

# UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS: NOVAS POSSIBILIDADES DE AQUISIÇÃO DE FLUÊNCIA

Antonio Henrique Coutelo de Moraes (Faculdade Senac Pernambuco)  
coutelodemoraes@gmail.com

Wanilda Maria Alves Cavalcanti (UNICAP)  
wanildamaria@yahoo.com

## Introdução

O movimento inclusivista trouxe ao ensino de línguas para surdos novas possibilidades no âmbito da aquisição da primeira língua (L1), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). Sabemos que a proposta principal para surdos no Brasil mantém a perspectiva bilíngue, uma vez que traz a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda.

Contudo, uma das maiores dificuldades da educação de surdos é a que se refere à aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita da língua falada na sociedade em que vivem, pois, para o domínio da escrita, é preciso um conhecimento dessa língua.

O início da aquisição da linguagem do surdo é marcado pelo “contato” com a língua portuguesa, não chegando a adquirir fluência nessa língua embora mais adiante vá se constituir como sua segunda língua, geralmente na sua forma escrita.

Diante do fato da aquisição tardia da Libras (sua primeira língua), provavelmente só acontecer quando chega na escola, a possibilidade de ter acesso a outras línguas parece quase inexistente.

A respeito dessa L1, Libras, podemos dizer que tem seu plano morfológico mais sintético - não emprega artigos, a flexão de gênero não ocorre obrigatoriamente após o radical e não existe flexão verbal de pessoa -, assim como o sintático - em que o uso de preposições e conjunções é reduzido, e os verbos ser e estar são constantemente omitidos. As duas outras são línguas orais, portanto usam um canal que o surdo tem muita dificuldade para receber. As estruturas frasais das L2 e LE apresentam maior emprego de artigos, flexões nominais e verbais, conectivos, portanto bem diferentes da sua L1.

Neste sentido, entendemos que há questões relacionadas à aquisição da segunda língua ainda não tenham sido resolvidas. Tal fato gera em muitos uma sensação de que a aquisição da língua estrangeira (LE) para surdos seja uma questão que pode ser adiada. Porém, acreditamos na necessidade de avançar em novas discussões e que as pesquisas precisam evoluir no sentido de conhecer melhor as necessidades do surdo a fim de facilitar o acesso a outros recursos que poderão facilitar o processo de aquisição de uma terceira língua.

Portanto, este trabalho teve como objetivo investigar a possibilidade de fluência no inglês em seis sujeitos surdos, sendo necessário, então, observar o seu processo de aquisição e aprendizagem da língua estrangeira em um contexto educacional inclusivista multi(bi)linguista.

Com o intuito de alcançar os resultados, a metodologia utilizada na pesquisa foi a qualitativa de caráter descritivo e observacional. Optamos por esta perspectiva por acreditar que permitiria uma melhor descrição das características dos eventos linguísticos comunicativos na língua estrangeira, pelos sujeitos.

A fundamentação teórica que subsidiou o trabalho traz discussões acerca da surdez e aquisição de segunda língua, e do surdo no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Como principais nomes trazemos Fernandes (1994) - com o Parecer solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais usada nos centros urbanos do Brasil -, Krashen (1981; 1982) e Quadros (1997; 2004) - a respeito da aquisição de segunda língua -, Selinker (1992) e Brochado (2003) - trazendo

as ideias em torno da interlíngua –, e, por fim, Lightbown & Spada (2011), Bidoli & Ochse (2008), Garcia (2003) e Lopes (2009) – com as contribuições acerca da aprendizagem/aquisição de língua estrangeira.

Como resultados, contrariando algumas expectativas que circulam na sociedade no que tange à aprendizagem de língua estrangeira, observamos que o surdo é um sujeito capaz de fazê-lo desde que algumas condições sejam respeitadas como qualquer outro aluno em situação similar.

## **1. Breve comentário a respeito da Língua Brasileira de Sinais**

Primeiramente, faz-se mister destacar que em muitos casos a LE será utilizada por surdos para leitura e escrita. Isto nos remete ao trabalho de Marcuschi (2001), “Da fala para a Escrita”, em que o autor comenta a possibilidade de se desenvolver a escrita sem a fala.

