



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

THAYNAR LIMA MORAIS CASTRO

**AQUISIÇÃO DE INGLÊS PELO/A ALUNO/A DEFICIENTE AUDITIVO:
ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS**

**CAMPINA GRANDE
2022**

THAYNAR LIMA MORAIS CASTRO

**AQUISIÇÃO DE INGLÊS PELO/A ALUNO/A DEFICIENTE AUDITIVO:
ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras - Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C355a Castro, Thaynar Lima Morais.
Aquisição de inglês pelo/a aluno/a deficiente auditivo [manuscrito] : algumas reflexões teóricas / Thaynar Lima Morais Castro. - 2022.
22 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Aquisição de línguas. 2. Deficiente auditivo. 3. Ensino de língua inglesa. 4. Desenvolvimento da fala. I. Título

21. ed. CDD 372.6521

THAYNAR LIMA MORAIS CASTRO

AQUISIÇÃO DE INGLÊS PELO/A ALUNO/A DEFICIENTE AUDITIVO:
ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras - Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovado em: 24/03/2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
(Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

NOTA: 9,5



Prof. Me. Celso José de Lima Júnior
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

NOTA: 9,5



Profa. Esp. Viviane Alves da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

NOTA: 9,5

Às minhas avós, Alcina e Rita pois, mesmo sem entenderem o significado desse momento me apoiaram, incentivaram e me protegeram com suas orações, amor e cuidado, DEDICO.

"Sem linguagem não somos seres humanos completos e, por isso, é preciso aceitar a natureza e não ir contra ela. Obrigados a falar, algo que não lhes é natural, os surdos não são expostos suficientemente à linguagem e estão condenados ao isolamento e à incapacidade de formar sua identidade cultural."

Vendo Vozes: Uma Viagem pelo Mundo dos Surdos - Oliver Sacks.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.C	Antes de Cristo
DAL	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
EL	English Language
FL	Foreign Language
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	9
3	ABORDAGENS E TEORIAS DA AQUISIÇÃO	11
4	AQUISIÇÃO DE LE	12
4.1	PORTUGUÊS BRASILEIRO E LIBRAS.....	14
5	O ENSINO DE LE PARA ALUNO/AS DEFICIENTES AUDITIVOS	16
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	18
	REFERÊNCIAS	19

AQUISIÇÃO DE INGLÊS PELO/A ALUNO/A DEFICIENTE AUDITIVO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

ACQUISITION OF ENGLISH BY HEARING DISABLED STUDENTS: SOME THEORETICAL REFLECTIONS

Thaynar Lima Morais Castro¹

RESUMO

De natureza, bibliográfica, esse trabalho discorre sobre o processo de aquisição de inglês pelo/a aluno/a deficiente auditivo. Como objetivo geral, temos o intuito de investigamos de que maneira se dá o processo de aquisição da LI por aluno/as deficientes auditivos. Nossos objetivos específicos são: 1. Discutir a influência da L1 e L2 no processo de aprendizagem da LE, por esses alunos/as. 2. Compreender como a leitura em L1 e L2 contribuem para a aquisição da fala em LE por alunos/as com surdez. Fundamentam nossa pesquisa as contribuições teóricas, da Lei de Diretrizes e Bases (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que tratam sobre as recomendações para o ensino de LE para alunos/as deficientes auditivos, bem como a obrigatoriedade da língua brasileira de sinais. Saussure (1969); Chomsky (1957); Paixão (2014) e De Lemos (1982) nos mostram como ocorre o processo de aquisição da L2. Sobre as abordagens e teorias da aquisição, nos apoiamos em Silva (2011) e Santos (2002). Ellis (2013); Eckert & Frosi (2015); e Griffin (2011) que discutem sobre a aquisição da LE. Pessanha & Silva (2015); Motta (1997); Azeredo (2006); Cunha (2017) discorrem sobre a influência do português e Libras na aquisição da L3. Por sua vez, Ubá (2008); Mariotti & Motter (2019); Domagala- Zysk (2013); Kupske (2018) e Biotto (2016) discutem sobre o ensino da LE.

Palavras-Chave: Aquisição de línguas. Deficientes auditivos. Ensino de LI. Desenvolvimento da fala.

ABSTRACT

Of a bibliographic nature, this work discusses the process of acquiring English by the hearing-impaired student. As a general objective, we intend to investigate how the process of EL acquisition by hearing-impaired students takes place. Our specific objectives are: 1. Discuss the influence of L1 and L2 in the FL learning process by these students. 2. Understand how reading in L1 and L2 contributes to the acquisition of speech in FL by students with deafness. Our research is based on the theoretical contributions of the Lei de Diretrizes e Bases (1996); Parametros Curriculares Nacionais (1998); Lei N°. 10,436 of April 24, 2002, which deals with recommendations for the teaching of FL to hearing-impaired students, as well as the mandatory use of Brazilian sign language. Saussure (1969); Chomsky (1957); Paixão (2014) and De Lemos (1982) show us how the L2 acquisition process occurs. Regarding acquisition approaches, and theories, we rely on Silva (2011) and Santos (2002). Ellis (2013); Eckert & Frosi (2015); and

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Letras- Língua e Literatura Inglesa. E-mail: thaynarliima@gmail.com

Griffin (2011) who discuss the acquisition of FL. Pessanha & Silva (2015); Motta (1997); Azeredo (2006); Cunha (2017) discuss the influence of Portuguese and Libras on the acquisition of L3. In turn, Ubá (2008); Mariotti & Motter (2019); Domagala-Zysk (2013); Kupske (2018) and Biotto (2016) discuss the teaching of FL.

Keywords: Language acquisition. Hearing impaired. EL teaching. Speech development.

1 INTRODUÇÃO

Estudar como ocorre o processo de aquisição da linguagem é algo muito instigante, pois podemos entender como os indivíduos passam de sujeitos não falantes a falantes, seja em sua língua materna, L2 ou em uma LE. Sabemos que a capacidade de desenvolver um idioma é inata a qualquer ser humano, i.e., não importa em qual lugar do mundo essa pessoa esteja, ela sempre irá adquirir a linguagem daquela comunidade e comunicar-se com os que estão ao seu redor. Podemos, portanto, considerar o processo de aquisição da linguagem um processo inclusivo, visto que, para adquirirmos outra língua, precisamos estar incluídos naquela sociedade onde determinada língua é falada.

