentimos incluídos, de um lugar dado, indeterminado ou, de qualquer modo, impessoal.

Ainda no que tange a teoria das representações sociais enquanto fenômenos simbólicos e, portanto, atravessados pela linguagem, para o autor, esta investiga a representação em seu sentido lato, porém sob viés denotativo e de alocação de categorias, isto é, de que forma os sujeitos, a depender de sua inscrição sociocultural, interativamente constroem o conhecimento ou a própria realidade a partir de elementos incorporados anonimamente e se enraízam a ponto de desconhecem suas origens ou mesmo esquecê-las. Para tanto, as representações sociais tem como principais processos geradores dois processos denominados ancoragem e objetivação; servir-nos-emos dessas noções para também analisarmos as (auto)representações sociais das alunas surdas enquanto aprendizes de LI como LE/L3 em escolas não bilíngues.

Ancoragem é entendida como o processo pelo qual algo estranho, não familiar e, por vezes, perturbador, torna-se algo que represente o contrário disso. Esse processo tem como objetivo elevar objetos ou ideias do nível de meramente conhecidos ao nível do real, do significativo ou, em outras palavras, do estranho ao comum. Isso acontece a partir do momento que esses objetos e ideias, por meio da comparação ao paradigma ou paradigmas de uma determinada categoria, passam por seu crivo, ou seja, incorporam suas características, sendo então reajustados e enquadrados nessa categoria.

Utilizamos de tal noção como base de interpretação da relação que as alunas têm com o ensino bilíngue para surdos (ideal) ou do que seriam “pinceladas” deste, presentes no ensino regular inclusivo (real), conforme Kim: “Quem sabe no futuro” ou na antítese usada por Victoria com os advérbios ‘futuramente’ e ‘agora’:

Eu sinto que aprendo mais ou menos, também porque inglês é DIFÍCIL, assimilar tudo eu não consigo; eu preciso PRATICAR, PRATICAR, treinar bastante datilologia, preciso estudar em casa todos os dias para aprender... Também com a ajuda do dicionário procuro as palavras em português e vejo sua tradução em inglês e faço a comparação entre as línguas, isso é bom para meu estudo e, assim, praticando, futuramente posso conseguir assimilar mais, mas agora sei apenas superficialmente (Victoria).



A nosso ver, essas falas remetem ao modo de como a aluna é ensinada (metodologia). O adjetivo difícil utilizado para definir a LI pode estar mais relacionado a uma abordagem que não a contempla totalmente que a fluência na compreensão textual e na produção escrita. O verbo praticar, utilizado repetidamente, reforça essa ideia de que a aluna surda deve se esforçar mais, já que ela é uma surda entre alunos ouvintes numa escola não bilíngue; além do mais, a enunciação “treinar bastante datilologia” revela possivelmente uma visão na qual o aprendizado da língua se dê pelo conhecimento cumulativo de vocabulário simplesmente. Depreendemos, pois, por meio das práticas discursivas das alunas, que os detalhes que aproximam a classe bilíngue da classe regular inclusiva são exatamente os mesmos pormenores que distanciam esses dois contextos, como já esclarecido.

Sendo ainda mais concretos, citemos novamente o conflito (dito versus não dito) de Kim e Victoria; para aquela, a mesma figura do intérprete que a auxilia pensar “como seria isso em sinais” é o agente educacional indicando, pelo simples fato de ali estar, que aquela situação (classe) não se trata de uma abordagem ideal, mas real de ensino. Para Victoria, situação análoga acontece quanto à garantia por direito da professora intérprete em sala e, além desse exemplo, mencionamos o reconhecimento da aluna pela incorporação de “pitadas” da abordagem bilíngue ao ensino regular inclusivo pela professora regente, com as imagens nos materiais didáticos, interesse em aprender sinais de Libras, dentre outros; mas que, por isso não fazer parte de um todo contextualizado numa sequência didática bilíngue: “primeiro a Libras, segundo o português e terceiro o inglês” como ela mesma afirma, “ainda assim o surdo não entende”. Dessa forma, o embate entre ideal e real que emerge das representações sociais das alunas, a nosso ver, encontra nesta fala de Moscovici (2013, p. 61) uma explicação (possível): “Mesmo quando estamos conscientes de alguma discrepância, da relatividade de nossa avaliação, nós nos fixamos nessa transferência, mesmo que seja apenas para podermos garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido”.

Portanto, a ideia (o real) de uma classe com a presença de um professor intérprete garantida por lei, com alunos ouvintes e uma surda, no caso deste estudo, com material didático padronizado e adequado a um grupo majoritário e uma professora regente distante ou que “investe” em aproximações do alunado surdo (que, ora diminui a lacuna existente, ora a reforça), acaba por se tornar a objetivação do ensino regular



