

A CONTRIBUIÇÃO DA RETEXTUALIZAÇÃO NA AULA BILÍNGUE LIBRAS-PORTUGUÊS

Arlene Batista da Silva Ferreira*

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar um resumo de nossa pesquisa de Mestrado, na qual nos propusemos a investigar práticas de produção textual na aula de português para surdos. Tomando como referência os Estudos da Tradução, buscamos desenvolver atividades de tradução/retextualização de textos produzidos da Libras para o português escrito, possibilitando ao aluno surdo o exercício de reflexão entre duas línguas tão diferentes, mas que são, na atualidade, fundamentais para a constituição do surdo como sujeito bilíngue.

Palavras-chave: Libras. Português como Segunda Língua. Retextualização.

Abstract: This paper aims to present a summary of my research in the master's program, in which I investigate practices of writing in Portuguese class for deaf. According to Translation Studies, I seek to develop activities of translation /re-textualization of texts produced from sign language to Portuguese, allowing the deaf student to the exercise of reflection between two such different languages, but which are, at present, fundamental to the constitution as the subject of the deaf bilingual.

Keywords: Libras (Brazilian Sign Language). Portuguese as a second language. Re-textualization.

Introdução

Segundo Bondía (2002), a experiência é uma relação com algo que se experimenta, que se prova. E, quando provamos, somos tocados pela experiência. Ela nos transforma. Por isso, se aceitamos o desafio desta pesquisa, é porque as experiências ao longo de nossa trajetória formativa e profissional na área da Educação como professora de língua estrangeira nos vieram constituindo e servindo de motivação para um querer/saber como se dá o processo de apropriação da língua portuguesa por pessoas surdas, a fim de melhorarmos nossas práticas de ensino e também de construirmos um novo olhar sobre esses sujeitos. Deixar de contar essa história é apagar as vozes que nos trouxeram até aqui.

Iniciamos nossa pesquisa tomando como eixo norteador o movimento atual em favor da educação bilíngue para os surdos. No Brasil, esse movimento se fortaleceu com os estudos realizados sobre a língua de sinais nas décadas de 80/90, os quais impulsionaram a criação de

* Mestre em Estudos Linguísticos pelo departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória –ES, Brasil. Endereço eletrônico: arleneincrive@gmail.com. Orientação: Prof.^a Dr.^a Lilian Virginia Franklin DePaula.

leis¹ em favor de um ensino bilíngue para os surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua do surdo e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Tendo em vista essa nova abordagem, na qual se insere a educação de surdos, nosso trabalho tem por objetivo refletir sobre as práticas de ensino da língua portuguesa ainda adotadas, com um aluno surdo, em uma escola regular do Ensino Médio.

Os estudos de Grosjean (1994) nos esclarecem que, para ser considerado bilíngue não é necessário que o surdo domine as quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir) em dois idiomas, mas sim, que utilize pelo menos uma dessas habilidades em cada língua. No caso do surdo, entendemos que o domínio da leitura e da escrita do português, além do domínio da Libras já o tornam um sujeito bilíngue.

Contudo, a luta das comunidades surdas por um ensino bilíngue, vai muito além de uma preocupação apenas com o domínio de uma ou outra habilidade, pois segundo Skliar (1999, p. 8):

A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações dos Estados para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, “a ouvintização” do currículo escolar, a separação entre a escola de surdos e a comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onnipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) etc. (SKLIAR, 1999, p. 8).

Nesse sentido, pensar no ensino de língua portuguesa para os surdos exige ampliarmos nosso campo de visão para além do linguístico. Isso significa pensarmos nas duas línguas numa perspectiva dialógica, de modo que o surdo tenha a oportunidade de significar-se através da língua do outro. Portanto, ensinar o português escrito implica permitir ao surdo expressar suas idéias em palavras alheias e reconhecer-se nelas. Dentro da filosofia bilíngue para os surdos, esse é o movimento de inversão das práticas colonialistas: é um ato de resistência ao domínio das práticas ouvintistas.