Para nos atentarmos ao que é inclusão, primeiramente precisamos entender do que se trata. Segundo o dicionário online de português *dicio*², inclusão é a “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão”. Todas as deficiências do tipo físicas ou motoras, altas habilidades, déficits cognitivos, autismos e as condições sociais, emocionais e psíquicas devem ser consideradas, pois são essas condições que podem influenciar na aprendizagem desses alunos/as. O processo de inclusão de aluno/as deficientes auditivos nas escolas bem como na sociedade não foi e não é fácil. Desde a pré-história os deficientes auditivos já sofriam preconceito visto que, naquela época, a língua oral era predominante e, como não falavam, eram excluídos da sociedade.

Por outro lado, o/a aluno/a deficiente auditivo desde que nasce, já encontra dificuldades, pois na maioria das vezes tem que se adaptar ao mundo no qual está inserido. Por isso, desde cedo, eles aprendem a gesticular os símbolos que os ajudam na comunicação com as outras pessoas. Eles aliam sua língua materna a libras com a língua majoritária da sociedade, neste caso, o português através do convívio com seus pais e familiares em geral. Mas, quando chegam à escola, percebem que as dificuldades só aumentam, pois terão que associar a sua primeira língua (L1) libras com a língua portuguesa (L2) que será base para a sua leitura e escrita bem como para a aquisição da sua L3; neste caso uma LE seja ela, inglês ou espanhol. Se para o/as aluno/as ouvintes o processo de aquisição da linguagem já é complexo, para o/a aluno/a deficiente auditivo esse processo é ainda mais complicado, trabalhoso e demorado.

Logo, ao adquirirem uma (LE) enfatizamos aqui na LI, o/as aluno/as deficientes auditivos percebem o quão trabalhoso será esse processo de aquisição da LI, mas eles entendem a importância de adquirirem essa L3 uma vez que, o inglês é considerado uma língua global e, a partir disso, e de todo o processo de globalização que vivenciamos, esses alunos percebem que terão acesso a novas informações e culturas por meio da leitura de textos e da escrita na LI.

² INCLUSÃO. In: **DICIO, dicionário online de português**. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusao/>. Acesso em: 11 mar.22.

Para tal, os Parâmetros Curriculares Nacionais – LE (1998, p.37) discutem que “[o ensino-aprendizagem de línguas] leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna”. Ao aprender uma LE o deficiente auditivo aumentará sua visão de mundo, melhorará o desempenho em sua língua materna, conseqüentemente desenvolverá habilidades na sua L2, português e L3, o inglês.

Desta forma, esta pesquisa se deu pela inquietação e curiosidade de entender como o/as aluno/as deficientes auditivos conciliam as três línguas (libras, português brasileiro e o inglês) e como a leitura pode ajudá-los no processo de aquisição da L3. Nosso objetivo principal é investigar de que maneira se dá o processo de aquisição de uma LE - neste caso o inglês - pelo/a aluno/a deficiente auditivo. Temos como objetivos específicos (1) - Discutir, teoricamente, a influência da L1 e L2 no processo de aprendizagem da LE pelo/as aluno/as deficientes auditivos; e (2) - Refletir sobre como a leitura em L1 ou L2 contribuem para a aquisição da fala em LE pelo/a aluno/a deficiente auditivo.

Com a finalidade de alcançarmos tais objetivos, nossa pesquisa é de cunho bibliográfico. Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Escolhemos a pesquisa bibliográfica como auxílio diante da necessidade de refletir sobre o processo de aquisição da linguagem pelo/as aluno/as deficientes auditivos e como a aquisição da linguagem influencia na aprendizagem de L1 e L2, bem como no desenvolvimento da leitura e desenvolvimento da fala em L3.

Para tanto, temos como aporte teórico: 1. a Lei de Diretrizes e Bases (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que tratam sobre as recomendações para o ensino de LE para aluno/as deficiente auditivos, bem como a obrigatoriedade da língua brasileira de sinais; 2. Saussure (1969); Chomsky (1957); Paixão (2014) e De Lemos (1982) que explicam como ocorre o processo de aquisição da L2; 3. Sobre as abordagens e teorias da aquisição temos as contribuições de Silva (2011) e Santos (2002); 4. Ellis (2013); Eckert & Frosi (2015); e Griffin (2011) discutem sobre a aquisição da LE; 5. Pessanha & Silva (2015); Motta (1997); Azeredo (2006); Cunha (2017) nos auxiliam a entender a influência do português e da Libras na aquisição da L3; 6. Enquanto Ubá (2008); Mariotti & Motter (2019); Domagala- Zysk (2013); Kupske (2018) e Biotto (2016) contribuem para o ensino da LE.

Portanto, este trabalho será dividido por seções nas quais trataremos sobre a Aquisição da Linguagem, as Abordagens e Teorias da Aquisição, Aquisição de LE, Português Brasileiro e Libras, e O Ensino de LE Para Aluno/as Deficientes Auditivos.

2 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

O estudo sobre linguagem remete ao século IV a.C e, inicialmente, foram questões religiosas que levaram seus povos a estudar a língua para que os textos religiosos não sofressem modificações. Foi no início do século XX, a partir de trabalhos deixados por Ferdinand de

Saussure, que o estudo da linguagem se tornou conhecido como científico e foi a partir desse período que a terminologia linguística surgiu.

Para compreendermos como funciona o processo de aquisição de linguagem é necessário que saibamos, primeiramente, o que quer dizer o termo ‘linguagem’. Portanto, veremos duas definições: uma proposta por Saussure e outra por Chomsky nas quais são próximas em alguns aspectos e se diferem em outros.

Saussure considerava a linguagem ‘heteróclita e multifacetada’, i.e., uma vez que abrange vários domínios; é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; pertence ao domínio individual e social; “não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (SAUSSURE, 1969, p.17).

Além do mais, a linguagem é uma característica específica dos seres humanos, pois se torna algo individual e social condições necessárias para vivermos e compreendermos como funciona a sociedade. Saussure argumenta que a língua é uma parte essencial da linguagem. Ou seja, ela é a parte social da linguagem que não pode ser modificada pelos falantes. No conjunto língua e linguagem, segundo Saussure, algo que só pode ser modificado é a fala, i.e., ato individual que resulta em combinações feitas pelos sujeitos falantes, podendo sofrer modificações.

Chomsky (1957, p.13), por sua vez, define “a linguagem como um conjunto finito ou infinito de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. A partir dessa definição percebemos que ela abrange as línguas naturais em sua forma escrita ou falada, conforme o autor explica na citação abaixo:

- toda língua natural possui um número finito de sons (e um número finito de sinais gráficos que os representam, se for escrita);
- mesmo que as sentenças distintas da língua sejam em número infinito, cada sentença só pode ser representada como uma sequência finita desses sons (ou letras). (CHOMSKY, 1957).

