



Educação linguística em segunda língua: uma análise comparativa da *Swedish Sign Language* (SSL) e da Libras

Lídia da Silva

Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-1753>

Email: lidia.silva@ufpr.br

Cristina Chen

Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5187-4398>

Email: chen@ufpr.br

RESUMO

Este trabalho compara a educação linguística em segunda língua (L2) na Suécia com a *Swedish Sign Language* (SSL), e, no Brasil, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Baseado nos pressupostos teóricos da educação linguística (Bagno; Rangel, 2005; Santos, 2010; Tonelli, 2023) e na metodologia de análise de conteúdo, o estudo analisa dados de uma entrevista com um professor surdo da Universidade de Estocolmo. Os resultados revelam similaridades nos aspectos teórico-metodológicos da educação linguística em ambos os países, e diferenças na adoção de diretrizes curriculares, presentes na Suécia e ausentes no Brasil. Conclui-se que, apesar das limitações econômicas, o Brasil promove a educação linguística em Libras de forma proporcional ao que ocorre com a SSL na Suécia.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa comparada; Ensino de língua; Educação linguística.

Language education in a second language: a comparative analysis of *Swedish Sign Language* (SSL) and Libras

ABSTRACT

This work aims to compare language education in a second language (L2) that takes place in Sweden, with the Swedish Sign Language (SSL), to the one that takes place in Brazil, with the Brazilian Sign Language (Libras). Based on the theoretical assumptions of language education (Bagno; Rangel, 2005; Santos, 2010) and the methodology of content analysis, it deals with data from an interview that was granted by a deaf professor of the University of Stockholm. The results point to similarity in relation to the theoretical-methodological aspects of linguistic education in both countries and to difference in relation to adoption of a curriculum guideline, which is present in Sweden and absent in Brazil. Also noteworthy is the Brazilian incipience versus the consolidation of the corpus of Libras and SSL, respectively, for research involving L2. It is concluded that, despite economic limitations, Brazil promotes linguistic education in Libras proportionally to what occurs with SSL in Sweden.

KEYWORDS: Comparative research; Language teaching; Linguistic education.



1. Introdução

A Suécia, um país que é dezoito vezes menor que Brasil, com uma população de 9,2 milhões de habitantes, possui um modelo exemplar de educação para surdos utilizando a *Swedish Sign Language* (SSL), oficialmente reconhecida pela Lei SFS 2009:600 (Montes, 2018). Existem cinco escolas bilíngues para surdos, onde a instrução ocorre em SSL e os conteúdos são equivalentes aos das escolas de ouvintes. Nessas instituições, os professores são fluentes em SSL e ensinam a escrita do sueco como segunda língua (L2).

Além disso, a Suécia, embora não torne a educação infantil obrigatória, oferece escolas especiais para surdos antes da educação básica, permitindo que essas crianças cheguem à etapa seguinte já com a língua de sinais adquirida (Montes, 2018). Desde 1983, a SSL é reconhecida como uma língua constitutiva que favorece o desenvolvimento dos surdos, com direitos linguísticos garantidos por lei e políticas que promovem a aquisição da língua pela comunidade surda (Montes; Lacerda, 2019). Nas palavras das autoras, a SSL é uma

língua constitutiva que favorece o desenvolvimento dos surdos, que são vistos, primeiramente, como suecos; o direito de aquisição e uso da língua sueca de sinais, como língua materna, está previsto na lei, e o país contribui efetivamente na criação de condições reais para a sua aquisição pela comunidade surda; as políticas linguísticas regem todo o processo de direito linguístico e de direito de aquisição de língua aos surdos (2019, p. 20).

Essas ações da Suécia atendem aos pressupostos da educação linguística, que prevê que as crianças tenham contato com sua língua materna desde o nascimento e que desenvolvam proficiência ao longo da vida (Santos, 2010). No entanto, em muitos países, incluindo o Brasil, as crianças surdas são, às vezes, privadas desse direito básico, devido às escolhas familiares que priorizam o treinamento da língua oral.

Esse contexto na Suécia despertou nosso interesse em investigar como o país oferece formação linguística aos ouvintes, considerando que sua *expertise* pode inspirar o processo incipiente de educação linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) no Brasil.

Portanto, esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta: como a educação linguística em L2 da SSL na Suécia se compara à de Libras no Brasil? Os objetivos são: 1) descrever aspectos semelhantes entre a educação linguística em L2 da SSL e da Libras; 2) descrever aspectos distintos entre a educação linguística em L2 da SSL e da Libras.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma breve explicação teórica sobre educação linguística; em seguida, descrevemos a metodologia; depois, discutimos os resultados. As considerações finais encerram o trabalho

2. Educação linguística

Neste trabalho, a nossa definição de educação linguística advém de Bagno e Rangel (2005), para quem o conceito engloba fatores socioculturais que influenciam um indivíduo ao longo

da vida, levando-o a adquirir, desenvolver e expandir o conhecimento da língua materna e de outras línguas. Em concordância, Santos (2010) destaca que o contato com a língua materna é contínuo desde o nascimento e seu domínio é desenvolvido através das interações familiares e escolares:

O contato com a língua materna é mantido pela criança desde o nascimento e o domínio dessa língua é desenvolvido no decorrer de sua vida. Começa no relacionamento com a família, e, posteriormente, sob um novo olhar, que insere sua estrutura e sua diversidade no uso, é ampliado na escola, para dar continuidade além dela, na prática social (Santos, 2010, p. 13).

