



EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

PONTOS E CONTRAPONTOS

NÚBIA FLÁVIA OLIVEIRA MENDES
QUEILA PAHIM DA SILVA
SYLVANA KARLA DA SILVA DE LEMOS SANTOS
Organizadoras



Pantanal Editora

2021

Núbia Flávia Oliveira Mendes
Queila Pahim da Silva
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
Organizadoras

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS
PONTOS E CONTRAPONTOS



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome	Instituição
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos	OAB/PB
Profa. Msc. Adriana Flávia Neu	Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois	UO (Cuba)
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior	IF SUDESTE MG
Profa. Msc. Aris Verdecia Peña	Facultad de Medicina (Cuba)
Profa. Arisleidis Chapman Verdecia	ISCM (Cuba)
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva	UFESSPA
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo	UEA
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu	UNEMAT
Prof. Dr. Carlos Nick	UFV
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia	AJES
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos	UFGD
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva	UEMS
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos	IFPA
Prof. Msc. David Chacon Alvarez	UNICENTRO
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira	IFMT
Profa. Dra. Denise Silva Nogueira	UFMG
Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão	URCA
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves	ISEPAM-FAETEC
Prof. Me. Ernane Rosa Martins	IFG
Prof. Dr. Fábio Steiner	UEMS
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza	UFF
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez	(Colômbia)
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles	UNAM (Peru)
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira	IFRR
Prof. Msc. Javier Revilla Armesto	UCG (México)
Prof. Msc. João Camilo Sevilla	Mun. Rio de Janeiro
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales	UNMSM (Peru)
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski	UFMT
Prof. Msc. Lucas R. Oliveira	Mun. de Chap. do Sul
Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela	IFPR
Prof. Dr. Leandris Argentele-Martínez	Tec-NM (México)
Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan	Consultório em Santa Maria
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann	UFJF
Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior	UEG
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos	FAQ
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla	UNAM (Peru)
Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira	SEDUC/PA
Profa. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes	IFB
Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira	IFPA
Profa. Dra. Patrícia Maurer	UNIPAMPA
Profa. Msc. Queila Pahim da Silva	IFB
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty	UO (Cuba)
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke	UFMS
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva	UFPI
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo	UEMA
Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos	IFB
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca	UFPI
Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira	FURG
Profa. Dra. Yilan Fung Boix	UO (Cuba)
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme	UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação bilíngue de Surdos [livro eletrônico]: pontos e contrapontos/
Organizadoras Núbia Flávia Oliveira Mendes, Queila Pahim da Silva,
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos. – Nova Xavantina, MT: Pantanal
Editora, 2021. 70p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-88319-78-9

DOI <https://doi.org/10.46420/9786588319789>

1. Educação inclusiva. 2. Surdos – Educação. 3. Surdez. I.Mendes, Núbia Flávia Oliveira. II. Silva, Queila Pahim da. III.Santos, Sylvana Karla da Silva de Lemos.

CDD 371.912

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Mundialmente, os Surdos vêm enfrentando obstáculos para provar que a Língua de Sinais é uma língua e que a melhor modalidade de ensino para eles, é uma educação que coloque em primeiro plano a Língua de Sinais e a sua Cultura. Contudo, a sociedade, em sua grande maioria ouvinte, já tem um discurso pronto para decidir por eles sem compreender suas especificidades linguísticas e culturais.

No Brasil, em pleno século XXI, ainda se questiona qual a melhor educação que se adequa ao ensino para os Surdos, em tempo, a inclusão ou a Educação Bilíngue. Há inúmeras pesquisas que falam sobre os pontos positivos e negativos de ambas as modalidades. Nesse contexto, as políticas públicas vêm dificultando a implementação do sistema educacional voltado aos Surdos nos moldes que eles desejam, isso ocorre porque os parlamentares desconhecem as suas realidades. A questão não se refere ao conhecimento de fato, a sociedade precisa respeitar quem julga ser importante observar, as especificidades educacionais que eles mesmos reivindicam, ou seja, os Surdos decidem por eles mesmo o que consideram ser necessário para eles, afinal, parafraseando Sasaki (2011), nada sobre eles, sem eles.

Dito isso, esta obra, apresenta estudos relacionados ao tema Educação Bilíngue para Surdos, no intuito de informar e instigar a você, caro leitor, sobre a existência deste grupo educacional, os Surdos, e suas especificidades, bem como incentivá-lo a buscar novas fontes, se aprofundar no assunto e desenvolver novas práticas de ensino e convivência com todos os Surdos.

Boa leitura,

As organizadoras

SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I	7
Aspectos gerais sobre o bilinguismo de Surdos e a interação cognitiva entre as línguas dos bilíngues	7
Capítulo II	26
Ensino Remoto na educação de estudantes Surdos: estratégias educacionais e desafios tecnológicos	26
Capítulo III	38
Educação Bilíngue de Surdos: um estudo bibliométrico	38
Capítulo IV	48
Mãos que falam: a inclusão de professores Surdos na Educação Superior e no ensino da Libras	48
Capítulo V	57
Ensino remoto e inclusão dos alunos no contexto online: práticas docentes e interação do aluno Surdo	57
Índice Remissivo	70

Aspectos gerais sobre o bilinguismo de Surdos e a interação cognitiva entre as línguas dos bilíngues

Recebido em: 15/05/2021

Aceito em: 26/05/2021

 10.46420/9786588319789cap1

Ana Paula Rodrigues Bastos^{1*} 

INTRODUÇÃO

As línguas de sinais são sistemas linguísticos desenvolvidos e utilizados por comunidades Surdas do mundo todo, constituídas por um conjunto de parâmetros e características que são próprios das línguas naturais, como sistema de regras internas, variação linguística, falantes nativos, processo de aquisição, entre outros. Essas línguas, como a Língua Brasileira de Sinais - Libras e *American Sign Language* – ASL, constituem-se em modalidade visual-espacial, isto é, utilizam movimentos manuais, expressões faciais e corporais e o espaço em sua produção, sendo percebidas por meio da visão, diferentemente das línguas de modalidade oral-auditiva (como o português e o inglês).

Para a fundamentação da abordagem dos tópicos apresentados neste capítulo, foi realizada uma revisão de literatura, explorando os conceitos que permeiam o bilinguismo presente na Comunidade Surda, com o intuito de salientar a relevância de discussões acerca da cognição bilíngue e os fenômenos decorrentes desta condição. Não se pretende estender aqui neste trabalho um panorama histórico da educação de Surdos e das ideologias que permeavam as questões que envolvem as línguas de sinais, porém, julgou-se relevante apontar alguns aspectos dessa trajetória.

No Brasil, após a promulgação da Lei 10.436, em 2002 (Brasil, 2002), a Libras é reconhecida como sistema linguístico utilizado pela Comunidade Surda brasileira, a qual engloba Surdos, tradutores e intérpretes de Libras e famílias de Surdos. Esse reconhecimento legitima uma situação que sempre existiu, mas que ainda não havia conquistado visibilidade perante a sociedade. A partir dessa oficialização, com novos olhares, muitos estudos têm sido direcionados à investigação da língua de sinais (LS) e seus usuários brasileiros, tanto na área de pesquisa educacional quanto linguística, social, antropológica e em diversos outros eixos científicos e sociais.

