



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA
ISSN 2525-3441

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

V. 8, N.23, P.146-166

DOI:10.18764/2525-3441v8n23.2023.24

ASPECTOS DA APRENDIZAGEM E DA PRODUÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO L2 PELOS SURDOS

*ASPECTS OF LEARNING AND WRITTEN PRODUCTION OF PORTUGUESE AS SECOND
LANGUAGE BY DEAF*

Elton César Soeiro Maramaldo

<https://orcid.org/0009-0002-1189-3492>

Monica Fontenelle Carneiro

<https://orcid.org/0000-0003-0233-3450>

Sandra Patrícia Faria do Nascimento

<https://orcid.org/0000-0002-9291-5720>

Resumo: O presente estudo é proveniente de pesquisa de dissertação em andamento pela qual foi possível compreender aspectos do processo de aprendizagem e produção escrita do português pelos surdos. O estudo ancorou-se nas pesquisas de Lacerda (2006), Faria-Nascimento (2006), Gesser (2009), Crato e Cárnio (2009), Santos (2011), Strobel (2015), Streiechen e Krause-Lemky (2014), Faria-Nascimento et al. (2021) e Silva e Seabra (2022) entre outras. A metodologia foi baseada nos apontamentos de Paiva (2019). Trata-se de pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e método bibliográfico. As análises e discussões apontam inadequações nas concepções e metodologias empregadas no ensino do português escrito para surdos, nas chamadas escolas inclusivas, resultando em uma produção escrita considerada, muitas vezes, atípica, falha ou deficitária, contribuindo para a estigmatização da escrita dos surdos. Diante desse cenário, emerge uma “nova concepção” para o ensino do português escrito como segunda língua para os surdos, o Letramento Visual, inserido no âmbito da Pedagogia Visual, desenvolvidos, conforme as especificidades visuoespaciais da língua de sinais brasileira.

Palavras-chave: Pedagogia Visual, Letramento Visual, Ensino de português escrito como segunda língua

Abstract: The present study comes from a research in progress, through which it was possible to understand aspects of the learning process and written production of Portuguese by the deaf. The study was anchored in the research of Lacerda (2006), Faria-Nascimento (2006), Gesser (2009), Crato and Cárnio (2009), Santos (2011), Strobel (2015), Streiechen and Krause-Lemky (2014), Faria-Nascimento (et al., 2021) and Silva and Seabra (2022). The methodology was based on Paiva's notes (2019). This is an exploratory research with a qualitative approach and a bibliographic method. The analyzes and discussions point to inadequacies in the concepts and methodologies used in teaching of the written Portuguese as second language for the deaf, in the so-called inclusive schools, resulting in a written production that is often considered atypical, flawed or deficient, contributing for the stigmatization of the writing of the deaf. Given this scenario, a “new conception” emerges for teaching written Portuguese as a second language for the deaf, the Visual Literacy, inserted in the scope of Visual Pedagogy, developed according to the visuospatial specificities of Brazilian Sign Language.

Keywords: Visual Pedagogy, Visual Literacy, Teaching written Portuguese as second language



INTRODUÇÃO

Este artigo científico é recorte de uma pesquisa de dissertação em andamento, intitulada, “A escrita do português pelos surdos: um enfoque na concordância verbal”. Por meio do referido estudo, foi possível compreender especificidades na aprendizagem e produção escrita dos surdos.

É importante pontuar que, ao tratarmos sobre escrita dos surdos, não estamos nos referindo ao SignWriting, em tradução literal “escrita de sinais”, um sistema que permite ler e escrever/transcrever qualquer língua de sinais, sem a necessidade de tradução para uma língua oral. Esse sistema ainda se encontra em estudo e em processo de assimilação entre os surdos brasileiros (GESSER, 2009). Nosso enfoque dá-se na aprendizagem da modalidade escrita da língua oficial e majoritária, no nosso caso, o português brasileiro escrito.

O ensino de surdos, em geral, ocorre por meio de uma das três principais abordagens linguísticas presentes na educação, a saber, o Oralismo, que defende o ensino da língua oral como primeira língua e visa desenvolver habilidades de oralização e leitura labial, para interação do surdo com a sociedade ouvinte; a Comunicação total, que emprega a língua oral, a língua de sinais e diferentes códigos de comunicação, visando preparar o surdo para situação de interação surdo com o surdo e do surdo com o ouvinte. Nessa abordagem, em geral, ensina-se a língua de sinais subordinada à estrutura sintática do português, ou seja, uma língua se sobrepõe à outra; e, por fim, a Educação bilíngue de surdos, inapropriadamente conhecida como “bilinguismo”, que tem outro conceito sociolinguístico. Consideramos a Educação bilíngue de surdos, portanto, como a abordagem mais indicada para a educação dos surdos, em conformidade com estudos de vários pesquisadores, entre os quais destacamos Faria-Nascimento et al. (2021).

Na Educação bilíngue de surdos, a língua de sinais brasileira representa a L1 e figura como língua de ensino, instrução, comunicação e interação do surdo. Após sua aquisição, iniciam-se os esforços para o ensino do português como segunda língua (L2), visando desenvolver as habilidades de leitura e escrita, com vistas a formar o surdo como pessoa bilíngue (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021).