Essas características de números finitos de sons e sinais gráficos, bem como o número infinito de sentenças que podem ser criadas a partir de diferentes combinações, se tornam uma das propriedades essenciais da linguagem. Baseando-se nessas características, Chomsky explica que a linguagem é uma capacidade inata e específica do ser humano. Ou seja, apenas os humanos possuem a capacidade de se comunicarem e muitas vezes essa comunicação acontece de forma verbal ou sinalizada.

Logo, as diferentes concepções de linguagem nos permitem visualizar as diferentes formas de adquirir a linguagem, como a mesma funciona e quais são suas peculiaridades. Segundo Correa (1999), o estudo da aquisição da linguagem busca explicar como o ser humano, partindo de um estado sem qualquer forma de expressão linguística natural, consegue incorporar a linguagem de sua comunidade a partir dos primeiros anos de vida sem a necessidade de aprendizagem formal.

No que concerne o aspecto social para os estudos da linguagem, podemos compreender o processo de aquisição da linguagem a partir de duas teorias: a inatista (gerativa) e a interacionista (estruturalista). Apesar de estarem na mesma área de estudo, elas se diferem no modo como veem a aquisição da linguagem e a maneira como as crianças aprendem. A teoria inatista, proposta por Noam Chomsky, explica que os indivíduos possuem um conhecimento inato que, ao ser ativado por meio da exposição da linguagem (input), pode gerar como resultado o desenvolvimento da fala.

Chomsky (apud Costa Azenha, 2005, p.252) explica que:

O modelo Chomskyano de aquisição de linguagem toma os seres humanos como os únicos dotados de uma faculdade da linguagem. Faculdade esta que nos permite falar, diferenciando-nos dos animais que não possuem essa característica. Esse aspecto nos

seria dado através de nossa biologia, ou seja, nos genes dos humanos há algum componente que nos permite desenvolver a fala. (CHOMSKY, apud Costa Azenha, 2005, p.252)

Chomsky (apud PEREIRA DE CASTRO, 2003, p. 77-78) afirma que “o cérebro tem um componente que é específico para a linguagem e seu uso, e o chama de faculdade da linguagem”. E ela tem um estado inicial que é determinado pela biologia, e que é similar à espécie humana (PAIXÃO, 2014).

Nesta teoria, o desenvolvimento da linguagem se dá através da interação entre o organismo e o meio no qual estão inseridos. A aquisição da linguagem é vista como um processo entre o ser humano e sua relação com o ambiente. Ou seja, o que predomina são as marcas da fala do adulto que a criança tem contato “(...) é através da linguagem enquanto ação sobre o outro (...) e enquanto ação sobre o mundo (...) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar” (DE LEMOS, 1982, p. 119). A aquisição compreende a relação existente entre a criança e o outro (adulto). Podemos observar como essa mudança na linguagem ocorre e como ela se posiciona de determinadas maneiras com o contato interativo com a língua.

Em seguida, temos o estruturalismo que foi considerado um marco importante na linguística moderna, baseado nas ideias de Ferdinand de Saussure (1997), que desenvolveu o conceito de linguagem a partir de uma abordagem formalista, trabalhando questões relacionadas à estrutura da linguagem como um sistema autônomo. O foco da teoria estruturalista estava na descrição do funcionamento do sistema linguístico. O contexto social no qual o falante está inserido é primordial para a aquisição e desenvolvimento de um sistema linguístico de acordo com a compreensão estruturalista.

No entanto, segundo Saussure (1996) a língua é virtualmente depositada no cérebro dos falantes que compartilham de um mesmo código linguístico e por meio de um contato implícito entre os membros de determinada comunidade. O aspecto social é importante para o desenvolvimento de uma manifestação linguística. Assim, a língua se configura como algo externo ao sujeito, adquirido por meio da interação social.

Sendo assim, ambas as teorias veem a criança de forma diferente. Enquanto uma considera que a linguagem é inata a todo ser humano e o meio é fundamental para que a mesma se desenvolva, a outra defende que a linguagem nos é apresentada através da interação com os outros, e que só falamos por intermédio dos mesmos. Portanto, as definições propostas por Chomsky e Saussure, assim como as teorias inatista e interacionista, são fundamentais para compreendermos o processo de aquisição da linguagem. A seguir iremos discutir sobre as abordagens e teorias da aquisição.

3 ABORDAGENS E TEORIAS DA AQUISIÇÃO

Existem vários aspectos envolvidos nos processos de aquisição de linguagem e, portanto, há diferentes vertentes teóricas que os explicam com distintos vieses. São essas correntes teóricas que discutem se a aquisição da linguagem acontece de forma natural, se é originada no ambiente ou se é uma interação entre dois fatores. (SILVA, 2011). As abordagens e as suas respectivas teorias que, a seguir, serão explicadas são 1. Empiricista (teoria behaviorista); 2. Racionalista (teoria inatista); e 3. Interacionista (teoria sóciointeracional).

O conceito defendido na *abordagem empiricista* é aquele no qual o conhecimento deriva da experiência, ou seja, reflete sobre como o conhecimento e as ideias são adquiridas. A teoria behaviorista, considerada nessa abordagem, enfatiza que a estrutura linguística só pode ser adquirida quando o indivíduo faz associações geradas por estímulos e respostas (SANTOS,

2002). Essa resposta sendo reforçada positiva ou negativamente é que vai decidir se esse comportamento será mantido ou não.

Para ilustrarmos o funcionamento da linguagem segundo a teoria Behaviorista da linguagem, Santos (2002) nos mostra o seguinte exemplo:

(...) uma criança que vê a mãe e quer sair do berço (estímulo). Ela começa a chorar (resposta). Caso a mãe a retire do berço, ela está reforçando positivamente o comportamento da criança, isto é, a criança "aprende" que para sair do berço deve chorar. Se, por outro lado, a mãe não atender a criança (reforço negativo), está "aprenderá" que não é chorando que vai conseguir sair de lá. (SANTOS, 2002, p. 302).

Logo, se formos considerar a aquisição da linguagem por esse lado o behaviorismo considera apenas o que é observável na língua. Como consequência, a aprendizagem ocorre por meio de imitação e não considera o envolvimento do indivíduo no processo de aquisição (SANTOS, 2002).

Outra teoria na *abordagem empiricista* é o conexionismo. De acordo com Santos (2002), o conexionismo é uma proposta teórica nova e, muitas vezes, é denominada como novo associacionismo, no qual o aprendizado está nas relações de entrada (input) e saída (output). Enquanto o behaviorismo nega a existência da mente, o conexionismo tenta analisar o que ocorre durante os processos de input e output. No conexionismo, o objetivo é explicar como os mecanismos embasam o processo mental, e a linguagem é considerada um desses processos. Na teoria conexionista, há um algoritmo de aprendizagem interno no qual o aprendizado se dá por meio das experiências e ela está vinculada nas conexões neurais. O modelo conexionista se importa com a quantidade de dados de entrada (frequência) e para a variabilidade dos dados de saída. Ou seja, nessa teoria as interferências são consideradas para a aprendizagem.

