

# ■ ARTIGOS

## A tradução textual como mediadora no processo de análise morfológica e na construção de sentido no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) para alunos surdos

*Textual translation as a mediator in the morphological analysis process and in the construction of meaning in the teaching/learning of foreign language (English) for deaf students*

 Dulcimary de Freitas Alves Oliveira \*

Recebido em: 16 abr. 2023  
Aprovado em: 13 fev. 2025

**Resumo:** A educação inclusiva de alunos surdos tem se demonstrado uma rica fonte de discussões acadêmicas, sempre em busca de estratégias de ensino e aprendizagem que sejam pertinentes e favoráveis a este público. Neste sentido, o presente artigo discute o uso da tradução textual como mediadora na prática de ensino de língua estrangeira (inglês) para alunos surdos em escolas regulares. Trata-se de um estudo teórico, pautado na proposta de Gaustad (2000) de uma análise morfológica, a partir de exercícios de tradução textual, para alunos surdos. São discutidos ao longo do texto algumas peculiaridades no processo de aquisição de linguagem desses aprendizes para que se compreenda melhor este contexto de ensino.

**Palavras-chave:** Estratégias de ensino e aprendizagem. Libras. Língua Estrangeira (inglês). Surdos. Tradução.

**Abstract:** Inclusive education for deaf students has proven to be a rich source of academic discussion, always seeking teaching and learning strategies that are relevant and favorable to the audience. In this sense, this article discusses the use of textual translation as a mediator in the teaching practice of foreign language (English) for deaf students in regular schools. This is a theoretical study, based on Gaustad's (2000) proposal of a morphological analysis, through exercises of textual translation for deaf students. Throughout the text, some peculiarities in the language acquisition process of these learners are discussed in order to better understand this teaching context.

**Keywords:** Deaf. Foreign Language (English). Libras. Teaching and learning strategies. Translation.

---

\* Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Professora da SEEDF. Professora de Língua Inglesa da Cooplem Idiomas.  
Contato: sweetmary003@gmail.com

## Introdução

O presente trabalho nasceu de uma inquietação com relação à instrução em língua estrangeira/LE (inglês), que vem sendo oferecida aos alunos surdos<sup>1</sup> no contexto de escolas regulares<sup>2</sup>. Apesar do crescente interesse pela pauta da inclusão; o que fez com que o olhar de alguns pesquisadores em educação se voltasse um pouco mais para a análise de questões ligadas a essa comunidade linguística, ainda são muitos os problemas que permeiam as salas de aula inclusivas. Entre eles podemos citar a falta de metodologias e abordagens de ensino adequadas a esse público, bem como a falta de preparo do professor.

Sabe-se que a língua materna de pessoas surdas – aquela através da qual a comunidade de surdos se comunica e interage naturalmente – é a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), e que a língua portuguesa é a língua utilizada por essa comunidade em ambientes acadêmicos e na interação com a comunidade ouvinte. No entanto, pesquisas na área do ensino de português para surdos têm demonstrado que os integrantes dessa comunidade, geralmente, demonstram um certo grau de dificuldade em adquirir fluência na língua portuguesa, que apresenta uma estrutura totalmente diversa daquela da Libras, necessitando, assim, ser transmitida através de processos utilizados em ensino de L2 (Segunda língua), uma vez que este é o *status* da língua portuguesa para esta comunidade linguística. Percebe-se, então, a complexidade em se implementar um programa específico de ensino/aprendizagem de LE (Língua estrangeira) para essa comunidade, pois nossas escolas, sejam elas inclusivas ou exclusivas, bem como cursos livres de idiomas, ainda não estão apropriadamente preparados para lidar com toda a diversidade linguística<sup>3</sup> e cultural apresentada por esses aprendizes. Por isso, faz-se necessário que sejam desenvolvidas metodologias e ferramentas adequadas para se fornecer o *input compreensível*<sup>4</sup> de qualidade e em quantidades suficientes para se garantir a aprendizagem de LE por parte deste grupo tão peculiar de aprendizes.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo principal a investigação do uso da tradução textual como uma das estratégias a serem utilizadas em salas de aula de LE para surdos, objetivando o desenvolvimento dos processos de decodificação lexical, construção vocabular e compreensão de textos em LE, e como consequência da prática, a produção de textos em língua portuguesa, que, por sua vez, auxiliarão professores de LE para surdos na identificação de focos de interferência presentes na interlíngua<sup>5</sup> dos aprendizes, possibilitando, assim, sua eliminação pontual.

Busca-se, através dessa estratégia, auxiliar aprendizes surdos a realizar uma melhor análise morfológica, estrutural, sintática e semântica das palavras. Análises essas que lhes permitirão um acesso facilitado ao conteúdo de textos na LE.

