

Proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad escrita: estudio de casos evaluativos de alumnos sordos de portugués como segunda lengua

Processo de ensino e aprendizagem na modalidade escrita: estudos de casos avaliativos de alunos surdos na língua portuguesa como segunda língua

Teaching and learning process in the written modality: evaluative case studies of deaf students in Portuguese as a second language

Vanessa Miro Pinheiro¹

Isaack Saymon Alves Feitoza Silva²

Angélica Terezinha Carmo Rodrigues³

Resumen

Los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del portugués como segunda lengua para sordos están en constante evolución, profundizando las reflexiones sobre el uso de la lengua y sus diversos aspectos, tanto en términos de adquisición como de política lingüística en el contexto de la comunidad sorda. Interesado en la perspectiva de los estudiantes y en la medida en que puede contribuir a los estudios en el campo de las Letras-Libras (Lengua brasileña de señas)/ Portugués como segunda lengua, este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la modalidad escrita para sordos de dos grupos de estudiantes de un proyecto de extensión de un curso de portugués escrito para sordos, organizado por una universidad pública del nordeste de Brasil. La investigación tiene como objetivo investigar el aprendizaje de la lengua portuguesa para sordos en un contexto de uso, con especial atención al proceso evaluativo de su aprendizaje. Compara las percepciones de estos estudiantes en dos momentos: (i) antes de su participación en la Plataforma Zoom y; (ii) después de su participación en este curso. La metodología es de naturaleza cualitativa-interpretativa y se utilizó un cuestionario estructurado para recoger los datos. Los resultados apuntan a un alineamiento de las creencias de los participantes y a la constatación de que las creencias sobre la evaluación presentan concepciones tradicionales respecto a qué es, cómo y cuándo evaluar y quién evalúa. Se espera que este estudio contribuya a la comprensión de las nociones de evaluación que tienen los estudiantes de Letras/Libras- Portugués como segunda lengua.

Palabras clave: Português como segunda língua; política lingüística; proceso de aprendizagem; lingüística aplicada

Resumo

Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem do português como segunda língua para surdos estão em constante evolução, aprofundando reflexões sobre o uso da língua e seus diversos aspectos, tanto em termos de aquisição quanto de política linguística no contexto da comunidade surda. Interessado na perspectiva dos alunos e na medida em que pode contribuir para os estudos na área de Letras-Libras/Português como segunda língua, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a modalidade escrita para Surdos de duas turmas de alunos de um projeto de extensão de um curso de português escrito para Surdos, organizado por uma universidade pública do Nordeste do Brasil. A pesquisa tem como objetivo investigar a aprendizagem do português para surdos em contexto de uso, com especial atenção ao processo avaliativo de sua aprendizagem. Compara as percepções destes alunos em dois momentos: (i) antes da sua participação na Plataforma Zoom e; (ii) após a sua participação neste curso. A metodologia é de carácter qualitativo-interpretativo e foi utilizado um questionário estruturado para a recolha dos dados. Os resultados apontam para um alinhamento das crenças dos participantes e para a constatação de que as crenças sobre avaliação apresentam concepções tradicionais sobre o que é avaliação, como e quando avaliar e quem avalia. Espera-se que este estudo contribua para a compreensão das noções de avaliação dos alunos de português como segunda língua.

Palavras-chave: Português como segunda língua; política linguística; processo de aprendizagem; lingüística aplicada

Abstract

Studies on the teaching and learning of Portuguese as a second language for the deaf are constantly evolving, deepening reflections on the use of the language and its various aspects, both in terms of acquisition and language policy in the context of the deaf community. Interested in the students' perspective and insofar as it can contribute to studies in the area of Letters-Libras/Portuguese as a second language, this paper presents the results of a survey on the written modality for the Deaf of two classes of students from an extension project of a course in written Portuguese for the Deaf, organized by a public university in the Northeast of Brazil. The research aims to investigate the learning of Portuguese for the deaf in a context of use, with special attention to the process of evaluating their learning. It compares the per-

ceptions of these students at two points in time: (i) before their participation in the Zoom Platform and; (ii) after their participation in this course. The methodology is qualitative-interpretive and a structured questionnaire was used to collect the data. The results point to an alignment of the participants' beliefs and to the finding that the beliefs about assessment present traditional conceptions about what assessment is, how and when to assess and who assesses. It is hoped that this study will contribute to understanding the notions of assessment held by students of Portuguese as a second language.

Keywords: Portuguese as a second language for the deaf; Language Policy; Learning Process; Applied Linguistics

Fecha de recepción: 2024-12-01
Fecha de evaluación: 2024-12-05
Fecha de evaluación: 2025-02-12
Fecha de aceptación: 2025-03-28

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos está relacionado ao processo educacional na área dos Estudos Linguísticos, focalizando na Linguística Aplicada como processo auxiliar. Dessa forma, é tratada e discutida em intersecção com o uso do ensino e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse tema apresenta-se no contexto das legislações do Brasil, adequado à Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), onde especifica que a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos da comunidade surda brasileira. O uso dessa língua é regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que garante direitos aos surdos, prevendo a formação dos docentes para o ensino de Libras desde a Educação básica até o Ensino superior. A esse respeito, no referido Decreto é orientado que:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005, s.p.).