No que diz respeito à *abordagem racionalista* encontramos a corrente teórica inatista. Segundo essa teoria, o ser humano é dotado por uma gramática inata, também chamada de "Gramática Universal" (GU). Ou seja, o indivíduo/ a criança possui uma competência linguística que, uma vez ativada pelo input (i.e., falas de outros indivíduos), esse indivíduo é capaz de selecionar e gerar infinitas sentenças (SANTOS, 2020).

Por fim, temos a corrente teórica proposta por Vygotsky que é o interacionismo social, situada na *abordagem interacionista*, e que está ancorada na perspectiva histórico-cultural da aquisição da linguagem. Para essa teoria, a função social da língua é a força motriz para o desenvolvimento da linguagem. As ideias de Vygotsky consideram que a linguagem é construída socialmente.

Além disso, Santos (2002) destaca que na teoria interacionista, a linguagem se desenvolve na criança no diálogo com adultos, quando esses adultos as auxiliam a desenvolver as suas falas, como que ocorre na zona de desenvolvimento proximal. Assim, Vygotsky apresenta quatro operações mentais que caminham da fala pré-intelectual e pensamento pré-verbal seguido das experiências e propriedades físicas do corpo e objetos que cercam a criança. Vygotsky desliga a fala de pensamento visto que ambas possuem origens genéricas diferentes. Ao concordarmos com Santos (2002), entendemos que a fala passa a moldar o intelecto e os pensamentos são verbalizados. A seguir apresentaremos como ocorre o processo de aquisição da LE.

4 AQUISIÇÃO DE LE

Nesta seção apresentaremos diferentes conceitos sobre a aquisição de LE. Em seguida, mostraremos como Ellis (2013), Eckert & Frosi (2015) e Griffin (2011) definem a LE e como essas definições se assemelham umas com as outras. A partir disso, veremos qual delas é a mais

viável para que o/a aluno/a deficiente auditivo seja considerado na sociedade, pensando em todo o contexto de globalização no qual o mundo vivencia.

Para Ellis (2013, p.3, tradução nossa), ‘L2’ pode referir-se a qualquer língua que seja aprendida posteriormente à língua materna. Assim, pode referir-se à aprendizagem de uma terceira ou quarta língua³. Ellis (1986 e 1994 apud SPINASSÉ, 2006. p. 06) discute que o processo de aquisição de uma L2 ocorre quando “a língua desempenha um papel social e institucional na comunidade”⁴, enquanto a de uma LE acontece, “...em locais onde a língua não possui papel relevante na comunidade e é primeiramente aprendida somente na escola”⁵. Ou seja, independentemente de onde estivermos ao adquirirmos uma língua após a nossa língua materna essa será considerada nossa L2, no Brasil no caso dos indivíduos ouvintes nossa L2 pode ser considerada o inglês, mas no caso da pessoa com deficiência auditiva sua L2, pode ser o português uma vez que essas pessoas têm como LM a libras e, conseqüentemente, sua L3 será uma LE. Diante disso, percebemos que a L2 desempenha um papel social na comunidade e que ela servirá para que a comunicação flua, enquanto a LE possui um papel relevante visto que, ela é aprendida em escolas ou por vontade das pessoas.

De acordo com Eckert & Frosi (2015), o termo LE também se refere a línguas que são aprendidas após a primeira língua, mas sob diferentes condições de aprendizagem. Geralmente é uma língua aprendida através do ensino formal (em uma instituição escolar) e usada como língua de comunicação fora do país.

As definições propostas por Ellis (2013, 1986 & 1994) sobre aquisição de L2 e LE se assemelham com a proposta por Eckert e Frosi (2015), i.e., ambas as línguas L2 ou LE são aprendidas posteriormente à aquisição da LM, enquanto a L2 é aquela língua que a pessoa aprende estando em seu país de origem. Por exemplo, quando um norte-americano aprende português brasileiro no Brasil ele está inserido naquele contexto social, por isso é considerado um aprendiz de L2 e não de LE.

É importante salientar que a LE é aquela aprendida depois da aquisição da LM, porém se diferencia da L2, já que é aprendida no país de origem do aprendiz e, geralmente, é aquela que temos acesso nas escolas de ensino regular, cursos de idiomas e nas universidades. Desse modo, o contato com o idioma é bem menor do que na L2, porque esta desempenha um papel importante na sociedade, já a LE não serve necessariamente à comunicação, por isso não é tão fundamental para os aprendizes como a L2.

Segundo Griffin, "a LE é aprendida por razões intrínsecas, ou seja, por gosto ou por uma situação de escolha para viagens ou estudos futuros" (GRIFFIN, 2011, p. 25).

Logo, percebemos que a definição de LE utilizada por Griffin se assemelha com a de Ellis apud Spinassé, pois ambos veem a aprendizagem de LE como uma escolha seja em um ambiente escolar ou para projetos futuros como viagens ou estudos. Considerando que dependendo da situação e do local no qual estão inseridos, a LE não tem um papel tão relevante como a L2.

Assim, consideramos como viável para o/a aluno/a com deficiência auditiva a definição proposta por Griffin (2011), pois neste caso eles têm a opção de escolha, são quem decidem se querem ou não adquirir uma LE. Sendo, possível em alguns casos a opção pela aquisição de uma LE, com vistas para viagens internacionais, trabalhos ou estudos, diferentemente da L2 que se torna obrigatória para que a alfabetização na língua majoritária do país aconteça.

³ “‘second’ can refer to any language that is learned subsequent to the mother tongue. Thus, it can refer to learning of a third or fourth language”.

⁴ “the language plays an institutional and social role in the community” (tradução nossa);

⁵ “...in settings where the language plays no major role in the community and is primarily learnt only in the classroom” (tradução nossa).

Desse modo, veremos a seguir o que dizem as teorias e definições sobre o português brasileiro e a língua brasileira de sinais, bem como a pedagogia referente ao ensino da LE para esses alunos/as.

4.1 PORTUGUÊS BRASILEIRO E LIBRAS.

O processo de aquisição de uma LM para pessoas ouvintes se dá de uma maneira menos complexa, se formos considerar a pessoa com deficiência auditiva. A pessoa ouvinte compartilha da mesma língua da sociedade que está inserida e isso permite que desde cedo essa pessoa faça o pleno uso da língua. Mesmo que as pessoas deficientes auditivas não se comuniquem da mesma forma que as pessoas ouvintes, elas possuem outras habilidades que facilitam a aquisição da língua e podem fazer uso desses recursos para que a comunicação flua de maneira efetiva (PESSANHA & SILVA, 2015).