Essas línguas têm diversas barreiras sociais e científicas desde que começaram a ser observadas. A princípio, não eram reconhecidas como sistemas linguísticos, mas como conjuntos de gestos arbitrários realizados pelos Surdos para se comunicarem (Quadros et al., 2004; Ladd, 2005). Por conta desse

¹ Mestra em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

* Autora correspondente: bastosapr@gmail.com

histórico de não reconhecimento, os estudos do bilinguismo exploravam, primeiramente, apenas os diversos fenômenos que ocorrem entre línguas de mesma modalidade, especialmente entre línguas orais. O *status* linguístico atribuído às línguas de modalidade visual-espacial permitiu que novas abordagens teóricas fossem investigadas dentro do bilinguismo e, conseqüentemente, novas perspectivas sobre a cognição e a linguagem humana (Emmorey et al., 2008).

Arelado ao reconhecimento legal e científico, inicia um processo de desconstrução do estereótipo patológico vinculado à surdez, o qual agregava ao Surdo uma ideia preconcebida de incapacidade linguística e limite cognitivo, emergindo a luta pela validação dos direitos mencionados em lei, como a aquisição da Libras como língua natural dos Surdos, que se tornam bilíngues por utilizarem sua língua de sinais e a língua majoritária do país como segunda língua, aprendida por meio de instrução formal, configurando um bilinguismo que proporciona a interação entre duas línguas de modalidades diferentes – no caso do Brasil, a Libras (língua de sinais) e o português brasileiro (PB - língua oral com registro gráfico alfabético).

Durante muitas décadas, em diferentes países, discutiu-se a necessidade de ensinar os Surdos a oralizarem e a realizarem leitura labial para poderem fazer parte da sociedade, pois o uso de sinais limitaria a comunicação apenas entre Surdos e os poucos ouvintes que a aprendiam. Além disso, havia ainda um julgamento de inferioridade, atrelada à ideia de que por meio de sinais e expressões não manuais não seria possível expressar conceitos complexos. Ainda que existissem diferentes vertentes educacionais e centenas de Surdos estivessem sendo alfabetizados e formando-se também educadores de outros Surdos, os questionamentos acabaram cedendo às opressões oralistas da época, que privilegiavam o uso da língua oral (LO), partindo-se então para um movimento de proibição do uso da língua de sinais em 1880 no Congresso de Milão².

A valorização do ensino obrigatório da oralização durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua escrita perdurou durante algumas décadas, resultando na diminuição do quadro de professores Surdos que atuavam nas escolas e gerando prejuízo ao desenvolvimento linguístico que a privação do uso e da exposição à língua natural pode causar aos indivíduos. Esse abolicionismo da língua de sinais resultou em um marcante retrocesso na educação de Surdos, que refletiu durante muito tempo em dificuldades no ensino e na aprendizagem a partir de uma língua artificial para os alunos, promovendo uma deterioração nesse processo (Sacks, 2010). Durante muito tempo, os Surdos foram julgados seres humanos incapazes de comunicar-se verbalmente, sendo a surdez considerada uma patologia que impedia a aquisição natural da linguagem; por isso, acreditava-se que também não eram capazes de desenvolver aprendizados, visto que linguagem e pensamento são diretamente relacionados, ou seja, se não havia linguagem, não poderia haver pensamento (Quadros, 1997).

² Congresso Internacional de Educadores de Surdos, evento ocorrido em 1880, em que os professores Surdos foram impedidos de participar da votação sobre o uso da língua de sinais na escola, resultando na obrigatoriedade de ensinar os Surdos a utilizarem a língua oral e na proibição do uso de suas línguas naturais, as línguas de sinais.

Após décadas de um período de opressão e desvalorização do uso de sinais promovido pelo Congresso de Milão, ocorre uma grande mudança de perspectiva científica sobre as línguas de sinais quando um linguista norte-americano, William Stokoe, inicia sua trajetória como professor de Surdos da Gallaudet University³ e percebe que a comunicação entre os Surdos em sinais constitui uma língua natural e completa. Stokoe publica, então, em 1960, sua obra *Sign Language Structure*, apresentando ao mundo a complexidade das línguas de sinais, detalhando suas estruturas internas identificadas pelo linguista, demonstrando por meio de muitos estudos que as línguas sinalizadas seriam capazes de expressar qualquer ideia, abstrata ou concreta, dentro de um sistema linguístico formal. A partir de então, houve uma revolução na forma como as línguas de sinais eram concebidas, partindo para muita movimentação de instituições em favor da educação de Surdos e formação de muitos dos próprios Surdos como professores, o que foi um passo importante para que se destacasse a necessidade do uso da língua de sinais no desenvolvimento linguístico dos Surdos e da importância da formação de Surdos para o ensino de outros Surdos, de acordo com Sacks (2010).

Com base no reconhecimento das línguas sinalizadas como sistemas linguísticos de comunicação, contemplando critérios como gramática, fonologia, morfologia, prosódia entre outros que caracterizam uma língua como tal, além da possibilidade de uso de recursos conotativos (Goldfeld, 2002), percebeu-se que as comunidades Surdas teriam o direito não apenas de adquirirem e se comunicarem por meio de sua língua natural, sinalizada, mas também de aprenderem a língua escrita majoritária de seu país para que fosse garantido o acesso à comunicação em uma sociedade predominantemente ouvinte, assim como a oportunidade de viver de maneira mais autônoma.

A partir dessas conquistas disseminou-se o uso da língua de sinais e a constatação de que essa comunicação realizava as mesmas funções que a língua oralizada daquela sociedade, possuindo um padrão linguístico estrutural. Assim, iniciou-se um processo de desmistificação daquele senso comum de que Surdos eram incapazes de aprender e utilizavam gestos aleatórios (Quadros et al., 2004).

No Brasil, desde que a Libras teve seu *status* linguístico reconhecido, muitos questionamentos sobre a utilização dessa língua e seus usuários vêm surgindo na esfera acadêmica. Junto a esse reconhecimento, a surdez deixou de ser estigmatizada como patologia e a escolarização dos Surdos passou a focar no desenvolvimento bilíngue em Libras e PB. Esses avanços contribuíram para que o sistema educacional se voltasse à implementação da educação bilíngue em escolas que utilizam prioritariamente a Libras como meio de comunicação, amparadas por lei, mantendo o ensino obrigatório do PB (escrito) como segunda língua (L2) por ser a língua majoritária do país, ou seja, o aprendizado deste código escrito é necessário para o convívio na sociedade predominantemente ouvinte, sendo a Comunidade Surda uma minoria linguística enquanto usuários nativos da Libras.

³ Universidade norte-americana desenvolvida para e por pessoas Surdas que oferece educação em língua de sinais desde a escola primária ao doutorado, localizada na cidade de Washington.

Ainda hoje, a educação de Surdos é permeada de dificuldades que envolvem, em especial, o ensino e aprendizagem do PB como segunda língua, como a escassez de formação específica e profissionais qualificados para o ensino bilíngue, a carência de escolas bilíngues de Surdos, o que faz com que nem todos os Surdos consigam alcançar alta proficiência na escrita do PB. Esses fatores podem fazer com que persista uma ideia geral de que algumas pessoas não sejam capazes de estabelecer uma comunicação escrita eficaz ou até mesmo que tenham questionadas suas capacidades cognitivas por serem Surdas, elementos que demonstram um desconhecimento acerca dos processos de desenvolvimento linguístico que fazem parte desse contexto.

