



**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO MEDIADORA DO PROFESSOR NO ENSINO DE INGLÊS PARA PESSOAS SURDAS: A CONTRIBUIÇÃO DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS**

**BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) AS A TEACHER'S MEDIATION STRATEGY IN TEACHING ENGLISH FOR DEAF PEOPLE: THE CONTRIBUTION OF THE REFLECTIVE JOURNALS**

Ane Patricia Flora<sup>1</sup>

**RESUMO**

O objetivo deste estudo é investigar os agires e as ações utilizados por uma professora ouvinte durante o ensino de inglês para pessoas surdas em uma empresa de educação não formal. Esta pesquisa visa interpretar e discutir as representações e avaliações pertinentes ao trabalho docente, que influenciam a evolução e a construção subjetiva do professor que leciona Inglês para pessoas surdas, utilizando a Libras como língua mediadora de ensino. Este artigo pretende contribuir com reflexões e discussões sobre os agires envolvidos durante as aulas, além da contribuição na formação de professores de inglês que lecionam para surdos. Partimos de análises feitas em diários reflexivos produzidos pela professora-pesquisadora, durante as aulas, visando uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da Língua Inglesa para alunos surdos. A análise dos dados indicou que a Libras foi utilizada pelos alunos surdos para substituir as estruturas que eram desconhecidas por eles, na Língua Inglesa. Alunos e professora conseguiram utilizar a Libras como língua mediadora no processo de ensino e aprendizado do Inglês como língua alvo. Além do mais, as abordagens utilizadas foram benéficas ao aprendizado da leitura e escrita dos alunos surdos.

**Palavras-chave:** Surdez. Inglês. Diários reflexivos. Formação de Professores. Libras.

<sup>1</sup> Graduada em Letras - Português/Inglês (UNIBAN). Especialista em Educação para Surdos (Faculdades XV de Agosto). Mestranda em Linguística Aplicada (UNITAU). Atualmente, docente no curso de Linguagem na Faculdade Sesi SP. E-mail: ane\_flora@yahoo.com.br

## ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the practices and procedures developed by a hearing teacher of English during language classes to deaf people in a language teaching institute. This work aims at understanding, analyzing and interpreting the representations and assessing processes related to the classroom situation. Also, what elements influence the evolution and subjective construction of the English teacher for deaf people, who use Brazilian Sign Language (Libras) as the main didactic medium. This article also contributes to reflections and discussions about the actions involved during the classes, as well as in the formation of English teachers who teach for deaf people. We depart from analyses made through Reflective Journals produced by the teacher-researcher, during the period of the course, aiming at a better understanding of the English learning process by deaf students. The data analysis demonstrated that Libras was used by the students to replace the unfamiliar structures to them, in English. Both students and teacher were able to use Libras as a mediation language in the teaching of English and its learning process. In addition to that, the selected approaches were beneficial to the learning of reading and writing by the deaf students.

**Keywords:** Deafness. English. Reflective Journals. Teacher Education. Brazilian Sign Language.

---

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo buscam-se significações para o trabalho docente, por meio de análises textuais produzidas, por, para e sobre o profissional de educação, tendo como um dos objetivos essenciais a compreensão das representações e das avaliações que permeiam a identidade docente. Alinhando-se a essa finalidade, o tema deste estudo é o trabalho do professor de Inglês, que leciona para pessoas adultas e surdas. O foco das investigações, se concentra nas ações e agires que estão envolvidos na prática docente.

A motivação para estudo de tal tema se deve tanto a aspectos subjetivos, ligados ao meu percurso enquanto professora-pesquisadora, assim como estudante e profissional, quanto à dificuldade de acesso aos estudos diretamente vinculados ao ensino de uma língua adicional, para pessoas surdas em um contexto multilíngue.

Em 2017, a professora-pesquisadora foi convidada por uma empresa de educação não formal para lecionar Inglês para pessoas surdas. Durante as aulas iniciais desse curso, algumas tarefas precisavam ser executadas: desenvolver o material didático; compreender a melhor maneira de utilizar os recursos e ferramentas visuais, para auxiliar o aprendizado em sala; refletir sobre a metodologia do curso de Inglês; e, principalmente, estabelecer estratégias de ensino que aperfeiçoassem a compreensão de leitura e escrita dos alunos surdos.

Diante desta problemática, destacando-se a ausência de prescrições claras e de orientações para o uso de instrumentos, a pesquisadora, no papel de professora, promoveu muitas adaptações e reflexões, prescrevendo-se tarefas e se apropriando de estratégias de ensino, tornando-as instrumentos efetivos de sua prática. Especificamente, apropriou-se de Libras e desenvolveu um ambiente mais favorável

para a aprendizagem de Inglês dos alunos surdos, na escola de idiomas que lecionava.

Como complemento ao planejamento e regência das aulas, fazia anotações em diários, denominados “reflexivos”. Essa decisão foi uma iniciativa pessoal, tendo em vista que a escola apenas exigia o registro de frequência e notas. A profissional sentia a necessidade de coletar dados acerca das experiências realizadas e promover breves reflexões sobre os resultados observados – positivos ou não. Acreditava ser de grande valia ter um registro dessa prática, já que não tinha outros colegas de trabalho para trocar experiências e resultados.

Para a realização desta pesquisa, decidiu-se que os diários reflexivos que foram escritos por esta pesquisadora, durante a regência de aulas de Inglês para surdos, seriam objeto de pesquisa. No que diz respeito à utilização de diários – uma vez que podem apresentar elementos sobre o agir dos professores no trabalho –, esta pesquisa se apoia em Mazzillo (2006) e Santos (2017), que utilizaram diários de aprendizagem – nos quais relatam impressões e perspectivas – como objetos de pesquisa para coleta de dados, durante as experiências vivenciadas.

Neste estudo, não é diretamente o trabalho do professor que será analisado, mas suas interpretações sobre seu trabalho, construídas nos e pelos textos dos diários reflexivos. Serão analisadas características linguístico-discursivas sobre as ações e os agires durante a atividade dessa docente. Sendo assim, nossas análises seguirão uma metodologia qualitativa e interpretativa, com foco na avaliação e adequação de análises de textos produzidos, nos diários reflexivos.

