



## Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2

Tânia Gastão Saliés<sup>1</sup>  
UERJ

**Resumo:** Abraçando pressupostos sociocognitivistas, esse trabalho discute a educação bilíngue para os surdos à luz de teorias de aquisição de segunda língua. Parte da idéia de que, apesar das dificuldades trazidas pela aquisição tardia de uma língua natural por muitos surdos, dentre outras enfrentadas, os textos escritos gerados por aprendizes surdos de Português como Segunda Língua (PL2) e o modo como se aproximam da língua alvo são muito semelhantes aos dos aprendizes ouvintes de PL2. Essa é a questão que vamos abordar, ilustrando-a com textos produzidos nos dois contextos – aprendizes surdos e ouvintes – e discutindo-a à luz dos conceitos de input compreensível, propiciamentos e interlíngua. Para finalizar, vamos propor práticas de intervenção pedagógica voltadas para o desenvolvimento da escrita-leitura em PL2 que proporcionem experiência linguística, socializem o aprendiz no uso de práticas discursivas e permitam que ele se posicione como sujeito do discurso: um cidadão do mundo com acesso à cultura e ao lazer, mediado pela leitura-escrita.

**Palavras-chave:** PL2; surdez; ensino-aprendizagem de língua adicional.

**Abstract:** In the light of socio-cognitive principles and second language acquisition theories, this study discusses bilingual education for the deaf. It argues that, despite difficulties caused by the late acquisition of a natural language by many deaf, among others, written texts produced by deaf learners of Portuguese as a Second Language (PL2) and their journey toward a second language is very similar to that of hearing learners of PL2. To do so, it draws on examples from existing studies in the two contexts – hearing and deaf learners of PL2 -- and analyzes the examples according to the concepts of comprehensible input, interlanguage and affordances. To close, it advances pedagogical practices that can offer language experience, socialize learners in the use of discourse and provide them with the opportunity of becoming subjects of discourse and citizens of the literate world, by granting them access to culture and leisure.

**Keywords:** PL2; deafness; teaching-learning of additional languages.

### 1. Introdução

As diferenças entre a LIBRAS e o português e as variáveis complexas envolvidas na surdez (aquisição tardia de uma língua natural, pouca exposição à linguagem nos primeiros anos de vida, acesso restrito à rota fonológica, a descontinuidade entre o grafema e o fonema,

---

<sup>1</sup> taniasalies@uerj.br



dentre outras) têm sido colocadas como fatores que interagem diretamente no processo de ensino-aprendizagem do Português como Segunda Língua na modalidade escrita pelos surdos, assim como na qualidade da compreensão e produção de textos dessa comunidade de fala. Da mesma forma, essas complexidades e contrastes entre a LIBRAS e o português têm sido apontados como a origem de textos em PL2 com temas marcados ou deslocados para a primeira posição de sentença—“Rua acidente Rita não enxergar” (=Rita não viu o acidente na rua); verbos no infinitivo; ‘discordância’ de gênero, número e pessoa e vocabulário limitado (CAPOVILLA, 2001; GOMES; DANESI, 2003). Isso para não elencar menções ao movimento e ao espaço enquanto componentes gramaticais da LIBRAS em contrapartida a noções que aparecem no conjunto de palavras funcionais do português ou lexicalizadas. O movimento, por exemplo, traz informações sobre as classes gramaticais; a direção informa sobre a dêixis contextual.

Outro aspecto constantemente trazido à baila como área de dificuldade na aprendizagem de PL2 pelos surdos é o uso de preposições (JENSEMA; ROVINS, 1997), já que a expressão das relações espaciais (“no”; “na”) e temporais (“desde”; “até”) é feita através de movimentos, posicionamento de sinais e classificadores<sup>1</sup> na LIBRAS. Outros teóricos ainda acrescentam que as frases dos surdos são mais simples e curtas em comparação às dos ouvintes que aprendem PL2, com maior uso de palavras de conteúdo (substantivos, verbos e adjetivos) e menor uso de palavras funcionais (artigos, preposições e conjunções), estilo rígido e estereotipado e muitos erros gramaticais (PEREIRA, 2003).

No entanto, será que essas dificuldades e características de textos produzidos por surdos em PL2 não estão também presentes nos textos produzidos por aprendizes ouvintes de uma segunda língua? Será que quem já aprendeu ou fala uma segunda língua domina plenamente o uso das preposições? Será que não comete erros de concordância ou no uso de artigos? Todos que já passaram ou vivem a experiência de falar uma língua adicional não hesitariam em reconhecer como é difícil selecionar preposições e saber usar artigos. O mesmo é verdade sobre a concordância, seja ela nominal ou verbal. No caso do ensino de inglês como língua estrangeira, por exemplo, é comum aprendizes fossilizarem usos não adequados do artigo, eliminando-os quando eles são absolutamente necessários e os incluindo quando eles não são necessários. Outros, já no nível avançado de proficiência em inglês, ainda lutam com a concordância de terceira pessoa do singular, ponto gramatical introduzido nos primeiros níveis da aprendizagem de inglês, repetido intensivamente ao longo do currículo, mas sem os



resultados esperados. Isso para não mencionar que saber quando usar “on” ou “in” é, para muitos aprendizes ou falantes do inglês como língua adicional, descobrir o sexo dos anjos.

