

Desenvolvimento de Português como segunda língua para surdos na universidade: uma proposta didática para leitura de resumo acadêmico

Development of Portuguese as a second language for deaf people at university: a didactic proposal for reading academic abstracts

Isabelle Pinheiro Fagundes



isabelle.fagundes@ufersa.edu.br

Universidade Federal Rural do Semi Árido, Mossoró, RN, Brasil.

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo



augusta.reinaldo@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, BR.

Resumo

O interesse crescente na linguagem escrita tem conquistado a atenção de pesquisadores engajados no estudo da surdez, provocando uma série de questionamentos sobre as estratégias e abordagens essenciais para promover o desenvolvimento da leitura e escrita em estudantes surdos. Este artigo tem como objetivo analisar os resultados de atividades de ensino de Língua Portuguesa centrado no gênero resumo acadêmico desenvolvidas para e com alunos surdos do curso de Letras Libras de uma universidade pública do interior norte rio grandense. As atividades analisadas fazem parte da primeira fase de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), vinculada a uma pesquisa doutoral em andamento. Os resultados mostram que as atividades realizadas foram bem-sucedidas, pois permitiram que os alunos expressassem seus pensamentos por escrito sobre o assunto abordado, utilizando a língua de sinais como base para seu processo de escrita. Por meio dessas atividades, conseguimos promover o contato com materiais escritos no ambiente acadêmico, incentivando a leitura e a escrita sem suprimir a Língua Portuguesa em favor da Libras.

Palavras-chave: Português como L2 para surdos; Ensino de língua para fins específicos; Didatização de gêneros acadêmicos.

Abstract

The growing interest in written language has captured the attention of researchers engaged in the study of deafness, prompting a series of inquiries into the essential strategies and approaches to promote the development of reading and writing skills in deaf students. This article aims to analyze the results of teaching activities focused on Portuguese language centered on the academic abstract genre, developed for and with deaf students from the Libras Letters course at a public university in the

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 24/10/2023

Aprovação do trabalho: 07/06/2024

Publicação do trabalho: 02/09/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i4e63995



northern interior of Rio Grande do Norte. The analyzed activities are part of the first phase of a didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), linked to an ongoing doctoral research project. The results show that the activities carried out were successful, as they allowed students to express their thoughts in writing on the topic discussed, using sign language as a basis for their writing process. Through these activities, we were able to promote contact with written materials in the academic environment, encouraging reading and writing without suppressing Portuguese language in favor of Libras.

Keywords: Portuguese as L2 for the deaf; Teaching language for specific purposes; Teaching academic genres.

1. Um olhar inicial

A preocupação com a linguagem escrita tem despertado o interesse de pesquisadores que se dedicam à área da surdez, gerando diversas interrogações acerca das estratégias e abordagens necessárias para o desenvolvimento da leitura e escrita em alunos surdos. Isso ocorre porque, na perspectiva bilíngue, a oralização deixa de ser o alicerce do processo de alfabetização e letramento, perdendo seu status de pré-requisito (Gesueli, 1998).

Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa (LP) para indivíduos surdos tem seguido a mesma abordagem utilizada para alunos ouvintes, resultando consistentemente em insucesso do processo educacional do povo surdo. Uma consequência ainda mais grave é a persistência na crença de que os surdos possuem uma “deficiência verbal ou deficiência linguística” (Karnopp, 2012) em comparação com pessoas ouvintes. Apesar das diferenças visuais entre os surdos e os ouvintes, ambos são tratados de maneira igualitária quando a necessidade de diferenciação se faz presente.

Diante dos resultados acadêmicos pouco satisfatórios de alunos surdos inseridos na rede regular de ensino, torna-se urgente intervir nesse âmbito, visando proporcionar uma aprendizagem autônoma da leitura e escrita em LP. Essa abordagem visa assegurar uma compreensão sólida dos conteúdos escolares e acadêmicos. No entanto, essa abordagem não tem sido implementada de forma adequada no contexto de ensino tradicional. Portanto, a discussão sobre o ensino da LP como segunda língua para sujeitos surdos é de extrema relevância e tem sido apoiada por diversos estudiosos preocupados com essa situação (Lodi, 2004; Peixoto, 2006).

Este artigo tem como objetivo analisar os resultados de atividades de ensino de LP centrado no gênero resumo acadêmico desenvolvidas para e com alunos surdos do curso de Letras Libras de uma universidade pública do interior norte rio grandense. Para atender a esse

objetivo, o texto está organizado, além dessa introdução, nas seguintes seções: os pressupostos teóricos, com foco na relação do surdo com a escrita em Língua Portuguesa; ensino e aprendizagem de gêneros textuais à luz do interacionismo sociodiscursivo; o contexto de geração dos dados; a sequência de atividades, incluindo objetivos e resultados relacionados à leitura de um resumo acadêmico; e um olhar final sobre a proposta.