Segundo o teórico (*ibidem*, p.17), isso pode acontecer devido ao fato da fala “não representar a escrita e vice-versa”, ou seja, há uma série de características da escrita, por exemplo, que não se podem reproduzir na fala, como tamanho e formato de letras. Nesse sentido, Revuz (1998, p.217) afirma que a aprendizagem de uma língua que não nos é natural – L2 ou LE – depende de uma série de fatores.

Nesse contexto, por não ter uma vivência plena da língua alvo, um sujeito deverá reaprender a falar partindo das bases da língua materna ou, em muitos casos, da primeira língua, pois, para surdos, a Libras pode não ter se constituído como tal.

Segundo Fernandes (1994, p. 18) as línguas de sinais “são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas orais, não são universais, isto é, cada comunidade tem a sua”. A partir dessa ideia, buscaremos discorrer sobre algumas características dos planos da Libras.

No plano fonológico da língua de sinais, “a fonologia é representada pela querologia” (FERNANDES, 1994, p. 19) – que consiste no estudo da posição das mãos –, sistema descrito pela primeira vez por Stokoe (1960), no que diz respeito aos aspectos segmentais, de acordo com a configuração, localização e movimento das mãos. Já a respeito dos aspectos suprasegmentais, a descrição se refere à forma como o falante compõe seus sinais: de forma suave ou rigorosa, rápida ou lenta.

No plano morfológico, estuda-se a forma. De acordo com Fernandes (1994, p. 19), “as línguas de sinais também apresentam um sistema de estrutura e formação das palavras, bem como a divisão das palavras em classes”. Contudo, assim como o Latim, a Libras é uma língua sintética e, assim sendo, não emprega artigos. Quanto às palavras sem sinais, essas são representadas através da datilologia, o que representa uma influência da língua oral – não sendo uma característica da Libras.

No tocante à questão de gênero, afixam-se aos radicais sinais que correspondem em português às palavras homem e mulher. Neste caso, os sinais se apresentam como afixos, e não como palavras.

A formação de gênero em Libras é mais complexa do que na língua portuguesa, pois nem sempre o morfema de gênero ocorrerá após o radical, “mas obedecerá a critérios fonomórficos para determinar anteposição ou posposição do afixo” (FERNANDES, 1994, p. 20).

Ainda no mesmo plano, mas a respeito da flexão verbal, podemos afirmar que, apesar de raras exceções, não existe flexão verbal de pessoa. E os advérbios de tempo, embora não funcionem com as mesmas características da flexão nominal, muitas vezes servem de apoio para a marcação de tempo. É o contexto o principal responsável pelas indicações de tempo, modo, número e pessoa.

Chegando ao plano sintático, observamos que nele “se estudam as interrelações dos elementos estruturais da frase e das regras que regem a combinação das sentenças”

(FERNANDES, 1994, p. 20), nos permitindo identificar as seguintes características: uso reduzido de preposições e conjunções devido ao sinteticismo que caracteriza da língua de sinais, e dos verbos ser e estar; posposição da partícula de negação e das negativas verbais; quando tratamos do sintagma nominal a colocação de funções periféricas é feita após as funções nucleares.

Por fim, no plano semântico-pragmático encontramos seus traços determinados “quando do seu uso pelo contexto” (FERNANDES, 1994, p. 20). Os traços prosódicos realizam-se através de expressões faciais, manuais ou corporais. A sequência melódica da frase mostra a interdependência de funcionamento em nível fonomorfossintático, provocando fenômenos comuns às línguas orais.

Portanto, é nesse contexto linguístico que a Libras se desenvolve e essa base subsidia a aprendizagem de outra(s) língua(s) para o surdo, como mostraremos a seguir.

## 2. O surdo e a língua portuguesa

Com o intuito de entender melhor a aquisição da segunda língua, diversos estudiosos exploraram esse processo. Desses citaremos Krashen (1982) com o modelo *Monitor* – influenciado pelas ideias de Chomsky – e Selinker (1992) com a sua teoria da interlíngua. Outros nomes serão Quadros (1997; 2004) e Brochado (2003), que aplicam as teorias mencionadas ao ensino de português para surdos.

A respeito da teoria de aquisição de segunda língua de Krashen, sabemos ser explicada através de cinco hipóteses:

A hipótese de aquisição-aprendizado é a primeira e afirma haver duas formas de desenvolvimento do conhecimento sobre uma segunda língua: a aquisição e o aprendizado, onde a aquisição se dá quando aprendizes são expostos à L2 e são capazes de compreender e assimilar amostras da língua, e o aprendizado se dá por um processo consciente de estudo através de técnicas e atenção às formas e regras gramaticais da L2.

