



IMPLICAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi analisar algumas implicações identificadas durante a aquisição da língua portuguesa escrita por surdos a partir da perspectiva do bilinguismo preconizado pelas Políticas Públicas brasileiras. Para atingir esse objetivo empregamos a pesquisa bibliográfica realizando uma busca em publicações em bases eletrônicas de dados como: portal de periódicos Capes e Scielo, além de livros e outras publicações. Sabemos que esse tema continua sendo uma preocupação dos pesquisadores da área, uma vez que foi identificado um lento avanço no encaminhamento de novas alternativas para superar dificuldades desse processo, embora divisemos possibilidades de avanço no âmbito do contexto brasileiro.

ABSTRACT: The objective of this research was to analyze some of the implications identified during the acquisition of the written Portuguese language by deaf people from the perspective of bilingualism – advocated by Brazilian Public Policies. In order to achieve this, we used bibliographical research by searching publications in electronic databases such as: Capes journal portal and Scielo, as well as books and other publications. We know that this theme continues to be a concern of researchers in the area, since a slow progress has been identified in the referral of new alternatives to overcome difficulties of this process, although we can see possibilities for advancement within the Brazilian context.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição; escrita; surdos.

KEYWORDS: acquisition; writing; deaf.

Implications on the acquisition of the Portuguese language by the deaf: some reflections on the teaching and learning of writing

SANDRA MARIA DE LIMA ALVES

Professora licenciada em Português e francês pela Universidade Católica de Pernambuco(1992), com Especialização em Avaliação da Língua Portuguesa pela universidade Federal de Pernambuco(1999). Mestra em Ciências da Linguagem, pela Universidade Católica de Pernambuco(2012). Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco(defesa pública prevista para fevereiro 2019). Atua como professora de Análise Textual, Língua Portuguesa e Produção Textual I e II na Faculdade Estácio de Sá do Recife, nos seguintes cursos: Ciências Contábeis, Direito, Sistema e desenvolvimento e Serviço Social e em escolas do Ensino Médio na Cidade do Recife: Colégio Damas, Colégio Marista São Luís, Colégio Eximius, como professora de Produção Textual. Membro do comitê Científico do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. sandralima1944@hotmail.com

WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI

Graduação em Letras Neolatinas pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) (1979) ; Formação e Licenciatura Em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1983), graduação em Pedagogia - Hab. Supervisão Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife (1981).Especialista em Fonoaudiologia (Unicap), Especialista em Educação Especial (UFPE). Doutorado em Salud y Familia - Universidad de Deusto/Espanha (2003). Pós Doutorado pela Universidade Federal da Paraíba. Professor assistente III da Universidade Católica de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, surdez, surdocegueira, cegueira, Libras, aquisição da linguagem e comunicação.

Recebido em 03/03/2019. Aprovado em 04/03/2019.



1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua portuguesa engloba a questão crucial da formação profissional do professor como importância estratégica. O reconhecimento dessa complexidade diz respeito à necessidade de interdisciplinaridade, ou seja, de visão generalista relacionada à educação e aos seus efeitos no mundo onde interagirmos. A respeito de tal reflexão, Carline e Scarpato (2008, p. 24) argumentam:

As decisões tomadas no processo de formação e autoformação do educador, para todos os níveis de ensino – escolhas, significações, atribuições, comportamentos, atitudes –, implicam procedimentos valorativos nem sempre claros e explícitos, tanto para quem busca aprender, quanto para aqueles que ensinam. Infelizmente, essa constatação indica a necessidade de reconhecer as inegáveis bases axiológicas da educação e, também, da formação do educador. (CARLINE; SCARPATO, 2008, p. 24).

Essa afirmação faz menção ao problema da escolha dos valores que os educadores devem ter com clareza, em suas posturas em sala de aula. Em outras palavras, quando se ensina, os objetivos filosóficos e políticos que se quer alcançar têm que ser bem definidos. Na formação do professor de língua portuguesa, convém esclarecer-lhe que agirá na sociedade, sobre as consequências éticas e morais das suas escolhas metodológicas, as quais poderão servir para transformar a sociedade ou para perpetuar as injustiças e discriminações existentes.

