

(Re)Pensando o ensino de português como segunda língua para surdos brasileiros: análise de uma produção textual

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

angelabaalbaki@hotmail.com

RESUMO: O presente texto tem como propósito analisar a produção textual (argumentativo-dissertativo) de uma surda, aluna de um curso pré-vestibular no Brasil. Também apresentamos uma breve retomada histórica a respeito do aparato legal que promove a educação bilíngue para surdos, considerando a Libras como primeira língua e o ensino de português como segunda língua, com destaque para a valorização da identidade linguística e cultural dos surdos brasileiros. Apontamos que a escassez de divulgação sobre saberes a respeito da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a persistência de preconceito linguístico, por sua vez, são obstáculos que dificultam a aprendizagem da língua portuguesa por parte do aluno surdo. Isso pode ser observado com a descrição de equívocos realizados por surdos ao produzirem textos em uma segunda língua. Sendo assim, existem barreiras que devem ser superadas para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Surdos; Segunda língua; Produção textual.

ABSTRACT: In the present text the author aims to analyze the textual production (argumentative-dissertative) of a deaf woman, a student of a pre-university course in Brazil. We also present a brief historical review of the legal apparatus that promotes bilingual education for the deaf, considering Libras as the first language and the teaching of Portuguese as a second language, with emphasis on valuing the linguistic and cultural identity of deaf Brazilians. We point out that the lack of dissemination of knowledge about the Brazilian Sign Language (Libras) and the persistence of linguistic prejudice, in turn, are obstacles that make it difficult for deaf students to learn the Portuguese language. This difficulty can be observed in the description of mistakes made by deaf people when producing texts in a second language. Therefore, there are barriers that must be overcome to make the teaching-learning process effective.

KEYWORDS: Teaching Portuguese Language; deaf; second language; textual production.

Não é difícil supor como é complicada a questão de os surdos assumirem sua diferença linguística e lutarem politicamente por seu reconhecimento, o que os coloca na situação de “estrangeiros” dentro de seu próprio país! Por que estrangeiros? Pelo fato de, mesmo nascendo no Brasil e compartilhando aspectos culturais que constroem a identidade nacional, não aprenderem a língua pátria como língua materna, tal como acontece com a maioria dos brasileiros (Fernandes, 2006, p.5).

Introdução

A formulação “ser estrangeiro no próprio país” nos permite dizer que as diferenças linguísticas de certos grupos em um país multilíngue (mas que se apresenta muitas vezes como monolíngue) fazem-lhes sentir como sujeitos alheios a uma dada realidade linguística. Esse é o caso da comunidade surda brasileira. Em sua grande maioria, os sujeitos surdos são usuários de uma língua sinalizada, que não se confunde com a língua portuguesa. Essa diferença linguística faz funcionar a relação de uma língua-outra de um sujeito surdo brasileiro-estrangeiro. Nesse sentido, é relevante buscar as questões sócio-históricas que apontam para determinadas formas de dizer em línguas sinalizadas, de fato minorizadas.

Soma-se a isso, no cenário educacional brasileiro, a busca pela promoção da equidade linguística. Uma demanda que se tornou, nas últimas décadas, uma pauta central do movimento surdo, exigindo abordagens e metodologias de ensino que atendam às necessidades linguísticas específicas desse grupo. A centralidade da linguagem no processo educacional é incontroversa, sendo condição para a construção e a divulgação de conhecimento, assim como para a interação social. Contudo, para a comunidade surda, que utiliza predominantemente a língua de sinais, os desafios no acesso ao ensino de uma segunda língua (L2) são inúmeros. Podemos listar alguns desses: desconhecimento da língua de sinais por parte da sociedade, desprestígio social da Libras, preconceito linguístico, restrição de uso (baixa circulação linguística). Na educação de surdos, há de se

preconizar o processo de ensino de uma L2 tanto em seus aspectos linguísticos quanto culturais.

Diante do exposto, o propósito desta reflexão é buscar repensar o ensino de língua portuguesa para surdos. Para tal, concentramos na análise de uma produção textual de uma aluna surda, apontando alguns caminhos tomados pela discente para tecer sua formulação. O presente texto, além de sua introdução e considerações finais, está dividido em três partes. Em primeiro lugar apresentamos os marcos legais que garantem o ensino bilíngue para surdos. Em seguida, discutimos as principais dificuldades observadas a respeito da produção de textos em LP como segunda língua. Por fim, analisamos a produção textual de uma aluna surda inscrita em um curso pré-vestibular.