2. A relação do surdo com a escrita em Língua Portuguesa

Os surdos brasileiros, quando têm acesso a sua língua materna, se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua visuoespacial que compartilha todas as características fundamentais das línguas orais que dispõem de gramática. Libras é uma língua criada e utilizada pela comunidade surda brasileira em diferentes contextos. Sua presença nas escolas é muito importante, uma vez que promove um ensino de maior qualidade para os surdos, contribuindo para o progresso da comunidade surda e instigando reflexões sobre o papel social dessas pessoas.

Um indivíduo surdo que utiliza Libras como sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) é considerado bilíngue. Para que um estudante surdo alcance esse status de bilinguismo, é crucial que as instituições de ensino ofereçam uma abordagem educacional própria do bilinguismo, ou seja, que integrem Libras e Português, empregando métodos pedagógicos bilíngues.

A Libras é uma língua reconhecida pela Lei 10.436/02 (Brasil, 2002), que determina que a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita, segunda língua para os surdos brasileiros. Contudo, o surdo precisa ter acesso primeiro a língua de sinais, para em seguida, aprender a Língua Portuguesa. Portanto, a aprendizagem de ambas as línguas é um direito constitucional do surdo.

Devido à percepção de que, em algumas situações, a qualidade do ensino nas escolas pode não atender plenamente às necessidades dos alunos surdos, é possível identificar uma das principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes: a leitura, compreensão e escrita em Língua Portuguesa. Isso não implica uma generalização sobre todos os professores, pois muitos dedicam-se intensamente e oferecem um ensino de qualidade. No entanto, em alguns casos, podem ser observados métodos pedagógicos que não são totalmente adequados para os alunos surdos, o que pode impactar seu desenvolvimento linguístico. A dificuldade não reside na

capacidade cognitiva desses estudantes, mas sim na necessidade de uma base sólida no ensino de Português que contemple suas particularidades linguísticas e pedagógicas.

Almeida (2015) afirma que a aprendizagem da LP escrita pelo surdo (preferencialmente quando criança) deve ser baseada em atividades significativas, que visem à produção da escrita. Isso significa que os surdos precisam ter contato constante com textos em Língua Portuguesa, de acordo com seu nível linguístico e de interesse etário, mesmo que estejam se comunicando em Língua de Sinais. Para isso, é importante que eles construam exemplos dessa língua para entender o texto escrito.

Lacerda e Lodi (2014) afirmam que para que os alunos surdos possam se apropriar integralmente dos conteúdos ministrados em sala de aula, é preciso respeitar suas demandas linguísticas. Dessa forma, é necessário que eles tenham acesso aos conteúdos escolares em Libras, pois essa é uma língua de fácil aquisição para eles e que pode melhor mediar a construção de novos conhecimentos.

Isso ocorre porque as línguas de sinais, por utilizar o canal viso gestual, é a modalidade de linguagem plenamente acessível ao surdo, favorecendo seu desenvolvimento e auxiliando-o em sua constituição de sujeito. Portanto, a Libras deve ser incorporada às práticas pedagógicas para um desenvolvimento integral do aluno surdo, levando em conta sua particularidade linguística e, portanto, o acesso à cultura do grupo no qual está inserido (Lacerda e Lodi, 2014).

Essa realidade de ensino de LP para surdos não se aplica uniformemente aos que conseguem chegar ao nível superior. De fato, em alguns casos, devido a vários fatores, como o grau de escolaridade exigido pelas universidades, o processo seletivo de ingresso nessa instância de ensino e a idade de ingresso nos cursos, presume-se que esses alunos cheguem minimamente preparados. No entanto, é importante ressaltar que essa suposição nem sempre se confirma, pois existem surdos que chegam bem preparados.

De certa maneira, os surdos não dependem necessariamente da LP para se comunicar, uma vez que possuem a Libras como sua primeira língua. No entanto, ao buscarem ingressar na academia e lidar com a vida cotidiana, que inclui a leitura de notícias em revistas, jornais, entre outros meios, é essencial adquirir conhecimentos em LP, pois enfrentam desafios contínuos nesse processo, e a habilidade de fazer uso consciente da LP é crucial para conquistar a independência nesse contexto.

Ao ingressarem no Ensino Superior, deparam-se com uma realidade mais hostil do que no Ensino Básico, pois o ritmo de leitura e de atividades que demandam domínio de níveis mais complexos da LP é mais desafiador. Nesse contexto, eles são expostos a gêneros que, em sua maioria, não conheceram antes, tais como resumo acadêmico, artigo científico, resenha crítica, entre outros.

Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que as línguas expressam a capacidade humana para a linguagem, as culturas, valores e padrões sociais de determinado grupo social. Dessa forma, a LP deve ter um papel mais valorizado na vida cultural e nas expressões individuais dos surdos. No entanto, muitos alunos surdos não se interessam em escrever em Português. Esse desinteresse pode ser causado por diversos fatores, como o ensino inadequado da LP, a dificuldade de comunicação com ouvintes e a falta de valorização da Língua de Sinais.