Vale salientar também, na formação do professor, que se deve considerar a afetividade como elemento mediador fundamental da prática docente. A psicologia desenvolvimentista, por meio, sobretudo, dos estudos de Henri Wallon, tem demonstrado a relevância do papel da afetividade no ensino-aprendizagem de modo geral. Segundo Carlini e Scarpato (2008, p.33) “[...] a emoção e a inteligência são inseparáveis no desenvolvimento humano; apesar de apresentarem caráter antagônicos, complementam-se”.

A inteligência, não funcionando separada da emoção, requer afetividade no processo de socialização para veicular as pessoas. Segundo essas autoras, uma pode se sobressair sobre a outra, mas estão sempre presentes, entrecruzando-



se. No espaço de sala de aula, esse fenômeno ganha relevância definitiva, porque professor e aluno se tornam parceiros de longo prazo e de trocas simbólicas.

Quando o professor de língua portuguesa se depara, na sua prática, com alunos em situação de pressão – como aqueles com deficiência –, torna-se indispensável a ele conhecer meios de tentar superar os possíveis problemas. Isso não implica tomar postura paternalista, mas, sim, compromisso com valores libertários. A busca de tal superação nem é simples nem pode ocorrer isoladamente de um projeto pedagógico.

Nesse contexto, pode-se buscar fundamentos na pedagogia freiriana, com seus conceitos críticos de educação bancária como instrumento de opressão. Na verdade, a educação tradicional precisa ser revista também quanto à formação dos professores naqueles aspectos automatizantes e aprisionantes dos oprimidos da nossa sociedade. Um educador que escolhe ser transformador adota atitude não de autoridade distante e inquestionável, mas de alguém mais próximo do aluno. Freire (2008, p. 67), defendendo o ensino dialógico, afirma:

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2008, p. 67).

Nessa perspectiva, tanto o professor, quanto o aluno se descobrem, na construção conjunta do conhecimento, educadores e educandos uns dos outros. Isso acontece, porque o aluno, ao chegar à escola, traz muitos saberes produzidos na sua socialização em outras instâncias, como a família, a igreja, os amigos e a mídia.

O professor de língua portuguesa numa sala de aula que inclui surdos – foco deste artigo – deve estar apto a problematizar seus pressupostos e perguntar-se: o que é ensinar essa língua para um grupo heterogêneo? As respostas para busca de estratégias certamente serão direcionadas para os conhecimentos sociolinguísticos, filosóficos, didáticos e técnicos. Daí surge outra questão: qual é a língua materna para o grupo de surdos de um país como o



Brasil? A resposta fundamentada na linguística e na pedagogia parece evidenciar que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é a língua materna dos surdos brasileiros, filhos de pais surdos. No caso de surdos filhos de pais ouvintes não podemos afirmar a mesma coisa.

Um resultado dessa atitude é que os surdos, que se encontram nas escolas inclusivas (escolas que possuem na mesma sala de aula alunos ouvintes e alunos surdos) já se colocam em desvantagem frente aos alunos ouvintes, pois são desafiados a aprender os conteúdos programáticos numa língua que não tem acesso naturalmente, o que aumenta suas dificuldades (LODI, 2013). Disso resultam o fracasso, o medo, a inibição e a baixa autoestima. O mesmo ocorre com outros grupos minoritários, como os indígenas brasileiros, por exemplo.

De fato, mudanças periféricas ou superficiais não são suficientes para arranjar soluções estruturais na ideia de inclusão dos surdos, segundo Streiechen *et al.* (2017), especialmente na busca da superação de dificuldades na escrita em língua portuguesa como segunda língua (L2), uma vez que o Brasil fez a opção pelo modelo educacional bilíngue que adota a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda (L2), preferencialmente escrita (LODI, 2013). As mudanças pertinentes englobariam toda a realidade educacional do Brasil, a qual é marcada por injustiças e contradições. Um ponto essencial em tais mudanças seria considerar o português como a segunda língua para os surdos, pois, como já mencionamos a Libras é sua primeira língua e o emprego da L2 se dá em situações concretas da vida diária dos indivíduos em processo de interlocução.

Uma visão sociointeracionista da linguagem evidencia a característica do conhecimento como construção coletiva na situação de trocas. Em tal visão, alunos e professores são parceiros e a escola não é o único lugar de aprendizagem dos conteúdos culturais construídos historicamente.