A segunda é a do *monitor* segundo a qual a aquisição é responsável pela fluência e pela intuição a respeito da correção, e a aprendizagem exerce o papel de editar e/ou monitorar – realizando, assim, pequenas correções e lapidando o que tenha sido fruto da aquisição.

A ordem natural, terceira hipótese, esclarece que tanto os aprendizes de L2 como os de L1 adquirem as funções de uma língua em sequências previsíveis. É importante observar que nem sempre as regras mais fáceis são as primeiras a serem adquiridas.

De acordo com Krashen (1982, p.13) os sujeitos adquirem primeiro formas verbais contínuas, o plural e o uso do verbo *to be*. Em seguida, adquirem o uso de auxiliares – principalmente os utilizados nas formas verbais que indicam atividades em progresso – e dos artigos definidos e indefinidos. O próximo passo, então, é a aquisição das formas verbais irregulares de passado. Por fim, se apropriam da forma de verbos regulares no passado simples, da terceira pessoa do singular, e do caso genitivo (’s).

Essa ordem foi obtida através das análises e comparações dos resultados de diversas pesquisas empíricas que buscavam identificar semelhanças entre os processos de aquisição de primeira e segunda línguas.

As semelhanças encontradas dizem respeito à ordem em que aparecem o *ing* (indicador de ações em progresso), o plural, a forma dos verbos irregulares no passado, a forma dos verbos regulares no passado, o verbo na terceira pessoa do singular, e o caso genitivo/possessivo (’s). No caso do verbo auxiliar e do verbo *to be*, esses aparecem mais tarde quando se trata da aquisição de primeira língua.

Na hipótese do *input* os aprendizes adquirem uma língua por meio da exposição ao que Krashen chamou de *input* compreensível. Essa hipótese do *input* postula que nós adquirimos a língua de forma simples: compreendendo uma mensagem. Assim, identifica o nível de competência desejado como  $i + 1$ , onde  $i$  diz respeito à competência que já se tem.

Por fim, Krashen (1982) traz a ideia do filtro afetivo, que deve ser entendido como um bloqueio mental, impedindo os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição de uma língua-alvo. Dessa maneira, aprendizes com pouca motivação, ansiedade, insegurança e baixa autoestima têm um filtro afetivo alto, o que dificulta, e até impede, o *input* de chegar ao DAL (Dispositivo de Aquisição de Linguagem).

No caso do Brasil, o surdo tem como L2 uma língua oral-auditiva, que, segundo Quadros (2004), ocorre assim para que esse sujeito tenha acesso à língua de sinais como L1. Nesse sentido, da mesma forma que crianças ouvintes adquirem, normalmente, uma língua estrangeira como segunda língua, a criança surda, na atualidade, ainda aprende a língua com a qual tem contato inicialmente de forma escrita como segunda língua.

Nesse contexto, o *input* da L2 para os surdos é basicamente visual, e a interação com o português (no caso da maioria das crianças surdas brasileiras) é muito importante para que esse *input* seja natural do português escrito. O *output* (expressão) entre os alunos surdos é essencial para o desenvolvimento da expressão das ideias que apresentam uma relação direta com a Libras.

Parece, então, possível dizer que apesar deste processo de aquisição/aprendizagem de L2 não ser essencial, os surdos iniciam esse processo a fim de que possam melhor se relacionar com os demais cidadãos, buscando facilitar uma maior interação na sociedade.

Contudo, para falarmos da aquisição de uma segunda língua/língua estrangeira, é importante nos reportarmos também a Selinker (1992) que trata das questões que envolvem o papel da primeira língua no processo de aquisição da segunda.

Selinker (1992) criou o termo interlíngua para designar que aprendizes de uma língua constroem um sistema linguístico intermediário entre a sua primeira língua e a nova língua. Trata-se, pois, de um sistema de transição que o aprendiz desenvolve durante o processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua. Há, portanto uma interferência da língua materna em aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais, que são levados para a língua-alvo. Além disso, ele pode criar estruturas intermediárias entre a L1 e a L2 usando o conhecimento que trouxe da experiência com a língua materna, resistindo, muitas vezes, à assimilação do que a nova língua sugere, ou ainda, criando regras próprias resultantes da mistura de ambas as línguas.

