

Desafios no Ensino-Aprendizagem da Segunda Língua Numa Proposta Bilíngue de Educação Para Surdos

Challenges in second language teaching-learning in a bilingual education proposal for the deaf

Elidéa Lúcia Almeida Bernardino*

* Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte - MG, 31270-901, e-mail: elidea@ufmg.br

Maria Cristina da Cunha Pereira**

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo - SP, 05014-901
e-mail: crispereira@pucsp.br

Resumo: O ensino-aprendizagem da segunda língua numa proposta bilíngue de educação para surdos tem sido um desafio tanto para professores quanto para os pesquisadores, na medida em que muitos fatores estão envolvidos, como a diferença na modalidade da primeira e da segunda língua; o fato de que grande parte dos surdos, filhos de pais ouvintes, chega à escola sem conhecimento da língua de sinais; a falta de formação de professores para ensinar aprendizes surdos. Além desses fatores, pesquisas têm analisado a relação que se estabelece entre a língua de sinais e a língua escrita no processo de ensino-aprendizagem de aprendizes surdos. O interesse em conhecer o que propõe a literatura motivou este trabalho, que tem como objetivo contribuir para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da segunda língua por aprendizes surdos. O processo da leitura em surdos, a relevância da língua de sinais para uma leitura efetiva e estratégias de leitura são alguns dos pontos principais desenvolvidos neste trabalho. Com base em modelos de aprendizagem sugeridos para aprendizes ouvintes bilíngues, pesquisadores têm demonstrado que estratégias por eles utilizadas na leitura de textos da língua oral, como tradução, codeswitching e translanguaging, são usadas também por surdos, embora de forma diferenciada. Como conclusão do trabalho, as autoras ressaltam a necessidade de se ter um currículo específico para o ensino de aprendizes surdos, no qual a língua de sinais seja a língua de instrução, que sejam utilizadas estratégias de ensino específicas para eles e que sejam adotados procedimentos de avaliação do desenvolvimento das duas línguas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de segunda língua para surdos, educação bilíngue para surdos, língua de sinais e processo de leitura de surdos.

Abstract: Teaching and learning the second language in a bilingual proposal for deaf education has been a challenge for both teachers and researchers. Many factors are involved, such as the difference in first and second language modalities; the fact that most deaf children of hearing parents come to school without the knowledge of sign language; the lack of teacher training to teach deaf learners. In addition to these factors, research has analyzed the relationship between sign language and written language in the teaching-learning process of deaf learners. The interest in knowing what the literature proposes motivated this work, which aims to contribute to the

understanding of the teaching-learning process of the second language by deaf learners. The deaf reading process, the relevance of sign language for effective reading and reading strategies are some of the main points developed in this work. Based on learning models suggested for bilingual speaking learners, researchers have shown that strategies they use to read spoken language texts, such as translation, codeswitching, and translanguaging, are also used by deaf people, albeit in a different way. In conclusion, the authors emphasize the need to have a specific curriculum for the teaching of deaf learners, in which sign language is the language of instruction, to use specific teaching strategies for them and to adopt assessment of the development of the two languages.

Keywords: second language teaching and learning for the deaf, bilingual deaf education, sign language, and deaf reading process.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As políticas linguísticas relacionadas aos usuários surdos de línguas de sinais têm sido geralmente estabelecidas por pessoas que não são surdas e nem usuárias fluentes das línguas de sinais. Ao tratar das políticas linguísticas das comunidades de surdos, Wilcox, Krausneker, & Armstrong (2012) destacam algumas características que diferenciam as comunidades de surdos sinalizadores das comunidades de ouvintes.

A primeira característica, e a mais óbvia, refere-se à diferença na modalidade das línguas de sinais - visual em vez de auditiva. Essa característica resulta em diferenças estruturais no nível linguístico e diferenças na interação interpessoal.

Uma segunda característica, menos óbvia, mas talvez a mais reveladora com relação à formulação de políticas de língua, é o fato de que a maior parte dos usuários surdos das línguas de sinais não a aprenderam de seus pais ou de outros membros da família.

Isso se deve, segundo os autores, ao fato de que, mesmo quando a causa da surdez é genética, é raro que os pais sejam também surdos. Tradicionalmente essas línguas são aprendidas nas escolas, especialmente nas escolas residenciais para surdos, nos Estados Unidos. Por essa razão, o desenvolvimento de políticas relacionadas ao uso dessas línguas, e o próprio desenvolvimento delas, tem sido influenciado por professores e administradores nas escolas, a maior parte deles ouvintes com graus variados de fluência na língua de sinais.

Quando as crianças surdas entram em salas de aula onde a língua de sinais é usada, elas têm contato com mais que uma língua dentro de uma aquisição de linguagem

bilíngue-bimodal. Para crianças surdas de pais ouvintes, essa situação é desafiadora, pois as duas línguas não são totalmente acessíveis. Além disso, para as crianças surdas que usam a língua de sinais como L1 e cujos pais não sinalizam, o principal objetivo seria estabelecer um ambiente de linguagem que lhes permitisse educar-se com um contato suficiente na linguagem em profundidade e amplitude com sinalizadores nativos, como professores surdos contratados que podem servir como modelos de idiomas (URBANN et al., 2020).

Estudos revelam que a aquisição tardia de uma língua de sinais impacta negativamente o sistema flexional e a complexidade linguística. Sujeitos surdos que aprendem tardiamente a língua de sinais parecem perceber os sinais mais holisticamente, em comparação com a forma de percepção analítica de sinalizadores nativos. A época de início da aquisição da linguagem também tem um impacto no processamento de sentenças, inclusive na habilidade de analisar estruturas sintáticas. Por esse motivo, o vocabulário em sinais será limitado e isso irá influenciar negativamente o aprendizado de outras línguas (URBANN et al., 2020).