A escrita em Português é uma tarefa complexa para os surdos, pois eles não compreendem o significado das palavras que utilizam. Isso ocorre porque a LP é uma língua oral, e os surdos não têm acesso à audição. Para que os surdos possam desenvolver suas habilidades de escrita em Português, é necessário que eles tenham acesso a um ensino de qualidade, que considere suas necessidades e suas características linguísticas. Além disso, é importante que os surdos tenham a oportunidade de se comunicar com ouvintes em um ambiente de respeito e aceitação.

A próxima seção trata do ensino e aprendizagem de línguas orientado pelos gêneros textuais, segundo o interacionismo sociodiscursivo (ISD), perspectiva que tem sido muito utilizada, devido aos resultados positivos já descritos nos estudos aplicados.

3. Ensino e aprendizagem de gêneros textuais à luz do interacionismo sociodiscursivo

A abordagem dos gêneros textuais tem sido alvo de numerosos estudos e reflexões no contexto do ensino de língua no Brasil, especialmente após a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que destacaram a relevância do texto no ensino de Língua Portuguesa. Os textos passaram a ser considerados unidades que se expandem na perspectiva dos gêneros textuais, que, por sua vez, passaram a ser adotados como foco do ensino devido ao seu papel como veículos essenciais para análises tanto linguísticas quanto textuais.

No que diz respeito ao ensino de LP para surdos, temos considerado os pressupostos sociointeracionistas discursivos defendidos por Bronckart (1999) e seus seguidores. De acordo com esse teórico, conhecer um gênero de texto envolve compreender suas condições de uso,

pertinência e eficácia no contexto social. Dolz e Schneuwly (2004) compartilham dessa visão, defendendo que o ensino da LP deve basear-se na diversidade de gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, enfatizam que os gêneros são considerados formas de funcionamento da linguagem, moldados pelas diversas esferas sociais. Dessa forma, o objetivo do ensino é formar alunos capazes de produzir diferentes tipos de textos e de interpretar seus aspectos ideológicos, adaptando a linguagem e a estrutura textual de acordo com o contexto de uso.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais são considerados os pilares de todas as formas de comunicação, seja verbal ou não-verbal. Em consonância com essa ideia, Dionísio et al. (2003, p.32) destacam que "todos os textos se manifestam em um ou outro gênero textual, e um conhecimento mais profundo sobre o funcionamento dos gêneros textuais é fundamental tanto para a produção quanto para a compreensão."

Com base nessa concepção, é muito importante que se pense no ensino sistematizado da leitura e da escrita através dos gêneros que circulam socialmente. Partindo desse pressuposto, a escrita é compreendida como uma prática social, que é utilizada para diversos propósitos, como informar, opinar, argumentar, entre outros. Enquanto os gêneros textuais são as unidades básicas dessa prática, e são definidos como formas de organização textual que são socialmente reconhecidas e utilizadas para fins específicos (Beth-Marcuschi, 2010).

Nessa linha de reflexão, os gêneros textuais são unidades básicas da comunicação humana que organizam o agir comunicativo, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais. Por isso, a estrutura de um texto e os aspectos linguísticos – gramaticais em si – não são os principais fatores para a classificação de um gênero textual (Marcuschi, 2010). O aspecto mais importante é o caráter sociocomunicativo e funcional do texto. Em outras palavras, um gênero textual é definido por sua função social e comunicativa. Ele é usado para realizar uma ação específica, em um contexto específico.

Dado o entendimento de gêneros textuais sob o prisma do ISD¹, é importante destacar que, para essa vertente teórica, o primeiro passo para a organização da prática pedagógica é a

¹ Conforme concebido por Bronckart, representa um projeto para uma ciência do ser humano reunificada. Essa abordagem se destaca por ser uma ciência de intervenção que pode avaliar a eficácia do conhecimento que gera por meio de sua capacidade de provocar transformações. Além disso, é uma ciência fundamentada na reflexão epistemológica, capaz de reavaliar modelos e dados. Essa perspectiva abraça uma visão de ciência que transcende a divisão entre ciências naturais e ciências humanas.

construção do modelo didático do gênero em processo de estudo/ensino. Na subseção a seguir, são apresentadas algumas considerações sobre esse construto que orienta a didatização de gêneros nos contextos escolar e acadêmico.

3.1 Modelo didático de gênero

O modelo didático de gênero (MDG) constitui a descrição das características particulares dos gêneros que podem ser objeto de ensino. Trata-se de um conceito da engenharia didática, que de acordo com Pietro e Schneuwly (2003), envolve os seguintes componentes:

1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura global; 5) as operações linguageiras e suas marcas linguísticas. Nesse contexto, é o trabalho do professor como avaliar, elaborar, ensinar que o ajuda a definir o “objeto a ensinar” e vinculado ao nível de ensino suas “dimensões supostamente ensináveis”. (De-Pietro; Schneuwly, 2003, p. 58)

Desse modo, uma modelização para o ensino é uma ação didática sempre que todo ensino der a entender uma explicação do gênero como elementos ensinados e uma seleção de certas dimensões em relação ao aprendiz, considerando que o MDG foi determinado de forma que as relações entre um gênero e uma adaptação deste para o ensino.