Percebe-se que os discursos carregam fortes traços da identidade e ideologia dos autores, isso é reflexo de sua constituição linguística coletiva e histórica. Dessa forma, o discurso habita diferentes níveis de tensões sócio-históricas. Na visão de Bakhtin/Volochinov (2009, p 95), “a palavra está carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial”. Sua proposta infere que os conflitos sociais historicamente constituídos são refletidos através dos conflitos



simbólicos da língua. O autor complementa, “é através da palavra que o sujeito se define em relação ao outro e em relação à coletividade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 p. 113).

O processo interativo em sala de aula, tem suas complexidades, tensões e conflitos, sobretudo, levando em conta a heterogeneidade existente na nossa sociedade. As rivalidades, a competição e variedade de visões de mundo, muitas vezes, criam problemas que exigem bastante preparo didático e político do professor-educador. A produção textual passa a ser organizada de forma heterogênea, haja vista o grau e o tipo de conhecimento de cada componente do grupo. Os alunos relacionam aquilo que estão aprendendo com conhecimentos trazidos de sua realidade coletiva. Desse modo, pode-se conceber a linguagem e seu processo de significação como produto social e expressão de valores sociais coletivos e não individualizados, conforme postulado por Bakhtin/Volochinov (2009).

“O autor complementa sua tese afirmando que “a palavra está carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p.95) e continua “é através da palavra que o sujeito se define em relação ao outro e em relação à coletividade” (p. 113). É, portanto, por meio dela que o sujeito se define como alguém capaz de expor e defender seus pontos de vista, de argumentar. A proposta de Bakhtin infere que os conflitos sociais historicamente constituídos são refletidos através dos conflitos simbólicos da língua.

Convém ainda entender as transferências e projeções que os alunos fazem nas inter-relações mediadoras do ensino-aprendizagem. Quando se pensa nos alunos surdos, especificamente, pergunta-se sobre os conhecimentos de sua primeira língua, a Libras e suas interferências na aquisição da língua portuguesa. Diante dessa grande complexidade, ganha destaque a contribuição do pensamento de SKLIAR (2009, p. 29):

Há aprendizes que são fluentes na língua de sinais, há aprendizes que ainda têm dificuldades e outros que não conseguem se comunicar em sua primeira língua. Este fato não inviabiliza o trabalho com o aprendiz surdo. Ao contrário, entendemos que em situações onde o aprendiz não pode fazer uso da estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da segunda língua e os



conhecimentos que já possui de sua primeira língua, passa a ser essencial que ele receba mais informações sobre a organização linguística da língua-alvo, seja nos níveis lexicais – semânticos, morfológicos, sintáticos.

Assim, propõe-se que, quando se dialoga com os surdos no espaço de trocas da sala de aula de português, o plano fonológico seja afastado. Recomenda-se o uso de textos escritos com conteúdos pertinentes ao mundo concreto das crianças surdas, porque assuntos desconhecidos funcionam como obstáculos desestimulantes, além do esforço que fazem para dialogar com ouvintes que não dominam a Libras.

A perspectiva do ensino de uma língua instrumental tem como referência exatamente a primeira língua do aprendiz. As dificuldades inerentes aos surdos, todavia, não devem ser vistas como deficiência natural; ao contrário, deve-se buscar estratégias capazes de otimizar suas habilidades e possibilidades cognitivas inerentes. De início, cabe aos educadores da área de línguas se qualificarem nos conhecimentos sobre a Libras, a fim de oferecerem as condições necessárias para os surdos interagirem com o grupo heterogêneo na escola. Ademais, a instituição de ensino deve seguir os direitos humanos e dar aos surdos tanto o acolhimento afetivo, quanto os meios adequados às suas demandas, que são, antes de tudo, sociais.

Um projeto de ensino-aprendizagem voltado para a inclusão e para o respeito às diferenças linguísticas dos surdos será facilitado se os educadores estiverem preparados não apenas teoricamente. Operacionalizar um ensino de caráter bilíngue, opção educacional adotada no Brasil, requer infraestrutura pedagógica, vontade política e, acima de tudo, formação do professor, para que esse consiga desenvolver novas competências (SILVA, 2014).

Trata-se, portanto, de o professor de língua portuguesa saber distinguir o modismo daquilo que realmente precisa ser reestruturado nas práticas de ensino. Isso evitará a ideologização da compreensão do conceito de originalidade metodológica. Quando a inovação fica restrita ao tecnicismo, a qualidade de ensino se desvincula da ética. A vigilância crítica do professor de língua portuguesa deve ser contínua ao avaliar o que as novas políticas inclusivas chamam de ensino inovador atualmente.