O conhecimento que os alunos têm da língua de sinais também interfere na compreensão da leitura. Mayberry e Lock (2003) observaram que a idade de aquisição interfere nos julgamentos de gramaticalidade, de modo que indivíduos que adquiriram tardiamente a língua de sinais apresentavam conhecimento gramaticalmente menos sofisticado na leitura do que os que a adquiriram cedo.

Mayberry (2007) considera que a aquisição precoce da língua de sinais pode conduzir ao aprendizado bem-sucedido da L2, mesmo quando esta diz respeito à leitura de uma língua falada. A autora ressalta que este é um exemplo claro de bilinguismo visual.

Com base nessas considerações é objetivo deste trabalho verificar, à luz da literatura, como a língua de sinais pode contribuir para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa por aprendizes surdos.

O PROCESSO DE LEITURA EM SURDOS

Embora vários pesquisadores concordem que durante a leitura o mais importante é a compreensão textual, normalmente, quando se ensina a leitura para os surdos, os

professores focam na compreensão de vocabulário, no estabelecimento de relação entre palavras e sinais, ou seja, usam estratégias que buscam corresponder sinais e palavras. Dessa forma, o estudante não consegue focar no significado do texto, utilizando o seu contexto, mas foca na palavra, no seu sentido isolado. Não significa que o conhecimento lexical e morfológico não sejam importantes, mas enfatizar excessivamente uma habilidade cognitiva de nível inferior, como é o reconhecimento individual das palavras, pode limitar as oportunidades de discussões sobre as ideias do texto em língua de sinais, o que levaria os estudantes à sua real compreensão (SIMMS & ANDREWS, 2020).

Pesquisadoras que se dedicam ao ensino da leitura para crianças ouvintes, como Solé (1998), Kleiman (1998, 2004), Fulgêncio e Liberato (2001, 2007) entre outros, também criticam o foco na compreensão de vocábulos isolados. Para elas, o que interessa para a leitura não é a identificação do significado de cada palavra, mas a apreensão do conteúdo e da significação da palavra naquele contexto. Fulgêncio e Liberato (2001) afirmam que, frente ao texto, o leitor não decodifica cada símbolo presente ou interpreta cada palavra. Ele busca pistas. Sua atenção dirige-se para a busca de sentido e, nessa tarefa, ele conta com seu conhecimento prévio. É o conhecimento que o leitor tem sobre a língua e sobre o mundo que lhe permite atribuir sentido ao texto, bem como fazer previsões e inferências, prescindindo da decodificação de cada palavra. Alertam que, se o leitor dispõe de pouco conhecimento de mundo ou da língua em que o texto está escrito, é de se esperar que tenha dificuldades na leitura: se ele não pode prever e tem que ler “palavra por palavra”, a velocidade de leitura pode diminuir a ponto de tornar impossível a compreensão global do texto. Apesar de reconhecer que o sucesso da leitura depende de muitos fatores, Fulgêncio e Liberato (2001; 2007) concordam que a compreensão do vocabulário pode ser considerada fator primordial para a formulação de previsões e para o estabelecimento de inferências, processos fundamentais para a compreensão do texto. Lembram que, se o texto contém poucas palavras desconhecidas, é possível ao leitor inferir o significado dessas palavras a partir de pistas fornecidas pelo contexto linguístico e pelo seu conhecimento prévio. No entanto, se o número de palavras desconhecidas é muito grande, a possibilidade de inferir o significado fica prejudicada. A capacidade para perceber a função do contexto linguístico é de fundamental importância na leitura e pode começar a ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade, por meio de textos

curtos, apoiados por gravuras, onde as prováveis dificuldades de leitura sejam contornadas (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2001).

Para os leitores iniciantes a decodificação e o reconhecimento das palavras são essenciais à compreensão do texto. Autores como Kleiman, por exemplo, afirmam que a decodificação faz parte do processo de leitura. No entanto, sem atribuição de sentido não há compreensão. Ao fazer referência às crianças ouvintes, Kleiman (2004) explica que na fase de alfabetização a criança decodifica o que está escrito, um processo que, segundo ela, é muito diferente de ler, apesar de as habilidades necessárias para a decodificação serem necessárias para a leitura. A autora salienta que um leitor proficiente não decodifica os símbolos gráficos presentes em uma palavra, ele percebe as palavras globalmente, guiado pelo que já sabe e por suas hipóteses de leitura.

Ao se referir às crianças surdas, Chamberlain e Mayberry (2000) afirmam que o processo de decodificação das palavras pode ser mais importante do que a compreensão textual nos primeiros estágios do desenvolvimento da leitura. Nesse trabalho, no qual relacionam pesquisas sobre leitura e língua de sinais ao modelo teórico da “visão simples da leitura” (The simple view of reading), as autoras discutem esse processo apontando dois tipos de decodificação na leitura: a decodificação baseada no sinal, ou no reconhecimento do sinal, e a decodificação baseada na datilologia. Segundo essas autoras, foram encontradas evidências de que os surdos adultos mais habilidosos na leitura utilizam a decodificação baseada no sinal, ou seja, eles associam palavras lidas aos sinais já conhecidos. Porém, essa estratégia de decodificação não serve totalmente aos propósitos de reconhecimento de palavras desconhecidas, podendo haver, inclusive, um reconhecimento equivocado de palavras - como no caso de surdos que, ao lerem a palavra “carnê”, sinalizam CARNE, por não perceberem o acento circunflexo, que aponta para uma diferença sonora que não faz sentido para eles.

