



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

E-ISSN 2316-3828

DOI-10.17564/2316-3828.2016v5n1p69-80

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA, PROFISSIONAL, SOCIAL E CULTURAL

Danielle Vanessa Costa Sousa¹

Ederson Luís Silveira²

RESUMO

Aborda-se a relevância do ensino-aprendizagem da língua estrangeira para alunos surdos. Destaca-se a importância da aquisição da Língua de Sinais, de forma consolidada, para o aprendizado de uma língua estrangeira. Apresentam-se os conceitos dos termos segunda língua e língua estrangeira, em seguida contextualiza-se com a educação de surdos. Destacam-se os benefícios que o ensino de uma língua estrangeira propicia especificamente para o sujeito

surdo, sendo a proposta do tema em questão uma reflexão no contexto inclusivo e educacional. O objeto de estudo fundamentou-se em pesquisas empíricas e bibliográficas.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino. Língua Brasileira de Sinais. Língua Estrangeira.

ABSTRACT

Discusses the relevance of the foreign language teaching and learning for deaf students. We emphasize the importance of the acquisition of Sign Language, in a consolidated way, for foreign language learning. We present the concepts of the terms second language and foreign language, then contextualizes the education of the deaf. Emphasize are the benefits that foreign language learning provides specifically for the deaf, and the proposal

of the topic in the context of a reflection and inclusive education. The object of study was based on empirical research and literature.

KEYWORDS

Teaching. Brazilian Sign Language. Foreign Language.

RESUMEN

Se aborda la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera para estudiantes sordos. Destaca la importancia de la adquisición de la lengua de signos, en forma consolidada, para el aprendizaje de una lengua extranjera. Se presentan los conceptos de los términos segunda lengua y lengua extranjera, luego, se relaciona con la educación de los sordos. Destacando los beneficios de aprender una lengua extranjera para el hombre sordo, siendo la propuesta

del tema en cuestión, una reflexión sobre el contexto integrador y educativo. El objeto de estudio se basó en la literatura y la investigación empírica.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza. Lengua de señas brasileña. Lengua extranjera.

1 SITUANDO O TRABALHO NOS ESTUDOS DA LÍNGUA(GEM)

De início situamos este trabalho no campo dos estudos da linguagem. Muito abrangente, diriam os leitores. Especifiquemos, portanto, o que seria a linguagem, a partir do recorte que aqui estamos propondo. De acordo com Koch (2007), a linguagem humana tem sido concebida de diversas maneiras que podem ser resumidas nas três concepções apresentadas a seguir:

1. Linguagem como espelho do mundo: Neste caso, a linguagem seria usada para representar o mundo, nomear o que nos rodeia, como se não passasse de “etiquetas” que colocamos nas coisas;
2. Linguagem como instrumento (meio) de comunicação: Neste contexto, temos o aparelho formal de enunciação com um modelo de emissor que envia uma mensagem por um canal, por meio do qual a mensagem é veiculada para um receptor residindo aí a síntese da comunicação humana;
3. Linguagem como espaço de interação: A partir desta concepção teríamos os usos da linguagem em situações de interação tendo como lugar de observação a língua e os ambientes de práticas de linguagem, sujeitos a nuances, mutabilidades, fluidez e heterogeneidades características. Esta concepção não parte de uma artificialização do objeto linguístico.

Situar-se-á, na presente proposta, no escopo da terceira hipótese. Isso porque acreditamos que a linguagem não apenas representa o mundo, mas também o constrói – saussureanamente falando, o ponto de vista define os objetos que são recortados – assim como refutamos a hipótese de um canal de comunicação porque isso poderia resultar em uma redução da língua a uma quase infinidade de obviedades (eu falo + tu me escutas = nos entendemos). Outro fato a ser levado em consideração é que não é o fato de que a língua possibilita – considerando os usos em situações de interação – diversas interpretações tanto na fala quanto na escrita

que fará com que seja possível qualquer interpretação. Os limites se estabelecem na própria materialidade inscrita no objeto linguístico estudado.