Essas dificuldades parecem persistir ao longo de toda a vida de um aprendiz e/ou falante de uma língua adicional. Não são exclusivas da aprendizagem de PL2 por aprendizes surdos ou originadas pelos contrastes tipológicos entre a LIBRAS e o português. Esse é o argumento central do presente estudo, sobre o qual passamos agora a refletir criticamente, tendo como base textos produzidos nos dois contextos: ensino-aprendizagem de PL2 na modalidade escrita por *ouvintes* e *surdos* (cf. SALIÉS, 2010a; 2010c).

## 2. As diferenças tipológicas e a aprendizagem de línguas adicionais

Não é novidade para ninguém que as línguas lançam mão de recursos variados e próprios para construir sentido. As línguas indígenas, por exemplo, apóiam-se nas relações espaço-temporais porque o espaço e o tempo têm uma importância vital na sobrevivência e ações diárias das populações indígenas. Tomemos por exemplo o caso do Cora, uma língua uto-azteca falada na América Central e no oeste do Colorado, um estado dos EUA, por nativos indígenas. Essa língua gramaticaliza a organização topográfica do contexto na forma de partículas locativas e um conjunto elaborado de prefixos. Os morfemas “u” e “a” (dentro e fora) aparecem em praticamente todos os prefixos e partículas desse sistema para sinalizar a relação daquilo que é dito com o espaço físico. Da mesma forma, o uso de classificadores, a ausência de artigos são fatos comuns em outras línguas naturais (eg. chinês, japonês etc.).

Essas diferenças, no entanto, não necessariamente se perpetuam como transferência negativa ao longo da aprendizagem da língua adicional; muito pelo contrário. Pesquisas recentes demonstram que a L1 acaba funcionando como estratégia cognitiva que alavanca o desenvolvimento da língua adicional seja na aquisição incidental de vocabulário (VIDAL, 2011) seja por disponibilizar conhecimento estratégico sobre como as línguas funcionam (WALSH, 2006). Tais interferências podem até estar presentes nos primeiros momentos do processo de aprendizagem de outras línguas tipologicamente distintas, como é o caso do português e a LIBRAS, mas com o desenrolar do processo de aprendizagem, vão naturalmente sendo substituídas por regras construídas criativamente pelos aprendizes a partir de dados obtidos em contextos de uso (cf. ELLIS, 2004; ELLIS, 1997). Por exemplo, é provável que um japonês



ao iniciar sua aprendizagem de PL2, elimine os artigos; já os malaios podem deixar de usar a flexão de gênero ou os pronomes ele/ela, já que usam a língua mãe como estratégia para alavancar a aprendizagem de PL2 nesse primeiro momento. Porém, isso não necessariamente significa que nas fases intermediárias e avançadas da aprendizagem de PL2 por esses mesmos aprendizes esses fatos continuem a interferir. Conforme nos mostra a literatura em aquisição de segunda língua, esses aprendizes constróem regras temporárias sobre como e quando usar artigos, flexão de gênero, uso de preposições etc. a partir das regularidades que abstraem das práticas discursivas em contextos interacionais ou dos modelos de uso que são propiciados. Isso também vale para a aprendizagem de PL2 pelos surdos.

Se nos restringirmos a uma análise meramente contrastiva de aspectos tipológicos da LIBRAS e do Português para explicar o que acontece no processo de aprendizagem de PL2 pelos surdos, não obtemos a fotografia completa daquilo que está de fato em jogo. As diferenças tipológicas representam apenas a ponta do *iceberg*, pois as semelhanças entre os processos de aprendizagem do português escrito como segunda língua por surdos e ouvintes que falam outras línguas mães são inúmeras. Nos primeiros momentos da aprendizagem, as áreas de dificuldade, os tipos de erro e o processo de desenvolvimento parecem nos sinalizar que há uma base sociocognitiva comum no processo. Esse é o tema que desenvolvemos a seguir.

### 3. Semelhanças na aprendizagem de PL2 por surdos e ouvintes

Vou começar mostrando alguns exemplos de textos produzidos por surdos e ouvintes em PL2 extraídos de estudos disponibilizados na literatura na área. A dificuldade de selecionar quais foram produzidos por surdos e quais foram escritos por ouvintes tem sido uma constante todas as vezes que peço a colegas e alunos para separar um caso do outro:

- a) Eu moro em Brasília, até hoje é 2 meses. Dos brasilienses estão pessoas feliz. Eu tenho os amigos brasilienses. Eles são pessoas boa. Eles ajudam para mim.<sup>2</sup>
- b) Marcia se olha no espelho. Ela penteia os cabelos. Ela prendeu umpouco do cabelo. Marcia ficou bonita.<sup>3</sup>