Para tanto, discutiremos alguns aspectos da aquisição da leitura e escrita em língua portuguesa por pessoas surdas e o papel que estas desempenham em sua educação e desenvolvimento cognitivo. Abordaremos ainda a tradução e seu uso como mediadora do processo de ensino/aprendizagem de LE por surdos. Por fim, tentaremos – com base em questionários e exercícios de tradução que foram aplicados a alunos surdos – identificar quais são os processos de reconhecimento lexical e tradução por eles utilizados, buscando, assim, subsídios para iniciarmos nossa busca pela maneira mais adequada de se implementar a proposta junto a toda a comunidade de aprendizes surdos que anseiam por aprender uma LE em salas de aula regulares.

## 2. O sistema da Libras e a aquisição linguística dos surdos

Segundo Brito (1997), as línguas de sinais, apesar de apresentarem-se na modalidade gestual-visual<sup>6</sup>, são línguas naturais, pois, assim como as línguas de modalidade oral-auditiva, surgem espontaneamente da interação entre os surdos. As línguas de sinais equiparam-se também às línguas de modalidade oral-auditiva no que diz respeito à sua complexidade, expressividade e representatividade. São línguas que permitem a seus usuários expressarem qualquer conceito, desde o descriptivo, concreto, até o emocional, abstrato.

De acordo com Campos (2000), os termos gestual-visual/oral-auditiva derivam da maneira como as línguas são produzidas. Línguas de modalidade gestual-visual são aquelas produzidas e percebidas através de um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais que são necessários para a articulação do sinal. Enquanto o emissor utiliza-se destes recursos para transmitir a mensagem (gestos), o receptor utiliza-se exclusivamente da visão para captá-la. Já as línguas de modalidade oral-auditiva são transmitidas através do aparelho fonador (ou da escrita) e percebidas pelo canal auditivo e também visual, em sua forma escrita. Brito (1995), Karnopp (1994) e Valentini (1995) afirmam que além da forma como as línguas são produzidas e percebidas, existe, ainda, outro fator que as diferenciam, sua estrutura sequencial no tempo. De acordo com os autores citados, línguas orais são lineares, apresentando uma sequência de fonemas que se sucedem. Já as línguas de sinais possuem uma estrutura paralela podendo fazer uso de sinais complexos envolvendo simultaneamente diversas partes do corpo do sinalizador. A título de ilustração desta simultaneidade vejamos alguns enunciados surdos:

**Forma afirmativa** (expressão facial neutra) *Meu nome M-A-R-I-A<sup>7</sup>*

**Forma interrogativa** (sobrancelhas franzidas e um leve movimento da cabeça inclinando-se para cima, interrogando):

*Nome qual?* (a expressão facial é realizada simultaneamente ao sinal *qual*)

**Forma exclamativa** (sobrancelhas levantadas e um leve movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Pode ainda vir acompanhada de um intensificador<sup>8</sup>, representado pela boca fechada com um movimento para baixo): *Eu viajar Recife, bom! Bonito lá! Conhecer muito surdo!*

Apesar da afirmação dos autores, acreditamos que as duas línguas são essencialmente lineares e, no caso da forma oral, elementos como entonação e até mesmo linguagem corporal produzem comunicação simultânea com o que é transmitido pela sintaxe.

Assim como qualquer outra língua, as línguas de sinais possuem regras específicas, e, de acordo com Valentim (1995), sua estrutura é definida da mesma maneira que as línguas orais, comportando, assim, todos os níveis de um sistema linguístico natural: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

### 3. Aspectos da aquisição linguística dos surdos

Muitos autores afirmam que, para que se compreenda o processo de aquisição de linguagem por surdos deve-se compreender, em primeiro lugar, as diferentes filosofias de educação à qual os surdos têm sido submetidos.

De acordo com Quadros (1995), durante muito tempo a educação de surdos focava apenas o aspecto da linguagem. Todas as propostas pedagógicas voltavam-se para o desenvolvimento da fala, deixando de lado sua educação integral. Ainda hoje, encontram-se escolas que, por privilegiar o parâmetro do *normal/ou*, por falta de preparo, adotam o método oralista, que busca, a qualquer custo, desenvolver a linguagem oral em crianças surdas. Adepts desta abordagem não consideram a Libras como uma língua, sendo esta, muitas vezes proibida em sala de aula.

O uso da *comunicação total* surgiu na década de 70, como uma alternativa ao *oralismo*. Neste método utilizam-se todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a *fala sinalizada* (português em língua de sinais), passando por uma série de outros sistemas artificiais até os sinais. Esta abordagem é também conhecida como *bimodalismo*, por fazer uso simultâneo da fala e da língua de sinais. Seus sistemas, no entanto, tinham como objetivo final auxiliar a compreensão da língua falada, ou seja, novamente tudo convergia para o ensino da língua de prestígio da sociedade, a portuguesa. Por essa razão é

vista, por muitos, mais como uma extensão do oralismo do que como oposição ao mesmo.

O *bilinguismo* defende o uso da Libras e do Português, como duas línguas distintas, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade. As duas línguas são usadas, mas não simultaneamente, como propunha a abordagem anterior. Na prática, o *bilinguismo* se caracteriza, no Brasil, pelo domínio de Libras, sendo o Português (falado e/ou escrito) utilizado nos ambientes acadêmicos, uma vez que a Libras ainda não possui uma forma escrita disponível para todos os seus usuários.