Neste contexto, justificar-se-á a escolha porque se acredita nas palavras de Geraldi (2006) quando diz que a linguagem é um jogo que se joga em sociedade, e é no interior de seu funcionamento que podemos estabelecer as regras de tal jogo. Assim, deve-se levar em consideração que anos de teorias e métodos que definiram o objeto de estudo aos critérios mais diversos delimitaram, cercaram, esmiuçaram hipóteses de que a linguagem não seria óbvia nem transparente, como requerem a primeira e a segunda hipóteses.

O caminho a trilhar para revelar especificidades do ensino de línguas deve se pautar, de acordo com os autores do presente artigo, nesta terceira concepção. Isso também está diretamente ligado ao modo de perceber as características do ensino da Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a partir dos métodos e avaliações pertinentes bem como para que se possa revelar a história deste ensino. A partir destas considerações sobre a noção de língua(gem) que vai nortear o presente trabalho, dirigimo-nos, portanto às considerações iniciais.

2 ENTRE MITOS E FALÁCIAS: SOBRE O MONOLINGUISMO E A INCLUSÃO

Muitas são as discussões que giram em torno dos assuntos referentes à diversidade e à inclusão em contextos educacionais e na sociedade como um todo. O ensino de línguas não se isenta destas questões, pois a democratização do acesso à cultura está diretamente ligada à compreensão da diversidade cultural existente e à inclusão linguística e social dos estudantes em um número cada vez maior de ambientes de práticas de linguagem.

O acesso ao conhecimento (bem como o desenvolvimento da criticidade), que ocorre por meio de um

ensino que possibilite a problematização dos saberes, é um dos pontos mais relevantes para o alcance da cidadania plena. Neste ambiente insere-se o ensino-aprendizagem Libras. Assim, cabe levar em consideração que, independente da modalidade e da origem, a língua, seja ela oral ou gestual-visual, é um dos principais instrumentos para a formação e atuação do indivíduo no mundo cultural e social.

Dessa forma, é preciso que sejam levadas em considerações as questões culturais do ensino de línguas, pois, de acordo com Mendes (2010), o ensino de um idioma não pode ser dissociado de reflexões sobre aspectos culturais da língua-alvo, já que “[...] o modo como um estudante irá desenvolver a sua competência linguística vai depender, dessa forma, também do modo como interpreta os implícitos da linguagem” (MENDES, 2010, p. 69).

No contexto brasileiro, destaca-se a língua oficial do país, que é a LIBRAS, considerada a língua materna ou primeira língua (L1) dos surdos dos centros urbanos. Embora a LIBRAS, tenha comemorado, recentemente, dez anos de oficialização, no Brasil ainda perdura uma concepção errônea de que ela não é uma língua “genuína” e que no país se fala uma única língua. Sendo muitas vezes caracterizado como país monolíngue, ocorre a desconsideração, desta forma, da LIBRAS, da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pela tribo de índios surdos Urubu-Kaapor no Maranhão, das línguas indígenas, da diversidade linguística na língua portuguesa, assim como das línguas faladas por diferentes imigrantes.

A partir disso, torna-se cada vez mais necessário desconstruir o mito do monolinguismo, que se perpetua fortemente no país, enaltecendo a ideia de homogeneização, para que seja fomentada e valorizada a pluralidade linguística e cultural na educação brasileira, pois, conforme mencionado anteriormente, a presença de diferentes comunidades linguísticas no Brasil comprova que somos um país multilíngue.

3 O ENSINO DE UMA ÚNICA LÍNGUA: ENTRE PARADOXOS E EXCLUSÕES

De acordo com Ana Zandways (2012), ao considerar e reforçar o imaginário de uma língua homogênea ocorre a sacralização de um registro em detrimento de outros. A língua a ser ensinada nas escolas, além da “escolha” da língua oficial da pátria, aponta para padrões de exclusão referentes a falta de identificação de muitos indivíduos em relação à ela e à língua que utilizam nos ambientes de interação, vista como diferente da sua.

Neste sentido, para Silveira (2012, p. 3)

Para o estudante, a confusão se torna agravante. A língua que ele estuda e a língua que ele fala estão longe de estabelecer vínculos reais com sua relação prática refletida em sua experiência enquanto usuário da língua. Essa língua (estéril às necessidades sociocomunicativas), enquanto objeto de análise na escola, a partir das gramáticas normativas e atestada pela fala do professor, é a que vai ser ensinada e (des)aprendida.