No momento, temos graduação nesse âmbito em algumas Universidades, como: i) Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), curso criado em 2013; ii) Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura), na Universidade Federal de Brasília (UnB), criado em 2014 e; iii) o curso Letras Libras/Português, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), criado em 2013. Também há outras instituições que oferecem este curso, como a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em se tratando do nível superior no Brasil e de acordo com a legislação, todos os cursos de Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa devem inserir, no currículo, o ensino da língua portuguesa como segunda língua, onde os conceitos, as terminologias e a contextualizações da política linguística nacional precisa ser debatida, principalmente sobre questões relacionadas à primeira língua (L1) e à segunda língua (L2). Nesse sentido, entendemos que essas temáticas se incorporam à área da Linguística Aplicada, a fim de refletir sobre o processo de aprendizagem para alunos surdos, enquadrando essa discussão nos estudos de casos avaliativos adquiridos na modalidade escrita na Língua portuguesa como segunda língua.

Com o objetivo de explicar o processo da aprendizagem na língua portuguesa como segunda língua, esta pesquisa visa debater sobre a conjuntura atual do ensino e, para tal, foi executado um questionário com perguntas abordando o conhecimento da língua portuguesa como segunda língua, alusivo ao conteúdo de ensino e apren-

dizagem do uso da Língua para surdos.

A contextualização da política linguística no ensino de língua portuguesa como segunda língua do Brasil

As políticas linguísticas voltadas ao povo surdo brasileiro estão direcionadas especificamente para a Libras e para o português como segunda língua, na modalidade escrita. A respeito dessas duas línguas, Quadros (2005) aponta o bilinguismo como essencial na educação de surdos, argumentando sobre a importância dos surdos saberem as duas línguas – português e Libras, porque torna possível a interação na situação comunicativa, dando ênfase aos aspectos visuais, relacionando a condição adquirida à base linguística na primeira língua (a Libras) e que, quando bem trabalhadas, favorece a aprendizagem da escrita na Língua Portuguesa como segunda língua. Segundo Avelar e Freitas:

Os Surdos usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua visuo-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas e é utilizada em espaços criados pelos próprios Surdos. Seu uso é muito importante na escola, pois possibilita melhor qualidade de ensino para os Surdos, ampliando as conquistas da comunidade Surda e estimulando reflexões sobre o papel social dos Surdos em nosso país. O Surdo que tem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) é considerado bilíngue. Para que o aluno Surdo alcance essa condição de bilinguismo, é necessário que as escolas ofereçam uma educação bilíngue (Libras /Português), utilizando os métodos pedagógicos do Bilinguismo (Avelar y Freitas, 2016, p. 12 y 13).

Em face a essa abordagem, ressaltamos a importância do surdo saber as duas línguas (Libras e Português), garantindo, assim, os direitos linguísticos dos surdos. Os direitos dos surdos estão embasados conforme as seguintes legislações: o Decreto nº 5.626/2005, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 13.005/2014 na meta 47, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015 no Art. 27 e, mais recentemente, a inclusão da educação bilíngue como modalidade educativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituída pela Lei nº 14.191/2021.

A educação bilíngue refere-se ao uso de duas línguas para se comunicar, no caso de indivíduos surdos, L1 (primeira língua) língua de sinais e L2 (segunda língua) língua oficial do país. Para as crianças surdas brasileiras, a Libras é a L1 e deve ser adquirida de forma natural, mediante o convívio com outros surdos, para que em seguida adquiram a L2, no nosso caso à Língua Portuguesa. Estruturalmente falando, as línguas L1 e L2 são diferentes, como podemos exemplificar que L1 é de aquisição espontânea

e essencial em ambiente natural de forma adquirida e não aprendida. Já L2 é proporcionada ao indivíduo a aprendizagem em um ambiente formal. (Silva y Souza, 2016, p. 8)

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras estão indicadas na política nacional e encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacional para Língua Estrangeira (1998), sendo que este documento está direcionado ao Ensino fundamental II da Educação Básica. No caso do Ensino Médio, está direcionado como língua estrangeira moderna (BRASIL, 2000), onde apresenta o desenvolvimento, processo e aprendizado de língua estrangeira (LE), bem como discute os conhecimentos para o uso da língua, suas manifestações, aspectos culturais, com a finalidade de uma formação que considere as diversidades e as diferentes interações entre indivíduos.

Faz-se imprescindível aos alunos surdos conhecer e usar a sua língua natural, cultura e interação na situação comunicativa, como também a gramática da língua portuguesa para uso na modalidade escrita, enriquecendo seus conhecimentos metalinguísticos e no desenvolvimento da competência comunicativa. Souza e Silveira (2016) mencionam cinco aspectos na relação ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos:

Diante disso, em relação ao ensino-aprendizagem do surdo, devem ser considerados os seguintes aspectos: (i) a importância da língua de sinais para o surdo, (ii) o conhecimento da Língua Portuguesa pelo surdo, (iii) o respeito à singularidade linguística do surdo, (iv) a presença de estratégias de comunicação, como a interlíngua, (v) a habilidade dos surdos com as três línguas envolvidas no processo de ensino de uma L3. (Souza y Silveira, 2016, p. 76)

Vendo através de um ângulo perceptível aos ensinamentos, a aquisição da linguagem da criança surda deve ser na forma de Libras como L1 e língua portuguesa como L2, a fim de ter uma base linguística em língua de sinais para que, posteriormente, possam ser desenvolvidas habilidades de escrita e de leitura na L2, para que venha a acontecer o aprimoramento dos conhecimentos conforme a língua de sinais devido à leitura visual, com suporte no texto escrito.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da abordagem comunicativa no ensino da língua, em nosso caso, tendo a Libras como língua de instrução e o português como L2. No contexto ensino-aprendizagem dos alunos surdos, busca-se desenvolver competências comunicativas, o uso social das línguas.

Por isso, as pesquisas lidas para a construção desta são claras: a formação de professores para atuação na educação de surdos deve ter foco na instrução linguística na Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 na modalidade da escrita, fortalecendo e desenvolvendo o cognitivo e o emocional dos surdos. No Quadro 1, apresentamos a terminologia e os conceitos sobre os temas que estamos discutindo

nesse artigo.