Seguindo uma filosofia bilíngue, Quadros (2006) e Fernandes (2008) aprofundaram os estudos sobre a aquisição do português, pelo surdo, e concluíram que qualquer produção escrita nesta língua deve ser precedida por uma produção em língua de sinais. Em outras

¹ Lei nº 10.436/2002 dispõe sobre a língua brasileira de sinais (Libras) e dá outras providências; Decreto nº 5.626/2005 regulamenta lei nº 10.436/2002 e o artigo 10.098/2000.

palavras: a compreensão ativa e responsiva do surdo sobre um determinado assunto em sua própria língua é fundamental para que ele organize seu pensamento e transforme suas idéias em uma produção escrita, pois de acordo com Geraldi (2002, p. 82):

As palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensão do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo esquecimento de sua origem (GERALDI, 2002, p. 82).

À luz dos estudos da tradução, entendemos que esse processo de transformação da Libras para o português escrito é o que conhecemos como retextualização, ou seja, a tradução de um mesmo/novo texto (TRAVAGLIA, 2003). É nessa perspectiva que pensamos ser possível o diálogo com as duas línguas em questão, pois o ato de traduzir requer a consciência de que estamos trabalhando com dois textos distintos, com a intenção de comunicar algo a alguém, numa determinada situação, num determinado contexto linguístico e extralinguístico; e as operações necessárias para transformar essa intenção num produto verbal, num texto. Portanto, é preciso entender que na aula de português estaremos traduzindo textos em línguas distintas.

Destacamos ainda que para o surdo a (re)significação de suas idéias dentro de uma nova modalidade de linguagem que difere da sua é uma atividade complexa, que o levará a realizar muitas tentativas para construir um texto em português. Muitas vezes, essas tentativas serão vistas como erros por parte dos professores de língua portuguesa. Isso porque a ênfase nas aulas de português (tanto para surdos como para ouvintes) tem sido o ensino da norma culta, além da excessiva preocupação com aulas de gramática. Nessa lógica, importa mais ensinar sobre a língua do que ensinar o uso da língua em suas variações.

Considerando a existência de tais metodologias nas aulas de português, percorreremos por outras trilhas que nos façam chegar a um ensino pautado no uso da língua e das mais variadas formas que temos para nos expressar através dela.

O ensino de português para surdos

Considerando a tradução como uma atividade produtora de novos sentidos, um ato de (re)escritura que sofre influência do sujeito e do contexto extraverbal, e levando em conta que

essa produção ocorre de texto para texto, lançaremos mão dos estudos de Travaglia (2003), visto que essa autora toma a tradução como produção de um mesmo/novo texto, ou seja, como “processo de retextualização de um segmento linguístico (um texto) numa língua diferente daquela em que foi concebido” (TRAVAGLIA, p. 63). Defende ela ainda que esse processo, segue as mesmas operações realizadas na produção de qualquer tipo de texto.

Em outras palavras, a partir da construção do sentido pela leitura do texto de partida, que se transforma na intenção comunicativa do tradutor, este realiza o planejamento global do seu novo texto, realiza as operações de textualização propriamente dita e, por fim, revisa sua tradução.

Baseada nos estudos de Travaglia (2003), entendemos que a leitura é fundamental para que o surdo possa reconstruir em sua língua os sentidos do texto que será traduzido. Além disso, é importante que o texto em português, tomado como ponto de partida para a atividade de leitura, seja apresentado no gênero e no suporte que o veiculou, preservando os elementos de uma situação concreta de interação. Explicando, melhor: haverá uma riqueza de detalhes e pistas em uma notícia de jornal que contribuirão para a construção do sentido daquele texto, que se perderá se o professor resolver copiá-lo no quadro. Imagens, slogans, elementos paratextuais, a própria formatação do texto, enfim, tudo contribui para dar ao leitor uma melhor compreensão da intenção que o autor quis expressar.