Quadros (1995) afirma, ainda, que os resultados advindos dos métodos *oralista* e *comunicação total* são catástroficos no que diz respeito à aquisição de linguagem e desenvolvimento das funções cognitivas dos surdos. Pesquisas revelam que muitos surdos adultos que passaram por eles demonstram, hoje, um desenvolvimento limitado de leitura (compreensão de textos) e escrita. A tentativa de se ensinar a língua portuguesa, sem que os aprendizes surdos tivessem antes uma base sólida da Libras, que é a língua natural da comunidade surda, causou, em muitos casos, não só um desempenho limitado na escrita, mas também impediu que estes indivíduos tivessem um desenvolvimento cognitivo satisfatório. Nesse sentido, Vygotsky (1993) afirma que a linguagem cumpre um papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos, agindo como mediadora entre o pensamento e a organização da cognição. No caso de pessoas surdas, esse processo ocorre de uma forma diferenciada, uma vez que seu sistema de aquisição de linguagem, geralmente, ocorre em língua de sinais, a qual apresenta uma estrutura gramatical própria e opera em um canal visuoespacial, o que impacta diretamente a forma como aprendizes surdos interagem com línguas orais e escritas, incluindo línguas estrangeiras, como o inglês. Ainda sobre a relação intrínseca existente entre linguagem e pensamento, Sacks (1990) afirma que "[...] a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua."

Assim, crianças com surdez pré-lingüística filhas de pais ouvintes – que não se comunicam com esta criança através de sinais – podem ficar seriamente atrasadas no que diz respeito a seu desenvolvimento cognitivo, quando não permanentemente deficientes na compreensão da linguagem. Tal deficiência é, para o ser humano, a mais devastadora de todas as deficiências, pois é por meio da língua que adquirimos nosso estado e cultura humanos, é através dela que interagimos com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Quando não se pode fazer isso, fica-se isolado e torna-se tão difícil realizar todas as capacidades intelectuais que o indivíduo passa, então, a realmente ser um *deficiente*.

Por outro lado, crianças surdas filhas de pais surdos que têm acesso a uma língua de sinais desde o nascimento

adquirem linguagem nas mesmas condições que crianças ouvintes. Estudos sobre aquisição da Libras iniciaram-se na década de 90 (Karnopp 1999; Quadros, 1995). Tais estudos concluíram que o processo de aquisição de crianças surdas é análogo àquele de crianças ouvintes, passando pelas mesmas fases e ocorrendo em períodos semelhantes, corroborando, assim, a teoria dos universais linguísticos de Chomsky (1978).

Karnopp (1999) classifica os períodos de aquisição de língua em crianças surdas como: *pré-lingüístico*, *estágio de um sinal*, *estágio das primeiras combinações* e *estágio de múltiplas combinações*. O período *pré-lingüístico* tem início no nascimento e finaliza quando a criança produz seus primeiros sinais, o que ocorre por volta de um ano de idade. Segundo a autora, existem evidências de que, neste período, bebês produzem gestos semelhantes a sinais, no que diz respeito à forma, mas que não possuem significado; os chamados balbucios manuais, considerados precursores dos primeiros sinais. Durante o *estágio de um sinal*, que ocorre entre um e dois anos e meio de idade, são produzidos os primeiros sinais significativos na língua. Nesse estágio, as crianças surdas ainda podem cometer alguns equívocos com relação à configuração de mão, ponto de articulação ou movimento do sinal. Processo de adaptação similar ao que ocorre com crianças ouvintes no desenvolvimento do controle de seu sistema fonador. No *estágio das primeiras combinações*, que ocorre por volta de um ano e oito meses e dois anos e meio de idade, se iniciam as primeiras combinações de sinais. Sendo as primeiras combinações, geralmente, compostas por um sinal lexical e um sinal de apontamento, evoluindo para combinações mais elaboradas. Neste estágio, o léxico, bem como a capacidade de realizar flexões verbais, das crianças surdas, assim como o que ocorre com crianças ouvintes, amplia-se bastante. No *estágio de múltiplas combinações*, que ocorre dos dois anos e seis meses aos cinco anos de idade, as produções linguísticas se ampliam, tornando-se mais complexas e apresentando estruturas gramaticais mais especializadas. Além dos sinais manuais, começam a ser utilizados os elementos não manuais, tais como expressões faciais e movimentos corporais com propósitos gramaticais.

#### **4. A tradução como mediadora do processo de análise morfológica na sala de aula de LE (inglês) para surdos**

Um dos maiores desafios enfrentados na educação dos surdos é a aquisição de leitura e escrita. Isso porque, de acordo com estudiosos da área, para que se chegue ao domínio destas habilidades é necessário que se conheça os aspectos fonológicos da língua, pois é neles que tais habilidades se baseiam.