Quadro 01

Terminologia e conceito em relação ao uso da língua

Termino- logia	Conceito	Relação a Língua de Sinais (Pessoa Surda)
Língua	Saussure (1960, p. 17) “produto social da faculdade da linguagem”, pode ser também “um conjunto de conversões necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem”	Libras (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida pela comunicação e expressão conforme pela lei 10.446/2002 e também pesquisa na área de Língua de Sinais do pioneiro Stokoe (1960), que comprova ter a Língua de sinais estrutura própria e gramática como equivalência na língua oral.
Língua Estran- geira	Souto <i>et al</i> (2014, p. 892). “Uma língua estrangeira é um idioma não falado pela população de um determinado local, como por exemplo, o inglês falado por nativos brasileiros”.	Gesser (2006, p. 67) aborda a “língua estrangeira” em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral – e aqui não me refiro em oposição à modalidade escrita – que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual.
Língua Segunda	Souto et al (2014, p. 893) “Uns colocam que língua segunda é aquela em que a pessoa, quando vai viver em outro país, tem que aprender, pois precisa dela para se comunicar o tempo todo e acaba se tornando sua segunda língua.”	Quadros (2005) defende que surdos adquirem língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Gesser (2006, p.68) esclarece que, no contexto ouvinte, “a língua de sinais é aprendida, em alguns momentos, como língua segunda (L2) – em ambientes familiares, por exemplo – e, em outros momentos, como “língua estrangeira”, ou seja, como uma língua alheia, estranha à língua tradicionalmente oral desses ouvintes.”

Terceira língua (L3), língua estrangeira ou língua adicional	Souto <i>et al</i> (2014, p. 894) “A língua adicional, também chamada de L3 ou língua estrangeira adicional, é, na verdade, uma terceira língua aprendida pelo indivíduo. ”	A segunda “língua não materna” dos participantes caracteriza o inglês como L3 no sentido de eles já terem experiências prévias com o aprendizado de, pelo menos, alguma outra não materna – no caso, o português –, o que influencia positivamente o aprendizado de novas línguas não maternas. Se tiverem tido contato com outras antes do inglês, é possível que o aprendizado de tais línguas também influencie a do inglês, mas em nossa pesquisa focamos na tríade Libras-português-inglês.
Língua de herança	Souto <i>et al</i> (2014, p. 895): “Língua de herança é uma especialidade da língua estrangeira e se caracteriza como um contexto em que a língua utilizada pelo indivíduo e a cultura que lhe são ensinadas não são próprias do local onde ele resida (como exemplo, o Português ensinado a filhos de brasileiros imigrados no exterior). ”	Costa (2021, p. 35): “um dos fatores mais significativos na vida dos Códas é o fato de herdarem a língua de sinais e fazerem parte de uma geração que herda também a cultura surda, mesmo sendo ouvintes”.

Cada conceito das terminologias de uso da Língua refere-se ao processo na língua oral e língua de sinais; entender as diferenças, modalidade de aquisição do processo faz-se necessário para um melhor aprimoramento no entendimento. Quanto à aprendizagem, está diretamente relacionada ao contexto do ensino/professor e aluno na comunidade surda.

Faz-se necessário e importante a ampliação dos conhecimentos das terminologias, dando ênfase nas diversidades do processo de aprendizagem, adquiridos pela pessoa surda durante seu desenvolvimento, dependendo do contexto na situação social.

O campo da Linguística Aplicada eo processo de aprendizagem na modalidade escrita para surdos

A Linguística Aplicada é um campo de estudo transdisciplinar, com os primeiros estudos iniciados nos anos 1940 nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, na qual tratam sobre o ensino de línguas e o uso de materiais didáticos. No contexto brasileiro, os estudos começaram nos anos 1980, tendo seu foco para os estrangeiros no uso da língua em interação. Na língua de sinais, no Brasil temos não apenas a Libras, mas também a Urubu- Kaapór e outras doze línguas emergentes, conforme Avelar e Freitas (2016).

O ensino e a aprendizagem de língua para surdos estão embasados legalmente pelo Decreto nº 5.626/2005, no qual o Art. 13 indica que a formação para esse público esteja voltada para a interlíngua, ou seja, a Libras como língua usada no processo de instrução linguística, e o ensino da Língua Portuguesa como L2, respeitando os aspectos da comunicação dos surdos. A respeito dessa temática no campo da Linguística Aplicada (LA), Oliveira e Barbosa (2020, p. 238 y 239) esclarecem que:

Em seu escopo, a Linguística Aplicada permite contemplar o reconhecimento e uso da língua de sinais como foco de luta identitária da comunidade surda, perpassando pelas implicações de sociabilidade que tal diferença linguística impõe aos surdos no mundo, onde a maioria é ouvinte e utiliza a língua oral como principal forma de comunicação. Encontramos então a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua minoritária utilizada como meio de comunicação da comunidade surda brasileira, reconhecida como língua recentemente, como conquista através do engajamento da minoria surda, configurando-se como campo de estudos da LA.

A LA tem grande relevância no desenvolvimento de estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas para surdos, pois tem abordagens teóricas que consideram a forma dinâmica e social do uso da língua, destacando as questões de status delas e, especialmente, na formação dos professores, contribuindo para discutir metodologias de ensino para que adquiram estratégias pedagógicas e didáticas voltadas para alunos surdos.