Diante disso, quanto antes o/a aluno/a deficiente auditivo for exposto a Libras⁶, mais fácil será o processo de aquisição da língua uma vez que ela representa um papel importante na aquisição do português como L2 desse aluno. O ensino de Libras é importante para que as pessoas deficientes auditivas possam atribuir sentido às coisas, e possam ter um conhecimento de mundo. Sobre a Libras, Motta (1997) afirma:

que a libras é decisiva para facilitar a compreensão, servindo, inclusive, para romper barreiras para que os surdos se organizem melhor seus conhecimentos e acelerem sua aprendizagem, além de facilitar sobremaneira sua comunicação com o mundo, permitindo-os sair do isolamento de antes. (MOTTA, 1997, p. 41).

A Libras é um componente decisivo e essencial para as pessoas com deficiência auditiva, pois facilita a compreensão da língua majoritária do país, neste caso o português brasileiro. É por meio dessa língua que o/as aluno/as têm a possibilidade de viver em um mundo repleto de experiências comunicativas na sociedade, e se apresenta como um meio de interação social e cultural dessa comunidade. Ela é uma língua como as outras línguas orais composta por: gramática, semântica, pragmática, sintática e por demais elementos que sofrem alterações ao longo do tempo e espaço. Por vários anos, essa língua foi incompreendida e tida sem importância para o desenvolvimento da fala dessas pessoas. Foi através da proposta bilíngue de ensino que a inclusão desse aluno/as deficientes auditivos ganhou força, hoje o/as aluno/as têm a oportunidade de contar com a presença de um intérprete de Libras na sala de aula, o que vem ampliando a demanda de profissionais capacitados nessa área. (AZEREDO, 2006, p. 9).

Para as pessoas deficientes auditivas, a apropriação da língua escrita representa a alfabetização em outra língua, com diferenças em relação à sintaxe, morfologia e fonética. Por se tratarem de línguas diferentes, cada qual com sua gramática, vocabulário e regras próprias, é possível identificar que “as irregularidades morfossintáticas identificadas na escrita dos indivíduos deficientes auditivos coincidem com construções próprias da língua de sinais”. (CUNHA, 2017, p. 343).

O português brasileiro é considerado a L2 do/a aluno/a deficiente auditivo, e ao adquiri-la ele é considerado bilíngue, pois esta língua é considerada uma LE, não por ela ser uma língua de outro país, mas por ela ser uma língua alheia aos falantes. Por isso, se faz tão importante que o português brasileiro seja ensinado a esse aluno/as porque é através desta língua que eles aprenderão a escrever e se comunicar com os ouvintes. Sobretudo depois da aprovação do

⁶ Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei nº 10.436/2002).

Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005⁷ “que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade de as escolas possibilitarem ao/as aluno/as deficientes auditivos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda”. Diante disso, a LI passa a ser vista como uma L3 e se torna opcional, ao contrário do português que representa uma necessidade para que haja comunicação entre deficientes auditivos e ouvintes.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e no ensino de português brasileiro para deficientes auditivos Pessanha & Silva, (2015) asseveram que:

o objetivo no ensino de língua portuguesa tanto para aluno/as surdos quanto ouvintes deve ser a habilidade de produzir e compreender textos e não palavras e frases isoladas, a língua deve ser concebida como atividade discursiva, inserindo o/as aluno/as surdos em situações de uso da língua portuguesa escrita, possibilitando, assim, a apreensão da sua convencionalidade. (PESSANHA & SILVA, 2015 p. 9)

Logo, o ensino de português brasileiro e a escrita do mesmo possibilita aos deficientes auditivos, a habilidade de compreender os textos e as palavras e não apenas frases isoladas. Na maioria das vezes, a aprendizagem do português e da escrita é dificultada pelo uso das metodologias que na sua grande maioria ainda são descontextualizadas. Ou seja, os professores não conseguem adaptar suas atividades ou práticas para considerar o/a aluno/a deficiente auditivo, na maioria das vezes essa não adaptação se dá pela falta de incentivos e capacitações que considerem a Libras como uma língua tão importante quanto o português ou uma LE. Por isso, antes de se trabalhar um texto em português é importante que os professores trabalhem com seu aluno/as na língua de sinais, pois através da visão eles poderão construir seu conhecimento na língua.

Além da aquisição do português como L2, as pessoas deficientes auditivas também podem desenvolver práticas de ensino e aprendizagem de uma LE como a LI, por exemplo, pois além de ser um direito garantido, a língua é considerada um instrumento importante para que eles ampliem sua visão de mundo e conheçam outras culturas. A LI não é apenas considerada uma LE, ela também é considerada a L3 do deficiente auditivo.

Segundo Lima (2021, p. 24) “A LI não deve apenas ser ensinadas por meio de frases soltas ou descontextualizadas, mas deve seguir uma abordagem comunicativa na qual o meio e a interação com o outro são fundamentais para seu pleno funcionamento”. Visto que, dessa maneira a LI estará sendo incluída em situações do dia a dia do/a aluno/a deficiente auditivo e a partir disso gera oportunidades por meio da interação com a sociedade no geral, no qual todas as pessoas ouvintes ou deficientes auditivos serão beneficiadas.

Da mesma maneira que ocorre o processo de aquisição da língua portuguesa, no ensino da LI o professor pode usar situações reais de interação e de uso da língua, que possibilite ao/a aluno/a deficiente auditivo a estruturação e internalização gradual da linguagem. É indispensável que esteja baseado em gêneros textuais que circulam na sociedade, ou seja, é preciso que os gêneros textuais tais como; notícias de jornais, posts em redes sociais, tirinhas estejam presentes na sala de aula para que o/a aluno/a deficiente auditivo use a língua através das determinadas situações que acontecem e que eles presenciam no dia a dia. Neste caso, as habilidades de leitura e escrita terão como ponto de partida a língua de sinais, sua estrutura pode influenciar tanto na escrita da língua portuguesa quanto na da LI. “(...) Uma vez que o deficiente auditivo irá se valer da libras para dar sentidos à leitura em inglês”(UBA, 2008, p. 1628- 1631).

Assim sendo, a experiência que se tem em uma língua facilitará a aprendizagem e assimilação de outra. Sendo assim, a aquisição da LE pelo/a aluno/a deficiente auditivo se dará

⁷ Informações disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 02 de mar. 2022.

através da mediação do professor que irá ajudá-lo na leitura usando estratégias e atividades apropriadas para cada texto e que facilitem a sua compreensão. Como está expresso na LDB (Lei 9.394/96, art. 36, inciso III) e nos PCN 's (BRASIL, 1998, p. 19), a aprendizagem de uma LE juntamente com a L2 é um direito de todos os cidadãos.