A educação linguística não se restringe à sala de aula, pois “a responsabilidade do desenvolvimento da Educação linguística é de toda a sociedade. [...] começa pela família [...] Depois, a escola passa a desenvolver também esse papel começando na pré-escola e estendendo-se até a universidade” (Santos, 2010, p. 13). A Suécia é um exemplo prático dessa aplicação, onde as escolas bilíngues para surdos utilizam a SSL desde a educação infantil, promovendo uma imersão completa na língua de sinais desde cedo. Esse modelo assegura que as crianças surdas desenvolvam sua primeira língua antes de aprenderem a língua escrita sueca. No Brasil, as línguas de minorias, como a Libras, enfrentam desafios para se inserir plenamente nos pressupostos da educação linguística, devido à privação da língua pelas crianças surdas e à falta de políticas de disseminação entre ouvintes. Assim, a sociedade brasileira tem uma dívida com as políticas linguísticas relativas à Libras.

Quanto à educação linguística em L2, Tonelli (2023) argumenta a respeito de sua longa história e suas diversas abordagens metodológicas, e explica as possibilidades de inserção eficaz em sala de aula. Ao referir-se a L2 devemos lembrar que:

O objetivo essencial da educação linguística é a aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos da nossa vida cotidiana (Lomas, 2003, p. 14).

Tonelli (2023) vai no mesmo sentido e aponta que os contextos e as necessidades locais precisam ser considerados na educação linguística. Trata-se do ensino de língua formativo que “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Tonelli, 2023, p. 60). A autora ainda acrescenta que essa é uma perspectiva contemporânea que demonstra amadurecimento do ponto de vista de produção acadêmico-científica e das práticas de sala de aula.

Para Santos (2010), a educação linguística deve ser moldada aos parâmetros sociais vigentes, modos de comunicação e avanços tecnológicos. Assim, a educação linguística precisa ser regida pelas “demandas sociais por uma educação capaz de assegurar os direitos linguísticos do cidadão e de lhe permitir construir sua cidadania” (Bagno; Rangel, 2005, p. 67). Por isso, acreditamos que políticas de disseminação da Libras entre ouvintes e programas de ensino de português para surdos são essenciais para combater a exclusão e fortalecer a educação linguística em L2.

Concordamos que o ensino de uma L2 não está desassociado da educação, de modo que, por meio da docência na língua-alvo, passa-se a “contribuir para a construção da cidadania” (Tonelli, 2023, p. 61). Ainda segundo essa autora, a educação linguística consiste no agir por meio da língua e de seu ensino de modo a promover a educação e levar os aprendizes a lançarem mão de suas próprias linguagens para ler o mundo e ir além do código. Não obstante, espera-se que, por meio do conhecimento de uma língua adicional, os aprendizes possam ter benefícios e ganhos cognitivos, afetivos, culturais, sociais, profissionais e, acima de tudo, éticos e humanitários.

Todavia, faz-se necessário esclarecer que, pela educação linguística, o ensino de uma L2 não prevê a nativização, ou seja, que os aprendizes tenham desempenho semelhante ao nativo; suas identidades, cultural e lingüística, devem ser preservadas (com sotaque, estilo, variação, características e outros). Até porque o que se propõe é o “princípio de sensibilização e de abertura às línguas para proporcionar espaços e momentos de reflexão sobre os modos de funcionamento da língua, e que se leve aos alunos ao conhecimento de outras culturas” (Tonelli, 2023, p. 61).

Creemos nessa ideia de que a educação linguística compreende processos de construção de sentidos e reiteramos que, em relação à Libras, além de o aprendiz adquirir conhecimento básico da língua e da cultura surdas, o processo em si pode fortalecer a busca por uma sociedade plurilíngue, com cidadãos conscientes da diversidade linguística dos surdos. Por essa razão, inclusive, Silva (2020) defende o ensino da Libras como L2 na educação básica, pois acredita que esse processo pode assegurar que as crianças ouvintes, além de se tornarem bilíngues, relacionem-se com pessoas surdas de maneira não preconceituosa.

De acordo com Tonelli (2023), a educação linguística com crianças “abarca a relação interdisciplinar que implica a integração de conceitos, de teorias e do reencontro de, ao menos, dois campos inter/trans/multidisciplinares – das ciências da educação e das ciências linguísticas” (p. 62).

Devido à necessidade de que as demandas sociais sejam consideradas na formulação de uma educação linguística de qualidade, Bagno e Rangel (2005) e Santos (2010) afirmam que o professor não é transmissor do conhecimento, mas sim orientador do processo de aprendizagem, e que os estudantes, por sua vez, não são apenas receptores, mas construtores de conhecimentos. Além disso, os autores salientam que o papel do educador deve centrar-se não somente na escola, mas principalmente fora dela, e que o ensino de língua não deve partir de erro ou acerto com base apenas em critérios fundados na tradição normativa, mas sim do pressuposto da língua em uso e da função em situações comunicativas. Para esses autores da educação linguística, a língua deve ser abordada como forma de interação, de modo concreto, considerando a realidade dos falantes; deve garantir o enriquecimento no uso da língua, procurando abranger todos os falantes e sua variedade (diversidade de dialetos regionais, diversidade de nível social, diversidade de estilo de língua).