Apesar dos esforços, muitas escolas inclusivas, com oferta de educação de surdos, em classes mistas, que enturam estudantes surdos e ouvintes numa mesma sala de aula, não oferecem uma educação adequada. A maioria dos professores de português não possui fluência na língua de sinais brasileira, nem conhecimento sobre a cultura surda, o que inibe a adequação dos espaços de ensino, assim como a elaboração de metodologias alinhadas às especificidades linguísticas e educacionais dos surdos, como demonstrado nos estudos de Faria-Nascimento (2006), Lacerda (2006), Crato e Cárnio (2009), Faria-Nascimento et al. (2021).

Por conseguinte, muitos surdos concluem o ensino básico sem terem alcançado fluência no português escrito, ocasionando uma produção escrita que não segue os padrões normativos e “habituais” em relação à escrita dos ouvintes, nativos do português. Essa situação, por sua vez, serve de esteio para difusão de preconceitos como “os surdos não alcançam fluência no português escrito por causa da surdez, ou por serem deficientes, ou por possuírem déficit cognitivo”.

A fim de ofertar um contexto educacional adequado aos surdos, professores e pesquisadores, surdos e ouvintes sinalizantes, familiarizados com a língua e cultura surda, defendem o Letramento Visual como proposta ideal para o ensino do português escrito aos surdos.

O Letramento Visual insere-se no âmbito da Pedagogia Visual – conjunto de conceitos norteadores de adequações na formação dos professores, na matriz curricular, nas metodologias, nos materiais didáticos, nas estratégias de ensino, entre outros aspectos educacionais, visando aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem dos surdos, bem como, promover um contexto de fortalecimento da identidade e cultura surda (CAMPELO, 2008).

A fim de dar mais visibilidade ao tema, desenvolvemos este estudo, o qual, além de contribuir com os conhecimentos existentes sobre o assunto, busca a desconstrução e minimização de preconceitos e mitos sobre a produção escrita dos surdos.



A composição da metodologia para realização deste artigo baseou-se nas discussões da pesquisadora Paiva (2019) sobre a realização de estudos na área da linguística. Em vista de nossos objetivos, realizamos uma pesquisa exploratória que teve como objetivo “ampliar o conhecimento sobre o tópico escolhido” (PAIVA, 2019, p. 13-14). Nossa intenção neste estudo é abordar aspectos sobre aprendizagem da escrita pelos surdos, dando ênfase ao Letramento Visual que, por sua vez, faz parte da Pedagogia Visual como meio mais indicado para garantir um processo satisfatório na aprendizagem do português escrito pelos surdos.

Quanto à abordagem, a pesquisa foi qualitativa. Paiva (2019) argumenta que as pesquisas qualitativas ajudam a “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, de diferentes formas” (PAIVA, 2019, p. 13). Selecionamos a abordagem qualitativa para compreendermos os fatores relacionados aos “erros” na escrita dos surdos, ou melhor, por que os surdos escrevem de forma diferente?

No tocante aos métodos, nesta etapa do estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica para contextualizar e “mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (PAIVA, 2019, p. 60). Dessa forma, reunimos produções científicas que discutem aspectos, conceitos e metodologias empregadas no ensino do português escrito para estudantes surdos.

3 Por que os surdos escrevem diferente?

Mendes e Oliveira (2020) realizaram um estudo que investigou como os ouvintes compreendem o português escrito pelos surdos, por meio das análises discursivas dos títulos de vídeos sobre esse assunto e de comentários sobre os vídeos, postados na plataforma digital YouTube. Para tanto, os pesquisadores se basearam no aporte teórico da análise do discurso de Michel Foucault, em diálogo com os Estudos Surdos - “campo de investigação interdisciplinar que articula conteúdo, críticas e metodologias da antropologia, literatura, história, filosofia, cinema, estudos de mídia, arquitetura, psicologia, política e estudos dos direitos humanos, entre outros” (LOPES; THOMA, 2018 p. 21) – que têm contribuído no fortalecimento e reconhecimento da língua

e cultura surda, atuando de forma científica, política e ideológica na desconstrução da concepção do surdo como deficiente.

Segundo Mendes e Oliveira (2020), é possível encontrar na plataforma digital YouTube vídeos cujos títulos são “por que os surdos escrevem errado?”, que evidencia uma perspectiva ouvintista sobre os surdos, cuja escrita, por vezes, é vista como reflexo de uma deficiência. As análises realizadas por Mendes e Oliveira (2020) apontam a predominância de um discurso pré-concebido, distorcido, equivocado ou mesmo preconceituoso, que estigmatiza os surdos e sua escrita. Segundo os pesquisadores, esse discurso não é exclusivo do contexto on-line ou digital, mas uma extensão de um discurso altamente difundido na sociedade ouvinte majoritária.

Antes de classificarmos a escrita dos surdos como errada, faz-se necessário considerar alguns aspectos como: (i) muitos surdos têm a língua de sinais brasileira como L1, e o português escrito como L2; (ii) a escrita do português pelos surdos, em sua L2, apresenta traços de hibridismo linguístico, isto é, reúne características de ambas as línguas (SILVA, 2018); (iii) a escrita do português pelos surdos carrega muitos traços de Interlíngua, teoria desenvolvida por Selinker (1972), compreendida como estágio de desenvolvimento de uma língua-alvo, quando o aprendiz se utiliza de um sistema linguístico que não é nem o de sua língua nativa, nem da língua que está aprendendo; um sistema que reúne aspectos das duas línguas.