5 O ENSINO DE LE PARA ALUNO/AS DEFICIENTES AUDITIVOS

Acerca de todos os desafios enfrentados ao se trabalhar com o/a aluno/a deficiente auditivo, Ubá (2008, p. 1633) assegura que é uma tarefa desafiadora, “uma vez que leva o professor, em formação ou com longa experiência profissional, a desenvolver outras habilidades, como a comunicação com aluno/as com deficiência auditiva” (UBÁ, 2008, p. 1633). Logo, esses professores precisam adaptar suas aulas e usar técnicas que auxiliem esse aluno/as na aprendizagem da LE, já que em muitos casos eles não têm uma formação específica para se trabalhar com esse público precisando inovar-se.

Portanto, faz-se necessário que o/a aluno/a deficiente auditivo se constitua bilíngue, pois através dessa perspectiva bilíngue esse aluno/as garantem a participação nos contextos que envolvam a língua de sinais e o português como L2. Para Lopes (2009, p.45), o ensino e aprendizagem de inglês “reitera uma perspectiva bi(multi)língue na educação dos deficientes auditivos, visto que no contexto brasileiro, além de ser uma LE, trata-se da aprendizagem de uma terceira língua”. Por isso, o deficiente auditivo acaba sendo considerado um sujeito plurilíngue porque apreende mais de uma língua.

Para que o deficiente auditivo adquira uma terceira língua, ele/ela depende completamente da aquisição da sua L2, neste caso o português brasileiro, pois é através da L2 que a LI poderá se desenvolver já que o português brasileiro é a base para a escrita do deficiente auditivo. O desinteresse e as reclamações em aprender inglês por parte do/a aluno/a deficiente auditivo é provocado pela falta de fluência e domínio do português, afinal o/a aluno/a ouvinte tem certo grau de domínio da língua antes mesmo de serem alfabetizados, diferente dos deficientes auditivos que a princípio tem uma LM distinta dos ouvintes.

Por conta da complexidade da transferência aquisicional da L2 para L3, uma das principais dificuldades do ensino e aprendizagem do inglês é o domínio da fluência e escrita tanto na língua portuguesa como na LI. Na maioria das vezes, há uma resistência por parte do/as aluno/as com deficiência auditiva em aprender a escrever em uma segunda ou terceira língua prejudicando o desenvolvimento do português e inglês respectivamente. Assim sendo, Mariotti e Motter (2019, p.5) explicam “(...) que a aquisição tardia da linguagem, a resistência dos familiares e da sociedade em aceitar a diferença faz com que o processo de ensino aprendizagem se torne mais complexo”.

Diante disso, faz-se necessário que o professor da L3 aborde em suas práticas a importância da LI no cenário global e, através disso, analise as práticas e habilidades da escrita e leitura já que as habilidades de fala e audição não serão consideradas.

Um ponto que reflete diretamente com a motivação do/as aluno/as deficientes auditivos na sala de aula de inglês é a escolha das metodologias usadas pelo professor que, na maioria das vezes, são baseadas e refletem as necessidades dos estudantes ouvintes, pois com eles o desenvolvimento das 4 habilidades será eficiente. Domagala-Zysk (2013, p. 2) afirma que “a metodologia contemporânea para o ensino de línguas introduz estratégias de ensino ativas, baseadas na comunicação total e trabalho em grupo”. Através disso, existem elementos que dificultam a aprendizagem dos deficientes auditivos como, por exemplo, a velocidade da interação do/as aluno/as ouvintes, isso acaba dificultando o trabalho do intérprete e por isso a aprendizagem do deficiente auditivo fica comprometida e mais lenta (DOMAGALA-ZYSK, 2013).

O deficiente auditivo precisa de um tempo maior para conseguir fazer a assimilação de uma nova língua uma vez que, o acesso limitado a essa língua acaba dificultando a rápida assimilação dos vocabulários. Diante desses aspectos, e pela ausência de uma voz, a fluência na leitura da L2 e L3 acaba sendo afetada. Por isso, o tempo de processamento da leitura em LI pelo deficiente auditivo é bem mais lento. Kupske, portanto, (2018) argumenta que:

Esses aspectos – assimilação de vocabulário e a falta da “voz interna” afetam, por exemplo, a fluência na leitura da L2/3. Nesse sentido, então, deve ficar claro que o tempo de processamento de leitura em LE pelo surdo é mais lento. Estudantes surdos não conseguem ler ou tomar notas enquanto observam o intérprete ou fazem leitura labial, assim, devemos sempre dar um tempo extra para que possam, por exemplo, ler o conteúdo de um slide antes de o explicarmos. Assim, nossa prática deve ser planejada a dar a esse estudante um tempo compatível com sua realidade linguística, sobretudo durante as avaliações. (KUPSKE, 2018, p. 7)

Dessa forma, os professores devem dar um tempo extra para que o/a aluno/a deficiente auditivo consiga ler os conteúdos antes que a explicação comece pois, para eles, é difícil observar o professor e o intérprete e fazer leitura labial ao mesmo tempo. Por isso, as práticas dos professores devem estar de acordo com a realidade desse aluno/as.

Muitas vezes o inglês trabalhado na escola não leva em conta o/a aluno/a deficiente auditivo. Para tanto, os professores deveriam considerar o contexto e pensar no desenvolvimento de habilidades instrumentais para fins específicos de leitura, habilidade essa que seja acessível para incluir a pessoa deficiente auditivo (KUPSKE, 2018).

Segundo Kupske (2016, p.115), “todas as línguas aprendidas ou em processo de desenvolvimento, irão interagir mutuamente, pois criam um sistema linguístico”. Deve-se levar em consideração a relação entre os sistemas linguísticos desses aprendizes. Na aula de inglês com aluno/as ouvintes, o que geralmente acontece é que eles transferem seus conhecimentos em português para as estruturas adquiridas no inglês. Já com o/a aluno/a deficiente auditivo, esse processo é mais complexo, pois quando eles aprendem inglês, a L1 e L2 irão interagir com essa nova língua. Sendo assim, a libras e o português influenciarão na aprendizagem do inglês, ou seja, o deficiente auditivo vai basear a escrita na gramática de Libras, e para escrever em inglês sua escrita se baseará no português e em Libras. As três línguas estarão interagindo uma com a outra simultaneamente. (KUPSKE, 2018).

Domagala-Zyks (apud KUPSKE, 2016, p.116) “aponta que não ouvintes são positivos em relação à inclusão em turmas de ouvintes; contudo, sinaliza que a quantidade e qualidade da interação com professores e colegas ainda é deficitária”. Por isso, faz-se necessário que sejam adotadas estratégias que facilitem o ensino e aprendizado da segunda e terceira língua pelo deficiente auditivo.