Em se tratando de surdos temos de trazer algumas especificidades próprias de um indivíduo cuja perda auditiva o impede de ouvir a palavra emitida pelo grupo social de ouvintes. O seu processo de aquisição da linguagem reveste-se de relevância no que se refere a como eles o constroem. Sabemos que se trata da possibilidade de transitar por dois caminhos distintos (oralidade e /ou sinais).

Dizemos isso com a finalidade de continuar as reflexões sobre a triangulação, ensino, aprendizagem de segunda língua e surdez, considerando que o objetivo desse artigo foi analisar algumas implicações identificadas durante a aquisição da língua portuguesa escrita por surdos a partir da perspectiva do bilinguismo. Elegemos como forma de abordagem a pesquisa qualitativa, bibliográfica realizando o levantamento de livros clássicos e artigos que tratem do tema, selecionando estudos que abordam a temática do ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos, em bases eletrônicas de dados Portal de Periódicos da Capes e Scielo - uma vez que acreditamos que as referidas bases indexam periódicos que disponibilizam artigos de qualidade científica comprovada.

2. REFLEXÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR SURDOS

O aprendizado de Língua Portuguesa como segunda língua por surdos ainda representa um desafio para os educadores. Esse desafio pode ser considerado, entre outros aspectos, a partir da posição, geralmente, desmotivada desse aluno, para essa aprendizagem.

Na atualidade, a questão da aprendizagem da escrita da língua portuguesa, quando se trata de crianças com surdez, remete a problemas antigos. Segundo Marcuschi (2008), no nosso processo sociocultural, focado nas línguas orais auditivas, ainda é difícil admitir a ideia de que o som pode ser e é dispensável no letramento.

Os pesquisadores Quadros (2012), Palomares (2012) e Marcuschi (2008) vêm mostrando que a ausência de sons não constitui impedimento para a língua se desenvolver. A associação feita comumente de letra com som faz pensar que este seria o único caminho para o letramento. Essa é a razão por que a oralização



ou a consciência do som aparece como condição *sine qua non* da construção da escrita no processo de alfabetização.

Dessa forma, os profissionais da língua portuguesa têm ensinado a língua oral de forma mecanicista, desfavorecendo a contextualização para a comunicação. Assim, as práticas didáticas repetitivas da linguagem escrita têm sido centradas em cansativa e desestimulante memorização de um sistema abstrato e estático de regras a que o aluno se submete para “supostamente” saber falar e escrever bem. Diante dessa situação, as dificuldades dos surdos se exacerbam.

No ensino tradicional, pensa-se apenas em adequar o aluno às necessidades socioeconômicas impostas pela sociedade. No ensino crítico, baseado no interacionismo, busca-se formar o aluno ativo, crítico e com pontos de vista formados sobre a realidade que o cerca além de transformador do mundo ao seu redor. De acordo com Lodi (2012), isso implica, necessariamente, na escolha consciente por parte do professor do conceito de língua que está adotando no seu cotidiano.

Considerando a visão de língua como um objeto heterogêneo, multifacetado, plural e em constante movimento dialético, cabe ao professor valorizar e explorar as variantes linguísticas nas suas aulas. Essa postura implicará, certamente, no reconhecimento e respeito pelas diferenças que os alunos surdos trazem para a escola, como também dos saberes aprendidos na sua comunidade social.

Segundo Pereira (2016), nesse contexto e considerando a educação bilíngue para surdos, a proposta contida nas Políticas Linguísticas atuais também prevê aulas ministradas em Libras para todos os estudantes surdos, buscando inclusão no aprendizado do português como segunda língua, colocando demandas para os professores e também para a própria linguística diante da necessidade de adequar métodos que possam incluí-los na construção desse saber essencial à cidadania.

Desse modo, a velha noção de ensino de língua precisa ser superada, urgentemente, por novas noções embasadas cientificamente e comprometidas com a transformação da sociedade, no sentido de formar educandos com pontos



de vista críticos sobre os acontecimentos que estão ao seu entorno e que saibam sustentá-los com argumentos consistentes.