Infelizmente, as aulas de línguas País afora estão ainda muito baseadas em condições prescritivas, em que são excluídas do ensino situações reflexivas acerca de situações de língua em uso, baseadas na observação da língua enquanto um fato social. Nesta medida, cabe-nos questionar de que modo a tradição do ensino gramaticalmente prescritivo rege ainda as escolas de nosso País, a partir de justificações teóricas fundamentadas na tese de que o ensino de gramática é necessário nas escolas.

Aqui não se pretende abordar sobre a validade ou não do ensino da gramática em sala de aula, mas que este ensino, sozinho, não auxilia no desenvolvimento das competências comunicativas do estudante. Não se deve perceber, portanto, a fala e a escrita (e seu domínio) como resultados de um ensino baseado em uma norma excludente que objetiva, de acordo com Geraldi (2006, p. 19) “comprovar uma produção, um

progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante”. Ao partir de situações reais de interação, o ensino se volta para a reflexão e desenvolvimento das competências do aluno bem como direcionam este para um olhar mais aguçado sobre as situações vivenciadas nos ambientes de práticas de linguagem.

Do ponto de vista da história das línguas e das gramáticas, sabe-se que são os gramáticos que consultam os escritores, e não os escritores que consultam as gramáticas para ver que regras devem seguir. Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar as habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la.

As únicas pessoas em condições de encarar este trabalho são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos - certamente fracassará. (GERALDI, 2006, p. 38).

Outra questão a ser pontuada: vivemos inseridos em um mundo repleto de diversas culturas. A complexidade sobre a qual se debruçam os estudos pós-modernos vai ao encontro de proposições teóricas que não se baseiem em certezas irrefutáveis ou verdades absolutas, mas que se baseiem na contínua fluidez de conteúdos, visadas e impressões sobre as coisas. É o universo teórico baseado naquilo que o sociólogo polonês Bauman (2001) intitulou de modernidade líquida, em que os saberes escorrem entre os dedos, na incerteza e na contínua reformulação e desconstrução de hipóteses sobre o mundo em que vivemos.

Com o passar do tempo, vários foram os modos sob os quais a LIBRAS foi percebida e nem todos revelaram empatia sobre o usuário, que não era o ouvinte ao mesmo tempo em que se caracterizava enquanto falante de uma língua estranha àqueles que falavam e escreviam a partir da Língua Portuguesa, língua oficial de nosso País. Cabem então alguns questio-

namentos que aqui serão deixados com objetivos de suscitar problematizações aos leitores, como aqueles mencionados por Teixeira & Ribeiro (2012, p. 289) quando afirmam que:

Cada sujeito possui sua identidade cultural, o que não o impede de conhecer e conviver com outras culturas, pois se saber que a identidade é constituída através da heterogeneidade. Sendo assim, por estar inserido dentro da cultura globalizante onde o indivíduo necessita comunicar-se com povos de diferentes culturas, pergunta-se como se encontra o sujeito/aprendiz de uma língua estrangeira dentro desta conjuntura? E o professor de língua, tem desempenhado seu papel?

4 O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

De acordo com Capovilla & Raphael (2001), a língua de sinais da comunidade surda brasileira é a Língua de Sinais Brasileira, também chamada Libras. Trata-se de uma língua visoespacial com princípios constitutivos únicos.

A Lei Federal 10.436 foi sancionada em abril de 2002 pela Presidência da República, decretada pelo Congresso Nacional, que oficializa a Libras em todo o território nacional (Ministério da Educação, 2002). Essa lei instituiu o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas do Brasil, partindo da determinação de que os sistemas educacionais municipal, estadual e federal insiram o ensino da Libras como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, nos Ensinos Médio e Superior e que o poder público se empenhe em difusão e no apoio do uso da Libras como meio de comunicação objetiva, que seja prestado atendimento das instituições públicas aos surdos em Libras.

As ações pedagógicas em relação à educação de surdos são marcadas por três diferentes filosofias: o **oralismo**, a comunicação total e o bilinguismo. O oralismo, que perdurou durante anos, valorizava o uso da

língua(gem) oral e objetivava levar o surdo a falar. As práticas vigentes nesse modelo contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas comprometia o desenvolvimento cognitivo do surdo a partir da negação de uma língua própria construída a partir do campo visual-gestual.

