



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil



Ensino e aprendizagem de português como segunda

língua para surdos

Rosemeri Bernieri-Souza

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Cássio E. B. Vasconcelos

Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)



Resumo

Após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação e expressão das pessoas surdas (Brasil, 2002), intensificaram-se as pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para esse público (Quadros, 2006). O objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência realizada no curso de extensão da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. O projeto denominado “Língua Portuguesa - Segunda língua para surdos” teve como principal característica o uso da Libras como língua de instrução. Tal ação foi possível pelo uso das “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TICs) que são instrumentos de extrema relevância na educação de surdos (Stumpf, 2010). Esses artefatos tecnológicos proporcionam: o uso do imagético em materiais adaptados, a produção de videoaulas, o registro de atividades no ambiente virtual, a correção de textos que favorecem a interação entre docente e discentes etc. As produções escritas dos alunos foram geradas ao longo do curso e depois interpretadas. Os resultados dão mostras da eficácia da transmissão do conhecimento de segunda língua, por meio da Libras, pois esta assegura ao surdo o processo de abstração e propicia o desenvolvimento das suas funções superiores (Vygotsky, 1991), incluindo a ampliação de seu repertório linguístico intermodal.

Palavras-chave: Segunda Língua. Português Escrito. Libras. Surdos. TICs

Submetido em: 20/12/2020

Aceito em: 30/01/2021

Publicado em: 27/02/2021



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Rosemeri Bernieri-Souza



Doutora e Mestre do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Licenciatura em Língua Francesa pela mesma universidade (2004). Suas pesquisas são dirigidas às Políticas Linguísticas para a língua de sinais, tendo sido intérprete (2007-2009) e professora substituta do Curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (2016-2017). Morou na França de 2009 a 2014, onde desenvolveu voluntariado em algumas Associações (BLF editora e Signes de Sens, acessibilidade em Língua de Sinais Francesa). Foi professora de Francês e Assessora de Imprensa da Federação Nacional de Educação de Surdos - Feneis. Atualmente é redatora e conteudista de materiais para fins educacionais e professora substituta na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.



<http://lattes.cnpq.br/2110423794991475>



<https://orcid.org/0000-0001-6812-856X>



<https://independent.academia.edu/RoseBernieri>



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

Cássio Eduardo Batista Vasconcelos



Cássio Eduardo Batista Vasconcelos, Licenciando em Letras Português e Inglês, Certificado pelo Prolibras em Tradução/Interpretação (Exame de Proficiência Linguística realizado pelo MEC) e pelo CAS-MG (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez). Atuou como intérprete de Libras na Pontifícia Universidade Católica - PUC Minas, na rede de ensino do Estado de Minas Gerais, na Universidade FUMEC e Universidade Federal de Alfenas; atua como intérprete de Libras em treinamentos, aulas presenciais e virtuais, lives, webinários, palestras, seminários, apresentações artísticas, cursos, painéis, formaturas, shows musicais, teatros e eventos em geral. Apóia atuando voluntariamente como secretário da Associação dos Surdos de Lavras e representante no Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da pessoa com Deficiência de Lavras.



<http://lattes.cnpq.br/2877512847451252>



<https://orcid.org/0000-0002-1912-8042>



<https://independent.academia.edu/CassioVasconcelos>



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Rosemeri Bernieri-Souza (UFSC)¹

Cássio E. B. Vasconcelos (UNIFAL-MG)²



1 Considerações iniciais

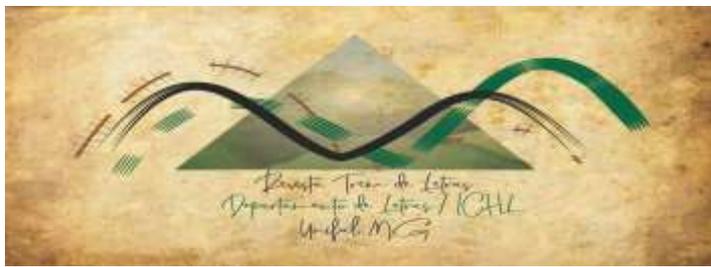
A aprendizagem de uma segunda língua não é um processo fácil, principalmente quando esta é muito diferente do repertório inicial do indivíduo. No caso dos surdos, essa dificuldade aumenta, pois precisam se apropriar de uma língua intermodal auditiva da qual não recebem os estímulos. O surdo, que é usuário de uma língua de sinais, aqui denominada como sua língua de conforto, vive num contexto de bilinguismo diglótico, segundo as palavras de Quadros (1997, 31 p.):

O bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas, podendo ser individual ou grupal. A diglossia envolve uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade. O bilinguismo e a diglossia podem ocorrer simultaneamente.