Por conta desse atendimento às demandas sociais, para Bagno e Rangel (2005) e Santos (2010), o aprendiz precisa ter liberdade na comunicação e ser capaz de adequá-la na ocasião em que ela se fizer necessária. Para tanto, o professor deve buscar desenvolver a competência comunicativa de seus aprendizes, a qual se divide em vários tipos: linguística ou gramatical, sociolinguística (capacidade de utilizar a língua de forma apropriada aos diferentes contextos comunicativos), textual ou discursiva (habilidade de compreender e produzir diversos tipos de



textos com coesão e coerência), estratégica (capacidade de agir eficazmente no intercâmbio comunicativo) e literária (capacidade de produzir e compreender textos literários).

A respeito da competência gramatical, vale destacar que, na educação linguística, seu ensino ainda é bastante debatido, haja vista as problemáticas já apontadas, no que se refere à transmissão de um conjunto de regras abstratas que dificultam que o estudante estabeleça a conexão com as palavras usadas no dia a dia. Para Bagno e Rangel (2005), entretanto, a gramática deve ser ensinada:

Se o saber fizer sentido para o aluno, se o sistema apresentado for organizado de maneira coerente e não se reduzir a uma classificação ou a uma etiquetagem descolada do uso e da significação, se não se restringir à palavra e à frase, a gramática aparecerá mais conectada com a língua, tal como a exploram os diferentes usuários, e não será mais vista como um discurso abstrato, apropriável porque inadequado (Bagno; Rangel, 2005, p. 75).

Para levar os aprendizes ao desenvolvimento das competências citadas, Santos (2010) afirma que o professor pode se valer das funções da linguagem: instrumental (usar a linguagem para fazer alguma coisa), reguladora (usar a linguagem para regular o comportamento de alguém), interativa ou interpessoal (usar a linguagem para estabelecer uma interação com alguém), pessoal (usar a linguagem para manifestar sua individualidade), imaginativa (usar a linguagem para criar fantasias mentais) e representativa (usar a linguagem para expressar pensamentos).

3. Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa que trabalhou com dados gerados e coletados de uma entrevista que foi conduzida por uma das autoras deste texto e concedida pelo professor Krister Schonstrom, que é surdo e atua na Universidade de Estocolmo na Suécia, uma instituição de referência e pioneira na contratação de docentes surdos e no oferecimento de formação para intérpretes de SSL. Além da docência, Schonstrom é responsável por importantes projetos de pesquisa e pela publicação de diversos artigos sobre o uso e a aquisição de SSL como L2. Esse participante foi escolhido, exatamente por termos tido contato com suas publicações sobre SSL como L2.

A entrevista foi estruturada com dez questões, inicialmente elaboradas em inglês e enviadas previamente ao professor que, por meio de videochamada em data e horário acordados, concedeu suas respostas em língua de sinais internacionais. Como a entrevistadora não domina a língua de sinais internacionais, contou com a participação de um intérprete para Libras. Como a entrevista estava sendo transmitida ao vivo pelo YouTube¹, a sinalização em Libras foi traduzida para português oral. As perguntas versavam sobre o *status* da SSL no país, locais de aprendizagem, currículo, formação de professores e pesquisa na área e, entre trocas de turnos e intervenções, a entrevista durou uma hora. De modo a assegurar a qualidade das traduções, re-

¹ A entrevista na íntegra poderá ser acessada através do *link*: A língua de sinais como segunda língua na Suécia: uma entrevista com Krister Schonstrom.

uniões prévias foram feitas entre a entrevistadora e os profissionais e nas quais se disponibilizou o material com as perguntas e contextualização do tema.

Como técnica de investigação, fizemos uso da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e, portanto, percorremos as seguintes etapas:

- 1) Pré-análise: nesta etapa, transcrevemos a entrevista para a língua portuguesa e de modo a garantir fidelidade ao conteúdo original em língua de sinais, os intérpretes que atuaram durante a entrevista foram consultados. Além disso, a codificação dos dados deve ser transparente e bem explicada, mostrando como os fragmentos foram agrupados em categorias e como essas categorias foram definidas.
- 2) Exploração do material: nesta etapa, as frases da transcrição foram marcadas por analogias, de modo que se pudessem identificar categorias. Assim a categorização inicial foi estruturada por semântica de assuntos: comunicação, educação, uso da língua, locais de ensino, tipo de ensino, professores, datilologia, tecnologia, vocabulário, não voz, material didático, desempenho linguístico, gestualidade, *corpus*, produção científica e outros. Depois, a codificação foi reunida em tabela para facilitar a visualização.
- 3) Análise e interpretação dos resultados: passamos à triangulação dos dados com a literatura brasileira, de modo que pudéssemos observar as semelhanças e diferenças. Com a identificação, passamos à descrição e, assim, destacamos alguns excertos que julgamos serem relevantes para responder aos objetivos específicos da pesquisa; procuramos então contextualizar e discutir os achados, tendo em vista as categorias estabelecidas na análise de conteúdo: (i) aspectos semelhantes entre a educação linguística em L2 da SSL e a da Libras; (ii) aspectos distintos entre a educação linguística em L2 da SSL e a da Libras.