A decodificação baseada na datilologia é útil aos iniciantes da leitura, devido à correspondência com as letras do alfabeto escrito. Entretanto, essa estratégia não leva à atribuição de significado à palavra escrita. Se assumimos que o léxico mental do surdo é composto por sinais (MAYBERRY, 1995 apud CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2000), então essa decodificação não servirá aos mesmos propósitos que a decodificação de palavras para o leitor ouvinte, uma vez que não levará necessariamente à compreensão, sendo ainda mais difícil atribuir significado ao texto. Isso porque a decodificação nos

ouvintes leva à palavra ou conceito já conhecido, no seu léxico, o que não acontece com os leitores surdos, conforme afirmam as autoras

Quando a decodificação é definida como a habilidade de acessar rapidamente o léxico mental para recuperar o significado, torna-se claro que esse processo deve ser único para os estudantes surdos, cuja língua primária é a língua de sinais, em comparação com estudantes ouvintes. Uma vez que o léxico mental dos surdos é constituído de sinais (MAYBERRY, 1995), as suas representações mentais por extensão lógica seriam baseadas em sinais, não em fala, pelo menos nos estágios iniciais da leitura, embora essa visão seja controversa (tradução nossa) (CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2000: 250).

Chamberlain e Mayberry apontam algumas das funções que a palavra decodificação abrange, que seriam (a) uma ligação entre a palavra impressa e a sua representação mental, possibilitando a recuperação do seu significado; (b) um mecanismo semelhante a um bloco de notas, que auxilia a retenção mental de um significado que já tenha sido reconhecido no texto escrito; e (c) uma forma de expressar e manter na mente uma palavra escrita desconhecida, até que um significado possa ser atribuído à nova palavra .

As autoras afirmam que surdos sinalizadores provavelmente usam múltiplas formas para decodificar uma palavra, mas que esses códigos devem ser alterados com o desenvolvimento da leitura, o aumento do conhecimento linguístico e sua consolidação. “Em outras palavras, múltiplos tipos de códigos (representações) devem ser necessários para que a criança surda aprenda a ler, devido às relações múltiplas e complexas que existem entre o inglês escrito e a ASL (CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2000: 252 - tradução nossa)”, ou, no nosso caso, entre o português escrito e a Libras.

Chamberlain e Mayberry afirmam que alguns estudos já mostraram possibilidades bastante curiosas de como as crianças surdas sinalizadoras podem decodificar, mas até o momento nenhuma pesquisa testou a habilidade de decodificação e a compreensão da linguagem dessas crianças simultaneamente.

Para os surdos, o reconhecimento das palavras necessário à compreensão do texto escrito está comprometido. Por não ouvir, o aluno surdo perde muitos conceitos que os ouvintes aprendem até mesmo sem querer (BERNARDINO, 1999). Por isso, esse estudante precisa de um trabalho intenso que promova a aquisição de vocabulário da língua oral, tanto quanto do vocabulário em língua de sinais, uma vez que o seu

conhecimento de mundo não corresponde ao seu conhecimento linguístico. E o conhecimento vocabular nas duas línguas é essencial para que a criança compreenda um texto escrito. Crianças surdas que possuem pais ouvintes, por exemplo, conhecem os móveis e utensílios domésticos de sua casa, mas não conhecem os seus nomes em português e muito menos o seu sinal, em Libras. Diversos estudos já apontaram o valor da língua de sinais na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura em crianças surdas (CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2000; HOFFMEISTER, 2000; MAYBERRY & LOCK, 2003; FERNANDES, 2003; SIMMS e ANDREWS, 2020; entre outros). Em nossa prática, já foi observado que famílias que se engajam na escolarização de seus filhos surdos e utilizam estratégias simples, como o uso de plaquetas com nomes dos utensílios domésticos (geladeira, armário, guarda-roupa, espelho, etc.) espalhadas pela casa ou outras atividades que envolvem a leitura têm filhos mais bem-sucedidos na escola do que as que deixam o processo de escolarização só por conta da escola. Como as crianças surdas reconhecem objetos presentes em suas casas? Através da visão, é claro! Mas o fato de reconhecerem objetos em casa não garante que, ao serem expostas a sinais como o de “liquidificador”, por exemplo, consigam associá-lo ao eletrodoméstico utilizado pela sua mãe, em casa. Não significa também que elas reconheçam outros similares, de outras marcas, em encartes de supermercados, ou em anúncios, onde haja imagens desses objetos. É necessário que seja realizado um trabalho intenso de expansão de vocabulário - em português e em Libras - com as crianças surdas, tanto na escola quanto em casa. Ao internalizar conceitos relativos a móveis, eletrodomésticos, assim como graus de parentesco (tio, avó, cunhado) ou relações familiares (padrinho, madrinha, afilhado), e vários outros que grande parte dos surdos chega à fase adulta sem conhecer, essas crianças terão seu léxico ampliado gradativamente. E o empenho, tanto da escola quanto da família, é essencial para que a criança adquira conceitos em português e em Libras. E essa expansão vocabular será primordial para a sua inserção no processo de leitura.

A RELEVÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS NA LEITURA

Pelo fato de a língua oral não ser totalmente acessível aos surdos, mesmo sendo a língua materna da maioria dos seus familiares, as crianças surdas irão desenvolver a

língua de sinais, que é visual, como a sua “primeira língua totalmente acessível” (ANDREWS & RUSHER, 2010). Ainda que essas crianças sejam expostas à língua oral desde o nascimento, essa será aprendida como segunda língua, uma vez que elas têm o acesso natural bloqueado ou reduzido devido à surdez. Grosjean (2008, apud ANDREWS & RUSHER, 2010) afirma que por causa da surdez, o bilinguismo entre os surdos é uma necessidade, não uma escolha. Apesar disso, existem mitos entre os ouvintes de que o uso de uma língua de sinais seria impedimento para a aquisição do português, quando, na verdade, é o oposto que acontece (ANDREWS & RUSHER, 2010).

A aquisição da língua de sinais vai permitir às crianças surdas vivenciarem, com adultos sinalizadores, experiências ricas e prazerosas, como histórias infantis e outras formas de uso normal da linguagem escrita, como bilhetes, cartões, entre outras. Nessas situações, terão contato com a Língua Portuguesa escrita que, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária para que possam constituir seu conhecimento sobre a língua (PEREIRA, 2011a). Assim como os ouvintes que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam para o aprendizado de outras línguas, os surdos devem recorrer à Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá aos alunos surdos vivenciarem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituir o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011b). Além de contribuir para a ampliação do conhecimento de mundo, a aquisição da Língua de Sinais vai fornecer a base para que as crianças surdas elaborem suas hipóteses sobre a Língua Portuguesa escrita. No entanto, diferentemente das crianças ouvintes, as hipóteses serão visuais, razão por que é imprescindível que as crianças surdas tenham acesso a textos escritos.

