

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 16 | Nº 46 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10049289>



A IMPORTÂNCIA DAS IDENTIDADES E CULTURA SURDA NA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

William Jônatas Vidal Coutinho¹

Cristiano Severo Figueiró²

Resumo

A inclusão de pessoas surdas na escola, meio a diferença linguística, é um desafio no ensino de língua inglesa que exige do professor adotar estratégias que deem atenção às diferentes identidades surdas e as especificidades que afetam as necessidades educacionais do aluno. Com essa justificativa, este trabalho de natureza exploratória, descritiva e explicativa tem por objetivo indicar fatores que devem ser considerados pelo professor de língua inglesa quanto ao perfil do aluno surdo e metodologias que são aplicadas em sala de aula. O estudo desenvolvido foi de caráter bibliográfico, somado a significados construídos pelo pesquisador após a realização de entrevistas semiestruturadas com alunos surdos do Instituto Federal de Roraima em pesquisa anterior realizada em 2018. A abordagem qualitativa foi amparada pelo método fenomenológico hermenêutico que deu enfoque à interpretação do fenômeno a partir do olhar do pesquisador que apresenta uma explicação a ele atribuindo significados vinculados a teorias dos estudos surdos. O pesquisador é parte ativa da pesquisa como personagem histórico observador e atuante na educação de surdos como professor e tradutor intérprete de Libras. A análise resultou em uma explanação sobre cultura surda, identidades surdas e o importante papel do professor de língua inglesa no processo de ensino aprendizagem de surdos, indicando, a partir das significações, um caminho para que o professor de língua inglesa possa valorizar as diferenças em sala de aula buscando definir estratégias inclusivas que levem em conta que cada aluno é único. Concluímos que é fundamental entender o contexto linguístico, educacional e cultural do aluno assim como lançar mão ao uso de recursos adequados a modalidade linguística do aluno surdo.

Palavras-chave: Identidades e Cultura; Professor de Língua Inglesa; Surdos.

Abstract

The inclusion of deaf people in the school, despite linguistic differences, is a challenge in English language teaching that requires the teacher to adopt strategies that pay attention to different deaf identities and the specificities that affect the student's educational needs. With this justification, this exploratory, descriptive and explanatory work aims to indicate factors that must be considered by the English language teacher regarding the profile of the deaf student and methodologies that are applied in the classroom. The study had a bibliographic nature, adding meanings constructed by the researcher after carrying out semi-structured interviews with deaf students from the Federal Institute of Roraima in a previous research conducted in 2018. The qualitative approach was supported by the hermeneutic phenomenological method that focused on the interpretation of the phenomenon from the perspective of the researcher who presents an explanation to it, attributing meanings linked to theories of deaf studies. The researcher is an active part of the research as an observant and active historical character in the education of the deaf as a teacher and translator who interprets Libras. The analysis resulted in an explanation about deaf culture, deaf identities and the important role of the English language teacher in the teaching-learning process for deaf people, indicating, based on the meanings, a way for the English language teacher to value the differences in classroom seeking to define inclusive strategies that take into account that each student is unique. We conclude that it is essential to understand the student's linguistic, educational and cultural context as well as use resources appropriate to the deaf student's linguistic modality.

Keywords: Deaf; English Language Teacher; Identities and Culture.

¹ Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutorando em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: wjvc@unifap.br

² Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: figocris@gmail.com



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pode ser potencializada no uso de tecnologias materiais acessíveis à arquitetura física de ambientes educacionais, mas também na disponibilização e aplicação de tecnologias voltadas para a prática pedagógica e aprendizagem de alunos com e sem deficiência. A presença de alunos surdos em ambientes físicos e virtuais de aprendizagem e de profissionais para a realização de serviços educacionais voltados a este aluno sugerem a organização de uma estrutura pedagógica, para e com um sujeito, que leve em conta fatores linguísticos, culturais e de identidade e tais práticas consistem em tecnologia de serviços para a educação.

O trabalho que tem como tema “A Importância das identidades e cultura surda na prática de ensino de língua inglesa” surgiu no contexto do ser educador em ambiente educacional de ouvintes e surdos e no deparar-se com diferentes formas de ser surdo que parecem requerer práticas distintas e condizentes com as múltiplas especificidades discentes. Ele se justifica na inclusão de pessoas surdas na escola, meio a diferença linguística português - Libras e que se torna um desafio no ensino de uma terceira língua, como a língua inglesa, exigindo do professor adotar estratégias que deem atenção às diferentes identidades surdas e suas especificidades que afetam as necessidades educacionais do aluno.

Este trabalho vem do esforço da leitura da realidade social e escolar de pessoas surdas com base em precedentes na atuação como Tradutor Intérprete de Libras e professor de Libras. Foi no espaço do cotidiano da escola, em que pessoas surdas convivem e constroem sua identidade que esta pesquisa surgiu e levou o pesquisador a identificar problemas de ordem educacional que levou à conclusão de que os surdos não necessariamente precisam adquirir a cultura ouvinte para se incluírem numa vida escolar lúcida e palpável, mas precisam ter suas identidades reconhecidas em processos educacionais, o que inclui o ensino de idiomas.

O objetivo principal deste trabalho é indicar fatores que devem ser considerados pelo professor de língua inglesa quanto ao perfil do aluno surdo e às metodologias que são aplicadas em sala de aula. Os objetivos específicos envolvem apresentar a concepção de identidades surdas e fatores determinantes a sua existência, explicar a relevância das identidades e cultura surda para a prática do educador e sugerir um posicionamento mais inclusivo em relação à educação de surdos em escola regular. Assim, nossa questão norteadora é: que relevância as identidades e culturas surdas têm para a prática do professor de língua inglesa?

Em termos gerais, trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa em que buscamos explicar o fenômeno da identidade surda no contexto escolar e sua relevância na atuação do educador. Os dados foram levantados por meio de pesquisa bibliográfica e significações seguindo o



método fenomenológico hermenêutico de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis alunos surdos do Instituto Federal de Roraima no ano de 2018 e refletidas em 2023 com o aporte teórico de autores em estudos surdos e ensino de língua inglesa.