Assim, ao refletirmos sobre o bilinguismo do surdo, logo nos remetemos à importância do ensino de Português escrito como língua complementar, como está

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. e-mail: bernieri.rose@gmail.com

² Ministrante do curso de extensão de Português para Surdos, apresentado neste artigo. e-mail: cassiointerprete@gmail.com



legitimado na Lei 10.436 (Brasil, 2002) e reafirmado pelo Decreto 5.626 (Brasil, 2005), assim estabelecido no artigo VI, § 1º “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

As regulamentações legais explicitam que a Língua de Sinais deve ser uma das línguas de instrução dos surdos, mas isso não tem sido totalmente considerado, visto que no ensino para esse público são realizadas práticas pseudobilíngues, ou seja, o português ainda tem sido a principal língua de instrução e o ensino dirigido ao surdo é basicamente monolíngue.

Tendo por objetivo principal aplicar o que determina a lei, a Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) iniciou um curso de ensino de português para público surdo, tendo como intuito atender a duas prioridades instituídas em lei: o direito do surdo ao bilinguismo e o direito de que seja instruído em Libras, sua língua de conforto.

Então, este artigo busca descrever os procedimentos de ensino que resultaram em uma experiência prazerosa e valorizante de aprendizagem de segunda língua, partindo do conhecimento que o surdo tem internalizado e, a partir desse conhecimento, avançando para etapas de ensino mais gerais. Guiados por esse propósito, primeiramente discutiremos sobre a visualidade do surdo, citando algumas contribuições das pesquisas em neurociências, a fim de compreender como sua cognição é organizada. Em seguida, abordaremos a questão da escrita do surdo, buscando compreender como se dá a interface com a língua de sinais. Discutiremos também a necessidade de adaptar as didáticas de ensino para o surdo, de forma a considerar a sua percepção, a sua atenção, a sua memória e sua língua de conforto. Em seguida, apresentaremos alguns recursos utilizados no curso acima citado, apontando os elementos que corroboram com as premissas discutidas nos tópicos anteriores. Próximo do encerramento, esclareceremos



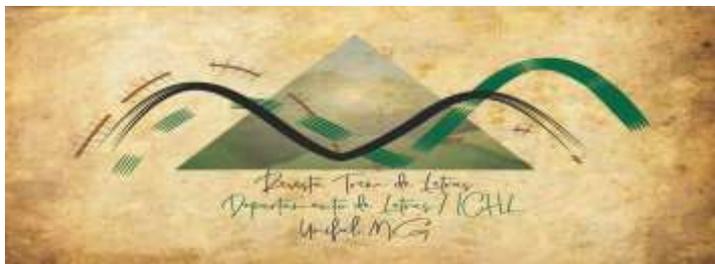
sobre a didática adotada, trazendo alguns depoimentos dos participantes surdos para, enfim, apontarmos nossas conclusões.

2 A cognição do surdo

A primeira compreensão sobre o indivíduo surdo que adotaremos é a mesma que se encontra no artigo 2º do Decreto 5.626 (Brasil, 2005), a saber: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” O segundo esclarecimento advém dos experimentos em neurociências que confirmam que as pessoas com restrição sensorial auditiva possuem uma organização cortical diferenciada, cujas áreas relacionadas à audição são especializadas em uma “inteligência visual”, conforme as palavras de Oliver Sacks (2010). Por esta e outras razões, hipotetizamos que os surdos possuem uma representação espacial melhor desenvolvida, tendo dificuldades em lidar com a linearidade do sistema escrito da língua oral.

Durante todo o desenvolvimento humano, o cérebro deve tratar os diversos estímulos sensoriais recebidos a fim de associá-los a outros conhecimentos armazenados na memória e, a partir desses, buscar inferências, utilizando processos cognitivos de alto nível. Nesse aspecto, o tipo de estímulo sensorial pode refletir em mudanças no córtex cerebral, cuja plasticidade permite modular as conexões neuronais que propiciarão a aquisição de novas aptidões e novas representações. Diante dessa premissa³, acreditamos que os surdos sinalizantes manifestam a influência em suas produções

³ Esta premissa só pode ser refutada ou confirmada por estudos neurocientíficos que não são objeto desta pesquisa, mas que serão certamente aprofundados em outro momento.



escritas daquilo que está ancorado à sua característica neurocognitiva, ou seja, das representações mentais intrínsecas à sua experiência percepto-prática e sua psicofisiologia.