Pesquisas realizadas por Just e Carpenter (1992) com leitores ouvintes americanos demonstraram que estes utilizam como processo de reconhecimento lexical (que é uma das etapas envolvidas no reconhecimento e compreensão textual) um mapeamento dos símbolos impressos, relacionando-os com elementos fonológicos já conhecidos. Tal processo é chamado *phonological recoding*. A técnica é utilizada especialmente nos níveis iniciais de alfabetização. Os estudos registraram, ainda, o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem de representações grafofonêmicas como etapas na aquisição da habilidade de identificação lexical por crianças ouvintes. Os estudos demonstraram, também, que a ineficiência em qualquer etapa do processamento textual resulta não apenas em um *output* (produto escrito) inadequado, como pode, ainda, comprometer o funcionamento de todas as outras etapas de ordem superior envolvidas neste processamento, por exemplo, a falha na etapa de decodificação ou de reconhecimento lexical pode perturbar a análise sintática do texto, levando, assim, à consequente não compreensão de todo o seu conteúdo.

Podemos, então, notar a existência de uma relação intrínseca entre a proficiência em leitura e o chamado *phonological recoding*, e a complexidade na tarefa de ensino da leitura para essa comunidade linguística, uma vez que, por não ter acesso aos aspectos fonológicos da língua, falta-lhe condições de realizar todas as etapas, consideradas normais, do processo de decodificação lexical e textual.

Gaustad (2000) afirma que, em estágios iniciais da aprendizagem, sujeitos ouvintes tendem a analisar uma a uma as letras das palavras, correlacionando-as a um item fonológico já conhecido. Uma criança ouvinte aprendendo a ler separa cada item, verbalizando-o até formar estruturas maiores fonologicamente identificáveis. Por exemplo, para compreender uma palavra, a criança a dividirá em itens grafofonêmicos: D-A-D-O, juntando-a, então, em unidades maiores DA-DO, para enfim reconhecer o item lexical como um todo, DADO. A autora diz ainda que, conforme o aprendiz se desenvolve, este processo se torna automático, dispensando a verbalização letra a letra. Assim, os itens lexicais passam a ser instantaneamente reconhecidos pelo leitor, através da visão, e suas associações cognitivas são disponibilizadas automaticamente para os níveis superiores de análise e compreensão. Frith (1985) ilustra, da seguinte forma, os estágios pelos quais crianças ouvintes passam em seu desenvolvimento de leitura:

*Logográfico*: é fundamentalmente visual, não muito analítico.

Ex.: identificação dos arcos dourados M como *McDonald's*

– *Alfabético*: muito analítico, nele aprendizes identificam,

elemento por elemento, a natureza do sistema alfabetico da língua como representação de palavras faladas através de regras de correspondência grafofonêmica. As habilidades segmentais adquiridas pelos aprendizes neste estágio parecem ser a chave deste estágio que é marcado pela verbalização.

- *Ortográfico*: neste estágio os aprendizes já conseguem analisar os itens lexicais através de unidades ortográficas maiores que são definidas pela natureza e configuração das letras e seu conteúdo morfêmico.

Não há muitos estudos sobre as estratégias de reconhecimento lexical/textual utilizadas por aprendizes surdos. No entanto, pode-se constatar pela observação a existência de alguns problemas relacionados ao léxico adquirido por sujeitos surdos, entre eles:

- Vocabulário reduzido;
- Número reduzido de significados para uma palavra;
- Dificuldade em relacionar formas flexionadas e derivadas das palavras.

Sabe-se, também, que alguns surdos utilizam, como estratégia compensatória no reconhecimento lexical, o desenho de um sinal, que lembra o sinal em LIBRAS, ao lado da palavra impressa. No entanto, por ser de caráter extremamente icônico, o sinal não comporta a variedade de significados, inflexões e derivações que uma palavra pode apresentar. Apesar do pouco conhecimento sobre o funcionamento das funções cognitivas superiores dos surdos, percebe-se que crianças surdas possuem todas as conexões mentais necessárias, e adequadas, para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Por isso, atividades que estimulem tais habilidades são de essencial importância para o desenvolvimento linguístico destes aprendizes. No entanto, é necessário que as *ineficiências* apresentadas por estes aprendizes nas etapas de decodificação lexical/textual sejam supridas por meio de estratégias compensatórias adequadas.

Outro fator que gera dificuldades não apenas na compreensão de textos como também na escrita por parte de aprendizes surdos é a inadequação do ensino. O ensino de língua portuguesa para surdos deve ser encarado como ensino de L2<sup>9</sup>. No entanto, escolas públicas e privadas brasileiras insistem no *ensino inclusivo* que, na contramão da eficiência no ensino, utiliza os mesmos métodos e estratégias de ensino para alunos surdos e ouvintes. Skliar (1999) salienta que os erros cometidos por surdos ao escreverem o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma L2, ou seja, o resultado da interferência da sua L1, sobreposição das regras desta na língua que está sendo aprendida. O autor afirma ainda que outro fator que determina grande parte do fracasso em aprender a ler e escrever, por parte do

aprendiz surdo, deve-se ao fato de que muitos deles são expostos à L2, língua portuguesa, antes mesmo de dominar sua língua natural, a Libras.