Simms e Andrews (2020), partindo de uma perspectiva internacional, citam estudos de diversos países que investigam como as línguas de sinais suportam a leitura de textos de línguas orais. Elas citam a Teoria da Interdependência Linguística e a Teoria dos Limites (Threshold Theory), um modelo de aprendizagem de línguas desenvolvido por Cummins (1981, apud SIMMS & ANDREWS, 2020), no Canadá, para aprendizes ouvintes, mas que foi adaptado para surdos usuários da ASL e sua aprendizagem do inglês. O argumento básico é de que a proficiência alcançada na alfabetização na L1 pode ser transferida para a aprendizagem da L2 (preceitos da *common underlying proficiency*

- CUP). Esse argumento aponta que o estudante deve alcançar a proficiência em sua L1 primeiro, para que depois a alcance em sua L2. Essas teorias foram criticadas por alguns estudiosos (defensores dos preceitos da *separate underlying proficiency* - SUP, que afirmam que as habilidades adquiridas com a L1 não podem ser transferidas para a L2). Porém, vários outros estudos apresentaram resultados de pesquisas que apoiam os argumentos de Cummins (CUP) em relação aos surdos. Foram feitos testes em surdos adquirindo a Língua de Sinais Francesa (LSF) e o francês escrito, e foram encontradas equiparações nos escores das narrativas e nas habilidades morfossintáticas em LSF e francês, tanto na produção quanto na recepção (NIEDERBERGER, 2008 apud SIMMS & ANDREWS, 2020). Em outros testes, Dubuisson, Parisot & Vercaigne-Menards (2008, apud SIMMS & ANDREWS, 2020) encontraram uma relação positiva entre o uso de marcadores espaciais na Língua de Sinais do Quebec (LSQ) e a compreensão na leitura do francês. Foram feitos testes com outros surdos de vocabulário e compreensão de histórias em Língua de Sinais dos Países Baixos (NGT) e no alemão escrito. Os autores encontraram fortes correlações positivas nas tarefas de vocabulário em sinais e nas de leitura do alemão, assim como nos escores de compreensão de histórias em NGT e no alemão escrito.

Simms e Andrews (2020) apontam vários outros estudos, indicando correlação entre a proficiência em línguas de sinais, a compreensão da leitura e o êxito acadêmico (PRINZ & STRONG, 1997, 2000; HOFFMEISTER, 2000; CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2000; HRASTINSKI & WILBUR, 2016; HOFFMEISTER, 2017, apud SIMMS & ANDREWS, 2020). Dentre os trabalhos citados pelas autoras, um merece destaque: a pesquisa de McQuarrie & Abbott (2009, apud SIMMS & ANDREWS, 2020) verificou como 50 surdos bilíngues, com idades entre 7 e 18 anos, de uma escola de surdos no Canadá, utilizam a estrutura fonológica dos sinais (configuração de mão, movimento, localização e orientação da palma da mão) para o aprendizado do inglês. Os resultados mostraram que os alunos surdos com maior consciência fonológica da ASL (ASL-Phonological Awareness - ASL-PA) apresentaram melhores resultados no reconhecimento de palavras no inglês e na compreensão de leitura. Os autores interpretaram os seus resultados baseados na Estrutura de Equivalência Funcional (Functional Equivalency Framework), um modelo que afirma que uma base fonológica sólida na língua de sinais pode facilitar a transferência para a língua oral.

Estudos mais recentes de Petitto et al. (2016) vão ainda mais além: segundo os autores, “os cérebros de surdos profundos foram capazes de criar um nível de organização fonológica homólogo [ao de ouvintes] na ausência de som”. Eles ainda afirmam que

o elo mais importante para uma leitura bem-sucedida não é entre o som e a palavra escrita, mas entre a palavra escrita e o nível abstrato de organização da linguagem, que chamamos de fonologia, seja ela sinalizada ou da língua falada. (tradução nossa - PETITTO et al., 2016: 2)

Essa organização fonológica, que os autores denominam VSP (Visual Sign Phonology) seria um conjunto de unidades da fonologia visual dos sinais que facilitariam a decodificação da escrita. Segundo eles, as crianças surdas que são expostas a uma língua de sinais cedo são capazes de segmentar e categorizar o fluxo linguístico em unidades fonéticas e silábicas de sinais, que seriam as unidades usadas para a conexão entre a fonologia dos sinais, a ortografia e as representações semânticas. Essa categorização seria o facilitador para que a criança surda possa se tornar um leitor hábil. Os autores avaliaram ainda cérebros de sinalizadores surdos e apontaram regiões de ativação sobrepostas para palavras impressas e sua datilologia.

Apesar de não haver um mapeamento direto entre a língua de sinais e a ortografia do português, o uso das línguas de sinais na leitura de línguas orais é uma prática que vem sendo utilizada por estudantes surdos e também por seus professores em todo o mundo, o que é apontado por diversas pesquisas no Canadá, Suécia, Estados Unidos, Alemanha, Países Baixos, Taiwan e China. O uso da língua de sinais na leitura oportuniza aos alunos ativação dos conhecimentos prévios, conversação sobre o processo de leitura, assim como possibilita a organização textual, além de outras coisas (SIMMS e ANDREWS, 2020).

ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZANDO LÍNGUAS DE SINAIS

As estratégias utilizadas por ouvintes bilíngues na leitura de textos da língua oral que são adaptadas para serem utilizadas por surdos não são utilizadas da mesma forma por ambos. Uma delas é a tradução. A tradução é essencial no processo de leitura de surdos, uma vez que auxilia na aprendizagem de conceitos e na forma como os surdos decodificam e compreendem o texto escrito (SIMMS e ANDREWS, 2020).

