



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DIFERENCIADA

Tania Aparecida Martins (UNIOESTE)¹
martitania.tm@gmail.com

Leidiani da Silva Reis (UNIOESTE)²
leidianireis@hotmail.com

Valdenir de Souza Pinheiro (UNIOESTE)³
prof.tils@gmail.com

RESUMO: A Língua Portuguesa, no Brasil, é legalmente reconhecida como segunda língua do sujeito surdo – Lei 10.436/02 e Decreto nº 5.626/05. Apesar de, também ser assim compreendida pelas escolas bilíngues e por algumas inclusivas, na prática não há um método que norteie esse ensino, em específico quando se pensa na leitura e na produção textual, atividades essenciais para a formação de alunos críticos e reflexivos, atributos cada vez mais solicitados pela sociedade. Desse modo, para ensinar os surdos a ler e escrever, geralmente, toma-se como base a oralidade ou o princípio do som, como fazem as crianças ouvintes. Contudo, os resultados mostram que esse não seria o caminho mais adequado (QUADROS, 1995, 2006). Nesse sentido, a intenção desse artigo é discutir sobre um método que pode colaborar na mediação da leitura e da produção de textos da Língua Portuguesa (L2), para o estudante surdo. Este método consiste no procedimento de tradução e interpretação de texto do português para Libras, e vice-versa. Para efeito de sondagem, foi selecionado recorte de texto produzido por estudante surdo da educação básica, a partir do projeto de extensão que envolve o ensino de Língua Portuguesa para surdos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O referido trabalho, portanto, constitui-se em uma pesquisa empírica qualitativa, com um viés interpretativo, organizado por uma metodologia etnográfica. A partir da análise realizada, foi possível constatar que, ao longo da proposta de tradução para a produção da escrita e também de uma leitura mais interpretativa, houve avanços significativos em relação ao desenvolvimento linguístico do aluno surdo. Esse avanço passou ser a mola propulsora para esse indivíduo superar as dificuldades em organizar o pensamento na L2 e avançar nos estágios da interlíngua.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta metodológica; Língua Portuguesa para surdos; Segunda língua; Leitura; Produção de textos.

¹ Aluna da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) Mestre em Letras (Unioeste). Docente da Unioeste campi Marechal Cândido Rondon; Membro do GEPEFOP – Grupo de Pesquisa em Formação de Professores da Unioeste. Bacharel em Letras Libras - UFSC. Tradutora e Intérprete de Libras Prolibras/2006. martitania.tm@gmail.com

² Aluna da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Graduanda em Letras Libras EAD – Unioeste. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: leidianireis@hotmail.com

³ Aluno da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Licenciado em Filosofia (Unioeste); Bacharel em Letras Libras - UFSC. Docente na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Membro do GEPEFOP – Grupo de Pesquisa em Formação de Professores. prof.tils@gmail.com



ABSTRACT: The Portuguese Language in Brazil is legally recognized as the second language of the deaf subject - Law 10.436/02 and Decree No. 5.626/05. Although also understood by bilingual schools and some inclusive, in practice there is a method that guides this teaching, in particular when considering the reading and textual production, essential activities for the formation of critical and reflective learners, attributes increasingly requested by society. Thus, in order to teach the deaf to read and write, it is usually based on orality or the principle of sound, as do listening children. However, the results show that this would not be the most appropriate way (QUADROS, 1995, 2006). In this sense, the intention of this paper is to discuss a method that can collaborate in the mediation of the reading and production of texts of the Portuguese Language (L2), for the deaf student. This method consists in the translation procedure and interpretation of the Portuguese to Libras text, and vice versa. For survey purposes, has been selected text clipping produced by deaf students of basic education, from the extension project involving the teaching of Portuguese language for the deaf, the State University of Western Paraná. This work, therefore, constitutes a qualitative empirical research, with an interpretative bias, organized by an ethnographic methodology. From the analysis, it was found that over the translation proposal for the production of writing and also of a more interpretative reading, there was significant progress in relation to the linguistic development of deaf students. This advance has become the driving force for this individual to overcome the difficulties in organizing the thought in L2 and to advance in the stages of interlanguage.

KEYWORDS: Methodological proposal; Portuguese language for the deaf; Second language; Reading; Production of texts.

1 ALGUMAS DISCUSSÕES INICIAIS

Estudos sobre linguagem defendem a comunicação como um dos fatores principais de integração do ser humano, uma vez que ela se transfigura em participação, convivência e socialização, responsáveis pela formação da identidade do sujeito (RAJAGOPALAN, 2001, 2013; HALL, 2006). No entanto, em seu oposto, qualquer tipo de dificuldade em estabelecer contato com seus pares têm trazido historicamente (a exemplo do indivíduo surdo) diversos problemas que refletem em sua inclusão social.