1. A situação da educação bilíngue de surdos brasileiro: marcos legais

Apesar dos avanços alavancados pelas conquistas legais que marcam o início do século XXI, a educação de surdos é caudatária de processos seculares que perpassam, sobretudo, a interdição histórica pela qual as línguas de sinais passaram. Essa condição de interdição linguística afetou sobremaneira a produção de saber metalinguístico dessas línguas, suas formas de circulação social e de transmissão por gerações.

Retrospectivamente podemos dizer que, como uma forma de reduzir o apagamento pelo qual as línguas de sinais advieram e dirimir os problemas na educação de surdos, os movimentos sociais buscaram garantir direitos civis a essa comunidade em relação ao uso da língua que lhe seria própria. Deste modo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é tomada e significada como um elemento que confere à comunidade surda sua identidade. Certamente, foi e é de grande importância o papel do movimento surdo, em que se destaca, no Brasil, a atuação da FENEIS (Fundação Nacional de Educação e Integração dos

Surdos). O principal movimento ficou conhecido como “Movimento surdo em favor da educação e Cultura Surda no Brasil”.

As principais pautas do movimento foram: a luta pelo reconhecimento da Libras e a promoção da educação bilíngue de surdos. Em relação à primeira, uma série de leis foi sancionada nas últimas duas décadas, a Lei nº 10436, de 2002, que dispõe e regulariza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, e o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Em relação à segunda, houve a promulgação da Lei nº 14.191, de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Trata-se, de fato, de uma alteração na LDB (BRASIL, 1996), que na seção Capítulo V-A, Da Educação Bilíngue de Surdos, especificamente no artigo 60, em que se lê

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Seguindo o que estabelece a lei, na educação de surdos no Brasil, o português é considerado a segunda língua (L2) desses discentes, sendo ensinadas apenas duas habilidades linguísticas, quais sejam, a compreensão leitora e a produção escrita. Dito de outra forma, a única via de acesso à língua portuguesa é a escrita, visto que é visual. Assim, considera-se que o bilinguismo dos surdos brasileiros deva compreender a aprendizagem da “língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua” (Fernandes, 2007, p.2).

O destaque dado à aprendizagem de língua de sinais se justifica, pois a maior parte dos alunos surdos advém de famílias ouvintes, que não sabem essa língua. Tal ausência de inserção da língua de sinais na primeira infância ocasiona uma demora significativa nos processos de desenvolvimento linguístico. Cabe frisar que

A língua brasileira de sinais desempenha, para as pessoas surdas, as mesmas funções de uma língua oral para as ouvintes. Isso significa que todas as situações que envolvem o uso da língua oral podem ser vivenciadas pelas pessoas surdas por meio da língua de sinais. Como primeira língua, ela vai ter papel fundamental na aprendizagem do português, pois possibilitará aos aprendizes surdos o conhecimento de mundo e o de língua, uma contribuição para poderem entender o significado do que leem - deixando de ser meros decodificadores da escrita -, bem como para produzirem textos-e não apenas repetirem estruturas frasais memorizadas (Pereira, 2024, p. 22).

Logo, a justificativa pela defesa do bilinguismo também se direciona para sua primeira língua (L1). Afinal, “[n]uma proposta bilíngue, a escola deve possibilitar, principalmente no caso de filhos de pais ouvintes, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, o que vai se dar na interação com usuários fluentes desta língua, preferencialmente surdos” (Pereira, 2014, p. 148).

Deve-se, contudo, observar que se trata de um bilinguismo em perspectiva socio-funcional, que compreende o surdo como parte de uma minoria linguística que constrói o conhecimento a partir de aspectos sócio-políticos e ideológicos. Trata-se, decerto, de um marco na história da comunidade surda, já que se tornou possível promover uma educação que respeite o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e que os compreenda como sujeitos bilíngues e biculturais. Essa condição de bilinguismo permite a comunidade surda ter acesso a bens culturais em ambas as línguas, situação que garante a inclusão social. Assim, “os surdos podem ser considerados bilíngues ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras” (Fernandes, 2007, p.2).