Entendemos que, quando os professores dominam esses conhecimentos e os aplicam no ensino da leitura e da escrita dos surdos, contribuem para estimular a fluência na Língua Portuguesa como L2, integrando ações docentes para um trabalho significativo. Ao utilizar uma dinâmica de aulas que valorize a situação comunicativa e o uso dos aspectos visuais em língua de sinais, há maior possibilidade de os alunos adquirirem novos conhecimentos instrumentais, já que a perspectiva inter/transdisciplinar no desempenho linguístico está presente e, assim, os surdos podem ter uma verdadeira inclusão escolar fundamentada na educação bilíngue.

Estimular o processo de aprendizagem da leitura e escrita, conforme a situação

comunicativa da Libras, faz-se necessário para melhorar o desenvolvimento sensorial e, assim, conforme o desenvolvimento do processamento cognitivo, o uso da Libras para os surdos faz-se diferente da língua portuguesa para o ouvinte; concluindo então que o trabalho desenvolvido com os surdos não deve ser igual, pois carece de apresentar aspectos diferentes em sua forma bilíngue, segundo os autores abaixo:

O ensino da Língua Portuguesa ao indivíduo surdo tem se encaminhado até agora da mesma forma como se encaminha para o ouvinte. Por isso, o fracasso sempre foi uma marca nesse processo. A consequência mais grave ainda é que se mantém a ideia de que o sujeito surdo é cognitivamente comprometido em relação às pessoas ouvintes. Porém, mesmo se tratando de campos visuais diferentes entre sujeitos surdos e ouvintes, eles são tratados de maneira igualitária quando se necessita de um diferencial. (Silva y Souza, 2016, p. 2)

A importância do trabalho de correlação no ensino língua portuguesa para surdos, com ênfase na política linguística pelos direitos linguísticos dos surdos, encontra-se na instrução linguística como usuários bilíngue, onde o trabalho de qualidade de ensino para os surdos está no uso da língua viso-espacial como L1 e na L2 como modalidade de escrita, no contexto da nação em questão, do status linguísticos do país na língua portuguesa e LIBRAS envolvendo no contexto da língua aplicada, valorizando a dinâmica, assegurando o processo de aprendizagem em prol da comunidade surda.

Estudos de casos avaliativos dos alunos surdos na língua portuguesa como L2

Para a realização dos estudos de caso que embasam empiricamente a pesquisa, a metodologia utilizada neste trabalho foi a qualitativa, em que se lançou mão, como instrumentos de coleta de dados, de: i) questionário com perguntas objetivas e; ii) entrevistas com alunos surdos e professores tomando por base um roteiro semi-estruturado. Por conta da pandemia do coronavírus e em respeito às regras sanitárias, os dados coletados foram recolhidos na modalidade remota.

No decorrer das entrevistas, os participantes relataram suas experiências durante o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua na modalidade de escrita, que transcorreu no período de seis meses no Projeto de extensão do curso de português escrito para surdo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Assim, foi elaborado um formulário na plataforma Google Forms, composto por cinco perguntas (o antes, o durante e o depois da conclusão do curso) e duas perguntas discursivas (sobre a causa da surdez e sobre a dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa).

As entrevistas foram realizadas na plataforma Zoom, em que a primeira pauta

foi com alunos surdos e a segunda com o docente. Toda a pesquisa foi voltada ao uso da Libras, pois entendemos que é a língua de conforto linguístico dos surdos entrevistados e, portanto, a opção por entrevistar na mesma língua foi para que respondessem mais espontaneamente.

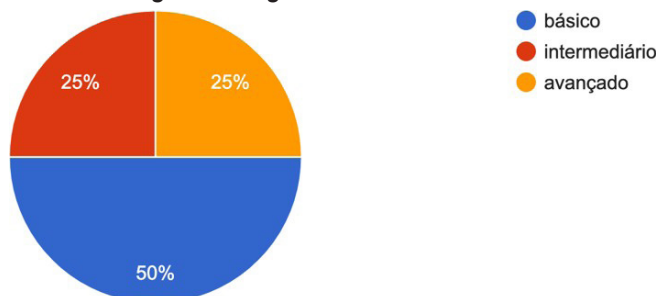
A análise de dados segue a abordagem qualitativa, e para análise dos dados em Libras, as gravações foram transcritas para glosas em português. As avaliações dos casos pelos dados levantados nos questionários e durante as entrevistas; já as considerações dos pesquisadores foram levantadas durante o curso supracitado.

Foram entrevistados oito alunos surdos (cinco homens e três mulheres), no entanto, tivemos casos que não quiseram responder. Todos os participantes são surdos, sendo que a maioria é do sexo masculino, representando 62,5%. Do total de participantes, seis discentes estudaram na escola inclusiva e três estudaram na escola com educação especial, geralmente trabalhado com Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos os surdos, independente da modalidade, procurando ter educação que suprisse suas necessidades.

Outro apontamento possível a partir do questionário é que os alunos sabem necessariamente o básico na língua portuguesa, apresentando déficit no contexto da educação inclusiva, mostrando, assim, o fracasso no processo de aprendizagem na língua portuguesa como segunda língua, uma vez que não tiveram docente que fizesse estratégia na instrução linguística para os alunos surdos. Faz falta o ensino do português como L2, pois garante ao surdo uma didática visual, correspondente à sua cultura visual. Pelas respostas dos próprios investigados, o curso de extensão pareceu contribuir com o aprendizado do português, talvez pelo sua didática pensada propriamente para os surdos. Observe os gráficos e compare o nível de Língua Portuguesa declarada antes e depois do curso, pelos próprios estudantes.