Para o surdo, a questão das línguas de sinais serem aceitas como linguagem está fundamentalmente relacionada à possibilidade de esses sujeitos interagirem socialmente, organizarem suas experiências cognitivas e terem acesso à educação. De acordo com Góes (2002) não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. Nesse sentido, a linguagem se consolida à medida que o conceito de língua esteja atrelado ao povo, país ou nação, conforme aponta Rajagopalan (2001), a língua está para o sujeito como uma bandeira de luta, ou seja, a sua identidade de povo está imbricada na identidade linguística. Assim, também compreendemos que a



Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o povo surdo é uma língua de identidade, de comunicação, de ensino e aprendizagem.

No entanto, ainda como afirma Rajagopalan (2001, p. 18) “as línguas e a lealdade à linguagem são frequentemente exploradas pelos poderes constituídos para promover fins políticos”. Desse modo, as atividades de ensino que envolvem a leitura e a produção de textos implicam-se mutuamente no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos brasileiros, uma vez que esses sujeitos em sua maioria concluí a educação básica ou o ensino superior sem o mínimo necessário para ler e produzir textos com autonomia. Se, na pedagogia de língua materna, o ato de produzir passa necessariamente pelo de receber informações de naturezas diversas (linguística, sociocultural e outros) por meio da leitura, no ensino de segunda língua tal processo também é de fundamental importância.

No caso do surdo, especialmente, o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos *inputs* a que se está exposto. Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais 'insumos' — contextos linguísticos e situações extralinguísticas — forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado. Nessa perspectiva, autores da Linguística Textual, por exemplo, defendem que um texto é sempre 'gerado' a partir de outro(s) texto(s), dependendo, portanto, das suas próprias condições de produção (GERALDI, 2006; KOCH, 2010; MARCUCHI, 2008).

A aquisição e/ou aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, enquanto para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência tanto para a leitura quanto para a escrita.

Geralmente os textos escritos por surdos costumam apresentar vocabulário reduzido, ausência de artigos, preposições, concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, falta de elementos formadores de palavras (afixos), verbos



de ligação, ausência de conectivos, como operadores argumentativos, pronomes relativos e outros (SILVA, 2001; FERNANDES, 2003; SALLES, 2004), porém, à medida que o conhecimento da língua se desenvolve, os enunciados se tornam mais complexos, os processos gramaticais antes ausentes passam a ocorrer com mais frequência e as produções escritas vão se ampliando (QUADROS, 2006).

Além de lidar com aspectos que são característicos da Língua Portuguesa, os surdos brasileiros também lidam com aspectos da Libras, que são específicos em função de seu caráter visuoespacial. Em meio a tantas circunstâncias adversas, não surpreende que a produção escrita por surdos tenha características que dificultem sua interpretação. Por outro lado, o processo de ensino da Língua Portuguesa em que os surdos estão expostos parece reproduzir tais características, sem a intenção de que realmente esses sujeitos possam ser de fato bilíngues.

Segundo Góes (1996, p.7) “as construções desviantes podem ou não permitir pistas para ajustamentos na tentativa de construção de sentido”. Casos de referencialidade ambígua, escolha lexical indevida, ordenação inadequada e sentido incompleto variam quanto às demandas de interpretação postas ao leitor. Em algumas dessas ocorrências, é possível inferir a mudança necessária à compreensão, com base no próprio enunciado e naqueles adjacentes ou ainda, em informações do contexto de produção (derivadas da observação de atividades desenvolvidas por estudantes surdos).

Nesse contexto, pretende-se apresentar neste artigo uma metodologia para trabalhar a produção de texto a partir dos procedimentos utilizados na tradução e interpretação, objetivando a aproximação da estrutura morfológica da Libras a fim de facilitar o entendimento do sentido do texto apresentado. O que se acredita com isso, é o fato de, para o estudante surdo que se encontra na situação de interlíngua (entre a estrutura da sua língua natural. — Libras e a estrutura da Língua Portuguesa – LP sua segunda língua – L2), ou seja, observando o uso da língua alvo LP, uma série de sistemas inter-relacionados deverá caracterizar o processo do aprendiz. Com o passar do tempo, é necessário entender a condição de transpor as estruturas de uma língua para outra de forma mais clara no contexto ou assunto exposto na L2 – língua alvo, para depois, se



trabalhar a estrutura em sua plenitude. Neste artigo, analisamos um recorte de texto com os procedimentos de tradução e interpretação envolvendo a produção de texto da Libras para a Língua Portuguesa.