Acerca dessa condição socio-funcional do bilinguismo para surdos, Fernandes & Moreira (2014) destacam a importância de reestruturar o quadro escolar atual no qual as práticas de ensino de línguas ainda são, predominantemente, baseadas na oralidade em detrimento do uso de recursos visuais. Pensando em um processo de ensino-aprendizado melhor aproveitado pelo aluno surdo, os materiais em vídeo tornam-se importantes aliados. Desta feita, o uso de novas tecnologias na produção e na edição de vídeos em Libras torna-se indispensável na educação bilíngue de surdos. Passemos a algumas características próprias de produções textuais em português produzidas por alunos surdos.

2. Dificuldades no ato de produzir um texto em uma língua outra

Como já comentado no tópico anterior, em geral, os alunos surdos adquirem tardiamente a língua de sinais, pois, normalmente, são filhos de pais ouvintes que não utilizam a Libras (ou melhor, a língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas é desconhecida da maioria dos brasileiros), e aprendem essa língua quando vão à escola. Nessa situação linguística diferenciada, o aluno surdo não encontra pares linguísticos com quem possa se comunicar e interagir, visto que em várias circunstâncias estão sozinhos em sala de aula de escolas regulares.

Na proposta de educação bilíngue, há de se considerar também os vários perfis sociolinguísticos dos sujeitos surdos, não somente por questões de tipos de surdez (leve, moderada, profunda), mas situação linguística de sua aquisição de L1 e aprendizagem de L2; de seu contexto familiar (se pais ouvintes sinalizantes ou não; se surdos, sinalizantes ou não), níveis de fluência tanto na língua de sinais quanto na língua oral majoritária de seu país/região, entre outros.

Conseqüentemente, o ensino de português como L2 para alunos surdos passa por diversas adversidades, abrangendo desde as condições

insatisfatórias oferecidas aos alunos (a ausência de professores bilíngues ou ainda a ausência de intérpretes educacionais) à falta de produção de materiais didáticos e de metodologias de ensino adequadas e eficazes. No que diz respeito ao ensino efetivo do português escrito, Guimarães & Silva (2016) destacam a importância da formação de professores fluentes em Libras e especializados no ensino de português como segunda língua para surdos e a necessidade de materiais didáticos específicos para esses alunos.

Levando isso em consideração, identificamos dois grandes desafios para os professores no ensino de língua portuguesa para surdos, visto que grande parte dos docentes brasileiros não é fluente em Libras e os materiais próprios para esse ensino são escassos. Essas situações marcadas por lacunas, impedem ou dificultam, em grande medida, que o aluno surdo aprenda a ler e a escrever uma língua de modalidade oral-auditiva.

Como qualquer aprendiz de L2, as produções textuais de alunos surdos são marcadas por interferências da L1, ou seja, certas estruturas linguísticas da Libras fundamentam a escrita da língua portuguesa, pois “a língua de sinais mobiliza as hipóteses na escritura do português pelos surdos e se reflete em seus textos” (Fernandes, 2007, p.9). Destarte, enfatizamos que

[o]s ‘erros’ que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência da sua primeira língua (a língua de sinais) e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo (a língua portuguesa) (MEC, 2006, p.86).

Tais interferências podem causar estranheza por parte de docentes que não conhecem a Libras. Preliminarmente, o texto do aluno surdo pode ser visto como sem sentido, sem coerência e sem estrutura gramatical. Além disso, muito do que esse aluno produz, acaba sendo internalizado de forma equivocada, o que pode ocasionar um processo de fossilização, isto é, a incorporação de formas incorretas na competência linguística da L2. Nesse caso, devemos nos lembrar que

[...] a apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso a escrita do Português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita (Dechant- Brocado, 2003, p.312-313).

Ademais, no caso de línguas de modalidades distintas, como as que abordamos nesta reflexão, marcam-se as diferenças culturais existentes entre ouvintes e surdos. Como destaca Quadros (2004),

[s]urdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual (Quadros, 2004, p.10).