Isso porque ao adotarmos um ensino baseado na diferença linguística do surdo, devemos levar em conta a experiência visual desses sujeitos. Ou seja, utilizar práticas baseadas na relação letra/som, ou então a análise sintática de frases isoladas, perdidas no grande quadro negro, de nada vale para ensinar o português para o surdo. Portanto, se a compreensão de mundo do surdo é visual e se o seu processamento cognitivo se dá pela relação com as imagens, torna-se necessário pensar as práticas de produção de texto por outro prisma.

Isso posto, Fernandes (2008) aponta alguns princípios que devem nortear o trabalho com a língua portuguesa: a) num texto composto por linguagem verbal e não-verbal, a leitura de imagens conduz ao processo de inferências sobre a leitura da palavra escrita; b) a leitura de pistas linguísticas (palavras conhecidas, logotipos, negritos, etc.) dão informações sobre o conteúdo do texto; c) um roteiro escrito no quadro, sob a forma de tópicos ou esquemas com as hipóteses de leitura dos estudantes, funciona como pista visual para orientar a leitura individual do texto; d) o trabalho de leitura e compreensão do texto (desenvolvido em Libras) torna-se a base que norteará a atividade escrita proposta pelo professor.

Assim, durante a atividade de leitura serão ativados conhecimentos linguísticos, os “enunciados relativamente estáveis”² que nos permitem transmitir uma intenção comunicativa através das palavras e o efeito de sentido pretendido. É também nesse momento que o surdo estabelecerá relações com o que está além do texto: o conhecimento de mundo. Essa etapa propiciará a construção de hipóteses, inferências e a ativação em sua memória de tudo aquilo que o surdo sabe sobre determinado assunto. É a oportunidade de diálogo, isto é, do aluno participar do jogo da linguagem com suas contrapalavras, pois como afirma Bakhtin (2003, p. 272) “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão a fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê).”

Entendemos que essa estratégia de leitura permitirá ao aluno surdo a construção de novos sentidos, ou seja, a criação de um texto em Libras. Ao estabelecer relações entre o seu texto e o texto de partida em português, o aluno terá subsídios para enfrentar seu novo desafio: a desconstrução do significado em sua língua e a sua reconstrução no português escrito.

Reconhecemos que essa é uma tarefa complexa, pois exigirá do aluno o cotejo entre as línguas e, do professor, a mediação para mostrar ao aluno que o sentido não é estável dentro das línguas, mas é fruto de uma negociação entre os sujeitos³ inseridos em um tempo e um lugar específico. Nesse sentido, cabe ao professor oferecer possibilidades para que o seu aluno construa um texto com sentido em campo alheio, mas que ao mesmo tempo, faça sentido para si, pois de nada vale escrever um texto dito como “correto” para um leitor de português quando o próprio surdo não sabe o que ele escreveu.

A trilha percorrida neste estudo nos guiou a uma nova concepção sobre o ensino de português para os surdos e as práticas aplicadas em sala de aula, uma vez que essa atividade toma como ponto de partida um texto e como ponto de chegada um outro texto, ou seja, configura-se uma relação dialógica entre textos, e não simplesmente entre códigos.

Por esse prisma, entendemos que no ensino da segunda língua para os surdos, a prática da tradução/retextualização se torna aliada, pois permite trabalhar com o texto como um todo, levando em conta as marcas ali colocadas pelo autor com intuito de dizer algo a alguém, num certo contexto e circunstância; permite perceber os elementos linguísticos e não linguísticos

² Expressão usada por Bakhtin (2003) que refere-se a todo o tipo de produção discursiva (oral ou escrita) que os indivíduos produzem ao colocar-se em interação com o outro.

³ Por exemplo, as expressões “Peguei o ônibus” e “Peguei uma mulher linda na festa” são compreendidas com naturalidade por falantes/ouvintes do português em algumas regiões do Brasil. No entanto, para o surdo essas expressões carecem de explicação, pois o verbo pegar não expressa esse sentido no repertório cultural dos usuários da Libras, confirmando a fala de Travaglia (2003) de que numa tradução os sentidos são reconstruídos na língua de chegada.

que entram em jogo na composição de um texto e escolher na língua de chegada os elementos mais condizentes com a leitura que se fez do texto de partida, transformando-o em um novo texto.