A propósito, já há muito tempo, Vygotsky (1991) postulou a ideia de que o desenvolvimento de fala e escrita são desiguais. Além disso, os dois registros diferem na estrutura e no funcionamento, e as estruturas acústicas não são condição de desenvolvimento de uma língua.

Apesar do conhecimento psicolinguístico já sistematizado, na nossa cultura ouvinte, supõe-se, desavisadamente, que o processo de introjeção de regras da língua se opera por meio da oralidade. Podemos dizer que isso funciona para ouvintes, e nem sempre para surdos. Entretanto, existem outros caminhos para se trabalhar a língua em benefício do segundo grupo social. Fernandes (2003, p. 46), sobre tal situação, afirma:

Novos parâmetros de análise ou quaisquer propostas diferentes da tradicionalmente estabelecidas para a descrição de um fenômeno quase sempre provocam uma rejeição natural no meio técnico-científico em que se apresentam. Mesmo que estudos e experiências tenham demonstrado a eficácia de uma mudança no tratamento de um fenômeno, tal atitude pode exigir um esforço praticamente “insuportável” para muitos, advindo de um natural apego à tradição.

Mudanças de perspectivas ou de pontos de vista, com certeza, levam tempo e requerem muita divulgação para serem assinaladas culturalmente. O que se torna necessário compreender é que o oralismo não constitui a única base para se falar e escrever em sociedade onde a maioria é ouvinte. Quando se tem contato com a visão científica, da língua e do fenômeno da surdez, revela-se que, para os ouvintes, dominar o uso de uma língua, implica na apropriação de regras, independe apenas de leitura e de escrita.

Na língua sinalizada, o processo ocorre de forma análoga. Os surdos, uma vez expostos ao desempenho linguístico do seu grupo social, ativarão os mecanismos cerebrais necessários para aquele sistema. Fernandes (2003) e Quadros (2007) identificaram, em suas pesquisas, que os “erros” encontrados na formação de novas palavras pelas crianças surdas são os mesmos ocorrentes nas produções das ouvintes: troca de letras, espelhamento, formação de palavras, dentre outros. Com a presença ou não de sons, eles ocorrem durante a



alfabetização. As autoras em discussão afirmam, com base em seus estudos, que as crianças surdas tendem a levar vantagens sobre as ouvintes no momento da aprendizagem da leitura, por aquelas não precisarem da lenta elaboração sonora das palavras. Como a significação se vincula à contextualização, leitura e escrita são sempre consequência e produto de tal processo.

Daí, inferimos que oferecer condições de ensino-aprendizagem que foquem os fatores memória e pensamento visuais atende bem à demanda dos surdos na sua lógica linguística natural. Isso aponta para o fato de que a consciência dos sons não facilita as condições para a aquisição de uma língua.

Vygotsky (1998) teorizou a respeito da questão relativa à fala da criança dizendo que essa não tem consciência nem dos sons, nem das regras usadas para a articulação das palavras. Ela faz a introjeção linguística por meio da representação simbólica dada pelas palavras ao mundo conceitual. Os inatistas – convém salientar – defendem a ideia de que o plano fonológico não é imanente à gramática natural.

A educação de surdos no Brasil ainda precisa promover muitos debates com linguistas e pesquisadores da surdez, a fim de serem desenvolvidas metodologias inclusivas nas quais a criança surda protagonize seu aprendizado ativo e criativamente no espaço escolar. Uma melhor opção metodológica passa necessariamente pelo deslocamento da concepção do português como língua materna, ou primeira língua, para todos os brasileiros incondicionalmente. Para o surdo deve ser considerada como segunda língua.

O Ministério da Educação (MEC), desde 1997, recomenda que a criança surda tenha condições de aprender a língua portuguesa. Em época mais recente, ou seja, em 2002 com a Lei 10.436/02 no seu Parágrafo único afirma “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Desse modo, garante a presença dessa última, como parte da formação acadêmica dos surdos brasileiros.

Continuando a tratar da aquisição da escrita em português por surdos, chamamos a atenção para a demanda de mudanças de conceitos básicos norteadores do letramento infantil e para a necessidade de novas propostas de uma prática pedagógica que repense sobre alguns aspectos, como sejam: o que é competência comunicativa? Qual a definição dos contextos de aprendizagem



das línguas, o que é respeito às diferenças? Qual o papel específico do professor e do fonoaudiólogo na vida da criança surda? Cavalcanti (2011, p.14) afirma em sua pesquisa:

[...] o acesso tardio e a demora para aceitação da língua de sinais pelos familiares, determinam um uso e conhecimento bastante variável, fato pouco discutido e considerado, inclusive, nas experiências educacionais que buscam o conhecimento da Libras pela inclusão do intérprete em sala de aula, trazendo repercussões para a escrita.