Para validar os resultados, traduzimos nossa análise para a língua inglesa e pedimos avaliação do entrevistado, que confirmou, como pesquisador, a nossa análise. Ademais, todos os procedimentos adotados nesta pesquisa foram guiados por princípios éticos rigorosos. Antes do início da entrevista, o professor Krister Schonstrom foi devidamente informado sobre os objetivos, métodos e potenciais impactos da pesquisa, garantindo seu consentimento. Foi assegurado que a participação fosse voluntária e que o professor tivesse a liberdade de interromper ou retirar sua participação a qualquer momento, sem quaisquer consequências adversas.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Em relação aos aspectos semelhantes entre educação linguística em L2 na Suécia e no Brasil, iniciamos com destaque ao seguinte fragmento da entrevista:

Há várias instituições suecas que fornecem gratuitamente o curso de SSL para ouvintes, mas o principal centro formador é a Universidade. Também há escolas secundárias populares (um tipo de educação informal para adultos que é típica da cultura e do contexto suecos) e alguns clubes de surdos. Além disso, os pais ouvintes de crianças surdas têm o direito de aprender SSL gratuitamente e são educados de diferentes maneiras dentro do sistema de saúde (Excerto 1).

Esse conteúdo analisado, pela ótica da educação lingüística, nos leva a refletir que, sem dúvida, há um enorme benefício em várias instituições oferecerem o curso de SSL na Suécia e Libras, no Brasil, haja vista que colaboram para o desfazimento de mitos, preconceitos, crenças e superstições que circulam em torno dessas línguas e das pessoas surdas. A educação linguística, em ambos os países, está a cargo de diferentes instituições, enfatizando também que a educação linguística é responsabilidade de toda a sociedade.

Silva (2020) aponta que, no Brasil, tal qual relatado pelo professor Krister, vários locais oferecem cursos de Libras. Apesar disso, o espaço acadêmico é o lugar onde a oferta é preponderante. O fato de os diferentes locais fornecerem gratuitamente o curso de SSL para ouvintes é uma interessante política de fomento à disseminação da língua e de viabilização da inclusão de pessoas surdas. Todavia, Silva (2020, p. 8629) afirma que, ao contrário do que ocorre na Suécia, “o ensino [de Libras] disponível se caracteriza pela carência de gratuidade”. Ademais, em vez de “os pais ouvintes de crianças surdas [terem] o direito de aprender [a língua] gratuitamente [...] dentro do sistema de saúde”, no Brasil, “muitas vezes, por orientações de profissionais da saúde, é indicado que a Libras não seja ensinada, mas sim a língua oral, caracterizando a Libras como língua ‘alheia’” (Nascimento, 2017, p. 69). Do excerto, destaca-se também a importância de a língua ser ensinada por “clubes de surdos” (ou associação de surdos, no caso do Brasil), haja vista que esses locais são importantes espaços de representatividade linguística, cultural, militância e formação política.

A política de não voz também foi mencionada por Schonstrom:

Em sua prática pedagógica, o professor de SSL busca manter a política de não voz em sala de aula a fim de que os aprendizes ouvintes otimizem suas habilidades visuais. Para tanto, o professor de SSL adapta sua sinalização para o nível dos estudantes e, em momentos de aulas teóricas, conta com o auxílio de intérpretes que vertem o conteúdo para a língua oral (Excerto 2).

Em relação à Libras, a política de não voz também é debatida no Brasil. Silva (2020, p. 207) explica que, no ensino de Libras como L2, “é o pressuposto de que, nesse contexto, não haverá o uso de voz”, e esclarece que “essa postura deriva de uma política já solidificada em relação ao ensino de língua de sinais”. De acordo com a autora:

trata-se de um combinado entre alunos e professores de que os ouvintes “devem deixar suas vozes porta afora”. [...] Ressalta-se ainda, quanto à política de “não uso da voz”, de que apesar de poder causar certo estranhamento aos alunos ouvintes, o seu uso é indicado “desde o primeiro dia de aula”, pois respeita as “crenças linguísticas e culturais da comunidade surda que usa língua sinais” [...]. Infelizmente, a política de “não uso da voz”, por vezes, é afrouxada quando se trata de aula sendo ministrada por professores ouvintes [...] isso ocorre em horário de intervalos ou durante um encontro um a um, e que essa atitude é muito contraindicada. [...] o professor ouvinte, assim como o professor surdo, deve representar a língua de sinais de forma completa, e que adotar a política de “não uso da voz” favorece o oferecimento de uma experiência cultural autêntica e rica aos aprendizes [...]. Logo, quando o professor ouvinte faz uso da voz, além de ele deixar – naquele momento – de representar a língua e a cultura que ensina, também está limitando a experiência de seus alunos (Silva, 2020, p. 207).