Schönström & Holmström (2020) afirmam que a tradução é uma atividade que ocorre tanto no ensino de língua estrangeira como no ensino bilíngue para surdos. Nas salas de aula bilíngue professores e aprendizes traduzem a linguagem escrita na língua de sinais. No entanto, as autoras ressaltam que a tradução não envolve a criação de correspondências entre as línguas. É conceitual, isto é, o significado das palavras é traduzido, mas não as palavras.

Elas apontam que a tradução literal seria uma outra atividade que é encontrada nas salas de aula de língua estrangeira e nas escolas bilíngues para surdos. Ela envolve a criação de correspondência entre um sinal e uma palavra. Os aprendizes sinalizam suas ideias e as traduzem para a língua escrita. Este processo fornece aos aprendizes uma compreensão mais aprofundada das semelhanças e diferenças entre as línguas. Nessa situação, a tradução na língua de sinais serve como caminho para o desenvolvimento de habilidades de escrita.

Outra estratégia utilizada é o *codeswitching*, ou alternância de códigos, que, nos ouvintes, implica na alternância de uma língua falada para outra, também falada, realizada entre palavras, frases ou pequenos trechos de um texto. Essa estratégia é tratada por alguns autores, como Grosjean (2008, apud SILVA, 2018), como mescla linguística, sendo um recurso comumente usado por sujeitos bilíngues. Um exemplo, na língua oral, seria dizer “eu vou ali *parkear* o meu carro, antes que ele seja *towado*” (eu vou ali *estacionar* - to park - o meu carro, antes que ele seja *rebocado* - towed - alternância no nível das palavras entre o português e o inglês, sendo esse último modificado para se adequar ao português). Para quem nunca conviveu com brasileiros que vivem nos Estados Unidos pode parecer muito estranho, mas o falante às vezes nem percebe que está misturando duas línguas, pois essa é uma prática comum, entre imigrantes, principalmente. Estudos revelam que o *codeswitching* (língua escrita/língua de sinais) é uma estratégia instrucional usada pelo professor de surdos na sala de aula e ocorre tanto no nível das palavras, quanto nas frases ou no nível textual. É utilizada principalmente quando o professor traduz textos escritos da língua oral para a língua de sinais (SIMMS e ANDREWS, 2020).

Andrews e Rusher (2010) arrolam quatro estratégias utilizadas no ensino de leitura a surdos. Além do (a) *codeswitching*, já apontado anteriormente, elas indicam (b) *storysigning*, que seria a sinalização de uma história pelo professor, comparável ao que foi apontado anteriormente no processo de tradução. Essa estratégia consiste na tradução

livre de um texto escrito da língua oral para a língua de sinais ou, no nosso caso, do português escrito para a Libras; (c) *storyreading*, ou a leitura de um texto da língua escrita realizado na língua de sinais, porém, no qual o professor vai traduzindo sentença por sentença, do português escrito para a Libras, realizando uma tradução mais literal; (d) *fingerscanning*, ou escaneamento com os dedos. Trata-se de um termo cunhado por Gallimore (2000, apud ANDREWS e RUSHER, 2010), que consiste em uma estratégia utilizada pelo professor para indicar que algum termo ou expressão será traduzido da língua escrita para a língua de sinais, ou seja, significa que o *codeswitching* acontecerá em seguida. Segundo Gallimore (2000, apud ANDREWS e RUSHER, 2010) quando o professor põe o dedo abaixo de uma palavra ele está indicando a ocorrência da tradução de uma palavra ou de uma sentença.

Diferentemente do *storysigning*, as estratégias *codeswitching* e *storyreading* seriam correspondentes à tradução literal, conforme registrado por Schönström & Holmström (2020). Andrews & Rusher (2010), entretanto, consideram todas as estratégias acima como *codeswitching*, sendo que *storysigning* seria realizado no nível do texto.

Andrews & Rusher (2010) explicam que as pessoas bilíngues utilizam o *codeswitching* para enfatizar ou expressar um conceito que não possua um equivalente na língua que está sendo usada, ou ainda para fazer uma interjeição, adicionar humor, ou até mesmo para excluir as outras pessoas da conversa. No caso do ensino de leitura a surdos, é uma estratégia usada com propósito instrucional pelo professor, podendo ser realizado através de diferentes práticas. O *codeswitching* pode ser usado, como destacam Andrews & Rusher (2010), como suporte de desenvolvimento da linguagem em estudantes que estão aprendendo a “fazer uma ponte” entre duas línguas, através da criação de aproximações semânticas e da negociação de significados. As autoras ressaltam que esse uso do *codeswitching* não pode ser considerado como equivalente à decodificação.

As autoras indicam quatro estudos em que essa estratégia foi utilizada por professores, sendo os três primeiros resultados de experimentos e o quarto um apanhado de relatos de professores sobre suas experiências com o *codeswitching*, após um curso onde tiveram que desenvolver lições baseadas no inglês e na ASL para serem usadas com seus alunos surdos.

O primeiro estudo tinha o objetivo de apontar técnicas efetivas para o aprendizado de vocabulário. A hipótese de que a quantidade de exposição às palavras usando *codeswitching* iria aumentar o reconhecimento das palavras foi confirmada. No experimento, de 150 palavras selecionadas, 100 apareciam nos livros experimentais utilizados. Dessas 100, 50 foram selecionadas e ensinadas de forma repetida semanalmente usando datilologia, sinais e cartões com figuras contendo os sinais aprendidos, que as crianças levaram para casa e trabalharam com os pais. Ao final do experimento, as palavras trabalhadas com o *codeswitching* e repetidas tiveram melhor memorização que as demais palavras aprendidas.