Este trabalho se constitui como um estudo interdisciplinar que pode contribuir tanto para o desenvolvimento da Ergonomia da atividade docente, em situação de trabalho e da psicologia do trabalho, quanto para o desenvolvimento da Linguística Aplicada e, mais precisamente, do Interacionismo Sociodiscursivo. No que concerne aos motivos expostos, este estudo tem como pergunta principal: o que os diários reflexivos podem revelar sobre o uso de Libras como língua mediadora para ensino de Inglês para surdos?

A partir da pergunta apresentada, estabelece-se o objetivo geral deste estudo: apresentar uma contribuição para o ensino e aprendizagem dos surdos, na Língua Inglesa, tendo a Libras como língua mediadora. A maneira pela qual abordaremos essa contribuição será por meio de diários reflexivos.

Para fundamentar esta pesquisa, baseamo-nos em uma breve descrição sobre as línguas envolvidas: Libras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Em seguida, apresentamos os temas sobre o trabalho docente e as especificidades da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade (CLOT, 1999; CLOT E FAÏTA, 2000). Adiante, abordaremos os pressupostos teóricos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007) e o agir humano interpretado em textos. Por fim, descrevemos a metodologia, a discussão dos resultados e as considerações finais.

Vale ressaltar, antes de partirmos para as nossas discussões, que há um recente e crescente interesse em relação aos tópicos da diversidade e às questões da surdez. Temas como o ensino e aprendizagem de língua estrangeira para alunos surdos no Brasil e a formação de professores certificados para trabalhar com esse público têm sido estudados de forma mais intensa. Temos como exemplos as produções acadêmicas em nível de pós-graduação *stricto sensu* (NAVES, 2003; SILVA, 2005; OLIVEIRA, 2007; SOUSA, 2008; ALVES, 2014; SPASIANI, 2018). Nota-se uma variedade de pesquisas direcionadas ao assunto e que serviram de base para a construção deste estudo. Dessa maneira, investigar o papel do professor

de Inglês que leciona para surdos em um contexto de uma escola de educação não formal representa um grande desafio e necessidade.

## **2 AS LÍNGUAS ENVOLVIDAS**

Neste artigo, assumimos que a surdez não está ligada ao termo “deficiente”. A ideia primordial é construirmos um outro olhar sobre o surdo, designando um ser pelo que é e não pelo o que lhe falta (audição), iremos além da materialidade do corpo. Os sentidos em torno da surdez são construídos culturalmente sob diversas narrativas produzidas no interior de diferentes campos, tais como: clínicos, religiosos, educadores, filosóficos etc. (LOPES, 2017). As interpretações que possuímos sobre a surdez são de cunho cultural e têm raízes em sentidos produzidos por conceitos: o normal, o diferente, o surdo, o desviante, o deficiente, evoluindo para uma lista com inúmeras definições sobre os sujeitos.

Sendo assim, chamamos de uma visão socioantropológica a perspectiva de que a surdez não deve ser considerada como uma deficiência, e sim, como uma diferença que deve ser respeitada. Além disso, o sujeito surdo pertence a uma comunidade minoritária e compartilha a língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (SKLIAR, 1997). Romper com a concepção de surdez atrelada à deficiência é fundamental em nossa pesquisa.

No Brasil, a Língua de Sinais Brasileira foi oficializada no dia 24 de abril de 2002, pela Lei nº 10.436. De acordo com essa lei, todo surdo brasileiro tem direito à Libras como primeira língua e ao português escrito como segunda língua. Ela, portanto, garante aos surdos uma imersão em sua identidade, corroborando com a sua educação bilíngue e sociabilidade (KARNOPP, 1994; QUADROS; 2005).

Quadros (2005) declara que o bilinguismo, para o ensino do surdo, é visto como um fator aditivo: saber várias línguas apresenta vantagens ao falante, nos campos cognitivo, social e cultural, pois se trata do uso de diferentes línguas (duas ou mais), em contextos sociais diversos, que dependem das funções desejadas e das pessoas com que se fala. Ambas as línguas serão ativadas em momentos distintos de interação e com propósitos específicos.

Portanto, a Língua Portuguesa tem seu papel específico, durante o processo de aquisição de língua do sujeito surdo. Como atestam Quadros (1997), Lane (1997) e Guarinello (2007), o surdo traça relações de semelhanças e diferenças entre as línguas que domina ao fazer comparações explícitas entre as estruturas constituintes delas, equilibrando, assim, a sua própria aprendizagem.

Segundo Spinnasé (2006), que estuda a relação entre as diversas línguas adquiridas e faladas por comunidades bilíngues no Sul do Brasil, a língua materna é correlata a identificação do sujeito, mas, como esse termo deixa lacunas a autora destaca que o conceito faz justaposição com primeira língua, ou L1, que diz respeito a construção linguística inicial do sujeito, não sendo necessariamente a primeira que se aprende, ou a que os pais utilizam, mas sim a de uso diário que integra socialmente nos grupos que o mesmo permeia. Já segunda língua, ou L2, assim como a primeira, não é necessariamente a segunda a ser adquirida, mas aquela que não é “a primeira (materna)” (SPINNASÉ, 2006, p. 6), ela dá sentido à necessidade de comunicação e faz parte do processo de socialização, sendo sempre uma situação favorável, como um novo ciclo onde haja necessidade da língua em questão. LE, ou língua estrangeira, ainda segundo a autora, seria a língua adquirida para um uso não diário, evidenciando que seu uso é dispensável a rotina. Segunda língua e LE se assemelham por terem como pré-requisito uma primeira língua de fala, e sua

diferenciação como trata Ellis (1986 e 1994 apud SPINNASÉ, 2006), não tem tom psicolinguístico, mas sim sociolinguístico, visto que é sobre a integração social dependente ou não das mesmas.