Exatamente pelo fato de a política da não voz ser fortemente adotada e defendida durante a prática de uso da língua, pensamos que nos momentos de aulas teóricas, da mesma forma, o professor pode lançar mão de estratégias e recursos comunicativos, a fim de transmitir o conteúdo diretamente na língua-alvo sem a necessidade de mediação do intérprete.

Pelas lentes da educação linguística, a implantação da política de não uso da voz em sala de aula não apenas funciona didaticamente como intensificação de exposição à língua-alvo, mas também atende aos pressupostos sociais da comunidade surda, parece favorecer o desempenho linguístico e o desenvolvimento da identidade de sinalizante, e “otimiza suas habilidades visuais”. Todavia, pensamos que além de “adapta[r] a sua sinalização para o nível dos estudantes” (Bagno; Rangel, 2005, p. 67), o professor precisa oferecer atividades sem voz que sejam significativas e se integrem à vida do aprendiz.

A respeito da priorização por docente surdo no contexto de educação linguística em L2, Krister afirmou:

Os docentes que ensinam sinais, em sua maioria, são surdos. Temos alguns poucos ouvintes que ensinam SSL, mas a maioria dos ouvintes acaba atuando como tradutor-intérprete, e não como docente. Então, sim. A maioria dos professores são surdos (Excerto 3).

No Brasil, tem havido um aumento exponencial de pessoas ouvintes ocupando vagas nos cursos de licenciatura em Letras Libras, o que significa que terão formação para atuar como docentes (Silva, 2020). Com isso, não se pode perder de vista que a dificuldade dos professores ouvintes, em relação à competência comunicativa, segundo Xavier (2001, p. 18), pode “comprometer, por vezes, o desempenho [docente] em sala de aula”.

Portanto, esperamos que pesquisas futuras adotem a perspectiva da educação linguística para analisar a atuação desses profissionais suecos e brasileiros, haja vista que se enseja que esses não sejam apenas transmissores de conteúdo, mas sim que rompam com a tradição e ocupem-se em orientar o processo ativo dos aprendizes (Santos, 2010). Tal premissa, obviamente, é válida para professores surdos e ouvintes, já que para a educação linguística importa mais conhecer sua prática pedagógica do que sua condição auditiva.

Outro ponto também assinalado pelo entrevistado foi que:

os aprendizes que mais mantêm contato com surdos (de variados perfis linguísticos), em ambientes extraclasse, acabam apresentando um melhor desempenho em SSL, chegando em níveis próximos aos de nativos (Excerto 4).

No Brasil, também tem se falado da importância de que aprendizes mantenham contato com surdos, pois “não é apenas por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula que o ouvinte irá desenvolver a L2” (Morais et al, 2022, p. 7). Ainda que atividades práticas sejam oferecidas, estas não substituem a interação real.

Ao participar de ações, associações, movimentos e ambientes que convivam com surdos e a Libras seja a língua principal, o ouvinte terá acesso às diferentes variações e identidades linguísticas e enriquecerá seu vocabulário (Morais et al, 2022, p. 7).

De nossa parte, pensamos que o contato com surdos é importante, mas nem sempre fácil, pois muitos aprendizes ouvintes não têm tais pessoas em seu círculo de convivência, tampouco informações sobre onde e como se inserir na comunidade surda. Nesse caso, avaliamos que o educador linguístico de Libras tem o importante papel de, além de indicar locais e possibilidades, oportunizar os encontros extraclasse. Dessa forma, o ouvinte pode se desenvolver em Libras e interagir mais e melhor com pessoas surdas, o que favorece a construção de um mundo mais justo e inclusivo, tal qual a premissa da educação linguística (Santos, 2010).

Contudo, faz-se necessário destacar que, pela via da educação linguística crítica, o ensino de uma L2 tem por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa e de seus tipos (gramatical, sociolinguística, textual, estratégica, literária e semiológica), mas não espera que o aprendiz apresente um desempenho com níveis próximos aos de nativos. Pelo contrário, o “ensino da língua é para além de códigos e estruturas. Objetivos emancipatórios e transformadores são valorizados” (Tonelli, 2023, p. 66).

No que se refere à produção de conhecimento envolvendo as línguas de sinais e a sala de aula, Schonstrom comentou:

Apesar do crescente interesse pela língua de sinais nesses últimos anos, as pesquisas ainda são escassas. As poucas publicações da área envolvem estudos de psicolinguística e neurolinguística, bem como estudos teórico-linguísticos sobre língua de sinais emergentes. Minha pesquisa tem focado a questão da pronúncia (configuração de mão e movimentos dos sinais) dos ouvintes e os efeitos da transferência gestual para o sistema linguístico. Tenho verificado que os gestos são usados por aprendizes de L2 como estratégias de comunicação para compensar a menor fluência linguística e superar os obstáculos comunicativos; por isso, penso que o repertório gestual dos ouvintes pode ser facilitador do aprendizado da SSL (Excerto 5).