2.1 Embasamento teórico

Entendendo a necessidade de enfatizar as questões biopsicológicas dos participantes surdos, buscamos o embasamento teórico na Linguística Aplicada, na Linguística Cognitiva, na Neurolinguística e no Interacionismo, pois eles permitem analisar uma gama de fatores que constituem o ser humano. Segundo Ferrari (2014, p. 22),

(...) a Linguística Cognitiva adota uma perspectiva empirista, alinhando-se a tradições psicológicas e filosóficas que enfatizam a experiência humana e a centralidade do corpo humano nessa experiência (...) o pensamento é 'enraizado' no corpo, de modo que as bases de nosso sistema conceptual são percepção, movimento corporal e experiências de caráter físico e social.

A Neurolinguística Enunciativo-Discursiva, desenvolvida a partir dos estudos de Coudry (1986/1988), está filiada a uma abordagem sócio-histórica-cultural, cujo intuito é investigar o funcionamento cerebral e o funcionamento da linguagem. Nesse sentido, ela se encontra num campo híbrido que recorre tanto à Linguística Aplicada como às Neurociências para fundamentar o seu arcabouço teórico. Ao adentrar nas concepções de cérebro, ela se fundamenta em Luria e Vygotsky. O primeiro, na sua definição de “sistema dinâmico complexo”; o segundo, na questão da “organização extra cortical”, em que pese a noção de natureza subjetiva e social do funcionamento cerebral e o fato de este ser moldado pelas experiências externas. Ao articular uma trama discursiva e enunciativa, ela relaciona linguagem, cognição, sujeito e interação social.



A cognição, da qual o sujeito é dotado, é um conjunto de processos internos resultantes de suas múltiplas experiências práticas, psicológicas e sociais, vivenciadas num mundo pleno de significações que são constituídas de enredos semióticos diversos. A cognição de certa forma, contingenciada intersubjetivamente pelo substrato físico que é o cérebro, é erigida por transformações do processo interpessoal (social) em processo intrapessoal.

A linguagem, veículo do pensamento humano é, segundo Vygotsky, a mais importante função mediadora e constitutiva dos processos cognitivos superiores. Além disso, ela tem a função planejadora do pensamento, fator fundamental na formação da consciência e um suporte para as relações pragmáticas sociais.

O mundo social, interativo em sua essência, é permeado por práticas discursivas que colocam em relação processos internalizados com a externalidade linguística pungente. Nesse dialogismo, a língua e a cognição organizam, regulam e estruturam as experiências humanas, mas também são estruturadas por essas.

Diante de tudo isso, uma teoria enunciativa busca situar o surdo que se relaciona com diferentes instâncias de linguagem, mas que, ao se expressar em uma segunda língua, integra os conteúdos cognitivos da sua língua de conforto, expondo todo um conhecimento perceptual e prático que acumulou ao longo de sua vivência.



Departamento de Letras
Instituto de Ciências Humanas e Letras
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas/MG –
CEP 317131-001 - Brasil

3 O “português de surdo”

Todo aprendiz iniciante de segunda língua experimenta o fenômeno de interferência linguística da sua língua materna na aprendizagem de seu segundo repertório linguístico, e isto não é diferente com o aprendente surdo.

A existência de uma escrita própria do surdo foi, primeiramente, postulada por Charrow, em 1974, seguida por outros pesquisadores como Lacerte (1989), Nadeau & Machabée (1998).

No Brasil, podemos citar os esforços de alguns autores (Quadros, Schmiedt, 2006; Salles et al., 2004), mas Capovilla (2002) se destaca em número de publicações, tendo produzido o método fônico, baseado em várias baterias experimentais.

Com o passar do tempo, o senso comum tem consolidado uma expressão para caracterizar um tipo de produção linguística, um tanto quanto estigmatizada, chamada de “português de surdo”. Esse fenômeno está razoavelmente documentado, mas são raras as pesquisas que observam esta produção sob uma perspectiva psicológica. Os resultados das pesquisas dão mostras de que o surdo tem dificuldades de se expressar em segunda língua falada pelo fato de não receber os estímulos auditivos dessa língua. Mas, a explicação para essa problemática não deve estar somente atrelada aos sistemas linguísticos em si e pelo fato de se tratar de uma modalidade linguística diferente. Questões de ordem cognitiva e de memória semântica, mais ligada ao modo de percepção do indivíduo e de como ele constrói suas representações mentais, são provavelmente os causadores dos maiores índices de interferência em aprendizagem de uma língua



intermodal. Estão em jogo, nesse tipo de aprendizagem, não somente questões estruturais como questões psicobiológicas, diretamente ligadas à organização espaço-temporal que, por sua vez, interfere na organização das estruturas linguísticas. Além disso, devemos ter consciência de que:

Cada língua recorta o real à sua vontade, organiza o pensável, gera uma interpretação do mundo (...) a complexidade do real não autoriza o pensamento a dominá-la na sua totalidade: este não apreende senão algumas facetas as quais organiza da melhor forma, segundo suas necessidades (Martin, 1998, 40-41 p., tradução nossa)⁴.