- c) Ele gosto italiano comida. Eu gosto fazer muito coisas: andar, ler a livro bom, (...) antes que venha aqui porque eu gostaria organizar minha casa; tudo que eu gostava ou não tinha o tamanho certo ou cor ou preço.<sup>4</sup>
- d) (...) uma menina pega areia pá e joga fogo. Por sorte o fogo apagou e todos ficaram muito cansados e sujos.<sup>5</sup>
- e) Ele não tem um cachorro aquí. Ele mora num apartamento e não tem um carro. A core predileta dele é verde. Ele gosta de saír com os amigos dele cuando esta no Brasil.<sup>6</sup>
- f) Meu nome é X, nasci em 00/00/00, tenho N anos, sou estudante da Escola Y-DF, faço Magistério. Quando nasci era normal. (...) Após quatro anos, minha mãe falou: o X parece nada ouvir. Ela preocupa e leva no Hospital e médico descobre pedra auditiva (...) <sup>2</sup>
- g) (...) pode a pessoa sufrendo assim escapar essa depressão; Ele nunca desistia o sonho dele; Você telefone um restaurante para trazer seu janto.<sup>4</sup>
- h) O Brasil já avançou um pouco. Praticamente todas as crianças conseguem vagas no ensino fundamental e se ampliou muito a oferta de vagas no ensino médio e superior. (...) Mesmo assim a qualidade do ensino público brasileiro apresenta problemas que precisam ser enfrentados.<sup>7</sup>
- i) (...), me gostava dormir muito, (agora também mas não posso!). Te mando este cartão postal do Rio de Janeiro por que meu gosta muito este lugar.<sup>4</sup>

Rígidos, a grande maioria dos excertos é (com exceção do exemplo em *h*, produzido por um surdo). Sentenças curtas, todos apresentam. Problemas com concordância, regência, flexão de gênero e uso de preposições a maioria também apresenta. Usar estratégias de topicalização para facilitar o proferimento de um enunciado, a maioria também o faz, já que a topicalização é uma estratégia comunicacional extensivamente usada por aprendizes de línguas adicionais seja na fala, seja na escrita (eg. FAERCH; KASPER, 1983; KASPER; KELLERMAN, 1997; SALIÉS, 2010b). Ou seja, a escrita de aprendizes de PL2 surdos e ouvintes é tão semelhante que é difícil separar um caso do outro, a não ser por pistas de contextualização como a referência à própria história de surdez, presente no exemplo (f). Apesar de haver graus distintos de semelhança dependendo do nível de proficiência de cada aprendiz, ausência ou uso inadequado de artigos, preposições e conjunções, assim como uso inadequado da flexão verbal caracteriza todos os casos de forma geral (cf. KARNOPP, 2004).





#### 4. Como a literatura em Aquisição de Segunda Língua explica esses achados?

A literatura em aquisição de segunda língua nos mostra que tais inadequações são comuns a qualquer aprendiz de uma língua adicional, seja ele ouvinte ou surdo (eg. ELLIS, 1997; CORDER, 1973; 1974). Fazem parte do que chamamos *interlíngua* (SELINKER, 1972), um superesquema mental de regras transitórias que a princípio refletem padrões da língua mãe, mas que se desenvolve dinamicamente por meio da testagem de hipóteses e do exercício da criatividade, a partir de dados coletados da língua em uso, seja sala de aula, seja em outros contextos interacionais. Esses modelos de uso levam o aprendiz a criar regras temporárias, que vão se reestruturando à medida em que mais dados são obtidos, confirmando, desconfirmado ou ajustando essas regras.

Se pudéssemos traçar todos os erros cometidos por um aprendiz de línguas adicionais à língua mãe, teríamos tantas interlínguas quantas línguas mães. No entanto, a pesquisa em aquisição de segunda língua nos mostra exatamente o contrário (ELLIS, 1997). Os aprendizes cometem erros bastante semelhantes (como acontece no caso de nossos exemplos, dentre os quais há textos escritos por um tailandês, por americanos, por argentinos e por surdos brasileiros, conforme explicitamos nas notas que se seguem ao presente artigo).

Além disso, o desenvolvimento da interlíngua também acontece de forma semelhante para aprendizes de diversas origens (cf. DULAY; BURT, 1974; 1975; GOLDSCHNEIDER; de KEYSER, 2001). Aspectos mais concretos (relacionados ao aqui e agora), funções e formas mais frequentes nos modelos de uso (ou mais salientes à percepção) são incorporados anteriormente aos aspectos mais abstratos, menos salientes à percepção, como é o caso das preposições e artigos, aspectos que figuram dentre os últimos a serem incorporadas ao sistema interino de regras (ou interlíngua). Mesmo assim, sua produção continuará flutuando entre a adequação e a inadequação, dependente do contexto e de outros fatos psicolinguísticos, como a memória e o tempo para planejamento e produção, assim como de variáveis afetivas. É sempre uma surpresa como esses fatores se combinarão no momento da produção. Nada é linear ou previsível.

Ao mesmo tempo, as inúmeras comunalidades encontradas no processo de aprendizagem de línguas alvo distintas (inglês, francês, japonês etc.) por aprendizes de línguas maternas distintas (português, alemão, russo etc.) justifica a existência de uma teoria



da interlíngua. Esse superesquema que nós construímos dinamicamente ao aprendermos uma língua adicional e que não é nem a L1 nem a L2, mas um conjunto de regras temporárias que construímos e reestruturamos continuamente e de modo criativo, a partir dos modelos de uso aos quais somos expostos e com os quais interagimos.