Nesse contexto, a tradução é chamada a participar do processo não como coadjuvante, mas como elemento principal para integrar as duas línguas, estabelecendo um paralelo entre a língua materna do surdo e sua segunda língua, que permitirá ao aluno analisar semelhanças e diferenças entre as distintas formas de expressar-se, bem como retextualizar suas produções em sinais para produções escritas.

Portanto, entendemos que cabe ao professor lançar mão da tradução em sua prática pedagógica como um meio para transformar, reformular os textos em Libras dos alunos surdos em textos escritos em português. Nessa ótica, ensinar os alunos a traduzir/retextualizar suas produções, permitirá ver as línguas mais de perto e perceber as relações dialógicas e contínuas que elas estabelecem entre si.

Possibilidades de retextualização

Este relato de experiência constitui um dos eventos dos quais participamos ao iniciar um trabalho como intérprete e pesquisadora em uma escola regular de Ensino Médio⁴ no ano de 2009. O aluno que acompanhamos estava no 2º ano e era fluente em Libras, mas me disse que tinha dificuldades para escrever em português, pois não conhecia o significado das palavras. Também afirmou que aquele era o primeiro ano em toda sua vida escolar que teria um intérprete para traduzir as aulas para sua língua.

Desde nossa entrada na escola, começamos a observar as práticas usadas pelos professores em sala e constatamos que não havia um trabalho com o foco na produção de textos, pois as atividades, sobretudo as de português, resumiam-se em responder às perguntas no caderno e mostrá-las ao professor para alcançar a nota de participação. Geraldi (2006) critica práticas como essa, pois criam no aluno uma artificialidade quanto ao uso da linguagem, já que temos infinitas formas de uso da língua que deveriam ser contempladas na escola. Por outro lado, o aluno se ajusta a esse sistema de ensino, pois sabe que é essa a metodologia utilizada pelo seu interlocutor para avaliar sua escrita.

Diante dessa constatação, conversamos com a pedagoga, dissemos a ela que seria importante preparar uma atividade para avaliar como era a escrita desse aluno. Ela concordou

⁴ O relato aqui descrito ocorreu durante minha pesquisa de campo numa escola regular, como parte dos requisitos de minha pesquisa de Mestrado em Estudos Linguísticos.

e perguntou se poderíamos executar essa tarefa. Assentimos e procuramos algum fato com que o aluno tivesse afinidade. Lembramos que, em nossas conversas, ele disse que gostava muito de futebol e torcia pelo time do Santos. Então, trouxemos um pequeno texto falando sobre seu time preferido e especialmente sobre um jogador jovem que tem se destacado no time. Sem muitas intervenções apresentamos o texto, dissemos que o assunto era futebol e pedimos que ele lesse e tentasse nos explicar o que havia entendido. Ele leu palavras soltas e traduzia algumas frases para Libras, mas não chegou a compreender o sentido global do texto. Durante a leitura, ele pulava muitas palavras e dizia em Libras: “não entendi!”, ou então: “não conheço essa palavra”.

Primeiramente, é preciso compreendermos que a língua de sinais é uma língua visuoespacial. Assim, cada sinal representa ideias e não palavras. Logo, quando ele tentou ler o texto, utilizou as regras que existem na sua língua, acreditando que cada palavra em português também representaria uma ideia. Em outras palavras, André tentou fazer uma tradução literal, buscando a equivalência entre as línguas e ficou nervoso quando não conseguiu compreender os sentidos do texto. Segundo Travaglia (2003), o tradutor começa a reconstrução dos sentidos por meio de elementos linguísticos que se constituem como pistas para que o leitor possa reconhecer a intenção comunicativa presente no texto. Devido à condição linguística do surdo, algumas palavras (preposições, artigos, conjunções) e a estrutura sintática do português são fatores que interferem negativamente na compreensão dessas pistas deixadas ao longo do texto.