O autor (1992) indica como os cinco principais processos que operam na interlíngua a transferência de linguagem ligada à interferência de L1, a supergeneralização das regras da língua alvo, a transferência de treinamento, as estratégias de aprendizagem de L2, e as estratégias de comunicação em L2. Esses constituem a forma pela qual o aprendiz tenta internalizar o sistema da L2/LE.

Dessa forma, como as palavras não são ouvidas pelos surdos, na maioria dos casos, eles não discutem oralmente sobre coisas e significados na língua portuguesa. Eles o fazem na língua de sinais. Portanto, a escrita do português é significada a partir da Libras.

A respeito da influência da Libras no português, Brochado (2003, p. 308) destaca em sua tese de doutoramento três estágios de interlíngua:

a) IL1: Neste estágio, o texto escrito apresenta estrutura frasal muito semelhante à Língua de Sinais, com poucas características do português, predominando construções frasais sintéticas cujas estruturas muito se assemelham à Língua de Sinais Brasileira (L1), e apresentando poucas características do Português (L2). “Semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto” (Brochado 2003, p. 308).

b) IL2: Aqui, o texto apresenta ora estruturas linguísticas da língua de sinais, ora características gramaticais da frase da língua portuguesa, havendo, portanto, uma justaposição intensa de elementos da L1 e da L2, não havendo sentido comunicativo. “Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado” (Brochado 2003, p. 308).

c) IL3: O texto apresenta predominância da gramática da língua Portuguesa, em que a estrutura da frase aparece na ordem direta da L2, havendo predomínio de estruturas frasais SVO e aparecimento maior de estruturas mais complexas.

É importante, então, observar, como lembra Brochado (2003, p. 310), que essa classificação é flexível, ou seja, nem sempre o surdo apresenta todas as características apontadas nos diferentes estágios interlinguísticos, “se considerarmos as diferenças individuais no processo evolutivo de cada aprendiz”.

### **3. O ensino/aprendizagem de Inglês como LE para surdos**

Nos Estados Unidos, mais especificamente na Universidade Gallaudet, Garcia (2003, p. 130) comenta que pesquisas acerca do aprendizado da leitura e escrita em inglês por crianças surdas não apresentam respostas claras sobre como atingir o sucesso dos leitores surdos na aquisição do letramento na língua falada e escrita. Segundo ela oferecendo apoio e um ambiente centrado no surdo pode-se evitar atrasos no desenvolvimento da linguagem e do letramento.

No campo da escrita de língua inglesa por surdos sinalizantes, Garcia (2003, p. 136) afirma que “crianças surdas são muitas vezes comparadas a alunos ouvintes que entram na escola com uma linguagem que é diferente da linguagem que a escola utiliza para a instrução e desenvolvimento da alfabetização”.

Ela defende, no entanto, a ideia de que há diferenças importantes - as crianças ouvintes que entram na escola como alunos de inglês vêm falando uma língua nativa que aprenderam desde o nascimento em sua casa, enquanto as crianças surdas geralmente entram no jardim de infância com uma base de linguagem bastante limitada (ibid, p. 137) por terem acesso a sua língua natural tardiamente. Esse fato leva essas crianças a um nível de comunicação mais primário que a maioria das crianças ouvintes.

A respeito do papel da fluência em línguas de sinais na aquisição do inglês escrito, a pesquisadora aponta que, no final dos anos 1980, dois estudos em larga escala de fatores preditivos da habilidade de leitura em crianças surdas foram realizados. Os projetos foram realizados nos Estados Unidos por pesquisadores da Gallaudet com estudantes sinalizantes.

Os resultados revelaram que a capacidade de escrita no Inglês e conhecimento de vocabulário foram responsáveis por quase toda a variância no alcance de leitura pelos sujeitos. Descobriu-se, também que o conhecimento avançado da ASL era outro preditor relevante à habilidade de leitura em inglês.

Já na Europa, esse campo de estudo trouxe percepções sobre comunicação e linguagem que são de grande valia para toda a comunidade de linguistas. O ponto comum a todos os pesquisadores encontrados diz respeito ao desenvolvimento da linguagem dos surdos, pois acreditam que pouquíssimo é feito pelo desenvolvimento da linguagem, visto que pais, educadores e autoridades não levam em consideração as necessidades dos surdos.