Um fato relevante identificado por Cavalcanti *et al.* (2010), em seus estudos, é que a maioria dos professores ainda não identificam que o aprendiz surdo da língua portuguesa, na escola, está transitando pelos estágios denominados de interlíngua. Isso ocorre da mesma maneira com qualquer outro aprendiz de uma segunda língua. Logo, convém refletir, teoricamente, sobre estratégias que não desconsiderem, em nenhum momento, a existência de influências da primeira língua sobre as que lhe são subsequentes para se trabalhar eficazmente com os alunos surdos.

Portanto, é de grande relevância compreender em que consiste o fenômeno de interlíngua quando se pensa a respeito da aquisição da linguagem pelos surdos em um contexto escolar o que passamos a fazê-lo de forma breve.

Moraes (2012) comenta que a segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. “Apesar disso, estes estágios da interlíngua não são caóticos e desorganizados, mas apresentam hipóteses e regras que começam a dar forma a uma outra língua que já não é mais a primeira” (MORAES, 2012, p 45).

De acordo com Brochado (2003, p. 34 a 36) os estágios de interlíngua estão assim constituídos:

- No estágio de interlíngua I (IL1) há o emprego dominante de estratégias de transferência da Libras para a escrita do português L2.



- No estágio de interlíngua II (IL2) é comum observar na escrita dos surdos a mescla das duas línguas, isto é, da Libras com o português, trata-se de uma tentativa de atingir a língua alvo.

- No último estágio de interlíngua III (IL3) o surdo deve mostrar um avanço na conquista do português, como L2.

Vê-se o emprego da gramática desta língua em todos os seus níveis que vão da sintaxe à apropriação da ordem lógica SVO (Sujeito, Verbo, Objeto).

As crianças surdas vão se conscientizando, gradativamente, da gramática do português, porém, levam um tempo relativamente longo até o domínio do seu uso com desenvoltura e propriedade. Segundo Dias Junior (2010, p. 56):

A interlíngua será, portanto, um processo constituído por fases, cujo momento inicial se dá na L1 e o momento final, a língua-meta ou alvo (L2). Cada uma dessas etapas denominadas de interlíngua, refere-se ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo num determinado momento do processo de aquisição-aprendizagem de L2.

Sendo assim, a interlíngua se constitui como um sistema integrador de duas línguas diferentes que, inicialmente, misturam-se. Cabe ao professor dessa segunda língua mostrar-se receptivo às construções criativas dos aprendizes valorizando as conquistas já alcançadas e motivando-os a evoluir nos seus estudos. Os erros não deverão ser o foco das intervenções do professor para não inibir a desenvoltura dos alunos. Diz-se isto porque o caminho percorrido até a fluência na L2 será contaminado, necessariamente pela língua natural que a antecede.

Dias Junior (2010) propõe processos coexistentes na interlíngua que podem ser geradores de erros quando se trata de estudantes surdos, tais como: transferência de linguagem de um paradigma linguístico para o outro; supergeneralização das regras da L2; transferência de treinamento; estratégias de aprendizagem de L2, e estratégias de comunicação em L2.

Segundo Selinker (1994), quando não se vê evolução na passagem dos estágios de interlíngua I até o estágio último que é o de interlíngua III, aparece o fenômeno nomeado de “fossilização” ou “cristalização”. Por isso, quanto mais contato e exposição do aprendiz com a língua alvo mais se poderá evitar essa



situação de entrave à competência linguística na medida em que possibilita a ampliação do conhecimento tácito da língua.