Guarinello (2007) caracteriza o método oralista como terapêutico, por estar voltado para o padrão de normalidade a partir de uma prática ouvintista, o que impediu o desenvolvimento nos campos emocionais, cognitivos, psicológicos e sociais de muitos indivíduos em situações de aprendizagem.

Essa concepção produziu verdadeiras privações sociais, emocionais e psicológicas na vida das pessoas surdas, uma vez que propunha que somente por meio da fala é que as crianças surdas poderiam se tornar cidadãs em uma sociedade ouvinte. As práticas da educação dos surdos passaram a ser voltadas apenas para aspectos terapêuticos, e o objetivo do currículo escolar era dar ao surdo exatamente o que lhe faltava, ou seja, a audição e a fala. Desse modo, as escolas eram clínicas e os alunos, pacientes. (GUARINELLO, 2007, p. 30).

Ao definir a fala como parâmetro de aprendizagem, estava-se investindo em uma premissa excludente, que privava o surdo da participação de territórios de aprendizagem significativa. Dessa forma, em terreno alheio, avaliados na língua dos ouvintes com instrumentos desenvolvidos por ouvintes e para ouvintes, eles sofriam a discriminação a partir de tarefas centradas apenas na comunicação oral-aural, conforme podemos perceber em Capovilla e outros autores (2004, p. 167):

A política oralista de “normalização” que procura encaixar pessoas com surdez profunda ou severa pré-lingual ou perilingual na mesma distribuição normal da população ouvinte, comparando seu desempenho ao dos ouvintes em tarefas centradas apenas em comunicação oral-aural e em leitura e escrita do Português, vem sendo criticada pelo bilingüismo. Em território alheio, avaliados na língua dos ouvintes com instrumentos desenvolvidos por ouvintes e para ouvintes, não surpreendentemente os surdos tendem a concentrar-se no extremo inferior da distribuição de

escores da população ouvinte em geral. A perspectiva médica oralista de reduzir o surdo apenas à condição de deficiente auditivo é insuficiente. É preciso conciliá-la com a perspectiva antropológica que reconhece o surdo como membro de cultura sinalizada. Só assim se poderá começar a fazer uso eficiente da língua de sinais como recurso educacional. A população surda sinalizadora tem as suas próprias normas, consideradas as particularidades da língua de sinais e de sua representação cognitiva como linguagem no indivíduo.

Na década de 1970 ocorreu uma grande insatisfação com a filosofia oralista, surgindo assim, a partir do declínio do oralismo outra filosofia denominada de **comunicação total**. Esta por sua vez, permitia o uso da língua de sinais, da expressão facial de gestos naturais e qualquer outro meio que possibilitasse, ao surdo, à comunicação. Apesar da inserção de outros recursos, como a língua de sinais, o objetivo desta filosofia continuava sendo a integração do surdo a normalidade, ou seja, à sociedade ouvinte, além de ter como objetivo principal a língua(gem) oral.

Apesar de essa filosofia [a da comunicação total] usar alguns elementos da língua de sinais, seu objetivo principal continuava sendo a fala e a integração do surdo à sociedade ouvinte. Sua premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda. (GUARINELLO, 2007, p. 31).

No final da década mencionada, aconteceram reivindicações por parte das minorias linguísticas. Dentro deste grupo estavam os surdos, que protestaram pelo direito de aprender e usar a língua de sinais como sua primeira língua e a língua oral do país como segunda língua, surgindo, então, a abordagem bilíngue, que traz como pressuposto a aquisição da língua de sinais como primeira língua por considerá-la a língua natural dos surdos.

De acordo com Quadros (2005), a definição do termo bilingüismo é influenciada por diferentes questões de ordem política, social e cultural. Na concepção da autora, o bilingüismo pode ser considerado “[...] o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2005, p. 27).

A grande questão em relação ao uso ou ensino-aprendizagem de línguas torna-se a visão adotada pelas políticas linguísticas no Brasil, pois segundo Quadros (2005) estas políticas tendem a “subtrair” as línguas, ao invés de utilizar uma política “aditiva”, termo fundamentado na ideia de Cummins (2003 APUD QUADROS, 2005). O termo “subtrair” traz a ideia equivocada de que o uso de uma língua leva ao não uso da outra. Já o termo “aditiva”, ao contrário do primeiro, trabalha na perspectiva de quanto mais línguas são aprendidas, mais vantagens começam a repercutir nos campos cognitivo, político, social e cultural.