Em se tratando da apropriação de uma língua intermodal, não é raro encontrar pesquisadores que confirmam que os textos escritos por surdos bilíngues possuem marcas da estrutura da língua de sinais (Brochado, 2003; Quadros, Schmiedt, 2006), um fenômeno caracterizado como um processo de interlíngua. Com base nisso, precisamos ter em mente a necessidade de adaptar uma didática de ensino que leve em consideração as especificidades do aprendiz surdo.



4 Didática visual

Os estudos em Psicomotricidade, disciplina recente que amplia os estudos do movimento, defendem que a motricidade humana está intrinsecamente ligada à percepção visual e às noções espaciais desde a mais tenra idade do ser humano. Para os estudiosos desse domínio do conhecimento, a visão é o fator neurológico que favorece a integração de todos os processos sensório-motores que, como diz Fonseca (1998, p. 143), fará emergir "(...) a simbolização e a conceptualização, ou sejam, todas as relações

⁴ Chaque langue découpe le réel à son gré, organise le pensable, génère une interprétation du monde. (...) La complexité du réel n'autorise pas la pensée à la dominer dans son entier : celle-ci n'en saisit jamais que des facettes, qu'elle réorganise au mieux de ses besoins.



entre espaço agido e espaço representado, que compreendem a *práxis não-verbal* (corporal e motora) e ação como verdadeiro instrumento do pensamento.”

Embora a escrita faça uso da percepção e da motricidade, essa visualidade e os gestos articulatórios que a acompanham são diferentes, pois enquanto a escrita apresenta uma linearidade, a língua de sinais apresenta a espacialidade. Por isso, não basta ensinar uma segunda língua, é preciso conhecer as peculiaridades culturais, as diferenças de percepção e representação mental, a fim de fazer analogias que permitam desenvolver mecanismos conscientes, favorecendo a fluência linguística.

Baseados na concepção de que o surdo tem um pensamento visual mais apurado, o curso de português para surdos, oferecido por meio de um projeto de extensão pela Unifal-MG, privilegiou uma pedagogia específica que priorizou as relações entre os signos visuais (ícones, símbolos, índices), verbais e gestuais ao conhecimento de mundo do aprendiz. A importância da imagética é defendida por Campello (2008), pois, segundo sua própria experiência e a dos seus alunos, os surdos ressignificam a relação sujeito-conhecimento, dando forma ao que outrora estava apenas em palavras muitas vezes ininteligíveis, comprovando que as experiências visuais fortalecem a sua compreensão e interação com o mundo e com o repertório intermodal.

Por isso, o ensino em língua de conforto para o surdo sinalizante promove uma mudança de concepção, abrindo as fronteiras tênues entre os elementos semióticos e a cognição. Tal ação é possível pelo uso das “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TICs) que são instrumentos de extrema relevância na educação de surdos. Esses artefatos tecnológicos proporcionam: o uso do imagético em materiais adaptados, a produção de videoaulas, o registro de atividades no ambiente virtual, a correção de textos que favorecem a interação entre docente e discentes e entre os próprios aprendentes, etc.



5 Uso de recursos semióticos e tecnológicos

A metodologia de ensino que adotamos no curso “Língua Portuguesa - Segunda língua para surdos” foi orientada pela flexibilidade, pois o ensino dos temas avançavam à medida que as dificuldades e dúvidas dos aprendizes apareciam. Assim, embora houvesse um cronograma, ele foi sendo adaptado ao longo da progressão do ensino. Baseando-se na inteligência visual citada por Sacks, o ensino de português para surdos foi desenvolvido por meio de práticas libertadoras, nas quais a Libras foi contemplada como língua de instrução. Além disso, foi dada prioridade ao ensino do português instrumental que respeitava o nível de conhecimento do aprendiz, visto que os grupos eram heterogêneos, provenientes do ensino fundamental, médio e superior.

De posse de reflexões teóricas e abandonando a visão tradicional de ensino, atividades atrativas foram criadas, objetivando uma progressão coerente do aprendizado, juntamente com o uso de estratégias inovadoras. Esse trabalho foi possível pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, ferramentas que têm adentrado o âmbito da educação e proporcionado ambientes de ensino propícios e que despertam o interesse dos alunos.



Figura 1. Wiki Bilíngue



Fonte: Elaborada pelos autores

Como pode ser visto na figura 1 acima, um exemplo de recurso tecnológico utilizado foi a ferramenta Wiki que, no decorrer do curso, foi transformada em “Wiki Bilíngue”, um ambiente em que o aluno, após ter assistido a videoaula, pode expressar o seu conhecimento em duas línguas: Libras e Português. A captura de tela da Figura 1 mostra como foi configurado esse ambiente.