A escrita requer dupla abstração por parte das crianças de modo geral: em primeiro lugar, consideram-se os vínculos representativos entre a oralidade e a escrita; em segundo lugar, também se considera o endereçamento da fala e da escrita a um outro imaginário, que é parte constituinte dos atos de linguagem. A construção da escrita de surdos não pode desvalorizar o ludismo e a interação da língua de sinais com a língua portuguesa. Nesse caso, aquela é a fundadora da aprendizagem do processo da escrita.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os obstáculos que se apresentam ao longo do processo de aquisição de linguagens pelo aluno surdo. Dentre eles, destacam-se a escassez de metodologias próprias para o ensino da escrita em língua portuguesa, que reforcem as potencialidades do surdo e se aproveitem delas para o ensino de outras habilidades, como a escrita. Ademais, a falta de instituições que promovam uma formação docente específica para o trabalho com o aluno surdo endossa o rol de barreiras a serem transpostas por ele de modo a aprender a se comunicar utilizando além da língua de sinais, a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Prova dos empecilhos mencionados, é que muitos alunos surdos, por vezes, frequentando o ensino superior, ainda escrevem com falhas estruturais básicas da língua portuguesa, como ausência de artigos, conectivos, flexões verbais etc. O intrigante é que muitos deles tiveram acesso à educação formal nos ensinos médio e fundamental e acesso ao estudo da língua portuguesa por anos. Entretanto houve uma falta de aprendizado/ensino de competências básicas da linguagem escrita e isso prejudica o desempenho do aluno surdo na produção de textos escritos.

Um fator determinante nesse processo que provavelmente ajudaria muito na superação das principais dificuldades detectadas na escrita do surdo é o fato de que a maioria deles não aprendeu a língua portuguesa como segunda língua. Por sua vez o professor de línguas de um modo geral não foi preparado, na sua



graduação para atuar observando esta especificidade. Por isso, é necessário que as práticas pedagógicas sejam selecionadas de modo a atingir não o global, mas o particular.

Dessa forma, os educadores podem contar com as contribuições que cada indivíduo traz de experiências e habilidades para a escola. Assim é possível tirar vantagem de suas habilidades ao oferecer uma abordagem alternativa de ensino das habilidades que o aluno precisa aprender. Para o desenvolvimento da escrita, é preciso a criação de um processo sistêmico de elaboração de textos escritos. Assim, desde a educação infantil é salutar que sejam adotadas estratégias específicas para os alunos surdos, devido ao fato de que eles não partem do mesmo ponto que os alunos ouvintes, que têm conhecimento sobre a língua portuguesa falada.

Portanto, criar uma abordagem sistêmica e com periodicidade regular de produção de textos, terá repercussão na efetividade do aprendizado da escrita do surdo, promovendo mais contato com a produção já existente e incitando os processos metalinguísticos necessários para o planejamento textual.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BROCHADO, S.M.D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. UNESP, Assis, 2003.
- CARLINI, A. L.; SCARPATO, M. (Orgs). **Ensino superior, questões sobre a formação do professor**. São Paulo, Avercamp, 2008.
- CAVALCANTI, W.M.A. **Aquisição da Língua portuguesa por surdos usuários de Libras**: analisando algumas práticas. Revista Línguas e Letras: Unioeste, Paraná, 2011.
- _____.; MADEIRO, F.; COSTA, B. C. A comunicação na ponta dos dedos: um “software” que promove a interação de cegos x videntes. In: FIGUEIREDO, R. V. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: UFC, 2010.
- DIAS JÚNIOR, J. F. **Ensino da Língua Portuguesa para surdos**: contornos de práticas bilíngues. Dissertação de Mestrado, UNICAP- Recife, 2010.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2008.



KOCH I.V; ELIAS V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **A produção textual**: análise de gênero e compreensão. São Paulo, Parábola, 2008.

MORAES, A.H.C.de **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos**: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Dissertação de Mestrado, Unicap: Recife: 2012.

PEREIRA, M.M.G.D.P.N. **Práticas pedagógicas**: língua escrita e surdez. J. Res Spec Educ Needs.2016.

PALOMANES, R; BRAVIN, A.M. **Práticas do ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

QUADROS, R. M. de (Org.) **Estudos Surdos I**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2000.

_____. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C *et al.* **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SELINKER, L. **Interlanguage**: International Review of Applied Linguistic, 1994.

SILVA G.M. **O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos**: uma análise das interações mediadas pela Libras. Rev Bras Ling Aplic; 2014.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre, Mediação, 2009.

STREIECHEN, E.M.; KRAUSE-LEMKE, C.; OLIVEIRA J. P.; CRUZ G.C. **Pedagogia surda e bilinguismo**: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. Acta Scient Educ. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.; 1991