Gráfico 1

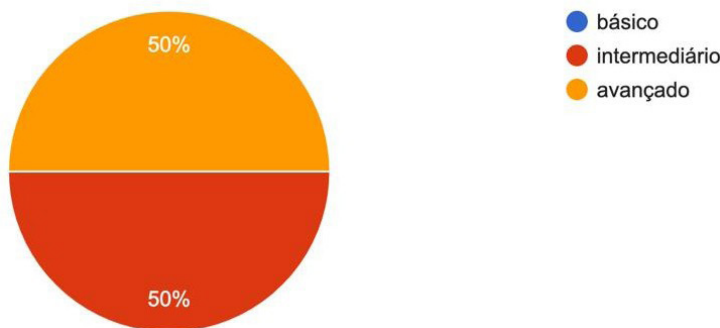
Nível de Língua Portuguesa antes do curso



Nota: Elaborado pelos autores

Gráfico 2

Nível de Língua Portuguesa após o curso



Nota: Elaborado pelos autores

Ponderamos que a utilização de estratégias didáticas apropriadas e condizentes com a Língua Portuguesa como segunda língua para surdos pode trazer melhorias significativas para a aprendizagem da escrita e da leitura.

Discussão das enrevistas com os discentes e com a docente

Esta pesquisa teve como objetivo averiguar como transcorreu o ensino na Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos no Projeto de Extensão Curso de português escrito para surdos, bem como a percepção sobre o processo do ensino-aprendizagem da docente que atua no referido projeto. Para isso, buscamos conhecer um pouco das perspectivas dos participantes, motivo pelo qual, a seguir, traremos alguns excertos com as respostas dos discentes.

Para responder à pergunta 1 (O que vocês aprenderam no curso?), o discente A informou “aprendi português”. O discente B explicou: “Em março ingressamos no curso de Língua Portuguesa para Surdos e aprendemos em português, aprendemos vocabulários.” O discente C abordou sobre o curso:

Acho que foi em maio que começou as aulas, eu matriculei curso da professora com a monitora que as duas nos ajudam aprender em português básico e me desenvolvi a estrutura. Aviso que não entendo muito bem a leitura porque não tem a tradução de Libras. É difícil e tento me esforçar, pois não tenho hábito, portanto primeiro preciso entender as regras do português como preposição, substantivo e artigos definidos, aí nos explicaram e presto atenção e entendi, mas depois eu esqueço. (Narrativa de estudante)

Em face às respostas, é conclusivo a dificuldade porque não aprenderam, pois não tiveram o hábito da leitura nem a ajuda da Libras. Não foram estimulados cor-

retamente. Muitos surdos acabam tendo, muitas vezes, pouca experiência de uso social da escrita fora de casa.

Para a pergunta 2 (Qual dos conteúdos que você considera mais difícil?), as respostas obtidas foram: “artigo definido”, para o discente A; para o discente B, “balão vazio de acordo com a imagem”. Para o discente D, com certeza, é a reflexão do filme: “Sabe aqueles balões sem palavras nas imagens e expressa suas palavras nos balões. Complicado; É isso”; na opinião do discente E: filme tabela limitado. Na realidade, eles nem ao menos sabiam entender o que estava sendo solicitado, pois falaram dos balões sem palavras, o que era solicitado a resposta conforme o entendimento do diálogo.

Para a pergunta 3 (Qual é a maior dificuldade que você teve?), as respostas obtidas foram: Discente E: Filme, porque no filme precisa responder o conteúdo em português; o discente C explica sobre as dificuldades ao ler o livro: “Para mim maior dificuldade com certeza é livro, pois já li o livro “Pequeno príncipe” e não entendi. Conhece livro? Então a leitura é difícil por ser escrita”. Mais adiante, complementa: “Antigamente não tinha filme de alto efeito especial e somente no livro que tem história. Mais tarde os filmes melhoraram e deixam os livros de lado. Até os ouvintes não leem, porque não querem e preferem filmes.” Já a resposta do discente A complementa também essa dificuldade: “No livro que tem a impressão de que a história parece fosse real, muito diferente do filme que omitiram muitas cenas.” Observe-se aqui que a maior dificuldade está no entender a leitura escrita, já que no filme é mais esclarecedor por causa do efeito visual no contexto.

Para a pergunta 4 (Vocês disseram que a professora da aula em prosódia tinha fluência ou não, se era bimodal ou vocês sentiram claramente, por exemplo, professora sinaliza pausadamente com fluência? Está bom, está ruim ou precisa melhorar? Quais as suas opiniões na atuação da professora?), as respostas obtidas foram: discente B disse que: “Entendo numa boa que a professora explicar. Não tem problema. Ela explica para todos e entendo bem. Os surdos entendem, às vezes não entendem e pergunta quando têm dúvida. Perguntas são difíceis, tem que especificar o significado da palavra. A fluência dela é muito boa.” Já o discente D disse que: “Muito bom e a língua de sinais dela é natural. O jeito dela ao sinalizar é natural, porque ela sinalizar é diferente porque morava no Rio [de Janeiro] e tem alguns sinais que desconheço. Ter sinal ajuda e ela sinaliza naturalmente.”. Após pausa reflexiva, completa: “Eu entendo, mesmo ela sinalizando um pouco diferente porque morou no Rio com o tempo se adaptou aqui em Natal com a língua de sinais que usamos aqui. Eu ajudo em alguns sinais e compartilho o que sei, tudo certo.” O discente C relatou que: “Acrecento, sobre a professora, ela era do INES e lá era intérprete e professora, e mudou para cá e percebi a Libras diferente. Quando ela fala o termo “para” que tem sinal, mas aqui no Natal não tem sinal “para”, somente no Rio de