Uma das estratégias possíveis utilizadas pelos deficientes auditivos é a leitura labial. O resto do processo é baseado na adivinhação, por isso os ouvintes devem falar com uma velocidade razoável, de forma clara dando pistas sobre o que se trata para que os deficientes auditivos possam entender. Nas aulas é importante que o/as aluno/as deficientes auditivos escolham lugares que privilegiam sua visão e que fique acessível para fazerem leitura labial. Durante a aula de inglês-L3 o professor deve incluir pistas visuais que ajudem na compreensão tanto do intérprete quanto do/a aluno/a deficiente. Os materiais devem ser adaptados e que foquem mais no visual, o uso de handouts, lista de vocabulário, diagramas etc. são importantes para a inclusão dos deficientes auditivos, pois eles aprendem melhor através dos recursos gestos-visuais. (KUPSKE, 2018).

É importante que os deficientes auditivos recebam esses materiais, e que o planejamento dos professores seja acessível para os dois tipos de aluno/as surdos e ouvintes, por isso há um tempo maior de preparação das aulas, e seria interessante que os intérpretes e o/as aluno/as

tivessem o planejamento impresso, pois assim se guiarão durante as aulas. É interessante que o/as aluno/as também falem um de cada vez, visto que isso não prejudicaria o deficiente auditivo nem os intérpretes.

Quando se tem um aluno deficiente auditivo na sala de aula a presença do intérprete é obrigatória. Em relação ao intérprete nas aulas de LI as dificuldades começam a surgir quando o intérprete desconhece a L3 e por conta disso eles acabam usando mais a Libras ao invés da língua alvo. Do mesmo modo acontece com os professores de LI que desconhecem a língua de sinais gerando assim um grau de dificuldade maior no ensino e aprendizagem desse aluno/as, pois o contato que eles irão ter com a língua é apenas através dos textos escritos. A respeito do desconhecimento da Libras e da LE, Biotto (apud KUPSKE, 2016, p.117) esclarece que “o desconhecimento da LE por conta do intérprete de Libras é um dos principais problemas enfrentados pelos aprendizes deficientes auditivos na sala de línguas, corrompendo, assim, a organicidade do sistema”. Através disso percebemos que a falta de profissionais capacitados e especializados faz toda diferença no processo de inclusão desse aluno/as, pois se os professores conhecerem a língua de sinais e utilizarem juntamente com sua L1 e L2 a inclusão e aquisição da L3 estará acontecendo.

Ao fazer adaptações em suas aulas, o professor de LI estará dando um passo acerca da inclusão desse aluno/as. Fazendo com que os deficientes auditivos percebam a importância do ensino e aprendizagem de inglês no mundo em que estão inseridos diante de todo o processo de globalização, sendo assim eles estarão sendo incluídos, tendo acesso a novas informações e culturas por meio da leitura de textos em inglês.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, mesmo com tantos recursos, ainda é raro encontrarmos trabalhos que investiguem o processo de aquisição da linguagem por aluno/as deficientes auditivos. Tendo em vista, que esses têm que se adaptarem ao meio social no qual estão inseridos para se constituírem sujeitos bi(multi)lingues. De forma que, para que esse processo ocorra é necessário que eles aliem sua LM, com a língua majoritária do país, neste caso o português brasileiro e a partir dos conhecimentos adquiridos na LM e na língua majoritária, é que o/a aluno/a deficiente auditivo adquire estratégias que os ajudam no desenvolvimento da leitura e escrita em LE.

Diante disso, esta pesquisa tinha como objetivo principal investigar de que maneira se dá o processo de aquisição da LI por aluno/as deficientes auditivos. A partir da teoria discutida pudemos observar como os deficientes auditivos partem de um estado no qual tem sua LM pouco reconhecida pela sociedade e procuram se adaptar e aprenderem outras línguas.

Constatamos que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, uma vez que, foi possível compreender o quão complexo, trabalhoso e lento é o processo de aquisição da linguagem pelo/a aluno/a deficiente auditivo. E, se tratando de uma LE, esse processo é feito por meio de instrução formal como discutem Eckert e Frosi (2015, p. 212-213) a LE também é reconhecida como uma L2, visto que, foi apreendida após a aquisição da LM. Por conseguinte, sendo adquirida em escolas, universidades e afins, não sendo usada como a língua de comunicação majoritária daquele país.

Assim, podemos considerar, como fator definitivo para essa pesquisa, a influência da língua de sinais e da língua portuguesa do Brasil para a aquisição da LI. Observamos como a influência dessas duas no processo da aquisição da leitura e escrita no inglês foi fundamental para que o/a aluno/a deficiente auditivo aprendesse a assimilar os conteúdos nessas três línguas.

Logo, a partir de todas as teorias aqui discutidas, foi constatado o quanto a L1 e a L2 do/a aluno/a deficiente auditivo foram importantes e necessárias para que esse processo de aquisição de uma LE acontecesse. Sendo, a Libras uma língua essencial para que o/a aluno/a não ouvinte adquirisse a fala mesmo por meio dos sinais, expressões verbais etc. Diante disso,

ao estudarem a língua portuguesa do Brasil, eles conseguem se comunicar com a sociedade no geral através da escrita e leitura, pois a aquisição do português representa para o deficiente auditivo a alfabetização naquela língua.

Esta, que irá auxiliar a aprendizagem da LI, de forma mais lenta, porque o/a aluno/a com deficiência auditiva tem dificuldade para assimilar rapidamente os conteúdos, já que em alguns casos eles tem que observar o intérprete, fazer a leitura labial e ler mais devagar textos, slides etc. De forma que, os professores também acabam sofrendo com essas dificuldades, pois muitas vezes não são especializados para trabalhar com esses aluno/as e precisam fazer adaptações nas suas aulas, buscando soluções para que esses aluno/as adquiram a linguagem e sejam incluídos.

Assim sendo, percebemos que o processo inclusivo de aluno/as deficientes auditivos, bem como o da aquisição da linguagem por esses mesmos indivíduos, é algo bastante difícil nos dias atuais. Tanto que, mesmo sendo desafiador investigar como se dá esse processo por aluno/as deficientes é uma tarefa indispensável para que possamos enxergar o lado positivo das pesquisas. Em virtude de que, são as pesquisas que trazem benefícios sociais, culturais e inclusivos para toda a sociedade que passarão a conviver e se comunicar com esse aluno/as. A partir disso podemos entender como se encontra o ensino de inglês no Brasil para pessoas com surdez, e com isso, trabalhar e melhorar as falhas existentes e aprimorar os pontos positivos.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Eduardo. **Língua brasileira de sinais “uma conquista histórica”**. Senado Federal Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, OS, n. 03747, 2006. Disponível em: [https://www.cultura-surda.eu/resources/Reconocimiento Libras.pdf](https://www.cultura-surda.eu/resources/Reconocimiento%20Libras.pdf). Acesso em: 07 fev. 2022.