No livro *English in International Deaf Communication*, Woll & Sharma (In BIDOLI & OCHSE, 2008) trazem como contribuição que a língua de sinais utiliza as áreas clássicas de processamento de linguagem associadas com a linguagem falada. Isso significa dizer que, quanto à capacidade cognitiva, os surdos têm tanta condição de adquirir uma língua quanto os ouvintes.

Nesse contexto, Fleming (In BIDOLI & OCHSE, 2008) destaca ser importante que o professor de inglês seja proficiente na língua de sinais e conheça as armadilhas passíveis de serem encontradas pelos alunos quando aprendendo uma língua oral-auditiva.

Ainda a respeito da língua de sinais como mediadora do processo de ensino-aprendizagem de LE, Cole (In BIDOLI & OCHSE, 2008) afirma que aos os professores é “necessário reconhecer as necessidades dos surdos e contemplar essas necessidades na esfera da educação”.

Por fim, Ochse (In BIDOLI & OCHSE, 2008) enfatiza a função libertadora do inglês como LE para todos os aprendizes não-falantes dessa língua, visto que não apenas

umenta a mobilidade geográfica, social e intelectual, mas também envolve muita reflexão e reflexividade – promovendo o crescimento do *Self*.

No Brasil, Lopes (2009), traz alguns comentários a respeito desse segmento, citando autores que reconhecem a LIBRAS como língua mediadora no letramento de surdos, apontam as dificuldades presentes num espaço tido como inclusivo – onde a interpretação do texto é feita através da tradução de termos pela professora para os ouvintes e pela intérprete para os surdos –, apontam a influência que as crenças dos professores em relação ao ensino da língua inglesa tinham sobre o seu modo de agir, identificam falhas na formação de professores – que não são preparados para trabalhar com alunos surdos durante sua graduação –, e que se deparam com uma ampliação do léxico na língua estrangeira que permite ao aluno articular informações através de estruturas estudadas no contexto em sala de aula.

Percebe-se nas pesquisas que o letramento é visto atrelado a uma proposta multi(bi)línge. Para Lopes (2009), tal “fator identitário deve suscitar a reflexão de que a valorização de uma língua em detrimento da outra, isto é, seja ela oral ou verbo-visual, só amplia a segregação, o oposto da variedade linguística e da multiplicidade de sentidos”.

#### **4. Caminhos metodológicos**

A pesquisa foi realizada no laboratório de Linguagem, Educação e Organização Sociocultural do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, contando com uma população de estudo constituída por 6 (seis) surdos, de ambos os sexos, associados da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) com o Ensino Médio concluído, tendo, portanto, expectativa de ter consolidada sua primeira língua e um conhecimento, pelo menos, básico do português.

O estudo, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), recebeu aprovação em 02/03/2011(25/02/2011) e se trata de um estudo descritivo e observacional, de caráter qualitativo. Optamos por esse tipo de pesquisa para melhor descrever as características de eventos linguísticos comunicativos em inglês.

Após esclarecimento do passo a passo das atividades e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, iniciamos a pesquisa propriamente dita, com todo o grupo interagindo com o pesquisador, obedecendo aos seguintes momentos:

1) Avaliação do nível de conhecimento da língua através da aplicação do teste de nivelamento (placement test) da *Solutions*, publicado pela Oxford University Press.

2) 10 aulas acompanhadas de estímulo para o uso da língua inglesa através de “batepapo” e de um site de relacionamento criado para esse fim, ou seja, para a troca de informações pessoais até a inserção de temas específicos definidos em grupo.

3) Registro de dados da evolução do desempenho dos participantes da pesquisa através da aplicação de um novo teste de nivelamento e com a impressão dos textos produzidos.

Após sucessivas leituras, os dados foram transcritos literalmente, segundo orientações de Turato (2003) e Triviños (2010).

#### **5. Dados e análises**

O primeiro passo de nossa intervenção foi o teste de nivelamento a fim de conhecer o nível dos alunos. A seguir, expusemos os testes de nivelamento inicial e final para fins de comparação e registro de evolução.

**Quadro 1**  
**Evolução dos sujeitos segundo comparação dos nivelamentos 1 e 2**

SUJEITO	Nivelamento 1	Nivelamento 2
S	8	11
G	9	13
L	4	14
R	6	9
M	0	0
A	0	6

A maioria dos sujeitos demonstrou algum conhecimento de língua inglesa com exceção de dois alunos, que apresentaram um nível mais elementar de inglês que os demais, ou seja, não conseguiram responder nenhuma questão do referido teste, portanto, não ofereceram nenhum material que pudesse sinalizar para algum conhecimento dessa língua, embora imaginássemos que soubessem alguma coisa talvez distinta do que solicitamos.