Ou seja, a literatura na área de Aquisição de Segunda Língua pode iluminar o ensino-aprendizagem de leitura e escrita em PL2 por surdos. À luz dessa teoria, ao invés de olharmos para os “erros” na escrita do surdo como “derivados do contexto da surdez” ou da LIBRAS, passaríamos a olhá-los como consequência natural do processo de desenvolvimento da interlíngua motivado pelos propiciamentos (VAN LIER, 2003) ou oportunidades de aprendizagem.

## 5. Como propiciar essas oportunidades no ensino-aprendizagem de L2 ?

Segundo o sociocognitivismo, *input compreensível* pode ser definido como um conjunto de pistas contextuais, com pesos diferentes, que se associam e que nos permitem relacionar a forma ao sentido quanto mais forte forem os elos entre as conexões associadas (Ellis, 2004). Aprender que pista tem maior peso, somar os pesos é produto de vivências diárias, do uso—da experiência linguística. De acordo com Nick Ellis (op.cit.)

“se ativarmos dada estrutura mental (representação de letras, encontros consonantais, sons, sequências sonoras, palavras, sequências de palavras, construções gramaticais) uma primeira vez, ficará mais fácil recuperá-la posteriormente, em eventos subsequentes. Cada ativação incrementa o processamento de linguagem. Trata-se de função exponencial que relaciona avanços no processo de compreensão à prática. [...] A única fonte dessa experiência é o uso, ou a comunicação em contextos naturais” (Ellis, 2004, p.60-61).

Essa visão é corroborada por van Lier (2002, p. 146), dentro de uma visão ecológica do desenvolvimento da linguagem. Van Lier propõe que é nas atividades semióticas que a linguagem emerge, sendo o ato de falar apenas uma das partes dos processos de significação, juntamente com interlocutores, objetos, gestos, cenas comunicativas e todas as relações entre esses elementos. Na visão do autor, a linguagem não se desenvolve a partir do processamento do input, mas sim dos *propiciamentos* oportunizados a partir do envolvimento ativo do aprendiz nessas atividades semióticas, que o empoderam para agir e interagir em outros contextos:



Um contexto no qual a linguagem é parte de atividades semióticas proporciona um ambiente cheio de oportunidades para construir sentido. Ao participante ativamente engajado são proporcionadas uma variedade de oportunidades para agir e interagir significativamente. Essas oportunidades são chamadas de propiciamentos (*affordances*; GIBSON, 1979). Propiciamentos são modos significativos de se relacionar com o meio mediados pela percepção em ação. [...]; um processo de significar para permitir que o *self* interaja com o mundo (VAN LIER, 2002, p. 147).

Essa perspectiva, como nos coloca Van Lier (2002) e Ellis (2004), nos leva a pensar o ensino-aprendizagem de línguas como um processo experiencial, contextualizado, baseado em atividades semióticas, que se desenvolve ao longo do tempo de acordo com uma lógica própria e única, que obedece à lógica de cada aprendiz. Quanto maior o número de associações criadas no fazer da sala de aula, maior a probabilidade que o aprendiz reforce e aumente o peso de um determinado elo e reestruture a interlíngua. Inspirada por esse entendimento, propomos a seguir práticas pedagógicas ancoradas em vivências e multimodos, a exemplo do que é sugerido pelos autores.

## 6. Proposta de Práticas Pedagógicas

Vários são os caminhos possíveis para contemplarmos esse objetivo. Um deles é prover a exposição contínua, natural, em contextos multimodais que motivem o aluno a testar hipóteses em relação à língua portuguesa, confirmá-las e reutilizá-las ou descartá-las para começar todo o processo de relacionar a forma com a imagem e o contexto, significando a experiência (SALIÉS; MAGALHÃES, 2006; SALIÉS, 2003). Isso implica necessariamente em manter um estado de conversa, usar pedagogia visual, cinesia, e temas que mobilizem não apenas os processos sociocognitivos mas também afetivos dos aprendizes, motivando-os a usar a língua alvo em *vivências* e práticas socioculturalmente ancoradas das quais a LIBRAS também faz parte, como estratégia de aprendizagem constituinte dos processos de significação.

Um desses possíveis caminhos é o uso da legendagem oculta (ou LO) que per se já combina texto, imagem, ação em contextos de uso como demonstrado por Saliés e Magalhães (2006). No entanto, não basta usar filmes, documentários, programas com LO na sala de aula.





É necessário pensar práticas discursivas nas quais os aprendizes são levados a perceber e notar a LO como linguagem e a recuperar as formas utilizadas em situações de uso—ou seja, transformar aquilo que eles vêm em conhecimento que permita a eles agir no mundo usando o PL2. Para tal, a LO tem que ser parte de outras atividades semióticas na forma de pré-atividades, pós-atividades e atividades de assimilação. Vou demonstrar o que quero dizer com isso a partir da prática de jogos e simulações na sala de aula.