BILINGUISMO

Popularmente, o bilinguismo é concebido como sendo o envolvimento de duas (ou mais) línguas em determinado contexto, sendo bilíngue aquela pessoa que é capaz de produzir e compreender mais de um sistema linguístico. Conforme apontado por Preuss et al. (2014), o bilinguismo não possui uma única definição, sendo discutido por diversos autores sob diferentes perspectivas. Neste estudo, adota-se a concepção de bilinguismo apontada por Grosjean (2010), considerando bilíngue o sujeito que utiliza duas ou mais línguas em sua vida cotidiana, em diversos contextos de uso, com variados níveis de proficiência. O uso e domínio das línguas pode variar entre os bilíngues de acordo com variáveis como idade de aquisição das línguas, contextos de uso, graus de exposição e uso, entre outros fatores.

O termo bilinguismo geralmente remete ao aprendizado de duas línguas orais, já que muitos países possuem mais de uma língua oral oficial, assim como ao frequente fenômeno do aprendizado de segunda língua por sujeitos ouvintes de países que possuem apenas uma língua majoritária, como no caso do Brasil. Estudos sobre bilinguismo são frequentes e emergentes em países do mundo todo e trazem consigo o interesse em investigar diversos aspectos que ocorrem no sujeito bilíngue, em termos sociais, psicolinguísticos, neurolinguísticos, dentre outros campos.

No âmbito da Psicolinguística, exploram-se os processos envolvidos na aquisição de línguas dentro do bilinguismo, compreensão e produção das línguas de um bilíngue, assim como aspectos atinentes ao processamento linguístico-cognitivo, envolvendo, por exemplo, questões de memória. O estudo do bilinguismo também remete às relações que ocorrem entre as línguas envolvidas (Grosjean, 2001), pois é natural que dois sistemas de conhecimento armazenados no mesmo cérebro interajam, seja por questões de grau de distância linguística, psicotipologia, proficiência nas línguas, ou outros fatores responsáveis pela influência translinguística (Cenoz, 2001).

Em termos neurolinguísticos, por exemplo, estudam-se as influências sofridas pelas línguas em armazenamento no mesmo sistema neuronal. Por exemplo, quando um aprendiz inicia o contato com

uma segunda língua⁴, o fato de já haver conhecimento prévio de outro sistema linguístico faz com que este aprendizado não seja como o da primeira. De acordo com Cenoz (2001), alguns dos fenômenos que podem ocorrer na aquisição de segunda língua são decorrentes da influência translinguística (*cross-linguistic influence*), que é responsável pelo acontecimento de transferência de sons de uma língua para a outra, o chamado “sotaque estrangeiro”, a modificação de estruturas gramaticais de acordo com a sintaxe conhecida da língua anterior, entre outras ocorrências, também são perceptíveis influências de cunho semântico e lexical.

A primeira língua (L1) funciona como base para o aprendizado de línguas adicionais a partir de conhecimentos anteriores e estratégias metacognitivas que dependem da competência do aprendiz em sua L1, ou seja, a L1 se constitui como fonte das transferências linguísticas, por meio das quais o aprendiz de L2 reinterpreta conceitos já conhecidos para significação da nova representação lexical (Cummins, 1981). Sob esse aspecto, a qualidade e a quantidade do *input* linguístico da L1 são relevantes para o desenvolvimento de outras línguas, mesmo que estas sejam de modalidades diferentes (Grosjean, 2006). Assim, quanto maior o número e mais diversos os conhecimentos adquiridos em sua L1, além de mais conceitos assimilados, conseqüentemente mais possível será a relação de equivalência lexical em outra língua.

Considerando as necessidades comunicativas e de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, o bilinguismo, de acordo com Grosjean (2010), é a alternativa por meio da qual as pessoas podem se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor, desenvolvendo plenamente suas habilidades linguísticas e cognitivas. O bilinguismo ainda possui uma dimensão biopsicossocial que individualiza o processo, pois cada sujeito é único em suas capacidades e experiências cognitivas, sociais e esse fenômeno pode ser desenvolvido por diversos motivos, de acordo com Bialystok (2001), como viver em local em que se utilizam duas línguas, residência temporária em lugar diferente de sua origem linguística e/ou dos pais e desenvolvimento em meio a dois ambientes linguísticos.

No caso das pessoas Surdas, tornam-se bilíngues porque nascem em uma sociedade predominantemente ouvinte que utiliza uma língua oral-auditiva. Neste caso, a Comunidade Surda constitui uma minoria linguística enquanto usuários nativos da LS e adquirem a língua majoritária do país como sua L2. Como aponta Grosjean (2008), é necessário que o desenvolvimento bilíngue da pessoa Surda aconteça porque eles fazem parte desses dois mundos, podendo transitar livremente nas duas culturas. Além disso, suas habilidades cognitivas serão desenvolvidas junto à linguagem em sua língua natural e, quando em contato com o mundo ouvinte, precisam da autonomia que o conhecimento linguístico fornece para poderem interagir e fazer suas escolhas.

⁴ Neste capítulo não se busca discutir a diferença proposta por alguns pesquisadores em relação aos termos “segunda língua”, “língua estrangeira” ou “língua adicional”. Os termos empregados aqui serão segunda língua ou adicional.

Tendo-se em mente os processos envolvidos no desenvolvimento bilíngue, pretende-se na sequência abordar alguns aspectos de interesse para o presente estudo: o bilinguismo na surdez. No caso das comunidades Surdas em relação às línguas majoritárias, ocorre que essas comunidades não têm acesso completo natural a um dos aspectos das línguas orais - o fonológico - pelo fato de ser emitido por meio de sons. Conforme os estudos de Grosjean (2008, 2010), pode-se considerar que o bilinguismo dos Surdos é tão ou mais heterogêneo quanto o bilinguismo que envolve apenas línguas orais, pois trata-se de duas formas distintas de produção e compreensão das línguas - uma sinalizada e uma oral.

BILINGUISMO DOS SURDOS

O bilinguismo em línguas orais já não é um conceito homogêneo, como já mencionado. Entretanto, na população Surda encontra-se uma heterogeneidade maior decorrente das habilidades linguísticas de seus usuários Surdos e por diversos fatores que vão desde a aceitação da surdez por parte da família e estimulação linguística na infância, até hábitos de leitura e escrita na vida adulta, além das diferentes condições auditivas e graus de surdez e aprendizado da língua oral vocalizada. Em geral, o bilinguismo contempla todos os Surdos que vivem em sociedades urbanas e utilizam a língua de sinais, pois estão expostos à língua oral/escrita diariamente a partir de todo tipo de comunicação, desde informações jornalísticas a cartazes de anúncios e mensagens em redes sociais. Grosjean et al. (2012) apontam o bilinguismo como um fenômeno que pode ocorrer a partir dos usos linguísticos do sujeito, ou seja, a experiência linguística será o ponto crucial para a definição do bilíngue. Obviamente, junto à experiência linguística, encontram-se atrelados a proficiência e o uso, pois uma experiência maior, de maior qualidade e frequência, tende a implicar maior uso e maior nível de proficiência nas línguas alvo.