Janeiro.”. A participante inda completou: “Quando ela sinalizou o léxico “para” eu não entendia o significado. Como ela é experiente no INES e tem uma fluência perfeita. Ela sabe ensinar o português como L2 e foi uma grande oportunidade de mudar para UFRN. Ela está nos ensinando para melhorar.” Ainda conforme ele, “ela é excelente, mas tem um problema com a bolsista que trata a gente com infantilidade. Sempre fala que o nosso português é fofo. Ela sabe pouco de Libras e não tem proficiência. Às vezes ela concorda com tudo, mas me pareceu estranho que ela considera tudo certo, afinal ela é ouvinte e tem mais outros três bolsistas.”. Ainda nessa reflexão, o discente complementa que os bolsistas “trabalham junto com a professora, porém eu gosto mais da professora porque ela sempre foi direta. Os bolsistas às vezes atrapalham as atividades. Que confusão!”. A fala continua, em forma de denúncia: “bolsista tem que procurar a professora e combinar quais atividades devem ser aplicadas e a professora tem que avisar quais atividades devem enviar. Se não, fico perdido. Às vezes não consigo entender quando leio e a professora vive ocupada.” Ainda relata ser uma das dificuldades o fato de a professora não ter conhecimento do uso dos nossos sinais locais, já que morava no Rio de Janeiro/RJ, e também porque pedia, em algumas ocasiões, a ajuda de bolsistas que tratavam os discentes surdos como “crianças”.

Para a pergunta 5 (As três bolsistas sabem Libras?), as respostas obtidas foram: A discente A respondeu: “Mais ou menos”; o discente C: “As três sempre esquecem os sinais, porque são ouvintes e orais. Eles são ouvintes também estudam Letras Libras com surdos. Sempre interagimos, mas a maioria das vezes é oralmente, pouco usamos Libras. Assim, uma das dificuldades é pelo fato que as bolsistas não dominam a Libras.”

Para a Pergunta 6 – (O que vocês gostariam de aprender do próximo curso?), as respostas obtidas foram: a discente A: “Quero muito ser graduada em História, mas também cursar graduação em Letras Libras. Na UFRN tem vários cursos. No INES posso aprender e estudar sobre a história do INES. A informação é bastante interessante que tem muita emoção e sentimento. Amo História.” O discente B respondeu que quer muito aprender as metáforas novas. Já a discente C: “Também quero similar ao que a colega A falou, porque gosto de ler o livro, mas como interpretar? Por isso é importante junto com ouvinte interagindo, mas a professora sempre é ocupada.”. Ainda completa: “é complicado! Marcamos de treinar tradução. Meu objetivo de estar na Letras Libras como professor e não intérprete. Tem outro curso que é tradução. Meu foco é ser professor e quero ser bilíngue, português e Libras, por isso Letras Libras que tem o português e a Libras.” Já o discente D diz que: “Eu quero aprender a ler melhor, traduzir para a Libras. Ler e traduzir é o que quero mais, quero mesmo é ler e traduzir. É fundamental, porque palavras difíceis que muitos surdos não sabem. Por isso ler e traduzir são essenciais.” Explica também que: “Também vejo muitos surdos querendo aprender a fazer redação. Querem muito aprender. Isso é

importante, treinar bastante e aí um dia já saberão fazer. É isso que vejo os surdos querem aprender.” A discente E comenta que: “Só a leitura de textos sobre Pedagogia e ingressar na graduação em Letras Libras.”

Vê-se aqui a insatisfação pelo desconhecimento na leitura e na interpretação de textos e pelas dificuldades encontradas no entender o que está lendo; também mencionam que muitos ouvintes resumem as histórias em uma só palavra ou frase; também querem aprender mais sobre metáforas.

A respeito dos questionários com os docentes e suas respectivas respostas. Para a Pergunta 1 (Há quanto tempos você atua como professora de português como L2?), a Docente respondeu: “Comecei a estudar na área de Língua Portuguesa como L2 em meados do ano 2016, pois ingressei como docente de Letras Libras da UFRN em 2015. Mais ou menos nesse momento foquei nessa área.” Para a Pergunta 2 (Por que você teve essa ideia em criar o projeto de extensão?), ela respondeu que: “Observei que os alunos entravam no curso de Letras Libras, porém o português deles era básico e tiveram muitas dificuldades de acompanhar a leitura acadêmica e a maioria não tem letramento na área acadêmica.”. A docente ainda completou: “Me pareceu que os surdos ficaram muito tempo em casa, tiveram poucos contatos, convivendo com grupos pequenos e progrediram pouco, não compartilham de conhecimentos atuais. Percebo que é fundamental começar a incentivar para aprender a língua portuguesa, isso que eles precisam.”

Vê-se aqui a falta de conhecimento do docente com o aluno surdo, pois os surdos eram simplesmente “jogados” em salas de aulas inclusivas, sem nenhuma consideração.

Para a Pergunta 3: (Entre o período de março até o dia de hoje, quais as dificuldades que você percebeu que os alunos tiveram?), a docente respondeu que os alunos tiveram mais dificuldade em expressar os tipos de enunciação, em raciocinar e pensar para poder repassar no papel. Informa: “Se eu ensino verbos, tenho a impressão de que o sinal é mecânico, vendo e decorando as regras. Depois ao ensinar o contexto e como utilizar os verbos, mas na hora de exercício que precisa responder, com perguntas sobre interpretação de diversos gêneros textuais (e-mail ou bilhete)”. Observa-se aqui que o docente acha que o surdo não raciocina direito; o que falta ao surdo é uma educação de qualidade, específica para eles.