Um aspecto importante a destacar é que no processo de descrição para o ensino adota-se a abordagem descendente assumida pelo ISD para o estudo (teórico) da linguagem. Dolz e Gagnon (2015, p. 39) destacam que o gênero indica as dimensões a serem ensinadas (contexto de produção, arquitetura textual, mecanismos de textualização). Neste sentido, a elaboração de um modelo didático de um gênero, proposto por Dolz e Schneuwly (2004), pressupõe a identificação dessas dimensões ensináveis de um gênero, possibilitando, assim, desenvolver determinadas atividades e sequências de ensino.

Uma questão frisada por Miranda e Arman (2020) acerca da relevância e centralidade dos gêneros para o ensino de línguas é que nem sempre a proposta do trabalho com gêneros foi bem compreendida. Conforme advertem as autoras, “adotar o gênero como objeto de ensino não implica ficar apenas em reflexões contextuais ou de formatação geral dos textos, o que significaria descuidar do estudo das dimensões propriamente semióticas e linguísticas” (p. 519). Isso quer

dizer que o trabalho didático com gêneros deve ser sustentado, não só por um saber “técnico”, mais concretamente “linguístico”, mas também pela concepção de que esse saber está subordinado à capacidade de uso ou domínio de gêneros textuais diversos.

Nessa direção, o MDG consiste em um estudo sistematizado com um número significativo de textos de um dado gênero, visando a conhecer suas características predominantes e formalizando as dimensões ensináveis. Trata-se, portanto, de “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (De Pietro et al., 1996/1997, p. 118).

Com efeito, o MDG é um instrumento potencial para o ensino, por um lado, “porque sua seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes”; por outro, “porque não poderia se ensinar o modelo como tal”, pois é por meio das atividades, das manipulações, que os aprendizes terão acesso aos gêneros modelizados. (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 152).

Assim a construção do modelo didático é uma tarefa do professor, que deve reunir os conhecimentos teóricos disponíveis sobre o gênero, selecioná-los e transpô-los, adaptando-os às propriedades do sistema didático envolvido e ao suposto estado dos saberes e do saber fazer dos alunos e dos professores (Bronckart, 2010). Como mediador do processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa lidar com a diversidade de características comportamentais e linguísticas dos alunos. Para isso, é importante que ele desenvolva habilidades de análise interpretativa, utilizando conceitos e métodos que o ajudem a compreender as diferenças entre o que é prescrito e o que é realizado na prática (Bronckart, 2006).

Por fim, é importante acentuar que a articulação entre a prática discursiva e a compreensão/produção textual envolve o uso da linguagem e a situação da ação. O professor deve ser capaz de compreender como a linguagem é utilizada em diferentes contextos e situações, para que possa ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita. Partindo dessa compreensão de gênero à luz do ISD e do papel do professor no processo de ensino, na próxima seção será descrito o contexto de geração dos dados aqui analisados.

4. O contexto de geração dos dados

Os dados analisados neste trabalho foram gerados pela primeira autora e integram uma pesquisa² em andamento, situada no âmbito da Linguística Aplicada, ciência social cujo foco é entender como os participantes do discurso, como leitores, escritores, falantes e ouvintes, usam a linguagem em diferentes situações, dentro ou fora do contexto de ensino e aprendizagem (Moita Lopes, 1996). Tendo como objeto de investigação resumo acadêmico de alunos surdos do curso de Letras Libras de uma universidade pública do interior norte riograndense, o estudo se filia ao compromisso ético da LA da criação de uma agenda anti-hegemônica visando colaborar na construção de significados oriundos de outras vozes (Bogdan; Biklen, 1994; Moita Lopes, 2006A; 2009), no caso, a voz sinalizada de alunos universitários surdos.

Com base nos pressupostos do ISD, inicialmente, os surdos foram convidados a conhecer algumas revistas científicas como a Sinalizar³, da Universidade Federal de Goiás, a Arara Azul⁴, da Editora Arara Azul e a A Revista GPES - Estudos Surdos⁵, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. A escolha dessas revistas se deu devido ao fato de serem publicações que dão destaque à Língua de Sinais, e/ou à cultura surda, e/ou ao povo surdo, enfim, aos temas que têm relação com os estudos surdos.

Após apresentação dessas revistas e de alguns títulos, em conversa, chegamos à conclusão de que estudaríamos um artigo da Revista Sinalizar por abordar questões pedagógicas de ensino de português para surdos. O artigo escolhido foi totalmente traduzido em Língua de Sinais, seguindo o modelo proposto pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Para construir o *corpus* dos dados para análise neste artigo, foram selecionadas três atividades realizadas por três colaboradores, na primeira etapa de uma sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) aplicada durante um semestre letivo. As atividades propostas foram divididas em três etapas. Primeiro, houve o reconhecimento dos elementos constituintes da estrutura do resumo acadêmico (o problema, o objetivo, o método, os resultados e a conclusão). Em seguida, trabalhamos para que os colaboradores compreendessem a função de cada um

² Pesquisa aprovada pelo comitê de ética do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (HUAC – UFCG), sob o número 67577223.0.0000.5182, tendo obtido aprovação pelo parecer 5.992.692. A pesquisa consiste em um trabalho doutoral em andamento.