Portanto, cabe aos professores a criação de propostas didáticas que ajudem o aluno a transpor a produção realizada em uma língua a outra. Assim, especificamente, no processo de produção textual em língua portuguesa, há de se sopesar a questão da modalidade das línguas, por exemplo, o caráter de simultaneidade da língua de sinais em relação ao de sequencialidade das línguas orais) e a da bagagem histórica da Libras em contraste com a trajetória das línguas orais, especificamente da língua portuguesa escrita.

Com o intuito de exemplificar a diferença de modalidades entre as duas línguas e como isso implica a produção textual de alunos surdos, incorporamos o que Fernandes (2007) aponta:

A flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, entretanto, não correspondem às regras da língua portuguesa. Essa constatação óbvia, demonstra que sua modalidade visual-espacial de representação guarda especificidades que a diferenciam do português, mas possibilitam a expressão de qualquer conceito ou referência de dados da realidade (Fernandes, 2007, p.2).

É comum nos deparamos com produções de alunos surdos que, embora em níveis diferentes de apropriação da escrita, apresentem características semelhantes quanto à estrutura. De acordo com Fernandes (2007), as produções se caracterizam pelas seguintes particularidades: a) palavras inadequadas; b) troca ou omissão de artigos; c) problemas no uso de preposições, conjunções e outros elementos de ligação; d) inexistência ou inadequação de concordância nominal (gênero, pessoa e número); e) uso inadequado ou falta de verbos¹; f) alterações na estrutura frasal usual do português S-V-O (sujeito-verbo-objeto).

A despeito dessas características observadas por Fernandes (2007), constata-se que muitos surdos, em níveis mais elevados de apreensão da língua portuguesa escrita, apresentam resultados satisfatórios.

A constatação de haver, por um lado, pessoas surdas que alcançam bom desempenho na compreensão e no uso da língua portuguesa escrita e, por outro, ouvintes que apresentam dificuldades nessas habilidades é prova de que as dificuldades dos surdos não decorrem da surdez, mas da forma como o português escrito tem sido ensinado (Pereira, 2024, p. 21).

Logo, os problemas enfrentados por alunos surdos, comumente, são originados em propostas didáticas pouco eficazes e que não dialogam com a especificidade linguística da Libras e da cultura surda. A seguir, apresentamos a análise de uma produção textual.

3. Análise de produção textual realizada por sujeito surdo

A produção textual foi coletada em um curso de pré-vestibular comunitário localizado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), no primeiro semestre

¹ Fernandes (2007) ainda destaca que nos textos gerados por alunos surdos há omissão frequente dos verbos SER, ESTAR, FICAR, por inexistirem em Libras. A produção dessas omissões resulta em construções atípicas, que são interpretadas como enunciados telegráficos.

de 2019, cujo objetivo era a preparação para a realização de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Cabe registrar que o Enem desempenha um papel crucial na seleção e no ingresso de estudantes nas instituições brasileiras de ensino superior.

O público-alvo delineado do curso compreende os alunos do 3º ano do Ensino Médio ou aqueles que já concluíram esse segmento, inseridos em ambientes de aprendizado que contam com a presença de um professor e de um intérprete de Libras-Português, o qual executava a mediação linguística da única estudante surda da turma.

Dentro desse contexto, o gênero textual escolhido para ser desenvolvido durante as aulas do curso foi o dissertativo-argumentativo. A escolha do gênero se justifica pela sua recorrência nas provas de redação do Enem, refletindo a importância de o aluno desenvolver habilidades específicas, como a argumentação, a coesão textual e a capacidade de expressar ideias de forma clara e coerente.

Os estudantes do pré-vestibular, nesse ensejo, deveriam: a) reconhecer as partes que compõem o gênero textual proposto; b) elaborar as partes que compõem o gênero; c) compreender a estrutura e os elementos necessários para a escrita do gênero; d) produzir textos no modelo esperado na redação Enem.

Durante a realização do curso, foram produzidas algumas atividades de produção textual. Para a presente reflexão, selecionamos a produção que teve o seguinte tema motivador: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, baseado em prova do Enem realizada no ano de 2017, conforme nos mostra a figura abaixo.