A diferença de modalidade linguística de que se trata no bilinguismo apontado aqui consiste na característica visual-espacial das línguas de sinais e na sua articulação por meio de parâmetros manuais e expressões faciais e corporais, enquanto as línguas orais são caracterizadas pela modalidade oral-auditiva, articuladas por meio do aparelho fonador. As línguas também diferem em relação à estrutura, pois as orais têm um padrão linguístico linear, em que os fonemas são articulados um a um na construção do léxico e, conseqüentemente, na elaboração das frases, ao passo que as línguas de sinais possuem uma construção lexical e frasal da simultaneidade da realização dos parâmetros (Quadros et al., 2004).

Ao contrário dos ouvintes, os Surdos não nascem fazendo parte de um mundo acessível, com ambiente linguístico favorável ao seu desenvolvimento e aquisição da linguagem. Muitas vezes o desenvolvimento linguístico da primeira língua em Surdos ocorre tardiamente, pois é comum que eles nasçam em famílias ouvintes, ou seja, que não utilizam a língua de sinais, resultando na demora a receber estímulos linguísticos no meio em que vivem (Quadros, 1997). Esse fator é mais um dos elementos apontados por Grosjean (2008) que contribuem para a heterogeneidade do bilinguismo dos Surdos, porque envolve a atitude dos pais ouvintes sobre procurar orientações sobre a surdez dos filhos e das

condições linguísticas envolvidas, como oportunizar-lhes a aquisição de LS e tentar integrá-los à Comunidade Surda, para que possam fazer parte dos dois ambientes a que pertencem.

Há de se considerar que o aprendizado da leitura e da escrita do PB pelo Surdo é um processo muito mais complexo devido à restrição auditiva, histórico linguístico e, principalmente, pelo fato de que os professores em geral utilizam métodos de ensino de escrita considerando a relação entre som e grafia que é realizada por aprendizes ouvintes. Desta forma, direcionam-se ao desenvolvimento das competências de escrita e leitura e, em alguns casos, a habilidade oral também é ensinada, embora não seja prestigiada pela Comunidade Surda. O ensino da oralização para os Surdos não é uma atividade espontânea e, sim, mecânica, que requer treinamento e repetição de movimentos articulatórios para produzir sons (Quadros, 1997).

Embora esse tipo de bilinguismo represente um contexto minoritário que ainda é um recorte científico pouco explorado em comparação às pesquisas referentes a bilíngues de línguas orais, revela-se um interesse crescente na investigação do aprendizado de línguas de modalidades diferentes por sujeitos bilíngues bimodais e na aquisição de uma língua escrita como L2 por sujeitos Surdos. Esse interesse vem de pesquisadoras como Morford et al. (2014), Pichler et al. (2018), Lillo-Martin et al. (2016), Polinsky (2018), Emmorey et al. (2020), e, no Brasil, pesquisadoras como Sousa (2015), Cruz et al. (2015), Neves (2017), Quadros (2018), Silva (2018), entre outros autores que se dedicam a investigar os fenômenos linguísticos e buscam uma compreensão de forma mais aprofundada desse processo, colaborando com o desenvolvimento de estratégias de ensino de línguas a sujeitos Surdos e a compreensão do processo de seu aprendizado da leitura e da escrita.

Grosjean (2008) menciona que ser bilíngue é conhecer e utilizar duas línguas em sua vida cotidiana. Nesse contexto, pode-se considerar que o indivíduo Surdo escolarizado será bilíngue por se tornar usuário de dois sistemas linguísticos diferentes, a Libras, língua de sinais natural e minoritária, e o PB escrito ou escrito e falado, no caso do Brasil. Porém, o bilinguismo de Surdos apresenta a característica que o diferencia do bilinguismo comum entre os falantes de línguas orais: a aprendizagem de línguas de modalidades diferentes, como a Libras, visual-espacial, e o PB, oral-auditiva, que é aprendida em sua representação escrita. Alguns Surdos também aprendem a língua em modalidade oral, por meio de treinamentos da fala e leitura labial, como já mencionado.

Em alguns casos, encontra-se a utilização do termo “bimodal” para caracterizar o bilinguismo de Surdos de maneira geral, considerando que utilizam duas línguas de modalidades diferentes, ainda que a LO em questão seja desenvolvida apenas em suas habilidades de leitura e escrita. Por outro lado, outros autores consideram bilinguismo bimodal aquele que contempla a utilização de uma LS e uma LO em suas habilidades de produção, caracterizado pela possibilidade de produção sobreposta (*code-blending*) ou alternada (*code-switching*), isto é, de oralizar e sinalizar ao mesmo tempo em alguns momentos por não compartilharem os mesmos canais articulatórios de produção de fala. Neste caso, restringe-se o uso de “bimodal” aos Surdos que adquirem uma língua de sinais e aprendem a língua oral por meio de ensino

formal terapêutico (fonoterapia) ou em outros contextos e costumam oralizar para se comunicar em suas interações, e aos ouvintes filhos de pais Surdos, chamados de Codas (*children of deaf adults*), que se desenvolvem bilíngues naturalmente.

De acordo com Quadros (2017), os Codas são pessoas ouvintes que nasceram em ambiente bilíngue, que adquirem a língua dos pais – a LS, língua de herança para esses filhos ouvintes que convivem em outros meios predominantemente ouvintes, mas carregam consigo o bilinguismo adquirido em casa com sua família, além de também fazerem parte da Comunidade Surda e aprenderem particularidades sobre a cultura dos Surdos como a experiência visual, o que abrange diversos aspectos socioculturais decorrentes desse bilinguismo bimodal. Esse grupo de bilíngues bimodais geralmente assume uma posição que torna confortável o trânsito entre as duas línguas, pois se comunicam em sinais na vida familiar e podem ou não utilizar as duas línguas ao mesmo tempo, em sobreposição, conforme os hábitos de uso e os interlocutores do diálogo, sem deixar de pertencer ao “mundo ouvinte”.

Os Surdos que desenvolvem o bilinguismo funcional geralmente são aqueles que fazem parte dos privilegiados 5% da população Surda que são filhos de pais também Surdos e adquirem desde muito cedo a língua de sinais a partir de estimulação precoce e desenvolvimento linguístico desde o berço. Segundo Quadros (2017), esses Surdos mantêm uma relação muito mais intensa com sua L1, possuindo maiores oportunidades de convívio com outros Surdos e, em locais que possuem escolas bilíngues, esses Surdos apresentam um desempenho muito bom em leitura e escrita da L2, evidência que reflete o conceito apontado por Grosjean (2010) de que a L1 de um usuário influenciará a aprendizagem de sua L2 mesmo que esta seja uma LO/escrita e, aquela, uma LS. De acordo com o autor, quanto mais consolidada e desenvolvida a L1, melhor e mais fácil será a aprendizagem de sua outra língua. Nos resultados do estudo realizado por Quadros et al. (2011) as autoras também mencionam a influência que a idade de exposição à LS tem no desenvolvimento linguístico dos Surdos, impactando em suas habilidades de expressão e compreensão.