³ <https://revistas.ufg.br/revsinal> (Acesso em: 23 out. 2023)

⁴ https://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes (Acesso em: 23 out. 2023)

⁵ <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/revistagpes> (Acesso em: 23 out. 2023)

desses elementos. Por fim, o foco recaiu na melhoria das características linguísticas do resumo, abordando tipos de verbos, construções de frases e a linguagem empregada na produção desse gênero acadêmico.

Com a intenção de apresentar algumas atividades que se mostraram exitosas na pesquisa em andamento, são enfocados na seção a seguir seus objetivos e resultados obtidos.

5. A sequência de atividades: objetivos e resultados relacionados à leitura de um resumo acadêmico

A primeira atividade objetivou conhecer o nível de domínio de LP de cada colaborador. Para isso foi entregue a eles o resumo do artigo “Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas” (Cláudio e Quiles, 2022) e solicitado que destacassem palavras que não conheciam. Moreira não conhecia sete palavras, Leandro, por sua vez, não conhecia nove palavras, já Liana não conhecia oito palavras, como será possível ver a seguir.

São apresentadas a seguir as respostas de três colaboradores:

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar algumas **estratégias** pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. Para o alcance deste **intento**, algumas reflexões se colocam como centrais, como os processos de **aquisição** da linguagem, o ensino da Libras como primeira língua (L1) para surdos e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2). A metodologia **pautou-se** na abordagem do estudo teórico e **qualitativo**, do tipo **descritivo**. Quanto à **classificação** do estudo, optou-se pela pesquisa **bibliográfica** e documental. Como resultados, apresentam-se algumas sugestões de **estratégias** pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas, com base na educação bilíngue e com foco no fortalecimento das **interações** e comunicação social. A pesquisa permitiu o entendimento do processo de **aquisição** da linguagem e a importância da **aquisição** da Libras como L1 para fundamentar a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2. **Conclui-se** que, no caso de crianças surdas, a Libras servirá de base linguística nas **negociações** para **promover** o ensino da Língua Portuguesa. Por **consequente**, o ambiente educacional deve **fornecer** oportunidades linguísticas ricas em informações e **interações**, compreendendo que cada língua tem suas características **distintas**, assim como seu papel e valores sociais.

Destaques de Moreira, discente do 3º período do curso de Letras Libras (colaborador da pesquisa)

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar algumas estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. Para o alcance deste **intento**, algumas reflexões se colocam como centrais, como os processos de **aquisição** da linguagem, o ensino da Libras como primeira língua (L1) para surdos e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2). A metodologia pautou-se na **abordagem** do estudo teórico e qualitativo, do tipo descritivo. Quanto à **classificação** do estudo, optou-se pela pesquisa **bibliográfica** e documental. Como resultados, apresentam-se algumas sugestões de estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas, com base na educação bilíngue e com **foco** no fortalecimento das interações e comunicação social. A pesquisa permitiu o entendimento do processo de **aquisição** da linguagem e a importância da aquisição da Libras como L1 para **fundamentar** a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2. Conclui-se que, no caso de crianças surdas, a Libras servirá de base

linguística nas negociações para promover o ensino da Língua Portuguesa. Por **consequente**, o ambiente educacional deve **fornecer** oportunidades linguísticas ricas em informações e interações, compreendendo que cada língua tem suas características **distintas**, assim como seu papel e valores sociais.

Destaques de Leandro, discente do 7º período do curso de Letras Libras (colaborador da pesquisa)

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar algumas estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. Para o **alcance** deste **intento**, algumas reflexões se colocam como centrais, como os processos de aquisição da linguagem, o ensino da Libras como primeira língua (L1) para surdos e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2). A metodologia **pautou-se** na **abordagem** do estudo teórico e qualitativo, do tipo descritivo. Quanto à **classificação** do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, apresentam-se algumas sugestões de estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas, com base na educação bilíngue e com foco no fortalecimento das interações e comunicação social. A pesquisa permitiu o entendimento do processo de aquisição da linguagem e a importância da aquisição da Libras como L1 para fundamentar a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2. Conclui-se que, no caso de crianças surdas, a Libras **servirá** de base linguística nas negociações para promover o ensino da Língua Portuguesa. Por **consequente**, o ambiente educacional deve **fornecer** oportunidades linguísticas ricas em informações e interações, compreendendo que cada língua tem suas características distintas, assim como seu papel e valores sociais.

Destaques de Liana, discente do 9º período do curso de Letras Libras (colaborador da pesquisa)

Após eles terem destacado as palavras que não lhes pareciam familiar, foi solicitado que explicassem o que haviam entendido sem se preocupar se estavam certos ou errados, apenas explicassem. Nesse processo não haveria julgamento, mas reflexão sobre o processo de aprendizagem e trocas de conhecimento e experiência. Apesar de haver um número relevante de palavras que os três universitários surdos não conheciam, conseguiram expressar⁶ o que haviam entendido.