Considerar esses aspectos permite rever a forma como compreendemos a produção escrita dos surdos, na qual, ela deixa de ser vista como uma escrita falha, deficitária e passa a ser considerada como uma produção linguística de um aprendiz em processo de internalização de uma segunda língua. Selinker (1972) defende que casos de interlíngua podem ser encontrados na produção de enunciados de qualquer aprendiz, não sendo uma característica particular dos surdos. Assim, ao nos depararmos com a escrita de um surdo, estamos diante da produção linguística em determinado estágio de um processo de aprendizagem de uma língua-alvo.

Outra questão a ser observada é o processo de apropriação da escrita. Vygotsky (1991) como um dos principais teóricos do sociointeracionismo, defensor da





concepção da linguagem como instrumento viabilizador das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo humano, destaca os diferentes processos entre a aquisição da linguagem falada e escrita pelas crianças ouvintes.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança [...] Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno [...] a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica [...] esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino, como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

151

Conforme exposto, Vygotsky (1991) discute sobre o papel da escrita, compreendida como “um sistema de signos” elaborado socialmente para designar sons e palavras da linguagem falada. Destaca que as crianças ouvintes tendem a adquirir a linguagem falada de forma autônoma, enquanto a linguagem escrita depende do ensino, da transmissão de conhecimentos, que em geral, exigem técnicas pedagógicas, seja na, ou fora da escola.

Vygotsky (1991) critica o ensino mecânico da escrita e defende seu ensino como meio de interação simbólica, possibilitando reflexão sobre aquilo que se lê e escreve. Para ele, a escrita, além de um meio de interação e registro, é um instrumento de construção cultural. Alinhados à perspectiva proposta por Vygotsky (idem), ao se referir às crianças ouvintes, defendemos a escrita como um importante sistema de signos que contribui para desenvolvimento simbólico, cognitivo, social e cultural das crianças surdas.



É preciso ter em mente os diferentes processos de apropriação da escrita entre surdos e ouvintes. No caso dos ouvintes, quando se inicia o processo de aprendizagem da escrita, em geral, eles já possuem a língua oral internalizada possibilitando o desenvolvimento da consciência fonológica, compreendida como “uma habilidade metalinguística [...] consciente que corresponde à capacidade de reconhecer, segmentar e manipular as unidades fonéticas pertencentes a uma determinada língua” (SILVA; SEABRA, 2022, p. 4). À medida que evoluem nesse processo, os ouvintes vão estabelecendo as especificidades entre os contextos da linguagem falada e escrita.

No caso dos surdos, o processo consiste na aprendizagem da escrita de uma segunda língua, a qual muitos surdos não dominam sua modalidade oral. Por muito tempo acreditou-se que os surdos não seriam capazes de devolver a escrita em vista do diagnóstico de surdez, e em vista de muitos deles não desenvolverem naturalmente a consciência fonológica. A partir dessas concepções, muitos ouvintes concluem: “se os surdos não conseguem ouvir os sons das palavras não conseguirão assimilar seu equivalente gráfico”.

No entanto, Faria-Nascimento et al. (2021) reúnem argumentos que desconstróem essa premissa:

Como recurso didático, o alfabeto datilológico é empregado no ensino de português para surdos de forma extremamente relevante em distintos aspectos, pois atua tanto no ensino das letras do alfabeto, quanto na datilologia de palavras do português escrito que imprimem visualização espacial ao português, assim como é de grande auxílio à memorização das palavras do português e, mais que isso, no desenvolvimento da consciência alfabética do português, uma vez que será a consciência alfabética, e não a consciência fonológica, que auxiliará visualmente os estudantes surdos a aprenderem o português escrito (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 36, grifo nosso)

Em vista do diagnóstico de surdez -leve, moderado, moderadamente severo, severo e profundo (GESSER 2009), os surdos empregam a visão como principal canal sensorial para assimilação de informações. Por conseguinte, faz-se necessária uma abordagem metodológica visual para ensino da escrita. Nesse contexto, são empreendidos esforços para desenvolvimento da consciência alfabética, na



qual o surdo não aprenderá o som, mas o significado das letras e sua articulação na formação das palavras e seu significado ou significados, de acordo com os diferentes contextos comunicacionais. Nessa perspectiva, entre os diferentes recursos, emprega-se a datilografia, ou alfabeto datilológico, também conhecido como alfabeto manual, sistema pelo qual as letras do alfabeto são designadas manualmente, por meio da língua de sinais brasileira.

Assim, o processo de desenvolvimento da escrita ocorre de formas diferentes entre surdos e ouvintes. Apesar disso, muitos professores de português, em vista do pouco conhecimento sobre as especificidades linguísticas e educacionais dos surdos, não executam as adequações necessárias para garantir um ensino satisfatório do português escrito como L2 dos surdos.

Estudos nessa área, como os de Lacerda (2006), Faria-Nascimento (2006), Crato e Cárnio (2009), evidenciam algumas das inadequações metodológicas. Essas pesquisas, descrevem alguns dos processos empreendidos em escolas inclusivas, com oferta de ensino em classes mistas.

Faria-Nascimento (2006) defende a necessidade de adequações para a educação de surdos, tanto metodológicas, quanto nas concepções. A pesquisadora elenca alguns equívocos, mitos e preconceitos presentes em escolas inclusivas, que reverberam no ensino do português escrito como L2 dos surdos. Por exemplo, o equívoco sobre a língua de sinais brasileira ser uma versão sinalizada do português. Diferentemente do que muitos ouvintes supõem, a língua de sinais brasileira é uma língua com estrutura e gramática própria, que em muitos aspectos diferencia-se do português. Dessa forma, ensinar o português escrito aos surdos é distinguir as similaridades e diferenças entre uma língua e outra.