Aprender uma língua estrangeira consiste, desse modo, em uma opção com diversos propósitos (vontade própria, necessidade de melhorar a vida profissional ou acadêmica), ao passo que a segunda língua é vista como uma condição para se ter acessibilidade no próprio país. Para terem acesso a serviços, educação formal e mídia no Brasil, os surdos brasileiros precisam ter domínio do Português (SOUZA, 2008). Outra ilustração possível seria uma criança nascida no Brasil, tendo um pai chileno e mãe japonesa que se comunicam entre si em suas respectivas línguas e com a criança em ambas. Essa criança, na escola, com os amigos e em outros círculos de convivência utiliza o português, que, nesse caso, se configura como segunda língua pela necessidade eminente e, apesar de não ser nenhuma de suas duas primeiras línguas (japonês e espanhol), ser indispensável a convivência e integração social no país em que ela mora.

É importante ressaltar que, no caso do surdo, o Inglês é utilizado para a leitura e escrita. Marcuschi (2010, p. 17) define a possibilidade de desenvolver a escrita sem a fala. Segundo o autor, a fala não representa a escrita e vice-versa, pois há uma série de características da escrita que não se podem reproduzir na fala:

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala, como se verá adiante. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros.

Neste estudo, a língua de sinais é usada como apoio, ao se referir às palavras em Inglês. Durante a discussão de um texto, é feito o apontamento por escrito em Inglês e a sua respectiva tradução em Libras, ou a datilologia (soletração de uma palavra traduzida do Inglês para o Português usando o alfabeto manual em Libras).

A necessidade de constituição da pessoa surda como um ser de possibilidades diversas, para atuar no mundo, tem levado à busca por alternativas de responder às exigências atuais desse grupo. Ao encontro disso, há uma perspectiva multilíngue na educação de surdos, uma vez que no contexto brasileiro, além de o Inglês ser uma língua estrangeira, denota a aprendizagem de uma terceira língua. A seguir, trataremos do papel do professor e as atividades que estão relacionadas ao seu fazer docente.

### **3 O PAPEL DO PROFESSOR**

De acordo com Clot (1999), a Ergonomia Francesa tem como foco principal a análise da efetividade do trabalho (problemas reais, em situações reais, e em tempos reais), atestando que não se pode definir o trabalho real desconsiderando o conjunto de aspectos das relações entre operador e as tarefas que deve realizar, visando a apreender o trabalho sobre a perspectiva do trabalhador.

Diante do distanciamento entre o trabalho predefinido e o trabalho tal como é vivido pelos seus atores, Bronckart (2008) explica que a Ergonomia se alinhou a três conceitos sobre o trabalho. O primeiro foi o trabalho teórico que se apresenta através das representações sociais mais difundidas, sob perspectivas diferentes de seus trabalhadores. O segundo indica que a atividade do professor é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador, pois consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, como a Lei de Diretrizes e Bases e são

retomados no âmbito de cada estabelecimento escolar. E o terceiro é o trabalho real, que diz respeito à atividade do sujeito, seu *modus-operandi* e o lugar onde se constrói a relação subjetiva com o trabalho. Com a intenção de definir a concepção sobre o trabalho, surge a Clínica da Atividade, idealizada por Clot (1995,1999) e Clot e Faïta (2000) ressaltando a atividade econômica para mais além do que o contraste entre tarefa e atividade e trabalho prescrito e realizado, levando em consideração os desejos que as prescrições exigem e as condições de trabalho do sujeito que as realiza.

Assim, o trabalho real do ser humano é considerado um trabalho pensado, dificultado – pela ausência de norteadores –, possível, etc. Salienta-se ainda que, sob a égide do trabalho teórico e/ou prescrito, essa teoria transpassa para o domínio do trabalho as noções de Bakhtin sobre os gêneros e estilos de discurso e propõe a existência de gêneros profissionais (CLOT, 1999). Esses gêneros podem ser definidos como relativamente estáveis, de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, e constituem restrições e recursos para o agente, que são transformados sob o efeito das contribuições de estilo dos indivíduos em seu trabalho (FAÏTA, 1997).

Pinto (2009 p. 62) afirma que a problemática sobre a definição da atividade docente faz com que ele mergulhe em uma multiplicidade de significações, um “enigma”. Bronckart (2006, p. 203) assegura que as pesquisas sobre o trabalho educacional evidenciam uma “opacidade, tornando difícil sua descrição”.

Analisar o trabalho do professor implica encontrar a atividade entre o trabalho real e o trabalho realizado, de acordo com Machado (2004, p. 91):

Aquilo que se faz, e que se pode considerar como atividade realizada, não é senão a atualização de uma das atividades realizáveis na situação na qual ela ocorreu [...] o real da atividade também é aquilo que não se fez, aquilo que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos –, aquilo que tenhamos querido ou tenhamos podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer de outro modo. É necessário acrescentar ainda – paradoxo frequente – aquilo que fazemos para não fazer o que deveria ser feito. Fazer é, com frequência, sempre equivalente a refazer ou desfazer.

As relações que o professor estabelece em sala de aula são advindas de prescrições e redefinições que serão direcionadas através de um meio de trabalho, fazendo uso de ferramentas semióticas (CLOT, 1999). A função didática desse profissional não está definida e finalizada e pode variar em termos do modo de fazer, para que os alunos participem de uma dada atividade. Tomamos como referência, nesta pesquisa, por exemplo, a correção de um exercício escrito em Inglês pelos alunos surdos. Através do controle dessas modificações geradas, as ações dos alunos e a consequente relação com as ferramentas semióticas se moldam e dão sentido à ação proposta de aprendizagem, segundo Amigues (2002 apud SOUZA-E-SILVA, 2004).

Esse meio é constantemente reconstruído pelo professor e pela ação coletiva. Alunos e professores cooperam na realização do aprendizado e é nessa relação engajada que se realiza a coconstrução desse meio, que designa, também, a reconstrução ativa e intencionalmente partilhada, abrindo novas possibilidades de ação (AMIGUES, 2004; CLOT, 1999).