Diferentemente dos Surdos que nascem em famílias Surdas, os Surdos filhos de pais ouvintes são maioria e vivenciam experiências mais diversas no desenvolvimento da linguagem, pois o momento em que serão expostos à língua de sinais dependerá da atitude dos pais em relação à surdez e mesmo em relação ao momento em que a surdez é percebida. Conforme aponta Silva (2018), muitas vezes a família opta pelo treinamento da oralização e recursos como aparelhos auditivos ou implante coclear como tentativa de ensino da LO. Além disso, de acordo com Quadros (2017), alguns pais podem optar por não oportunizar o contato do filho com a língua de sinais, ou levar alguns anos até que o contato aconteça. Nesse período a criança acaba tendo contato com a LO dos pais, variando suas experiências comunicativas sob diversos aspectos individuais de cada conjunto familiar e desenvolvendo naturalmente a língua de sinais quando passa a conviver com outros Surdos, podendo ocorrer até mesmo na adolescência ou na vida adulta, pois ocorre uma identificação linguística no convívio com a Comunidade Surda que naturaliza este processo de aquisição.

O tipo de escola em que a criança Surda é inserida também é um fator importante na fase de desenvolvimento da linguagem, pois nem todas têm acesso à escola bilíngue, com profissionais Surdos e língua de sinais utilizada para a instrução, assim como o ensino do português escrito como L2, o que torna esse público bastante heterogêneo em relação à competência linguística, de acordo com os estudos de Silva (2018). Da mesma forma, o contato contínuo com a língua por meio dos hábitos de leitura e escrita é uma variável que influencia no desenvolvimento dos níveis de proficiência e habilidades linguísticas, impactando no desempenho leitor dos participantes, pois a quantidade de exposição à língua modifica os efeitos de processamento de informações linguísticas (Jerônimo, 2013; Rigatti et al., 2019).

APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS

No Brasil, para viabilizar o acesso dos Surdos ao ensino da língua escrita majoritária, foi necessária a implementação de um sistema educacional bilíngue para Surdos com escolas que priorizassem o uso da Libras como língua de instrução e de comunicação dentro da escola e o ensino do PB escrito como segunda língua para os alunos Surdos. Cumpre ressaltar que o bilinguismo dos Surdos é uma medida fundamental para tornar minimamente acessível a participação na sociedade por este grupo linguisticamente minoritário, de acordo com o que Grosjean (2000) aponta sobre o bilíngue Surdo. Além do mais, o processo de escolarização depende do aprendizado da língua escrita, pois são escassos, ainda, os recursos (humanos – profissionais especializados, didáticos – materiais e atividades, pedagógicos – métodos e práticas) suficientes para uma educação integralmente em LS.

Conforme já mencionado, a maioria dos Surdos pertence a famílias ouvintes em que a língua oral é utilizada e, muitas vezes, a identificação da surdez ocorre tardiamente, fatores que se unem em um contexto desfavorável de desenvolvimento linguístico para as crianças Surdas. Quando os Surdos são filhos de pais Surdos ou a surdez é identificada desde os primeiros meses, no caso de nascerem Surdos, ou logo que a criança perde a audição, com a orientação adequada sob uma perspectiva socioantropológica que reconhece os Surdos como sujeitos biculturais usuários de um sistema linguístico, o desenvolvimento da linguagem pode ocorrer naturalmente desde que eles estejam expostos à língua de sinais. O aprendizado da língua escrita ocorrerá por meio de instrução posterior ao desenvolvimento linguístico na língua de sinais. Por meio deste aprendizado, torna-se possível expressar-se e comunicar-se plenamente, por isso a língua escrita deve ser utilizada como meio de instrução na educação bilíngue de Surdos, de acordo com Silva (2018).

Ainda que necessário para o aprendizado de uma nova língua, o desenvolvimento linguístico da LS por si só não é suficiente para que se adquira a habilidade de leitura em L2, pois o ato de ler não é um processo natural, mas algo que deve ser ensinado por meio de instrução formal (Neves, 2017). Esse aprendizado da língua escrita como L2 pode ocorrer em escolas bilíngues para Surdos ou em escolas regulares em modalidade inclusiva. Na escola bilíngue, os alunos Surdos têm acesso aos conteúdos

disciplinares por meio de sua L1, pois as aulas são ministradas em língua de sinais, assim como as diversas funções administrativas dentro da escola, conforme Silva (2018). Entretanto, no Brasil, são poucas as escolas para Surdos ou com turmas específicas para Surdos em que as aulas ocorrem em Libras, fazendo com que a maioria dos Surdos seja submetida à inclusão escolar. A exemplo da escassez de escolas para Surdos, menciona-se o estado do Rio Grande do Sul, que conta com mais de 2.400 escolas na rede estadual de ensino, sendo apenas cinco escolas especializadas na educação de Surdos no estado, segundo dados do Censo Escolar 2019 (BRASIL, 2019)⁵.

A inclusão de Surdos ocorre em escolas regulares com a contratação de tradutores e intérpretes de Libras para atuarem nas aulas e demais eventos escolares, porém, ressalta-se que as aulas ministradas em modalidade inclusiva são realizadas em PB com uma turma majoritariamente ouvinte, sendo interpretadas para a Libras, geralmente sem uma interação direta entre alunos Surdos e professores. Além disso, a promoção linguístico-cultural que os Surdos vivenciam em escolas bilíngues, com diversos colegas e professores Surdos e objetivos voltados a essa comunidade, não costuma estar presente em escolas regulares com inclusão, de acordo com os estudos de Silva (2016). Ainda, a autora aponta que o desempenho na leitura em PB das crianças Surdas que estão inseridas em ambientes de educação bilíngue é mais positivo do que aquele apresentado por alunos de escolas de inclusão, indicando que os Surdos tendem a desenvolver melhor sua compreensão leitora quando têm acesso irrestrito ao desenvolvimento da linguagem em sua L1.

Caso o ingresso escolar ocorra ainda em estágio de desenvolvimento inicial da LS, pode ocorrer atraso na aprendizagem da escrita, pois esse processo envolve um sistema gráfico de escrita alfabética desconhecido, que não é utilizado na língua materna dos Surdos. Torna-se um processo complexo porque, além da consolidação da linguagem em LS, a criança ainda precisa compreender uma nova língua em modalidade diferente de sua L1, cujo recurso comumente utilizado na associação das palavras escritas (o fonológico, por meio da audição) é inacessível (Quadros et al., 2004). Assim, acredita-se que o acesso à LS disponibilizado desde a infância pode ajudar no desenvolvimento cognitivo da criança Surda, pois ela fica exposta a estruturas abstratas que potencializam seu conhecimento conceitual, servindo de base para o aprendizado de L2.

Quando a criança Surda já desenvolveu sua primeira língua, uma LS, o processo cognitivo de aprendizagem se torna muito mais acessível, porque, a partir dessa consolidação, possivelmente terá experimentado diferentes situações comunicativas e experiências de mundo, o que servirá de apoio em seu desenvolvimento como leitora (Mayberry, 2007). A prática de leitura é um ato individual de construção de significado, possibilitando diferenças às realizações de diferentes sujeitos, pois essa construção depende de suas inferências, conhecimento de mundo e relações que se estabelecem entre leitor e texto. Isso não significa que o texto já não tenha um significado em si, porém, o sentido e

⁵ Convém observar que aqui não estão incluídas informações sobre escolas bilíngues para Surdos nas esferas municipal e particular, pois não foram encontrados dados atualizados disponíveis *online* no momento de realização desta pesquisa.

compreensão é dado pelo leitor e seus objetivos de leitura no momento de interação com aquele texto (Solé, 1998). Conforme Kleiman (1997), o conhecimento pode ser classificado em diferentes níveis: de mundo, linguístico e textual; esses três precisarão trabalhar de forma conjunta e complementar, constituindo o saber do sujeito. Utilizando esses conhecimentos é que se torna possível a compreensão. Ao trabalhar a leitura com alunos Surdos, é fundamental que sejam respeitados o conhecimento linguístico e a experiência visual destes alunos, fazendo uso de recursos gráficos e elementos visuais, pois a ativação de conhecimentos pode ser favorecida se estimulada sua modalidade linguística. Os elementos visuais atuam como pistas ao leitor Surdo, como “instruções” para uma melhor compreensão, inclusive em relação à associação de termos com o referente visual.