Esta pesquisa originou-se de inquietações dos autores no decorrer de atividades de letramento que vem sendo desenvolvidas nos últimos tempos em várias situações como: cursos de extensão universitária, docente bilíngue em escola especial para surdos, como docente em sala de aula com surdos inclusos e como tradutor e intérprete em salas de aulas inclusivas. Vale ressaltar que, esses estudantes surdos são atendidos nos diferentes níveis de escolaridade, em escolas inclusivas, escolas especiais para surdos e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEs), porém, independente do espaço educacional em que são atendidos, geralmente apresentam as mesmas dificuldades na interpretação das leituras e produção de textos realizados em Língua Portuguesa como (L2). O que observamos ao longo dos trabalhos até o momento é o fato de esses estudantes verem a disciplina de Língua Portuguesa como uma tarefa a ser cumprida, existindo como parte da grade curricular do curso, na qual realizam as atividades propostas apenas para garantir a nota ou a certificação, sem uma motivação ou visualização da importância dessas habilidades para suas vidas como sujeitos bilíngues.

Enquanto isso, à medida que vão avançando na escolaridade, o entendimento dos textos e a produção escrita desse estudante continuam com o mínimo ou quase nada de progresso na externalização do conhecimento. O fato de serem usuário de uma língua visuoespacial e terem seu conhecimento de mundo a partir dessa língua, no momento da produção escrita e da leitura em outra língua de modalidade oral/auditiva (Língua Portuguesa) apresentam grandes dificuldades, tanto vocabular quanto gramatical por não terem atingido as habilidades linguísticas necessárias em sua vida escolar, quando o ensino da L2, na maioria das vezes foi trabalhado com metodologias voltadas ao ensino para ouvintes. Dessa forma, é preocupante encontrar estudantes surdos no ensino superior e perceber que as dificuldades linguísticas tanto na leitura quanto na escrita continuam as mesmas da época em que estudavam no ensino fundamental.



A partir disso, muitas indagações surgem no sentido de tentar entender onde está o procedimento equivocado no ensino da Língua Portuguesa para esse sujeito que a usa como L2 e que não atinge o entendimento do mecanismo de coesão e coerência e sua produção de leitura e escrita. Portanto, há necessidade de desenvolver novos métodos e estratégias que apresentem caminhos inovadores para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa de forma significativa para esse estudante.

Este trabalho constitui-se, portanto, em uma pesquisa empírica qualitativa, com um viés interpretativo, organizado por uma metodologia etnográfica que permite o estudo da conduta humana em contextos socioculturais e os sentidos que os seus participantes imprimem as suas ações e as dos outros (ASSIS-PETERSON, 2004). Para esse estudo com o enfoque que pretendemos, o modelo etnográfico foi o que mais propiciou condições para a interpretação dos elementos que pretendemos no desenrolar dessa pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram recortes de textos produzidos por estudantes surdos da educação básica. A observação, a partir desses recortes, dá-se no sentido de observar as semelhanças nas dificuldades do aprendizado da Língua Portuguesa como língua estrangeira, a fim de propor meios ou estratégias metodológicas para o ensino e aprendizado, considerando os aspectos da leitura e produção de texto.

Para tanto este artigo, assim se apresenta: na primeira seção trazemos uma breve discussão inicial acerca de alguns aspectos teóricos e perspectivas que delineiam esse artigo, na sequência apresentamos um panorama sobre a educação bilíngue e o bilinguismo dos surdos com base na necessidade de uma política linguística que subsidie a sua efetivação e autonomia. Na seção três trazemos para a discussão o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e uma proposta diferenciada para leitura e produção de textos face aos procedimentos de tradução e interpretação. Na seção quatro segue as considerações finais e por fim as referências bibliográficas que sustentam as discussões aqui apresentadas.



2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BILINGUISMO DOS SURDOS: A NECESSIDADE DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS QUE VISEM SUA EMANCIPAÇÃO

O ser humano é capaz de mudar o mundo para melhor, se possível, e de mudar a si mesmo para melhor, se necessário (FRANKL, 2006). Assim, é preciso usar sua liberdade interior, valorizar o convívio social e desenvolver sua consciência de humanidade. O sujeito apenas alcança essa condição quando é aceito pelos colegas e, principalmente, pelo educador como pessoa e não apenas como educando. Silva (2006), em uma visão humanista, mostra o sujeito como um ser de relações, capaz de aprender, mudar e de transformar realidade.