O segundo estudo aponta técnicas efetivas na compreensão de fábulas utilizando o *codeswitching*. Seis fábulas foram apresentadas a três grupos: (a) surdos bilíngues, (b) ouvintes monolíngues com bons níveis de leitura e (c) ouvintes monolíngues com baixos níveis de leitura. Quatro fábulas foram apresentadas a todos somente em inglês, enquanto que, para os surdos, duas outras fábulas tiveram um sumário em ASL e, em seguida, foram apresentados os textos em inglês. Os alunos surdos tiveram resultados superiores aos demais nas duas fábulas que tiveram um sumário em ASL anterior à leitura. Eles tiveram mais dificuldade na compreensão da moral das histórias, em que precisavam inferir a mensagem extrapolando o texto lido.

O terceiro estudo apresenta técnicas de *codeswitching* efetivas na leitura de textos de Ciências. Foram apresentados seis textos de Ciências a um grupo de surdos bilíngues e um grupo de ouvintes bilíngues (mexicanos-americanos). Dois textos foram apresentados usando a estratégia instrucional de *codeswitching* PVR (*Preview-view-review*, adaptada de BAKER, 2001, apud ANDREWS e RUSHER, 2010), antes do texto escrito. No PVR, um sumário dos pontos principais foi apresentado em ASL para os surdos e em espanhol para os mexicanos. Apesar de os resultados das duas histórias nas quais o PVR foi aplicado serem melhores do que o desempenho nas outras histórias apenas lidas pelos surdos, os ouvintes se saíram bem melhor do que os surdos em todas elas. Isso porque os ouvintes bilíngues têm total acesso ao espanhol em casa e, na escola, ao inglês oral, diferentemente dos surdos bilíngues, que não têm acesso à ASL em casa e nem ao inglês oral, tanto em casa quanto na escola.

O quarto estudo apresenta um apanhado de relatos de professores que utilizaram estratégias de *codeswitching* com seus alunos surdos, após participarem de um projeto

bilíngue ASL/inglês. Um dos professores relatou o uso de ASL e inglês em atividades comuns, autênticas, com crianças pequenas, como apresentar o nome do lanche em ASL e por escrito (biscoitos com manteiga de amendoim) e, enquanto trabalhava com os alunos o plantio de rabanetes, introduziu o nome do legume com datilologia, mostrou-o às crianças no pacote de sementes e a figura. Outro relatou o uso de filmes sobre corujas, seguido de avaliação de exemplares de penas desses pássaros e uma série de artigos sobre corujas, que os alunos leram e de onde destacaram as informações mais importantes. Os alunos então escreveram uma página sobre corujas e finalmente relataram em ASL o que sabiam sobre corujas e como as suas penas eram formadas. Outro professor destacou o desenvolvimento de contação de histórias em ASL. Os alunos filmaram a própria sinalização e foram aprimorando as suas histórias e filmando-se, até que a história final em ASL estivesse pronta. Quando terminaram, eles escreveram em inglês a história que haviam sinalizado. Como o processo criativo já havia sido desenvolvido em ASL, puderam concentrar-se apenas na escrita do inglês, o que se mostrou bastante efetivo. Finalmente, um outro professor relatou que como os seus alunos costumavam escrever o inglês usando a ordem das palavras da ASL, ele costumava contrastar as duas línguas, para que os alunos compreendessem como se diz uma frase usando a ASL e como a mesma frase pode ser escrita em inglês.

Esses estudos relatados por Andrews e Rusher (2010) mostram o quanto é importante que os professores que trabalham com surdos sejam proficientes nas duas línguas: na língua de sinais e na língua escrita. Entretanto, como eles mesmos sinalizam, essas estratégias podem ser utilizadas por professores que conheçam um pouco da língua de sinais, mas não sejam fluentes, atuando junto com intérpretes

Para o “purista” em educação bilíngue, dizer que um professor não tem que ser fluente em ambas as línguas para usar estratégias de *codeswitching* efetivamente pode ser considerado heresia. Mas nós devemos olhar para a realidade das crianças surdas e seus professores nas escolas de hoje. Como está agora, muitas crianças surdas sinalizadoras foram privadas no acesso à linguagem e têm uma linguagem deficiente, e os professores têm que usar estratégias instrucionais que sejam baseadas no significado, de forma a auxiliá-los a aprender como melhorar a sua ASL (LIBRAS), assim como o seu inglês (português). (...) É claro, em um mundo “ideal” todos os professores deveriam ser fluentes nas duas línguas para facilitar o ensino dessas estratégias com o *codeswitching*. Mas educadores e pesquisadores precisam olhar realisticamente para os ambientes de aprendizagem das crianças surdas, se quiserem ter um impacto na aprendizagem de linguagem dessas crianças (ANDREWS e RUSHER, 2010: 420).

Isso não significa que um professor que trabalhe com surdos não deva buscar uma especialização e, principalmente, buscar aprender a língua de sinais utilizada pelos surdos do seu país. Entretanto, a necessidade dos alunos surdos é urgente e quanto mais demorarmos a utilizar estratégias que possibilitem um aprendizado efetivo, mais eles ficarão prejudicados. Uma das prioridades apontadas por Andrews e Rusher é a formação de professores, mas enquanto o professor trabalha na sua própria formação, pode buscar recursos e formas de utilizar as ferramentas que já possui.

Ainda uma outra estratégia relatada por Simms e Andrews (2020) é o *translanguaging*, que consiste na produção do input em uma língua e a resposta em outra. Ocorre durante interações do professor com seus alunos surdos em sala de aula. Como exemplo, teríamos a “leitura em voz alta” ou na “leitura de lições” - o surdo lê o texto escrito em português e sinaliza a sua “tradução” enquanto lê. O uso dessa estratégia parece semelhante à estratégia de “tradução” e, em alguns momentos, também ao *codeswitching*, reportadas pelas autoras.