Por volta da quinta série do ensino fundamental ocorre uma mudança na equação *aprender a ler para ler para aprender*. É a partir deste momento que a situação do surdo se complica ainda mais, uma vez que, sem que ele tenha base suficiente em língua portuguesa, tanto no que diz respeito a seu vocabulário, quanto no que diz respeito à estrutura, ele passa a ter, como principal fonte de informação, na grande maioria das disciplinas, textos lexical e estruturalmente mais complexos. Textos estes que o aprendiz não consegue decodificar apropriadamente por falta de instrumentos que o permitam realizar tal decodificação. Essa situação causa um efeito contrário ao esperado, pois ao invés de receber informações, o surdo é, cada vez mais, distanciado delas.

Ao pensarmos, então - a partir de todos os aspectos anteriormente apresentados - a implementação de um ensino eficiente de leitura e escrita em LE (inglês) para surdos, logo nos deparamos com a complexidade em se desenvolver tais habilidades em aprendizes que apresentam tantas peculiaridades em todo o seu histórico de aprendizagem/aquisição de língua. Somam-se aos aspectos já apresentados, a falta de professores de LE habilitados para lidar com/compreender as questões da surdez e a questão da inadequação dos materiais didáticos, que muitas vezes não se adequam nem mesmo a alunos ouvintes. Alguns linguistas (Almeida Filho, 2013; Cummingsworth, 1995; Coracini, 1999) apontam para a importância da adequação do material didático ao grupo de alunos a que se destinam para o resultado satisfatório no processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Como auxiliar no processo de ensino/aprendizagem para esse grupo, Gaustad (2000) propõe a análise morfológica das palavras como uma estratégia de identificação lexical para surdos. Apesar de sua proposta ser voltada para aprendizes surdos americanos que utilizam a língua inglesa como L2, acreditamos que ela possa ser aplicada com sucesso no ensino de língua inglesa como LE para surdos. A autora propõe a substituição das unidades fonológicas (as quais são inacessíveis para aprendizes surdos) por segmentos analisáveis de unidades lexicais. Segundo ela, uma abordagem centrada na análise morfológica pode ser benéfica para aprendizes surdos, uma vez que permite que eles associem, através de um escaneamento visual, a unidade lexical a seu significado, processo similar àquele do estágio *logográfico* de desenvolvimento da leitura. Após este reconhecimento prévio, o aprendiz passaria, então, a um processamento segmental dos elementos lexicais, que se assemelha ao segundo estágio do desenvolvimento descrito por Frith (1985): *alfabético*. Chegando, assim, ao terceiro estágio da análise, uma espécie de combinação dos dois

estágios anteriores, identificação visual e processamento segmental, que, por sua vez, permite a identificação da palavra como um todo.

Espera-se que o conhecimento morfológico adquirido por esses aprendizes, através dessa análise venha a lhes auxiliar na análise de novos itens lexicais que se lhes apresentarem, facilitando, assim, seu processo de decodificação, tornando sua leitura mais fluente e possibilitando uma melhor compreensão de texto. Ao invés de itens lexicais individuais, o aprendiz adquire elementos e regras de combinação dos elementos que o permitam reconhecer e construir um número maior de itens. Nagy et al. (1989) afirmam que para cada palavra raiz comum da língua inglesa existem, em média, três ou quatro formas derivadas, as quais possuem significados próximos, ex.: *act – active – enact – react*, sem contar as formas resultantes das inflexões *acting – acted – acts*.

Porém, para que se possa implementar a proposta de análise morográfica junto à comunidade de aprendizes surdos é necessário que, em primeiro lugar, se defina qual é a *ordem natural* de apresentação dos morfemas da língua para aprendizes brasileiros surdos, falantes de Libras que têm como L2 a língua portuguesa. Gaustad (2000), em seu estudo, distribui os morfemas em três níveis:

#### Nível 1: Afixos inflexionais (sufixos presos)

-ing	-ed	-ly
-s (plural)	-em	-y
-s (3ª pessoa)	-er	
's (caso possessivo)	-est	

#### Nível 2: Afixos derivacionais (prefixos e sufixos presos)

-ate	-ile	-al	-ness
-ent	-tion	-ible	-ence
-ment	-ize	-ful	-ify
pre-	super-	non-	
re-	im-	pro-	
dis-	anti-	sub-	
mis-	inter-	-un	

#### Nível 3: Raízes

Para que se faça uso das propostas de Gaustad em salas de aula de LE (inglês) para surdos é importante que se implemente um programa de leitura utilizando materiais e procedimentos projetados de forma a possibilitar o uso da análise estrutural e expor as regularidades da língua inglesa. É importante, também, que tal procedimento seja realizado dentro de um contexto real de aplicação da língua. Apesar

de muitos itens lexicais serem morfologicamente analisáveis também fora de contexto, tal exercício se tornaria chato, e pareceria vazio de significado. Além disso, a análise da palavra em contexto favorece uma maior transparência semântica (o que minimiza o risco de que a palavra seja utilizada erroneamente em outros contextos) e faz com que ela seja memorizada com maior facilidade.