A transferência gestual para o sistema linguístico, segundo Krister, ocorre devido ao alto grau de iconicidade das línguas de sinais; por isso mesmo, pode ser facilitador do aprendizado. No Brasil, a questão de os gestos serem um andaime para aprendizagem de Libras como L2 foi constatada por Porto e Silva (2021):

ocorrem transferências de alguns dos traços gestuais à língua e, portanto, a prática pedagógica precisa aproveitar o repertório gestual do aprendiz [...], por isso, faz-se necessário o incentivo de produções gestuais espontâneas em detrimento ao uso restrito de vocabulários convencionalizados na Libras (Porto; Silva, 2021, p. 24).

O aproveitamento do repertório gestual dos aprendizes nada mais é do que a retomada de fatores socioculturais já enraizados na existência dos ouvintes, os quais se manifestam durante o uso de sua língua materna, inclusive. Aquela forma espontânea de comunicação, aquela expressão corporal emblemática pode estar presente em sala de aula de Libras, de modo a otimizar a comunicação e favorecer a interação, já que esse é o objetivo da educação linguística (Bagno; Rangel, 2005). Somente dessa forma desapegada do viés lexicalista de ensino, a língua pode oferecer “a oportunidade de conhecer, aprender, interagir, contestar, de ‘estar’ e de ‘ser’ em relação às outras línguas, culturas e identidades” (Tonelli, 2023, p. 67).

Quanto à semelhança em relação à escassez de pesquisas, apesar do crescente interesse pela língua de sinais nos últimos anos, entendemos que à medida que ambas as línguas, *SSL* e *Libras*, encontrarem espaços nas salas de aulas, por consequência o fenômeno receberá olhares teóricos e a área poderá se desenvolver epistemologicamente.

O currículo é um ponto em que a educação linguística em L2 da *SSL* e a da *Libras* se distinguem. Schonstrom menciona que a organização das aulas de *SSL* segue o Quadro Comum de Referência para Línguas, com seus seis níveis de aprendizagem: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. A esse respeito, Barba e Silva (2022) explicam o cenário brasileiro:

No que se refere aos níveis de ensino de *Libras*, cabe mencionar que no Brasil ainda não há um quadro de referência para a língua e que, por isso mesmo, pode haver bastante variação quanto às habilidades linguísticas e comunicativas que os aprendizes apresentam nas várias etapas do ensino. De forma pioneira, a UFSC [Universidade Federal de Santa Catarina] desenvolve um projeto de tradução dos níveis de proficiência utilizados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e propõe algumas adaptações para *Libras* nos mesmos moldes que o projeto, Pro-Sign o fez para as línguas de sinais europeias [...]. A consumação desse projeto é de extrema relevância para a definição de referência para o ensino e a avaliação da *Libras* como L2 (Barba; Silva, 2022, p. 8624).

A organização de currículo de referência é necessária até mesmo para que a educação linguística em *Libras* seja institucionalizada mais fortemente no Brasil. Sousa et al (2020) explicam que o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas apresenta três níveis de conhecimento de língua e seis subníveis.

O nível A representa o sinalizante no nível básico, “utilizador elementar”, e tem duas subclassificações: o A1 (“iniciação”) e o A2 (“elementar”). Já o nível B, que se divide em B1 e B2, é para aquele sinalizante chamado de “utilizador independente”; pode estar no subnível “limiar” ou “intermediário”, ou “vantagem”, ou “pós-intermediário”, respectivamente. Por sua vez, o nível C destina-se a qualificar o sinalizante como “utilizador proficiente” e engloba os que se encontram nos subníveis C1 (“autonomia” ou “avançado”) e C2 (“maestria” ou “proficiente”).

De nossa parte, pensamos que o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas é uma ótima diretriz para a organização do currículo de ensino de *Libras*. Seguindo o modelo da *SSL* como L2 e com a tradução do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, que se encontra em desenvolvimento, o Brasil tem plenas condições de atender aos pressupostos de desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades em *Libras* que permitem aos ouvintes brasileiros se comunicarem de forma satisfatória em diferentes situações e contextos da língua (Lomas, 2003).

Na Suécia, de acordo com o entrevistado:

Desde o nível iniciante (A1, A2), a abordagem comunicativa é adotada; por isso, busca-se, por meio do oferecimento de interação com surdos, disseminar também a cultura, e não só aspectos linguísticos e/ou gramaticais da *SSL* (Excerto 6).

A abordagem comunicativa é relevante para a educação linguística, uma vez que, por meio dela, o professor pode levar os alunos à compreensão e à produção de linguagem, em suas várias

funções, tais como instrumental, reguladora, interativa, pessoal, heurística, imaginativa e representativa. No Brasil, Silva (2020) explica que o professor de Libras não segue uma metodologia única e que, em alguns casos, o ensino ocorre de maneira interativa. Todavia, a abordagem lexicista, que privilegia o ensino de vocabulário isolado, ainda persiste – o que contraria a ideia central da educação linguística, de que o aprendiz deve ser o construtor de seu conhecimento (Santos, 2010).

Oferecer interação com surdos, a fim de difundir tanto a cultura quanto os aspectos linguísticos e/ou gramaticais da língua, é fundamental pela perspectiva da educação linguística, uma vez que esta reconhece a necessidade de usar a língua como fato linguístico, localizando os aprendizes em práticas contextualizadas (a imersão na comunidade, por exemplo), com o potencial de favorecer a aproximação com a cultura surda.