Todas as instâncias do ambiente exploraram técnicas que respeitam a experiência visual, a qual está intrinsecamente relacionada ao conhecimento de mundo do surdo. O professor fez uso extensivo de materiais visuais, de slides repletos de imagens que podiam suscitar o significado das palavras escritas, acompanhados da explicação discursiva em sinais. Veja o exemplo na figura 2.

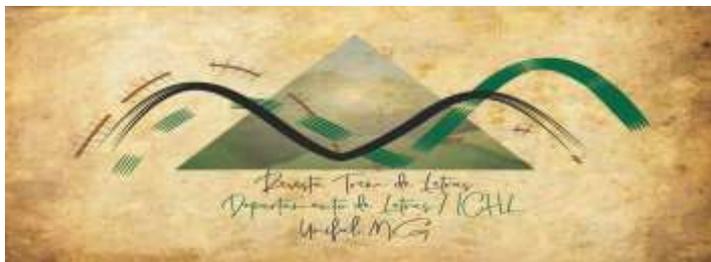


Figura 2: Organização dos elementos das videoaulas



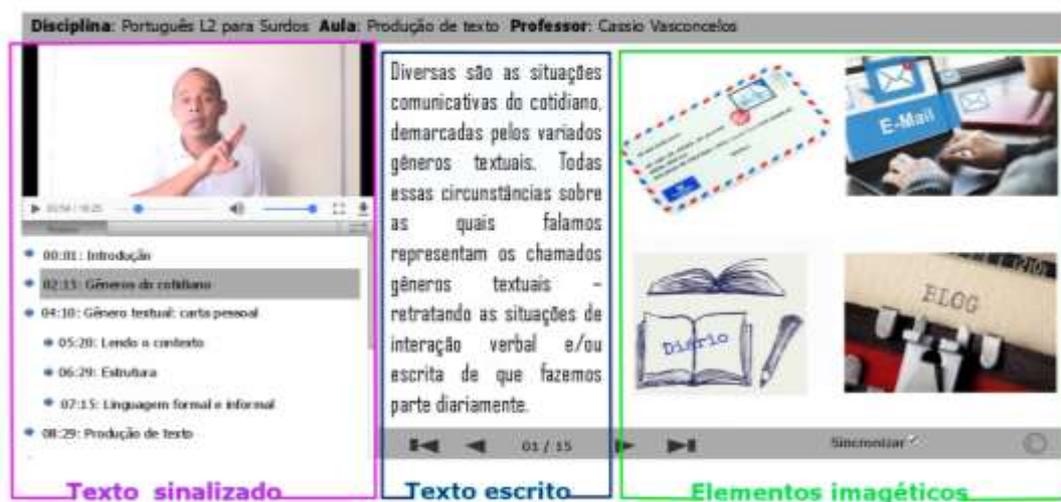
Fonte: Elaborada pelos autores

Na figura 2 acima, podemos notar que ambos, *slides* e vídeo, são apresentados em concomitância no ambiente virtual do curso, favorecendo o entendimento do participante.

Ao atentar para a necessidade do sujeito surdo, o docente buscou transmitir conhecimento e não somente levá-lo a decodificar um enunciado escrito. Como é possível deprender da figura 3, tomou-se o cuidado de apresentar diferentes signos, tais como texto escrito, imagens e texto sinalizado, a fim de assegurar a compreensão.



Figura 3. Recursos semióticos.



Fonte: Elaborada pelos autores

De todos os recursos disponibilizados, podemos citar: 1. Perguntas bilíngues com múltiplas escolhas; 2. Fóruns bilíngues para tirar dúvidas; 3. Formulários bilíngues com sentenças para preencher; 4. Atividades com *feedback* ativo do professor; 5. Videoaulas explicativas; 6. Exercícios dinâmicos com possibilidade de resposta em Libras e Português. Diante dessa diversidade de recursos, atestamos que a tecnologia ampliou as possibilidades de ensino, sobretudo pelo fato de permitir o uso de múltiplos recursos semióticos.



6 Discussões e depoimentos

Ao refletir sobre as mudanças nos diferentes aspectos sociais, interculturais e tecnológicos, Kramersch argumenta que: “Essas mudanças exigem uma pedagogia mais reflexiva, interpretativa, historicamente fundamentada e politicamente comprometida do que o chamado ensino linguístico comunicativo dos anos 80” (2014, p. 296). Quanto a esse argumento, defendemos que o público surdo exige uma atenção especial no quesito ‘didática de ensino’. Pensando nisso, o curso oferecido pela Unifal-MG foi organizado de forma a contemplar as múltiplas variáveis que estão implicadas no ensino e aprendizagem. Discutiremos a seguir alguns pontos valorizantes desse processo.