Para a Pergunta 4 (Quais os conteúdos que você já passou?), a docente respondeu: “Reparei que os alunos precisam entender o que é documento, pois antes de fazer a inscrição, eu solicitei documento como identidade e assinatura. Sabem o que eles falaram? Que não tem assinatura e não tem RG”. A docente segue: “Como não tem? Por isso a intenção de iniciar aula, logo na primeira aula trabalhei especificamente sobre o RG. Aí comecei a explicar, pois a maioria não tem noção o que é RG e nem sabe o porquê precisamos desse documento? Para que serve

esse documento?” Segundo a docente, “Os alunos não sabem nada disso, foi por isso comecei a explicar sobre isso. Logo na primeira aula, percebi que para escrever é difícil. Começamos pelos verbos e vários verbos como SER e ESTAR. Por causa do modelo de Língua portuguesa como estrangeira que eu sigo e observo os conteúdos e adaptei.” A docente ainda aprofunda sua reflexão: “O verbo SER tem na Libras? Não tem. Depende do contexto que os alunos surdos têm. Comecei pelo contexto com muitas explicações, o que e onde utilizam, como a maioria usa sempre. Não adianta focar somente português. Primeiramente antes de tudo, é Libras.” A docente completou:

É necessário estimulá-los! Portanto depois do que eles falaram sobre ser muito difícil, eu anotei tudo e ajustei os apontamentos deles. Mais tarde ensinei três verbos diferentes, depois disso, ensinei artigos definidos, porém eles tiveram essa dificuldade de identificar o substantivo (se é feminino ou masculino), eles não sabem. Por exemplo palavra com final A de acordo com a regra, eles não sabem. Se está dentro da regra simples e clara, como mulher, homem, menina ou menino, deduz rapidamente, mas se a palavra termina com letra R ou letra S, eles não sabem identificar se é feminino ou masculino. Foi o que comecei a ensinar. Depois passei a ensinar sobre crase, também foi muito difícil para eles, para falar a verdade, essa crase foi mais difícil, porque essa precisa ter pré-requisito de conteúdo de preposição, pois só tiveram uma aula de preposição e falta muita coisa a complementar. Eu percebi essa dificuldade e precisava mudar a estratégia para que eles entendam melhor. Aí eu compreendi que precisar organizar a aula para poder compartilhar o conhecimento para eles. Por exemplo, na última aula, eu os incentivei à leitura, pois eles têm essa preguiça de ler ou não querer ler. Expliquei a importância da leitura. Tiveram muitas perguntas e comecei a provocar mudando a estratégia, perguntando se lembram qual foi o primeiro livro de leitura, pois se eu pedi a resposta do português, eles colam na internet. Foi por isso mudei a ideia e pedi a resposta fosse em Libras e não em português. Aí precisa gravar o vídeo em Libras para eu ver a expressão deles e queria saber se eles entenderam os conteúdos. (Narrativa docente participante de la investigación)

Conforme a resposta da docente, vê-se sua falta de conhecimento do que é ser uma pessoa surda, onde o surdo aprende o que é mais interessante, o sinal e a palavra referente àquele sinal caem no esquecimento. Isso é falta da Libras, do incentivo à leitura, da estratégia do ensino para um correto aprendizado.

Para a Pergunta 5 (Como curiosidade: quais os critérios do bolsista Y que você escolheu?), a docente respondeu que, antes de publicar no grupo, porque antes já fizeram disciplina comigo que foi Metodologia de Língua Portuguesa como L2, divulguei

e algumas pessoas se interessaram. O maior problema é que eles já trabalhavam, mesmo querendo ser bolsista, mas não pode ter a bolsa. A maioria trabalha ou já tem bolsas. Essa Y não tem bolsa, foi por isso escolhi ela por não ter bolsa. Então pesquisador sabe como são as regras de UFRN, não pode receber bolsa se tiver outra bolsa ou se tiver trabalho. Outro comentário da docente foi sobre o ensino de L2 para surdos: Deixe-me falar uma coisa, eu percebi que, quando iniciei na área de Língua Portuguesa como L2 para os estrangeiros e sempre me disseram que parece com os surdos, mas na verdade não é. Mas isso não ocorre com os surdos. Surdos perdem, por exemplo, a equipe do professor W estimula, estuda e ainda disse que dá para fazer as adaptações, porém percebe que não dá, pois é diferente, porque para os surdos, eu preciso fazer eles compreendem e ter anamnese. Os ouvintes já sabem muitas informações e os surdos não. Primeiro ensino tudo em Libras, e se não explicar nada em Libras, é impossível.

Para a Pergunta 6 (Você disse que antes tinham poucos bolsistas, porque a maioria trabalha ou tem outras bolsas, aí escolheu o bolsista Y, certo? Então, ela já sabe Libras e qual é o nível de fluência de Y?). A docente respondeu que: “Vou falar nela. Y sabe Libras, porém parece que tem mania de falar português junto com Libras ao mesmo tempo, isso atrapalha. Sinceramente, atrapalha, sabe? Ela tem namorado, que é surdo, mas esse surdo é oralizado que já está se acostumando oralizar e sinalizando e ainda já se acostumou atrapalhado.”. E completa: “Isso não ajuda. Já conversei a respeito com ela que sabe Libras e aconselhei ela quando for sinalizar a não oralizar, porque com isso vai ter fluência na Libras, entende?”

Por motivos de força maior, são escolhidos bolsistas que nem dominam a libras, isso é incoerente. Para a Pergunta 7 (Será que o sistema remoto é um problema? E se fosse aula presencial, poderia ser melhor?), a docente respondeu: “Em Natal, a maioria das escolas não tem intérprete. O que fazem com os surdos? Fazem deles de coitadinhos, sempre os deixaram passar de ano até se formarem. Ficaram acomodados com esse costume até ingressaram no curso de Letras Libras, achando que seria a mesma coisa, tudo fácil.”. A professora ainda completa: “Mas é difícil, eu os incentivei, me pareceram que ficaram desanimados. A turma começa com 16 alunos, interagindo nas aulas, e aí quando comecei a cobrar os exercícios a serem entregues, começou a evasão aos poucos, só porque não queriam fazer atividades.”