A avaliação da SSL como L2 também segue o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas e, segundo Krister, normalmente ocorre em formato de uma entrevista que envolve temas genéricos.

A gente segue o Quadro Comum Europeu de Referência para fazer a avaliação dos aprendizes. A administração encaminha os procedimentos para nos auxiliar nessa avaliação, mas os critérios são padronizados, e assim categorizamos os sinalizantes de acordo com os níveis: se tiver boa fluência e discurso formal, será C1, C2; se precisar de muitas correções, poderá ser A1, A2. Nós fazemos entrevistas com os participantes e oferecemos *feedback*. Na entrevista, o participante deve falar de si: comida preferida, trabalho e estudo, interesses e *hobbies*; nessa parte, avaliamos a interação. Também fazemos perguntas para avaliar a compreensão e a produção em relação a uso do espaço, vocabulários e outros critérios (Excerto 7).

Sousa et al (2020) explicam que os níveis contemplados no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas se baseiam em testes utilizados na época da criação do quadro e os descritores são do tipo “é capaz de” (“*can do descriptors*”), dispostos exatamente nas atividades linguísticas mencionadas pelo entrevistado: recepção (compreensão oral e leitura), interação e produção (produção oral e de textos escritos).

Quando Krister fala que “se tiver boa fluência e discurso formal, será C1, C2; se precisar de muitas correções, poderá ser A1, A2”, torna-se claro que o Quadro Comum Europeu é uma referência e se adapta ao que os professores considerarem mais útil e pertinente, adequando-se aos contextos locais.

Entendemos que a entrevista, por ser interativa, é um bom recurso para se tecer uma avaliação em língua. Afirmamos isso porque entendemos que, por meio dela, não se irá apenas categorizar erros e acertos, com base na gramática normativa, mas também olhar o desempenho do aprendiz tendo em vista um contexto situado social e comunicativamente. Parece que esse tipo de avaliação, que considera a realidade dos falantes e as diferentes variações, atende à perspectiva da educação linguística. No Brasil², todavia, devido à falta de tradição para o ensino de

² *Prolibras* – exame de certificação para professores e intérpretes de Libras, realizado pelo MEC/UFSC de 2006 até 2015.

Libras, os processos avaliativos ainda não são sistematizados nacionalmente, e nenhuma diretriz específica é conhecida.

Uma diferença significativa constatada pela entrevista foi a de que na Suécia existe, desde 2013, um *corpus* com dados longitudinais de sinalizantes adultos de SSL como L2, que possibilita a descrição de diferentes estágios de desenvolvimento da interlíngua. O *corpus* L2 consiste no armazenamento de dados de um total de 38 sinalizantes de L2 de vários níveis de proficiência, coletados em quatro ocasiões durante um período de um ano e meio.³

Os participantes foram gravados em vídeo durante a realização de diferentes tarefas, tais como conversas com um sinalizante de L1, descrições de imagens, recontagens de desenhos animados e vídeos. Com esse *corpus*, algumas pesquisas descritivas já foram desenvolvidas e contribuem para a conclusão de que certas estruturas específicas de modalidade da SSL parecem ser um desafio para alunos de L2 (Excerto 8).

No Brasil, um projeto (no prelo) de desenvolvimento de *corpus* com dados de sinalizantes adultos de Libras, registrado na Universidade Federal do Paraná, encontra-se ainda em fase inicial. Nesse projeto, do qual uma das autoras deste trabalho participa, haverá registro de produção em Libras de aprendizes oriundos de distintos contextos instrucionais de L2, como licenciatura (que tem a Libras como disciplina obrigatória), Letras Libras (com extensa carga horária de língua durante os quatro anos da graduação) e cursos livres (nos níveis básico, intermediário e avançado). Essas coletas serão dos tipos transversal e longitudinal e ocorrerão por meio da aplicação de variados instrumentos: teste de fluência em Libras, sinalização de uma narrativa eliciada com base em um filme sem linguagem verbal, conversa com surdos e narrativa de aprendizagem. As gravações dos vídeos serão realizadas no estúdio de filmagem da Universidade, onde duas câmeras de captação de imagens serão instaladas em perspectivas frontal e lateral. Após tratamento e transcrição, os vídeos serão armazenados em um banco de dados que se chamará Coli2. Esse *corpus* de Libras como L2 será pioneiro no Brasil e se organizará nos mesmos moldes do primeiro *corpus* de L2 de uma língua de sinais do mundo, como mencionado pelo entrevistado. O Coli2 será aberto e poderá reunir pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição de Libras como L2. Em outras palavras, assim como ocorre com o *corpus* da SSL, o Coli2 poderá colaborar com pesquisas descritivas sobre estruturas da Libras.

Esse relato do projeto em desenvolvimento aponta para a compreensão de que, no que diz respeito ao *corpus*, a Suécia serve de referência para o andamento da educação linguística em Libras no Brasil.

³ Disponível em: *Swedish Sign Language as Second Language Corpus | Swedish National Data Service*.