Ao perceber essa situação, explicamos a ele que, no português escrito, geralmente, utilizamos muitas palavras para representar uma ideia, ao passo que na Libras um sinal é suficiente. Por exemplo, o enunciado “Ele come o pão lentamente”, que utiliza cinco palavras em português, é realizado por meio de um único classificador semântico na libras. Dessa forma, um ponto importante dessa interação, para nós, foi perceber, ancorada em Fernandes (2003), que o professor precisa ensinar ao surdo a construir outras estratégias para ler um texto em português, afastando-se da tentativa de traduzir palavra por sinal.

Assim, explicamo-lhe cada parágrafo, em Libras, e ele não só entendeu o texto como também apresentou suas contrapalavras, introduzindo no diálogo suas lembranças sobre Robinho, jogador do time dos Santos, explicando os dribles que dava durante o jogo. Ao final da conversa, pedimos que André escrevesse um texto, em casa, “contando um pouco de suas experiências com o futebol” e o trouxesse no dia seguinte. Vejamos o que dizia o texto-diagnóstico do aluno.

Eu gosto muito mais é futebol, eu fazer jogo dia eu acho 26 viajar certo marcar, Eu sempre jogar sábado, eu gosto time é santos eu lembro Robinho muito jogar bem passado time São Paulo depois rui flamengo rui Depois certo santos muito anos sempre, Eu jogar bem muito Eu lembro saudade é escola passado legal muito mais, Minha amigo jogar sempre lá na rua brincar legal, Eu agora jogar tem lá serra sempre sábado só é surdo, eu fui campeão é surdo, muito legal sempre conversar boa perfeita, Eu rui ouvir sempre perdeu outro campeão.

Uma leitura superficial do texto nos mostra que há problemas ortográficos e de concordância; faltam artigos e conectivos para dar coesão e coerência ao texto, além da conjugação inadequada dos verbos. Em vez de entendê-los como erros, temos aí a oportunidade de utilizar as pistas que o aluno nos deu para organizar atividades de ensino da gramática e da configuração do texto. Na verdade, o texto do aluno é um convite à retextualização, pois na tradução nunca vemos um texto como um produto acabado, mas como a oportunidade de um recomeço, de uma nova reescrita e da produção de novos significados.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a ordem básica na língua de sinais brasileira é a forma SVO, utilizando concordância manual. O texto de André nos mostra isso, pois ele construiu muitos enunciados com essa estrutura. Porém, as autoras afirmam que a topicalização é um recurso gramatical muito utilizado na língua de sinais para dar uma ênfase especial ao tema do discurso, alterando, assim, a estrutura SVO para SOV ou OSV. A escolha da topicalização tem forte ligação com a argumentação e com a ideia que o locutor quer destacar no discurso. Percebemos isso no texto do aluno por meio das expressões “eu fazer jogo dia eu acho 26”, resguardando o locutor pela imprecisão quanto à data do jogo, e nos enunciados “Robinho muito jogar bem”, “Pelé jogar bem é passado muito”, “eu jogar bem muito”, em que os advérbios marcam a avaliação do locutor sobre o ato de jogar.

Notamos também que o aluno surdo substituiu a preposição pelo uso do verbo ser “Eu gosto mais é futebol”, “eu gosto time é santos”, “saudade é escola passado” “só é surdo” “eu fui campeão é surdo”. Apresentou um vocabulário limitado, que se repetiu ao longo do texto, mas escreveu muitas palavras sem erros de ortografia “acho”, “lembro”, “passado”, “campeão”, etc. Inferimos que, o fato de passar oito anos no Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio copiando textos na escola, tenha contribuído para que André conhecesse um certo vocabulário, que lhe permitiu construir alguns enunciados na língua portuguesa.

Acreditamos que a compreensão da organização sintática e das escolhas de vocabulário feitas por André em seu texto, é importante para que o professor possa começar um trabalho comparativo, fazendo o aluno perceber as diferenças que existem entre as línguas. No entanto, o que nos chamou a atenção nesse texto foram os elementos discursivos,

uma vez que havia no texto marcas da inscrição do aluno expondo suas avaliações sobre os jogadores, a escola atual, e sobre si próprio, além do fato de identificarmos uma forte intertextualidade com o diálogo que tivemos com ele no dia anterior.