FIGURA 1 - Tema da redação do Enem de 2017



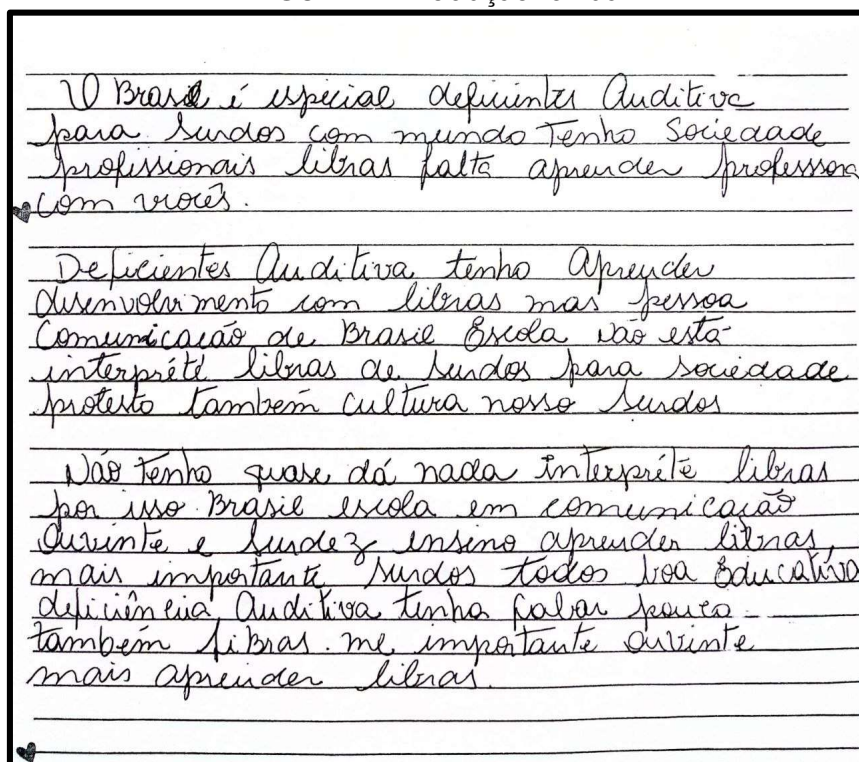
(Fonte: INEP - MEC, 2017)

Cabe registrar que foram explorados, ao longo das aulas de redação em língua portuguesa, os seguintes tópicos: i) apresentação da estrutura e os elementos necessários para a escrita de uma redação; ii) a elaboração das partes que compõem o gênero dissertativo-argumentativo (Introdução; argumento 1; argumento 2; conclusão) a partir de fatos e argumentos conhecidos; iii) produção de textos escritos com diferentes temas de redação Enem, elaborando proposta de intervenção²; iv) desenvolvimento de escrita individual da redação pelos alunos em LP.

Abaixo, inserimos a produção textual de estudante surda, como já afirmamos, a única em uma turma de alunos ouvintes.

² A proposta de intervenção deve sempre respeitar os direitos humanos. Nesta ocasião, o estudante deve selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

FIGURA 2 - Produção textual



O Brasil é especial deficientes Auditiva para surdos com mundo Tenho Sociedade profissionais libras falta aprender professor com vocês.

Deficientes Auditiva tenho Aprender desenvolvimento com libras mas pessoa Comunicação de Brasil Escola não está intérprete libras de surdos para sociedade protesto também cultura nosso surdos

Não tenho quase dá nada intérprete libras por isso Brasil escola em comunicação surdos e surdez ensino aprender libras, mais importante surdos todos boa Educação deficiência Auditiva tinha falar pouco também libras. me importante surdos mais aprender libras.

(Fonte: arquivo pessoal, 2019)

De forma a basear nossa análise, retomamos alguns exemplos de impasses que envolvem sujeitos surdos que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2). A apreciação da produção textual da estudante surda, pautada no reconhecimento de sua singularidade linguística, considerou os seguintes aspectos: a) adequação ao tema proposto; b) sequência lógica de ideias e estrutura do texto; c) ortografia; d) domínio de componentes gramaticais (uso de artigos, preposições, conjunções, flexão verbal etc.).

Preconiza-se que, na avaliação de produção textual em língua portuguesa realizada por surdos, primeiramente, devam ser observados os aspectos semânticos. Em seguida, a sequência lógica das ideias e estruturação para se ter a compreensão do texto. E, por fim, o domínio dos aspectos ortográficos e gramaticais. De acordo com tal hierarquização, iniciamos nossa análise observando as partes gerais do texto e seguimos às partes específicas.