Boa parte do embasamento teórico deste trabalho de estudo provém de pesquisa concluída e expressa em dissertação de mestrado do ano de 2018 de William Jônatas Vidal Coutinho, com o tema “Educação, identidades e culturas surdas no Instituto Federal de Roraima” somada a citações atuais sobre identidades surdas e educação de surdos em busca realizada em outubro de 2023 na página online do Boletim de Conjuntura (BOCA) com os descritores ‘ensino de inglês’, ‘educação de surdos’ ‘identidade surda’ e ‘cultura surda’ e fator de inclusão o constar dos termos ‘surdo’, ‘inglês’ ‘identidade surda’ ou ‘cultura surda’ em cada texto.

O conteúdo da dissertação de Coutinho (2018) foi analisado no olhar do pesquisador e refletido com aporte teórico sobre educação de surdos, cultura e identidades surdas para então, desprendido de potenciais preconceitos anteriores, apresentar significações dentro da discussão da relevância das identidades surdas que perpassam o restringir-se à experiência empírica. Buscou-se evidências de relações existentes entre as vivências de pessoas surdas na escola e postulados sobre identidades e cultura surda de autores elencados na dissertação em questão e no Boletim de Conjuntura (BOCA).

Além de analisar o fenômeno das identidades surdas na escola, a pesquisa buscou interpretar os fenômenos estudados tendo como preocupação identificar fatores determinantes a sua existência. A abordagem qualitativa foi amparada pelo método fenomenológico hermenêutico que deu enfoque à interpretação dos textos a partir do olhar do pesquisador que apresenta uma explicação aos fenômenos atribuindo a eles significados vinculados a teorias dos estudos surdos. O pesquisador é parte ativa da pesquisa como personagem histórico observador e atuante na educação de surdos como professor e tradutor intérprete de Libras.

A abordagem fenomenológica direciona sua atenção para a investigação das experiências conscientes e a forma como os objetos se manifestam, explorando sua compreensão a partir da perspectiva da consciência dos indivíduos que as vivenciam. A perspectiva cria o objeto. Portanto, o pesquisador busca a partir de leituras e de sua experiência dar sentido ao conteúdo explorado.

Seguindo o método fenomenológico, o pesquisador busca não apenas a descrição do corpo ou fenômeno externo, mas o seu próprio envolvimento no esforço de apropriar-se de conceitos fazendo uma leitura crítica que engloba suas vivências interativas com o objeto. Contudo, na análise dos dados não se busca manipular ou controlar o objeto nem os sentidos por se apegar a preconceitos e pressupostos. Apontamos as ideias conforme surgem na fala dos autores e em conformidade com a leitura de 6 entrevistas realizadas em 2018 com alunos surdos do Instituto Federal de Roraima,



lembrando que o pesquisador faz parte do processo e o significa a partir da triangulação: teoria, fenômeno e o eu é o que se lança na discussão levantada por este trabalho.

O cuidado metodológico consiste em desvendar o emaranhado de significados que emergem no discurso do outro e só então olhar criticamente para um significado. O pesquisador contribui com sua consciência como inteligente e ativo em meio ao fenômeno para apresentar um olhar possível. Assim, no método fenomenológico hermenêutico encontramos um modelo de análise coparticipativa onde as experiências passadas do pesquisador se fundem com as experiências atuais do outro para gerar significados e um olhar de compreensão.

Acreditando que os desafios enfrentados por professores por vezes estão ligados a estes não conhecerem as necessidades específicas da aprendizagem do aluno com deficiência e as correspondentes TICs que podem ser incluídas em sua prática, trazemos no desenvolvimento desse trabalho uma breve consideração dessas especificidades que devem ser tomadas em conta quando trabalhado o ensino de línguas estrangeiras adicionais como o inglês para alunos surdos.

Investigamos práticas escolares que atreladas às identidades surdas podem ser benéficas a escolarização de surdos e ensino de língua inglesa. É preciso antes compreender quais são as identidades surdas e identificar as que estão presentes no espaço educacional. A pessoa surda aqui tratada pode fazer uso de língua gestual/espacial em face da comunicação geral nas práticas sociais, sendo indivíduo de experiência visual, embora alguns surdos podem não ser utentes de uma língua de sinais.

A análise desse trabalho resulta em uma explanação sobre cultura surda, identidades surdas e o importante papel do professor de língua inglesa no processo de ensino aprendizagem de surdos, indicando, a partir das significações dos autores, um caminho para que o professor de língua inglesa possa valorizar as diferenças em sala de aula buscando definir estratégias inclusivas que levem em conta que cada aluno é único.

Após essa breve introdução do tema, problema, justificativa e do método, o texto a seguir está dividido em mais duas sessões seguidas de considerações finais. Na seção “identidades e cultura surda relevantes à prática de ensino de língua inglesa” o leitor encontra uma explicação sobre cultura surda e identidades surdas, assim como a identificação dos atores ligados ao cenário da educação de surdos. Na sessão posterior, “Alguns desafios e possibilidades no ensino aprendizagem de língua inglesa ao aluno surdo”, discorreremos sobre barreiras e ferramentas que percebemos para a prática do educador escolar no ensino de idiomas ao perceber as identidades surdas. Ao final tecemos algumas considerações que visam sintetizar o que acreditamos ser crucial dentre as estratégias para o ensino de inglês e outras línguas estrangeiras para surdos.



IDENTIDADES E CULTURA SURDA RELEVANTES À PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, apresentamos uma discussão quanto à relevância das identidades surdas e cultura surda partindo de autores elencados na dissertação de mestrado em educação de William Jônatas Vidal Coutinho, apresentada no ano de 2018 ao programa de pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob o tema “Educação, Identidades e Cultura Surda no Instituto Federal de Roraima”.