Propomos, então, a aplicação da análise morfológica sugerida por Gaustad através da realização de exercícios de tradução textual. Tais exercícios, além de fornecer o ambiente ideal de língua para a realização da análise morfológica, por possibilitar ao professor selecionar textos (reais) de interesse dos alunos – o que eleva o nível de motivação dos aprendizes – possibilitam, também, uma análise, por parte do professor, do produto final dos alunos (texto escrito resultante da tradução), descobrindo, assim, quais itens lexicais necessitam de uma análise mais aprofundada, e quais já estão bem fixados, além de permitir que o professor identifique pontos de interferência na interlíngua do aprendiz.

Autores como Santoro (2011), Skliar (1999), Souza Corrêa (2014), Welker (2003), entre outros, são veementes defensores da reintrodução da tradução nas salas de aula de LE, considerando-a, inclusive, como uma quinta habilidade a ser desenvolvida junto às quatro habilidades básicas da aprendizagem de LE: compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita. Ridd (2000, p. 122) defende que:

Ao invés de descartar a tradução como sendo um componente de ensino obsoleto, que distrai a atenção dos aprendizes e consome muito tempo, os professores deveriam considerá-la como uma habilidade linguística inevitável, uma vez que todos os usuários de uma língua estrangeira recorrem a ela querendo ou não. [tradução minha.]

Neste sentido, o marco referencial para as línguas da comunidade europeia divide as habilidades em recepção (oral e escrita), produção (oral e escrita), interação e mediação. A tradução corresponde a esta última.

No contexto da pessoa surda<sup>10</sup>, no entanto, a tradução deixa de ser apenas uma ‘possível’ habilidade extra a ser desenvolvida, passando a ser considerada como uma terceira habilidade, mediadora das duas outras habilidades apresentadas por este grupo de aprendizes; compreensão escrita (leitura) e expressão escrita<sup>11</sup>.

O surdo vive, desde o início de seu processo de aprendizagem, inserido em um ambiente que demanda dele tradução constante, uma vez que sua língua natural, aquela sob a qual estão construídos seus processos cognitivos básicos, é a Libras e tudo à sua volta, seja no ambiente de sala de aula (em se tratando de escolas inclusivas, nas quais as aulas são ministradas em português), no ambiente doméstico ou na rua, está organizado e estruturado com base em sua L2, a língua portuguesa.

A tradução torna-se, então, ferramenta de uso indispensável em salas de aula de LE para surdos, tanto para proporcionar a essa comunidade linguística o acesso à LE – assim como ela é realizada em ambientes naturais, o que se assemelha ao uso da abordagem comunicativa<sup>12</sup> (já que há alguns anos tem se sobressaído entre outros métodos de ensino de LE para aprendizes ouvintes) – quanto para permitir a avaliação da competência comunicativa dos aprendizes através da análise do resultado final de sua tradução, a produção escrita.

Sobre o aspecto comunicativo da tradução Ian Tudor (*apud* Ridd, 2003: 94) diz que:

[...] a base comunicativa do uso da tradução como técnica de ensino de línguas deriva da natureza comunicativa da tradução como atividade profissional que envolve a transmissão de mensagens centrada no sentido e orientada para o receptor através de fronteiras linguísticas e culturais.

A análise contrastiva<sup>13</sup> e análise de erros<sup>14</sup> são os processos pelos quais pode-se analisar as produções escritas destes aprendizes, identificando-se, assim, aspectos relacionados aos fenômenos de transferência<sup>15</sup> e interferência presentes na interlíngua produzida, evitando, assim, sua fossilização<sup>16</sup>. Corroborando nossa proposta, encontramos a argumentação de Margherita Ulrych (*apud* Ridd 2003: 101):

Pode-se encarar a tradução como um ‘exercício de testagem de hipóteses e solução de problemas’ que estimula os alunos a refletir sobre as duas línguas que dominam. Propicia uma oportunidade não somente para explorar como para desenvolver seus conhecimentos e competências na L2 por meio de análise, comparação e contraste.

O uso de textos autênticos ajuda a trazer à consciência do aprendiz o uso de itens lexicais, formas gramaticais, etc., em diferentes contextos naturais de uso, ajudando, assim, a desfazer possíveis ambiguidades semânticas e auxiliando nos processos de construção vocabular e compreensão textual. Os textos apresentados para a tradução, além de autênticos, devem também ser curtos – pois, deve-se levar em consideração que leitores surdos têm dificuldade em leituras longas (além disso, por ser um processo trabalhoso, a tradução funciona melhor como atividade pedagógica em textos curtos) – trazer conteúdo que motive a leitura e ser apresentado em um nível de complexidade compatível com o nível de conhecimento linguístico do aluno, tanto na LE quanto na L2 (português).