Os jogos e simulações podem, na realidade, ser utilizados como pré-atividade, atividade, pós-atividade ou atividade de assimilação, integrando escrita, leitura e fazeres que posicionam o aprendiz como agente em práticas sociais. Tenho tentado promover o planejamento e elaboração desse tipo de material no curso de Planejamento de Materiais para o Ensino de PL2 na Comunidade Surda do Instituto de Letras da UERJ, pois capitalizam recursos semióticos variados e reforçam os elos associativos em múltiplas oportunidades de aprendizagem e intertextos. A proposta que mostro a seguir, foi pensada no âmbito desse curso. Ela parte de estratégias descendentes e do uso da língua mãe (LIBRAS) como estratégia cognitiva na sala de aula de leitura e escrita de aprendizes surdos e usa o jogo *Baralho dos Gêneros* (Figura 1) com o objetivo específico de desenvolver experiência no uso da flexão de gênero e de artigos em PL2, de forma lúdica, cinésica e multimodal. Propicia oportunidades de significação ou modelos de uso ao engajar os aprendizes em um jogo de canastra que, em nosso exemplo, figura como atividade principal e atividade de assimilação no contexto temático das profissões, tema de relevância para grupos de várias faixas etárias e nível intermediário-baixo de proficiência em PL2.



Figura 1. Baralho dos Gêneros (COSME, 2010)



Os naipes, cores e figuras convergem para a construção do sentido e sua representação linguística em PL2. Na figura 1, por exemplo, a cor rosa, o naipe e as ilustrações se associam com a marca de feminino (-a; ela): “Miriam é jornalista” e “Ela trabalha em uma emissora de TV”. Quem forma a canastra ganha cem pontos, há cartas disponíveis para serem compradas, há um morto e descarte como acontece nos jogos de canastra em geral. Os aprendizes se envolvem emocionalmente no jogo, transferindo o foco da língua para a ação semiótica em um contexto no qual a língua passa a ser um meio para atingir um fim (SALIÉS, 2002).

Nas PRÉ-ATIVIDADES, procuramos inserir o aprendiz em práticas sociais, dando a ele a oportunidade de ser sujeito do discurso e de vivenciar situações de uso. Isso inclui acionar o conhecimento enciclopédico assim como propiciar exposição linguística, mantendo o estado de conversa, com a mediação de um intérprete, caso o professor não saiba LIBRAS. Para tal constituímos um banco de imagens situadas no contexto sociohistórico do aprendiz e no enquadre das profissões. Pedimos aos aprendizes que associassem as imagens às representações, construíssem um dicionário com as imagens disponibilizadas, o publicassem em sala e aula e, finalmente, fizessem ponte com as profissões na sua família, trazendo a experiência para o universo subjetivo de cada um dos participantes (Figura 2).





Figura 2. Pré-atividades

Já a ATIVIDADE combina input compreensível e foco na forma por meio da instrução explícita sobre a flexão de gênero em português, comparação com a LIBRAS e exercício da metacognição. O propósito é conscientizar o aprendiz sobre como a flexão de gênero é usada em português. Apesar de o foco na forma não ter o poder de alterar o desenvolvimento ou a emergência da linguagem tem, como demonstram estudos sobre o desenvolvimento de L2 (LIGHTBOWN, 2000; 2006; ELLIS, 2002; ILAUFER; Girsai, 2008), o poder de acelerar o processo. Além do mais, provém mais uma associação para reforçar o peso dos elos, como discutido por ELLIS (2004). Os *propiciamentos* são vivenciados na atividade de jogar o *Baralho dos Gêneros*. O professor disponibiliza o conjunto de regras, demonstra como o jogo acontece e distribui as cartas para grupos de quatro. Após o jogo, explicitamente instrui sobre a flexão de gênero (Figura 3).





Figura 3. Atividade.

As pós-atividades (Quadro 1) são fundamentais para reforçar o peso das associações, construídas ao longo do processo, pois é o momento em que cada aluno deve se perguntar o que foi que eu aprendi? Porque isso é importante para mim? É nesse

1.	Abrir o fórum para expressão própria e reflexão sobre o que cada um aprendeu com a atividade.
2.	Introduzir intertextos. Sugestões: vídeos do YouTube sobre profissões sem legenda/som. a. <a href="http://youtu.be/Uy5eFycpGrA">http://youtu.be/Uy5eFycpGrA</a> b. Mercado de trabalho procura 20 mil engenheiros.flv - YouTube c. Videos\Trabalho Futuro promissor - 15 12 2009 - YouTube.flv
3.	Fazer perguntas <i>inferenciais</i> que envolva o mercado de trabalho, o aprendiz e suas aspirações profissionais.
4.	Em grupos, os aprendizes deverão reconstruir / retextualizar a reportagem em LIBRAS.
5.	Em grupos, os aprendizes deverão LEGENDAR a reportagem em PL2. Cada grupo deverá apresentar a sua versão para a turma.
6.	Conversar sobre o gênero reportagem, seu propósito comunicativo, funções e formas de apresentação.
7.	Projetar para outros contextos. Mostrar reportagens sobre profissões em outros suportes (jornais, revistas etc.). Sugestão: <a href="http://www.istoe.com.br/reportagens/2566_PROFISSOES+DE+FUTURO">http://www.istoe.com.br/reportagens/2566_PROFISSOES+DE+FUTURO</a>

Quadro 1. As Pós-atividades

espaço que se promove reflexão crítica sobre as atividades, inferências, projeções para outros contextos, inclusive o pessoal e intertextos. Enquanto as pré-atividades e atividades ocuparam uma aula de 1h50min cada, as pós-atividades deverão acontecer em duas aulas pelo menos. A atividade 7 encontra-se ilustrada na Figura 4.