Entre os mitos presentes nas escolas inclusivas em relação ao ensino de surdos, está o mito da imersão, baseada na errônea concepção de que o fato de os surdos estarem imersos em ambiente de oralidade é suficiente para garantir aprendizagem da língua oral. Outro mito é o da restrição cognitiva, decorrente da crença de que os surdos possuiriam uma cognição inferior à dos ouvintes, ou uma cognição pouco desenvolvida, decorrente em vista da

surdez. Nessa perspectiva, os professores ouvintes “ajustam”, simplificam e reduzem os conteúdos para “facilitar” a aprendizagem dos estudantes surdos (FARIA-NASCIMENTO, 2006).



Lacerda (2006) ressalta inadequações relacionadas ao emprego da língua de sinais brasileira no contexto das escolas inclusivas. A autora discute alguns dispositivos legais como a Lei nº. 10.436/2002, que reconhece a língua de sinais brasileira ou Libras, conforme descrito no texto da Lei, como sistema linguístico oficial dos surdos brasileiros, e o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a oferta de educação bilíngue de surdos, tendo a língua de sinais brasileira como L1 dos surdos e o português escrito como L2, em escolas públicas e privadas do sistema regular de ensino. Contudo a autora argumenta que:

O aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas. [...] A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes. Assim, o discurso mais corrente da inclusão a circunscreve no âmbito da educação formal, ignorando as relações desta com outras instituições sociais, apagando tensões e contradições nas quais se insere a política inclusiva, compreendida de forma mais ampla (LACERDA, 2006, p. 168)

154

Conforme exposto, a educação inclusiva não se trata apenas de garantir vagas de estudantes surdos nas escolas, mas da integração desse estudante na comunidade escolar, a fim de garantir interação, inserção e participação ativa e direta do surdo nas aulas, na produção de conhecimento e nas demais atividades escolares. No entanto, o encontrado em muitas escolas inclusivas são situações em que a língua de sinais brasileira é uma língua estranha, compartilhada apenas pelos surdos sinalizantes e os tradutores/intérpretes de língua de sinais. Em verdade, as interações dos surdos são quase sempre indiretas, no sentido de serem quase sempre mediadas pelo intérprete. Essa situação compromete a participação e aprendizagem dos surdos nas aulas, além de restringir sua socialização no contexto escolar.



Não obstante, Faria-Nascimento et al. (2021) defendem a urgente necessidade de ampliar ou mesmo ressignificar as noções sobre Educação bilíngue de surdos. Assim como Lacerda (2006), Faria-Nascimento et al. (2021) discutem sobre o papel da língua de sinais brasileira e sua importância enquanto L1 dos surdos no contexto escolar. Para eles, a língua de sinais brasileira, dentro da Educação bilíngue de surdos, precisa circundar todas as experiências dos surdos, não deve ser empregada apenas durante as aulas, ou empregada apenas pelos surdos sinalizantes e intérpretes. Ela precisa assumir seu papel de língua, ocupando as funções como língua de ensino, instrução, comunicação e expressão dos surdos. Nessa perspectiva:

Há autores que igualam os conceitos de interação e comunicação; instrução e ensino [...] optamos por distinguir cada um desses conceitos, conforme seguem descritos: Língua de instrução: é a língua apresentada para os estudantes no material instrucional, em formato impresso ou digital, em videolibras, escrita de sinais (signwriting) ou em português escrito. Língua de ensino: é a língua com a qual o professor ensina, escolariza, transmite o conhecimento linguístico e de mundo aos estudantes. Língua de comunicação: é a língua com a qual, no ambiente escolar, o estudante, o professor e os demais profissionais da comunidade escolar transmitem uma mensagem e eventualmente recebem uma resposta. Relaciona-se à linguagem como instrumento, como código capaz de transmitir uma mensagem ao receptor. Língua de interação: é a língua com a qual o estudante estabelece contato com os outros, interage, dialoga, se expressa; é a língua constituidora da relação entre os sujeitos que convivem entre si (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 23-53).

155

Como vemos na citação, os pesquisadores apresentam uma perspectiva mais ampla sobre o papel da língua de sinais brasileira enquanto língua dos surdos, não apenas no tocante ao ensino ou produção de conhecimento, mas como língua de diálogo, partilha de conhecimentos e criação de relações fraternas, possibilitando o fortalecimento do senso de pertencimento a um grupo social, a uma comunidade como uma língua e cultura em comum.

Ainda nesse contexto, as pesquisadoras Crato e Cárnio (2009) realizaram pesquisas sobre aspecto da aprendizagem e produção escrita do português como L2 de 22 estudantes surdos sinalizantes, matriculados entre o ensino fundamental, anos iniciais e finais e no

ensino médio, de uma escola inclusiva, não identificada, do interior do estado de São Paulo.

Das análises, as pesquisadoras argumentam que muitos estudantes surdos chegam à escola sem ter adquirido a língua de sinais brasileira como L1 e com noções fragmentadas do português. Nessa situação, ainda que haja um intérprete haverá pouco proveito das aulas em vista do estudante surdo não ser fluente na língua de sinais brasileira.

Outra questão apontada por elas é a predileção por um ensino focado na gramática do português, tanto para estudantes surdos quanto ouvintes, característica muito difundida entre as escolas, proveniente da consolidação de um ensino tradicionalista, focado “no bem falar e bem escrever”. Embora seja indispensável, a gramática consiste numa parte de um todo, um quadrante do universo da linguagem, um braço do oceano da língua. Nesse sentido, os professores precisam focar no ensino da língua, no ensino do português escrito como L2. Após sua internalização, inicia-se a aprendizagem dos aspectos gramaticais, distinguindo as diferenças entre os parâmetros gramaticais da língua de sinais brasileira em relação ao português.