BIOTTO, F. **A aprendizagem da LI – L3 na educação básica por estudantes surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Libras). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 4021/1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Regulamento. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências [...]. Brasília, DF, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.html. Acesso em 01 fev. 2022.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Mouton: The Hague, 1957.

CORREA, L.M.S. **Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos**. Revista Delta, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/dtVJzLmFC9FQzdNwkJBW8kq/?lang=pt#>. Acesso em 03 fev. 2022.

CUNHA, Catarina Leite Pinto da. **ACESSIBILIDADE PARA SURDOS NAS BIBLIOTECAS DA UFF**. In: I JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PRODUZINDO CONHECIMENTO E INTEGRANDO

SABERES, I, 2017, Rio de Janeiro. **I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais: Produzindo conhecimento e integrando saberes.** I [...]. Rio de Janeiro: NUEDIS – Núcleo de Estudos em Diversidade e Inclusão de Surdos, 2017. p. 336-346, 978-85-923216-1-1. Disponível em: <https://nuedisjornadacientifica.weebly.com/>. Acesso em: 6 fev. 2022.

DOMAGALA-ZYSK, E. **English as a foreign language for the deaf and hard-of hearing persons in Europe.** Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.

ECKERT, K.; FROSI, V. M. **Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras:** princípios teóricos e conceitos-chave. Domínios de Linguagem, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 198–216, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28385>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition.** Oxford University Press, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L.** 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

KUPSKE, F. F. **LI como terceira língua:** considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. Dialogia, São Paulo, n. 28, p. 109-120, jan./abr. 2018. [DOI: 10.5585/Dialogia.n28.6722].

KUPSKE, F.; LOSS, J. **O ensino médio aos olhos da surdez:** uma análise de narrativas. Dialogia, São Paulo, n. 23, p. 59-68, jan./jun. 2016.

LIMA, José Maria Maciel. O ensino de LI com ênfase nas habilidades comunicativas: Ler, escrever, falar e ouvir. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 06, Ed. 02, Vol. 08, pp. 21-50. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-comunicativas>

LOPES, José Carlos Barbosa. **Leitura em inglês com surdos:** possibilidades. São Paulo: PUC-SP, 2009. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9515. Acesso em 06 fev. 2022.

MARIOTTI, Marcelo. O APRENDIZADO DE LI PELO/A ALUNO/A SURDO. **Temas & Matizes**, Cascavel: Núcleo de Formação Docente e Práticas de Ensino - NUFOPE, ed. 13, ano 2019, n. 24, Anual. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br>. Acesso em: 3 mar. 2022.

PAIXÃO, Tauana Nunes. Duas teorias de aquisição de linguagem: inatismo e interacionismo. **Webartigos**, 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/duas-teorias-de-aquisicao-de-linguagem-inatismo-e-interacionismo/120100>. Acesso em 04 fev. 2022.

PESSANHA, Anna Paula Bahia; SILVA, Solimar Patriota. **O ensino de LI A Aluno/as Surdos.** In: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF, vol. XIX, Nº 1- Línguas Clássicas, 2015. Disponível em https://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/10/011.pdf. Acesso em 07 fev. 2022.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística**. Objetos teóricos. vol 1. São Paulo: Contexto, 2006/2007.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 293-318. E-book.

SILVA, Raquel Carvalho Mota e. **Aquisição de L2 em contexto de educação bilíngue: processos dialógicos no trabalho pedagógico**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SPINASSÉ, Karen Pupp. 2006. Os conceitos Língua Materna, L2 e LE e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, Vol. 1, novembro de 2006. p. 01–08.

UBÁ, Rossana Círio. **Aprendizagem de LE: um direito do/a aluno/a surdo**. PUCPR, 2008. Disponível em: https://www.pucpr.edu.br/eventos/educere2008/anais/pdf/720_827.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por todas as vezes que senti que estava fraquejando e sua mão me sustentou, pelo dom da vida e pelas oportunidades a mim dadas.

Aos meus pais, Inês e Demóstenes, por terem me formado na vida e construírem a pessoa que sou hoje. Por sempre me incentivarem nos estudos e por sempre terem feito o possível e impossível por mim.

Aos meus irmãos Dayse, Severino e João Paulo, por serem meus melhores amigos e por todo apoio e força durante os momentos difíceis.

Às minhas avós Alcina e Rita, por todas as orações, cuidado e incentivo mesmo sem entenderem o significado desse momento se orgulham pela neta estudiosa que têm.

Aos meus sobrinhos João Miguel e José Gabriel por representarem a pureza, e alegria, pois quando o estresse batia os abraços e brincadeiras com vocês significava um alívio.

Às minhas amigas Rayssa, Josy, Leninha, Amanda e Fernanda por todo apoio e por muitas vezes emprestarem seus ouvidos para me escutarem falando sobre o curso e os estresses da vida, por toda ajuda nos momentos bons e ruins.

Aos meus colegas de curso Eduardo, Filipe de Castro, Walisson, Welington e Anielly por todas as vezes que as dúvidas surgiam eu procurava vocês para me ajudarem. Em especial a Filipe Martiniano, Dione Lima e Roziane Andrade por terem formado comigo o melhor quarteto da universidade, por serem os melhores parceiros de seminários, provas e lamentações durante as aulas, por dividirem as comidas, xérox, dores e preocupações vocês foram essenciais para que eu não desistisse e chegasse até aqui.

Aos motoristas e companheiros dos ônibus dos estudantes de Gurjão, por esses quase 5 anos de idas e vindas a Campina Grande, por todos os momentos cansativos e divertidos nesse trajeto.

Aos meus professores desde a educação infantil ao ensino superior, vocês têm uma grande parcela nisso.

Por todas as pessoas que a UEPB me apresentou nesse tempo, em especial a querida professora Marta Furtado (*in memoriam*) por todas suas palavras de incentivo e seu carinho, nunca esquecerei seus conselhos nem quando disse que ao terminar o curso teríamos que sair cantando “We Are The Champions”, pois éramos campeões por todos os obstáculos enfrentados, obrigada querida que a senhora esteja em paz.

Por último, mas não menos importante, a minha orientadora, a professora Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega por toda ajuda, desde o momento em que se disponibilizou a me orientar, por todas as sugestões, por sua calma e paciência, muito obrigada.