1. *Separação dos participantes em grupos, conforme o nível de proficiência em Português:* O curso foi iniciado pelo preenchimento de um formulário no qual havia a informação do nível de escolaridade dos participantes. Entretanto, devido a significativa disparidade de níveis de proficiência, que nem sempre condiz com o nível de escolaridade, os participantes foram separados em grupos cada qual designado por uma cor e orientados por um tutor. Assim, níveis diferentes de conteúdo foram ofertados a cada grupo. Essa iniciativa evita que as diferenças sejam ignoradas, opondo-se às práticas voltadas à homogeneização do conhecimento dos participantes.

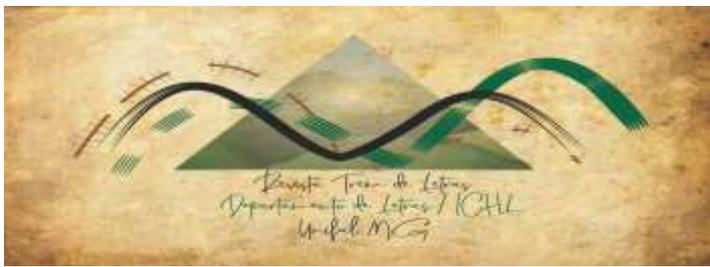
2. *Práticas tradutórias como estratégia de aprendizagem.* A tradução em contexto bilíngue intermodal se faz imprescindível, pois permite que o aluno surdo acesse a segunda língua por meio da sua língua de conforto. A esse respeito Kramersch orienta: “Retorne à tradução como forma de melhorar e compreender tanto a L2 como a L1” (2014,



p. 306). Justificamos, assim, o uso da tradução da Libras para o Português como trampolim para a reflexão e desenvolvimento de competência bilíngue.

3. *Identificação das dificuldades e incentivo à reflexão.* Os textos geralmente faziam emergir problemáticas que os alunos enfrentam em Português. Em uma das atividades, uma participante fez uma tradução literal, sinal-palavra escrita, do texto do colega: “Olá ! Meu nome é Felipe. Meu sinal é esse. Vou falar um pouco sobre profissão de engenharia de produção. Quando eu estudava **dentro da** faculdade...” (grifo nosso). Neste excerto, é possível perceber que a aluna tem consciência de sua segunda língua, porém, ela demonstra não compreender completamente os aspectos funcionais das preposições dessa língua. Ela ainda não internalizou que esses elementos estabelecem relações de categorização e de locativos espaço-temporais e que na Libras essas relações são, em grande parte, definidas por deslocamentos no espaço ou elementos lexicais. Esses, estabelecem as informações de lugar, de origem e de alvo ou ainda as categorizações como posse, conteúdo, instrumento, companhia, causa, assunto, etc. A dificuldade da aluna foi contornada por meio de esclarecimentos sobre o uso de certas preposições que possuem correspondências em Libras. Em referência à expressão “**dentro da**” o professor pôde explicar a regra gramatical em ambas as línguas, orientando a aluna a dar preferência à preposição “na” e fazendo a relação elemento lexical com o elemento gramatical.

O exemplo acima mostra a interferência da Libras na produção escrita da participante que, após a orientação, entende que a língua de sinais tem algumas características mínimas que podem ser retextualizadas e transcritas para o modelo linguístico linear, bastando uma observação cuidadosa.



4. *Abordagem de diferentes gêneros e tipos de textos.* Nos corpora das produções dos alunos, há várias mensagens que demonstram que os gêneros e as palavras que possuem significados diferentes conforme os contextos não são bem compreendidos. Em outro depoimento um aluno comentou em sua primeira língua:

Quando a coordenação da escola escrevia bilhetes para os pais, eu não compreendia porque sempre no início havia a palavra **senhores** e isto me incomodava. Após esta aula ministrada pelo professor passei a entender claramente que era uma forma respeitosa.” (tradução nossa)⁵

A partir dessa constatação, foi identificada a necessidade de trabalhar com gêneros e os diferentes tipos de textos. Afinal, a linguagem é partilhada por instrumentos que têm valores culturais definidos e “a ‘compreensão’ requer compreensão cultural, não só compreensão linguística” (Blommaert, 2013). Por isso, ao abordar o gênero ‘ofício’ e explicar a função de certos pronomes de tratamento, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta ao reitor ou ao presidente da república. Uma das alunas escreveu o seguinte:

⁵ Texto sinalizado disponível em <<https://youtu.be/46zKUFLIZB4>>.



 **Figura 4. Carta ao reitor**

Magnífico Reitor,

Agradeço a oportunidade de ingresso neste curso promovido pela UNIFAL - MG. Desde já em nome dos os surdos e surdas participantes agradecemos a oportunidade à vossa excelência.