A pessoa surda é o alvo da educação de surdos e ator indubitável da reflexão que propomos. Um fator individual e específico a cada aluno surdo é o seu nível linguístico de Libras e português durante a escolarização. O profissional intérprete e o profissional do AEE auxiliam o desenvolvimento educacional e comunicacional de estudantes surdos e estão como atores no cenário educacional para atuarem em conjunto com professores e outros profissionais da educação. Coutinho (2018) explica que o aprendizado da Libras por alguns sujeitos surdos pode chegar a acontecer na presença de um intérprete ou professor de Libras em sala de aula ou no atendimento educacional especializado (AEE) que ocorre concomitantemente com os estudos curriculares de disciplinas regulares e não anteriormente à sua escolarização.

Devem ser criadas pontes de comunicação entre as partes envolvidas no processo educacional e não deve ser negada a interação do aluno surdo no ambiente escolar em momentos regulares e oportunos com outros falantes de sua língua e profissionais utentes de Libras para que tenham melhores condições de exercer o direito à permanência (COUTINHO, 2018; NASCIMENTO; SEIXAS, 2021). O professor precisa entender o papel do intérprete de Libras enquanto profissional técnico necessário para a inclusão do aluno em atividades escolares e abordagem de conteúdos do curso.

O exercício do direito de permanência escolar de pessoas surdas ainda enfrenta questões de ordem social que são relacionadas à identidade e à cultura. Ao longo das eras a humanidade adquire, amplia e modifica o seu conhecimento através da comunicação usando línguas por meio das quais se tornou possível difundir crenças, costumes, normas de comportamento e hábitos como manifestações sociais reforçadas na convivência. Tudo isso para Strobel (2016) faz parte da cultura que é ferramenta de transformação, da forma em ver-se o mundo e constitui jeitos de ser e de fazer.

A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida pela lei nº 10.436, de 24 abril de 2002, como idioma oficial do Povo Surdo do Brasil. Ela recebeu o amparo legal por meio da lei de inclusão de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, se tornando direito



da pessoa surda que adentra a educação pública e privada. A Libras confirma a identidade dos grupos sociais surdos que circulam pela escola (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2015).

A surdez não deve ser concebida como fraqueza ou fator que impossibilita a aprendizagem de idioma, já que nas relações sociais o surdo pode desenvolver suas habilidades linguísticas junto ao uso de recursos acessíveis a serem considerados pelo professor. O sujeito surdo, como qualquer ser humano, avança ou retrocede, se desenvolve ou fracassa e forma sua identidade entre outros foros sociais, no espaço escolar. Tudo isso, pode ser identificado no plano das interações sociais/coletivas como também dentro do plano individual de um sujeito particular (STROBEL, 2016). Strobel (2016, p.26) assevera: “simplesmente os sujeitos surdos têm seu modo de agir diferente do de sujeitos ouvintes”.

Há casos em que sujeitos ouvintes, dentro e fora da escola, olham para os surdos com desconhecimento ou curiosidade (NASCIMENTOS; SEIXAS, 2021) e, para Strobel (2016) por vezes de forma preconceituosa e geradora de exclusão que acaba por se manifestar de diferentes formas no espaço educacional. Dentro de seu entendimento do termo “cultura” Strobel (2016) reitera que o termo é tão carregado de valores diversos que o seu papel varia notavelmente de autor para autor e daí são encontradas inúmeras definições. Por outro lado, para a autora, a cultura envolve comportamentos aprendidos por um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, tradições, regras de comportamento e valores. A cultura determina formas de ver, ser, explicar e compreender o mundo.

Embora haja aqueles que apoiados em uma ideologia hegemônica de normalização e padronização veem a cultura de forma unitária, no singular, onde todos compartilham de uma mesma cultura em um determinado espaço, enquanto que já na pós-modernidade há os que pluralizam o termo “cultura” falando de diferentes culturas sociais dentro de uma nação. Considerar a questão cultural no plural admite a multiplicidade de manifestações de grupos culturais das mais diversas naturezas, tornando o conceito de cultura mais amplo (STROBEL, 2016).

Na etimologia do vocábulo “cultura”, vindo do latim, encontramos a origem do termo, significando o cuidado dispensado à terra e à lavoura. O que deixa claro que ação é parte essencial dela. Para exemplificar, extraímos o exemplo de Strobel (2016) de uma semente plantada em solo e que cresce gerando uma bela planta. Isso não ocorre apenas pelo registro interno da semente, seu código, mas ocorre com a ajuda da natureza, do contato com a água, solo, chuva e vento. Então a semente germina, reage e se desenvolve. A semente sozinha, sem esses fatores ou mesmo guardada dentro de um pote não cresceria uma vez que estaria abandonada e apodrecendo.

O exemplo do parágrafo anterior também é aplicável ao aprendizado de línguas. Em conformidade com as ideias estruturalistas e gerativistas, respectivamente de Saussure (1916) e de Chomsky (1960), podemos afirmar que o ambiente é essencial para o crescimento linguístico na



apreensão de significados da língua e desenvolvimento de competência. O processo não é apenas social e nem apenas mental. Mente e ambiente interativo entram na mesma equação para chegar a uma aquisição apropriada de língua. Da mesma forma, o sujeito em contato com seu espaço cultural reage, cresce e desenvolve sua identidade. Isto é, em cultivo não isolado, mas coletivo.

A cultura não nasce no indivíduo, mas é transmitida, modificada e atualizada socialmente. Não surge com o homem sozinho, mas em produções coletivas e experiências sociais vividas e repassadas por gerações (STROBEL, 2016).

Muitas vezes, o processo de aprendizagem e transmissão cultural em pessoas surdas, ocorre junto a seus pares apenas na idade adulta, em contramão ao mesmo processo em crianças ouvintes. Muitas vezes não têm contato com pessoas surdas em ambientes educacionais e outros espaços da comunidade surda, sendo a maioria dos surdos, filhos de pais ouvintes ou mesmo pela imposição ouvintista em que o surdo é obrigado a narrar-se e olhar-se como ouvinte (STROBEL, 2016).