A atividade é considerada como unidade de análise, uma vez que a transformação instrumental pelo olhar dos alunos não se realiza solitariamente. Os

alunos desenvolvem ações, tomam iniciativas na realização da tarefa, e interagem com as ferramentas para realização, com outros alunos, com o professor e com o coletivo em si, configurando assim estratégias para saber o que fazer e como fazer (CLOT, 1999).

Para Clot (1999) e Amigues (2004), existe uma lacuna entre o trabalho prescrito e o realizado. A análise dessa atividade nos permite a compreensão dessa distância, tendo como foco o ponto de vista do ator (professor) e o que ele constrói para regular essa distância. Assim, concluímos que é dessa forma que o sujeito mobiliza os recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Isso nos permite uma melhor compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação ao seu agir concreto, quanto em relação a alguns aspectos das representações que socialmente são construídas. Segundo essa explicação, o trabalho do professor vai além da sala de aula, ou do seu agir planejado. É necessário avaliarmos quais são as alterações, os impedimentos, as pressões e os resultados que fazem parte do agir docente e das partes envolvidas, durante o processo de ensino e em que os seres humanos estão inseridos.

Machado (2006) tem comprovado diversas reconfigurações do trabalho do agir docente em diversos textos, que nos revelam que o verdadeiro déficit não está no professor, mas nas descrições ou nas condições de trabalho que impedem o real desenvolvimento de seu agir. Dessa maneira, considerar o trabalho do professor e a reconstrução permanente de concepções adequadas sobre o seu fazer é essencial.

Dessa forma e a fim de discorrer sobre os resultados obtidos com o presente estudo, salientamos a importância dos aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, à medida que são contrastados conceitos e “olhares”, em relação ao fazer docente. As definições sobre o trabalho real, prescrito e realizado, e o conceito de gênero da atividade foram primordiais para o desenvolvimento do trabalho do professor, em sala de aula, principalmente do professor de inglês, que leciona para alunos surdos.

Mediante ao exposto, é relevante compreendermos como é o trabalho do professor em sala de aula, ou seja, o que ele faz e como faz para atingir seus objetivos, e em nossas análises de dados, identificamos os agires representados nos textos expressos nos diários reflexivos.

#### **4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) admite o estudo do trabalho, pois considera que a conduta humana é uma atividade observável que fundamenta os conceitos sobre o trabalho docente. Segundo o ISD, a todo momento participamos das avaliações sociais, aplicamos critérios coletivos de avaliação e julgamos a pertinência do agir dos outros. Ao mesmo tempo que, a sermos avaliados, construímos uma sistematização em relação ao mundo objetivo, social e subjetivo<sup>2</sup> (BRONCKART, 2007, p. 42). Esses mundos representados constituem, inclusive, um determinado estado sincrônico a partir dos quais estabelecem a atividade humana. Ou seja, o ser humano acaba por aplicar, a si mesmo, representações que são construídas sobre os diversos papéis sociais contribuindo para sua constituição humana e agente responsável por suas próprias ações.

---

<sup>2</sup> Referimo-nos aqui aos mundos representados por Habermas (1987 apud BRONCKART, 2007, p. 42-45).

Bronckart (2007, p. 42-43) declara que o próprio agir humano é uma pretensão prática à validação em relação às coordenadas que os mundos representados se apresentam. Em primeiro lugar, qualquer agir humano exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos (mundo objetivo); o agir regulado pelas normas pretende estar em conformidade com as regras sociais (mundo social); e o agir dramático que exhibe pretensões à autenticidade em relação ao sujeito do agir (mundo subjetivo). Essas pretensões estão apropriadas na atividade de linguagem humana, pois é nela que o ser humano participa das avaliações sociais e “julga” a pertinência do agir dos outros e de si mesmo em relação aos mundos representados (objetivo, social e subjetivo) e estão sempre em negociação, que se desenvolve no quadro do instrumento da espécie humana, denominada por Bronckart (2007, p. 43) como “agir comunicativo”. Este, portanto, ocorre no quadro mais restrito da língua natural “[...] no quadro das orientações semânticas particulares que emanam dos gêneros de textos em uso, em uma determinada formação sociodiscursiva”. (idem, p. 45)

Essa visão será fundamental para atingirmos o objetivo deste estudo, ou seja, identificar e discutir, por meios de diários reflexivos, o uso de Libras como língua mediadora no ensino de Inglês para pessoas surdas. Salientamos que não é diretamente o trabalho do professor que será identificado, mas sim as interpretações sobre seu trabalho, construídas nos e pelos textos dos diários reflexivos.

Bronckart (2006 apud PINTO, 2009, p. 37-38) desenvolveu uma semiologia do agir para guiar os trabalhos dos grupos de pesquisa, buscando uma tentativa de facilitar alguns conceitos com os quais lidamos. Assim, o autor utiliza o termo agir (ou agir-referente) para denominar o “dado” das pesquisas, e esse termo indica qualquer forma de intervenção orientada no mundo de um ou de vários seres humanos. Atividade significa uma leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais, nas razões (externas e finalidades) e recursos (instrumentos e capacidades) mobilizados por um coletivo organizado. Já a ação seria uma leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais (razões internas e motivos) e recursos (instrumentos e capacidades) mobilizados no nível de pessoas singulares.

A seguir, contextualizamos os dados com os quais foram interpretados o presente estudo. Para tanto, vamos focar na metodologia, mais especificamente na importância dos diários reflexivos.

## 5 METODOLOGIA

Ao comentar o livro *Diário de Leituras: um novo instrumento para as escolas*, de Anna Rachel Machado (1998 apud MAZZILO, 2006, p. 22), aponta as definições do gênero de escrita conhecido como “diário”. Segundo ela, o gênero estabeleceu-se, a partir do século XIX, resultante de mudanças sócio-históricas relacionadas, principalmente, a contradições entre a “afirmação de determinados princípios de ordem social, tais como o da liberdade, e as reais condições com os quais os indivíduos se confrontariam no seu cotidiano”. A partir dessas circunstâncias, os seres humanos passaram a questionar as próprias identidades, recorrendo, assim, ao diário como forma de abordar essas questões. Sendo assim, o diarista seria, segundo Machado (1998), uma historização de si próprio, revelada por meio da escrita de diários.