Nesse contexto, com relação ao ensino-aprendizagem de línguas por pessoas surdas, os estudiosos⁴ de aquisição de linguagem enfatizam a ideia de que toda criança surda deveria crescer em um ambiente bilíngue. Tal concepção propõe o uso tanto da língua de sinais quanto da oral (em sua modalidade escrita e quando possível em sua modalidade falada), pois as pesquisas indicam que, dessa maneira, as crianças conseguiriam desenvolver melhor suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais, uma vez que, por meio da linguagem, aprimoram habilidades como abstração, memorização, que são críticas para o desenvolvimento pessoal. Para tanto, políticas linguísticas para essa questão seriam necessárias e urgentes. Nessa perspectiva Rajagopalan (2013) afirma que:

O ensino de línguas, sejam elas línguas maternas, sejam línguas estrangeiras, constituiu-se desde sempre como parte integral da política linguística (no sentido de *language policy**) posta em prática no país em pauta. Curiosamente esse fato nem sempre foi reconhecido como tal (RAJAGOPALAN, 2013 p. 144).

Apesar da Libras ser reconhecida como língua pela Lei 10.436 em 2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626 no ano de 2005, o seu ensino ainda está muito aquém

⁴ Entre eles, Grosjean (2001), Ramsey & Noriega (2001), Ferreira-Brito (1989), Fernandes (1990), Felipe (1989), Martin (2001), Bonvillian & Siedlecki (2000), entre outros.



ao considerarmos que as políticas linguísticas para esse fim ainda são muito incipientes, assim como o ensino da Língua Portuguesa como L2 para os surdos, que segue até o momento sem ser delineada de modo que atenda as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos. Podemos considerar que a existência da Libras e da Língua Portuguesa convivendo e dividindo o mesmo espaço linguístico faz parte de comunidades de falantes linguisticamente distintas, porém uma delas ainda luta pela sua existência, nesse caso a Libras. De acordo com Rajagopalan (2001, p. 19), “a existência de uma linguagem baseia-se na existência de uma comunidade de falantes que garantem a compreensão mútua ‘compreender e ser compreendido’”.

Dessa maneira, a proposta de bilinguismo tem de ocorrer de modo apropriado para os interlocutores e a situação, lembrando que os surdos se valem em alguns casos da língua de sinais, em outros da oral (em uma de suas modalidades) e, em algumas ocasiões, serão as duas línguas em alternância.

Nesse sentido, Grosjean (2001) salienta que uma proposta bilíngue para surdos deve levá-los a, progressivamente, tornarem-se membros de ambas as culturas: surda e ouvinte. Eles precisam se identificar, pelo menos em parte, com a comunidade ouvinte, que é quase sempre o grupo social de seus pais e familiares. Mas o sujeito surdo deve, o mais cedo possível, entrar em contato com a sua própria comunidade para sentir-se confortável em ambas as culturas e ser capaz de identificar-se com cada uma tanto quanto possível.

As línguas de sinais são línguas naturais porque, assim como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas, e porque, devido a sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato, enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (QUADROS, KARNOPP, 2004).

Um dos motivos das línguas de sinais serem distintas das línguas orais é a questão da modalidade, ou seja, as línguas orais exploram os canais oral e auditivo, enquanto as línguas de sinais utilizam-se de um meio ou canal visual, espacial e gestual. Assim,



articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, em outras palavras, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários por meio das mesmas dimensões espaciais. Daí o fato de muitas vezes apresentarem formas icônicas, isto é, formas linguísticas que tentam copiar o referente real em suas características visuais. De acordo com Ferreira-Brito (1997),

Essa iconicidade, mais evidente nas estruturas das línguas de sinais do que nas orais, deve-se a esse fato e em razão de que o espaço parece ser mais concreto e palpável do que o tempo, dimensão utilizada pelas línguas orais-auditivas quando constituem suas estruturas por meio de sequências sonoras que, em geral, transmitem-se temporalmente (FERREIRA-BRITO, 1997, p. 20).

Tais diferenças de modalidade entre a Libras e a Língua Portuguesa têm colocado o poder de argumentação, principalmente do estudante surdo, à prova. Diante do exposto, os surdos apresentam riqueza argumentativa quando deve ser feito em Libras, o que não acontece quando esse sujeito é exposto à leitura e produção escrita em Língua Portuguesa. Argumentar, portanto, é expressar opinião sobre um fato ou uma situação, a defesa do ponto de vista do autor é a tese. Para defendê-la são necessários bons argumentos, e nesse sentido, tem-se a possibilidade de, em certas situações, ultrapassar os limites de uma opinião, porque a ideia defendida pelo autor pode influenciar o leitor e chegar a fazê-lo mudar de postura diante de um assunto polêmico. Essa condição cabe tanto ao surdo quanto ao ouvinte. Assim, a argumentação está ligada ao convencimento e, mesmo que o leitor não concorde totalmente com o autor, o leitor do texto deve identificar um bom embasamento nos argumentos apresentados e coerência no raciocínio exposto. Nesse sentido, Koch (1993) afirma que:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relação que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamento que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outros(s) de determinada maneira, obter dele(s)



determinada maneira (verbais ou não verbais) (KOCH, 1993, p. 29, destaques da autora).