Retomando os aspectos listados anteriormente, organizamos quatro tópicos, que se seguem.

3.1. Adequação ao tema proposto

A produção está adequada ao tema proposto, já que aponta os principais desafios: a falta de intérpretes nas escolas; o desconhecimento da Libras e da cultura surda por parte de professores. O tema reflete uma situação vivida e revivida por alunos surdos brasileiros em suas práticas escolares por décadas. Talvez, por isso, a aluna tenha conseguido expor suas ideias com relativa clareza dentro do que foi proposto.

3.2. Sequência lógica de ideias e estrutura do texto

As orações simples e justapostas, organizadas em três parágrafos, resultaram em um texto sequencialmente estruturado. A sequência das ideias parece repetir, principalmente, uma queixa: ausência de intérpretes de Libras em sala de aula.

Em termos de sua estrutura, podemos dizer que é uma produção com três parágrafos, como em geral esse tipo de gênero (dissertativo-argumentativo) é efusivamente ensinado em cursos de pré-vestibular. É interessante que nessa estrutura, comparece no final do último parágrafo uma proposta de intervenção, parafraseado em: “ouvintes deveriam aprender Libras”.

3.3. Domínio da ortografia

A ortografia propriamente dita não parece ser um problema da escrita. Há o uso de letras maiúsculas como, por exemplo, em “Escola” (provavelmente por ter sido marcada pela experiência de escrever no cabeçalho, o nome da escola onde estudou), e a forma equivocada de acentuar (usar o acento agudo na palavra “intérprete”. Segundo Fernandes (2007), a dificuldade em proceder

à acentuação é proveniente da condição linguística do surdo, já que exige a consciência sonora das palavras. Do mais, notamos que as palavras foram utilizadas em sua forma convencional, provavelmente, mais familiares à aluna.

3.4. Domínio de componentes gramaticais

O domínio de componentes gramaticais em português está imbricado com os da Libras. A escrita reflete um fio discursivo construído em uma outra língua, outra sintaxe. Os “erros” evidenciam o processo de aprendizagem da escrita em uma segunda língua; com interferências da língua de sinais na produção escrita em português da aluna surda.

É possível verificar que há o uso de artigo, preposições, advérbios, verbos flexionados no presente (na 1ª ou 3ª pessoas do singular) ou mantidos no infinitivo, pontuação (ponto final), mesmo que não utilizados adequadamente. A concordância nominal de gênero, no sintagma “Deficientes Auditiva”, também foi utilizada de forma inadequada.

Não foi observado o uso de elementos anafóricos que poderia resultar em um texto mais coeso. A estratégia elencada pela aluna foi o uso de estruturas frasais semelhantes, criando um efeito de paralelismo sintático - que não seguia necessariamente o padrão sujeito-verbo-objeto (SVO). Fernandes (2007) indica que os enunciados produzidos por estudantes surdos são geralmente curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. E pela interferência da Libras, poderiam ocorrer inversões como OSV e OVS nas produções em língua portuguesa escrita. Nesse sentido, pudemos averiguar, que segundo Silva & Favorito (2009),

o aluno surdo pode estar privilegiando na escrita aspectos outros, diferentes daqueles esperados pelo ouvinte letrado (o professor) e isso, de certa maneira, explica a necessidade do surdo de se apropriar de forma por vezes inesperada da escrita do português para expressar suas ideias, marcando nesse momento sua própria história de apropriação dessa língua (p.52).

De forma ampla, a produção textual ora analisada indica quanto o ensino de língua portuguesa como L2 precisa ser repensado no país, para que os alunos surdos possam galgar outros patamares linguísticos. Pretendemos que com essa reflexão não apenas abordar as particularidades linguísticas desse grupo, mas também incentivar a criação de estratégias pedagógicas inovadoras que possam potencializar o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção de textos dissertativo-argumentativos em língua portuguesa, promovendo, assim, a inclusão efetiva e a equidade no acesso ao conhecimento e ao ensino superior. E como isso poderia ser alcançado?