Assim, percebemos que André se posicionou argumentando sobre suas preferências e apresentando justificativas: “Eu gosto time santos eu lembro Robinho muito jogar também pelé jogar bem é passado muito”. Também fez uma comparação entre a escola atual e a anterior e justificou sua escolha: “Eu lembro saudade é escola passado legal muito mais, Minha amiga jogar sempre lá rua brincar legal”. André, no último parágrafo, revelou seu entrosamento com a comunidade surda e a satisfação em conviver com pessoas que interagem com ele na sua língua: “Eu agora jogar tem lá serra sempre sábado é só surdo [...] muito legal sempre conversar boa perfeito”.

O texto produzido por André evidenciou que ele traduziu para o português o texto que havia produzido na Libras no dia anterior. Portanto, o diálogo que tivemos sobre o texto foi filtrado pela subjetividade do aluno e se tornou material semiótico no qual ele se apoiou para reconstruir um novo texto no português escrito. Ali estava materializada boa parte do conhecimento que ele possuía sobre a língua portuguesa, mas era necessário apropriar-se de novas informações.

Ao refletir sobre essa situação, pensamos que, se não houvesse uma mediação intensa entre aluno e professor explicando as diferenças entre as duas línguas por meio de exercícios de retextualização, ancorados no ensino de português como segunda língua, as mesmas dificuldades permaneceriam em textos futuros. Nesse sentido, haveria pouco proveito explicar a gramática isoladamente, mas era preciso reconstruir o texto, apontando e dando exemplos de outras possíveis construções.

Recorrendo aos Estudos da Tradução, uma das estratégias utilizadas para a retextualização do texto de André seria digitar o texto da forma como foi produzido pelo aluno e enumerá-lo em linhas. Em seguida, o professor escreve os enunciados no quadro, destacando os problemas de concordância, ausência de artigos e conectivos. Primeiro o professor faz a tradução daquele enunciado para a Libras, a fim de que o aluno entenda o que está escrito. Depois o professor explica as correções que precisam ser feitas para que o texto tenha coerência na língua portuguesa.

Em um enunciado como “Eu gosto muito mais é futebol”, o professor pode perguntar ao aluno se a intenção comunicativa foi expressar que ele adora futebol, ou ainda, que futebol é o seu esporte preferido. Diante da resposta do aluno, o professor pode reescrever essas opções no quadro, ou reescrever o enunciado “Eu gosto muito de futebol”. Se assim o fizer, é

importante explicar ao aluno surdo que em português sempre utilizamos a preposição de após o verbo gostar, ou após o intensificador muito, dando-lhe vários exemplos: Eu gosto muito de sorvete, Eu gosto de jogar futebol, Nós gostamos de praticar esportes, etc..

À luz desse exemplo, defendemos que as atividades de ordem estrutural, sintática e morfológica do português devem ser trabalhadas em comparação com a Libras. Tal atitude permitirá que o aluno compreenda melhor as construções existentes em sua língua e as construções possíveis no português escrito. Conforme as palavras de Costa (1988) além de conhecer as características e as limitações do código linguístico materno, a tradução possibilita ao aluno compreender as peculiaridades da sua cultura, durante o trabalho comparativo envolvido em toda operação tradutória.