O que observamos na resposta acima é a falha no sistema educacional, de formas que os surdos são deliberadamente prejudicados em sua formação escolar, e chegam no nível superior com defasagem em termos linguísticos e de repertório da Libras e também da língua portuguesa.

Considerações finais

Após a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, transcreveu-

-se todos os dados e traduzimos para a língua portuguesa os dados produzidos em Libras pelos participantes surdos. Em seguida da análise, constatamos que é preciso repensar a organização da política linguística com foco no ensino de língua portuguesa como L2 no Brasil, e incluir essa discussão no espaço educacional, pois é necessário implementar ações que considerem as singularidades dos surdos, aprofundando na temática. Quando trabalhamos com múltiplas línguas, é inevitável não envolver a organização política dessas línguas. Ser um professor bilíngue ou professor de língua portuguesa que trabalha com alunos surdos requer reconhecer e ter domínio de duas línguas: a Libras e a língua portuguesa, bem como adquirir conhecimentos de instrução linguística voltado para o aluno surdo, valorizando as particularidades necessárias para esse tipo de atuação.

Percebemos, durante as entrevistas, que os discentes responderam superficialmente, precisariam que fossem mais específicos do que relatavam, com maior aprofundamento das informações vivenciadas. Faltou o detalhamento das atividades executadas, descrevendo passo a passo como são aplicadas, questões didático-pedagógicas, como se deu o aprendizado na língua portuguesa dos seus alunos surdos e também se desejariam mais aperfeiçoamento na Libras, para assim, associar o texto durante a leitura da língua portuguesa. Além disso, informaram que o trabalho do ensino da língua portuguesa para os surdos tem muitas diferenças na forma de ensino, que são distintos do ensino de uma língua estrangeira, que precisam desenvolver um trabalho diferenciado na língua portuguesa como L2 para surdos, porém não disseram o que seria distinto, nesse caso.

Em se tratando dos alunos surdos apresentaram problemas no aprendizado, onde disseram que os bolsistas não eram fluentes em Libras, como também tratam os surdos como capacitismo, isto é, como “coitados”. Nesse sentido, detectou-se a urgência de melhor orientá-los para que possam agir de forma equânime e ética ao lidar com as pessoas surdas. Fazendo uma síntese de tudo o que foi explanado, pode-se ressaltar a falta de técnica necessária para o ensino e educação da pessoa surda que, apesar das muitas faces de querer ajudar, o que se observa é a discriminação, ou melhor dizendo, não há aperfeiçoamento de estratégias de ensino, não incluem as necessidades quando solicitam o bilinguismo como fonte propulsora na aprendizagem do surdo. Quer saber as necessidades dos surdos? Perguntem a eles, investiguem, melhorem, pois quando o surdo tem acesso a condições adequadas, ele pode se desenvolver tão bem ou melhor que qualquer ouvinte. Tudo para o surdo com o surdo!

Notas

¹ Formada em Letras / Libras pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP – Universidade Estadual Paulista. Atua

como professora de Libras no INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2994-0103> E-mail: vpinheiro@ines.gov.br

² Estudante de doutorado em Linguística y Lengua Portuguesa en la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, San pablo, Brasil. Magister en Traducción en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Profesor de la Universidad Federal de Río Grande del Norte (UFRN), Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8993-0479> E-mail: isaacksaymon@hotmail.com

³ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2006) com estágio (Doutorado Sandwich) na Australian National University (2003-2004). Realizou estágio no exterior (pós-doutorado) na Universidade de Amsterdã entre 2017 e 2018. Entre março e julho de 2018, realizou estágio (pós-doutorado) na Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora Associada, com título de Livre-Docente obtido em 2022, na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Campus de Araraquara, onde atua nos níveis de graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Letras-Língua Portuguesa e Libras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística das línguas de sinais, sociolinguística, variação e mudança linguística, gramaticalização, sintaxe e estudos descritivos de línguas de sinais (Libras). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1470-4634> E-mail: angelica.rodrigues@unesp.br

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas-SP: Pontes.
- Avelar, T. F. y Freitas, K. P. de. (2016). A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. *Revista Sinalizar*, v.1, n.1, jan./jun., p. 12-24.
- Brasil, MEC. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF.
- Costa, G. J. da. (2012). *Perfis linguísticos de codas bilíngues e as suas relações com as línguas*. 2021. 124 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ellis, R. (2005). *Second language acquisition*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Gesser, A. (2006). *Um olho no professor surdo e outro na caneta*: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. 2006. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Oliveira, A. A. de y Barbosa, M. de G. S. (2020). Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de português para surdos. *Caderno Seminal Digital*, v. 36, n. 36, jul./dez. p. 224-252.
- Quadros, R. M. de. (2005). O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: Fernandes, Eulália (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação. p. 26- 32.
- Silva, T. M. F. da. (2016). *O ensino da língua portuguesa escrita*, como L2, para estudantes surdos no 5º ano do ensino fundamental. In: CINTEDI, 5. Campina Grande. Anais [...]. Realize Editora, Campina Grande. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23102>. Acesso em: 23 set. 2021.

Sousa, A. N. de. (2018). O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. *Rev. Bras. Linguística Aplicada*, v. 18, n. 4, p. 853-886.

Souza, D. V. C. y Silveira, E. L. S. (2016). O ensino de língua estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural. *Interfaces Científicas Educação*, Aracaju, v. 5, n. 1, out., p. 69-79,

Souto, M. V. L. Y.; Além, A. O. F. G.; Brito, A. M. de S. y Bernardo, C. (2014). Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus*, ano 20, n. 60, Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/60sup/070.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.