Aproveito a oportunidade para sugerirmos que iniciativas como essa possam continuar em outras áreas de conhecimento. Escrita de sinais, ASL, LSQ e outras línguas de sinais na modalidade EAD, pois carecemos de formação acadêmica, o que atrapalha ocupar postos no mercado de trabalho.

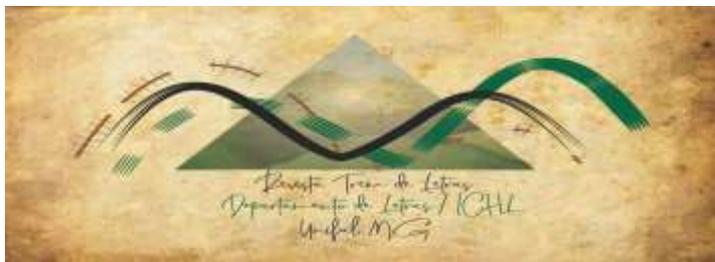
Cordialmente

Fonte: Texto de atividade retirada do ambiente de ensino

No trecho acima, percebe-se o reconhecimento e contentamento da aluna por participar do curso, isso nos remete às palavras de Angela Scarino quando diz que:

[...] A aprendizagem de línguas inclui considerar significados como subjetivos e intersubjetivos, crescendo fora da linguagem, mas também nos contextos de mundo da vida cotidiana, das experiências, das memórias, das emoções e das percepções dos participantes na comunicação" (Scarino, 2014 apud Kramsch, 2014, p. 309).

5. *Estímulo à interação e à partilha do conhecimento.* Outro fator relevante de nossa prática foi a interação entre os pares. Monitores surdos mais experientes em certos domínios eram selecionados para mediar a aprendizagem. Desta forma, alguns



enunciados eram esclarecidos em Libras por eles, o que instaurava uma comunicação mais efetiva entre o grupo.

Todas as medidas e princípios acima relatados foram determinantes para o bom andamento do curso e para a satisfação e envolvimento dos participantes, sendo a Libras o valor agregado na organização e execução desse primeiro ciclo de ensino de Português para surdos. Essas escolhas visaram relacionar a linguagem, a cognição e a interação social da pessoa surda, valorizando suas experiências práticas, psicológicas e interpessoais e a sua competência em dar sentido aos diferentes signos por meio de sua língua de conforto.



7 Conclusões

Esta pesquisa preliminar não aborda todos os pontos nevrálgicos do ensino de segunda língua para surdos, mas avança consideravelmente no sentido de adotar procedimentos que respeitem as características psicofisiológicas da pessoa surda. Por isso, a didática foi desenvolvida num espaço bilíngue que mesclou tecnologia e recursos semióticos diversos. Devido à especialização da percepção e da memória ser predominantemente visual, os surdos organizam seu mundo mental espacialmente. Por isso, torna-se indispensável partir dessa experiência para conduzi-los à ampliação do seu repertório linguístico com a inclusão de um repertório intermodal escrito, no caso o de uma língua oral-auditiva como o português.

A partir dessa concepção, torna-se notável que, para se ensinar uma segunda língua faz-se necessária a utilização de métodos que aguçam o interesse dos discentes, privilegiando estratégias que possibilitem a compreensão dessa língua da forma mais confortável possível. Além disso, há de se priorizar o ensino de português por meio de



diversos gêneros que façam sentido para o uso cotidiano do estudante, sentido esse que é culturalmente modelado pelas práticas sociais da maioria ouvinte, mas que são mais facilmente apreendidas quando mediadas pela Libras.

Referências

BLOMMAERT, J. *From fieldnotes to grammar: artefactual ideologies of language and the macro-methodology of linguistics*. Tilburg papers in cultures studies. Paper 84, November, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto no 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.

BROCHADO, S. M. 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.

CAMPELLO, A. R. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo, SP: Memnon-Fapesp-CNPq, 2002.

CHARROW, V. *Deaf English: An Investigation Of The Written English Competence Of Deaf Adolescents*. In: *Psychology And Education Series*. California: Stanford University, Technical Report n°. 236, September 30, 1974.

FONSECA V. *Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

KRAMSCH, C. *Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction*. The Modern Language Journal 98, 2014.

LACERTE, L. *L'écriture sourde québécoise*. In: *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*. Vol. 8, n° 3-4, 1989, p. 303-345.



MARTIN, R. Sur la distinction du signifié et du concept. In: LEEMAN, D.; BOONE, A. et alii (dir.). *Du percevoir au dire: Hommage à André Joly*. Paris: L'Harmattan, 1998, p. 37-53.