Hoffman et al. (2017) definem *translanguaging* como uma teoria pedagógica e uma prática de linguagem que considera os modos dinâmicos como os bilíngues usam seu repertório linguístico e as práticas de linguagem para aprender, atribuir sentido, ler e escrever (CELIC & SELTZER, 2011; GARCIA, 2009; GARCIA & WEI, 2014, apud HOFFMAN et al., 2017). Como teoria e abordagem para a aprendizagem de língua, *translanguaging* amplia, segundo Hoffman et al. (2017), definições tradicionais de bilinguismo referentes aos modos como os bilíngues usam ambas as línguas para mediar atividades cognitivas, sociais e de linguagem, particularmente a leitura. Os autores afirmam que *translanguaging* é uma prática usada tanto por bilíngues emergentes como pelos mais desenvolvidos. Garcia (2009, apud HOFFMAN et al, 2017) considera *translanguaging* um bilinguismo flexível que não estabelece fronteiras claras e que coloca o falante no centro da interação.

Hoffman et al. (2017) pesquisaram o uso da *translanguaging* por usuários nativos da ASL e/ou por surdos altamente letrados. Os cinco sujeitos que fizeram parte da pesquisa relataram contar com a ASL na tradução do conteúdo em inglês. Segundo os pesquisadores, os sujeitos faziam poucas pausas e pareciam estar pensando sobre como configurar a tradução através da *translanguaging*. Nenhum dos participantes leu os textos em inglês ou na ordem do inglês, mas os traduziam conceitualmente, usando a gramática

da ASL. Eles não se restringiam a sinalizar palavra por palavra, usando uma habilidade de nível cognitivo inferior, o que poderia interferir no processamento de ordem superior (SIMMS et al, 2005, apud HOFFMAN et al. 2017). Para os autores, “os participantes estavam usando translanguaging não apenas como suporte para entender o inglês, mas para ampliar seus conhecimentos sobre o conteúdo da leitura e sentimentos sobre o texto” (HOFFMAN et al., 2017: 1937) (tradução nossa).

Ainda em relação aos comportamentos observados pelos participantes da pesquisa, Hoffman et al. (2017) relatam que frequentemente eles focavam em morfemas gramaticais da ASL, incluindo expressões faciais, meneios de cabeça (nodding), movimentos com o corpo (body shifts), perguntas retóricas e classificadores. Este uso revela, segundo Ausbrooks et al. (2014, apud HOFFMAN et al., 2017) consciência metalinguística nas duas línguas por parte dos participantes para transmitir os significados do texto em um formato compreensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa proposta de educação bilíngue para surdos, os desafios são enormes. Alguns elementos são fundamentais, e precisam ser encarados como prioritários para que essa proposta seja bem-sucedida. Sem a pretensão de elencar quais seriam os mais ou menos importantes, vamos apenas apontar aqueles que consideramos imprescindíveis ou essenciais.

O primeiro seria o fato de que a maioria dos nossos alunos surdos provém de famílias ouvintes que não usam, desconhecem ou não valorizam a língua de sinais. Por não ouvirem, não têm acesso à língua materna e, na maioria das vezes, criam gestos caseiros para uma comunicação rudimentar e superficial, chegando à escola sem uma língua que possa estruturar o seu pensamento. Consequentemente, ao chegar à escola, essas crianças surdas “têm a obrigação” de aprender duas línguas ao mesmo tempo: a língua de sinais, mais acessível por utilizar o canal visual, mas nem por isso, mais fácil; e a língua escrita, ou o português escrito - uma língua à qual elas não têm acesso.

Outro desafio relacionado ao primeiro seria o fato de que essas crianças chegam à escola em “idade avançada”, em relação aos seus pares ouvintes. Enquanto os bebês

ouvintes têm acesso à linguagem materna desde o ventre (MORFORD & MAYBERRY, 2000), a maioria dos surdos que possuem pais ouvintes entram em contato a língua de sinais após o período crítico de aquisição da linguagem. Isso irá impactar negativamente a aquisição da língua de sinais e conseqüentemente, o aprendizado da língua escrita.

Também é desafiador o fato de que a maioria das famílias ouvintes que possui filhos surdos não tem contato com surdos adultos. Isso causa uma incerteza, uma angústia, por desconhecer as potencialidades de seu filho(a). Por não conhecer surdos adultos - principalmente surdos bem-sucedidos que possam servir de modelo tanto para os pais ouvintes quanto para os próprios surdos, falta-lhes uma referência, um modelo palpável que transmita aos pais uma esperança de sucesso. O nascimento de uma criança com deficiência muitas vezes causa na família um luto, um sentimento de falha e de incertezas frente ao desconhecido. O contato com surdos adultos possibilita aos pais a renovação dos sonhos desfeitos, ou mesmo, o surgimento de novos sonhos, novas possibilidades.

Os desafios citados acima relacionam-se ao fato de que nem todas as escolas onde existem crianças surdas possuem professores surdos - que sejam modelos, tanto para a formação de uma identidade surda, quanto de língua. Faltam políticas públicas adequadas às necessidades dos surdos. As políticas de inclusão “pulverizam” os alunos surdos, evitando que sejam formadas salas com vários surdos, em nome da “socialização”. O fato é que os surdos acabam ficando isolados, excluídos, segregados. Enquanto não são criadas escolas bilíngues-biculturais (escassas na maioria das cidades brasileiras), o ideal é que em cada escola houvesse pelo menos um professor surdo, para ensinar a Libras aos alunos surdos, aos professores e funcionários da escola, aos alunos ouvintes e também aos familiares dos surdos.

Na escola, um dos desafios que precisa ser vencido é a falta de formação de professores. Existem muitos professores com boa vontade e interesse em “ajudar” os surdos. É necessária a criação de programas de formação de professores especializados, que tenham formação em Libras e também no português, onde possam aprender a ensiná-lo como segunda língua. Precisamos sair do assistencialismo e ver os sujeitos surdos como pessoas capazes de aprender, desde que sejam ensinadas de acordo com as suas necessidades.