A continuação dos encontros e a realização de novas atividades comprovou essa hipótese de um desempenho mais fraco que os demais até um certo momento, ocasião em que A. começou a mostrar uma evolução mais acentuada.

A menor variação foi de três pontos, nos casos de R., enquanto a maior foi de dez (10) pontos, no caso de L. – o que nos mostra estarmos trilhando juntos um caminho possível para compreendermos melhor a possibilidade de fluência em língua estrangeira por surdos. Não podemos deixar de registrar também que M. não apresentou qualquer tipo de evolução nos testes porque saiu do grupo após os dois primeiros encontros.

Então, uma vez comentada a evolução dos sujeitos, passamos a descrever as produções escritas de três deles – um de maior evolução, um de média e um de menor evolução –, começando pelas duas produções de L.:

*Hello, my name is L., I'm twenty-three years old, single. I am deaf and this is my profile. I live in Recife, Pernambuco and am a student. I study at Fir, in Recife. I am here to study english.*

E

*I wake up then I go to take a shower, I have breakfast then brush my teeth. I go to university then I get home, I have lunch. I go to bed ^^*

Nesses textos identificamos um bom nível de fluência, podemos dizer que arriscou mais, conseguindo se expressar com vocabulário, construções verbais que (ainda não) tínhamos trazido à sala de aula. O sujeito fez um excelente uso da língua, levando-se em consideração o que se espera de um aluno iniciante.

Porém, podemos apontar a escrita da palavra “*english*” como tendo sofrido possível influência da L2, uma vez que no português não se escrevem línguas e nacionalidades com letras iniciais maiúsculas. Encontramos também algumas dificuldades com pontuação, que, de acordo com a hipótese da ordem natural de Krashen, devem acompanhar os sujeitos até estágios mais avançados. Podemos apontar também a justaposição de orações em seu segundo texto, que, por influência dos planos morfológico e sintático da Libras, indica a ordem em que acontecem os eventos de acordo com Fernandes (1994).

Por sua vez, S. faz essas duas produções:

*Hey!! I am S., twenty-four years old, single. I am deaf and this is my profile. I live in Recife, Pernambuco and am a student. I study at FACHO, in Olinda. I am here to study English.*

E

*I wake up at 6:00 and then I take a shower. I have breakfast and brush my teeth. After that, I go to work. After work I go home at 1:00 at afternoon. After I go to university. I go home at 10:00 at night. I have dinner and then I go to bed.*

Em seus textos, também identificamos um nível fluência bom, permitindo-nos dizer que S. ousou e conseguiu se expressar com vocabulário, construções verbais que ainda não tínhamos trazido à sala de aula. Nessa aula, os alunos não aprenderam expressões como “*in the afternoon*”, o que nos impede de chamar atenção para a escrita inapropriada da expressão, uma vez que se trata de uma tentativa de evolução independente do professor.

S. fez uso mais amplo de vocabulário não trabalhado em sala e produziu um texto mais longo e com informações melhor interligadas. Essa amplitude no vocabulário pode ser explicada pela hipótese da aquisição/aprendizagem de Krashen (1982). A respeito do terceiro “*after*” no segundo texto, tal palavra exige um complemento: *after that, after work*, etc. Esse uso inapropriado deve-se a uma influência da Libras, que não possui muitas locuções adverbiais de tempo em seu plano morfológico, ficando a ideia de ordenação de eventos a cargo do contexto.

Finalizando, trazemos as duas produções de G.:

*My name is G.S.  
I'm twenty-one years old*

*I live Igarassu, Pernambuco – brazil  
My mobile is 9254-2393*

*E-mail address: gssurdo@hotmail.com*

Nessa produção o sujeito foi capaz de comunicar bem suas informações pessoais, apesar de algumas falhas de pontuação, como “*brazil*” em letra minúscula e ausência de pontuação no fim de cada período. Esse fenômeno diz respeito a uma influência das línguas antecedentes e uma tentativa de evolução na língua alvo. A Libras pode ter interferido na LE por se tratar de uma língua viso-espacial que ainda não possui uma forma escrita muito difundida, assim como as falhas na aquisição do português podem ter exercido tal papel.