A questão da subjetividade apresentada na escrita nos diários se revela, muitas vezes, um problema, quando os diários são utilizados em pesquisas



científicas. Lourau (1988 apud MACHADO, 1998, p. 38-39) considera que o surgimento desse gênero, nas universidades, aponta para uma “crise do discurso científico”, visto que o seu aparecimento estaria relacionado à “perda de legitimidade do discurso positivista”. Em contrapartida, aqueles que defendem o uso dos diários como instrumento de coleta de dados compreendem que esse tipo de escrita seria capaz de transformar as ciências humanas e sociais. Isso se deve ao fato de que o gênero diário possibilita que o sujeito da pesquisa, imerso em seu campo de trabalho, revele: o funcionamento real de sua inteligência; como se desenvolvem as relações sociais estabelecidas, durante a pesquisa; e até mesmo suas fraquezas. Não há, assim, uma demarcação nítida entre a ciência e a não ciência, atrelando ao diário de campo o diário íntimo e o de pesquisa.

Como exemplo da utilização de diários em pesquisas, podem-se citar: os estudos de Mazzillo (2006), que os tomou como objeto de pesquisa, denominando-os de “diários de aprendizagem”, com o intuito de encontrar elementos para analisar o agir dos professores no trabalho; e os de Santos (2017), que realizou análises dos diários reflexivos escritos e produzidos por ela, como professora-pesquisadora, tendo como objetivo principal compreender como o professor utiliza esse instrumento e quais mudanças promove nele, com os respectivos conflitos e adaptações envolvidos no agir docente.

Nesta pesquisa, as particularidades ou “problemas” apontados, em relação aos “diários reflexivos”, são pontos relevantes para o estudo que propomos. O objetivo é identificar em textos de diários reflexivos como se apresentam para os leitores, levando em consideração não só a situação de produção em geral, como também as especificidades. As análises realizadas para este estudo são provenientes desses diários chamados de “diários reflexivos”, os quais foram digitados na residência desta professora, logo após as aulas de Inglês para surdos. Sendo assim, o objetivo principal era registrar as impressões pessoais e os momentos que foram vivenciados, pois esses registros possibilitaram analisar a linguagem construída expressa nos diários reflexivos, uma vez que essa linguagem poderia estar permeada de representações e avaliações a respeito do agir do professor (no caso, desta professora), neste processo, como sugere Bronckart (2007).

Em 27 de março de 2017, iniciou-se a produção dos textos totalizando 20 diários, os quais compõem a coleta completa de dados que formam o *Corpus* desta pesquisa. Diante da extensão do *Corpus*, foi necessário delimitar os dados para um recorte de 8 diários e, para tal, adotamos o seguinte critério: analisar textos de cada período de coleta, sendo três textos do início do curso [Conjunto A], identificados pelos códigos (D1, D2 e D3); três textos do meio do curso [Conjunto B] identificados pelos códigos (D4, D5 e D6); e dois textos no final do curso [Conjunto C], identificados através dos códigos (D8 e D9), tais recortes foram considerados pela pesquisadora como mais representativo de cada momento específico e analisado. Dessa forma, teremos amostras dos agires durante o trabalho desenvolvido pela pesquisadora. Com os dados delimitados, a análise procurou responder à questão norteadora da pesquisa: o que os diários reflexivos escritos por esta pesquisadora podem revelar sobre o uso de Libras como uma língua mediadora para o ensino de Inglês para surdos?

Segundo Bronckart (2007), o primeiro passo para a realização da análise é conhecer o conteúdo temático dos textos e o seu plano global de desenvolvimento. Cada conjunto de diários reflexivos foi lido, segmentado e identificado, de acordo com os diferentes conteúdos temáticos, chegando-se, dessa forma, ao plano global de

cada um. A seguir, o foco passa a ser os tipos de discurso que constituíam os diários reflexivos, selecionados de forma generalizada, para termos uma melhor compreensão sobre a organização textual. Salientamos que seguimos os critérios propostos por Bronckart (2007), e já adotados em análises de textos em Português por diversos autores, dentro os quais destacamos: Machado (1998); Mazzillo (2006) e Santos (2017).

Após a realização dessa parte do trabalho, que responde a algumas das questões pontuais desenvolvidas sobre a organização dos diários reflexivos, passou-se para a análise do agir que estão representados nos textos, de acordo com a metodologia para uma análise semântica do agir, proposta por Bronckart (2007). Relembramos que escolhemos interpretar os textos do próprio professor sobre o seu trabalho - nos e pelos textos produzidos pelo próprio profissional -, durante as análises dos diários reflexivos, entendendo que, nesses textos, encontraríamos elementos sobre as ações e os agires envolvidos durante a prática desse docente que leciona Inglês para pessoas surdas. Optamos por um quadro teórico-metodológico que nos permite analisar a linguagem dos textos apresentados, nos diários reflexivos, que são permeados por comentários avaliativos a respeito da professora e de seu agir. Realizada essa fase da pesquisa, algumas particularidades sobre o agires envolvidos foram reveladas.

A seguir, apresentaremos detalhes sobre as análises e discussão dos diários reflexivos com a intenção de indicar os agires mobilizados por esta professora-pesquisadora.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### Conjunto A

Durante as aulas iniciais (Conjunto A), a professora utiliza Libras como um recurso, um instrumento para uma melhor organização do pensamento do aluno surdo. Vejamos o exemplo a seguir:

[D2] Answer the question then talk to your classmates and write their answers. Why are you studying English? Because... Para fazer essa atividade, expliquei o significado em Libras de cada frase, perguntei se os alunos tinham algo para acrescentar, escrevi em Inglês, no quadro branco, para que tivessem a referência da escrita, e pedi que escrevessem, cada um no seu caderno, as frases.