“A cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas” (STROBEL, 2016, p. 29). Intrínseco a isso está à língua, costumes e hábitos do sujeito surdo. As possibilidades de identidades surdas são moldadas de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. Arelada a essa receptividade cultural existem lutas políticas e de defesa da inclusão (PERLIN, 2004; PERLIN, 2003).

Embora seja usado o termo “cultura surda” para se referir aos surdos do mundo todo, os grupos de surdos ao redor do mundo compartilham de experiências diferenciadas, usam línguas de sinais distintas, são de raças, religiosidade e interesses distintos e convivem em meio a uma história local que além da cultura surda pautada nas experiências de mundo vivenciadas na surdez também tem agregada a ela outras culturas provenientes de outras vivências em grupos sociais.

Por vezes acontece em sala de aula um equívoco de professores de língua inglesa que sem se darem conta da existência de um vasto número de línguas de sinais pelo mundo, tentam trabalhar o ensino de língua inglesa usando sinais/gestos que são de outra língua de sinais enquanto estão trabalhando em sala de aula com surdos brasileiros usuários da Libras. Um erro comum é usarem sinais da Língua de Sinais Americana imaginando estarem usando a língua de sinais do aluno surdo brasileiro. Os surdos brasileiros compartilham da cultura surda assim como outros surdos em outros países porém também compartilham da cultura brasileira e da língua de sinais brasileira enquanto que um surdo venezuelano tem a cultura surda, vivencia a cultura de seu país e a língua de sinais de sua comunidade.

Embora pensemos em identidades surdas variadas e em uma cultura surda, entendemos que os sujeitos surdos não se diferenciam por grau de surdez. O que contam como importante tem a ver com o



fator ser surdo, compartilharem experiências e história que marcam sua diferença, o uso de língua de sinais que possibilite a comunicação, o pertencimento ao grupo e uma das identidades surdas (STROBEL, 2016).

Ao citar essas identidades, tomando como referência o trabalho de Perlin (2005), é válido lembrar do caráter transitório dessas identidades, assim como o faz Nakagawa (2012) em seu trabalho sobre as identidades surdas, lembrando que tais identidades têm caráter contraditório e contextual em relação a uma realidade social. O estado dessas identidades não é absoluto e inabalável no sujeito, pois, para os autores, identidades surdas são construídas historicamente e estão em constante movimento e alteração em interações com o mundo, em convívios sociais.

Neste trabalho, utilizamos o termo “surdo” com “s” minúsculo, em referência à condição auditiva de não ouvir, e “Surdo”, com “S” maiúsculo, em referência à identidade cultural e política de pessoas surdas que valorizam suas experiências visuais e língua de sinais. Entre as diferentes identidades surdas, Perlin (2005) destaca a que chama de ‘Identidade Surda’ como a identidade dos surdos que fazem uso da comunicação por língua visuoespacial e partilham das comunidades e culturas surdas. As práticas e narrativas dos indivíduos Surdos coincidem em uma série de pontos comuns entre eles, criando uma linha de vínculos comunitários.

No seio dos movimentos e dos espaços onde se levanta esta reafirmação identitária, vemos partir do Povo Surdo à militância “ser Surdo”. Aí está a identidade política surda. (PERLIN, 2005). A identidade política surda, como uma identidade surda de resistência, baseia-se na oposição à imposição do “ser ouvinte”. Nela, encontra-se a valorização do expressar da identidade através das experiências visuais, das línguas de sinais e das comunidades surdas. “o Surdo firma-se na oposição à representação da surdez como menos-valia e no esforço contrário às investidas totalizadoras e homogeneizadoras das práticas de normalização ouvintista” (NAKAGAWA, 2012, p. 27).

Em alguns sujeitos existe a assunção de uma identidade surda híbrida. Nela, o sujeito nascido ouvinte falante nativo de uma língua oral majoritária se torna surdo, mas tem um histórico de experiências do mundo sonoro. A surdez e as línguas de sinais se tornam condições sobrevividas a seu universo quando esse sujeito ficou surdo com a perda da audição. Esse sujeito de identidade híbrida passa a fazer uso das velhas experiências somadas às experiências de agora (NAKAGAWA, 2012). “É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos” (PERLIN, 2005, p. 63).

Na identidade surda flutuante, encontramos surdos que não tiveram contato com a comunidade Surda ou aqueles que tiveram contato com ela, mas não se identificam com ela e a rejeitam. Muitas vezes são pessoas implantadas com um aparelho coclear, têm características particulares como o seguir da representação da identidade ouvinte, escolhendo o fazer do ouvinte e modo de vida ouvinte,



rejeitando ser parte de uma comunidade surda. O sujeito nesta identidade orgulha-se da comunicação por meio da língua oral, não sente a necessidade pessoal de ser membro de uma comunidade surda ou de participar nas lutas políticas dela, não sentem necessidade de um intérprete de língua de sinais e podem ter resistência aos fazeres surdos e língua de sinais pois não se identificam com o povo surdo. O sujeito de identidade surda flutuante olha sua condição surda do ponto de vista clínico como uma deficiência a ser tratada e superada (PERLIN, 2005; PERLIN, 2003).

Outra identidade é a identidade surda de transição. Nakagawa (2012) define essa identidade como sendo a do surdo que após anos estando submetido à cultura ouvinte, começa a frequentar as comunidades surdas e a partilhar de práticas simbólicas dos grupos surdos. Esses surdos iniciam o aprendizado da língua de sinais na interação surdo-Surdo. Num processo de descoberta e análise pessoal de seu sentimento de pertença, ele cria novas representações e discursos refazendo as formas de olhar, sentir, pensar e se expressar, começa um processo de transição para outra identidade, ser Surdo.

Para surdos com uma identidade incompleta, a hegemonia pode ser uma aguda influência exercendo entusiasmo em surdos que não conseguem resistir a ela. Fazer parte de comunidades surdas é para estes uma dificuldade. A tentativa de reprodução da identidade ouvinte surge como tática de sustentação das relações dominantes. Essa identidade surda incompleta está presente nesse surdo que se distancia da identidade, comunidade e cultura Surda. Este se subjugua à ideologia ouvinte no meio dominante (NAKAGAWA, 2012).