“Texto explicar Libras ensinar surdo criança primeiro. Português ensinar surdo criança depois. Importante surdo saber Libras L1, entender português L2.”
(Explicação de Moreira).

Diante da fala sinalizada de Moreira é perceptível que ele compreendeu a semântica central do texto. É importante destacar que não estava em discussão o gênero, mas a compreensão do que estava sendo tratado no texto. Mesmo que ele não conhecesse muitas palavras, foi capaz de se nortear para responder ao que lhe foi solicitado.

“Texto refletir sobre estratégia ensino Libras L1, Português L2. Surdo precisar primeiro fluente Libras, segundo aprender português escrito. Educação bilíngue para surdo importante, porque aprender Libras natural, português precisa esforço forte.”

⁶ As explicações foram transcritas respeitando a estrutura da sinalização realizada pelos colaboradores. Após as transcrições, eles tiveram acesso a elas para conferir e dar anuência de suas falas sinalizadas.

Libras e português surdo precisa ajuda interação e comunicação social” (Explicação de Leandro).

Assim como Moreira, Leandro conseguiu entender o texto e explicar sua perspectiva sobre o resumo apresentado. Ainda que não reconhecesse todas as palavras, podia compreender o plano do texto e foi capaz de sintetizar as ideias apresentadas no resumo.

Já Liana conseguiu expor em mais detalhes o que havia compreendido sobre o texto base.

“O resumo explicar pesquisa sobre estratégia ensino para surdo. Libras L1 e português L2. Pesquisar criança surda estratégia de ensino bilíngue. Libras fluente oportunidade aprender bem português. Libras primeiro ajuda interação social, português L2 escrita ajuda desenvolver, ajudar melhorar comunicação social ouvinte. Importante entender Libras e Português língua diferente, mas valor importante igual” (Explicação de Liana).

Talvez por ser concluinte, Liana conseguiu compreender que se tratava de um resumo de uma pesquisa realizada com crianças surdas. Não reconheceu todas as palavras, mas reconheceu que a estrutura do texto sinalizava o gênero a que ele pertencia. Ela apreendeu que quando a criança surda é fluente em Libras há uma possibilidade de se desenvolver na aprendizagem de LP. Além disso, ela compreendeu que a Libras auxilia na interação social e a LP ajuda no desenvolvimento comunicacional e social com os ouvintes.

Embora o entendimento dos três alunos tenha sido coerente, ainda havia lacunas de compreensão contextual do conteúdo, bem como lacunas lexicais, semânticas e de letramento. Não era correto deixar sem esclarecimento as palavras não entendidas. Era preciso fazê-los conhecê-las, conhecer seus sinais, conceitos, sinônimos e ter a possibilidades de usá-las na Libras e no Português.

A segunda atividade foi pensada a partir dessas lacunas lexicais e tinha como objetivo apresentar as palavras, os conceitos e os sinais. Foi perguntado a eles se já haviam usado dicionário físico. Leandro e Liana disseram que sim, mas Moreira nunca havia usado. Assim lhes foi dado o dicionário da Língua de Sinais Brasileira (Capovila *et al.*, 2021), para que procurassem as palavras que não conheciam. Esse dicionário contém a escrita visual direta do sinal em *SignWriting*⁷, oportunizando ao leitor focar nos traços distintivos que possibilitam distinguir sinais parecidos. Além disso, é possível encontrar nele a explicação da etimologia do sinal pela análise

⁷ O *SignWriting* é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais. Essa escrita expressa as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação das línguas de sinais.

dos morfemas que compõem sua estrutura, e uma breve análise do parentesco semântico entre o sinal e outros sinais que compartilham alguns de seus morfemas moleculares. Contudo, só isso não garantiria que eles iriam introduzir em seus repertórios linguísticos essas palavras, pois conforme Pereira e Karnopp (2012), os alunos surdos desenvolvem estratégias para a compreensão da LP escrita, porém, para que isso ocorra, devem ser estimulados com textos e não com vocabulários isolados.

A terceira atividade tinha como objetivo aumentar o repertório lexical dos colaboradores e ajudá-los a usar o contexto para o entendimento da ideia geral do texto. Retornamos ao resumo, agora traduzido para língua de sinais. Foi solicitado que assistissem ao vídeo quantas vezes julgassem necessário; em seguida, retomassem o texto em LP para a realização da atividade. Essa atividade era composta por todas as palavras que haviam sido marcadas e os sinônimos que elas tinham. Por exemplo: *INTENTO* (uma palavra que todos assinalaram), abaixo dessa palavra tinha outras⁸ que poderiam substituí-la, como: *intuito*, *finalidade*, *propósito*, *desejo*, *desígnio*, *fim*, *ideia*, *intenção*, *objetivo*, *plano*, *projeto*, *tenção*.