A escrita é o meio de comunicação pelo qual o homem usa para se relacionar com o mundo onde vive, não só na área da educação, mas em outros setores da atividade humana. Escrever bem é uma necessidade em todas as áreas, não é preciso usar palavras difíceis, mas é necessário conhecer a norma padrão, para que o texto tenha aceitação pelo leitor, é preciso que a mensagem do texto seja clara e objetiva, além de identificar o gênero textual. Portanto, saber utilizar a linguagem oral e escrita é indispensável para o homem se comunicar. Por isso, a escola precisa ensinar e incentivar o discente a ler e a escrever, expressar-se em todas as situações, sendo essencial para o exercício da cidadania. A leitura e a escrita proporcionam a apropriação do conhecimento, tornando as pessoas mais críticas. Conforme Soares (2001),

O hábito da leitura é criado a partir de estímulos em idade adequada e a forma como esta é trabalhada colabora muito para se criar uma geração habituada a ler, que, certamente, terá uma linguagem muito mais ampla e valiosa, fazendo parte de uma sociedade onde poderá participar e argumentar (SOARES, 2001, p. 78).

O principal objetivo de ensinar a Língua Portuguesa, tanto para o aluno surdo quanto para o ouvinte, é desenvolver a competência comunicativa e a capacidade de compreender principalmente os textos escritos. O texto também é entendido como unidade central do ensino-aprendizagem. Como diz Geraldi (1996, p. 71), “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da linguagem”. Em outras palavras, centrar o ensino no texto compreende trabalhar com diferentes gêneros-textuais em sala de aula.

Assim sendo, no caso dos alunos surdos, deve-se considerar os textos em Libras e em português, mostrando as modalidades existentes, facilitando o reconhecimento de cada tipo, quando necessário. Para Salles (2007), o entendimento do contexto precisa ser feito por meio da língua de sinais:



Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a Libras. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em Língua Portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de Língua Portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue (SALLES, 2007, p. 21).

Compreender a importância da leitura e sua função social como condição indispensável na produção escrita para o aperfeiçoamento do educando enquanto sujeito, capaz de compreender a sociedade e a sua participação nela, também é um dos objetivos que permeiam a educação bilíngue para surdos. O conhecimento adquirido a partir da leitura e da escrita contribuirá na reflexão sobre si, bem como o seu lugar na sociedade, subsidiará a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado para além do senso comum.

3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2: UMA PROPOSTA DIFERENCIADA FACE AOS PROCEDIMENTOS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Ao considerar as discussões elencadas, com o objetivo de um trabalho direcionado à construção de uma proposta diferenciada de ensino de Língua Portuguesa para surdos, a presente pesquisa parte de procedimentos de tradução e interpretação envolvendo a Língua Portuguesa e a Libras. Desta forma, observa-se a necessidade de recorrer, primeiramente, a estratégias que auxiliem na clareza dos sentidos do texto, para depois trabalhar a estrutura da Língua Portuguesa.

A partir dos procedimentos de tradução e interpretação apresentados por Barbosa (2004, p. 64 – 70), sugerimos a aplicação, inicialmente, dos dois primeiros procedimentos: (i) Tradução palavra-por-palavra: nessa etapa a tradução de determinado segmento textual (palavra, frase, oração) é expresso na língua da tradução mantendo-se



as mesmas categorias numa mesma ordem sintática, utilizando vocábulos cujo semanticismo seja (aproximadamente) idêntico ao dos vocábulos correspondentes no texto na língua original. Essa tradução corresponde ao que chamamos de português sinalizado; e (ii) Tradução literal: compreendida pela autora como “aquela que mantém a semântica estrita, adequando a morfossintaxe às normas gramaticais da língua da tradução” (AUBERT, 1987 apud BARBOSA, 2004, p. 65). Essa também é confundida com a tradução palavra-por-palavra, ou seja, com o português-sinalizado. Com isso, a proposta que aqui se apresenta é primeiramente uma leitura e escrita da Língua Portuguesa para Libras, seguindo esses dois procedimentos da tradução.