Ainda em relação aos estudos de Crato e Cárnio (2009), as autoras ressaltam os equívocos na tentativa de adequação no ensino de surdos. As adequações para educação consistem em alinhar o ensino às especificidades da língua de sinais brasileira, cuja modalidade é visuoespacial. Do contrário, o ocorrido em muitas escolas inclusivas é uma simplificação do ensino de português escrito como L2, como descrito

Para otimizar a falta de uma língua estruturada dos estudantes surdos quando entram na escola, os professores oferecerem frases prontas que atendem aos requisitos morfosintáticos da Língua Portuguesa [...] Este tipo de método de ensino se mostrou ineficiente, pois apesar de algumas crianças utilizarem estruturas frasais gramaticalmente corretas, era observada a presença de frases estereotipadas, sem criatividade e muitas vezes sem sentido [...] Para que a escola cumpra o seu papel, não basta que o surdo apenas compreenda e se relacione com a escrita, mas que lhe sejam proporcionadas situações nas quais possam refletir sobre o que leem e escrevem (CRATO; CÁRNIO, 2009, p. 234-236).

Como vemos, muitas vezes os estudantes surdos se deparam com contextos de ensino de português escrito como





L2 cujas metodologias são inadequadas, resultando numa escrita superficial, sem criatividade, engessadas, descontextualizadas e, às vezes, ilegível.

Os estudos e discussões apresentados nesta seção permitem compreender que a escrita dos surdos é resultante do contexto de ensino de português em que se encontram, o qual muitas vezes não contempla adequadamente suas especificidades linguísticas e educacionais. As discussões apontam também para necessidade de realinhar nossas perspectivas sobre a escrita dos surdos, pois consiste numa produção de enunciado numa L2, na qual o surdo está em processo de acomodação dos conhecimentos entre a primeira e segunda língua, resultando, muitas vezes, em casos de Interlíngua, na qual a escrita reúne estruturas linguísticas de ambas as línguas. À medida que avança na aprendizagem do português escrito, o surdo tende a produzir uma escrita relativamente mais similar aos parâmetros da escrita dos ouvintes nativos em português. Como mencionado, essas discussões permitem rever o entendimento sobre os “erros” na escrita dos surdos.

157

4 LETRAMENTO VISUAL NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS

Como discutido, muitos surdos possuem a língua de sinais brasileira como L1, uma língua de modalidade visuoespacial, que possui estrutura e gramática própria. O fato dessa língua empregar inputs linguísticos visuais oferece um contexto mais confortável para aquisição da linguagem. Embora essa língua atenda satisfatoriamente às demandas de aprendizagem, comunicação e expressão dos surdos, é fato que a maioria deles vivem em sociedades cuja língua oficial e/ou majoritária é a língua oral, no nosso caso, o português.

Viana (2018) destaca os diferentes contextos do cotidiano nos quais os surdos precisam empregar o português como L2, por exemplo: ler os enunciados no transporte coletivo, ler a bula de um medicamento, ler uma receita no preparo de uma comida, interações por meio da leitura e escrita em meios impressos, nas mídias digitais etc. Além disso, cabe ressaltar que a língua de sinais brasileira ainda está em processo de apropriação pela sociedade ouvinte. Esse contexto de predominância da língua oral coloca os surdos numa

situação de sujeitos potencialmente bilíngues. Assim, o ideal é que os surdos desenvolvam fluência na leitura e escrita da língua oral majoritária para situações de interlocução com o contexto ouvinte.



Nas últimas décadas, muitas escolas vêm tentando se adaptar para oferecer educação adequada aos surdos. Entretanto, como discutido na seção anterior, o pouco conhecimento sobre a língua e cultura surda inviabiliza uma educação satisfatória, resultando em baixos índices na aprendizagem e em pouca fluência na escrita do português. Em vista desse cenário, pesquisadores e professores, surdos e ouvintes sinalizantes, inteirados dessa situação, têm difundido o Letramento Visual como uma nova concepção para ensino da escrita do português como L2 dos surdos.

O Letramento Visual faz parte da Pedagogia Visual compreendida como:

[...] uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade surda, baseada com os próprios entendimentos e experiências visuais. Também tem uma forma estratégica cultural e linguística de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual; e dos significados (ou valores) pelos quais são constituídos e produzidos o resultado visual, como “uma emancipação cultural pedagógica” [...] A Pedagogia Visual é um dos itens que a comunidade surda vem movimentando e lutando para conquistar dentro do seu espaço na educação [...] (CAMPELO, 2008, p.14).

158

Em vista do diagnóstico de surdez, os surdos empregam a visão como principal canal sensorial. Por isso, ao longo do tempo, diferentes comunidades surdas desenvolveram língua de sinais, línguas de modalidade visuoespacial pelas quais podem transmitir informações, partilhar conhecimentos e interagir um com o outros e com o ambiente. Por conseguinte, faz-se necessário uma pedagogia alinhada com os aspectos visuoespaciais da língua dos surdos.