#### Profissões de FUTURO

Especialistas indicam quais são as carreiras mais promissoras e em que áreas estão surgindo as melhores oportunidades de trabalho  
Por CLAUDIA JORDÃO



Figura 4. Projetando o conhecimento para outros contextos

A prática pedagógica fecha com atividades de ASSIMILAÇÃO que incluem pesquisar em casa sobre as profissões do futuro e preparar um cartaz individualmente para afixar na sala de aula; preparar um texto em PL2 sobre o tema “Que profissão desejo seguir? Porquê?”; assistir às mesmas reportagens com a legendagem oculta; disponibilizar a legendagem oculta das reportagens do YouTube e da IstoÉ para leitura individual e silenciosa. Para avaliar como a experiencição pode ter revertido em reestruturações na interlíngua dos aprendizes, sugiro mais uma rodada do jogo *Baralho dos Gêneros*.

As propostas aqui apresentadas são atos que fazem parte da nossa vida cotidiana, não ameaçam a face dos participantes, respaldam-se no uso de multimodos e na interação dinâmica entre as múltiplas semioses para a construção do sentido.

#### **7. Será então que não há diferenças entre o processo de aprendizagem de L2 por surdos e ouvintes que justifique uma teoria à parte?**

Obviamente há diferenças. Entre a aprendizagem de L2 por surdos e ouvintes. A maioria dos surdos (90%) cresce em famílias ouvintes (GOLDFELD, 1997; BATISTA; SALIÉS, 2006) e tem acesso restrito à LIBRAS. Essa realidade cria uma barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo, dificultando o engajamento do surdo em práticas de socialização e construção de conhecimento. Sem uso de linguagem em contextos naturais, a





*relação forma-múltiplos sentidos* ou a percepção das relações polissêmicas que constituem a essência da linguagem acabam por ser negligenciadas e não favorecem sua natureza adaptiva (van LIER, 2000; 2002; ELLIS, 2004). O acesso restrito à LIBRAS acaba gerando atraso de linguagem e deficits cognitivos, não favorecendo o desenvolvimento de competências como a generalização e a abstração. Ambas propriedades do ato de pensar (LURIA, 1987; BOTELHO, 2002) que envolvem a seleção de atributos na formação de categorias (abstração), a subordinação de objetos/ ideias/ sentimentos a uma categoria geral ou a mudança de objetos/ideias/sentimentos de uma categoria para outra (pensamento abstrato ou processo de categorização).

Ou seja, a grande diferença entre os dois processos – aprendizagem de L2 por surdos e aprendizagem de L2 por ouvintes -- parece residir no grau de socialização e de uso da língua natural, a LIBRAS. Se a emergência da linguagem se dá no experienciar de atividades semióticas das quais o uso da língua é parte constitutiva e se o uso da língua está atrelado ao desenvolvimento sociocognitivo, o ensino-aprendizagem de PL2 no contexto da surdez não pode ignorar esse conhecimento.

Segundo os modelos de desenvolvimento de linguagem baseados no uso, conhecimento de mundo é sinônimo de conhecimento linguístico (Salomão, 1997; ELLIS, 2004). A familiaridade com tópicos constitui o que Lakoff (1990) denominou Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) ou conjuntos de conhecimento que armazenamos ao longo de nossa experiência de vida. Como as experiências vivenciadas pelos surdos sofrem restrições sérias devido ao ambiente linguístico—seus interlocutores não são fluentes em LIBRAS e os meios de informação não disponibilizam essa língua—a capacidade de simbolizar sofre restrições (ALMEIDA, 2000) também e conseqüentemente, pequena será a familiaridade dessa população com tópicos comuns aos ouvintes de mesma faixa etária:

Cabe a nós, atores da cena pedagógica, propiciar oportunidades de “experienciar”, “fazer”, “ser” no uso tanto da LIBRAS como da segunda língua, buscando minimizar os efeitos que possam ter sido causados pelo acesso tardio à LIBRAS e a consequente falta de socialização no uso da linguagem. Esse foi o propósito que guiou a feitura do conjunto de práticas ilustrado neste artigo.