Quadros (2005) acredita no bilinguismo na educação de surdos a partir da perspectiva “aditiva”, o que significa que, para o surdo, ao aprender outras línguas, além de LIBRAS (doravante L1 para os surdos) e da língua portuguesa (doravante L2 para os surdos) – lembrando que esta deve ser ensinada na modalidade escrita – isso trará grandes vantagens nos campos já mencionados, bem como a possibilidade de utilizar diferentes línguas, dependendo do propósito e da situação comunicativa.

Assim, uma condição imprescindível para o aprendizado de uma segunda língua pelos surdos é a aquisição da língua de sinais, o mais cedo possível, para que haja um desenvolvimento linguístico e cognitivo satisfatório, como afirma Silva (2001, p. 47):

Outros estudos feitos por vários pesquisadores assinalam que os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver linguisticamente, desde que sejam expostos à Língua de Sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo.

Somado a isto temos as considerações de Skliar (1997, p. 145 APUD GUARINELLO) que reitera e afirma que

[...] a experiência prévia com uma língua contribui para aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem.

Também Skliar (1998) destaca ainda a aquisição da língua de sinais como uma das primeiras potencialidades a serem desenvolvidas pela pessoa surda, pois, a partir dela, outras poderão ser acrescentadas,

[...] potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e; por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico educacional, escolar, de cidadania, etc. (SKLIAR, 1998, p. 26)

Leva-se em consideração, portanto, por meio do autor mencionado, que adquirir a língua de sinais de forma consolidada não traz vantagens somente para os campos linguístico, cognitivo e social, mas também para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no momento de se aprender uma segunda língua ou língua estrangeira.

Em relação aos termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), é necessário apresentarmos um conceito, para, em seguida, contextualizarmos com o ensino de L2/LE para surdos. Ellis (2005, p. 3, tradução nossa) define: “[...] ‘segunda’ refere-se a qualquer língua aprendida posterior a língua materna. Assim, pode-se reportar ao aprendizado de uma terceira ou quarta língua”. Já língua estrangeira, de acordo com Almeida Filho (1998, p. 11), é definida como “[...] língua dos outros ou de outros, língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica”.

De acordo com a definição de Ellis (2005), pode-se afirmar que no contexto dos surdos, a Língua Portuguesa, por ser ensinada e/ou adquirida simultânea ou consecutivamente a LIBRAS é considerada segunda língua e as línguas aprendidas posteriormente são terceira, quarta línguas. Sobre essa questão, Gesser (2006) faz uma relevante observação: para muitos surdos a Língua Portuguesa é como uma

língua estrangeira, por ser uma língua estranha, que pertence somente aos ouvintes.

Dessa forma, a autora reitera que o termo “língua estrangeira” não faz menção somente a uma língua de outro país, mas também a situações em que a mesma é considerada “como uma língua alheia” (GESSER, 2006, p. 65). A partir das afirmações apresentadas, a aprendizagem da Língua Inglesa ou Língua Francesa ou Língua Espanhola, dentre outras, pelo surdo, não será considerada somente como aprendizado de uma língua estrangeira, mas também de uma terceira língua.

5 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras (2000) o papel educacional da Língua Estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo o seu ensino proporcionar ao aluno uma nova experiência de vida. Dentro dessa afirmação, destacam-se dois pontos relevantes: o desenvolvimento do indivíduo e uma experiência de vida diferente, por meio do aprendizado de uma língua estrangeira.

As proposições supracitadas destacam o papel da língua estrangeira na vida de diferentes indivíduos e os benefícios que o seu ensino traz para os aprendizes em contextos variados, como o acadêmico, tecnológico, profissional, linguístico, social e o cultural, enriquecendo a formação do indivíduo de forma geral. Assim, o aprendizado de uma LE propicia ao aprendiz lançar um novo olhar para a sua cultura, assim como, para a cultura do outro, convidando-o a construir novas relações, a conhecer e respeitar as diferenças e diversidades encontradas em cada sujeito.