Apresentar as possibilidades de sinônimos aos surdos é oportunizar um enriquecimento lexical e familiarização com palavras de valor semântico semelhante. Todos eles conseguiram reconhecer com propriedade a palavra *objetivo* como uma substituta possível de ser usada e entendida sem dificuldade. Outras palavras como *desejo* (*entendida por eles como verbo transitivo direto, quando significa "desejar", "querer" alguma coisa*), *fim* (*compreendida por eles como substantivo masculino, quando indica o término de algo*), *ideia* (*entendida por eles como substantivo feminino, quando indica um pensamento, uma concepção*), *plano* (*compreendida como substantivo masculino, quando indica um projeto, um esquema*), *projeto* (*compreendida por eles como substantivo masculino, quando indica um plano detalhado de algo que se pretende realizar*), apesar de serem conhecidos os seus sinais e significados, não foram reconhecidas como possibilidade de sinônimas de *intento*. E as outras palavras como *intuito*, *finalidade*, *propósito*, *intenção* e *tenção* não conheciam, logo não saberiam fazer uso.

Após fazer esse exercício de sinônimos e possibilidades de uso com todas as palavras grifadas, foi solicitado que eles sinalizassem (esse tipo de resposta era gravado no próprio celular, para os auxiliar-na recuperação das ideias formuladas) o que haviam aprendido e, em seguida,

⁸ As palavras utilizadas como sinônimo foram retiradas do site <https://www.sinonimos.com.br/>.

escrevessem o que haviam sinalizado. As respostas a seguir atestam a compreensão dos alunos sobre as estratégias necessárias para entender o texto.

“Eu entender não precisar conhecer palavras todas português. Contexto ajudar entender texto.” (Explicação de Moreira).

“Eu aprender palavras novas, conhecer sinônimo, também entender que português pode usar possibilidade várias palavras, não preocupar se não conhecer uma palavra, porque contexto poder entender e usar outra que já conhece.” (Explicação de Leandro).

“Eu entendo português parece Libras. As vezes quando nervosa esqueço um sinal, na hora lembrar outro substituir ou uso classificador. Português quando não sei a palavra, precisa atenção contexto ajuda entender claro texto. Hoje aprender várias palavras pode sinônimo usar.” (Explicação de Liana).

O objetivo dessas atividades era estimular a leitura do resumo, ainda que em dado momento tenha sido utilizada a tradução como suporte. A mediação para isso consistiu de várias ações: fazê-los conhecer novas palavras; saber fazer uso do contexto para auxiliá-los no macro entendimento; compreender que os significados das palavras não são estáticos, podendo receber outros significados a depender do contexto; conhecer as palavras fora e dentro do contexto de uso; e fortalecer a ideia de que eles eram capazes de compreender o texto, o contexto e sinalizarem, e, principalmente, escrever sobre o que haviam entendido, visando o estímulo da escrita.

Pedir a eles que primeiro sinalizassem suas ideias e as gravassem, para em seguida escrever, foi uma estratégia para ajudá-los a organizarem o pensamento, tomar nota daquilo que julgassem relevante em sua escrita, valorizar a língua de sinais e dar suporte no momento de realização da transposição de língua e de estrutura. Essa estratégia da sinalização e gravação das ideias inspira-se na crítica de Pereira e Karnopp (2012) sobre as práticas superficiais de abordagem da leitura infantilizada dos textos,

As práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade linguística do aluno surdo, pressupondo ser ele uma tábula rasa, um estranho em relação ao português, alguém que precisa e depende integralmente do professor, do ouvinte para extrair o significado de um texto. A aprendizagem da leitura e escrita é vista como um processo ativo, mas meramente receptivo, de dependência do outro. Nesse sentido, observamos, constantemente, adaptações de textos originais por parte do professor antes de fornecê-lo ao aluno ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos. (Pereira e Karnopp, 2012, p. 131).

Com base em Pereira e Karnopp (2012), inicialmente, foi dado aos surdos o resumo na íntegra, sem adaptações ou traduções, pois resumo acadêmico é um gênero universitário (Lousada; Dezutter, 2016), cujo acesso deve ser constante no universo em que eles estão inseridos. Ademais, é lendo que eles vão conhecer novas palavras e melhorar o processo de escrita. Friães e Pereira (2000) assinalam que os professores se valem da justificativa de que o aluno surdo tem muita dificuldade na leitura, e limitá-o à exposição de textos, fáceis, tanto na semântica quanto na sintaxe, textos empobrecidos e, muitas vezes, inapropriados para idade e contexto acadêmico do aluno surdo. Não queríamos reproduzir essa ação limitadora com os participantes da pesquisa.

Desse modo, as atividades foram pensadas e executadas partindo do que os estudantes já possuíam de conhecimento linguístico e acadêmico, uma vez que queríamos que eles participassem das atividades sem receio de serem constantemente corrigidos ou desvalorizados. É preciso considerar que os surdos estarão aprendendo uma língua que não é a deles, que o suporte que auxilia na aprendizagem da LP é a audição. Saber valorizar a compreensão e a maneira que o surdo escreve para, na medida do possível, ir ajustando, sem a ideia de normatizar, mas naturalizar a escrita do surdo, é um caminho para ensinar-lhe a LP.