inclusivo; entendendo objetivação enquanto mecanismo que concretiza, no nível do simbólico, a realidade das representações sociais ou, ainda, a objetivação: “(...) une a ideia de não familiaridade com a de realidade (...) Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (idem, p. 71-72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário descrito neste trabalho traz a necessidade de um novo passo a ser dado e é exatamente isso que propusemos como objeto de estudo: o ensino de língua estrangeira para alunos surdos, uma vez que o olhar anterior está voltado, ainda, para aprendizes ouvintes; mais precisamente, objetivamos investigar a visão de alunos surdos sobre o ensino de língua inglesa como LE/L3 que lhes é oferecido na rede regular inclusiva de ensino, já que escolas e mesmo classes bilíngues são incipientes no contexto brasileiro, assim como é bastante reduzido o número de professores surdos no âmbito da educação regular inclusiva. Por um lado, isso acaba por suscitar um ambiente educacional (normas, diretrizes, cultura, didática, recursos, materiais, dentre outros) voltado à comunidade majoritária ouvinte, pensada por ela e para ela; e, por outro lado, provoca-nos à investigação científica, questionando-nos, como o foi neste estudo, se esse ambiente inclusivo do ponto de vista legal, contempla de fato, e a seu ver, os alunos surdos. Para responder tal questionamento, traçamos um percurso metodológico que contemplasse uma análise das práticas discursivas das alunas surdas sobre a modalidade de ensino na qual se encontram, em especial no que tange à percepção de pertença enquanto sujeito aprendiz, ensinado, incluído.

Ao ser proporcionado para as alunas participantes do estudo um lugar de fala em relação a temas, como a LI e sua importância para surdos, motivação pessoal para o aprendizado e, ao mesmo tempo, percepção do nível de conhecimento em inglês, além de uma opinião sobre a metodologia docente aplicada em sala, esses sujeitos, mais que respondendo a perguntas pré-selecionadas, posicionam-se discursivamente ao realizar um resgate de suas vivências, atuais e de outrora, atravessadas por situações interdiscursivas, isto é, por dizeres vários inscritos historicamente e que se inter cruzam.

Assim, à luz desses dizeres, podemos concluir que as alunas surdas se encontram em duas posições discursivas conflitantes. Uma dessas posições é, digamos,

dominante: sujeitos surdos cuja L1 não é oral e, conseqüentemente, pertencem a uma cultura visual ou “cultura dos sinais” que não provém da oralidade, sendo, portanto, a abordagem bilíngüe de ensino a lógica, coerente e includente (ideal). Tal posição é manifestada pelas duas alunas de forma crítica, tendo elas conhecimento empírico e/ou orgânico do ensino bilíngüe.

É possível, pois, depreender uma expectativa por parte das alunas que um dia ou, em suas palavras, futuramente, essa forma de ensinar se torne realidade para elas, de modo que o aprendizado de inglês, julgado por elas incipiente/superficial, seja significativo e possam desfrutar, então, dos benefícios sociais, culturais e acadêmicos provenientes desse conhecimento.

A outra posição diz respeito ao que podemos chamar de um direito conquistado e, portanto, real, porém não equivalente com o ideal na percepção das alunas. Nesse caso, então, há alunos surdos matriculados em escolas regulares inclusivas com professores regentes e intérpretes assegurados. Tal lacuna, que provoca desmotivação às aprendizagens, remonta à própria conjuntura escolar, conforme mencionamos, particularmente no que tange a metodologia utilizada não estar condizente com o “jeito surdo” de ensinar e aprender, isto é, com instrução em Libras, de forma comparativa entre L1 e língua alvo por meio de uma pedagogia visual.

Esse conflito entre o desejo do ideal e a consciência do real emerge a todo tempo das práticas discursivas das participantes, como pudemos demonstrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Communicative Dimensions in Language Teaching*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: Um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>

BRASIL. Presidência da República. 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. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>.



BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes de. Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos. 2014. Dissertação (mestrado) em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. Discurso Político. São Paulo: *Contexto*, 2017.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Políticas Linguísticas Educativas: Efeitos da Contemporaneidade. *Letras Escreve*, volume 6, n. 2, p. 39-54. ISSN: 2238-8060. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3098/pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

DÖRNYEI, Zoltán. Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford: *Oxford University Press*, 2007.

DOTTER, Franz. English for deaf sign language users: still a challenge. In: Bidolli, C. J. K e Ochse, E. English in international deaf communication. Bern, *Peterlang*, 2008.

ELLIS, Rod. The Study of Second Language Acquisition. New York: *Oxford University Press*, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: *Parábola Editorial*, 2009.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. 2009. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, volume 19, p. 23-40. ISSN: 2237-759X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3488/2296>. Acesso em: 4 nov. 2018.

JENKINS, Jennifer. World Englishes: a resource book for students. London, Routledge, 2003.
LARSEN-FREEMAN, Diane. An introduction to second language acquisition research. London, *Routledge*, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: *Pontes*, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Gênese dos Discursos. São Paulo: *Parábola Editorial*, 2008.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: Investigação em psicologia social. *Petrópolis: Vozes*, 2013.

NICHOLLS, Susan Mary. Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês. Maceió: *edUFAL*, 2001.

PÊCHEUX, Michel. O Discurso: Estrutura ou Acontecimento. Campinas: *Pontes*, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In Eulália Fernandes. (org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: *Editora Mediação*, 2005, v. 1, p. 26-36.



SACKS, Oliver Wolf. *Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: *Companhia das Letras*, 2010.

SOUZA, Ivani Fusellier. Apprentissage institutionnel d'une troisième langue par les apprenants sourds Discussion autour d'une approche bilingue dans l'enseignement d'une langue vivante. Apparue dans: *Langue Française*, n. 137, p. 86-104, 2003. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1058. Acesso em 2 fev. 2017.

UNESCO Office Brasília. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. [Em linha]. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. New York: *Oxford University Press*, 1978.

Recebido em: 20/06/2022

Aprovado em: 22/07/2022