De acordo com a pesquisadora surda Campelo (2008), a Pedagogia Visual consolidou-se através da efervescência nos estudos sobre Estudos Visuais/Cultura Visual existentes em vários países, derivados dos Estudos Culturais. Entre suas várias áreas de interesse, os Estudos Culturais abordam a cultura como elemento da construção da identidade e da forma como o homem compreende a si mesmo, seu ambiente e os outros

integrantes de sua sociedade.



Nos Estudos Culturais tem-se, entre outros elementos, a linguagem como forma de reconhecimento do mundo, apropriação de aspectos culturais e meio para a produção de sentidos, discursos, interação, expressão etc. Nessa perspectiva, ganham espaço as discussões e pesquisas sobre a importância da língua de sinais brasileira como língua dos surdos.

A pesquisadora surda Strobel (2015) defende que a constituição do sujeito surdo perpassa por um processo de apropriação de diferentes “artefatos culturais” entre eles, e, talvez o principal, está a língua de sinais brasileira como L1 dos surdos, a língua pela qual o surdo internaliza os conceitos constituintes de seu ambiente, viabilizando reconhecimento do mundo, bem como, a língua pela qual se apropria dos aspectos culturais das culturas surdas. A autora emprega o termo culturas surdas, no plural, para enfatizar as especificidades e a diversidade cultural característica de cada comunidade surda.

Ora, à medida que o surdo se apropria da língua e cultura surda, começa a situar-se dentro dos contextos históricos, sociais, comunitários e culturais dos surdos. No passado, os surdos eram proibidos de sinalizar, tinham suas mãos amarradas, eram submetidos a treinamentos exaustivos de oralização e leitura labial, além de muitas vezes serem expostos a intervenções clínicas, por vezes dolorosas ou inquietantes, além de serem excluídos das discussões e tomadas de decisões sobre aspectos de sua vida e da sociedade (STROBEL, 2015).

Atualmente, muitos surdos celebram a possibilidade de empregar sua língua, e o fazem de forma orgulhosa, participam ativamente das discussões e movimentos sociais em prol das pautas das comunidades surdas, exercem empregos, constituem famílias e vivem plenamente. Nessa perspectiva, compreendemos os surdos não como deficientes, mas como pessoas com língua e culturas diferentes. O que ocorre muitas vezes são casos de surdos privados do acesso à língua e educação adequada, nessa situação, muitos deles não desenvolvem os meios necessários para inteirar-se das discussões sobre questões que lhe dizem respeito (STROBEL, 2015).

Nesse contexto de aquecimento nas discussões sobre o espaço social dos surdos, sua língua, identidade e culturas, consolidou-se a Pedagogia Visual, alinhada às

especificidades linguísticas e educacionais dos surdos. Dentro desse âmbito, tem-se o Letramento Visual, entendido como:



Uma área de estudo que é abordada a partir de diversas disciplinas visando estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual, o uso das tecnologias para representar a imagem visual e o desenvolvimento de estratégias para compreender o que é visto. Nesta direção [...] a presença da língua de sinais, juntamente com a produção de uma cultura que também é visual e prescinde do som, evidencia a característica visual da condição de surdez. Na educação de surdos, as experiências que privilegiam a visualidade fazem parte do modo de vida e do jeito surdo de ser, compartilhadas na comunidade surda, possibilitam o acesso a estratégias visuais e compreensão de mundo com base em práticas que tenham eventos de letramento visual como ponto de partida. Ao ressaltar que os surdos utilizam estratégias diferentes das utilizadas pelos ouvintes para o ensino da língua escrita, sugerem-se práticas que contemplem o letramento visual, que precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens (SILVA; SEABRA, 2021, p. 5).

Como exposto, o letramento visual consiste num método em que a linguagem escrita é ensinada por meio da língua de sinais brasileira e por meio de recursos e materiais didáticos visuais. Antes de prosseguir, é necessário discutir a diferença nos conceitos de alfabetização e letramento.

Para Silva e Seabra (2022), a alfabetização consiste no reconhecimento dos fonemas, a compreensão de suas representações na escrita e a compreensão de suas formas de articulação silábica na composição das palavras. Já o conceito de letramento é mais abrangente e complexo, envolve a linguagem em práticas sociais, exige consciência sobre aquilo que se escreve, consiste num processo que leva em consideração aspectos como: a intenção do interlocutor no momento da interação, seleção das palavras, os destinatários da mensagem, etc.

Dessa forma, compreendemos que o letramento dos surdos não se restringe ao ensino das letras do alfabeto e sua articulação na formação das palavras e orações. Vai além, visa compreensão da linguagem escrita, sua influência nas interações sociais, de forma que o surdo compreenda a dimensão da escrita como produto cultural.

Embora a intenção do Letramento Visual seja a aprendizagem da linguagem escrita pelo surdo, é preciso ter em mente que esse processo ocorre por meio da língua de sinais brasileira,



isto é, a aprendizagem da escrita do português como L2 é mediada pela língua de sinais. Muitos professores de português ouvintes acreditam que escrever uma palavra para o surdo é o suficiente para garantir compreensão de seu significado. Como sabemos, cada palavra escrita evoca um conceito. Entretanto, a associação mental entre palavra e seu significado nem sempre ocorre naturalmente em relação aos surdos.

Como discutido, o ensino do português escrito como L2 dos surdos, consiste num ensino de uma segunda língua, a qual muitos surdos não dominam a linguagem falada, inviabilizando a compreensão do significado na escrita. Nesse sentido, os esforços se concentram na aquisição da língua de sinais brasileira como L1, por meio dela, o surdo assimilará os diferentes significados e conceitos ao seu redor. Após a fase de aquisição da L1, o surdo terá as bases linguísticas necessárias para estabelecer a associação mental entre sinal-significado-equivalente escrito do português.