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de esta-

belecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30).

A esta altura se torna imprescindível destacar que, para que o aluno se aproprie dessa nova língua e consequentemente dos bens culturais que ela engloba, é necessário lembrar que não se deve pautar o ensino somente em regras gramaticais e na sua memorização, o que reduziria o processo de ensino e aprendizagem apenas ao conhecimento metalinguístico. É preciso considerar as necessidades do aluno partindo de contextos reais de uso, a fim de proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa de forma satisfatória. De acordo com Perini (1997 APUD POSSENTI, 2011, p. 21), existem três motivos para explicar a ineficácia escolar do ensino puramente gramatical:

O primeiro é que se atribui a elas uma função que não têm, que nunca tiveram e que, realmente, não devem nem podem ter: a de fazer com que seus estudiosos falem e, principalmente, escrevam bem, ou melhor. Muitos fatos mostram isso.

Um segundo motivo é que as gramáticas são bastante incoerentes. Uma definição é seguida apenas durante poucas linhas, depois é abandonada. [...]

O último é que a gramática é [...] mal ensinada: não se estuda gramática como se estuda história ou biologia ou física, que tentam compreender os fatos que ocorreram, como são as coisas no domínio dos seres vivos ou como se explica o mundo, o comportamento da matéria. Os argumentos dos gramáticos, quando existem, são argumentos de autoridade. Não são convincentes, não são baseados em fatos, não são demonstrados. São impostos.

Diante disso, em relação ao ensino-aprendizagem do surdo, devem ser considerados os seguintes aspectos: (i) a importância da língua de sinais para o surdo, (ii) o conhecimento da Língua Portuguesa pelo surdo, (iii) o respeito à singularidade linguística do surdo, (iv) a presença de estratégias de comunicação, como a interlíngua, (v) a habilidade dos surdos com as três línguas envolvidas no processo de ensino de uma L3.

Sobre o primeiro ponto, os surdos aprendem o mundo a partir da modalidade visual-espacial, a rela-

ção e a construção com o mesmo se realiza por meio da língua de sinais. E para que eles adquiram uma L2/LE é necessário que tenha sua língua materna consolidada, para que sejam desenvolvidas as habilidades pertinentes ao ensino de uma L2/LE, no caso dos surdos, as habilidades de leitura e escrita.

O segundo e terceiro ponto versam sobre a escrita dos surdos, que tende a sofrer influências estruturais da primeira língua, ou seja, da língua de sinais. Na verdade, os surdos escrevem em uma interlíngua, termo definido por Brown (2000) como um sistema que possui estrutura própria e que é formado a partir da interação das estruturas das línguas materna e alvo. No caso dos surdos brasileiros, deve-se considerar que a sua escrita em uma LE/L3 não recebe só transferências da LIBRAS (L1), mas também da Língua Portuguesa (L2), resultando em um ambiente de aprendizagem constituído por três línguas.

No último item, diferente de um ouvinte, um surdo ao aprender uma LE/L3, conforme já mencionado, está expostos a três línguas. Esse convívio torna-se restrito nos momentos em que os surdos necessitam traduzir palavras, textos da língua estrangeira para o português, em seguida para LIBRAS. Esse caminho é realizado da seguinte forma: pelo fato de LIBRAS ainda não possuir um sistema de escrita que seja utilizado de modo abrangente, o surdo recorre à língua portuguesa, para traduzir termos em uma LE/L3.

Um aspecto importante no processo de ensino/aprendizagem de uma LE/L3 é a abordagem utilizada pelo professor. Atualmente, o ensino comunicativo de língua, doravante **Abordagem Comunicativa**, tem sido considerado uma abordagem com características satisfatórias, para o desenvolvimento da(s) competência(s) comunicativa(s). A Abordagem Comunicativa tem como objetivo principal a função comunicativa da língua. De acordo com Brown (2000) e Littlewood (2005), a comunicação nesta abordagem não é vista como uma transferência de informações, mas como um processo sociointerativo que possibilita a criação de ações e identidades.

A ênfase desta abordagem, portanto, não está na memorização de regras gramaticais e nem nas descrições dos conceitos gramaticais e lexicais. Além disso, professores e alunos como agentes dos processos de ensino-aprendizagem têm um papel ativo e interativo, desenvolvendo o aprendizado por meio de atividades de negociação baseadas em situações reais de comunicação.