Outra forte influência que exerce aguda hegemonia entre as comunidades surdas é a ação da família que reconhece a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança e passa a utilizar da língua visuoespacial na comunicação do dia a dia. Isso, educacionalmente, dá condições para a realização de novas aquisições ao sujeito, ao mesmo tempo que impulsiona seu desenvolvimento linguístico.

A família exerce papel determinante como aliada do filho surdo no estabelecimento da língua de sinais como língua facilitadora na comunicação e instrução logo cedo. A língua de sinais também será um recurso ao qual o surdo poderá recorrer durante o processo de aprendizagem de línguas adicionais como o inglês cursado como disciplina obrigatória em escolas regulares de educação básica (DIZEU; CAPORALI, 2005). Quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento da linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente.

A família é o alicerce para a criança e quando esta base não está firme, advirão consequências para o desenvolvimento, gerando comportamentos agressivos e frustrações (DIZEU; CAPORALI, 2005). Isso mostra que o suporte educacional familiar sustenta as tipologias identitárias trabalhadas por



Perlin (2005) e por Nakagawa (2012), entendendo-as como definições terminológicas fundadas sob uma perspectiva Surda, com intencionalidades políticas de valorização da língua e da cultura surda assim como defesa e promoção dos direitos dos surdos e das comunidades surdas.

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes (LOURO, 2000).

Como exprimido por Nakagawa (2012), mesmo com diferentes graus de surdez, a exemplo da leve, moderada, severa ou profunda, as influências das identidades surdas não se limitam aqui. Há surdos filhos de pais surdos, existem surdos congênitos, que nasceram surdos, como também os surdos pré-linguísticos que se tornaram surdos ainda bem cedo antes mesmo de aprenderem uma língua, os pós-linguísticos que após o aprendizado de uma língua se tornaram surdos. Há surdos que são usuários de língua de sinais e aqueles que são oralizados. Existem surdos que transitam entre o uso dos gestos e a fala e também aqueles que fazem uso de aparelhos auditivos, assim como outros que são implantados.

Quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade e ingressar em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitados como sujeitos “diferentes” e não como “deficientes” (STROBEL, 2016).

Assim, os autores aqui considerados, apontam que a afirmação de uma cultura surda e a formação de uma identidade política valorizada são facilmente desenvolvidas no contato do surdo com comunidades surdas, isto é, com seus pares. Por outro lado, quando o sujeito surdo não tem contato com uma comunidade surda e convive apenas com uma comunidade ouvinte, poderá surgir à tendência de ocultação da surdez ou mesmo sua depreciação no agravamento do discurso da dificuldade e deficiência enquanto a pessoa surda busca assumir uma cultura ouvinte e acaba por formar uma identidade surda incompleta (DIZEU; CAPORALI, 2005).

A formação dos docentes de língua inglesa deve ser direcionada para além dos aspectos da didática por conhecerem e respeitarem as identidades e cultura surda no processo de ensino aprendizagem sem desconsiderar a importância de cada uma delas enquanto vivências do aluno que afetam diretamente o desenrolar de serviços educacionais específicos que podem fazer-se ainda mais necessários. A formação do professor deve contemplar o âmbito das políticas públicas do país tais quais



os postulados educacionais e expressos em legislação para a superação de um modelo de docência que não leva em conta os contextos em que alunos estão inseridos e suas necessidades específicas. O professor precisa ter ciência dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para além da sala de aula de língua inglesa, mas que são parte da equação educacional.

ALGUNS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA AO ALUNO SURDO

Nesta sessão, os desafios e possibilidades que apontamos provém de considerações de artigos e ensaios publicados no Boletim de Conjuntura (BOCA) até 21 de outubro de 2023 e buscados sob os descritores ‘ensino de inglês’, ‘identidade surda’, ‘educação de surdos’ e ‘cultura surda’. Sob tais descritores, foram encontrados quatro trabalhos com relevância sendo que dois foram encontrados e apanhados sob o descritor ‘ensino de inglês’ e outros dois sob o descritor ‘educação de surdos’. Também apontados desafios e possibilidades percebidas na leitura da dissertação de mestrado de William Jônatas Vidal Coutinho, apresentada no ano de 2018 ao programa de pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob o tema “Educação, Identidades e Cultura Surda no Instituto Federal de Roraima”.

Coutinho (2023) explica que crianças ouvintes normalmente adentram a escola com uma boa base da sua língua nativa, por terem aprendido a língua em uso cotidiano desde o nascimento. Por outro lado, muitas crianças surdas chegam à escola com uma base linguística bastante limitada, por não terem acesso à sua língua natural, uma língua de sinais, e por estarem todo o tempo em volta de pessoas usuárias de uma língua de modalidade e gramática diferente da sua, tal qual o português no Brasil (NASCIMENTO; SEIXAS, 2021). O fato de possuírem apenas conhecimento da Libras em nível primário de comunicação pode ser um desafio ao ensino e aprendizagem de idiomas como o português e o inglês, mesmo em modalidade escrita (TAVARES; OLIVEIRA, 2014).

O artigo de Santos, Baima e Bottentuit Júnior (2023) frisam a importância que as tecnologias tiveram em todas as áreas da sociedade humana, inclusive durante a pandemia da Covid-19 que afetou também ao sistema de educação levando a assunção de estratégias no processo de ensino-aprendizagem e contato do educador e aluno via plataformas digitais. Haleem (2023) também aborda o impacto da globalização, tecnologias da informação e reformas educacionais ao citar que, no Brasil, a mudança tem se mostrado conflituosa professores, alunos e demais atores do espaço educacional, por abranger tópicos como com os quais muitos não possuem familiaridade ou prática cotidiana anterior.