Há ainda que se considerar que, mesmo em se tratando de textos curtos e contextualizados, a tradução em LE constitui um grande desafio para o aluno surdo, uma vez que se trata de uma língua de modalidade

linguística diferente da sua língua natural (Libras: visual-espacial), a qual não dispõe de um registro escrito<sup>17</sup> que permita que o aprendiz realize correlações diretas entre sua língua e a língua alvo. O que torna o processo ainda mais complexo, pois a tradução, inevitavelmente, passará por dois estágios; no primeiro o aprendiz, aproveitando-se da semelhança estrutural, realizará correlações com a L2 (língua portuguesa), para só então realizar a relação final com a LE.

## Considerações finais

Apesar de toda a complexidade envolvida no processo de ensino/aprendizagem de LE para surdos, existem alguns caminhos metodológicos ainda pouco explorados, com relação a esta prática, que possuem grande potencial para se transformar em ferramentas pedagógicas eficazes de auxílio neste processo, especialmente quando aplicadas por profissionais capacitados e sensíveis às especificidades deste público. Como contribuição a essa peculiar prática pedagógica, o presente trabalho pretendeu, em primeiro lugar, trazer à luz alguns aspectos singulares da aquisição de linguagem por alunos surdos, reconhecendo que sua trajetória linguística difere significativamente daquela de ouvintes, o que exige abordagens pedagógicas diferenciadas e mediadas por estratégias que se mostrem eficazes. Buscou-se, assim, explorar os mecanismos de uma dessas potenciais ferramentas: exercícios de tradução, os quais têm como objetivo auxiliar o aprendiz surdo em seus processos de decodificação lexical e construção de vocabulário em LE. Ao articular enlaces entre diferentes sistemas linguísticos, a tradução textual contribui para o desenvolvimento de uma consciência metalingüística dos alunos surdos, permitindo-lhes transitar entre a língua de sinais, sua L1, o português, L2 e a LE, inglês, de uma forma mais estruturada e significativa.

Um outro objetivo proposto para os exercícios de tradução é a análise de seus produtos escritos. A observação e interpretação destes dados podem oferecer subsídios para a identificação de padrões de interferência da língua de sinais na estrutura da língua portuguesa e a consequente influência na língua estrangeira. A partir destas análises, torna-se possível criar estratégias pedagógicas visando minimizar os efeitos da transferência e que favoreçam um desenvolvimento de competência linguística acessível e significativa.

Por fim, o estudo aponta para a necessidade de se ampliar a investigação sobre metodologias de ensino mais inclusivas e adaptadas às necessidades e particularidades da aprendizagem destes alunos. O ensino de LE para este público apresenta desafios, mas também oportunidades para inovações pedagógicas, desde que se leve em consideração suas necessidades e particularidades linguísticas e cognitivas.