Diferentemente dos alunos ouvintes, conforme aponta Fernandes (2006), os alunos Surdos não utilizarão o recurso fonológico da língua oral para apoiar as associações gráficas, por isso esse processo de aprendizagem requer atenção especial para que seja oportunizada de maneira eficiente. Por não ser adquirida de forma natural como no caso dos leitores ouvintes, é essencial que o início do contato com a aprendizagem de leitura se desenvolva de maneira mais abrangente e acessível (Fernandes, 2006). Além disso, no trabalho com textos, pode-se fazer uso de um roteiro de leitura, que antecipe o vocabulário, trazendo conforto ao aluno para transitar por aquelas palavras.

De acordo com Sousa (2008), ressalta-se que ainda não há um consenso sobre como promover a aprendizagem de PB escrito por Surdos, sendo uma questão que permanece em discussão no contexto educacional. Pereira (2014) menciona que o ensino de PB para alunos Surdos deve proporcionar situações de contato com textos, inicialmente produzidos em LS para que os alunos se habituem com os tipos de construção textual e, a seguir, transpor as unidades textuais para a representação escrita do PB, de forma que os alunos possam perceber o contraste entre as línguas e apreender a forma como se expressa a mesma ideia em cada uma delas, cada uma em seu formato. Para essa prática, é imprescindível que os professores de Surdos sejam bilíngues também em LS e PB, preferencialmente Surdos para que possam contribuir também com a construção identitária do leitor Surdo.

Conforme apontado por Silva (2016), o bilinguismo dos Surdos como direito tem sido exigido para que possam usufruir do contato com um sistema linguístico compatível com suas condições sensoriais e tenham acesso à cultura de seus pares, interagindo e compartilhando experiências com outros Surdos, expandindo suas habilidades linguísticas em sua língua materna e ao mesmo tempo estar capacitados a participarem da sociedade, que é predominantemente ouvinte, por meio da escrita/leitura. Seguindo o conceito de bilinguismo correspondente aos usos que o usuário faz de suas línguas, a pessoa Surda não precisa dominar todas as habilidades e ter proficiência na L2 equivalente à que tem em sua L1, pois suas experiências linguísticas demandarão níveis de uso específicos a cada pessoa. Além disso, suas necessidades sociais, educacionais e profissionais delinearão o bilinguismo de cada um desses indivíduos. O desenvolvimento linguístico na língua de sinais é, então, primordial para o aprendizado da língua

escrita. É preciso que se tenha uma primeira língua bem desenvolvida para que se potencialize a habilidade comunicativa e o desempenho cognitivo para o aprendizado da L2 (Quadros, 2005).

COATIVÇÃO LINGÜÍSTICA

Estudos sobre bilinguismo (Dijkstra, 2005; Kroll et al., 2006) apontam evidências de coativção linguística durante atividades como leitura, compreensão oral ou produção escrita ou oral, com base na similaridade de forma entre os itens lexicais das duas línguas orais envolvidas. A partir das evidências mostradas por Thierry et al. (2007) foi possível observar que a coativção pode ocorrer mesmo quando as línguas não compartilham seus códigos, como no caso do inglês e chinês. Assim, Morford et al. (2011) propuseram a investigação de coativção linguística entre inglês e ASL, encontrando dados que sugerem a ativação dos sinais equivalentes às palavras lidas por pessoas Surdas.

O reconhecimento do *status* linguístico das LS também promoveu estudos que buscassem compreender as questões cerebrais envolvidas na utilização desses sistemas. Inicialmente se tinha uma ideia de que estas línguas estariam localizadas no cérebro em áreas referentes à imagem apenas, por se tratarem de línguas caracteristicamente visuais. No entanto, as descobertas científicas apresentaram evidências de que essas línguas ocupam as regiões do cérebro implicadas na linguagem, assim como as línguas orais. A constatação da proximidade das línguas na organização mental foi um fator que contribuiu para a ascensão desse reconhecimento linguístico e interesse científico pelas línguas sinalizadas.

A coativção linguística pode ocorrer por intermédio de características compartilhadas entre as línguas, como parâmetros fonológicos, semânticos e ortográficos. No caso das línguas de diferentes modalidades de que tratamos aqui, não há semelhanças ortográficas e fonológicas, ocorrendo o acesso por meio de conceitos semânticos conhecidos e organizados no léxico bilíngue a partir de representações lexicais distintas em cada língua. Essa condição semântica e organização mental permite que as línguas interajam de alguma maneira e o bilíngue possa ativar itens de uma língua a partir do acesso à outra. Durante a produção de fala, a ativação das duas línguas pode ocorrer de forma sequencial (*code-switching*), nos momentos em que o usuário faz uma troca de código linguístico no meio da fala (isto é, para de usar uma língua para utilizar algum elemento da outra e depois volta a utilizar a primeira) ou simultânea (*code-blending*), quando o falante sobrepõe as línguas, utilizando-as ao mesmo tempo – fenômeno comum de ser observado nos bilíngues de LS e LO (Sousa et al., 2012).

Uma característica particular do bilinguismo de LS e LO é a possibilidade de sobrepor o conhecimento linguístico que se tem nas duas línguas ao mesmo tempo durante a produção da fala, o que não é possível de acontecer no bilinguismo de línguas orais, como entre as línguas português e inglês, pelo fato de utilizarem os mesmos articuladores utilizados para produção da fala. O bilinguismo bimodal permite que essa sobreposição aconteça, sendo possível oralizar e sinalizar ao mesmo tempo, utilizando,

por exemplo, PB e Libras. Esse fenômeno linguístico tem sido estudado por pesquisadores como Emmorey et al. (2008; 2012) e Quadros et al. (2014; 2016; 2020), denominado *code-blending*.

Cabe salientar que o fenômeno de sobreposição não se refere a uma atividade contínua ou por longo período de fala, isto é, não se trata de, por exemplo, contar uma história em duas línguas ao mesmo tempo e, sim, durante a fala em situações de uso sobrepor alguns itens lexicais isolados que sejam equivalentes em sentido e significado, variando conforme contexto e pessoa que fala. A utilização simultânea de dois sistemas linguísticos diferentes não pode ocorrer de maneira satisfatória pelo fato de que cada língua possui uma estrutura sintática específica e, embora seja possível durante a fala (oral ou sinalizada) sobrepor um ou outro vocábulo, há de prevalecer um dos sistemas (Quadros et al., 2016). Assim, na tentativa de sinalizar e oralizar ao mesmo tempo durante um longo período de fala ou como atividade contínua, ambas as línguas que estiverem interagindo poderão ser afetadas em relação à prosódia e à sintaxe.