Os autores destacam a importância do uso de tecnologias no ensino de língua inglesa por, entre outras coisas, permitir a interação e inserção dos alunos em um ambiente que se torna propício



para a aprendizagem com nativos e, segundo os autores, oportunizar uma aprendizagem significativa e contextualizada. Contudo, parte do que se torna possível por meio dessas tecnologias para alunos ouvintes de língua inglesa não é do usufruto de alunos surdos. As línguas de sinais possuem modalidade distinta da língua inglesa.

A interação por áudio e por vídeo com pessoas nativas não costuma ser utilizada por pessoas surdas que têm o uso de aplicativos como o *Busuu*, *Duolingo* e *Menrise* que são citados pelos autores como plataformas digitais que podem ser usadas por pessoas surdas e ouvintes no ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas que para os surdos se restringem à utilização visual em texto e imagens.

Os autores citam Moraes e Almeida (2022) que oferecem uma reflexão acerca das tecnologias no ensino de Língua Inglesa para alunos surdos. Moraes e Almeida (2022) colocam que as plataformas digitais citadas no parágrafo anterior apresentam atividades na modalidade escrita do inglês que respeitam as necessidades e especificidades dos alunos surdos. Contudo, em nossa experiência pessoal de uso de aplicativos como o *Busuu*, *Tandem* e *Duolingo*, não notamos nenhuma triagem no processo de inscrição que filtrem os recursos para apresentar para pessoas surdas apenas aqueles condizentes com sua condição auditiva. O que poderia levar estes recursos a também requererem a realização de atividades auditivas em processos de ensino-aprendizagem e avaliação de conteúdos com o usuário.

Santos, Baima e Bottentuit Júnior (2023) concluem que dentre as ferramentas analisadas, apenas o *Duolingo* oferece um curso gamificado, completo e gratuito, além de oferecer feedback imediato nas atividades, como as outras ferramentas que descrevem. Para os autores o fato da aplicação apresentar diferentes tipos de conhecimento e informação os torna uma possibilidade para a auto emancipação de surdos e ouvintes segundo um desenho universal. Os autores não citam a influência das diferentes identidades surdas no uso dos recursos digitais, abordando os surdos em um grupo generalizado.

Outro artigo encontrado sob o mesmo descritor é o de Ferreira (2022), o qual apontamos como relevante a consideração que fazemos dos desafios e possibilidades na educação de surdos com um olhar para as identidades surdas pois, embora não cita especificamente a surdez ou identidades surdas, o autor fala da capacidade de aprender e dominar conceitos, teorias e procedimentos a partir da prática de leitura. O autor coloca como uma limitação para os alunos o uso excessivo de linguagem técnica ou especializada na bibliografia de cursos universitários. No caso do aluno surdo, isto é ainda mais agravante, uma vez que a língua portuguesa pode não ser sua primeira língua e o contato de muitos surdos com a língua portuguesa e língua inglesa estarem restritos à modalidade escrita.

Ferreira (2022) explica que a universidade e seus professores, deve estar comprometida com práticas de leitura e escrita que são necessárias para aprender a pensar criticamente e que para



isso talvez seja necessária a reformulação dos currículos de Letras, em especial nos cursos à distância, para envolver os alunos com diversos gêneros acadêmicos, hábito de leitura, produção textual e oralidade. Para isso, é de primazia pensar em materiais escritos em língua brasileira de sinais e na alfabetização e letramento em Libras e português antes ou durante o ensino de língua estrangeira.

Ainda tratando dos desafios enfrentados por pessoas surdas no aprendizado de idiomas na modalidade escrita, Gesser (2009) exprime que a escrita também é uma habilidade cognitiva que demanda esforço de quem se lança a ela e geralmente é desenvolvida a partir da instrução formal. A dificuldade da escrita de língua inglesa para o aluno surdo, está no fato desta escrita de símbolos com relações fônicas com uma língua oral, estes símbolos abstratos são, para o surdo brasileiro, imagens sem conexão com conhecimentos prévios de vivências auditivas.

Tavares e Oliveira (2014) apresentam alguns desafios que perpassam a aprendizagem de língua inglesa pelo estudante surdo. Os depoimentos apontados pelas autoras demonstram que, embora haja uma tentativa dos colegas ouvintes para interagirem com colegas surdos, há alguns que preferem evitar a interação com colegas surdos e que, por vezes, se sentem incomodados, com o fato dos estudantes atrapalharem a aula devido as suas dificuldades que encontram para compreenderem a língua inglesa.

No que tange os professores, a principal dificuldade está relacionada à forma de manejar a aprendizagem de uma terceira língua (inglês), visto que muitos surdos ainda têm impasses com a própria Libras (sua língua materna) e com o português, para eles segunda língua (TAVARES. OLIVEIRA, 2014). Santos, Rocha Filho e Vasconcelos (2023) indicam como possibilidade emancipatória que o professor busque tornar-se proficiente em Libras, pois seria encurtada a distância entre educador e estudante surdo.

Para o intérprete, o trabalho se torna mais árduo, por requerer que ele transite em três línguas, sendo que uma é de modalidade visual. Em meio a prática que é costume nas salas de aula de ensino de inglês no Brasil, é exigido do intérprete de Libras tentar ouvir informações num idioma estrangeiro no qual não tem proficiência, esperar uma tradução para o português e traduzir a mesma informação para Libras. Esse profissional geralmente pode não ter uma formação específica em língua inglesa (TAVARES. OLIVEIRA, 2014).

O desconhecimento da língua estrangeira adicional por parte do intérprete de Libras é um desafio conjunto com o professor. Por isso, professores de línguas adicionais normalmente traduzem suas falas, o que por vezes interfere no esforço pessoal que estudantes ouvintes deveriam fazer para entender o inglês em modalidade oral e delimita o acesso que o aluno surdo poderia ter acesso à língua adicional em modalidade escrita. Além disso, um grande impasse, segundo os depoimentos dos intérpretes de Libras, está relacionado às atividades orais, pois termina sendo uma atividade que se limita em



benefícios aos estudantes ouvintes (TAVARES. OLIVEIRA, 2014). Apresentar simultaneamente aos surdos de forma escrita na lousa a mesma informação transmitida por via oral a alunos ouvintes seria uma estratégia mais adequada a um ambiente inclusivo com pessoas de duas modalidades linguísticas, visual e auditiva.