A Libras deve ser exercida, conforme afirma Barbosa (2016, p. 47), “não só dentro da Comunidade Surda, mas também na sociedade ouvinte, além de ser um incentivo para a defesa da Educação Bilíngue para surdos”. Entendemos que a Libras na escola, além de ser uma das línguas de instrução para os alunos surdos, é garantia para romper barreiras linguísticas na sociedade. Por sua vez, Bernardino & Drumond (2012) sustentam que é igualmente válido ressaltar a importância que os professores possuem no processo de ensino do português para surdos, pois esses devem buscar entender as especificidades do aprendiz da segunda língua e a diferença entre as modalidades oral-auditiva e visual-espacial.

Considerações finais

A elaboração dessa pequena análise de uma produção textual foi norteada pela compreensão da língua de sinais como uma língua legítima e autônoma. Ao descrever a produção textual, acabamos por explorar determinadas nuances do processo de ensino do português como L2 para surdos, sempre ponderando acerca dos aspectos linguísticos e culturais. Em outros termos, a reflexão ora realizada pretende oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes para os surdos, um grupo de minoria linguística.

Ainda podemos verificar, em parte da literatura da área, que os surdos são retratados, muitas vezes, como

[...] estrangeiros no uso do Português e que muitas de suas construções são próximas das de um falante não nativo. Isso se dá, principalmente, em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos colocados de forma inadequada por quem não tem vivência na língua” (Dechant- Brocado, 2003, p.317).

Apesar de os surdos serem considerados “estrangeiros’ no uso da língua portuguesa, alguns têm apresentado bom desempenho na aprendizagem das competências leitora e de produção textual em L2 (Pereira, 2024). Partimos do pressuposto de que a aprendizagem de uma L2 pode ser enriquecedora e acessível para a comunidade surda, quando abordada de maneira adequada, considerando sua primeira língua e a experiência visual. Defendemos, portanto, que o uso de metodologia de ensino que faça uso de imagens, vídeos em libras, esquemas de funcionamento das estruturas linguísticas de cada língua, papel da cultura e da identidade dos surdos seja a alternativa mais acertada para conquistar tal desempenho.

Sabemos que o surdo enfrenta diversos desafios educacionais e sociais, sendo necessário observar-se como esse grupo minoritário se relaciona com o português, a língua oral majoritariamente utilizada no Brasil. Se o sujeito surdo tem a imposição de ser bilíngue para viver em uma sociedade letrada em uma língua oral, que essa imposição seja baseada em uma relação menos conflituosa com a língua portuguesa.

Nessa perspectiva, concluímos ser extremamente relevante evidenciar ao sujeito surdo que aprender o português como segunda língua é imprescindível para compreender o outro mundo no qual ele também está inserido e do qual faz parte intrínseca. Assim, talvez possa deixar de “ser estrangeiro” no próprio país e ser considerado um sujeito que se diz em duas línguas legitimamente brasileiras.

Referências

- Barbosa, E. R. A. (2016). *Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Bernardino, E. L. A. & Drumond, M. F. (2012). Curso de produção textual e prática de português para surdos: um projeto de extensão. *Anais do II SIELP* (Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa), Uberlândia :EDUFU, v. 2, n. 1, p.1-9.
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25.
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30.
- Brasil. (2021). *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.
- Dechandt-Brochado, S. M. (2003). *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Doutorado em Linguística. Assis-SP: UNESP.
- Fernandes, S. (2007). *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Grupos de Estudos por área. Curitiba,
- Fernandes, S. (2006). Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, Disponível em: <http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramento_s+surdos_2006.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- Fernandes, S.& Moreira, L. C. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em revista*. Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/nnumeroesp02/nnumeroesp02a05.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2021.
- MEC. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Pereira, M. C. C. (2014). O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*. Editora UFPR. Curitiba, Edição Especial n. 2, 143-157.

- Pereira, M. C. C. (2024). Aprendizagem da língua portuguesa por crianças surdas. In: Fernandes, S., Pereira, M. C. C. & Ribeiro, M. C. M. A. *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola, p. 21-44.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- Silva, G. M. & Guimarães, A. B. B. (2016). Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES. (Org.) *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt, New Jersey: APTP - American Organization of Teachers of Portuguese/ Boavista Press, p. 79-96.
- Silva, I. R. & Favorito, W. (2009). *Surdos na escola: Letramento e Bilinguismo*. São Paulo: REVER - Produção Editorial e Edição de Texto.