Ainda no tocante ao Letramento Visual, Faria-Nascimento et al. (2021), argumentam que os estudantes surdos têm direito de compreender como os sons circundam e influenciam as experiências e as interações dos ouvintes, bem como, o direito de compreender o funcionamento de alguns aspectos sonoros, como por exemplo, as onomatopeias dentro da língua oral, caso seja necessário, ou caso haja curiosidade por parte dos estudantes surdos. Os pesquisadores frisam que essas características sonoras são abordadas por meio de marcações visuais nos textos. A intenção não é oralizar os surdos, nem trazer a oralidade para o ensino, mas proporcionar uma consciência visual da sonoridade, ao empregar estratégias de marcações visuais nos textos trabalhados durante as aulas para apresentar alguns aspectos sonoros da língua oral.

Não obstante, Santos (2011) ressalta as diferentes fases na aprendizagem da escrita, a saber, pré-escrita, escrita e reescrita. Conforme descrito:

A pré-escrita diz respeito ao planejamento ou à preparação para a escrita. Envolve leitura, avaliação e pensamento, que devem ser realizados antes da elaboração da escrita. Assim, baseia-se num contexto determinado: situações vivenciadas, conversações sobre fatos reais, discussões significativas para o aluno, entre outros. Quanto à escrita, é um processo que ocorre espontaneamente através da transposição de ideias para o papel por meio de símbolos gráficos e, normalmente, apresenta uma relação direta com

uma língua de sinais. Já a reescrita é um processo de reelaboração e ocorre devido à intervenção do professor; representa o feedback para o aluno surdo, possibilitando a reflexão e o controle sobre as hipóteses experimentadas (SANTOS, 2011, p. 05, grifo nosso).



A pré-escrita é uma importante fase para os surdos, pois os professores de português podem diagnosticar o nível de compreensão do estudante surdo em relação aos significados, como ele constrói a significação das palavras, de quais formas ele organiza os pensamentos e os expressa na sinalização, o nível de vocabulário, a fluência em língua de sinais brasileira etc. A partir desse diagnóstico, o professor de português pode devolver métodos para impulsionar a compreensão dos conceitos e na organização das orações (SANTOS, 2011).

A fase da escrita, no contexto dos surdos, consiste na fase da expressão e construção dos conhecimentos, é importante que professor empregue recursos visuais, imagens, slides, vídeos, animações sinalizadas, cartões com imagens lúdicas, desenhos impressos, desenhos animados sinalizados, cartões com ilustrações expressando ações entre outros recursos para motivar os surdos a produzirem textos escritos. É vital que o professor desenvolva uma postura de motivador mais do que de corretor, a fim de estabelecer um ambiente confortável para aprendizagem, na qual o surdo não se sinta constrangido se/quando errar (SANTOS, 2011).

Ainda nessa fase, é importante estabelecer as diferenças nos significados que uma palavra pode adquirir na língua de sinais brasileira e no português. A contextualização das diversas formas de significação que uma palavra exerce é parte essencial na aprendizagem de uma segunda língua. A hipérbole “estou morrendo de calor” faz sentido para muitos ouvintes, pois trata-se de uma figura de linguagem naturalizada, isto é, comum aos nativos em português brasileiro. Entretanto, para um surdo em processo de aprendizagem do português como L2, pode parecer estranho, ou que realmente alguém está à beira da morte em vista do clima. É preciso também enfatizar as diferentes formas de organização das frases, orações e sentenças entre a língua de sinais brasileira e português escrito como L2, como discutido, a intenção é formar surdos bilíngues, com fluência em ambas as línguas.



A reescrita, é o momento de “aparar as arestas”, avaliar o que precisa ser “reensinado” e “reaprendido”. Assim, é fundamental que o docente através de acompanhamento adequado acentue os aspectos que precisam ser alinhados na compreensão do português escrito como L2, como ilustrado:

O professor, portanto, precisa, constantemente, analisar os “textos surdos” para: listar os “erros”, classificá-los, estabelecer uma tipologia, a frequência com que ocorrem; é preciso identificar prováveis causas e elaborar estratégias para auxiliar os alunos a superá-los (FARIA-NASCIMENTO et al., 2012, p. 196-197).

Como exposto, a reescrita é a fase da ressignificação de alguns aspectos aprendidos. É o momento para refletir, discutir e pontuar estruturas que precisam de mais atenção na compreensão do português escrito como L2 pelo estudante surdo. Por meio da reescrita o professor pode diagnosticar em que fase de aprendizagem o estudante surdo se encontra e assim elaborar metodologias para fazê-lo ir além.

Ainda em relação ao Letramento Visual, Faria-Nascimento et al. (2021) defendem um ensino contextualizado e funcional a partir de diferentes gêneros textuais e literários, de modo que o estudante surdo compreenda as especificidades de cada texto e seus diferentes empregos no âmbito social, como descrito

O ensino de PSLS (português como segunda língua dos surdos) parte da oferta de inputs visuais, a saber, textos autênticos, de diferentes gêneros textuais; nunca se parte do léxico isolado e/ou descontextualizado. Para o efetivo ensino, é preciso oferecer o maior número possível de textos, de diferentes gêneros textuais e literários para serem explorados pela leitura visual dos estudantes, tomando-se os textos escritos em português como fonte. Quanto ao output, é preciso, ao mesmo tempo, incentivar a produção escrita dos estudantes, sem trauma, com respeito à identidade e à interculturalidade dos estudantes surdos, tomando-se os textos produzidos em português escrito, pelos estudantes, como alvo (FARIA-NASCIMENTO et al., 2021, p. 30).