5. Considerações finais

Respondendo à nossa pergunta de investigação sobre a comparação entre a educação linguística em L2 da SSL e da Libras, podemos afirmar que há muitas similaridades político-pedagógicas, como: (i) várias instituições fornecem o ensino da língua, sendo a universidade o principal centro formador; (ii) a política de não voz é adotada durante as aulas de L2; (iii) docentes surdos são priorizados para o ensino da L2; (iv) compreende-se que o contato com surdos favorece o desempenho linguístico do aprendiz da L2; (v) existe incentivo para que a prática pedagógica de L2 aproveite o repertório gestual do aprendiz; (vi) há escassez de produção de conhecimento envolvendo a língua de sinais e a sala de aula.

É preciso salientar, ainda, que as semelhanças identificadas remetem à ideia de características comuns – mesmo porque, devido às especificidades locais, sociais e culturais, não são idênticas. No Brasil, devido ao aumento de oportunidades profissionais, há mais instituições cobrando pelos cursos de Libras do que oferecendo-os gratuitamente.

Da mesma forma, em virtude da existência de legislação (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005), as políticas linguísticas e educacionais brasileiras têm fomentado o ingresso – cada vez maior – de pessoas surdas nas universidades. No Brasil, existem mais surdos atuando como professores universitários do que na Suécia. Esse mesmo fato, pensamos, tem impulsionado a expansão da ocupação do espaço acadêmico que a Libras tem assumido nas universidades, o que, conseqüentemente, se reflete na educação linguística em L2.

Contudo, esse processo é recente, por isso há aspectos que ainda precisam ser solidificados no Brasil: (i) necessidade de adoção da abordagem comunicativa para o ensino de L2; (ii) necessidade de solidificação do *corpus* com dados de L2; (iii) necessidade de sistematização curricular do ensino e da avaliação da Libras como L2; (iv) necessidade de expansão de programas de ensino voltados às famílias de crianças surdas. Provavelmente esses pontos ainda não ocorreram no Brasil devido à incipiência da educação linguística em Libras como L2, mas acreditamos que muito em breve possamos observar avanços.

Encerramos o texto com o desejo de demonstrar que a comparação aponta para um cenário muito otimista para nosso país em relação à educação linguística em Libras, haja vista que no Brasil a educação linguística em Libras tem crescido em proporção semelhante à observada na SSL na Suécia. Por fim, a respeito da divergência de concepção destacada na análise (em relação à expectativa de que o desempenho do aprendiz ouvinte se aproxime do nativo surdo), espera-se que a Suécia absorva o que já se construiu no Brasil para o ensino da Libras como L2.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

O trabalho foi realizado em equipe, com cada autor contribuindo de maneira específica. Lídia da Silva foi responsável pela conceitualização do projeto, geração e coleta dos dados, orientação da análise, escrita e revisão do texto. Cristina Chen realizou a sistematização da literatura, transcreveu e tratou os dados, colaborou com a escrita do texto.



CONFLITO DE INTERESSES

Os autores não têm conflitos de interesses a declarar.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BARBA, Najara Dalla; SILVA, Lidia da. O ensino de libras como L2 em Curitiba: um mapeamento preliminar. **Fórum Linguístico**, 2022, vol. 19, n. 4, p. 8615-8634. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e83551>>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 16 jun. 2024.

LOMAS, Carlos (org.). **O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas**. Lisboa: ASA, 2003.

MONTES, Aline Lucia Baggio. **Reconhecimento de línguas de sinais e educação de surdos no Brasil e na Suécia**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11016?show=full>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MONTES, Aline Lucia Baggio; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Reconhecimento de línguas de sinais: estudo comparado Brasil-Suécia*. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37656/pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MORAIS, Djuliane Mcnamara Jácome de et al. Aprendizagem de Libras como segunda língua: dificuldades dos alunos ouvintes do curso de Letras Libras da UFERSA/Caraúbas-RN no contexto do ensino remoto. In: Congresso Nacional de Educação, 8., 2022, Campina Grande. **Anais CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID17346_TB4482_24112022205657.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos. **O direito à Libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48884>>. Acesso em: 16 jun. 2024.



PORTO, Marcelo; SILVA, Lídia da. Expressões policomponenciais em Libras: estatuto e processo de ensino e aprendizagem como L2. **Signótica**, Goiânia, v. 32, p. e62905, 2021. DOI: 10.5216/sig.v32.62905. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/62905>>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SANTOS, Leila Cristina Lima dos. **A educação linguística**: perspectivas para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/14182/1/Leila%20Cristina%20Lima%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SILVA, Lídia da. A cognição e os princípios teóricos e metodológicos ao ensino de Libras para ouvintes: orientações a professores iniciantes. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 3, 2020. p. 197-218. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2630>>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SILVA, Lídia da. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 64, 2020. DOI: 10.1590/1981-5794-e11861. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11861>>. Acesso em: 25 dez. 2024.

SOUSA, Aline Nunes. et al. Quadro de referência da Libras como L2. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/77339>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>>. Acesso em: 16 jun. 2024.

XAVIER, Rosely Peres. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2001. Disponível em: <The teacher's communicative competence in the English language classroom: three case studies | The ESPECIALIST (pucsp.br)>. Acesso em: 16 jun. 2024.