Finalmente destaca-se também que a Abordagem Comunicativa não é demonstrada como a única abordagem e metodologia satisfatória e adequada para o ensino de L2, pois se considera a importância dos métodos e abordagens anteriores a esta, por refletirem diferentes posicionamentos e visões teóricas que estão registradas em situações históricas distintas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de uma língua estrangeira traz diferentes benefícios, como a oportunidade de interagir com outros mundos, podendo estes ser o cultural, o social, o linguístico, o acadêmico, o profissional. Por isso, convida o aprendiz a lançar um olhar com acuidade sobre as duas línguas (estrangeira e materna) ampliando a valorização e o respeito em relação à cultura da língua alvo, assim como a cultura da L1. Desse modo, para os surdos, o aprendizado de uma LE traz os mesmos benefícios. Diferente do ensino de uma LE para ouvintes, o ensino para surdos torna-se de certa forma mais desafiador, pois esse processo de ensino-aprendizagem envolverá três línguas.

Os surdos fazem parte de uma comunidade linguística minoritária, sendo, portanto, relevante salientar a inclusão linguística por meio de uma LE/L3, pois ações como esta podem contribuir na construção da cidadania dos surdos de forma plena. Assim, possibilitar o aprendizado dos surdos em uma língua estrangeira ou terceira língua contribui para a inserção e atuação no mundo do trabalho, nos contextos acadêmicos e sociais de forma diferenciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes, 1998.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. MEC. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. p.25-32.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4.ed. NewYork: Longman, 2000.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. New York: Longman, 2001.

CAPOVILLA, F.C. et. al. Avaliando Compreensão de Sinais da Libras em Escolares Surdos do Ensino Fundamental. **Interação em Psicologia**, v.8, n.2, 2004. p.159-169.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da língua de sinais brasileira**. 2.ed., v.1- 2. São Paulo: Edusp e Imprensa Oficial, 2001.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. United Kingdom: Oxford University Press, 2005.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais**. 2006. 222f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KOCH, Ingedore. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

LITTLEWOOD, William. **Communicative language teaching: an introduction**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2005.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília & ALVAREZ, Maria Luísa. **O. Língua e cultura no contexto de português como língua estrangeira**. Campinas-SP: Pontes, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Parábola, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.26- 32.

SILVA, Maria da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVEIRA, Ederson Luís. (Des)construções acerca do imaginário de uma língua homogênea: consequências e discursivizações de um mito. **Web-revista linguagem, educação e memória**. Unidade universitária de Campo Grande-MS, v.4, n.4, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.uems.br/lem/EDICOES/04/04.htm>>. Acesso em: jan. 2014.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.7-32.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D’Ajuda Alomba. Perspectivas interculturais no ensino de línguas. **Revista Litteris**, n.9, mar. 2012. p.283-294. Disponível em: <http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/PERSPECTIVA_INTERCULTURAL_NO_ENSINO_DE_LINGUAS_Cassia_d_os_Santos_Teixeira_UESC_ILHEUS.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

ZANDWAYS, Ana. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAYS, Ana. (Org.). **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: UPF, 2012. p. 175-191.

Recebido em: 1 de novembro de 2015
Avaliado em: 1 de abril de 2016
Aceito em: 10 de agosto de 2016

1. Professora de LIBRAS do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA.Tradutora/Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa/LIBRAS do Centro de Ensino e Apoio a Pessoa com Surdez CAS-MA; Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; E-mail: danielle.sousa@ifma.edu.br especialista em Docência na Educação Básica e Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano-IESF. Atuou como Tradutora/Intérprete de Libras da Secretaria Municipal de Educação-SEMED (2009-2011). Possui certificação de Proficiência em tradução/interpretação Libras/Português/Libras nível médio e superior. Tem experiência nos seguintes temas:tradução/interpretação Libras/Português/Libras, educação de surdos e linguística da língua brasileira de sinais.

2. Mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; pós-graduando em Ontologia e Epistemologia, Membro e pesquisador do Grupo Formação de Professores de Línguas e Literatura - FORPROLL/ CNPq e do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR/CNPq)