Um ponto que merece destaque neste trabalho de retextualização é o fato de que, para transformarmos nosso aluno surdo em um tradutor, o professor também precisa transitar entre a Libras e o português. Quando o professor domina a Libras traz um ganho muito grande para o aluno, pois o professor consegue perceber melhor as ideias que o aluno quis expressar por meio da escrita e pode incentivar o aluno a aprofundar suas reflexões, preenchendo lacunas que ele deixou no texto, mas que estiveram presentes por meio dos eventos comunicativos. Assim, um dos pontos mais importantes em nossa pesquisa foi percebermos que,

[...] o surdo tem toda condição de aprender o português, mas ele não vai conseguir isso sozinho. Ele precisa do professor para mediar a construção do texto escrito. E quando o professor sabe Libras o aluno surdo se sente mais à vontade pra perguntar, pra interagir e o professor pode perceber, com mais clareza, as dificuldades que o aluno está enfrentando. Logo, o professor pode pensar outras formas para traduzir àquela informação, na Libras, para que o aluno compreenda (FERREIRA, 2010, p. 128).

Acreditamos, portanto, que ensinar o português escrito para os alunos surdos, a partir das estratégias de tradução/ retextualização do texto produzido em Libras, constitui a oportunidade desses alunos dizerem a sua palavra e mostrarem sua capacidade de refletir sobre o mundo. Ao mesmo tempo, essa experiência nos serve como uma alerta para mostrar que, se queremos ver nossos alunos se desenvolvendo e participando ativamente da apropriação de conhecimentos no interior da escola, é preciso romper com a homogeneização das práticas de ensino adotadas com todos os alunos e procurar reformular suas concepções, mudando primeiramente a si próprio.

Considerações finais

A experiência de produção de texto aqui relatada nos mostrou que adotar um ensino bilíngue Libras/ Português em sala de aula, requer uma mudança de postura por parte do professor e de todos os envolvidos nesse ensino, pois implica buscar alternativas para que o surdo se sinta tão à vontade para expressar-se no texto escrito como se sente quando usa a língua de sinais. É permitir que em seu texto haja a inscrição de suas convicções sobre o mundo e sobre si, convivendo em uma comunidade linguisticamente diferente da sua.

Ao analisar o processo de retextualizações que vivenciamos, percebemos que o aluno surdo não irá produzir textos sozinho, mas precisa ser orientado pelo professor. Isso porque somos seres que nos desenvolvemos a partir das relações que estabelecemos com o outro. Dessa forma, a apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita não se construirá num ato individual, mas é preciso que haja a interação entre professor, aluno e texto, para que haja a produção de novos sentidos.

Com relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, pensamos que, se o professor centralizasse sua prática na produção de textos, em vez de dedicar-se exclusivamente ao ensino da gramática, haveria benefícios tanto para ouvintes como para os alunos surdos, uma vez que o professor poderia formar grupos de trabalho, em que os alunos ouvintes poderiam traduzir/retextualizar os textos escritos pelos alunos surdos e vice-versa.

Assim, a aula de português se transformaria numa oficina de tradução, permitindo o ir e vir entre os textos produzidos na Libras e no português escrito. Nessa perspectiva, mais importante que aprender sobre o português, será experimentá-lo (explorando-o em seus mais variados sentidos) e ainda oferecer aos alunos surdos essa língua como lugar de interação com o ouvinte para contar a sua história.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mkhailovith. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, abr. 2002. trad. João Wanderley Geraldi. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2010.

COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, Hilário. In: VANDRESEN, Paulino. (Orgs.) *Tópicos de linguística aplicada*. Florianópolis: Editora UFSC, 1988. p. 283-291.

FERNANDES, Sueli. Cenas de leitura e escrita: na escuta dos surdos. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 3, 2008, Anais, São Carlos. Anais, 2008.

FERREIRA, A. B. S. *A prática da retextualização na aula bilíngue Librasportuguês*. 2010, 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Leitura: uma oferta de contrapalavras. Educar em revista*. Curitiba, PR: ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

_____. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GROSJEAN, François. *Bilingüismo individual*. Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello; Dilys Karen Rees. 1994. *Revista UFG*, v. 5, dez/2008, p. 163-176.

QUADROS, Ronice Müller de. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. 1. ed. Porto Alegre: Gráfica Palotti - MEC, 2006.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*, v. I. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

TRAVAGLIA, Neusa Gonçalves. *Tradução e retextualização: A tradução numa perspectiva textual*, Uberlândia: EDUFU, 2003.