Para formar um surdo bilíngue faz-se necessário prepará-lo para compreender e produzir escrita em diferentes tipos e gêneros textuais, de acordo com suas diferentes funções dentro da sociedade, tanto no contexto impresso, quanto digital ou on-line, colocando o estudante surdo em contato com situações similares àquelas encontradas nas interações com os ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



As pesquisas e discussões apresentadas nesse estudo permitem compreender as especificidades do processo de aprendizagem do português escrito pelos surdos, o que consiste na aprendizagem da modalidade escrita de uma segunda língua. Como discutido, para alcançar um processo de aprendizagem satisfatório, é necessário garantir, inicialmente, a aquisição da língua de sinais brasileira como L1 para que o surdo internalize os conceitos constituintes de seu ambiente. Uma vez naturalizados, ele poderá estabelecer mentalmente a associação entre conceito e palavra escrita no português.

Os estudos apontam a existência de muitas inadequações nas metodologias de ensino do português escrito aos surdos, resultando num baixo rendimento na aprendizagem. Diante disso, o Letramento Visual, consolidado sobre a língua de sinais, emerge como uma concepção adequada ao ensino da escrita aos surdos. A característica visuoespacial dessa concepção oferece um contexto mais confortável e favorável para a educação dos surdos.

Os estudos sobre o Letramento visual defendem que o surdo pode construir uma imagem mais positiva sobre si mesmo e ainda compreender o aspecto visual de sua língua; suas experiências visuais não são vistas como formas deficitárias de acesso e assimilação de informação. Ao contrário, constituem parte de um processo diferente, produtivo, e de reconhecimento do mundo, por meio do qual os surdos podem interagir, aprender e produzir conhecimento. O Letramento visual contribui com a construção de um senso de pertencimento a uma comunidade, por pessoas que compartilham a mesma língua, tradições, valores e aspectos culturais.

As discussões também permitem compreender a produção escrita dos surdos como enunciados que refletem e acomodação dos conhecimentos entre a primeira e a segunda língua. Dito de outra forma, a escrita do surdo demonstra em que nível ou estágio de desenvolvimento da língua-alvo ele se encontra, o que demonstra que o processo de aprendizagem de segunda língua ou língua adicional consiste num processo contínuo, que ocorre em níveis e estágios.



Esse complexo processo parece não ser conhecido pela maioria dos leitores de textos surdos, pois ao se depararem com a produção escrita dos surdos tendem a classificá-la como atípica, falha ou um reflexo da deficiência dos surdos, sem considerar os processos dialógicos entre as estruturas da primeira e segunda língua, sem ponderar sobre os desafios enfrentados por muitos surdos em contexto escolares despreparados para ofertar um ensino adequado.

Todas essas considerações nos permitem rever concepções, entre as quais, a forma de apropriação da escrita pelos surdos. Estima-se que a, a divulgação de estudos como este, entre outros relacionados, pode minimizar os preconceitos sobre os surdos, sua língua e cultura, assim como, contribui para ampliar pesquisas que abordam uma temática tão ampla e complexa como é a aprendizagem do português escrito pelos surdos.

REFERÊNCIAS

CAMPELO, A. R. e S. **Pedagogia na educação de surdos-mudos**. 2008. 166 f. Tese (Doutorado) – Curso de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CRATO, A. N.; CÁRNIO, M. S. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 233-250, 2009.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 252-283.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 11.; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 17., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2012. Tema: INES 155 anos: a educação de surdos em debate. FAULSTICH.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: Caderno Introdutório, 1ª Ed. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP/MEC, Brasília, 2021.

GESSER, A. **LIBRAS**: que língua é essa? São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e Intérprete sobre esta experiência.** Caderno Cedes. Campinas. vol. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LOPES, L. B.; THOMA, A. S. **Estudos surdos em educação no Brasil: a produção do campo no período de 1996-2006.** In: Fórum (Rio de Janeiro). Rio de Janeiro. Vol. 37 (jan./jun. 2018), p. 21-36. 2018.

MENDES, A. P. S.; OLIVEIRA, A. A. Estigmatização da escrita do surdo em práticas discursivas no YouTube. **Anais dos Seminários Internacionais de Estudos de Linguagens e das Semanas de Letras -FAACL/UFMS.** n. 2. p. 123- 132, 2020.

SANTOS, F. M. A. **O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras.** Inventário (Universidade Federal da Bahia. Online), v.8, p.1-16, 2011.

SELINKER, L. Interlíngua. **Revista Diadorim**, v. 22, n. 1, p. 275-295, 1972. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2020.v22n1a30523>, originalmente publicado sob a referência: SELINKER, Larry. Interlanguage. In: **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 10: 3 (1972), p. 209-231.

SILVA, R. A. F.; SEABRA, A. G. **Crianças surdas e experiências com a palavra escrita.** Educação e Pesquisa, v. 48, p. 3-19, 2022.

SILVA, C. M. M. **A Interlíngua português-Libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do português escrito como segunda língua.** 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.14, n. 4, p. 957-986, 2014.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

VIANA, M. M. C. **Libras e português como L2: a escrita dos surdos nas redes sociais.** 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 2a ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

166

Recebido em 20 de julho de 2023.

Aprovado em 16 de agosto de 2023.