Podemos observar no exemplo acima que há uma descrição verbal e não verbal detalhada do agir da professora. O segmento, narrado no pretérito perfeito e imperfeito, descreve a sequência da ação da professora “[D2: para fazer essa atividade, expliquei...]” e o procedimento adotado para a realização da atividade “[D2: perguntei se tinham algo para acrescentar, escrevi no quadro branco...]”.

Para a professora-pesquisadora, era de extrema importância a reflexão, durante a regência das aulas, balizando as respostas que os alunos surdos davam, ao longo da realização das atividades. Durante o desenvolvimento da sua argumentação sobre o modo de agir, notamos que a professora-pesquisadora expressa suas motivações, finalidades e intenções e, assim, desempenha o papel de actante-ator. Ou seja, a professora desenvolve suas próprias ações e ideias a partir de observações e experiências, refletindo sobre a prática pedagógica, conforme os exemplos abaixo:

[D1] Dando início ao plano de ensino, apresentei em Power Point o conteúdo que aprenderíamos na aula de hoje, que era: Greetings – cumprimentos em Inglês. Nesse momento, não expliquei gramática. Precisava sentir mais as expectativas dos alunos e quais as facilidades e dificuldades que apresentariam, e pensar em estratégias de ensino. Não quero que as aulas se tornem monótonas e sem vida.

[D3] Na aula de hoje, pensei em ensinar números de 0 a 100. Tinha que pensar e me preparar.

A professora utilizava Libras, a língua materna dos alunos, como um instrumento de comunicação para uma melhor organização do pensamento do aluno surdo e, assim, facilitar o processo de ensino e aprendizagem, na língua-alvo. Trata-se de um conceito, segundo Brown (1994 apud GESSER, 2009, p. 26), chamado de “efeito da língua nativa”.

A língua nativa dos aprendizes será um sistema da língua-alvo. Enquanto o sistema nativo exercitará tanto os efeitos de facilitar e interferir sobre a produção e compreensão da nova língua, os efeitos de interferência são provavelmente os mais salientes. Representada como uma “mediação”, não era necessário, neste momento, escrever em Inglês, pois a professora estava apenas checando o entendimento dos conceitos, na língua-alvo.

Dessa maneira, a “competência comunicativa” do curso e as instruções das atividades propostas precisavam apontar em direção de todos os componentes: organizacional, pragmático, estratégico e psicomotor. Os objetivos comunicativos são mais bem alcançados, quando se dá a devida importância ao uso da língua e não apenas ao emprego das palavras, à fluência ou exatidão. Além disso, o uso da língua em contextos autênticos é necessário para contribuir com a eventual aplicação no mundo real, no aprendizado de sala de aula, e nos, até então, contextos não ensaiados, como explica Brown (1994 apud GESSER 2009, p. 45).

Importante salientar que, em alguns momentos, durante as aulas, os alunos pediram que a professora escrevesse na lousa, em Português, como no exemplo a seguir:

[D1] Nesse momento, alguns alunos me pediram para eu escrever na lousa, em Português, as diferenças entre nice, glad e pleased to meet you.

Percebemos, nesse exemplo, que a Língua Portuguesa foi um meio para substituir o vocabulário desconhecido em Língua Inglesa. Ou seja: as palavras foram “emprestadas” do Português, como estratégia de mudança de “código”, promovendo uma “criação de vocábulos”. Nesse sentido, Williams e Hammarberg (1998) conceituam que o uso dessas línguas cumpre o “papel de supridor”, com palavras que fornecem ao usuário meios de suprir sua falta de conhecimento na língua-alvo, dando assim continuidade ao entendimento dos conteúdos passados em aula.

Passaremos, a seguir, às análises dos diários reflexivos referentes à fase intermediária, denominada conjunto B.

## Conjunto B

No conjunto B (aulas intermediárias), a Libras começou a ser usada como uma estratégia de checagem de entendimento de algum conteúdo. Nota-se a presença do relato interativo e, portanto, há unidades linguísticas que implicam os participantes em interação. A professora relata o seu próprio agir em sala de aula – inclusive as razões de suas ações –, e ao mesmo tempo, discute e reflete – *checar, identificar e explicar* – as reações dos alunos presentes em aula. Vejamos o exemplo a seguir:

[D6] O objetivo dessa atividade era checar a interpretação dos alunos em Inglês e deu certo! Os alunos conseguiram identificar os nomes das roupas pelas cores (ex. red shoes) e souberam relacionar com a imagem! Fiquei bem feliz, porque não precisei usar Libras para explicar a atividade.

Nesse momento, a professora, ao expor os motivos de suas atividades em aula, pôde perceber que os alunos demonstravam internalização, na língua-alvo – mesmo que por meio de uma pequena amostra –, em relação ao desenvolvimento da proposta da atividade: identificaram as cores em Inglês e relacionaram com as imagens dispostas. Notamos, nesse trecho, uma impressão satisfatória, pela não necessidade de se usar Libras para mediar a atividade “[*Fiquei bem feliz, porque não precisei usar Libras...*]”, tendo em vista que isso poderia indicar uma maior autonomia dos alunos, no uso da língua-alvo. Esse fato não representa uma rejeição ao uso de Libras, mas aponta para uma confirmação do seu caráter transitório, enquanto mediadora das relações de aprendizagem da Língua Inglesa.

[D4] Percebi que os alunos gostaram bastante, mas a leitura ainda está truncada. Não sei se é ansiedade deles ou uma questão de hábito de leitura.

[D5] a maioria dos alunos escreveu tão bem e fiquei feliz. Fiquei satisfeita com esse resultado.

Para justificar os exemplos acima, a professora-pesquisadora faz uma apreciação do seu agir desenvolvido em aula, a princípio expressando o conteúdo com certa positividade “[*D5...fiquei satisfeita!*]”. Por outro lado, percebe que a reação dos alunos, ao fazerem uma leitura na língua-alvo, precisa ser observada com mais detalhes, pois estavam demonstrando uma certa “*ansiedade*” em entender todas as palavras expressas no texto “[*D4...mas a leitura ainda está “truncada”*]”. As intenções dessas observações deveriam ser “checadas” com mais atenção por parte da professora-pesquisadora. Um aspecto importante na interpretação desse dado se relaciona à história da educação dos surdos. Numa certa época, o ensino da Língua de Sinais foi proibido e os alunos surdos tinham que se basear apenas na leitura labial e nos restos auditivos, visando ao aprendizado da Língua Portuguesa. Embora muitos conseguissem aprender a Língua Portuguesa, a maioria adquiria apenas fragmentos dela, segundo Fernandes (2003).