NADEAU, S.; MACHABÉE, D. Dans quelles mesures les erreurs des sourds sont comparables à celles des entendants? In: DUBUISSON C; DAIGLE, D. (Eds), *Lecture, écriture et surdité*. Montréal: Les  ditions Logiques, 1998, p. 169-194.

QUADROS, R.M. *A educa o de surdos: a aquisi o da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

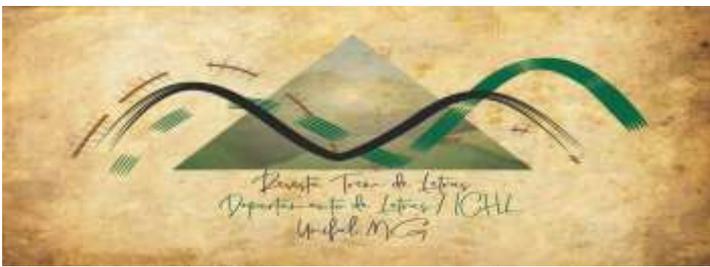
QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradu o Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. L. et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, vols. 1 e 2, 2004.

STUMPF, M. R. *Educa o de Surdos e Novas Tecnologias*. Florianópolis, SC: UFSC, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A forma o social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Teaching and learning portuguese as a second language for the deaf

Rosemeri Bernieri-Souza

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

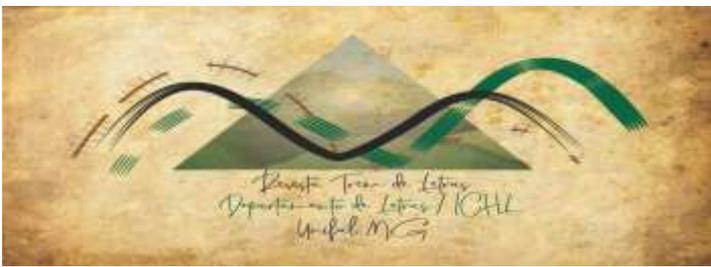
Cássio E. B. Vasconcelos

Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)

Abstract

Abstract: After the recognition of the Brazilian Sign Language (Libras) as a form of communication and expression of deaf people (BRASIL, 2002), research on the teaching of written Portuguese as a second language to this public was intensified (Quadros, 2006). The objective of this work is to present an experience carried out in the extension course at the Federal University of Alfenas – UNIFAL-MG. The project entitled “Portuguese Language - Second Language for the Deaf” had as its main characteristic the use of Libras as the language of instruction. Such action was made possible by the use of “Information and Communication Technologies” (ICTs), which are extremely relevant instruments in the education of the deaf (Stumpf, 2010). These technological artifacts provide: the use of imagery in adapted materials, the production of video classes, the recording of activities in the virtual environment, the correction of texts that favor the interaction between teachers and students, etc. The students' written productions were generated throughout the course and then interpreted. The results show the effectiveness of the transmission of second language knowledge, through Libras, as this ensures the deaf process of abstraction and allows the development of their superior functions (Vygotsky, 1991), including the expansion of their intermodal linguistic repertoire.

Keywords: Second Language. Written Portuguese. Libras. Deaf. ICTs.



L'enseignement-apprentissage du portugais comme langue seconde auprès des sourds

Rosemeri Bernieri-Souza

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Cássio E. B. Vasconcelos

Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)

Résumé

Après la reconnaissance de la Langue des Signes Brésilienne (Libras) comme forme de communication et d'expression des personnes sourdes (Brasil, 2002), la recherche sur l'enseignement du portugais écrit comme langue seconde pour ce public a été intensifiée (Quadros, 2006). L'objectif de ce travail est de présenter une expérience qui a eu lieu dans le cours d'extension de l'Université Fédérale d'Alfenas – UNIFAL-MG. Le projet intitulé “Langue portugaise – Langue Seconde pour les sourds” avait comme caractéristique principale l'usage de la Libras comme langue d'enseignement. Une telle action a été possible grâce à l'emploi des “technologies de l'information et de la communication (TIC)” qui sont des instruments extrêmement importants dans l'éducation des sourds (Stumpf, 2010). Ces artefacts technologiques fournissent: l'utilisation d'images dans des matériaux adaptés, la production de bandes vidéo, l'enregistrement d'activités dans l'environnement virtuel, la correction de textes qui favorisent l'interaction entre les enseignants et les étudiants, etc. Les productions écrites des élèves ont été générées tout au long du cours puis interprétées. Les résultats montrent l'efficacité de la transmission des connaissances d'une deuxième langue par la Libras, car cela assure aux sourds le processus d'abstraction et permet le développement de ses fonctions supérieures (Vygotski, 1991), y compris l'élargissement de son répertoire linguistique intermodal.

Mots-clés : Langue Seconde. Portugais écrit. Libras. Sourds. TICs.