Nessa perspectiva, compreendemos que a leitura do texto escrito em português utilizando a estratégia de traduzir palavra-por-palavra para Libras deve ter como foco a tradução individualizada de cada palavra por um sinal, a fim de ampliar os sentidos e os conceitos dos vocabulários do português, mas com o objetivo de tentar entender a macroestrutura do texto, ou seja, o significado do texto e não de cada palavra em particular.

Também nesse processo do surdo na aquisição do português, do mesmo modo que ocorre com a aquisição de qualquer segunda língua, há vários estágios que são chamados de interlíngua. Para Quadros (2006, p. 34), “as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo”. Com isso, o aprendiz da segunda língua apresenta características que envolvem uma mistura da estrutura da primeira língua com vocabulários aprendidos da segunda.

A interlíngua não pode ser concebida como algo confuso e desorganizado, mas como um caminho que sugere hipóteses e regras que começam a traçar outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda. Para Brochado (2002), esse processo é bem evidente na produção textual dos alunos surdos fluentes na língua de sinais. Nesse sentido, segundo Grosjean (1982), saber uma segunda língua pode tornar uma pessoa bilíngue desde que ela use a L2 de forma regular e fluente. Sendo assim, muitos teóricos têm pesquisado o modo pelo qual se aprende ou se adquire uma segunda língua. Brochado (2003) apresenta em sua tese “a apropriação da

escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira”, uma proposta de representação a partir de três estágios, os quais ela chama de interlíngua I (ILI), interlíngua II (ILII) e interlíngua III (ILIII), conforme segue no quadro 01 abaixo:

Quadro 01: representação dos estágios de interlíngua em crianças surdas sugeridos por (BROCHADO 2003, *apud* QUADROS 2006).

INTERLÍNGUA I (IL1)	INTERLÍNGUA II (IL2)	INTERLÍNGUA III (IL3)
<p>Neste estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Predomínio de construções frasais sintéticas; ➤ Estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2); ➤ Aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; 	<p>Neste estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2; ➤ Estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português; ➤ Frases e palavras justapostas confusas, não 	<p>Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de sentenças na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estruturas frasais na ordem direta do português; ➤ Predomínio de estruturas frasais SVO; ➤ Aparecimento maior de estruturas complexas; ➤ Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção); ➤ Categorias funcionais empregadas,

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); ➤ Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); ➤ Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; ➤ Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente; ➤ Uso de construções de frase tipo tópicocomentário, em quantidade, ➤ Proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2; ➤ Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; ➤ Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; ➤ Falta de marcas morfológicas; ➤ Uso de artigos, às vezes, sem adequação; ➤ Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada; 	<p>resultam em efeito de sentido comunicativo;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; ➤ Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); às vezes, emprego de verbos de ligação com correção; ➤ Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado; ➤ Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham; ➤ Uso de algumas preposições, nem sempre adequado; ➤ Uso de conjunções, quase sempre inadequado; ➤ Inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida; ➤ 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. 	<p>predominantemente, com adequação;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido; ➤ Uso de preposições com mais acertos; ➤ Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que); flexão dos nomes, com consistência; ➤ Flexão verbal, com maior adequação; ➤ Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número; ➤ Desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência; ➤ Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência.
---	---	---



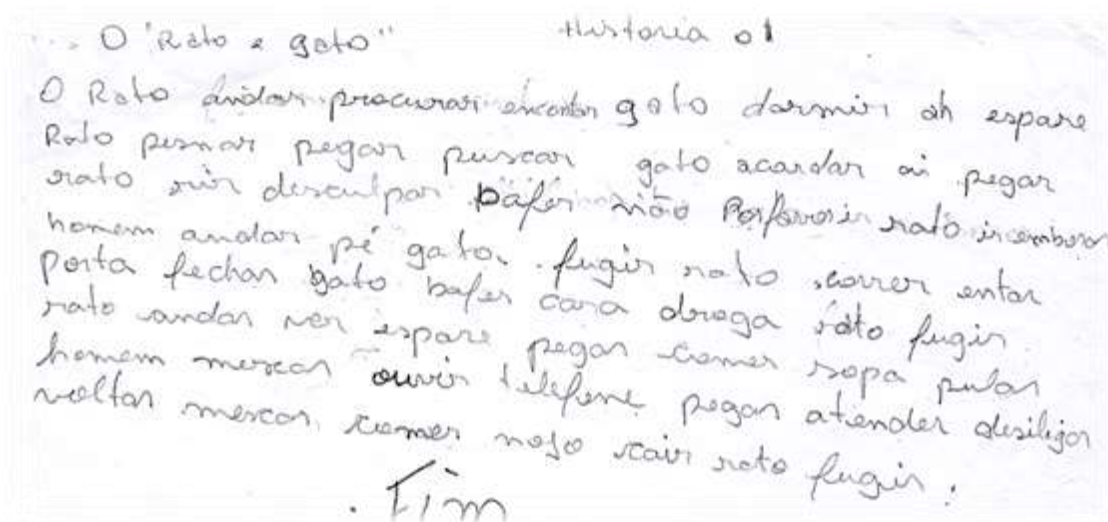
➤ Pouco uso de conjunção e sem consistência.		
--	--	--

Fonte: adaptação de Brochado (2003, *apud* QUADROS 2006).