Um olhar final

Acreditamos ter atingido nosso objetivo, que consistia em analisar os resultados de atividades de ensino de LP centrado no gênero resumo acadêmico desenvolvidas para e com alunos surdos do curso de Letras Libras.

Essas atividades, ainda que introdutórias, nos fazem compreender que os surdos fluentes em Libras são capazes de ler, compreender e, principalmente, escrever sobre o que leram. A escrita pode não seguir os padrões da gramática normativa da LP, mas segue a natureza das práticas de leitura e escrita bilíngues, do reconhecimento da “existência de uma pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte dos surdos” (Karnopp, 2012, p. 169).

Com a metodologia empregada na sequência de atividades proposta neste trabalho pretendemos refletir sobre a necessidade de colocar o aluno surdo no centro do processo, de valorizar suas ideias e proporcionar-lhe condições para que se torne leitor e escritor. Escritores

não só porque escrevem, mas porque se sentem à vontade, compreendendo e considerando o contexto, as relações sociais entre as comunidades envolvidas, o valor ideológico e identitário de sua própria escrita, conforme Freire (1989, p.13), ao afirmar “que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”

Freire (1989) nos faz refletir sobre a importância de colocar o ser aprendente, nesse caso colocar o aluno surdo no centro do processo educacional dará a ele o empoderamento, reconhecimento da identidade e sujeito de sua própria aprendizagem. Reconhecer a importância da leitura do mundo desses discentes em sua formação, é adotar uma abordagem que considera sua realidade e suas necessidades, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Compreender o mundo ao nosso redor, ou a "leitura do mundo", é um processo fundamental que precede a compreensão da palavra escrita. Freire (1989) afirma que antes de aprender a ler palavras, os indivíduos devem entender o contexto em que vivem, as relações sociais e as dinâmicas que moldam suas vidas. A "leitura do mundo" não é apenas um processo passivo de observação, mas também envolve uma interação ativa e crítica com o ambiente. A leitura do mundo não é estática, mas contínua e dinâmica. Ela influencia e é influenciada pela leitura da palavra escrita. Há uma interconexão entre a compreensão do mundo e a leitura da palavra escrita, argumentando que a leitura eficaz envolve não apenas decodificar símbolos, mas também compreender e interagir criticamente com o mundo ao nosso redor.

Por fim, apoiadas nos relatos dos colaboradores, consideramos que as atividades desenvolvidas foram exitosas, uma vez que eles puderam expressar escrevendo sobre a temática abordada, bem como tiveram seu processo de escrita baseado no uso da língua de sinais. Com tais atividades, pudemos incentivar o contato com materiais escritos na academia, estimulando a necessidade de lerem e escreverem sem sobrepor a LP à Libras.

Referências

ALMEIDA, W. G., org. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente. Capítulo 5: PIMENTA, J. M. A. **A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos Surdos**. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978- 85-7455-445-7.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 de out. De 2023.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. Letras, 2010, (40), 163–176. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148512150>. Acesso 18 de out de 2023.

CAPOVILLA, F. C. et al. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos**. . São Paulo: EDUSP. 2021.

CLAUDIO, A. P.; QUILES, R. E. S. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022. DOI: 10.5216/rs.v7.72965. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72965>. Acesso em: 23 out. 2023.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997

DIONÍSIO, A. MACHADO, A. BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-73.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.

FRÃES, H.S.; PEREIRA, M.C.C. Compreensão da leitura e surdez. In: LACERDA, C. B. F. de.; GÓES, M.C. R. de. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

FREIRE, P. A importância de ler. In: FREIRE, P. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GESUELI, Z. **A criança surda e o conhecimento construído na interação em língua de sinais**. Campinas, 1998. Disponível em:

<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=32>. Acesso em 18 de out. de 2023.

KARNOPP, L.B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. Páginas 153-171. In.: LODI, A.C.B et al (org) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 154-171.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. 2004, 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13914>. Acesso em 18 de out. de 2023.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le Français à l'Université**, 21e année, numéro 01, 2016. Consultado em <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2219>. Acesso em 10 de out. 2023.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In Rangel. E. O. e Rojo, R. H. (orgs.). **Coleção Explorando o ensino-Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010, pp. 65-84.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial. 2010. P. 19-38.

MIRANDA, F; ARMAN, J. Uma proposta de português para fins específicos na perspectiva interacionista sociodiscursiva. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]. Consultado em <http://www.revel.inf.br/files/219006d3188028846818858d7964ff21.pdf>. Acesso em 17 de out de 2023.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada. In: Moita Lopes, L.P. **Oficina de linguística aplicada** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

MOITA-LOPES, L.P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo, Contexto, 2009, p. 11-24.

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. Cadernos Cedes, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papyrus, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XRLzhSvHfY6zB6JrL4DWJsF/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 18 de out. de 2023

PEREIRA, M.C., KARNOPP, L.B. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. Páginas 125-133. In.: LODI, A.C.B et al (org) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 125 – 134.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunossurdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.