Conforme apontado por Silva (2018), essas sobreposições ocorrem naturalmente na produção de bilíngues, em momentos específicos em que o léxico pode ser encaixado no contexto, de forma que é claro o uso de uma ou outra língua pelo falante/sinalizante, não sendo equiparável ao modelo de ensino utilizado na imposição da oralidade aos Surdos chamado Bimodalismo, cuja estrutura de uso da LS e LO ao mesmo tempo é artificial e não contempla o respeito às gramáticas das línguas em questão, servindo a um propósito educacional que privilegiava o uso da LO no ensino de Surdos.

O *code-blending* caracteriza-se, então, pela utilização de duas línguas de modalidades diferentes sobrepostas. Por exemplo, nos estudos de Emmorey et al. (2008), os bilíngues bimodais ouvintes ao contarem uma história em língua oral reproduzem sinais de equivalência semântica ao mesmo tempo da palavra, até mesmo quando o interlocutor com quem falam não tem conhecimento em língua de sinais. A reprodução simultânea de duas representações lexicais com o mesmo significado semântico acontece espontaneamente, sem a consciência ou intenção por parte do falante de benefício de facilitação na compreensão, já que ocorre independentemente do conhecimento linguístico do interlocutor (Emmorey et al., 2008).

Lee et al. (2019) também trazem evidências de que a coativação linguística é bidirecional. No estudo, os autores investigaram se a coativação bimodal é bidirecional mesmo em condições implícitas, como na ativação de palavras em inglês durante a visualização de sinais por bilíngues bimodais Surdos e ouvintes. Os resultados demonstraram que ambos os grupos de participantes coativam as palavras em inglês durante o reconhecimento dos sinais, corroborando com a hipótese de que esta coativação seja bidirecional. Todavia, esse fenômeno ocorre de forma diferente entre ouvintes e Surdos por consequência de fatores como a língua de dominância de cada grupo, exposição linguística, nível de proficiência, entre outros. Os ouvintes bilíngues bimodais realizaram a tarefa em sua língua não dominante (ASL), o que poderia justificar, segundo os autores, os resultados mais lentos nos tempos de resposta em comparação aos Surdos.

Ainda sobre a coativação mental, os resultados de experimentos que propuseram tarefas monolíngues para verificar a coativação linguística, como em Kubus et al. (2014), sugerem que sujeitos bilíngues podem ativar elementos conhecidos em uma de suas línguas mesmo em contexto monolíngue em que a outra língua não estaria envolvida, pois os autores encontraram evidências de que Surdos bilíngues reagem de forma diferente a estímulos escritos que possuíam uma condição implícita de semelhança em sua outra língua. Os resultados dos estudos de Morford et al. (2011; 2014) e de outros autores que utilizaram um paradigma de condição implícita em tarefas monolíngues para verificar coativação também indicam que em indivíduos bilíngues em LS e LO a coativação ocorre na presença de apenas uma das línguas.

Os níveis de proficiência em L1 e L2 podem influenciar as interações entre essas línguas, mas mesmo bilíngues com maior nível de proficiência em L2 terão esta língua mais fraca do que sua L1 (Morford et al., 2014). O aumento do nível de proficiência na L2 pode oportunizar acesso mais rápido e direto da L2 para o significado, porém, bilíngues menos proficientes acabam recorrendo ao significado a partir da ativação do léxico com equivalência semântica em sua L1, o que faz com que a experiência individual do bilíngue em termos linguísticos de uso e exposição às línguas, de acordo com este modelo, influenciem diretamente nos tipos de interação entre suas línguas e intensidade das conexões lexicais (Kroll et al., 1992).

EFEITOS DA INFLUÊNCIA TRANSLINGUÍSTICA

Considerando os estudos mencionados neste capítulo, acredita-se que a coativação linguística entre LS e LO/escrita pode influenciar no processo de decisão durante as tarefas de decisão semântica implícitas realizadas por bilíngues. Os estudos comportamentais que serão apresentados a seguir demonstraram variação no resultado de tomadas de decisão da língua-alvo quando havia ativação da LS ao ler um estímulo, sugerindo a ativação da representação lexical da LS durante o reconhecimento de outra na LO a partir da similaridade semântica.

Um estudo realizado por Ormel et al. (2009) verificou que o tempo de reação em uma tarefa com palavras escritas em holandês realizada por participantes Surdos é influenciado pela iconicidade e semelhança fonológica das traduções em língua de sinais holandesa referentes às palavras e imagens apresentadas, indicando a ativação implícita de sinais. Morford et al. (2011; 2014) apresentam evidências de que a língua de sinais é ativada durante a compreensão de palavras escritas por sujeitos Surdos bilíngues que participaram de uma tarefa de julgamento semântico de pares de palavras escritas em inglês, que eram relacionadas ou não em seu significado, cujas traduções equivalentes em ASL possuíam semelhanças fonológicas em alguns pares. Além destas, outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas ao longo dos últimos anos com o objetivo de elucidar os mecanismos pelos quais esse fenômeno acontece.

O Modelo Hierárquico Revisado - MHR (Revised Hierarchical Model – RHM) proposto por Kroll et al. (1994) sugere que a interação linguística é possível porque o léxico na mente dos bilíngues estaria conectado entre uma língua e outra, de forma bidirecional. Entretanto, a relação entre a L2 e a representação conceitual não é tão forte quanto a relação entre L1 e conceito, isto é, o bilíngue tende a acessar mais rapidamente o significado quando acessado por meio de sua L1 (Kroll et al., 1994). Segundo as autoras, o período inicial de aprendizagem da L2 é fortemente influenciado pelo conhecimento na L1, visto que nessa fase do aprendizado o usuário está iniciando o contato com novas representações para conceitos que ele já conhecia. Esse modelo de processamento bilíngue aponta que a força das relações conceituais corresponde à experiência de uso das línguas do indivíduo bilíngue, modificando as interações conforme a dinamicidade da relação que ele possui com cada língua, isto é, à medida em que o uso de sua L2 intensifica, as associações conceituais poderão exigir menor envolvimento da L1.

Conforme aponta Moraes (2012), a primeira língua atua como base pois detém os conhecimentos anteriores e estratégias metacognitivas que dependem da proficiência do falante em sua L1 para o aprendizado da L2, visto que conceitos não serão aprendidos novamente do princípio de seu significado, sendo reinterpretados a partir do que já era conhecido pela sua L1. Por isso reitera-se a importância das interações em L1 para aprofundamento da qualidade e quantidade do input linguístico, considerando-se que a expansão e diversidade do conhecimento em sua L1 corresponderá à quantidade e qualidade de conceitos assimilados.

Observa-se que crianças Surdas em fase de desenvolvimento da linguagem relacionam sua L1 na prática de aprendizado da língua escrita (Meier, 1980), por exemplo, ao escrever a palavra em português referente a um sinal específico com a letra inicial equivalente à configuração de mão do alfabeto manual utilizada no registro daquele sinal em Libras. Peixoto (2006) ilustra essa situação com o sinal MAU, realizado em Libras com a configuração de mão equivalente à letra B do alfabeto manual. Nesse contexto, ao nomear o sinal visto sem lembrar da palavra em PB, a criança tende a associar elementos de sua L1, nesse caso, iniciando a palavra “mau” com a letra B. No exemplo descrito, trata-se de um sinal arbitrário, assim, pode-se observar a questão de que o aprendizado da L2 leva os aprendizes a associarem elementos da L1 não presentes na construção das palavras (Peixoto, 2006).