Para Brochado (2003), os aprendizes surdos têm apresentado dificuldades de aprendizagem da escrita por terem língua e cultura diferentes do ouvinte. Nesse sentido, o processo de apropriação de uma segunda língua por surdos, corresponde ao de uma língua estrangeira, com interferência da primeira língua e decorrente das especificidades da surdez. Quadros (1999) afirma que o ensino da Língua Portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes e que, por essa razão, os resultados foram considerados um fracasso. Contudo, na conjuntura atual, o que mais intriga é o ensino do português para aqueles surdos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental e se encontram, a maioria, entre os estágios de interlíngua I e II, ou para os alunos surdos do Ensino Médio ou Ensino Superior que estão estagnados entre os estágios de interlíngua II e III. Para esses que já são adultos, as propostas de letramento em sua maioria não atende as reais necessidades desses estudantes. Vejamos, em seguida, como essa questão se consolida, na prática.

O texto 01 abaixo foi escrito por um estudante surdo incluso no 1º ano do Ensino Médio. A história corresponde a uma transcrição para o português de um texto produzido em Libras. A transcrição nesse caso, passou pelo procedimento da tradução literal da Libras para o português. Esse texto é resultado dos trabalhos iniciais desenvolvidos no projeto de extensão que envolve o ensino de Língua Portuguesa para surdos, no início de 2013, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no *Campus* de Marechal Cândido Rondon.

Texto 01: Tradução da história em Libras para a Língua Portuguesa, realizada por estudante surdo – 1º ano do Ensino Médio:



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Em geral os alunos surdos se colocam um pouco resistentes no que se refere não à leitura, mas à escrita da Língua Portuguesa. Por isso, inicialmente é necessário desmitificar alguns conceitos e mitos que os próprios surdos têm sobre si mesmo, um deles é o de que o surdo não consegue aprender a escrever em português. Ao longo da proposta de tradução para a produção da escrita e também de uma leitura mais interpretativa, os resultados surgem a partir do desenvolvimento e do esforço de cada indivíduo, que passa ser a mola propulsora para superar as dificuldades em organizar o pensamento na L2 e avançar nos estágios da interlíngua.

A partir desse texto pode-se perceber que as diferenças estruturais são bem acentuadas, porém, na elaboração de tradução, mesmo que na interlíngua o estudante surdo consegue se familiarizar com as diferenças nas estruturas entre português e Libras.

De acordo com as pesquisas acerca do ensino de uma língua estrangeira, quando não há o contato, a urgência da interação comunicativa, a L2 pode permanecer estrangeirizada. E essa realidade pode ser percebida tanto nos ouvintes que ainda não dominam a língua de sinais, quanto nos surdos com suas dificuldades no uso do português



nas modalidades de leitura e escrita. A respeito disso, o fato do MEC delinear algumas diretrizes para a correção de textos produzidos por alunos surdos (Circular 277/94 e Portaria nº 1679/99) em que orientam os professores a avaliar o conteúdo em detrimento da forma, têm sido uma grande controvérsia, pois ao invés dos alunos surdos progredirem nas suas produções textuais "desestrangeirizando" a sua escrita, suas produções permanecem desestruturadas, perpetuando a ideia equivocada de que o surdo escreve de tal maneira devido as características da Libras. Sobre essa política linguística apontada pelo MEC corroboramos com o que diz Rajagopalan:

Os professores de língua nos mais variados níveis do sistema educacional de uma nação precisam ficar atentos a questões que dizem respeito à política linguística em vigor para não estarem em desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nos estatutos e diretrizes formuladas. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73)

A metodologia de ensino de uma L2 é aqui entendida como o conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar e que são explicáveis por um feixe de pressupostos, ou métodos, ou seja, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, como os materiais de ensino, a produção das aulas e suas extensões, as avaliações do processo e dos seus agentes, as práticas do letramento e outras. Língua estrangeira é, portanto, uma outra língua em outra cultura pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la. Mas que acima de tudo, está na vontade, na conscientização dos grupos interessados principalmente, na prática do bilinguismo sistematizado na interação entre surdos e ouvintes.