## 8. Conclusão

Embora a experiência com surdos e a pesquisa na área mostre que o desenvolvimento da leitura-escrita pelo surdo envolva aspectos bem mais complexos, inerentes ao desenvolvimento do surdo (idade em que a surdez foi diagnosticada; idade em que começou a usar LIBRAS; nível sócio-econômico; a família), parece-nos que não há porque não acreditarmos nas estratégias sociocognitivas e afetivas que podem deslanchar esse processo tendo como base resultados de pesquisa em desenvolvimento de segunda língua. Dentre outros fatos, os resultados da comparação de textos produzidos por aprendizes de PL2 ouvintes e surdos são bastante animadores. A interlíngua, enquanto processo sociocognitivo, é um ponto em comum entre os dois contextos de aprendizagem. Isso me leva a ressaltar a criticidade de os professores serem conscientizados sobre a natureza desse processo de ensino-aprendizagem pelo surdo e treinados em planejamento e elaboração de materiais inspirados pelos entendimentos aqui discutidos. Trata-se de uma segunda língua e não de português como língua materna. Esse fato parece muitas vezes esquecido, assim como o papel da LIBRAS como língua materna dos surdos.

Embora não saibamos exatamente como a emergência da linguagem acontece, sabemos que não se dá de forma previsível ou linear, mas sim por meio de muitas reestruturações que nem sempre aproximam o aprendiz da proficiência na língua alvo. Muitas vezes, parece inclusive, ao olhar menos informado, que há retrocesso. Ao mesmo tempo, a literatura é firme ao sinalizar a importância de se manter a interlíngua em constante movimento por meio de propiciamentos que favoreçam a natureza adaptiva da linguagem.

Para que isso se torne realidade no contexto de ensino-aprendizagem de PL2 por surdos, como já pontuei em outras instâncias (SALIÉS; MAGALHÃES, 2006; SALIÉS, 2010a; 2010c), é premente que se invista na formação do professor, no ensino de LIBRAS, na produção de materiais, no provimento e formação de intérpretes. Espero que o presente trabalho sirva de inspiração para esse fim.



## Notas

1. Classificador: elemento da língua de sinais que tem como funções substituir nomes cujos referentes apresentam função e forma similares atribuindo coesão e como um tipo de adjetivo (GOLDFELD, 1997).
2. Exemplo extraído de Salles, Faustich, Carvalho e Ramos (2004, v. II, p. 118-119 e p. 35). O texto em (a) foi produzido por um tailandês aprendiz de PL2; o texto em (f) por um surdo.
3. Exemplo trocado por email pessoal com Moura (2011), em 02 de maio de 2011.
4. Exemplo extraído de Razuk (2008, p. 136; p. 145 e 146 respectivamente). Enquanto (c) e (g) foram escritos por americanos, falantes nativos do inglês, (i) foi escrito por um falante nativo do espanhol.
5. Exemplo extraído de Leite (2010, p. 51). Narrativa produzida por um aprendiz de PL2 surdo.
6. Exemplo extraído de Melo, Enslin e Torres (2001, p. 3). Texto escrito por falante nativo do inglês. Disponível em: <http://www.latam.ufl.edu/PLJ/Practicas%20pedagogicas%20de%20PPE.pdf> Acesso em 24/09/2011.
7. Exemplo extraído de Santos (2009, p. 104). Texto produzido por um surdo.

## Referências

- ALMEIDA, Marta Carvalho. **Saúde e reabilitação de pessoas com deficiência: políticas e modelos assistenciais**. Tese (Doutorado em fonoaudiologia). FCM, UNICAMP, 2000.
- BATISTA, M.F.; SALIÉS, T.G.; GOLDFELD, M. Discursos de identidade em grupo de orientação, apoio e ajuda mútua: ser mãe de filho surdo. . In: FROTA, S.; GOLDFELD, M. (orgs.). **Enfoques em Audiologia e surdez**, AM3: São Paulo, SP. ISBN 85-89771-07-8, 2006. Cap. 18, p. 387-417.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2002.
- CAPOVILLA, F.C. A evolução nas abordagens à educação da criança Surda: do Oralismo à Comunicação Total, e desta ao Bilingüismo; Compreendendo o processamento do código alfabético: Como entender os erros de leitura e escrita de crianças Surdas. In: CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. (Orgs.), **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira**, São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001. v.2, p. 1479-1516.
- CORDER, P. The elicitation of interlanguage. In: SVARTVIK. **Errata: Papers in error analysis**. Lund: Sweden, CWK Gleerup, 1973.
- CORDER, P. Error analysis. In: ALLEN, J.; CORDER, P. (orgs.). **The Edinburgh course in Applied Linguistics**, v.3. London: Oxford University Press, 1974.