Ainda na escola, um outro desafio é a falta de programas específicos para os surdos. Ainda que sejam criadas classes específicas para surdos ou mesmo escolas

bilíngues, se o programa de ensino utilizado for o mesmo que é utilizado com crianças ouvintes, não veremos progresso na educação dos surdos. Eles não precisam de programas, projetos ou currículos adaptados - como aqueles programas de seriação dupla, em que o conteúdo curricular relativo a um ano escolar de alunos ouvintes era convertido em dois anos para os alunos surdos. Eles precisam de um currículo específico, em que a língua de sinais seja a língua de instrução, mas, mais do que isso, sejam utilizadas estratégias de ensino específicas para eles, como algumas das que foram apontadas aqui, que valorizem o ensino da leitura e da escrita, e o ensino dos conteúdos curriculares regulares. A Libras deve ser ensinada como primeira língua e o português, como segunda língua.

Precisamos de programas específicos para o ensino de Libras - tanto como L1 para os alunos surdos, como L2 para os ouvintes. O ensino da Libras deve ir além do ensino de vocabulário, mas é necessário que sejam criados programas de ensino dessa língua que enfoquem também o ensino de estruturas mais complexas, construções mais elaboradas nessa língua. Estudiosos, como Tuller, Blonded & Niederberger (2007, apud Plaza-Pust, 2020) observaram as dificuldades que alguns aprendizes têm na produção de construções específicas na língua de sinais, como construções com classificadores e manutenção da referência no discurso. Outros, como Plaza-Pust (2016); Chick (2006), referidos por Plaza-Pust, 2020), relataram dificuldades no uso da coesão em discursos narrativos com locais referenciais, formas de referência e relações espaciais.

Rosen (2017, apud Plaza-Pust, 2020) chama a atenção para a falta de testes apropriados e procedimentos de avaliação para identificar atrasos potenciais de desenvolvimento em um grupo de aprendizes que são vulneráveis aos efeitos da privação de língua.

Por último, mas nem por isso menos importante, é necessário que sejam feitas novas pesquisas sobre a Libras, sua estrutura, seu ensino como L1 e como L2, assim como pesquisas sobre o ensino da escrita para os surdos, estudos que contrastem a Libras e o português, apontando suas semelhanças e diferenças, o uso das línguas de sinais no ensino de outras línguas, como o inglês, o espanhol e a ASL por exemplo. E precisamos que os pesquisadores surdos estejam cada dia mais envolvidos nessas pesquisas, como protagonistas e parceiros dos pesquisadores ouvintes, trabalhando em sintonia para um objetivo comum

Enfim, os desafios para a educação dos surdos são muitos. Não pretendemos esgotá-los em um só artigo. É necessário que estejamos prontos a buscar novos conhecimentos e enfrentar esses e outros desafios que se nos apresentem na busca de uma educação bilíngue para os surdos.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, J.; RUSHER, M. Codeswitching Techniques: Evidence-based instructional practices for the ASL/English Bilingual classroom. *American Annals of the Deaf*, vol. 155, num. 4, Fall 2010, pp. 407-424. doi: <https://doi.org/10.1353/aad.2010.0036>
- BERNARDINO, E. L. A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica do absurdo. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- CHAMBERLAIN, C. & MAYBERRY, R. Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. In: Charlene Chamberlain, Jill Morford & Rachel Mayberry (ed.). *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, pp. 221-259.
- FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2003.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.
- HOFFMAN, D.; WOLSEY, J-L.; ANDREWS, J.; CLARK, D. Translanguaging supports reading with deaf adults' bilinguals: a qualitative approach. *The Qualitative Report*, v. 22, n. 7, 2017, 1925-1944.
- HOFFMEISTER, R. A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in Deaf children. In: Charlene Chamberlain, Jill Morford & Rachel Mayberry (ed.). *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, pp. 143-163.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MAYBERRY, R.I. When timing is everything: age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28, 2007, 537-549.
- MAYBERRY, R.I. & LOCK, E. Age constraints on first and second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 2003, 369-383.
- MORFORD, J. & MAYBERRY, R. A reexamination of “early exposure” and its implications for language acquisition by eye. In: Charlene Chamberlain, Jill Morford & Rachel Mayberry (ed.). *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, pp. 111-127.

- PEREIRA, M.C.C. Reflexões sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. In LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L (orgs.). *As faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2011a, 271-280.
- PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. *Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP*. v. 1, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011b, p. 610-617.
- PETITTO, L. A.; LANGDON, C.; STONE, A.; ANDRIOLA, D.; KARTHEISER, G.; e COCHRAN, C. Visual sign phonology: insights into human reading and language from a natural soundless phonology. *WIREs Cogn Sci*, 2016. doi: 10.1002/wcs.1404.
- PLAZA-PUST, C. L1 sign language teaching approaches and strategies. In: Russell S. Rosen (ed.) *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy*. London and New York: Routledge - Taylor & Francis Group, 2020, 46-58.
- SCHÖNSTRÖM, Krister & HOLMSTRÖM, Ingela. Using L1 sign language to teach writing. In: Russell S. Rosen (ed.) *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy*. London and New York: Routledge - Taylor & Francis Group, 2020, 73-84.
- SILVA, G. M. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *Revista X*, Curitiba, vol. 13, n. 1, p. 206-229, 2018.
- SIMMS, L. E. & ANDREWS, J. F. Using L1 sign language to teach reading. In: Russell S. Rosen (ed.) *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy*. London and New York: Routledge - Taylor & Francis Group, 2020, pp. 59-72.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- URBANN, K.; KAUL, T.; KLINNER, L.; OVIEDO, A. & GRIEBEL, R. L1 sign language teacher preparation, qualifications, and development. In: Russell S. Rosen (ed.) *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy*. London and New York: Routledge - Taylor & Francis Group, 2020, pp. 33-45.
- WILCOX, S.; KRAUSNEKER, V.; ARMSTRONG, D.F. Introduction: Language Policies and the Deaf Community. In Spolsky, B. (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University Press, 2012, 374-395.

Data de recebimento: 30/11/2019

Data de aprovação: 03/12/2019