É de valor considerar que ao trabalhar o ensino aprendizagem de inglês com alunos surdos de identidade surda híbrida, as construções fonológicas, morfológicas e sintáticas do aluno podem ainda ser agramaticais em Libras. Além disso, sujeitos surdos de diferentes identidades podem ter trajetórias de contato com a Libras e níveis de uso dessa língua que diferem entre si, mas estarem inseridos na mesma sala de aula.

Um surdo de identidade híbrida pode por vezes preferir a utilização da língua oral e em outras ocasiões a língua de sinais, alternando para a língua que se sente mais confortável para apropriação da informação. A Libras mostra-se ser uma possibilidade para a interação mais escolarizada, a língua para identificação do surdo com diferentes conhecimentos das demais disciplinas. Por outro lado, traduções e frases em português podem ser melhor entendidas por um surdo de identidade híbrida que tenha adquirido o português como primeira língua.

As línguas de sinais não são línguas ágrafas, frases também poderiam ser apresentadas em traduções de textos diretamente em escrita de sinais se houver a disposição materiais didáticos para o ensino de línguas ou adaptações de textos em *signwriting* que tenham sido realizadas para trabalhar a compreensão textual com pessoas surdas que possuam a Libras como primeira língua e que tenham aprendido *signwriting* na educação básica ou superior. Contudo, alertamos que no Brasil o *signwriting* como sistema de escrita ainda não é tão difundido na educação básica de surdos, embora esteja presente no currículo dos cursos superiores de Letras Libras (COUTINHO; FIGUEIRÓ, 2023).

Nas análises feitas na trajetória profissional, observamos que os alunos surdos não abordam a si mesmos a partir do olhar patológico ou da deficiência, pois para eles sua língua expressa apenas a diferença, sua interação por sinais, com as mãos, corpo e expressões. O professor de língua inglesa também precisa ver o surdo como sujeito de identidade e língua própria, aprendendo uma língua estrangeira de modalidade diferente da sua, com plena capacidade de a adquirir em modalidade escrita se a metodologia aplicada for adequada.

O uso da língua de sinais em ambiente educacional por discentes ouvintes, surdos e educadores, tal qual o professor de língua inglesa, possibilita o aluno surdo a entender o mundo em volta e a significar-se como surdo na interação com as diferenças e semelhanças com o outro (STROBEL, 2016). Nesse sentido, o professor valoriza a cultura surda dentre outras culturas na sua prática de sala de aula, vendo os sujeitos surdos a partir de suas especificidades vindas de sua identidade e respeitando as



experiências e linguagem do aluno em consideração ao processo de ensino aprendizagem formal. Pois, como observamos, cada identidade surda apresenta características próprias que se configuram como fonte de informação no fazer escolar. Aprender um pouco da língua do aluno surdo, ao menos para interações básicas em sala de aula, pode criar uma abertura comunicativa entre aluno e professor e mostrar ser uma abordagem afetiva eficaz.

Para o desenvolvimento do aluno surdo, pudemos observar que não é suficiente permitir que o aluno use sua língua na escola ou forçá-lo ao uso do português ou da Libras ou exigir o aprendizado da terceira língua, o inglês, com base na segunda língua, o português. Além da presença de profissionais qualificados e de entender as identidades surdas, Nascimento e Seixas (2021) chamam atenção para a mudança de postura, respeito e incentivo ao aluno. É preciso promover a integração com sua cultura e com sua língua para que se identifique em um processo de pertencimento saudável que possa utilizar efetivamente das línguas que carrega no seu saber e experiência e fazer associações aprendendo a língua inglesa a partir da sua posse de conhecimento de mundo em Libras.

Tavares e Oliveira (2014) apontam para o valor da compreensão das dificuldades que englobam o aprendizado da língua estrangeira para o surdo. Quando avaliando o desempenho do aluno e ao preparar-se para dar aulas, o professor precisa pensar nas potencialidades do aluno e em formas de maximizar o aprendizado a partir de suas potencialidades. Já que surdos são alunos que usam uma língua visual como primeira língua, é oportuno o uso de recursos imagéticos, figuras, fotos, vídeos, charges, softwares educacionais e outros. Dessa forma o aluno pode associar as imagens a palavras novas da língua estrangeira em modalidade escrita.

Contudo, o uso de recursos visuais não é o único método passível de uso ao professor de língua inglesa em sala de aula com surdos. Para garantir um ensino de inglês adequado às necessidades e possibilidades dos surdos, o professor deve procurar estabelecer a participação social e cultural do aluno em sala para promover a interação com textos e atividades e não focar no aprendizado de apenas palavras soltas (TAVARES; OLIVEIRA, 2014).

Por vezes o aprendizado da língua inglesa pode ser mais significativo para o aluno ouvinte que tem certo contato com a língua estrangeira através de mídias digitais, músicas, filmes e jogos de videogame. O aluno surdo precisa ser incentivado a buscar o mesmo tipo de exposição ao idioma e introduzido a materiais que sejam produtivos em seu aprendizado. Como qualquer outro aprendiz de língua estrangeira, pessoas surdas aprendendo a língua inglesa também devem ser expostas a situações de produção e consumo de enunciados na nova língua que os situem no novo mundo o qual adentram, de acordo com necessidades e situações reais de interação (TAVARES; OLIVEIRA, 2014).



É um grande desafio ao professor de inglês buscar formas de expor alunos surdos ao novo idioma sem prender-se a uma metodologia tradicional. Fincar em uma metodologia centrada no professor e privilegiando a modalidade oral (seja em inglês ou em português), é fator de risco a inclusão do aluno surdo que busca aprender uma língua estrangeira com apoio do professor e intérpretes de Libras (TAVARES; OLIVEIRA, 2014).