Em produções escritas de pessoas Surdas pode-se perceber influência de transferência linguística estrutural da LS, ainda que esta não seja utilizada em um registro escrito, de acordo com os estudos de Sousa (2008). Essa influência pode ser percebida em situações de textos escritos por Surdos que omitem alguns elementos gramaticais que seriam utilizados na escrita de uma LO, como artigos, preposições ou marcação de flexão verbal, entre outros elementos, que são aspectos gramaticais não marcados na Libras, por exemplo. Esse tipo de texto escrito corresponde ao que se chama interlíngua, isto é, uma estrutura criada a partir das relações de troca estruturais entre língua materna e língua alvo (Cenoz, 2001).

Mesmo com as diferenças de modalidade linguística entre a Libras e o português, acredita-se que possa ocorrer influência dos aspectos fonológicos da primeira língua (Libras) no processamento

semântico de palavras escritas em português brasileiro. Assim, este trabalho investigará a influência translíngüística na leitura de palavras escritas em PB por Surdos brasileiros bilíngües para verificar se as palavras escritas podem ativar os sinais equivalentes em Libras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bialystok E (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRASIL (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18/04/2021.
- BRASIL (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico. Brasília.
- Brittany L et al. (2019). ERP Evidence for Co-Activation of English Words during Recognition of American Sign Language Signs. *Brain Sci.*, 9: 148.
- Cenoz J (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. Cenoz J; Hufesein B; Jessner U (Ed.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cruz CR et al. (2015) Avaliação da discriminação fonêmica do Português Brasileiro e da Língua de Sinais Brasileira em crianças ouvintes bilíngües bimodais e em crianças Surdas usuárias de implante coclear. *Revista da ABRALIN*, 14: 407-430.
- Cummins J (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Leyba CF (Ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles, USA: State Department of Education, 3-49.
- Dijkstra T (2005). Bilingual visual word recognition and lexical access. Kroll JF; De Groot AMB (Ed.). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press, 179–201.
- Emmorey K et al. (2008). Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11: 43–61.
- Emmorey K et al. (2012). Bilingual processing of ASL–English codeblends: The consequences of accessing two lexical representations simultaneously. *Journal of Memory and Language*, 67: 199–210.
- Emmorey K et al. (2020). Lexical selection in bimodal bilinguals: ERP evidence from picture-word interference. *Language, Cognition and Neuroscience*.
- Fernandes S (2006). Letramentos na educação bilíngües para Surdos. In: Berberian A et al. (Orgs.) *Letramento. Referências em saúde e educação*. São Paulo, 1. ed. Plexus.

- Goldfeld M (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.
- Grosjean F (2000). *O Direito da Criança Surda de Crescer Bilíngue*. Lulkin S (Tradutor).
- Grosjean F (2001). The bilingual's language modes. Nicol J. (Ed.). *One mind, two languages: bilingual language processing*. Oxford: Blackwell.
- Grosjean F (2006). Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: Bhatia T et al. (Ed.). *The handbook of bilingualism*. Malden: Wiley-Blackwell, 32-64.
- Grosjean F (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Grosjean F (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean F et al. (2012). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jerônimo GM (2013). Fatores que impactam na proficiência em leitura em L2. *Letrônica*, 5(3): 154-169.
- Kleiman A (1997). *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes.
- Kroll JF et al. (1992). Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals. *Advances in psychology*, 83: 191-204.
- Kroll JF et al. (1994). Category interference in translation and picture naming: evidence from asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, Orlando, 33(2): 149-174.
- Kroll JF et al. (2006). Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9: 119-135.
- Kubus O et al. (2014). *Word recognition in Deaf readers: Cross-language activation of German Sign Language and German*. Applied Psycholinguistics. Cambridge University Press.
- Ladd P (2005). Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian Journal of Public Health*, 12-17.
- Lillo-Martin D et al. (2016). The development of bimodal bilingualism: Implications for linguistic theory. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6(6): 719-755.
- Mayberry RI (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28: 537-549.
- Morford JP et al. (2011). When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations? *Cognition*, 118(2): 286-292.
- Morford JP et al. (2014). Bilingual word recognition in deaf and hearing signers: Effects of proficiency and language dominance on cross-language activation. *Second Language Research*, 30(2): 251-271.
- Neves BC (2017). *Educação bilíngue para Surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (Tese)*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Ormel E et al. (2009). The role of sign phonology and iconicity during sign processing: The case of deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4): 436-448.

- Pereira MCC (2014). O ensino de português como segunda língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista, Edição Especial (2/2014)*: 143-157.
- Pichler DC et al. (2018). A Short Introduction to Heritage Signers. *Sign Language Studies*,18(3).
- Polinsky M (2018). Sign Languages in the Context of Heritage Language: A New Direction in Language Research. *Sign Language Studies*, 18(3).
- Preuss EO; Álvares MR (2014). Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: Da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum: Language and Culture. Maringá*, 36(4).
- Quadros RM (1997). *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros RM (2005). O bi do bilingüismo na educação de Surdos. *Surdez e bilingüismo*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1: 26-36.
- Quadros RM (2017). *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Quadros RM et al. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros RM et al. (2011). *Língua de Sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros RM et al. (2014). Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(4): 1-19.
- Quadros RM et al. (2016). As línguas de bilíngues bimodais. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 11: 139-160.
- Quadros Rmet al. (2020). Code-blending with depicting signs. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 10(2): 290-308.
- Quaros RM (2018). Bimodal Bilingual Heritage Signers: A Balancing Act of Languages and Modalities. *Sign Language Studies*, 18(3).
- Rigatti PC et al. (2019). Relações Entre Experiência de Leitura, Habilidades Linguísticas e Acesso Lexical na L2. *Caderno de Letras (UFPeL)*, 35: 45-58.
- Sacks O (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos*. São Paulo: Companhia das Letras. Motta LT (Tradução).
- Silva GM (2018). *Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues do Par Libras-Português*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Silva SGL (2016). *Compreensão leitora em segunda língua de Surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue* (Tese) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis.
- Solé I (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa AN (2015). *Educação plurilíngue para Surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 394f. (Tese) Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Sousa AN et al. (2012). Uma análise do fenômeno alternância de línguas na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 10: 327-346.

Thierry G et al. (2007). Brain potentials reveal unconscious translation during foreign language comprehension. *Proceeding of National Academy of Sciences*.

ÍNDICE REMISSIVO

B

bibliometria, 40, 41
 bilinguismo, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 40
 bilinguismo de Surdos, 7, 13

C

coativação linguística, 18, 19, 20
code-blending, 13, 18, 19
code-switching, 13, 18

E

educação de Surdos, 7, 8, 9, 10, 16, 27, 34, 38, 44
 Educação Superior, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56
 ensino, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69
 ensino híbrido, 34

I

inclusão, 16, 27, 30, 31, 35, 36, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69
 influência translinguística, 10, 11, 20, 22
 isolamento social, 31, 57, 58, 63, 66

L

letramento digital, 31, 34, 35
 Libras, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69

M

multiletramentos, 27, 29, 34, 35

P

pandemia utilizadas pelos professores do ensino regular para atender os alunos sob a perspectiva da, 58
 pedagogia visual, 28, 34
 professores Surdos, 8, 16

R

remoto, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66

S

Scopus, 39, 40, 41, 42, 44
 Surdo, 8, 13, 15, 17, 26, 27, 31, 38, 39, 44, 45, 46, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 68, 69



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br