- DANESI, M.; GOMES, E. Linguagem escrita: uma dinâmica de grupo. **Revista Espaço: Informativo Técnico-científico do INES**, n. 18, 2003. Disponível em: [www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Espaco%20Aberto%2002.pdf](http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Espaco%20Aberto%2002.pdf) Acesso em 20/09/2011.
- DULAY, H; BURT, M. Natural sequences in child second language acquisition. **Language Learning** n. 24, p. 37-53, 1974.
- DULAY, H; BURT, M. Creative construction in second language learning and teaching. In: BURT, M.; DULAY, H. (Orgs.). **On TESOL 75: New directions in Second Language Learning, Teaching and bilingual education**. Washington DC: TESOL, 1975.
- ELLIS, Nick C. The Processes of Second Language Acquisition. In: VANPATTEN, B., WILLIAMS, J., ROTT, S.; OVERSTREET, M. **Form-meaning connections in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ELLIS, Rod. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of research. **Studies in Second Language Acquisition** n. 24, p. 223-236, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition**. Introduction to Linguistics Series. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FÆRCH, C.; KASPER, G. (Orgs.) **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983.
- GOLDFELD, M. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo, SP: Plexus, 1997.
- GOLDSHNEIDER, J.M. ; DeKEYSER, R.M. Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: a meta-analysis of multiple determinants. **Language Learning**, n. 51, p. 1-50, 2001.
- KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação de surdos. In: THOMA, A.; LOPES, M.C. (Orgs.) . **A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 103-113.
- KASPER, G.; KELLERMAN, E. (Orgs.) **Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives**. London: Longman. 1997
- JENSEMA, C.; ROVINS, M. Instant reading incentive. **Perspectives in education and deafness**, v. 16, n. 1, 1997.
- LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind**. Paper Back edition. Chicago: Chicago University Press. 1990.
- LAUFER, B.; GIRSAI, N. Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation. **Applied linguistics** v. 29, n.4, p. 694-716, 2008.
- LEITE, M.R. **Análise da narrativa escrita do surdo**. Dissertação (Mestrado em fonoaudiologia). Universidade Veiga de Almeida. Faculdade de Fonoaudiologia, 2010.
- LIGHTWOWN, P.M. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. **Applied Linguistics**, n.21, p. 431-462, 2000.
- \_\_\_\_\_; SPADA, N. **How languages are learned**. 3ª. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.



LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MELO, A. ENSLEN, J. TORRES, M. **Práticas pedagógicas de português como língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.latam.ufl.edu/PLJ/Praticas%20pedagogicas%20de%20PPE.pdf>. Acesso em: 24/09/2011.

MOURA, Adenilsa. Correspondência pessoal de emails. 02 de maio de 2011.

RAZUK, R. **Do Inglês L1 ao Português L3 Passando pelo Espanhol L2: Transferências em Regência/Transitividade Verbal, com Foco nas Preposições**. Tese (Doutorado em Letras, Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2008. Disponível em: [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410459\\_08\\_Indice.htm](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410459_08_Indice.htm). Acesso em: 25/09/2011.

SALIÉS, T.G. **Educação bilíngue para surdos: reflexões para o professor de ensino médio**. Portal Janela de idéias, 2010a. Disponível em: [www.janeladeideias.com.br](http://www.janeladeideias.com.br) Acesso em: 20/09/2011.

\_\_\_\_\_. Discurso escrito em ESL: variáveis pragmáticas e a construção do sentido. **Matraga**, v. 17, n. 26, p.146-169, 2010b.

\_\_\_\_\_. Como pesquisas em aquisição de L2 podem informar o ensino-aprendizagem de PL2 na comunidade surda. Plenária proferida no encontro **“Linguagem em Foco: Educação Bilingue para Surdos”** promovido pela UERJ/CAPuerj e INES, em 09 de setembro, 2010c.

\_\_\_\_\_. Ler a TV em L2: uma opção educacional para a comunidade surda. Palestra proferida no **III Painel de Legendagem Oculta** promovido pela ARPEF-Rede Globo de Televisão, no auditório Padre José de Anchieta da PUC-Rio, em 21 outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. Simulation/gaming in the EAP writing class: Benefits and drawbacks. **Simulation & Gaming**, v.33, n.3, p. 316-218, 2002.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, C. Ler a TV em L2: uma opção educacional para a comunidade surda. In: FROTA, S.; GOLDFELD, M. (orgs.). **Enfoques em Audiologia e surdez**, AM3: São Paulo, SP. ISBN 85-89771-07-8, 2006. p. 457-502.

SALLES, H., FAULSTICH, E., CARVALHO O., RAMOS A. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Programa Nacional de Educação do surdo. MEC, 2004. V. II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>. Acesso em: 16/12/2010.

SALOMÃO, M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem.. Veredas: **Revista de Estudos Lingüísticos**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1. 1997.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics** n. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA, J.S. **Análise de abordagem de ensino de produção de texto em LP numa classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, março de 2009. Disponível em [http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4553/1/2009\\_JosedeSousaSilva.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4553/1/2009_JosedeSousaSilva.pdf). Acesso em: 16/12/2010.





Van LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: Kramsch, C. (org.). **Language acquisition and language socialization** London: Continuum. , 2002. P. 140-164.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (org.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-59.

VIDAL, K. Comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. **Language Learning** v. 61, n. 1. p. 219-258, 2001. DOI: 10.1111/j. 1467-9922.2010.00593x.

WALSH, Bianca. **O papel da primeira lingua no desenvolvimento da escritura na segunda lingua: uma investigacao das acoes pedagogicas e crenças de um grupo de aprendizes na sala de ingles para fins academicos**. Dissertação (Mestrado em Letras, Estudos de Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Orientador: Tânia Mara Gastão Saliés. Disponível no acervo digital do Catálogo Geral da Biblioteca da PUC-Rio; [www.puc-rio.br](http://www.puc-rio.br). 2006.