Neste contexto, portanto, a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para surdos, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para o aprendizado da escrita. Cabe lembrar que assim como a Língua Portuguesa, a Libras também possui sua estrutura gramatical responsável em nortear toda a construção de seus enunciados e comunicação em sinais. Do ponto de vista da aquisição



de português L2 por surdos, a análise contrastiva mostra a necessidade de explicitar os mecanismos gramaticais inexistentes em Libras em relação ao português. No ensino aprendido do português para o surdo, alguns procedimentos são imprescindíveis, e os professores devem sempre ficar atentos para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas que envolvem aspectos macroestruturais - gêneros, tipologia, pragmática e semântica (textos discursivos); e microestruturais - gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos no ensino da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos para uma prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa para surdos, envolvem muito mais que o saber metodológico dessa língua alvo, envolve acima de tudo o interesse pela cultura e identidade desse sujeito que tem uma forma de ver e pensar bastante peculiar e diferente do ouvinte. Envolve o respeito e o esforço em também conhecer com mais profundidade sua língua a fim de dialogar com ele também por meio da língua de sinais. A proposta do bilinguismo e a expectativa de mais ouvintes apreenderem a língua de sinais e poderem estabelecer uma comunicação, uma troca, uma interação mais efetiva com o sujeito surdo pode fazer uma grande diferença no progresso do aprendizado desse sujeito em relação à Língua Portuguesa.

As questões apontadas em uma possível proposta de produção de texto com base no método de tradução e interpretação dos textos do português para Libras, e vice-versa, vêm expor uma situação que requer ações específicas e especializadas. Se por um lado, têm-se os fenômenos típicos da aquisição de segunda língua — o que desmistifica visões alarmistas, por outro lado, são inegáveis as especificidades da situação de aquisição das modalidades leitura e escrita da língua oral pelo surdo, o que torna imprescindível o oferecimento de condições adequadas ao seu desenvolvimento acadêmico e intelectual.



Nesse sentido, seguindo orientações do Ministério da Educação, no ensino de Língua Portuguesa para surdos, um procedimento essencial é a escola fazer o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação linguística e (multi)cultural.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza de. **A etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. Mini-curso: os componentes essenciais da entrevista etnográfica: uma questão metodológica. **III Fórum Internacional de Ensino de Línguas estrangeiras - III FILE**. UCPel/2004.
- BARBOSA, Heloísa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução** – uma nova proposta. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- BROCHADO, Sônia Maria. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.55.
- FERREIRA BRITO, Lucinda. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. In Brasil, Secretaria de Educação Especial - Língua Brasileira de Sinais V. III. Série Atualidades Pedagógicas. (Org. et al) Ferreira Brito. Brasília: SEESP, 1997. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002297.pdf>
- GIRALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4ª Ed. Ática 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KLEIMAM, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes 2000.
- KOCK, Igedore Villaça. **A inter-Ação Pela Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.



_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MASINI, Elsie F.S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez. 1989 1ª Ed.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. In: SKLIAR C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice M. **Ideias para ensinar português para surdos**. MEC. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas**. In Moita Lopes, L. P. de (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente- Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-163.

_____. **The politics of language and the concept of linguistic identity**. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, nº 24, 2001 / p. 17-28.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In Djane Corrêia (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Editora Pontes, 2014. p. 73-82.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília : MEC, SEESP, 2004. 2 v. : il.._(Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANCHÉZ G., Carlos M. **La increíble y triste historia de la sordera**. CEPROSORD, 1996.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: Aspectos e implicações Neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, Ivani Rodrigues. Construções sobre a Construção da Narrativa pelo Aluno Surdo. In: Silva, I. R; Kauchakje, S; Gesueli, Z. M. **Cidadania, Surdez e Linguagem – Desafios e realidades**, São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, Marília Piedade M. **A construção de sentido na escrita do aluno surdo**. São Paulo, Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre:Ed. Mediação, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**.17ª Ed.São Paulo, Ática 2001.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.



Web - Revista SOCIODIALETO

Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos, Dialetológicos e Discursivos - NUPESDD
Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo - LALIMU
ISSN: 2178-1486 • Volume 9 • Número 26 • Nov. 2018

_____; GÓES, M.C.R. **O Instrutor surdo e seu objeto de trabalho:** construções discursivas no interjogo surdo-ouvinte. In: Para Além do Silêncio, Revista da Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos ano IV, n. 5 e 6 p. 4-8, Lisboa, 1992.

Recebido Para Publicação em 23 de agosto de 2018.
Aprovado Para Publicação em 18 de outubro de 2018.