## Notas

- <sup>1</sup> Segundo Goffman (1988) e Sacks (1990) a expressão; *deficiente auditivo* é repudiada por vários autores, bem como pelos próprios surdos, uma vez que carrega em si um tom pejorativo.
- <sup>2</sup> O termo Escolas Regulares foi utilizado em contraposição a Centros Interescolares de Línguas e cursos livres de línguas.
- <sup>3</sup> Existem casos de indivíduos surdos trilíngues que se comunicam através de LIBRAS, língua portuguesa e, também, sinais rudimentares criados no ambiente doméstico – um tipo de *pidgin* (Língua resultante de contacto entre línguas, usada como língua de comunicação, não sendo língua materna de nenhum falante) da língua de sinais.
- <sup>4</sup> A hipótese do *input compreensível*, baseada na hipótese da *Ordem Natural* na aprendizagem – que pressupõe que a aquisição de estruturas gramaticais ocorre em uma ordem previsível, tenta responder a questão de como um aprendiz de uma L2 desenvolve competência linguística através do tempo. De acordo com esta hipótese, para que o aprendiz de uma L2, que apresenta um nível linguístico ‘i’, se desenvolva é necessário que ele receba uma quantidade de *input compreensível* ‘i’ + 1. Ou seja, o *input* fornecido ao aluno deve conter estruturas linguísticas que estejam em um nível ligeiramente superior ao seu nível atual. A compreensão de tal *input* torna-se possível através do uso do contexto linguístico que o aluno ouve ou lê e também de seu conhecimento do mundo (conhecimento extralingüístico). Assim sendo, o papel do professor, segundo esta hipótese, é fornecer quantidades adequadas de *input* aos aprendizes, mantendo seu foco na comunicação compreensível. Ele deve, em princípio, utilizar estruturas mais simples, selecionando e adaptando-as ao nível linguístico dos alunos. Isto feito, os alunos estarão aptos a adquirir os elementos linguísticos apresentados sem nenhum esforço consciente.
- <sup>5</sup> De acordo com Selinker (1972), a interlíngua é uma característica de todo aprendiz de uma L2. Ela define-se como um sistema linguístico que está entre aquele da língua materna e aquele da LE. No entanto, como a aprendizagem é um processo contínuo, a interlíngua deve ser entendida como um processo de construção de competência na LE.
- <sup>6</sup> Alguns autores utilizam também o termo visual-espacial.
- <sup>7</sup> Os hifens são utilizados para indicar que a palavra foi sinalizada através da datilologia (alfabeto manual).
- <sup>8</sup> Trataremos deste aspecto logo a seguir.
- <sup>9</sup> Considera-se L2 qualquer língua que se aprenda após a aprendizagem da língua materna L1.
- <sup>10</sup> Tendo em vista todas as implicações envolvidas no ensino de L2/LE para surdos, devemos, em primeiro lugar, qualificar os sujeitos de pesquisa aos quais nos referimos. Estaremos, aqui, lidando com aprendizes de LE que apresentam graus de surdez severo e profundo, fluentes em Libras, alfabetizados em língua portuguesa e que possuem um bom domínio de leitura e escrita nesta língua.
- <sup>11</sup> Dependendo do grau de surdez é possível que o aprendiz surdo exerça também as outras duas habilidades (compreensão e expressão oral) embora não com um desempenho comparável ao de um ouvinte.
- <sup>12</sup> Almeida Filho (1993) define esta abordagem de duas maneiras: “O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” ou “O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão fornecer ao aluno-aprendiz”.
- <sup>13</sup> Análise contrastiva baseia-se na comparação e contraste da língua materna do aprendiz com a L2, buscando, assim, compreender melhor o processo de aquisição/aprendizagem de L2. Linguistas como Robert Lado e Charles Fries acreditam que os erros produzidos pelo aprendiz ocorrem naqueles pontos onde as duas línguas diferem.
- <sup>14</sup> Na análise de erros, os erros são considerados como indicadores do desenvolvimento do aprendiz em seu processo de aquisição/aprendizagem de língua. Os erros são vistos como tentativas de construção de língua. Neste sentido, os erros cometidos pelos aprendizes fornecem, aos professores, condições de compreender o sistema de linguagem que está sendo construído e utilizado pelo aprendiz em um dado momento.
- <sup>15</sup> Transferência diz respeito ao uso de regras da língua materna do aprendiz no sistema da L2/LE.
- <sup>16</sup> O fenômeno da fossilização pode ser descrito como sendo os “erros” cometidos pelos aprendizes de L2/LE que independente de seu desenvolvimento de linguagem nunca desaparecerão, tornando-se, assim, características de sua interlíngua. Fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens linguísticos, regras e subsistemas os quais falantes de uma língua em particular terão a tendência em manter em sua interlíngua relativa a uma L2/LE.
- <sup>17</sup> Na verdade, há um registro escrito da Libras, porém, ele é ainda pouco conhecido e utilizado. E ainda não oficializado.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1998.

- ANDERSSON, Ulf; BJORN, Lyxell. Cognitive correlates of visual speech understanding in hearing-impaired individuals. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 6, n. 2, p. 104-115, Spring, 2001.
- BRITO, Lucinda Ferreira et. al. **Língua Brasileira de Sinais-Libras**. In: BRITO, Lucinda et. al. (Org.) BRASIL, Secretaria de Educação especial. Brasília: SEESP, 1998.
- CAMPOS, Márcia de Borba; SILVEIRA, Milene Selbach. Tecnologias para a Educação Especial. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 55-72, 1998.
- CAMPOS, Márcia de Borba; et. al. SIGNSIM: uma ferramenta para auxílio à aprendizagem da língua brasileira de sinais. In: **V Congresso Ibero-Americano de informática na Educação**, 2000, Chile.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.
- CORACINI, Maria José. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, Maria José. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.
- COUTO, Álpia Ferreira. Conceito de Deficiência Auditiva. In: COUTO, A. F.; COSTA, A. M. et al. **Como Compreender o Deficiente Auditivo**. Rotary Clube do Rio de Janeiro. Comissão de Assistência ao Excepcional: EXPED, Expansão Editorial, 1985.
- CUNNINGSWORTH, Alan. **Choosing Your Coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.
- FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 60-80, 2006.
- FERREIRA, Lucinda. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FRITH, Uta. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: PATTERSON, Karalyn; MARSHALL, John.; COLTHEART, Max. (Eds.), **Surface Dyslexia**: Neurological and Cognitive Studies of Phonological Reading. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985. p. 301-330.
- GAUSTAD, Martha. Morphographic Analysis as a Word Identification Strategy for Deaf Readers. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 5, n. 1, p. 60-80, 2000.
- JUST, Marcel.; CARPENTER, Patricia. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. **Psychological Review**, Washington, v. 99, n. 1, p. 122-149, 1992.
- KARNOPP, Lodenir. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- QUADROS, Ronice Müller. de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1995.
- RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: **Tópicos em Linguística Aplicada I**. Brasília: Editora Plano, 2000. p.121- 148.
- RIDD, Mark David. Bibliografia de referência sobre tradução no ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 255-296, 2009.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTORO, Elisabetta. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 147-160, 2011.
- SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna**: uma historiografia crítica. 2014. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 2, n. 2, 2003, p. 149-162.