A preocupação dos professores em ensinar a Língua Portuguesa levou os alunos a trabalharem intensivamente o vocabulário. Antes mesmo de verificarem se os alunos tinham compreendido o texto, os professores solicitavam que se sublinhassem as palavras desconhecidas e procurassem o significado, no dicionário. Em seguida, pedia-se que escrevessem frases, fora de contexto, com as palavras

pesquisadas, como relata Pereira (2000, 2005). O grande número de palavras desconhecidas nos textos pode provocar, não somente com alunos surdos, mas também com alunos ouvintes, desmotivação. E, além de afastar os estudantes da leitura, contribui para o estabelecimento de uma representação da leitura como difícil. No que concerne aos surdos, são considerados, nesse sentido, incapazes de ler, como esclarece Tovar (2000).

Por outro lado, a internalização do aprendizado em Língua Inglesa (LE) começou a ser percebida nas pequenas produções feitas pelos alunos. Professora e alunos mostravam motivação, nos resultados adquiridos, e os estudantes estavam razoavelmente independentes, em suas produções escritas e na realização de algumas atividades. Constatava-se que as estratégias comunicativas idealizadas, inicialmente, no plano do curso, obtiveram alguns resultados, ainda que de uma forma preliminar. Ainda nessa fase, nota-se que a Libras passou a ser utilizada com menos frequência, apenas como um meio de tirar dúvidas de novos vocabulários. Os alunos, ao fazerem uma atividade em Inglês, sinalizavam em Libras para checar o entendimento.

Finalmente, iremos apresentar o conjunto C, que se relaciona com os textos analisados na fase final dos registros nos diários reflexivos.

### **Conjunto C**

Nessa fase final do curso, os alunos se tornaram mais proficientes nas realizações das atividades propostas, ou seja, a Libras (L1) era usada com menos frequência na busca de significados e entendimentos requeridos pela professora-pesquisadora. As atividades eram feitas em pares ou em grupos, para uma melhor interação e troca de experiências entre os alunos. Vejamos o excerto a seguir:

[D9] ao iniciar a aula, mostrei um slide para os alunos, que apontava que fizessem algumas perguntas a um amigo de sala, como por exemplo: find someone who...goes to the beach in January, doesn't eat red meat. A intenção era que pensassem em quais perguntas fariam em Inglês e o amigo precisava responder corretamente. Em seguida, mostrei alguns trechos de diálogos e os alunos tinham que relacionar aos temas que se referiam. Depois, ainda em duplas, os alunos tinham que perguntar e responder entre si algumas perguntas sobre gostos e preferências.

Notamos que, nessa atividade, um ponto que chamou a atenção da professora-pesquisadora foi a explicação de um aspecto gramatical da língua-alvo, vejamos o exemplo:

[D8] Fizemos uma revisão sobre os adjetivos em Inglês e assim poderíamos escrever algumas características dos filmes: boring, old, new, good, bad. A minha intenção era apresentar as formas do comparativo e do superlativo em Inglês, e o mais importante: pensar em como explicar essa regra de ortografia dos comparativos (hot/hotter, good/better), pois a escrita em Inglês varia conforme o "som" da sílaba tônica. Como explicar isso em Libras? O jeito foi explicar que essa regra leva em conta a "sonoridade" dos adjetivos, que era necessário escrever e praticar bastante, como exercício, e que em outras aulas iríamos retomar as regras. Os alunos ficaram

preocupados, me disseram que Inglês é muito difícil, ainda mais com regras usando o “som” das palavras.

Pelo excerto [D8], observa-se que era necessária a adaptação desse conceito gramatical, pois pelas condições audiológicas dos alunos, não seria possível que entendessem essa regra, que leva em consideração a sonoridade dos adjetivos. A professora explica que, para um melhor entendimento, seria necessário que os alunos escrevessem várias expressões e praticassem, para fixar melhor essa regra. Dessa forma, entendemos que essas atividades adaptadas (leitura, regras gramaticais) são instrumentos simbólicos aos quais a professora-pesquisadora pode recorrer, para ensinar a Língua Inglesa, e estão associadas aos modelos para o agir (BRONCKART, 2004) e/ou aos gêneros de atividade (CLOT, 1999), (CLOT; FAÏTA, 2000). O modo de implementação de uma leitura, por exemplo, estaria atrelado a um determinado modelo para o agir, ou a um gênero de atividade, disponível no coletivo do trabalho, e sujeito, portanto, a uma avaliação profissional.

Tendo explicitado as análises realizadas nos diários reflexivos, seguiremos com as considerações finais de modo a concluir nossas reflexões neste estudo.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Interacionismo Sociodiscursivo orienta as interpretações e avaliações do trabalho docente, reconfiguradas em textos produzidos no e sobre esse trabalho. Sendo assim, tivemos como objetivo geral apresentar uma contribuição para o ensino e a aprendizagem dos surdos, em Língua Inglesa, tendo a Libras como língua mediadora representados nos diários reflexivos.

Assim, por meio das análises dos diários reflexivos, podemos desenvolver discussões sobre os modelos do agir representados, a partir das condutas observadas. O professor constantemente re-elabora seu agir, mobilizando dimensões físicas, psicológicas e emocionais para interagir com as demandas em sala de aula e, em especial, as pessoas com surdez.

O profissional age sob influências próprias do ofício de ser professor de Inglês, porém se depara com a ausência de prescrições sobre como lecionar Inglês para pessoas surdas. Nesse sentido, a professora-pesquisadora, destacada neste trabalho, desempenha um papel primordial como mediadora e pesquisadora, ao refletir sobre o seu agir e ao estimular a formação crítica dos alunos e de si própria.

Ao encerrar esta investigação, reconhece-se o quanto o contexto da educação de Língua Inglesa para surdos é desafiador, por várias questões, sendo que a principal é a lacuna existente, na formação do profissional de Inglês, que requer a fluência de Libras e de Língua Portuguesa. Geralmente, o profissional licenciado em Letras tem sua formação focada em alunos ouvintes, tendo noção insuficiente ou inexistente em Libras e nas questões da surdez.

Com relação às questões formativas, refletidas especificamente nos dados aqui construídos e analisados, conclui-se que se faz necessária a formação compatível, maior e mais específica, no que tange à compreensão - ainda que apenas suficiente e não aperfeiçoada - das línguas e culturas que participam do processo de ensino e aprendizagem (Libras, Língua Portuguesa e Inglês) e à forma que poderiam ser equacionadas. Garcia, Johnson e Stelzer (2017) afirmam que há ainda falta de

formação profissional, para que esse professor consiga celebrar e aproveitar a diversidade multilíngue em sala de aula.

A partir dos textos dos diários reflexivos e das representações presentes, a professora-pesquisadora pôde discutir sobre as ações, gestos e comportamentos que constituem os modelos do agir que são conduzidos. Portanto, essas análises contribuem para uma reflexão do desenvolvimento desses professores de Inglês que lecionam para pessoas surdas.

Durante as aulas, a professora-pesquisadora desenvolveu seu agir como sendo uma facilitadora da aprendizagem e do processo de comunicação. Além disso, a mediação das atividades se dava por intermédio das organizações dos materiais que conduzissem os alunos a se comunicar em Inglês, discutir, refletir e fazer as comparações com as línguas envolvidas.

Ademais, consideramos que, para ensinar Inglês para surdos, a Libras “é uma condição *sinequa non*, defendida por diversos estudos, desde a década de 90 no Brasil.” (SOUZA, 2008, p. 211). Através dela, os alunos surdos estabelecem contrastes entre as línguas envolvidas, constroem sentidos, entendem outras culturas e refletem sobre o uso da língua em diferentes contextos e situações de comunicação.

Portanto, esta pesquisa busca prestar uma contribuição relevante no que concerne à formação de professores, principalmente a dos de Língua Inglesa, que trabalharão com alunos surdos. Conhecer a cultura e a identidade do surdo, além da Língua Brasileira de Sinais, é condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com essa condição.

## REFERÊNCIAS

AMIGUES, Réne. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina; Eduel, 2004. p. 35-54.

ALVES, Tatiana. Ensino Da Língua Inglesa Voltado Ao Aluno Surdo: inclusão que integra valor à experiência do professor. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 5, n.1 (10 ed.), número especial, p. 149 – 160, jan./maio 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1398/1021>. Acesso em: 28/07/2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em 7 fev. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. Commentaires conclusifs: pour un développement collectif de l'interactionisme sociodiscursif. **Calidoscópico**. São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 113-124, jul./dez., 2004.

BRONCKART. Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul.; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análises de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EUDEL, 2004. p. 131-163.

CLOT, Yves. **Le travail sans l'homme?** Paris: Editions La Découverte, 1995.

CLOT, Yves. **A função da psicologia do trabalho.** Petrópolis-RJ: Vozes. 1999.

CLOT, Yves.; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Revue Travailler.** Paris v. 1, n. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: <[https://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4\\_1306851012723.pdf](https://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4_1306851012723.pdf)>. Acesso em: 28/07/2020.

CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of language.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de styles. **Champs visuels**, 6, 1997, p. 122-129.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GARCIA, Ofelia; JOHNSON, Susana Ilbarra; SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning.** Philadelphia: Caslon. 2017.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editora, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):** estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Orientador: Profa. Dra. Regina Ritter Lamprecht. 1994. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. Trad. Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



MACHADO, Anna Rachel. **O Diário de Leituras: um novo instrumento para as escolas.** São Paulo, SP. Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. Apresentação. O ensino como trabalho. *In:* AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho de ensino.** Londrina: Eudel. 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Palestra proferida no I Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo: “**Por uma clarificação do objeto de estudo ‘trabalho do professor’**”: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAZZILLO, Tânia Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem.** Orientador: Profa. Dra. Anna Rachel Machado. 2006. 177 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NAVES, Sônia Ferreira Lima. **A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes.** Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

OLIVEIRA, Dulcimary Freitas Alves. **Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos.** Orientador: Profa. Dra. Cynthia Ann Bel dos Santos. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. Aquisição de Língua Portuguesa por aprendizes surdos. **Anais do Seminário Desafios para o Próximo Milênio.** Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 95-100.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. **Leitura, escrita e surdez.** Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo. FDE, 2005, p. 12-19.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado o dizer do professor de ensino fundamental.** Orientador: Profa. Dra. Anna Rachel Machado. 2009. 150 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

QUADROS, Ronice Muller. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na libras e reflexos no processo de aquisição.** Orientador: Profa. Dra. Regina Lamprecht. 1995. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p.187-194

SANTOS, Laila Alves. **A apropriação da gamificação pelo professor como instrumento do agir docente.** Orientador: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos.** Orientador: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SKLIAR, Carlos. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, Luiz Heron da et al. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997. p. 242 – 281.

SOUSA, A. N. **Surdos Brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino de línguas.** Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EUDEL, 2004, p. 81-104.

SPASIANI, Monique Vanzo. **O ensino de inglês para alunos surdos: Materiais didáticos e estratégias de ensino.** Orientador: Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Rio Grande do Sul, vol. 1, p.1-10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em 28/07/2020.

TOVAR, Lionel. La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. **Revista El Bilinguismo de los Sordos**, Santa Fé de Bogotá. v.1, n. 4. p. 74-88. 2000. Disponível em: <https://bityli.com/moWz1>. Acesso em 27/08/2020.

WILLIAMS, Sarah; HAMMARBERG, Bjorn. **Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking.** Applied linguistics, v. 19 n. 3, 1998, p. 295-333.