Outro exemplo importante desse impacto das línguas preexistentes é o fato de o aluno ter deixado a preposição “*in*” de fora na frase “*I live Igarassu*” está relacionado à influência da primeira língua (Libras), que é mais sintética como afirma Fernandes (1994).

Seu outro texto diz:



*I wake up at 6:00 then go to work morning and afternoon. After night meeting I go to get home. At 10:00 I go to bed*

Nessa produção, G. descreve sua segunda-feira com clareza. O sujeito escreve de forma clara apesar da interferência da primeira/segunda língua quando fala que vai trabalhar manhã e tarde. Apesar da Libras e do Português permitirem tal construção frasal, a língua inglesa não permite. Isso nos aponta para um momento de crescimento, pois tenta criar uma nova estrutura tal qual a interlíngua sugere, uma vez que o sujeito está avançando de um ponto subsidiado pelas línguas preexistentes em direção à língua-alvo.

## **Conclusão**

Considerando a surdez e a dificuldade para se expressarem por escrito em sua própria língua (de sinais), podemos dizer que esse aprendizado não é fácil de ocorrer, pois a língua oral é fundada em um foneticismo, o que dificulta sua aprendizagem.

Portanto, fazendo uso de uma ferramenta para comunicação bastante atraente para os jovens de hoje, e através dela estimulando novos contatos sejam no país ou fora dele, realizamos nosso trabalho.

Tomando por base o nível demonstrado no início do nosso trabalho, identificamos evolução no grupo demonstrando que eles apresentaram alguma fluência em inglês facilitada pelo interesse na ferramenta tecnológica principal – esobl – que se trata de um site de relacionamento criado exclusivamente para a realização da pesquisa como instrumento motivador e de interação.

Através dos resultados, pudemos identificar melhoria na fluência em inglês pelos surdos, fato que nos parece bastante animador diante da crença de não é possível que eles cheguem a esse estágio de desenvolvimento em uma língua estrangeira. Os textos escritos em inglês mostraram que esses sujeitos estão em um dos níveis de interlíngua que ocorre porque as três línguas L1, L2 e LE ocupam estatutos diferentes. Observamos, então:

1. Ampliação do vocabulário a partir do conhecimento prévio que trouxeram e através da ocorrência de novas palavras sugeridas na interação.
2. Clareza na utilização de verbos, independente da correção na flexão.
3. Uso do dicionário quando não possuíam o vocabulário necessário para expressar seu pensamento, e/ou outras ferramentas *online* de busca, o que chegou a gerar influência da segunda língua.
4. Os sujeitos encontram-se agora em um estágio de interlíngua aproximadamente intermediário em que já comunicam suas mensagens, independente do domínio perfeito das regras da língua.
5. Textos produzidos com coesão e coerência sustentadas pela significação.

Finalizando nos parece pertinente afirmar que foi possível identificar que os surdos apresentaram alguma fluência em inglês com perspectiva ascendente, ao mesmo tempo que observamos influência da Libras e da língua portuguesa na construção de novas estruturas em inglês.

Esperamos desse modo, contribuir para que essa linha de estudos seja ampliada, uma vez que até o momento poucas são as iniciativas em nosso país sobre o tema.

## **Referências**

- BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication**. Bern: Peterlang, 2008. p. 403 - 432. (Linguistic Insights)
- BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de doutorado. Assis: UNEP, 2003.

- FERNANDES, E. Parecer solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais usada nos centros urbanos do Brasil. In **Revista Integração**. MEC/Secretaria de Educação Especial, ano 5, n° 13, p. 18- 21, 1994.
- GARCIA, B. G. Acquisition of English Literacy by Signing Deaf Children. **Revista Ponto de Vista**. n° 5. Florianópolis: UFSC/NUP , 2003. p. 129-150.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- \_\_\_\_\_ **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. **How languages are learned**. 4ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LOPES, J. C. **Leitura em inglês com surdos**: possibilidades. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_ **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. Temas em Educação Especial IV. São Carlos: EDUFSCar, 2004. Disponível em [http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu\\_surdos.pdf](http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf). Acesso em 31/07/2011.
- RICHARDS, J. C. *et al.* **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Londres: Longman, 2003.
- SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. Londres: Longman, 1992.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.
- TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.