O professor de língua inglesa deve reconhecer que pode haver limitações para os surdos em uma sala inclusiva quando materiais de ensino de idiomas focam unicamente no ensino de uma das quatro habilidades comunicativas, como por exemplo, quando uma atividade coloca em foco total a oralidade mas o ensino da leitura e modalidade escrita não está incluída nela.

A habilidade de compreensão da escrita em língua estrangeira também é central nos exames de acesso ao ensino superior. O foco na leitura para turmas inclusivas poderia ser justificado pela sua função social, mas é preciso o cuidado para não excluir as habilidades de compreensão e produção oral das aulas de inglês que implicaria na redução do acesso dos alunos ouvintes à língua inglesa (TAVARES; OLIVEIRA, 2014).

Garantir ao aluno surdo o direito à aprendizagem da língua inglesa na modalidade escrita é um desafio, que demanda atenção a políticas públicas educacionais, exige o trabalho conjunto do professor de língua inglesa e de outros profissionais escolares, assim como a aceção de currículo e metodologia flexíveis com o uso de materiais didáticos que atendam à diversidade de necessidades dos alunos, especificamente os alunos surdos que necessitam de facilitadores tais quais o uso de imagens e tecnologias que valorizem sua cultura, identidade e língua no processo de ensino aprendizagem de inglês e outras línguas estrangeiras adicionais ao português e a Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o sujeito surdo necessita interagir em seu meio com diferentes ferramentas para apropriar-se não só da Libras e língua portuguesa, mas também da língua inglesa como idioma estrangeiro. Sua identidade vai sendo formada por intermédio do convívio com seu semelhante por meio da língua, tal qual a Libras, que deve ser valorizada e destacada na aplicação da metodologia de ensino de língua estrangeira.

O sujeito surdo de identidade híbrida não pode ter suas experiências forçadamente apagadas ou ignoradas, apesar de muitas vezes fazerem o uso mesclado da língua de sinais e da língua oral que se materializam no seu cotidiano e na escola. É diante disso que a escola e o professor de língua inglesa



devem permitir maneiras de aprendizagem que englobam as experiências, habilidades e necessidades do surdo no processo educacional.

Observamos que o povo surdo aspira pela valorização das línguas de sinais como sua primeira língua em efetivo uso e terem suas opiniões respeitadas sem que estejam de fora do opinar sobre assuntos produzidos na cultura local que também fazem parte de sua história de vida. Apesar de reconhecermos a hegemonia de determinados discursos, os sujeitos surdos hoje lutam pela aplicação e respeito de direitos já reconhecidos e da decisão de participar e exercer o “Ser Surdo” com liberdade e dignidade (VILHALVA, 2009).

O processo de inclusão de surdos pode ser fortalecido por dar espaço a interação de sujeitos surdos com seus pares, o que muitas vezes leva a constituição e fortalecimento de uma identidade surda ainda no espaço educacional que acolhe a cultura surda no exercício consciente do docente. Cabe ao educador, docente de língua inglesa que trabalha com alunos surdos, buscar romper obstáculos pedagógicos que surgem no processo de educacional do aluno que não têm o português como primeira língua, levando em consideração aspectos identitários importantes para decisões práticas e metodológicas premeditando estratégias que valorizam as diversas narrativas dentro da escola.

O contato do estudante surdo com pessoas surdas locais, surdos brasileiros de outras regiões, surdos falantes de outras línguas de sinais, familiares ouvintes e surdos, intérpretes de Libras e professores influenciarão na formação da identidade surda e aprendizado de línguas. Da mesma forma, o contato com materiais visuais e com a língua inglesa em textos, softwares, jogos, aplicativos e no dia a dia podem ampliar a aquisição da língua estrangeira adicional pelo aluno surdo e também beneficiar alunos ouvintes. Desse modo, a cultura e a língua do aluno surdo é considerada ao pensarmos o fazer educacional inclusivo no ensino de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27/08/2023.

COUTINHO, W. J. V.; FIGUEIRÓ, C. S. “Aspectos linguísticos da escrita de língua de sinais representado em mapa mental e conceitual”. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, vol. 9, n. 2, 2023.



COUTINHO, W. J. V. **Educação, identidades e culturas surdas no instituto federal de Roraima** (Dissertação de Mestrado em Educação). Seropédica: UFRRJ, 2018.

DIZEU, L.C.T. B; CAPORALI, S.A. “A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, 2005.

FERREIRA, J. G. B. “Percepções de alunos sobre leitura no curso de letras”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 35, 2022.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

HALEEM, A. *et al.* “Understanding the role of digital technologies in education: A review”. **Sustainable Operations and Computers**, vol. 3, 2022.

LOURO, G. **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

MORAES, A. H. C.; ALMEIDA, M. L. “Teaching in the Pandemic Era: Technologies in English language teaching to the deaf”. **Alfa Revista de Linguística**, vol.66, 2022.

NAKAGAWA, H. E. I. **Culturas Surdas:** o que se vê, o que se ouve (Dissertação de Mestrado em Letras). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

NASCIMENTO, J. A. A.; SEIXAS, J. A. “Deficiência auditiva e surdez: do abandono à inclusão”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 8, n. 24, 2021.

PERLIN, G. “Identidades surdas”. *In:* SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

PERLIN, G. “O lugar da cultura surda”. *In:* LOPES, M. C.; THOMA, A. S. **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2004.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos:** alteridade, diferença e identidade (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, S. L.; BAIMA, G. M.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. “Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa: busuu, duolingo e memrise”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 45, 2023.

SANTOS, M. A.; ROCHA FILHO, J. B.; VASCONCELOS, E. S. “Educação de surdos: trajetória e perspectivas na legislação”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

TAVARES, K. C. A.; OLIVEIRA, A. P. P. “Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades”. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 14, 2014.

TELES, M. M.; SIMPLÍCIO, V. “O Ser Surdo: desafios da sua inclusão escolar”. **Anais do III Fórum Identidades e Alteridades.** Itabaiana: UFS, 2009.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 16 | Nº 46 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávoro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima