

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**JUSSARA LINHARES GRANEMANN**

**APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA  
COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Campo Grande – MS  
Julho - 2015

**JUSSARA LINHARES GRANEMANN**

**APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA  
COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raimunda Madalena Araújo Maeda.  
Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS  
**Julho 2015**

**JUSSARA LINHARES GRANEMANN**

**APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA  
COMO SEGUNDA LÍNGUA**

APROVADA POR:

---

RAIMUNDA MADALENA ARAÚJO MAEDA, DOUTORA (UFMS)

---

MARIUZA APARECIDA CAMILLO GUIMARÃES, DOUTORA (UFMS)

---

GERALDO VICENTE MARTINS, DOUTOR (UFMS)

Campo Grande, MS, 30 de Julho de 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e pelas graças concedidas.

Agradeço, de forma especial, à minha família que, diariamente, me incentiva, me alegra e me proporciona um amor incondicional, que me fez e faz superar todos os obstáculos da vida.

Aos estudantes surdos, professores e instrutores mediadores, sujeitos desta pesquisa que, gentilmente, se propuseram a contribuir com este estudo e sem os quais ela não teria sido possível.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raimunda Madalena Araújo Maeda, não somente pela orientação, mas também pela confiança, compreensão e paciência, colaborando na superação dos desafios, durante a jornada do mestrado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza, pelas contribuições na ocasião da qualificação, e em especial, ao Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariuza Aparecida Camillo Guimarães, pelas relevantes e valiosas contribuições pelo respeito com que trataram minha pesquisa na ocasião da defesa da dissertação.

Aos demais professores do PPGMEL, pelos ensinamentos.

Aos colegas do curso Mestrado em Estudos de Linguagens, pelas trocas de experiências e laços de amizade.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu conseguisse subir mais um degrau da escada da vida. Sou grata a todos por este momento ímpar em minha vida.

*“A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no mundo dos surdos e ouvir as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem que para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos se faz necessário conhecer a língua de sinais”.*

*(Ronice Muller de Quadros)*

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1 - Perfil dos informantes .....</b>	<b>53</b>
<b>TABELA 2 - Fluência e Proficiência em L1 e L2 .....</b>	<b>59</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 - Texto 1 .....</b>	<b>63</b>
<b>QUADRO 2 - Texto 2.....</b>	<b>63</b>
<b>QUADRO 3 - Texto 3.....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 4 - Texto 4.....</b>	<b>66</b>
<b>QUADRO 5 - Texto 5.....</b>	<b>67</b>
<b>QUADRO 6 - Texto 6.....</b>	<b>68</b>
<b>QUADRO 7 - Texto 7.....</b>	<b>69</b>
<b>QUADRO 8 - Texto 8.....</b>	<b>70</b>
<b>QUADRO 9 - Texto 9.....</b>	<b>72</b>
<b>QUADRO 10 - Texto 10.....</b>	<b>73</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> - Perda auditiva .....	<b>56</b>
<b>GRÁFICO 2</b> - Graus de surdez .....	<b>57</b>
<b>GRÁFICO 3</b> - Níveis de estágios de aquisição da Libras .....	<b>58</b>
<b>GRÁFICO 4</b> - Níveis de interlíngua .....	<b>59</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
1.1 LINGUAGEM E LÍNGUA.....	19
1.1.1 A língua no contexto da educação de surdos .....	20
1.2 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS .....	22
1.2.1 Aquisição X aprendizagem: aspectos teóricos .....	22
1.2.2 Aprendizagem da língua e suas concepções .....	23
1.2.1.1 Língua como expressão do pensamento .....	24
1.2.1.2 Língua como instrumento de comunicação .....	24
1.2.1.3 Língua como forma ou processo de interação .....	25
1.3 INTERLÍNGUA .....	25
1.3.1 Interlíngua e o surdo .....	27
1.3.2 Níveis de interlíngua .....	28
1.4 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITAC .....	30
1.4.1 Língua Brasileira de Sinais – Libras .....	30
1.4.2 Política da Língua: Bilinguismo na Educação de Surdos .....	32
1.4.1.1 Libras: legislação .....	34
1.4.1.2 Libras – Histórico .....	35
1.4.3 Como ocorre a aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa pelo surdo? .....	36
1.4.4 O processo de aprendizagem da escrita L2 por surdos .....	37
1.4.5 A apropriação da segunda língua pelo surdo .....	40
1.4.6 Dificuldades do surdo na aprendizagem da escrita .....	41
1.4.7 Alfabetização na perspectiva do letramento na educação dos surdos .....	41
1.5 A ESCOLA BILÍNGUE .....	42
1.6 AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS REFERENTES À EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	44
1.6.1 Oralismo.....	44
1.6.2 Comunicação Total .....	45
1.6.3 Bilinguismo .....	46
1.7 O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS E O INSTRUTOR MEDIADOR .....	47
<b>2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>50</b>
2.1 METODOLOGIA .....	50

2.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS .....	52
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE INFORMANTES .....	52
2.3.1 Perfil dos informantes .....	53
2.3.2 Graus e tipo de perdas auditivas .....	56
2.3.3 Estágios de aquisição na Libras .....	57
2.3.4 Níveis de Interlíngua .....	59
2.3.5 Fluência e Proficiência linguística .....	59
2.2.1.1 Língua como expressão do pensamento .....	24
2.2.1.2 Língua como instrumento de comunicação .....	24
2.2.1.3 Língua como forma ou processo de interação .....	25
<b>3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
3.1 ANÁLISE DOS DADOS .....	61
3.1.1 Informante A .....	62
3.1.2 Informante B .....	64
3.1.3 Informante C .....	66
3.1.4 Informante D .....	68
3.1.5 Informante E .....	71
3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>93</b>
APÊNDICE A .....	94
APÊNDICE B .....	95
APÊNDICE C .....	96
APÊNDICE D .....	97

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**ASL** - Língua Americana de Sinais

**CAS** - Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

**CM** - Configuração de mãos

**dB** - Decibéis

**EF/C** - Expressão facial e/ou corporal

**IL** - Interlíngua

**INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos

**L1** - Primeira língua

**L2** - Segunda língua

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LE** - Língua estrangeira

**Libras** - Língua Brasileira de Sinais

**LM** – Língua materna

**LP** - Língua Portuguesa

**LS** - Língua de Sinais

**LSF** - Langue des Signes Française

**M** - Movimento

**MEC** - Ministério da Educação

**MS** - Mato Grosso do Sul

**O** - Orientação

**OSV** - Objeto, sujeito e verbo

**OVS** - Objeto, verbo e sujeito

**PA** - Ponto de articulação

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

**SED** - Secretaria Estadual de Educação

**SEESP** - Secretaria de Educação Especial

**SEMED** - Secretaria Municipal de Educação

**SV** - Sujeito e verbo

**SVO** - Sujeito, verbo e objeto

**UFMS** - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

**VO** - Verbo e objeto

## RESUMO

O tema aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) para estudantes surdos tem suscitado diversas indagações entre os profissionais, uma vez que esses estudantes encontram dificuldades, no decorrer desse processo. Essa pesquisa teve como objetivo evidenciar a importância da Libras (L1) no transcorrer da aprendizagem da L2, durante o processo de letramento, e analisar os diferentes estágios de interlíngua vivenciados pelos estudantes surdos, visto que utilizam, em seus textos escritos, aspectos gramaticais da Libras, para conferir segurança aos enunciados produzidos na nova língua. Para tanto, utilizamos a metodologia de natureza qualitativa, de caráter etnográfico, a partir de estudos de caso de cinco estudantes surdos, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede estadual de Educação, do Estado de Mato Grosso do Sul. Os dados da pesquisa consistem em entrevistas, observações e textos escritos pelos estudantes participantes, coletados durante as aulas. Esses dados foram analisados, a partir do referencial teórico proposto por Bakhtin (2010), Brochado (2003), Quadros (1997 e 2004), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Soares (2003 e 2009), Uyeno, Cavallari e Mascia (2014), entre outros. Dentre as conclusões desse estudo, destacam-se a influência e a relevância da Libras, como suporte para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Os resultados desta investigação podem contribuir para subsidiar possíveis projetos na área de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, para estudantes surdos em processo de letramento.

**Palavras-chave:** Letramento. Libras. Língua Portuguesa. Interlíngua. Surdos.

## ABSTRACT

The theme learning the Portuguese language in the written form as a second language (L2) for deaf students has raised several questions among professionals, since these students encounter difficulties during this process. This research aimed to highlight the importance of Pounds (L1) in the course of learning L2, during the process of literacy, and analyze the different stages of interlanguage experienced by deaf students, as they use in their written texts, grammatical aspects of pounds, to give security to utterances produced in the new language. To this end, we used the qualitative methodology of ethnographic, from case studies of five deaf students enrolled in the early elementary school years in the state system schools of Education, the State of Mato Grosso do Sul. Survey data consist of interviews, observations and texts written by the participating students collected in class. These data were analyzed from the theoretical framework proposed by Bakhtin (2010), Paperback (2003) Tables (1997 and 2004), Tables and Karnopp (2004), Tables and Schmiedt (2006), Soares (2003 and 2009), Uyeno, Cavallari and Mascia (2014), among others. Among the findings of the study highlight the influence and relevance of pounds as a support for learning the Portuguese language in the written form. The results of this research can contribute to support possible projects in the area of learning Portuguese as L2, for deaf students in the literacy process.

**Keywords:** Literacy. Libras. Portuguese Language. Interlanguage. Deaf.

## INTRODUÇÃO

Em uma sociedade grafocêntrica, como a nossa, a modalidade escrita apresenta alto grau de relevância como prática social, pois se destaca como meio de informação, de comunicação, de aprendizagem e, até mesmo, de lazer. No ambiente escolar, é uma das formas constituintes da avaliação, portanto, é imprescindível que todos os estudantes a utilizem no transcorrer do processo de escolarização. Para os estudantes surdos, a Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita é reconhecida como uma segunda língua (L2) e a Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua (L1), por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5626/2005, colocando-os como sujeitos bilíngues, ou seja, os seus atos comunicativos podem efetivar-se por intermédio dessas duas línguas.

Entretanto, apesar das garantias em leis e do trabalho realizado nas salas de aula, atualmente, as pesquisas relacionadas com a produção escrita de estudantes surdos demonstram resultados insatisfatórios. Fernandes (1990) enfatiza que as dificuldades de escrita dos surdos equivalem às mesmas de um falante que tenha sido privado do convívio com a primeira língua. Desse modo, não é especificamente a surdez que provoca tais dificuldades, mas a falta de contato e o uso da língua; assim, os surdos, por estarem em processo de aprendizagem de uma segunda língua, assemelham-se aos estrangeiros que utilizam a língua na modalidade oral e que necessitam de metodologias diferenciadas para a consolidação efetiva.

Portanto, aprender uma nova língua não se trata da simples troca de palavras da L1 para a L2. É fundamental a apropriação de conceitos para torná-los significativos, a partir de um dado contexto, uma vez que cada língua apresenta especificidades e está ligada diretamente à cultura de seus usuários, sendo necessárias interações para a construção de conceitos e a elaboração do pensamento, estabelecendo relações na perspectiva da nova língua. Nesse sentido, o desenvolvimento linguístico em uma segunda língua não resulta apenas da substituição de conhecimentos da primeira língua.

Para Guarinello (2007), a escrita dos surdos pode deixar de configurar a natureza dialógica da linguagem, reduzindo-se a um mero código, deixando de existir como relação significativa entre sujeitos. Nesse sentido, é importante, primeiramente, a valorização da Libras como L1, como língua de instrução dos conteúdos curriculares ensinados na escola e como forma de comunicação; e também o ensino da Libras e o trabalho específico com metodologia de ensino de segunda língua nas aulas do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nessa perspectiva, Moita Lopes (1996) sugere algumas alternativas

metodológicas para o ensino de leitura na língua materna ou estrangeira, por exemplo, partindo-se da construção e verificação de hipóteses sobre um título ou uma imagem, considerando todos os elementos na compreensão de textos.

Assim, para Salles et al (2004), as atividades de leitura e de produção têm implicações mútuas no ensino de uma língua e, no caso dos surdos, sobretudo, o sucesso de uma produção escrita depende, principalmente, dos *inputs* a que estão expostos. Em vista disso, durante o processo de ensino da L1, o ato de produzir por escrito passa obrigatoriamente em receber informações de naturezas diversificadas, como por exemplo: as de natureza linguísticas e socioculturais, por meio da leitura, no ensino de segunda língua, sendo tal processo de fundamental importância. Ou seja, quanto mais o professor inserir os aprendizes na situação em que se enquadra a atividade proposta, melhor será o resultado, pois defendem que um texto é sempre gerado a partir de outro(s) texto(s), dependendo, portanto, das suas próprias condições de produção.

A dificuldade na aprendizagem da língua na modalidade escrita torna-se mais visível quando observamos os estudantes surdos matriculados no Ensino Fundamental, em processo de aprendizagem da L2 e, concomitante, de sua L1. Nesse sentido, o desafio a ser enfrentado pelos estudantes surdos e pelos profissionais perpassa por questões de âmbito linguístico e de práticas pedagógicas, que fomentam a educação de surdos, tanto no ensino de L1 quanto de L2, na perspectiva de que a Libras é pré-requisito para aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Assim, a escolha do objeto de investigação desta pesquisa é resultante das inquietudes e percepções, decorrentes de vários anos de trabalho na área da educação de surdos, as quais foram construídas no decurso de minha trajetória profissional, que iniciou no ano de 1995, como professora do Ensino Fundamental, em uma escola especial com atendimento a estudantes surdos e também com o trabalho em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estudantes com deficiência auditiva e com surdez, no município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul - MS. Após esse período, no ano de 2002, iniciei o trabalho na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com atendimento, orientação e acompanhamento de tradutores intérpretes e professores do AEE, e a implementação de cursos de Libras para ouvintes e surdos. A partir do ano de 2007, comecei a desenvolver atividades voltadas para a área pedagógica, com orientação e acompanhamento na rede estadual de educação.

A pesquisa fundamenta-se a partir das ideias de diversos autores, como por exemplo: Bakhtin (2010); Brabo (2001); Brochado (2003); Dallan (2012); Ferreira Brito (1993 e 1995);

Ferreiro (1996); Ferreiro e Teberosky (1985); Finau (2006 e 2007); Freire (2009); Klein (1998); Moita Lopes (1996); Mortatti (2004); Perlin (1998); Quadros (1997 e 2004); Quadros e Cruz (2011); Quadros e Karnopp (2004); Quadros e Schmiedt (2006); Sá (1998); Skliar (1997, 1998 e 2001); Soares (2003 e 2009); Uyeno, Cavallari e Mascia (2014); Vygotsky (1987 e 2002); e outros; partindo, assim, de duas vertentes: a educação e a linguística aplicada ao ensino de línguas, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) e a Libras (L1).

Também enfoca diferentes ângulos da problemática da aprendizagem da segunda língua, para alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental, na rede estadual de educação; isto é, tem-se como pressuposto analisar produções textuais de alunos surdos, em fase de letramento, que são usuários tanto da Língua Brasileira de Sinais quanto da Língua Portuguesa na modalidade escrita, partindo de uma proposta bilíngue, na qual serão observados os estágios de interlíngua vivenciados por eles no transcorrer do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, bem como se evidenciará a importância da Libras como L1 no transcorrer da aprendizagem da L2, durante esse processo de letramento.

Esta dissertação encontra-se estruturada do seguinte modo: no Capítulo 1, apresentamos os pressupostos teóricos, iniciando com as questões relacionadas com a língua no contexto da educação de surdos, a aquisição e a aprendizagem da língua e da linguagem; o processo e os níveis de interlíngua do surdo; a Língua Brasileira de Sinais/Libras e Língua Portuguesa como modalidade escrita. Também discutiremos sobre como ocorre a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelo surdo, o processo de aprendizagem da escrita desta L2, a apropriação da segunda língua, as dificuldades do surdo na aprendizagem da escrita, a alfabetização e letramento para surdos; as políticas da Libras e o bilinguismo; a escola bilíngue; as abordagens educacionais; o trabalho do tradutor e intérprete de Libras e instrutor mediador em sala de aula.

No capítulo 2, focalizamos o desenvolvimento da pesquisa, a partir do perfil dos informantes, seguido do tipo de perdas auditivas, graus de perda auditiva, estágios de aquisição da Libras, os níveis de interlíngua, a fluência e a proficiência linguística; a metodologia da pesquisa e a descrição dos dados, os instrumentos de coleta de dados e a caracterização do grupo de informantes.

No capítulo 3, apresentamos a análise e a discussão de textos de diferentes gêneros textuais produzidos pelos informantes durante as aulas ministradas nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, correlacionando-os com os estágios de interlíngua vivenciados pelos estudantes no processo de produção de textos escritos.

Nas considerações finais, abordaremos as condições linguísticas (L1 e L2), as sugestões para encaminhamentos linguísticos e a necessidade de novas pesquisas e ações que poderão ser implementadas com os estudantes, no decorrer do processo de aprendizagem das duas línguas envolvidas.

## 1 CONTEXTO DA PESQUISA

No capítulo 1, Contexto da Pesquisa, objetivamos desenvolver a base teórica deste estudo, por meio de breve levantamento bibliográfico sobre a educação de surdos, refletindo sobre os seguintes temas: diferenciação entre os conceitos de linguagem e língua, a língua no contexto na perspectiva da surdez, a aquisição e aprendizagem das línguas, as concepções de língua, o processo e os níveis de interlíngua, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, a escola bilíngue, as abordagens educacionais, a função e atribuições do tradutor intérprete de Libras e o instrutor mediador em sala de aula com o estudante surdo.

### 1.1 LINGUAGEM E LÍNGUA

A linguagem é a forma de expressão vinculada aos fenômenos comunicativos de todas as ordens, como por exemplo: a música, a pintura, os gestos, os símbolos gráficos, sinais convencionais (escrita e mímica), que permeiam todas as situações envolvidas na comunicação. Assim, a linguagem engloba todos os tipos de manifestações.

Todo ato de linguagem depreende diversidade e multiplicidade de discursos dos interlocutores, ou seja, é a manifestação do pensamento e, conseqüentemente, a expressão exterior origina-se da interior, organizada de maneira lógica.

A língua é formada por elementos (sons e gestos) que oportunizam a comunicação, por meio de regras gramaticais, manifestando-se de forma verbal (escrita e oral) e não verbal (gestos, sinais, expressões faciais). Portanto, é uma atividade essencialmente coletiva, a qual Bakhtin (2010) define como reflexo das relações sociais realizadas por um determinado grupo, pois:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2010, p. 123).

Desse modo, para o autor, a língua se constitui na interação verbal entre interlocutores inseridos em diferentes contextos; por isso, para haver diálogo efetivo, é preciso que os interlocutores estejam integrados numa situação social e pertençam à mesma comunidade linguística, o que cria um terreno que torna possível a troca linguística.

Portanto, a competência comunicativa em uma língua está eminentemente associada às diversas situações linguísticas, derivadas das interações sociais dos indivíduos inseridos em um determinado grupo.

O ensino sistemático de uma língua busca desenvolver a competência comunicativa dos usuários, para que a possam utilizar competentemente, em diferentes situações. Para tanto, as atividades de ensino originam-se a partir das práticas sociais e vivências dos aprendizes; é importante ressaltar a função das interações vivenciadas pelo aprendiz. Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 106) afirma que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Desse modo, o ensino de uma língua busca a ampliação do vocabulário, do discurso e das experiências, a partir de um contexto social, mas não de forma estanque.

Uyeno, Cavallari e Mascia (2014) complementam que a língua é responsável pelo nosso psiquismo e pelas relações que estabelecemos com o mundo e com as pessoas. Consequentemente, é fundamental que a língua seja parte integrante do indivíduo, para que esse possa, ao longo de sua vida, expor seus sentimentos, suas ideias e seus conhecimentos.

### 1.1.1 A língua no contexto da educação de surdos

As línguas de sinais (LS) são empregadas por surdos, uma vez que estes não utilizam sons como forma de comunicação, mas sinais e expressões faciais/corporais. Ocorrem por meio visual e a produção acontece em um determinado espaço, não são universais, ou seja, cada país pode adotar línguas de sinais diferentes, como acontece com as línguas orais. Da mesma forma, existem as variações linguísticas, dependendo das regiões onde são praticadas, isto é, os regionalismos, que não são versões ou derivações sinalizadas das línguas orais, mas sim são autônomas e independentes.

No Brasil, as línguas de sinais são conhecidas como Língua Brasileira de Sinais – Libras, sendo reconhecida legalmente como língua, por meio da Lei Nº 10.436/2002, constituindo-se por elementos gramaticais, tanto quanto qualquer língua oral.

Quadros e Karnopp (2004) afirmam que as línguas de sinais não são uma patologia, mas línguas naturais<sup>1</sup>. A Libras, derivada de um sistema linguístico próprio e como L1 dos surdos, desempenha funções relevantes nos aspectos linguísticos, sociais e psicológicos.

---

<sup>1</sup> São línguas utilizadas de forma não sistemática ou planejada, buscando facilitar a comunicação.

Assim, no contexto escolar, torna-se crucial para o desenvolvimento do processo de significação, em relação à Língua Portuguesa na modalidade escrita – L2<sup>2</sup>.

As pesquisas de Quadros (1997) com bebês surdos que conviveram, efetivamente, com a Libras desde o nascimento, ou seja, receberam *input* linguístico no período adequado à aquisição da L1, constataram semelhanças no processo de aquisição de línguas dos bebês ouvintes, uma vez que esse processo ocorre independente da modalidade utilizada, seja ela oral ou sinalizada.

A autora esclarece que o processo de aquisição da língua das crianças surdas em relação às crianças ouvintes acontece na mesma fase, mas de forma diferenciada: a primeira recorre à modalidade sinalizada e a segunda, à modalidade oral. Os bebês ouvintes iniciam a primeira fase de aquisição da língua com o balbúcio, por meio dos estímulos sonoros e orais, com o apoio de *feedback* auditivo; assim, começam a utilizar e a relacionar as palavras empregadas em seu meio social e cultural. Já os bebês surdos iniciam balbuciando sons que, para eles, não fazem sentido linguístico, buscando estabelecer uma comunicação direta com os familiares, visto que os mesmos só utilizam a língua oral.

Nessa perspectiva, os bebês surdos apresentam desenvolvimento equivalente ao balbúcio oral, ou seja, emitem sons, visto que o aparelho fonador não apresenta comprometimento, mas com o tempo e pela falta de audição, interrompem-no e passam a utilizar gestos e apontamentos, buscando o estabelecimento da comunicação. Com o transcorrer dos anos e com a falta de oportunidades de contato com surdos sinalizantes ou ouvintes fluentes em Libras, a criança surda não a adquire no período apropriado, como as crianças ouvintes adquirem a Língua Portuguesa.

Nestes casos, aprendem a Libras somente quando iniciam o período de escolarização, o que lhes causa uma série de danos, dentre eles: a dificuldade de organização do pensamento, pois há grande atraso linguístico. Assim, por falta do uso da língua adquirida, de forma natural e no período adequado, acabam fixando-se apenas nos atributos concretos dos objetos, comprometendo, sobremaneira, a aprendizagem linguística, conceitual e dos conteúdos curriculares, de forma abstrata. Goldfeld (1997, p. 60) afirma que “se a criança com surdez não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora.” Assim, a questão da surdez está intimamente relacionada com a aquisição e/ou aprendizagem e com o uso efetivo da língua.

---

<sup>2</sup> A utilização da Língua Portuguesa, no Brasil, como L2 é reconhecida, a partir “da convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas”, podendo assim, “ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar [...] Em comunidades indígenas e comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.” (PCN - MEC, 1998, p. 23).

Desse modo, o que normalmente acontece nesse contexto pedagógico é que os estudantes surdos, sobretudo na escolarização inicial, não dominam a língua oral, e os professores, por sua vez, não são usuários efetivos da Libras. No entanto, alguns professores se dispõem a aprender a Libras (pelo menos, no contexto de escolas ou salas especiais), mas focalizando correspondências de vocabulário entre sinais e palavra falada (Língua Portuguesa), numa busca de incorporação de itens lexicais, sem exploração do uso das regras de enunciação naquela língua.

Os estudantes surdos, então, iniciam o processo de aprendizagem da Libras (L1); no entanto, alguns autores conceituam-na como língua materna (LM), tal qual estrangeiros que aprendem a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. Vygotsky (1987) esclarece a importância da LM para o aprendizado de uma língua estrangeira (LE), no sentido de que as crianças transferem para a nova língua todo o conhecimento que possuem da primeira língua e que o contrário ocorre da mesma forma, pois a língua estrangeira pode contribuir também no aprendizado da língua materna. Contudo, o aprendizado dessa nova língua depende, fundamentalmente, da maturidade em relação à língua materna.

Nessa perspectiva, para Vygotsky (2002) a língua é o mecanismo que possibilita a comunicação entre os seres humanos, sendo construída historicamente, e a língua escrita constitui-se por sistema de signos que identificam as palavras da língua oral.

## 1.2 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS

### 1.2.1 Aquisição X aprendizagem: aspectos teóricos

Os termos aquisição e aprendizagem, muitas vezes, são confundidos como sinônimos, entretanto, diferem-se de modo considerável, pois apresentam acepções, origem e finalidades diferentes, podendo, contudo, ocorrer simultaneamente. Em primeiro lugar, a aquisição remete ao processo em que o aprendiz desenvolve sua língua materna, ou seja, a sua L1 de forma natural, objetivando apenas a comunicação com sua comunidade e família.

Segundo Schütz (2006), o termo aquisição é entendido como um processo de assimilação natural, subconsciente, e que se efetiva em situações reais de atividades diárias, através do contato com usuários dessa língua. Portanto, o aprendiz é um ser ativo que compreende e se faz compreender pelas outras pessoas, mesmo sem frequentar escolas. Já Akerberg (2006) utiliza a metáfora do *mercado* ou feira para exemplificar o termo aquisição,

uma vez que esta acontece pelo contato direto entre seus falantes, de forma espontânea, sem finalidades didáticas.

Nesse sentido, a aquisição está relacionada ao contato linguístico e à imersão direta com a língua, mas não somente com a língua materna, por exemplo: pessoas que fazem parte de programas de intercâmbio cultural podem atingir um grau de fluência na língua estrangeira próximo ao da língua materna, mas sem conhecimento teórico do novo idioma e o utilizam intuitivamente pelo contato com a comunidade nativa. Logo, o termo remete ao fato do aprendiz não ter a preocupação de internalizar as regras gramaticais da língua, sendo seu único objetivo a comunicação; nesse caso, o aprendiz encontra-se totalmente imerso no ambiente linguístico.

Já a aprendizagem ocorre de forma consciente e sistemática, por meio de um estudo formal, sendo necessário conhecer as regras e a gramática da nova língua, exigindo esforço e dedicação. Para Schütz (2006), a aprendizagem de uma língua relaciona-se mais com a abordagem de ensino formal que acontece nas escolas, tanto nas escolas regulares quanto nos cursos de línguas, onde o aprendiz deve sistematizar a estrutura gramatical e as regras do novo idioma, por esforços intelectuais e capacidade dedutivo-lógica, e por intermédio de um planejamento didático, com atividades elaboradas previamente. Em relação ao conceito de aprendizagem, Akerberg (2006) utiliza a metáfora do claustro: o estudo em um lugar fechado com o objetivo de instrução, sendo esta baseada na exposição de materiais linguísticos e atividades programadas ou provocadas com finalidades didáticas.

O conceito de aprendizagem vincula-se ao conhecimento consciente de uma L2, a partir de estudos, de atividades planejadas e sistemáticas, com ênfase em regras gramaticais, ou seja, de modo formal, demandando tempo e empenho. Entretanto, esse processo não está condicionado somente ao ensino de uma nova língua, pois decorre de várias outras questões, envolvendo fundamentalmente os desenvolvimentos linguístico, cognitivo, psicológico e social; por conseguinte, a aprendizagem de uma língua não deve ser estanque, fora de um contexto.

### 1.2.2 Aprendizagem da língua e suas concepções

A aprendizagem de uma língua envolve diversas definições, pois, no decorrer da história, vários pesquisadores procuraram embasamento teórico para explicar como o indivíduo aprende uma língua e suas implicações para o ensino. Baseadas nos estudos

linguísticos, a seguir serão apresentadas três principais concepções, que norteiam a aprendizagem de uma língua:

- como expressão do pensamento;
- como instrumento de comunicação;
- como forma ou processo de interação.

#### 1.2.2.1 Língua como expressão do pensamento

Na concepção de língua como manifestação do pensamento humano, a expressão exterior origina-se da interior, sendo organizada de maneira lógica. Nesse contexto linguístico, Koch (2002) explica que a língua se caracteriza individualmente, portanto, o sujeito é detentor de sua fala e de suas ações.

Assim, a língua é elaborada mentalmente por toda pessoa, independente dos aspectos culturais, sociais ou históricos, pois é compreendida como um sistema de normas, sem interação com as questões sociais, considerando apenas a norma culta e ignorando, por completo, as outras formas de uso da língua, desprezando o seu uso cotidiano.

#### 1.2.2.2 Língua como instrumento de comunicação

Segundo Geraldi (1997), a concepção da língua como instrumento de comunicação é um sistema organizado de signos, que servem como meio de comunicação. Assim, esse sistema é estruturado por regras e possibilita ao emissor transmitir a mensagem desejada ao receptor, desde que os dois envolvidos nesse ato a compreendam.

Linguistas, como Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky, respaldaram essa concepção. Saussure, no livro *Curso de Linguística Geral* (2006), considerava a língua como um sistema abstrato, homogêneo, uma realidade psíquica e uma instituição social, e que, por não ser propriedade do indivíduo, não há possibilidade que esse a modifique. Já Chomsky (2002), por sua vez, discorda do estruturalismo pela falta de criatividade na linguagem; para ele, o locutor-ouvinte gera e interpreta um número infinito de frases (gerativismo), conseqüentemente, entendendo a língua em uma concepção mais dinâmica que Saussure. Orlandi (1986, p. 48) pontua que “os recortes e exclusões feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso (a fala, em um, e o desempenho, no outro) para ficar

com o que é virtual e abstrato (a língua e a competência)”. Assim, o contexto social, para eles, não é relevante, uma vez que não reconhecem as condições de produção da fala.

### 1.2.2.3 Língua como forma ou processo de interação

Para Travaglia (1997), nessa concepção da língua como forma ou processo de interação, o indivíduo não apenas traduz informações, mas pode agir e atuar sobre o interlocutor, de forma ampla. Portanto, nessa perspectiva, a língua manifesta-se a partir das relações sociais, correspondendo à *linguística da enunciação*: Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática.

Para Bakhtin (1997), as concepções da linguística limitam a linguagem a um sistema abstrato ou de enunciação monológica; a consciência linguística, tanto do leitor quanto do receptor, não se apresenta como sistema abstrato de formas normativas, uma vez que é indissociável de seu conteúdo ideológico, pois se constitui como fenômeno social através do diálogo; assim, todo enunciado apresenta um destinatário.

Desse modo, essa concepção da língua é compreendida a partir de um processo sócio-histórico, caracterizando-se por meio de sua ação social. Os indivíduos são partes de uma sociedade e, assim, participam ativamente de todas as situações, ou seja, são construtores sociais, agindo e reagindo a cada estímulo provocado, a partir das novas representações, sem as quais a comunicação deixaria de existir.

## 1.3 INTERLÍNGUA

Na década de setenta, Selinker (1972) definiu como interlíngua a fase que os aprendizes de uma segunda língua perpassam, a partir de sua primeira língua, até atingir a fluência de uma nova língua. O processo de interlíngua constitui-se por um sistema transitório, utilizado pelo aprendiz no período de aprendizagem de uma segunda língua. Carvalho e Silva (2011) apresentam o conceito de interlíngua como:

Etapas de gramáticas construídas pelo indivíduo no processo de aquisição de uma língua alvo, primeiramente sugerido por Selinker (1972), constitui uma ferramenta conceitual de grande utilidade ao campo de ensino de língua estrangeira, uma vez que elucida o objetivo deste, ou seja, o de diminuir a distância entre a variedade produzida pelo aprendiz e a produzida por um falante nativo da língua alvo. (CARVALHO; SILVA, 2011, p. 01).

Desse modo, o processo de interlíngua caracteriza-se pela interposição dos aspectos da L1 para a L2, criado pelo próprio aprendiz, ao longo da aprendizagem, ou melhor, pode ser determinado pela interferência de características linguísticas da L1, havendo a utilização de estruturas intermediárias entre as duas línguas em questão. Assim, o aprendiz mistura as estruturas gramaticais, os aspectos sintáticos, os fonológicos, os semânticos e os lexicais, procurando ajustar os conhecimentos, já consolidados na L1, para os novos conhecimentos adquiridos na L2.

Brabo (2001) salienta que a interlíngua torna-se uma competência linguístico-comunicativa com existência de regras próprias, transpassando os seguintes períodos: variabilidade, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações, até o seu estágio final. Mas é importante destacar que tal período apresenta duas marcas contraditórias, sendo: a primeira a sistematicidade (conjunto de regras de toda língua) e a segunda a variabilidade (os estágios seguem hipóteses sistemáticas).

O processo de interlíngua ocorre no decurso da aprendizagem de outra língua que não seja a sua primeira língua; distingue-se pela interferência da L1, perpassando por diferentes níveis até ascender à fluência em outra língua. O aprendiz procura elementos conhecidos em sua primeira língua para encontrar bases significativas para a outra língua, ou seja, realiza a estabilização do processo.

Para Chan Vianna (2008), os padrões utilizados durante o processo de aquisição da L2 não são resultados de analogias decorrentes dos conhecimentos encontrados na L1. Nesse sentido, a interlíngua organiza-se a partir de sequências de operações mentais, de estruturações de ideias, de articulações de sons, de sinais ou palavras novas.

Portanto, o processo de interlíngua forma-se a partir de um sistema linguístico elaborado mentalmente, com influências de maior ou menor grau da L1, ocorrendo durante a aprendizagem de qualquer língua estrangeira, independente da modalidade (oral ou sinalizada), evoluindo em etapas cada vez mais complexas. Esse processo é transitório, pois o aprendiz constrói e reconstrói hipóteses, à medida que aumenta o seu conhecimento da L2. Assim, a aprendizagem altera-se constantemente, a partir dos *inputs* recebidos e das estratégias desenvolvidas para justificar cada hipótese surgida. Nessa perspectiva, o erro é visto como mais uma estratégia para se chegar à aprendizagem da L2.

### 1.3.1 Interlíngua e o surdo

No aprendizado da Língua Portuguesa como modalidade escrita, o surdo perpassa pelo mesmo processo de interlíngua que o ouvinte na modalidade oral, desde que este possua fluência ou, no mínimo, a suficiência na L1 e, assim, possa realizar representações mentais exigidas pelos conhecimentos. Nesse sentido, Fernandes (2006) considera que o desenvolvimento da língua escrita, tanto pelo surdo quanto pelo ouvinte, está atrelado ao domínio dos aspectos funcional, lexical e gramatical, explícitos ou implícitos, que possuem. O confronto de modalidades é natural, durante o aprendizado, principalmente, no caso dos surdos como aprendizes de uma segunda língua dentro do próprio país. São os conflitos diglóticos caracterizados pelas relações existentes no mesmo espaço sócio geográfico.

Assim, Chan Vianna (2008) retrata o processo de interlíngua:

Embora a situação em que os surdos aprendem uma língua oral seja diferente da situação das crianças ouvintes que a aprendem como uma primeira língua ou a de estudantes ouvintes que aprendem uma língua como segunda língua, Lillo-Martin (1998) ressalta que há padrões comuns nos dados obtidos em tarefas de produção e compreensão escrita de crianças, em fase escolar, surdas e ouvintes. Os estudantes surdos cometem mais equívocos do que os estudantes ouvintes, porém estes desvios não violam os princípios da GU, conforme a autora, o comportamento dos aprendizes surdos difere do comportamento dos ouvintes na marcação não convergente de parâmetros e alguns padrões não convergentes refletem a fixação de parâmetros da língua de sinais. (CHAN VIANNA, 2008, p. 67).

Pesquisadores afirmam que o processo de interlíngua pode ser subdividido em alguns estágios intermediários. Desse modo, para os surdos, a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita reflete as estruturas linguísticas apresentadas na língua de sinais e as representadas pela Língua Portuguesa. Em conformidade, Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que:

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34).

Pesquisas confirmam a importância que o modelo de desempenho representa para o aprendiz de uma nova língua. Tal interferência apresenta-se em maior ou menor grau, durante o período de interlíngua; no caso dos surdos, tais modelos são representados pelos professores surdos ou ouvintes fluentes em Libras, e instrutores mediadores.

De acordo com Brochado (2003), no decorrer dos estágios de interlíngua, além de fatores externos, como a competência dos profissionais, metodologia, materiais adequados e qualidade de *input* da L2, os surdos utilizam estratégias de transferência da L1 para L2, como a simplificação, a hipergeneralização e a transferência de instrução.

### 1.3.2 Níveis de interlíngua

Uyeno, Cavallari e Mascia (2014) reforçam que a estrutura do pensamento dos surdos se efetiva a partir da ordem da Libras, visto que é sua primeira língua. Portanto, a produção escrita, ou seja, a sua segunda língua deverá ser analisada dentro da perspectiva da fala de um estrangeiro em seu próprio país.

Brochado (2003) descreve três níveis de interlíngua apresentados em produções escritas, realizadas por alunos surdos, a saber:

#### INTERLÍNGUA I (IL1)

Nesse estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:

- predomínio de construções frasais sintéticas;
- estrutura de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2);
- aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- usar verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- empregar raramente verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
- usar construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- falta de marcas morfológicas;
- uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso;
- pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- pouco uso de conjunção e sem consistência;
- semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.

#### INTERLÍNGUA II (IL2)

Nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa

de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português;
- frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
- muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

### INTERLÍNGUA III (IL3)

Nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- estrutura da frase na ordem direta do Português;
- predomínio de estruturas frasais SVO;
- aparecimento maior de estruturas complexas;
- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- uso de preposições com mais acertos;
- uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- flexão dos nomes, com consistência;
- flexão verbal, com maior adequação;
- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção. (BROCHADO, 2003, p. 308-310).

É importante ressaltar que a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, bem como o uso de categorias gramaticais e grau mais elevado, em relação aos níveis de interlíngua, dependem do tempo de aprendizagem que o estudante tem dessa segunda língua.

## 1.4 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA

### 1.4.1 Língua Brasileira de Sinais - Libras

Com relação às línguas de sinais, Quadros (2004) reforça a ideia de não ser um problema do surdo ou uma doença, mas o conceito considerado pela linguística. As línguas naturais são e fazem parte de um sistema linguístico, balizado por leis, com normas e características específicas.

Para Ferreira Brito (1995), a Libras é uma língua, pois:

[...] é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem. É uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o Português, o Inglês, o Francês, etc. surgiram ou se derivaram de outras línguas para servir aos propósitos linguísticos daqueles que as usam. (FERREIRA BRITO, 1995, p. 11).

Assim, segundo a autora, a Libras é considerada uma língua natural, com o objetivo de servir às necessidades linguísticas de seus usuários: a comunicação. Por apresentar complexidade, serve como suporte para a formação e a estruturação do pensamento, preenchendo as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes.

Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes dessa língua, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, inserindo-se em seu funcionamento. Segundo Ferreira Brito (1995), a Libras é constituída a partir de parâmetros que se combinam entre si: configuração das mãos (CM), movimento (M), ponto de articulação (PA), orientação (O) e expressão facial e/ou corporal (EF/C)<sup>3</sup>.

Historicamente, os surdos perpassaram por diferentes práticas comunicativas, como por exemplo: o bimodalismo, no qual a língua de sinais era subjugada à língua oral. Lodi (2005) descreve que:

À língua de sinais foram aplicadas forças linguísticas coercitivas, para aproximá-la ao máximo da gramática da língua nacional e, excluída de seus processos discursivos, ela sofreu um tratamento como se estivesse morta: fizeram-lhe uma

<sup>3</sup> CM: diferentes formas em que uma ou as duas mãos seguem, durante a realização de um sinal; não se restringe somente ao uso do alfabeto manual.

M: envolvem formas e direção, a partir de movimentos.

PA: espaço em frente ao corpo ou região do corpo onde os sinais são produzidos.

O: Os sinais apresentam uma direção e, a inversão desta, pode significar sentido de oposição ou concordância número-pessoa.

EF/C: os sinais apresentam, como traço diferenciador, também a expressão facial e/ou corporal.

análise em unidades, recortaram seus itens lexicais para poder reorganizá-los e moldá-los às regras sintáticas e morfológicas da língua nacional, imputando-lhes flexões verbais e nominais. Com o isolamento das palavras dos contextos discursivos determinantes de todo e qualquer processo de significação, buscou-se a estabilização dos sentidos dos sinais e, na justaposição de línguas, um paralelismo entre ambas. (LODI, 2005, p. 418).

Goldfeld (1997) revela que pesquisas demonstram que 90% dos bebês surdos nascem em famílias não surdas e que permanecem, por muito tempo, apenas em contato com a língua oral. Tal fato costuma alterar-se somente quando a criança surda é matriculada em um estabelecimento educacional, mas, nesse período, as crianças deveriam estar em contato com adultos surdos e fluentes em Libras para que, em ações articuladas com as famílias e comunidade, pudessem participar de uma educação, de fato, bilíngue.

Lodi, Rosa e Almeida (2012) destacam que a educação bilíngue considera a importância dos estudantes surdos apropriarem-se da Libras como L1, por meio de professores surdos e usuários dessa língua, apresentando-se como modelos linguísticos e assumindo lugares sociais na comunidade surda.

Quadros e Karnopp (2004) reiteraram as pesquisas de William C. Stokoe Jr. (estudioso da Língua Gestual Americana que, enquanto trabalhou na Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, foi o primeiro estudioso a analisar as línguas de sinais como estruturas constituídas e, a partir desse pressuposto, a examinar suas partes constituintes) que constata, nas línguas de sinais, todos os requisitos necessários de uma língua, independente da sua modalidade sinalizada.

Quadros e Cruz (2011) apresentam uma síntese de aquisição e desenvolvimento da linguagem, que se aplica tanto à língua falada quanto à língua de sinais e, nessa perspectiva, constatam que crianças surdas, que advêm de uma comunidade que utiliza a Libras como L1, ou seja, vivenciam experiências linguísticas com usuários da língua de sinais de diferentes faixas etárias, constituem-se em interlocutores efetivos nessa língua. Em vista disso, as autoras ressaltam que:

As investigações delineadas até então indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças ouvintes adquirindo línguas faladas. Assim, na medida em que avançamos os estudos, verificamos que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades que as línguas se apresentam. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 17-18).

Conforme discutido por Quadros e Karnopp (2004), os primeiros enunciados construídos em Libras por crianças surdas caracterizam-se pela combinação de poucos sinais,

porém, seu ordenamento é realizado com vistas ao estabelecimento de relações gramaticais, como sujeito-verbo (SV) ou verbo-objeto (VO) para, posteriormente, tornarem-se sujeito-verbo-objeto (SVO).

Uyeno, Cavallari e Mascia (2014) esclarecem que os mecanismos na modalidade escrita das línguas orais e na de sinais são diferentes; assim, a organização sintática das frases poderá seguir a ordem OSV, OVS ou SVO; há a ausência de verbos de ligação e verbos auxiliares, artigos, preposições, conjugações e pronomes relativos; há a ausência também de desinência para gênero e número; e o tempo poderá ser expresso por locativos temporais, manifestados por relações espaciais: passado, presente e futuro.

#### 1.4.2 Política da Língua: Bilinguismo na Educação de Surdos

Historicamente, as questões linguísticas relacionadas à educação de surdos sempre estiveram relacionadas às discussões nos âmbitos políticos, culturais e sociais. As leis e decretos, atualmente vigentes no Brasil, procuram garantir o direito dos surdos nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, reforçando a importância da Libras como L1 e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2.

Na década de oitenta, alguns marcos legais buscaram garantir os direitos dos surdos, em relação à escolarização e à língua (L1 e L2), no país. Assim, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), vários direitos das pessoas com deficiência foram assegurados por leis. Outras determinações também asseguram os direitos, de forma mais ampla, garantindo os direitos sociais e educacionais, definindo os princípios e as práticas educacionais da Educação Especial.

A Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB expressa, em seu Artigo 58, que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

O Decreto 5.626/2005 regulamenta a Lei n° 10.436/2002, e o artigo 2º conceitua surdo como:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único - Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

O Decreto 5.626/2005 conceitua o surdo a partir de perda bilateral de audição e como aquele que se comunica por meio da Libras, mas é importante ressaltar outros critérios preponderantes, quando pensamos na pessoa surda, por exemplo: as questões de sua história, de sua língua, de sua identidade e de sua cultura.

A Lei n. 9.394/1996, artigo 27, inciso III, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE para os estudantes e o inciso IV, sobre a educação bilíngue:

III - o projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

A proposta de educação bilíngue apresenta o surdo como participante de duas práticas linguísticas bem diferentes, começando pela modalidade (sinalizada e escrita). Assim, o surdo deixa de se adequar à realidade do ouvinte e entender a surdez como uma deficiência, passando a assumi-la, assim, como parte importante na construção de sua identidade como pessoa, tendo seus direitos e deveres resguardados pelas leis vigentes no país.

A Lei 10.436/ 2002, artigo 22, inciso II, concebe escolas bilíngues da seguinte maneira:

Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos<sup>4</sup> surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

O Decreto nº 5.626/2005, artigo 14, parágrafo 1, estabelece critérios para a realização da avaliação com estudante surdo:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

---

<sup>4</sup> Nesse trabalho, o termo utilizado é estudante.

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

As escolas bilíngues objetivam o ensino a partir da singularidade linguística, e não apenas a garantia da presença do tradutor intérprete de Libras nas salas de aula, pois o trabalho exige uma pedagogia visual que favoreça questões pertinentes ao ensino e à aprendizagem dos estudantes surdos. Portanto, nesse contexto educacional, sobressaem-se todas as ações inerentes ao trabalho com o estudante surdo, visando qualidade de ensino, como por exemplo: ensino e uso constante das duas línguas, formação dos profissionais envolvidos, avaliação dos conteúdos, entre outros.

A Lei 12.319/2010, artigo 2º, regulamenta a profissão de tradutor intérprete de Libras ao determinar que: “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”.

É fundamental partirmos dessa premissa, em relação aos direitos dos surdos, para aprofundarmos os debates em relação à política linguística, garantindo uma educação com ações pedagógicas voltadas para as questões linguístico/culturais, e não somente para a deficiência; ou seja, uma nova relação da pessoa surda e de sua identidade cultural.

#### 1.4.2.1 Libras: legislação

A Lei nº. 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no artigo 2º, inciso IX, discorre sobre a comunicação:

Forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

O processo de inclusão tem como base a comunicação e a expressão, pois o ser humano necessita expor seus sentimentos e pensamentos, trocar experiências e interagir no seu grupo social. Assim, diferentes formas de comunicação (oral, escrita, sinalizada, computadorizada, ilustrada e outras) são criadas e atualizadas, constantemente, buscando facilitar cada vez mais as relações sociais e o aprendizado das pessoas com deficiência. No

caso das pessoas surdas, no Brasil, a Lei 10.436/2002, artigo 1º, compreende a Libras como meio legal de comunicação:

Art. 1º - É reconhecida, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, assim como o artigo 18, da Lei nº 10.098/2000. Tais dispositivos legais objetivam garantir não somente o acesso do surdo, mas também a inclusão de forma plena. Assim, o estudante surdo tem a lei como um grande aliado para a consolidação de seus direitos.

#### 1.4.2.2 Libras – Histórico

Desde a Antiguidade, há registros de casos de surdez; no entanto, não se sabe precisar quando as línguas de sinais iniciaram. Somente no século XVI foram organizadas as primeiras instituições especializadas na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos. O agrupamento dos surdos nas instituições facilitou a sistematização dos sinais, originando a Língua de Sinais Francesa (Langue des Signes Française – LSF), sendo esta a primeira língua de sinais do mundo. A colonização europeia possibilitou a sua disseminação e a Língua de Sinais Francesa fundamentou a formação das línguas de sinais em diferentes países.

A língua de sinais, como qualquer outra língua, é a manifestação linguística e social de um grupo, difere de país para país, apresenta variações regionais, possui gramática própria e perpassa de geração em geração, perpetuando-se.

No Brasil, foi introduzida pelo professor surdo francês Eduard Huet, no Rio de Janeiro, no século XIX, na primeira escola de surdos brasileira, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 26 de setembro de 1857. Esta data foi escolhida, nacionalmente, para comemorar o dia do surdo. Por meio de vários movimentos, discussões e pesquisas, no ano de 1993, um projeto de lei começou a ser discutido para a regulamentação e, somente no ano de 2002, a Libras foi reconhecida através da Lei nº 10.436/2002, em vigência, no Brasil.

### 1.4.3 Como ocorre a aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa pelo surdo?

Como exposto anteriormente, a língua é essencial para os seres humanos. A comunicação faz parte de nossa vida e está presente em todos os momentos. No caso dos surdos, a Libras – L1 é fundamental, para que os surdos sejam proficientes para a manutenção e atualização de sua própria língua, no decorrer do tempo. Durante o processo de aprendizagem da L2, os aprendizes utilizam o seu conhecimento da L1 e o seu conhecimento de mundo, a respeito do tema a ser discutido ou ensinado. Para tanto, é fundamental que os surdos sejam fluentes em sua L1, para que possam iniciar a aprendizagem de novas línguas.

No ensino da leitura e escrita, de acordo com Quadros (1997), para os surdos usuários da Libras como L1, não há a associação entre sons e sinais gráficos; portanto, a língua escrita deverá ser ensinada visualmente, uma vez que os sinais gráficos são, por completo, abstratos para quem não consegue ouvir seus sons e entonações. Tanto para estudantes surdos quanto para estudantes ouvintes, o ato de escrever necessita ser objetivo, claro e, principalmente, ter significado. Somente haverá apropriação do sistema de escrita, se os estudantes surdos participarem, ativamente, nas atividades de leitura e escrita, ou seja, é necessário que essa prática faça sentido, para que possam realmente envolver-se no universo do letramento<sup>5</sup>.

Assim, a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos depende das estratégias utilizadas, durante todo o processo de ensino. Desse modo, a aprendizagem da produção textual, em L2, deverá estar ligada, ter conexões, com as experiências vivenciadas pelos surdos em sua L1, estabelecendo assim, efetivamente, relações linguísticas. Fernández (2004) destaca que a relação entre as duas línguas é inevitável, pois o conhecimento em L1 facilitará a aprendizagem na L2.

Em relação aos textos produzidos pelos estudantes surdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (1998) propõem que ocorra uma avaliação diferenciada, ou seja, respeitando a interferência dos aspectos estruturais da língua de sinais, uma vez que, durante a correção dos textos escritos a partir da perspectiva de uma L2, é fundamental que o professor analise as especificidades linguísticas apresentadas.

A utilização da linguística contrastiva é defendida por Quadros (1997) como uma forma de trabalhar com o conhecimento explícito, no ensino de línguas, e envolve a comparação entre duas ou mais línguas quanto aos níveis fonológico, semântico/pragmático,

---

<sup>5</sup> Para Magda Soares (2003), é a tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que, etimologicamente, se origina da forma latina “littera”, cujo significado é “letra”. Ao latim “littera” foi adicionado o sufixo “-cy”, que expressa estado ou condição, para formar o vocábulo inglês “literacy”. Parece que, do mesmo modo, se fez em português, ou seja, ao radical “letra-” foi acrescentado o sufixo “-mento”, formando assim, a nova palavra.

morfológico e sintático. A utilização da linguística contrastiva é a metodologia sugerida apenas para ensino da Língua Portuguesa, para surdos adolescentes e adultos, mas não para o ensino de crianças, pois trabalha com o conhecimento explícito das línguas. Assim, durante o processo de aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, os surdos baseiam-se nos significados de sua L1, para compreenderem as relações linguísticas na aprendizagem da L2, pois as duas línguas não se desprendem completamente e os usuários, sempre que possível, buscam pontos em comum entre elas para a elaboração linguística. É importante que o professor, mesmo com o apoio de profissional tradutor intérprete de Libras, tenha o mínimo de conhecimentos em L1 e L2, para favorecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

#### 1.4.4 O processo de aprendizagem da escrita L2 por surdos

O processo de aprendizagem da escrita como L2 para os surdos não acontece da mesma forma que para os ouvintes, pois a língua que os surdos utilizam não é a mesma utilizada na escrita, tanto na estrutura quanto na modalidade<sup>6</sup>. A aprendizagem de uma nova língua, independente da modalidade, perpassa por diferentes etapas, como a construção de hipóteses e relações de significação.

Ferreiro (1996) e Ferreiro e Teberosky (1985) pesquisaram e identificaram estágios de evolução da escrita com estudantes ouvintes, os quais foram caracterizados em quatro grandes níveis: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético. Entretanto, com os estudantes surdos, esses períodos não são identificados, pois os estágios dos ouvintes se correlacionam com som e grafia, e são baseados em uma língua oral-auditiva; para os surdos, a aprendizagem da escrita corresponde à apreensão de uma segunda língua, pois estruturam seu aprendizado, conforme a estrutura da língua de sinais. Portanto, estudantes surdos e ouvintes perpassam por diferentes etapas no processo de aprendizagem da escrita, devido às diferenças nas modalidades das línguas.

Para Sánchez (2002), o termo alfabetização, por relacionar-se diretamente com letras e sons, não é suficiente para efetivar o sucesso, durante o ensino da língua escrita para os surdos, mas sim o termo letramento, baseado na língua de sinais, ao aprenderem a L2 na modalidade escrita. Fernandes (2006) esclarece que o desenvolvimento da língua escrita, seja

---

<sup>6</sup> A Língua Portuguesa se apresenta na modalidade oral e Libras, na modalidade visomotora.

para os surdos ou para os ouvintes, implica no domínio de três distintos aspectos: o funcional, o lexical e o gramatical, explícitos ou implícitos na organização textual.

A língua de sinais estabelece a base linguística e o estabelecimento dos aspectos citados acima, pois, para Fernandes (2006, p. 14): “Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo”. Para tanto, é imprescindível ter bases sólidas e conhecimento de mundo na L1.

Quadros (1997) salienta que a aprendizagem da escrita, como L2 para os surdos, relaciona-se com os tipos de conhecimentos envolvidos no processo de ensino: o conhecimento explícito e o conhecimento implícito. Assim, o conhecimento explícito (consciente, dedutivo) é fomentado na escola e combinado com a aprendizagem implícita (inconsciente, indutiva) da língua, envolvendo os processos de percepção, de comparação e de integração. A partir desses conhecimentos, surgem os níveis de pré-escrita (planejamento ou a preparação para a escrita), de escrita (transposição de ideias para o papel, por meio de símbolos gráficos) e de reescrita (processo de reelaboração). Portanto, para o bom desenvolvimentos desses níveis, são necessários e relevantes, em primeiro lugar, o acesso à sua L1, o ambiente, o tipo de interação (*input, output e feedback*), a idade, as estratégias e estilos de aprendizagem, os fatores emocionais e sociais, e a motivação dos alunos.

Assim, os estudantes fluentes na L1 terão mais facilidade em aprender a L2. Desse modo, em muitos casos, os surdos, filhos de pais surdos, por serem fluentes na Libras, estão mais preparados para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, apresentando bom desempenho na leitura e na escrita.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (1998), para que a aprendizagem da língua escrita ocorra, há a necessidade de um ambiente que estimule os estudantes permanentemente, com práticas envolventes, para que possam manipular a ortografia da língua, uma vez que:

[...] a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz –, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas. (BRASIL, 1998, p. 77).

Nesse sentido, observamos que os estudantes surdos encontram muitas dificuldades na produção escrita, visto que a Língua Portuguesa representa a L2 e, de acordo com Fernandes (2009), as dificuldades encontradas pelos surdos, durante o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, decorrem dos métodos de ensino e do fato de desconhecem tal língua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) define, no Art. 22, como objetivo da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, “desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”. Já em seu Art. 26, no parágrafo 1º, dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa, na perspectiva de entender o idioma como objetivo de conhecimento em expressão escrita, pois o aluno necessita desse domínio, em diferentes graus, para interagir em sociedade.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (1998), a linguagem é uma atividade discursiva<sup>7</sup>, o texto é uma unidade de ensino e a gramática é o conhecimento que o falante tem de sua linguagem. Portanto, o ensino da Língua Portuguesa e de sua gramática deve considerar o domínio da expressão oral e escrita em situações de linguagem, a partir da produção social e material do texto, e da escolha dos gêneros para a escrita textual.

Consequentemente, é necessário refletir sobre como os estudantes devem aprender e pensar os diversos usos da língua que está sendo ensinada, considerando a sua diversidade, para relacioná-la em diferentes contextos e objetivos.

Os estudantes surdos encontram muitas dificuldades em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como já foi salientado, pois, em muitos casos, esse ensino não está pautado em metodologias para ensino de segunda língua. Nesse contexto, o ensino, torna-se mecânico, sem significado e, por conseguinte, desmotivador. Saviani (2006) destaca que os estudantes não são apenas consumidores, mas produtores de conhecimento; desse modo, o intuito da escola, em relação aos estudantes, não deve se basear em apenas transferência de conteúdos.

---

<sup>7</sup> Uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN, 1998, p. 27).

#### 1.4.5 A apropriação da segunda língua pelo surdo

A apropriação da segunda língua pelos surdos transforma-se em uma tarefa extremamente complexa e desafiadora, pois as metodologias de ensino de línguas estão voltadas para o aspecto fônico, tornando-se, em muitos casos, descontextualizadas e mecânicas, reproduzindo apenas modelos pré-estabelecidos. Desse modo, o ensino torna-se insuficiente e sem sentido, para os estudantes surdos em processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Silva (2001), é necessário compreender que os surdos, antes de demonstrarem dificuldades na aprendizagem de conteúdos, apresentam defasagens na aquisição ou aprendizagem de língua. Constatamos, nessas situações, que as lacunas provocadas pela falta ou poucos conhecimentos em L1 e L2 podem acarretar sérias dificuldades durante a vida acadêmica dos alunos surdos.

Lodi e Lacerda (2009) reforçam que o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, emprega estratégias descontextualizadas, desfavorecendo as relações discursivas entre os surdos e a produção escrita, causando insucessos e aumentando a barreira linguística existente em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa. Para as pesquisadoras, é nítida a importância do uso de metodologias que agreguem a escrita aos valores socioculturais e o ensino da Libras como base para o aprendizado. Assim, enfatizam que os resultados dessa prática são adultos surdos, no final da escolarização, incapazes de ler e escrever satisfatoriamente e, por conseguinte, com severas dificuldades em compreender os conteúdos curriculares.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), quando os surdos são fluentes em Libras, a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita acontece tal qual para os ouvintes fluentes na língua oral.

Entretanto, segundo Quadros (1997), quando começam a constituir relações com as letras e as palavras, vivenciam uma interrupção, uma vez que o sistema escrito expressa a língua de sinais. Dessa forma, inicialmente, é imprescindível a apropriação da Libras para que o aprendizado da Língua Portuguesa se efetive, na sequência. Em vista disso, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita não pode ser apenas uma reprodução dos sinais, pois a Libras é uma língua com gramática e estrutura próprias.

A produção escrita, como L2, pressupõe um repertório anterior em L1, o que assegura uma combinação entre os sinais da Libras e as palavras da Língua Portuguesa, atuando em diferentes contextos.

Lodi e Lacerda (2009) enfatizam que a metodologia empregada no ensino com estudantes surdos, historicamente, foi calcada em estratégias isoladas do contexto enunciativo, e não como uma relação discursiva entre os aprendizes e a produção escrita.

Desse modo, eles não desenvolvem o processo de leitura e escrita necessários para a efetiva aprendizagem. As autoras entendem que esse ensino deve se fundamentar em uma metodologia que conduza à interação entre a escrita e os valores socioculturais que a determinam. É importante ressaltar que, de acordo com Lei Nº 10.436/2002, a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, de forma alguma.

#### 1.4.6 Dificuldades do surdo na aprendizagem da escrita

Uma questão surge, a partir das afirmações anteriormente discutidas: quais são as formas de ensino que permitem o letramento de surdos na língua escrita? Inicialmente, é necessário repensar os papéis que a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, representam para o surdo, durante o processo de aprendizagem, pois, como foi dito, a aquisição tardia da Libras e o ambiente em que se desenvolve dificultam a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para Uyeno, Cavallari e Mascia, (2014), a questão da aprendizagem da língua de sinais perpassa pelos seguintes pontos:

A estimulação na área da linguagem, principalmente na língua de sinais de surdos filhos de pais ouvintes, faz-se necessária, pois a maioria das crianças surdas inicia sua aquisição tardiamente e, por falta de *input* linguístico na língua de sinais, há atraso na compreensão e na expressão, considerando a faixa etária. (UYENO; CAVALLARI; MASCIA, 2014, p. 119, grifo do autor).

Assim, se a aquisição acontecer em uma comunidade linguística, em que a língua alvo não é utilizada como meio de comunicação entre seus usuários, o grau de dificuldade será muito maior prejudicando ou atrasando o processo de aprendizagem da L2, repercutindo, consideravelmente, na aprendizagem dos conteúdos curriculares e na escolarização como um todo.

#### 1.4.7 Alfabetização na perspectiva do letramento na educação dos surdos

Para o processo de letramento dos surdos, é fundamental levar em consideração suas experiências visuais, as hipóteses e as formas de pensamento estruturadas por meio da Libras,

o que difere, em muito, do trabalho realizado com alunos ouvintes. Desse modo, não podemos considerar que estes aprendizes apenas decifrem e produzam um amontoado de palavras sem sentido na Língua Portuguesa, haja vista que, primeiramente, esse processo deve acontecer na língua de sinais.

Botelho (2010) compreende o letramento como natureza política; como tal, a leitura e a escrita podem mostrar a realidade e, assim, transformá-la, mas, infelizmente, com os estudantes surdos isso não tem ocorrido, perdendo, portanto, seu objeto principal: o uso de textos com função social, em uma sociedade centrada na escrita e na leitura. Segundo Soares (2003), os processos de letramento e alfabetização não são independentes, mas interdependentes e indissociáveis. A alfabetização acontece, a partir de um contexto de práticas sociais, por meio de leitura e escrita, ou seja, o letramento; esse, por sua vez, deve fundamentar-se com base na aprendizagem das relações fonema, grafema e alfabetização. Soares (2009) define letramento como a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O conceito de letramento, para Mortatti (2004), incide diretamente nas funções da língua escrita, uma vez que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, isto é, o sistema escrito assume importância fundamental nas relações que se estabelecem entre todas as pessoas.

Mas como os surdos convivem nesse contexto grafocêntrico? Uyeno, Cavallari e Mascia (2014) discutem a questão da aprendizagem da escrita dos surdos como sendo de forma mecânica, sem a percepção da consciência fonológica, durante a escrita. Desse modo, a construção de sentido torna-se muito difícil, pois a reorganização do pensamento e a elaboração do conhecimento, nesse momento, são realizadas por outra língua, que não a primeira língua dos surdos.

## 1.5 A ESCOLA BILÍNGUE

Lopes (1998) sugere que a escola necessita pautar ações voltadas para a língua e seu uso e, a partir dessa tônica, propor questões relacionadas ao trabalho pedagógico de uma escola bilíngue e multicultural, pois embora a surdez seja o fator aglutinante, não necessariamente deve ser o único. Outros pontos devem permear o foco do trabalho educacional, uma vez que o surdo é indivíduo com história própria de vida e familiar, com identidade, com situação econômica, social e cultural distinta, com questões sexuais e religiosas, etc.

Nessa perspectiva, Teske (1998, p. 147) ressalta que “uma comunidade surda bilíngue-multicultural prepara os sujeitos a conviverem com duas linguagens e várias culturas”. Portanto, uma escola bilíngue proporciona ao surdo ambiente favorável para a aprendizagem, visto que há a presença de professores surdos como modelos linguísticos, e também de professores ouvintes bilíngues.

Para que esse ambiente favorável seja construído, é necessário, inicialmente, que a Libras seja a língua de instrução dos conteúdos curriculares e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja ensinada como L2. É imprescindível que os profissionais que atuam na escola sejam bilíngues e que as duas línguas estejam, efetivamente, em contato permanente com toda a comunidade escolar.

Quadros (1997) adverte que a proposta apropriada para o surdo seja bilíngue e bicultural, pois, ao mesmo tempo, facilita o acesso rápido e natural à comunidade ouvinte e permite que se reconheça como parte efetiva da comunidade surda, com os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. Para a autora, a escola deve ser especial para surdo e também uma escola regular de ensino, como as demais instituições escolares. Portanto, esse contexto passa a representar sua situação sociolinguística, sendo uma escola regular, na qual possa utilizar a sua própria língua.

A escola bilíngue para surdo está prevista nos dispositivos legais que determinam os princípios e normas, aos quais se submete a educação brasileira; tanto que não são encontrados impedimentos na Constituição do Brasil (1988), na LDB (1996) e na Declaração de Salamanca (1994).

O Decreto nº 5.626/2005, Artigo 22, §1º, estabelece que: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

A escola bilíngue não se concretiza por meio de questões técnicas e evasivas, mas necessita de políticas calcadas na realidade e, sociolinguisticamente, justificadas. Em suma, observamos a necessidade da utilização de práticas pedagógicas que atendam às necessidades linguísticas (L1 e L2) do estudante surdo, sendo que o seu objetivo é o ensino da Libras como primeira língua, como língua de instrução, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, mas após a aquisição ou aprendizagem da primeira língua. É fundamental a estruturação de um ambiente linguístico favorável, ou seja, todos utilizando, como forma de comunicação e de ensino, as duas línguas, sem a mediação de tradutores intérpretes.

## 1.6 AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS REFERENTES À EDUCAÇÃO DE SURDOS

No decorrer da história, várias abordagens educacionais procuraram justificar teorias, fundamentar ideias e direcionar o ensino e a aprendizagem dos surdos, no mundo. A seguir, vamos descrever as principais abordagens educacionais praticadas na educação de surdos:

- Oralismo;
- Comunicação Total;
- e Bilinguismo.

### 1.6.1 Oralismo

Objetivando fornecer a língua que faltava aos surdos, surge a primeira abordagem educacional denominada de Oralismo, cujo objetivo era o atendimento clínico com o objetivo de curar uma patologia, sendo fundamental que os surdos adquirissem a língua falada, tal como os ouvintes. Para Goldfeld (2002), o Oralismo compreendia os surdos como portadores de uma patologia, como um deficiente auditivo, e tal situação os impedia de adquirir, normalmente, a língua oral. Assim, com caráter eminentemente clínico-terapêutico, era fundamental o tratamento da falta de audição por meio de próteses e de estimulação auditiva, buscando desenvolver a fala e a leitura labial, para a integração à comunidade ouvinte.

O Oralismo, segundo Skliar (1997), foi uma imposição social, reflexo do poder de uma maioria linguística, e os surdos, nessa perspectiva, não tinham participação, de forma efetiva, no processo social; representava uma abordagem clínico-terapêutica dentro das escolas, o que afastou a escola de sua proposta educacional, tornando-a apenas uma clínica de reabilitação.

Tal concepção causou grandes consequências, tanto à aprendizagem quanto às questões de alfabetização e letramento, quanto também à própria constituição de identidade dos surdos<sup>8</sup>. Em uma visão socioantropológica, Sá (1998) afirma que os surdos não fazem parte de uma raça diferente que convive na sociedade e, portanto:

[...] nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as variadas “especificidades culturais”, manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente [...]. O objetivo de considerar, no estudo da problemática do surdo, a questão cultural não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da

---

<sup>8</sup> Para Perlin (1998, p. 53), “[...] a identidade surda constitui-se no interior da cultura surda. Está em situação de dependência, de necessidade do outro surdo”.

sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda. (SÁ, 1998, p. 157-158).

De acordo com Skliar (2001), a Língua de Sinais foi terminantemente proibida com a justificativa de que atrapalharia, durante o processo de oralização. Assim, a maioria dos surdos tinha apenas contato com a língua, fora dos ambientes escolares, pois se acreditava que os sinais apresentados na língua de sinais não representavam *status* de uma língua falada. Tal situação resultou em anos de sofrimento e de luta, por parte dos surdos, em todo mundo, uma vez que a diferença era concebida pelos pesquisadores e estudiosos como uma incapacidade. Este sofrimento apresentou-se não apenas de forma física, mas também de forma ético-política. Muitas vezes, os surdos eram vistos como desajustados, deficientes, e não como sujeitos culturais dentro da sociedade. Como consequência, os surdos, ao longo do tempo, foram sendo excluídos do processo educacional e social, e a culpa pelo fracasso foi postulada, por séculos, à condição da deficiência auditiva, recaindo sobre o próprio excluído.

### 1.6.2 Comunicação Total

A abordagem educacional, denominada Comunicação Total, surgiu na década de setenta do século XX, buscando alternativas para sanar as lacunas deixadas pelo Oralismo, uma vez que muitos surdos não conseguiam falar nem escrever ou, até mesmo, compreender as mais simples informações, apesar das diferentes terapias de fala utilizadas.

Stewart (1993, p. 118) conceitua Comunicação Total como “prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas”. Tal abordagem educacional tinha como objetivo a comunicação com e entre os surdos, podendo utilizar qualquer forma (expressão facial e corporal, gestos, mímicas, sinais, fala simultaneamente com os gestos, etc.), ou seja, o importante era a transmissão de ideias entre o falante e o surdo. Valorizava a fala e os sinais isolados retirados da Língua de Sinais, a mistura das duas modalidades (sinalizada e oral), com prevalência da estrutura da língua oral, a língua dominante.

Para Moura (2000) e Goldfeld (2002), apesar de suas limitações, a Comunicação Total apresentou avanços, pois oportunizou aos surdos a utilização da Libras entre eles, contudo, tal comunicação não ocorria nas escolas. Nesse período, os professores utilizavam a língua de

sinais na estrutura da Língua Portuguesa, o que descaracterizava a sintaxe, a gramática e os elementos fundamentais da Língua de Sinais. Assim, as interações entre os surdos e os ouvintes continuavam limitadas, pois a língua utilizada não permitia que os usuários partilhassem uma língua comum de entendimento e os surdos continuavam apresentando problemas cognitivos produzidos pelo meio, e não pela surdez, especificamente.

### 1.6.3 Bilinguismo

Segundo o dicionário Ferreira (2000, p. 98), o termo bilinguismo remete à “utilização regular de duas línguas por um indivíduo como resultado de um contato linguístico”, por conseguinte, bilíngue é o indivíduo que utiliza duas línguas, independentemente das modalidades, e ocorre por meio da interação sociocultural e linguística dos seus usuários; no caso dos surdos, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

É importante ressaltar que o Bilinguismo não se configura como um método, mas como uma nova proposta educacional. Desse modo, para Sá (1998), uma abordagem bilíngue busca a reestruturação na forma de aceitar a língua e a cultura surda, e a partir de tal posicionamento, há uma mudança na participação dos surdos em todo o processo educacional, de forma efetiva. Nesse sentido, é fundamental que o acesso à língua para as crianças surdas seja oportunizado o mais cedo possível, pois a Libras é a primeira língua. Tal atitude garante melhores condições para o acesso à língua.

O Bilinguismo iniciou apoiado no movimento do multiculturalismo, na luta de várias minorias pelo direito à sua cultura e contra a subserviência a qual eram submetidas. Diferentemente do Oralismo, que entendia a surdez como uma deficiência, para essa concepção, de acordo com Skliar (1998, p.13), a surdez é “uma diferença construída histórica e socialmente, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e representações compartilhadas entre os surdos”. Portanto, a surdez deixa de configurar uma doença e passa a ser analisada como diferença linguística, fruto de um grupo minoritário com língua e traços culturais próprios.

Wilcox (2005) destaca que o reconhecimento da língua de sinais como língua tem seu início na década de sessenta, do século XX, nos Estados Unidos, com as pesquisas de Stokoe e com a publicação do primeiro dicionário de Língua Americana de Sinais (ASL). No Brasil, iniciou-se com a pesquisadora Ferreira Brito, a partir de 1983, mas sem o reconhecimento legal, que somente ocorreu com a Lei nº 10.436/2002 e com o decreto nº 5.626/2005, após muitas lutas e reivindicações.

A Lei nº 10.436/2002 é conhecida como lei da Libras, pois instituiu, oficialmente, a Libras como uma língua, sendo posteriormente regulamentada por meio do decreto 5.626/2005. A lei garante o direito de utilização da Libras como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2, garantindo o enfoque bilíngue; o decreto, por sua vez, fomenta ações públicas para a formação de profissionais ouvintes e surdos para atuarem, efetivamente, com as duas línguas em questão.

A partir do reconhecimento do direito linguístico dos surdos, em utilizar as duas línguas como forma de comunicação e de aprendizagem, desencadeia-se uma série de mudanças em relação à educação dos surdos, no Brasil. Assim, a Libras passa a ser entendida como parte essencial do surdo, atribuindo-lhe identidade própria e como forma de intermediar as relações sociais e os conteúdos curriculares, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, na qualidade de L2.

## 1.7 O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS E O INSTRUTOR MEDIADOR

É importante distinguirmos as funções desenvolvidas no trabalho do tradutor intérprete de Libras e do instrutor mediador no cotidiano da sala de aula, pois as duas funções são semelhantes, em relação ao seu objeto de trabalho, mas diferem nas questões metodológicas e são essenciais para a aprendizagem dos estudantes surdos.

Magalhães Júnior (2007) define o papel do intérprete, da seguinte forma:

Intérprete tem que ouvir e falar ao mesmo tempo, repetindo em outra língua palavras e ideias que não são suas, sem perder de vista o conteúdo, a intenção, o sentido, o ritmo e o tom da mensagem transmitida por seu intermédio. Não tem qualquer controle sobre a complexidade, a velocidade, a clareza ou a lógica do apresentador. Precisa atentar para a concatenação de seu próprio discurso, lembrando-se do ponto exato em que largou cada frase, para fechar com correção um parêntese aberto pelo palestrante em forma verbal subjuntiva. Precisa tomar decisões instantâneas, ininterruptamente. (MAGALHÃES JÚNIOR, 2007, p. 19-20).

Quadros (2004, p. 59) postula que “o intérprete é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação”, operando como uma ponte comunicativa, mediando às relações entre os envolvidos no processo educativo. Assim, esse profissional poderá atuar em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil.

A profissão foi regulamentada em 1º de setembro de 2010, por meio da Lei nº 12.319/2010<sup>9</sup>, mas ainda está em processo de implantação em muitos municípios e Estados. Lacerda e Bernardino (2009) ressaltam que os intérpretes de língua de sinais ainda não são reconhecidos em todo o meio acadêmico, no Brasil; entretanto, em muitos países, esse profissional é reconhecido e valorizado.

A terminologia Instrutor Mediador foi designada, provisoriamente, para esse profissional no Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria Estadual de Educação/SED (CAS/SED, 2014), mas está em processo de estudo e análise para alteração.

O instrutor mediador atua, preferencialmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas pode desempenhar esta função até o Ensino Médio, dependendo do nível linguístico em que o estudante surdo se encontra. Assim, o profissional trabalha diretamente com os estudantes surdos que estão em processo inicial de aprendizagem da Libras e que, portanto, apresentam dificuldades em compreender a interpretação dos conteúdos curriculares, realizada pelo tradutor intérprete de Libras.

Lacerda (2009, p. 35) discorre que o professor, em sala de aula, “é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos”. O tradutor intérprete de Libras não poderá assumir a responsabilidade pela aprendizagem desses estudantes, visto que o seu foco de atuação é a tradução dos conteúdos ministrados pelos professores, durante as aulas. Dessa forma, são os professores os responsáveis pelo ensino e avaliação dos estudantes surdos.

Entretanto, o instrutor mediador, diferentemente do tradutor intérprete de Libras, poderá atuar na reelaboração de algumas atividades com o apoio do professor, objetivando elencar conteúdos e atividades que possam favorecer, efetivamente, a aprendizagem do estudante surdo, mas somente quando for necessário, após observação e análise das condições para o entendimento e execução da atividade proposta pelo professor.

O Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS (2014) sistematizou algumas atribuições de atuação do instrutor mediador com os estudantes surdos, em sala de aula, que são: observar e analisar o nível linguístico (L1 e L2) e o conhecimento dos conteúdos trabalhados pelos professores do estudante surdo; e, a partir do planejamento dos professores, o instrutor mediador analisará as possibilidades do estudante surdo em executar as atividades propostas com autonomia.

---

<sup>9</sup> Artigo 2º - O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Assim, durante as aulas, poderão ocorrer três momentos distintos e o instrutor mediador deverá estar atento a cada um deles, para agir de acordo com a necessidade dos estudantes surdos, sendo: primeiro momento, quando o estudante surdo apresentar condições para realizar as atividades – o instrutor mediador as interpretará, sem modificá-las; segundo momento, quando o estudante surdo apresentar dificuldades para compreender, mas com possibilidade de realizar as atividades - o instrutor mediador deverá providenciar recursos diferenciados para que ele possa realizar as atividades; e o terceiro momento, quando o estudante surdo não apresentar pré-requisitos para a realização das atividades - o instrutor mediador poderá reelaborar e aplicar atividades com recursos diferenciados, para que o estudante surdo possa superar as dificuldades.

Essas atribuições permeiam todo o trabalho desse profissional, pois os estudantes surdos apresentam alta defasagem linguística, tanto em L1 como em L2 e, conseqüentemente, nos conteúdos curriculares. Assim, a parceria entre os professores que atuam diretamente com os estudantes surdos e os instrutores mediadores é fundamental, pois, em alguns momentos, os instrutores mediadores necessitam reelaborar as atividades propostas pelos professores, objetivando a aprendizagem dos estudantes.

## 2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a caracterização e organização da pesquisa, sendo descritos o tipo de pesquisa, a metodologia, os instrumentos de coleta de dados e a caracterização do grupo de informantes participantes da pesquisa.

Inicialmente, este trabalho consistiu em um estudo de revisão bibliográfica, na qual utilizamos diversos autores que tratam dos temas abordados na pesquisa, como: educação de surdos, Libras, alfabetização/letramento, legislações, tradutor e intérprete de Libras, e aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua.

Posteriormente, realizamos a pesquisa de campo em quatro escolas pertencentes à rede estadual de ensino, do município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, com cinco estudantes surdos com graus de perda auditiva neurossensorial/mista e severa/profunda, provenientes de classes populares e atendidos pelos programas do governo federal, cuja faixa etária variava de oito a dezenove anos. Os estudantes foram escolhidos como colaboradores dessa pesquisa por fazerem parte de um grupo de estudantes em processo de aprendizagem de línguas (Libras – L1 e Língua Portuguesa na modalidade escrita – L2).

Também foram realizados: questionários com os professores e com os instrutores mediadores, que atuam diretamente com os estudantes envolvidos na pesquisa; a observação de aulas; a escolha de textos produzidos pelos estudantes, que constituem o *corpus* desta pesquisa; e, por fim, realizamos a tabulação e análise dos dados e dos resultados coletados.

### 2.1. METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como sendo de natureza qualitativa, de caráter etnográfico, a partir de estudos de caso em um grupo composto por cinco estudantes surdos, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Minayo (1995) destaca que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p. 21-22).

A escolha desse tipo de pesquisa, de natureza qualitativa e caráter etnográfico, adveio do fato de focalizarmos questões pontuais, a partir da perspectiva da aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para estudantes surdos, perpassando os estágios de interlíngua. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), tal tipo de pesquisa apresenta uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características de caráter descritivo dos fenômenos estudados.

Os dados da pesquisa foram detalhados por meio de análise de conteúdo, utilizando-se de: (i) questionários com os professores e os instrutores mediadores que atuam, diretamente, com os estudantes pesquisados; (ii) observações e registros no ambiente escolar ocorridos durante as aulas; (iii) análise documental dos textos dos estudantes, a partir das aulas ministradas pelos professores, analisando cada produção escrita, na perspectiva da Língua Portuguesa como L2.

Segundo Lüdke e André (1986) pesquisas que utilizam estudo de caso podem agregar diferentes informantes, mas com a mesma temática de pesquisa, uma vez que “o caso pode ser similar a outros, porém é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 71). Nesta pesquisa, os informantes apresentam características e níveis equivalentes; no entanto, diferenciam-se quando estudados à parte. Desse modo, a escolha por essa metodologia pressupõe o estudo de cinco casos específicos, com estudantes surdos em processo de aprendizagem da língua de sinais e da língua escrita, mas dentro de um contexto e realidade singulares.

Essa metodologia de pesquisa, de acordo com Sarmiento (2003), compõe-se a partir de uma unidade integrada, objetivando conhecer sua globalidade. Nesse sentido, faz-se necessário o estudo de cada estudante com suas especificidades, tanto na aprendizagem de L1 e L2, quanto nas relações pessoal e social com a primeira língua, no ambiente familiar e escolar.

Como citado anteriormente, o grupo escolhido foi composto por cinco estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede estadual de ensino, do município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, selecionados por estarem em processo de aprendizagem, tanto de L1 quanto de L2. Tal critério foi adotado, pois o cerne da pesquisa foi retratar estudantes surdos em processo de aprendizagem de L1 e L2 nas escolas, a partir de uma proposta bilíngue, que compreenda a Libras como L1 e como língua de instrução, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, observando os estágios de interlíngua vivenciados por eles, no transcorrer do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2.

## 2.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

A coleta e a análise de dados decorreram da identificação, tanto das práticas de letramento em Libras como L1, quanto em Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2, perpassando os estágios de interlíngua.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados:

a) Questionários respondidos por professores e instrutores mediadores, a partir de perguntas fechadas, objetivando analisar tanto o desenvolvimento dos informantes, quanto as questões relacionadas à visão que os profissionais têm a respeito desses estudantes;

b) Observações com o intuito de identificar o nível de fluência e proficiência em Libras/L1 e de proficiência em Língua Portuguesa na modalidade escrita/L2, a fim de reconhecer os estágios de aquisição de Libras; distinguir os estágios de interlíngua; e analisar as produções de texto realizadas nas aulas pelos estudantes. A observação e a coleta de dados para a pesquisa ocorreram nas disciplinas de Língua Portuguesa (36h/a), de Ciências (15h/a) e História (15h/a), a partir da produção escrita realizada com cada estudante, de forma natural, durante as aulas ministradas pelos professores em sala, sem qualquer interferência por parte da pesquisadora. As três disciplinas foram escolhidas, pois os professores, após as atividades realizadas, solicitaram que os estudantes produzissem textos escritos. Nesse sentido, foi possível acompanhar o desenvolvimento das aulas, desde a explicação dos conteúdos até a produção dos textos analisados nessa pesquisa: inicialmente, os professores apresentaram os conteúdos, por meio de diversas estratégias que serão descritas no terceiro capítulo deste estudo; nesse momento, os instrutores mediadores realizavam o trabalho de interpretação, para que os estudantes pudessem compreender com maior clareza o quê os professores estavam ensinando, utilizando, para isso, vários recursos diferenciados; e, finalmente, os estudantes produziram os textos solicitados;

c) Tabulação e análise dos dados coletados, a partir dos textos escritos, produzidos pelos estudantes no decorrer das aulas.

## 2.3 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE INFORMANTES

Os cinco (05) informantes dessa pesquisa são surdos, matriculados em escolas da rede estadual de ensino, no Ensino Fundamental, residentes no município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. São aprendizes da Libras e da Língua Portuguesa na

modalidade escrita, com registros de diferentes níveis socioculturais e linguísticos, tanto em L1 quanto em L2.

Ressalta-se que, para manter a integridade dos participantes, suas identidades foram preservadas e as informações fornecidas, por meio da coleta de dados, foram utilizadas apenas com fim de pesquisa, conforme preconiza a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

### 2.3.1 Perfil dos informantes

Escola	Informante	Idade	Sexo	Ano Escolar
Escola 01	Aluno A	08 anos	M	2º EF
Escola 02	Aluno B	09 anos	M	3º EF
Escola 03	Aluno C	13 anos	M	4º EF
Escola 04	Aluno D	11 anos	M	5º EF
	Aluno E	19 anos	M	7º EF

Tabela 1 – Perfil dos estudantes/informantes/2014

A escola 01 localiza-se em um bairro de periferia, bem afastado do centro, com pouca estrutura de serviços. Atualmente, oferece cursos de Ensino Fundamental (1º a 9º Ano), Ensino Médio, Projeto da Educação de Jovens e Adultos - EJA na etapa Ensino Médio, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo estudantes com deficiência intelectual, motora, visual e surdez no ensino regular; no entanto, não oferece a Sala de Recursos Multifuncionais para atendimento dos estudantes, assim, estes são conduzidos para outra escola, nesse mesmo bairro.

O informante A está matriculado na unidade escolar 01, no 2º ano do Ensino Fundamental, atualmente, com 08 anos de idade. Sua escolarização iniciou-se na última etapa da Educação Infantil, em uma escola especial para estudantes surdos, mas em razão de não ter sido frequente nas aulas, não conseguiu adquirir a Libras com seus colegas.

Segundo informações coletadas pela professora do estudante/informante, a família optou em efetuar a matrícula nessa escola por residirem no mesmo bairro, e não pelas questões pedagógicas. É oriundo de uma família ouvinte, que não utiliza a Libras como forma de comunicação.

Por falta de uso da língua de sinais no ambiente familiar, os surdos enfrentam grandes dificuldades no decorrer da aprendizagem escolar. Skliar (1997) ressalta a importância da

comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, pois as relações comunicativas favorecem a imersão cultural dos surdos na comunidade em que se encontram inseridos, tal como acontece com os filhos ouvintes; no entanto, o autor enfatiza que o desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorre por meio do acesso à língua de sinais, por intermédio das interações com adultos surdos proficientes em Libras.

Batista e Reis (2011) complementam que as famílias, em muitas situações, se sentem impotentes por desconhecerem a Libras. Tal situação provoca uma comunicação restrita e fragmentada, utilizando somente mímicas e gestos. A maior preocupação dos pais inicia-se na fase de adolescência dos filhos, por toda a problemática que essa fase envolve.

A escola 02 localiza-se em um bairro de periferia, também bem afastado do centro, com pouca estrutura de serviços. Oferece cursos de Ensino Fundamental (1º a 9º Ano), Ensino Médio e curso estadual preparatório para ingresso na educação superior, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Os estudantes com deficiência intelectual, motora e surdez frequentam normalmente as aulas no ensino regular e, no período inverso da escolarização, a Sala de Recursos Multifuncionais, para atendimento Educacional Especializado (AEE).

O informante B iniciou a escolarização no ano de 2011, em uma escola municipal, mas não participou dos atendimentos propostos, o que dificultou a interação com os outros estudantes da classe, pois os demais eram ouvintes e a comunicação ocorreu somente na modalidade oral. Em 2012, foi transferido para a referida escola, no 2º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, encontra-se matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, com 09 anos de idade. Por opção da família, não foi matriculado na Educação Infantil, portanto, só iniciou a escolarização a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. É oriundo de uma família ouvinte, que não utiliza a Libras como forma de comunicação. De acordo com Laborit (1994), a carência da língua causará diversos transtornos na comunicação, uma vez que os adultos ouvintes não compreendem a criança surda, de modo que o autor compara essa relação com um filme mudo sem legendas.

A escola 03 localiza-se em um bairro de periferia, também bem afastado do centro, com pouca estrutura de serviços. Atualmente, oferece cursos de Ensino Fundamental (1º a 9º Ano) e Ensino Médio, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno e, no período inverso da escolarização, oferece a Sala de Recursos Multifuncionais para atendimento Educacional Especializado (AEE), para os estudantes com deficiência intelectual e surdez, matriculados na unidade escolar.

O informante C iniciou a escolarização somente a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, sem frequentar a Educação Infantil. Foi matriculado nessa escola no ano de

2007, no 1º ano do Ensino Fundamental, permanecendo no 2º ano de 2008 a 2009. Conseguiu aprovação em 2010 para no 3º ano, mas foi reprovado nos três anos seguintes (2010, 2011 e 2012). No ano de 2013, foi aprovado para o 4º ano, repetindo esta etapa no ano subsequente (2014). É oriundo de uma família ouvinte, que não utiliza a Libras como forma de comunicação. Para Batista e Reis (2011), os efeitos dessa falta da língua de sinais nas relações diárias ocorrem dentro da própria casa do indivíduo, como por exemplo: não participar das conversas, não se perguntar como foi seu dia, não se comentar o que é passado no jornal, etc.

Os informantes D e E estão matriculados na escola 04, que se localiza em um bairro de periferia, mas com boa estrutura de serviços. Atende estudantes com deficiências físicas, intelectuais, visuais e auditivas e, no período inverso da escolarização, oferece para esses alunos a Sala de Recursos Multifuncionais, para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atualmente, oferece cursos de Ensino Fundamental (1º a 9º Ano) e Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Esses estudantes são oriundos de famílias ouvintes, que não utilizam a Libras como forma de comunicação; no entanto, conforme ressaltado anteriormente, é fundamental que os familiares compartilhem e aceitem a língua de sinais. Conforme Batista e Reis (2011), é importante que os pais conheçam a Libras para participarem, efetivamente, da educação de seus filhos, transmitindo-lhes conceitos e conhecimentos.

O estudante D iniciou seus estudos no ano de 2009, no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola especial para o atendimento de estudantes surdos, permanecendo nessa instituição até o 3º ano, ou seja, até o ano de 2012. No ano seguinte (2013), foi transferido para uma escola da rede municipal de educação, onde permaneceu somente nesse ano letivo, frequentando o 4º ano do Ensino Fundamental. Em 2014, foi transferido, no 5º ano do Ensino Fundamental.

O estudante E iniciou escolarização no ano de 2005, em uma escola especial para o atendimento de alunos surdos, onde permaneceu até o 4º ano do Ensino Fundamental (2008). No ano seguinte (2009), foi transferido para a escola 04, no 5º ano, e aprovado em 2010 para o 6º ano, repetindo esta etapa por três anos consecutivos. Em 2013, foi aprovado para o 7º ano, etapa que está cursando, atualmente.

Skliar (1998) assinala que a condição de ser surdo, em relação à língua de sinais, bem como a sua desvalorização perante a sociedade ouvinte, levam os surdos a formarem uma comunidade linguística minoritária. Skliar (1998) ainda ressalta que:

[...] inúmeras investigações já comprovaram com dados científicos rigorosos que a língua de sinais é a língua natural das pessoas surdas e que cumpre todas as funções de qualquer outra língua, apesar disto, continua uma tendência em sua desvalorização, o que faz com que a maioria das famílias não se interesse por este aprendizado. (SKLIAR, 1998, p. 38).

É inegável a importância da aceitação e da utilização da Libras, como L1, pelos familiares de surdos, desde os primeiros anos de vida; entretanto, nos casos analisados nessa pesquisa, os estudantes/informantes somente iniciaram o processo de aprendizagem ou mesmo o contato direto e efetivo com a língua de sinais, a partir da escolarização. Tal situação prejudicou enormemente a comunicação, a estruturação do pensamento, a interação com outros surdos e ouvintes, e a aprendizagem dos conteúdos curriculares, dificultando a aprendizagem da L1. Os primeiros anos de vida são determinantes para a aquisição da língua, mas nos casos apresentados na pesquisa, fica nítido o quanto a falta do uso da língua dificultou o desenvolvimento das funções mentais e, conseqüentemente, todo o processo de aprendizagem, de maneira geral.

### 2.3.2 Graus e tipo de perdas auditivas

Surdo é a pessoa que apresenta perda auditiva, a partir de setenta decibéis<sup>10</sup>, usuária da língua de sinais e bilíngue, pois, segundo Karnopp (2004, p. 106) “ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar também uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita”.

O gráfico 1 apresenta o percentual de tipo de perdas auditivas do grupo analisado:

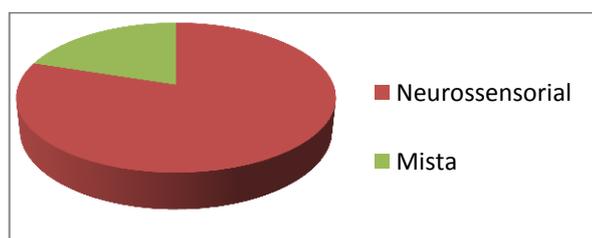


Gráfico 1- Perda Auditiva

<sup>10</sup> Decibéis (dB) é a unidade usada para medir a intensidade de um som.

Os dados expostos no gráfico evidenciam que somente o estudante/informante B foi diagnosticado com perda do tipo mista<sup>11</sup>; os demais estudantes/informantes (alunos A, C, D e E) apresentam perda neurossensorial<sup>12</sup>, sendo esta a forma mais comum de surdez.

A perda auditiva é considerada como surdez a partir de setenta decibéis, sendo classificada como severa e profunda<sup>13</sup>, diagnosticada por exames audiométricos. O gráfico 2 representa os diferentes graus de surdez dos pesquisados.



Gráfico 2 - Graus de surdez

O informante A apresenta perda do tipo neurossensorial de grau profundo na orelha esquerda e grau severo na orelha direita; o estudante/informante B apresenta perda do tipo mista de grau severo bilateralmente; o estudante/informante C apresenta perda do tipo neurossensorial de grau profundo bilateralmente; o informante D apresenta perda do tipo neurossensorial de grau profundo em orelha direita e em grau severo em orelha esquerda; e, finalmente, o estudante/informante E apresenta perda auditiva do tipo neurossensorial de grau profundo em orelha direita e em grau severo em orelha esquerda.

### 2.3.3 Estágios de aquisição na Libras

O gráfico 3 corresponde aos níveis de estágios de aquisição na Libras.

<sup>11</sup> Mista: quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Geralmente, ocorre devido a fatores genéticos, determinantes de má formação.

<sup>12</sup> Neurossensorial: quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de lesão é irreversível; as causas mais comuns são: meningite e a rubéola materna. (SEESP/MEC, 2006).

<sup>13</sup> Severa – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Esse tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar.

Profunda – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral.

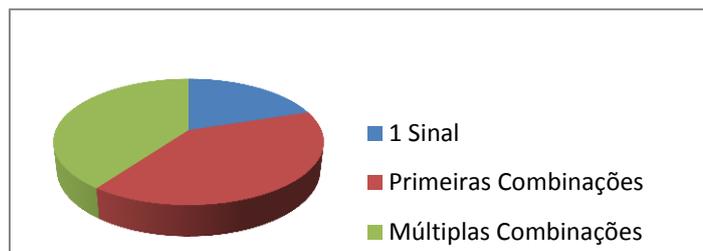


Gráfico 3 - Níveis de estágios de aquisição da Libras

O informante A apresenta características do estágio de um sinal, utilizando muitos apontamentos quando os objetos estão presentes, no decorrer do diálogo. Faz uso do sistema gestual primário ou caseiro, no decorrer da comunicação, sendo que esses gestos foram criados e utilizados pelos familiares e o aluno. Emprega expressão corporal e facial, gestos como elo comunicativo; apontação para indicar os referentes, movimentos repetidos e alongados; e muitos gestos que representam ícones<sup>14</sup>.

Os informantes B, C e E apresentam características do estágio das primeiras combinações, mas, em alguns momentos, utilizam sinais caseiros, durante a sinalização; também há o apoio de utilização de sinais icônicos<sup>15</sup>, no decorrer da comunicação.

O informante D apresenta características do estágio das múltiplas combinações; utilizando as super generalizações, consegue usar referentes que não estão presentes no ato da fala e fazer associações. Apresenta grande variedade no vocabulário e alguns recursos morfológicos da língua de sinais.

Os quatro primeiros informantes, a partir do contato com instrutores mediadores e professores surdos, iniciaram a aprendizagem da Libras na escola, portanto, somente a partir do contato com a língua de sinais no ambiente escolar é que ocorre a comparação desses sinais caseiros com a Libras. Em algumas situações, esses aprendizes encontram dificuldades em aceitar a nova língua e estabelecer as conexões que se fazem necessárias, no momento da aprendizagem linguística.

Os informantes apresentam dificuldades em utilizar sinais de pessoas ou objetos que não estão presentes, durante o ato comunicativo; há necessidade de visualização concreta dos elementos envolvidos na fala, com referentes presentes; ordenam os sinais, a partir das

<sup>14</sup> Para Klima e Bellugi (apud ADRIANO, 2010), a iconicidade tem função importante durante o processo de uso do sistema caseiro de sinais, podendo evoluir até os sinais que compartilham o mesmo ícone na língua de sinais.

<sup>15</sup> “Os sinais icônicos fazem alusão à imagem do seu significado e os sinais arbitrários são aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que representam.” (STROBEL; FERNANDES, 1998, p. 07).

relações gramaticais entre sujeito-verbo (SV); já os informantes C e D, ordenam a partir de verbo-objeto (VO).

#### 2.3.4 Níveis de Interlândia

O gráfico 4 retrata os níveis de interlândia apresentados nos textos produzidos pelos informantes da pesquisa:

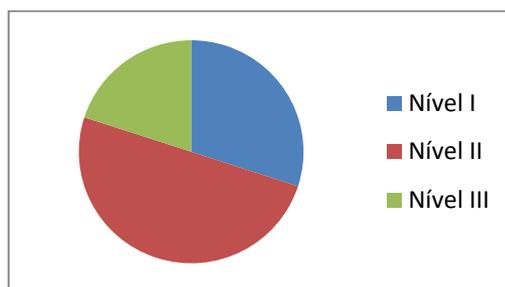


Gráfico 4 – Níveis de interlândia

Os informantes A e B apresentam características predominantes do estágio de interlândia I (IL1), sendo que, nos primeiros, há o predomínio de construções fundamentalmente por palavras, conceitos que representam uma ideia, utilização de verbos no infinitivo e uso de artigos, sem adequação necessária, ou seja, há o predomínio total da estrutura da Libras nas produções escritas. Os informantes B, C e E apresentam características do estágio de interlândia II (IL2), flexionando alguns verbos, empregando verbos de ligação em algumas produções, utilizando artigo e algumas preposições, construindo textos com sentido, mas apresentando poucas características da Libras. O informante D demonstra características do estágio de interlândia III (IL3).

#### 2.3.5 Fluência e Proficiência linguística

O termo “fluência” tem origem no latim “*fluens*”, ou seja, fluir e o termo “competência” também tem origem no latim “*competere*”, significando aptidão. A fluência remete a questões relacionadas ao ritmo da comunicação, espontaneidade, interação, proficiência a excelência, domínio e competência gramatical. A tabela 2 evidencia dados relacionados à fluência e à competência linguística dos estudantes pesquisados em L1 e L2.

Informante	Libras		Língua Portuguesa na modalidade escrita	
	Fluência	Proficiência	Fluência	Proficiência

Aluno A	Não	Não	Não	Não
Aluno B	Não	Não	Não	Não
Aluno C	Sim	Não	Não	Não
Aluno D	Sim	Sim	Não	Sim
Aluno E	Não	Não	Não	Não

Tabela 2- Fluência e Proficiência em L1 e L2

De acordo com a tabela 2, percebemos que os estudantes/informantes A, C e E não apresentam fluência e proficiência em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita; o informante B apresenta fluência em Libras, mas não é proficiente em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita; o informante D apresenta fluência e proficiência em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nessa perspectiva, os informantes pesquisados iniciam o processo de escolarização não fluentes e, conseqüentemente, não proficientes na língua de sinais (L1) e também na Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), visto que não tiveram oportunidade de conviver com surdos adultos ou ouvintes sinalizadores no ambiente social e familiar. Trofimovich e Baker Pereira (apud FRONZA, 2006) reforçam que a fluência em língua de sinais remete a uma seqüência harmônica entre os movimentos, o quê, em língua oral, é caracterizada pela velocidade da fala, ou seja, o ritmo empregado na comunicação. Proficiência, segundo Vecchio e Guerrero (apud PEREIRA; FRONZA, 2006), é a sistematização dos elementos linguísticos. Assim, os termos estão interligados, no entanto, alguns falantes são considerados fluentes, mas não proficientes.

Martins (2010) ressalta a importância do modelo linguístico no processo de construção de identidade e do conhecimento na língua de sinais. Com base nisso, percebemos a importância do contato direto e do uso da L1 o mais cedo possível, visto que as crianças necessitam de modelos linguísticos competentes para que possam se tornar fluentes e proficientes em Libras. Conseqüentemente, ao iniciarem a escolaridade, possuirão conhecimentos suficientes na língua de sinais, como os estudantes ouvintes possuem em sua língua oral, e não apresentarão tantas defasagens ou deficiências linguísticas. Sacks (2010) não considera mentalmente deficiente o ser humano que não utiliza uma língua para se comunicar, mas limitado. No caso dos estudantes surdos pesquisados, ao chegarem à escola desprovidos da L1, por falta de acesso quando pequenos em seu ambiente familiar, tornaram-se dependentes, não conseguindo expor seus pensamentos de forma ordenada e também não interagindo de forma natural.

### 3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS

No capítulo 3, Apresentação dos Dados e Resultados, realizaremos a exposição detalhada da análise dos dados coletados com os cinco informantes da pesquisa, sendo que esses estão em processo de aprendizagem da Libras (L1) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2). Também apresentaremos a análise dos resultados obtidos, com base nos textos produzidos por esses estudantes em sala de aula, a partir das aulas proferidas pelos professores e mediadas pelo trabalho do instrutor mediador.

#### 3.1 ANÁLISE DOS DADOS

Os textos que constituem o *corpus* desta pesquisa são produções escritas dos estudantes surdos que participaram desta investigação, produzidos a partir dos conteúdos proferidos pelos professores em sala de aula. Para tanto, observamos as aulas e aplicamos questionários com os profissionais que atuam diretamente com eles, ou seja, os professores e os instrutores mediadores.

Todos os professores participantes têm formação de nível superior, contudo, ainda não realizaram curso de formação em Libras para atuarem com os estudantes surdos; este fato foi relatado por muitos dos profissionais como grande complicador para a realização do trabalho pedagógico, mesmo com o apoio contínuo do instrutor mediador, durante as aulas. Outro dado relevante apresentado pelos professores foi a dificuldade dos pais na comunicação em Libras com seus filhos que, na maioria dos casos pesquisados, se encontram em processo de aprendizagem da L1, uma vez que iniciaram esse processo somente após o começo da escolarização.

Os instrutores mediadores envolvidos na pesquisa têm formação em nível superior e possuem avaliação realizada pelo CAS/SED/MS para atuar com estudantes surdos. Foi relatado por eles que os estudantes participam de todas as atividades propostas nas escolas, interagindo com todos os profissionais e com os colegas; utilizam como forma de comunicação, ora sinais isolados, ora a Libras, visto que os alunos estão em processo de aprendizagem das duas línguas, simultaneamente; em relação à Língua Portuguesa na modalidade escrita, eles encontram muitas dificuldades, uma vez que esta, além de ser a L2, se apresenta em uma modalidade diferente de sua L1 (modalidade sinalizada).

### 3.1.1 Informante A

O informante A utiliza gestos caseiros<sup>16</sup> e apontamentos no transcorrer da comunicação com os professores, colegas e familiares, pois, por fazer parte de uma família ouvinte e usuária da língua oral, vivenciou experiências linguísticas de forma fragmentada e, como resultado, não se apropriou da língua de sinais, apenas utilizando um combinado de gestos. Sacks (2010) alerta sobre a importância da aquisição e do uso da Libras desde os primeiros anos de vida, pois, do contrário, os surdos poderão ter o desenvolvimento linguístico e cognitivo prejudicados, uma vez que somente o contato direto com pessoas fluentes na língua de sinais proporcionará livre intercuro de pensamento e de fluxo de informações, favorecendo o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, o que irá proporcionar melhor habilidade na leitura e na escrita.

No caso do informante A, a falta de acesso e de uso da língua de sinais abriu lacunas em relação à comunicação e à aprendizagem em todos os sentidos, causando limitações, inclusive, nas atividades mais simples e restringindo seu vocabulário a poucos gestos e a apontamentos de objetos ou pessoas.

Na escola, encontrou dificuldades no processo de comunicação e de aprendizagem dos conteúdos curriculares, uma vez que os gestos utilizados ocupavam as funções de uma língua e não ofereciam subsídios necessários para efetivá-la, concretamente, como língua. Rinaldi (1997) destaca que o objetivo da escola é oportunizar o desenvolvimento da língua de sinais como forma de expressão linguística, suporte do pensamento e desenvolvimento linguístico e cognitivo, a fim de propiciar o aprendizado dos conteúdos curriculares. Em relação ao processo de aprendizagem da Libras, apresenta características relativas ao estágio de um sinal, mas conserva algumas particularidades do estágio pré-linguístico, como o apontar para os objetos, sem utilizar gestos ou sinais.

Está redimensionando o ato de apontar para a utilização de sinais, correspondendo ao objeto escolhido, ao uso de expressões faciais, à repetição de sinais e movimentos amplos. Em relação ao processo de aprendizagem da estrutura da Língua Portuguesa escrita, apresenta características que remetem ao nível de interlíngua I – (IL1), semelhante à gramática da língua de sinais. Podemos identificar tais princípios nos dois textos (Texto 1 e 2) a seguir:

---

<sup>16</sup> Sinais caseiros emergem entre familiares de pessoas surdas e são convencionados entre eles (pais ouvintes e filhos surdos). Esses sinais apresentam um caráter emergencial, no sentido de que surgem em um estado de crise comunicativa, em um contexto familiar em que pais ouvintes não conhecem a língua de sinais, nem a criança surda tem conhecimento da língua oral (nesse contexto, o português) de seus pais. (ADRIANO, 2010, p. 43).

O texto 1 foi produzido durante a aula da disciplina de História, na qual a professora trabalhou o conteúdo curricular “Noções de casa, de lar”<sup>17</sup>:

**bom casa  
casa azul**

Texto 1

Percebemos no texto que, embora seja constituído de apenas duas frases simples, é possível identificar, na estrutura textual, que houve compreensão, do conteúdo apresentado pela professora, no decorrer da aula. Nesse sentido, pode-se dizer que o texto apresenta coerência, representada pela predominância de palavras de conteúdo (substantivos e adjetivos), e a produção não apresenta pontuação, verbo de ligação, preposições ou uso de conjunções e verbos.

O texto 2 foi produzido durante a aula de Língua Portuguesa, na qual a professora apresentou uma adaptação da música infantil “A janelinha”<sup>18</sup>.

**Janelinha fechar.  
Sol abrir**

Texto 2

O segundo texto apresenta uma sequência simples de palavras, mas sem o sentido global do texto utilizado pela professora; por conseguinte, o vocabulário utilizado demonstra que foram retiradas palavras pertencentes ao texto base, como forma de dar sentido e forma à sua produção escrita. Identificamos a ausência de frases complexas, um único ponto final e os verbos “Fechar” e “Abrir” empregados no infinitivo.

As dificuldades apresentadas pelo informante A na Língua Portuguesa como L2 remetem à falta de pré-requisitos essenciais para a elaboração de uma produção de texto escrito, como por exemplo: conhecimento linguístico restrito em sua L1; vocabulário e conhecimento de mundo reduzido; e falta de interação com outros surdos usuários da Libras.

---

<sup>17</sup> Conteúdo curricular retirado da disciplina de História, Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.letras.com.br/#!musicas-infantis/a-janelinha>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

### 3.1.2 Informante B

A família do informante B não utiliza a Libras como forma de comunicação - situação que lhe acarretou diversas dificuldades linguísticas e de aprendizagem. Ele iniciou os primeiros contatos com a sua L1 somente na escola e, atualmente, de acordo com a professora, seus familiares ainda não aceitam e não entendem a importância da língua para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

As crianças surdas necessitam do contato direto com surdos adultos, por estes servirem como modelo linguístico e serem membros de sua comunidade; assim, conseqüentemente, adquirirão a sua língua de forma natural, por meio do contato com seus pares. Quadros (1997) ressalta que a utilização da L1 norteia e promove o acesso aos conhecimentos escolares e, por essa razão, é fundamental que os surdos aprendam a Libras e que esta língua faça parte das suas experiências de vida. Portanto, é fundamental a exposição à língua de sinais desde bebê, para evitar atrasos no processo de aquisição de língua e de aprendizagem. No tocante a essa questão, Quadros e Campello (2010) reforçam a importância da Libras como um direito linguístico que deve ser assegurado aos surdos.

Atualmente, em relação à aquisição de Libras, o informante B encontra-se no estágio das primeiras combinações, mas ainda utiliza, em alguns momentos, características relacionadas ao estágio de um sinal, uma vez que deixou de utilizar apontamentos, no início do ano de 2014. Utiliza expressões corporais e, até mesmo, mímicas; está na fase inicial da marcação das sentenças interrogativas com expressões faciais, concomitantemente, com os sinais; estabelece o olhar durante a comunicação; faz uso do sinal de negação não manual pelo movimento da cabeça; emprega, em algumas ocasiões, classificadores e, no decorrer da comunicação, utiliza sinais da Libras, não sendo observado o uso de gestos caseiros. Elabora e utiliza sentenças simples, a partir do sujeito + verbo (SV), em alguns casos, com verbo + objeto (VO), reconhecendo o significado dos vocabulários e associando-os aos seus campos semânticos.

A seguir, analisaremos dois textos produzidos pelo informante B, (Texto 3) com características peculiares ao nível de interlíngua I – (IL1) e o (Texto 4) que apresenta aspectos linguísticos inerentes ao nível de interlíngua I – (IL2), segundo Brochado (2003). Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam, como características fundamentais nesse estágio, o emprego constante das estruturas linguísticas das duas línguas e a utilização de forma inadequada de artigos, preposições e expressões gramaticais, objetivando criar hipóteses a respeito dos elementos gramaticais.

O texto a seguir foi produzido na aula da disciplina de Língua Portuguesa, na qual o professor trabalhou o gênero textual bilhete<sup>19</sup>, a partir do tema Copa do Mundo. Antes da elaboração da produção textual, foram realizadas as seguintes atividades: vídeo documentário<sup>20</sup>, leitura de revista<sup>21</sup>, discussão sobre o tema, organização das tabelas dos jogos<sup>22</sup> e pesquisa no Google acerca dos países participantes<sup>23</sup>.

<p><b>Amigo</b></p> <p><b>Hoje jogo</b>  <b>Torcida brasil futebol</b>  <b>grupo ver tv.</b></p> <p><b>Zeca</b><sup>24</sup></p> <p>Texto 3</p>
---

Percebemos que o informante B compreendeu o gênero textual bilhete, pois utilizou em seu texto elementos que o compõem, iniciando a produção com a identificação do destinatário (pessoa que receberá o bilhete) “Amigo”, determinando o início da produção; a seguir, apresentou informações acerca do assunto e seu objetivo; e, por fim, encerrou com seu nome (assinatura).

O texto contemplou três sentenças com vocabulário simples, sistema pronominal de forma inconsciente, nomeando somente os objetos presentes no ato da fala; o discurso compõe-se sem o uso de elementos de ligação, mas apresenta letra maiúscula e pontuação. Ao analisar a produção escrita, pode-se detectar que apresenta características correlatas de um aprendiz iniciante de L2: como colocação de palavras, sem a preocupação de organizá-las em parágrafos. O informante B demonstrou ter conhecimento da estrutura do gênero textual solicitado para a produção, ou seja, redação de um bilhete, convidando um amigo para assistir junto com ele a um dos jogos realizados durante a Copa do Mundo.

Já o texto 4, também produzido durante a aula de Língua Portuguesa, resultou de uma atividade realizada a partir do gênero textual receita<sup>25</sup>, na qual ele registrou os ingredientes e os procedimentos para o preparo de uma receita de gelatina.

<sup>19</sup> Gênero textual que se caracteriza por mensagens simples e rápidas.

<sup>20</sup> Vídeo. Disponível em: <<https://youtu.be/8ADW7WMbUZ8>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

<sup>21</sup> Revista Veja. Jun. 2014.

<sup>22</sup> MARINHO, A. **Brasil na Copa**. 2014. Disponível em: <<http://copadomundo.uol.com.br/tabela-da-copa/>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

<sup>23</sup> MACEDO, L. **Países que participaram da Copa do Mundo/2014**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

<sup>24</sup> Não é o nome verdadeiro do aluno.

<sup>25</sup> Gênero textual que apresenta duas partes bem definidas: ingrediente e modo de fazer.

<p><b>Gelatina</b>  <b>colocar água.</b>  <b>tudo bater liquidificador e gelar.</b></p>
---

Texto 4

Observou-se que a produção apresenta sentido e coerência, seguindo a estrutura do gênero textual solicitado. O vocabulário demonstra seleção de palavras utilizadas no texto original e estrutura gramatical das frases semelhante à estrutura da língua de sinais, em que retrata algumas questões relativas à produção escrita na Língua Portuguesa como L2, consoante ao seu estágio de interlíngua, mas com predomínio de palavras de conteúdo (substantivos e verbos), e vocabulário sem variação semântica, limitando-se ao concreto. Segundo Brochado (2003), o exemplo de texto apresenta características relativas ao nível de interlíngua II – (IL2), com características de um aprendiz de L2.

### 3.1.3 Informante C

O informante C conserva alguns gestos caseiros, durante o seu diálogo; como foi salientado anteriormente, esses gestos não configuram sinais da Libras e não apresentam estrutura linguística. Esse fato revela que ele não foi exposto, quando pequeno, à língua de sinais, visto que sua família utiliza a língua oral como forma de comunicação, segundo relatos da professora. Vale lembrar que Karnopp (1999) reitera a importância das crianças surdas desde pequenas serem expostas ao contato com a língua de sinais, pois a partir dessas experiências linguísticas, adquirirão a Libras sem instrução especial, ou seja, naturalmente, sem necessitar da presença do professor. Bernardino (2000) destaca a importância da aprendizagem da Libras para o desenvolvimento do aluno surdo, uma vez que ela é importante via de acesso para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

Por estar em processo de aprendizagem da Libras, no estágio das primeiras combinações, o informante C apresenta dificuldades em compreender os conteúdos curriculares trabalhados pelos professores regentes em sala de aula. Em algumas situações, emprega classificadores<sup>26</sup> para conseguir efetivar a comunicação com os professores e colegas, uma vez que não se apropriou completamente da língua. Apresenta dificuldades em

---

<sup>26</sup> Segundo Ferreira Brito (1995), classificadores são formas representadas por meio das configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância.

associar os sinais da Libras a seus campos semânticos; começou a utilizar participantes (pessoas) na sentença e, aos poucos, foi incluindo-os no espaço de sinalização.

Nos textos (Texto 5 e 6) produzidos pelo informante C, de acordo com os estudos de Brochado (2003), foi possível identificar características referentes ao nível de interlíngua II – (IL2).

Para a produção do texto 5, inicialmente, o estudante assistiu ao vídeo<sup>27</sup> “Brasil: a fábrica de futebol”, refletiu e discutiu o conteúdo em pauta e, em seguida, foram apresentadas as figuras, as palavras-chave e o texto<sup>28</sup> “Neymar: o protagonista da seleção”, do gênero textual notícias<sup>29</sup>. Tais procedimentos estão em consonância com as ideias de Quadros e Schmiedt (2006) que preconizam a importância do professor instigar o estudante antes da realização do texto, objetivando resgatar os seus conhecimentos prévios sobre o tema, provocando interesse e discussões pertinentes.

Após a finalização dessa etapa, o informante C elaborou o seguinte texto, a partir do tema Futebol, apresentado e discutido na disciplina de Língua Portuguesa:

<p><b>Futebol</b>  <b>Os meninos pequenos jogo futebol Brasil.</b>  <b>Os meninos crescer e brincar jogo futebol juntos.</b>  <b>Brasil copa mundo ganhar.</b>  <b>Brasil gol ganhar.</b>  <b>O futebol bom gol feliz.</b></p>
--

Texto 5

Observando o texto acima, percebe-se a presença de elementos de coesão e coerência, escritos pelo estudante, a partir da proposta inicial do tema Copa do Mundo. O texto não está organizado em parágrafos, é representado por tópicos, mas com continuidade, e em frases justapostas, em que o autor esforça-se em produzir sentido e cria hipóteses procurando relacionar os elementos gramaticais. Nesse sentido, há consciência da existência destes, entretanto, sem conhecimentos linguísticos suficientes para utilizá-los de forma adequada.

O informante buscou na repetição das palavras meninos, jogo e Brasil reforçar a ideia de continuidade e progressão para obtenção de um texto, e não um amontoado de frases.

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/KIbAApAFOCI>>. Acesso: em 25 jun. 2014.

<sup>28</sup> Texto da Revista Veja. 23 jun. 2014.

<sup>29</sup> Gênero textual de caráter jornalístico, com objetivo de informar e caracterizado por uma narrativa técnica.

Constata-se o emprego de verbos no infinitivo e de artigos; no entanto, há ausência de verbos de ligação, de preposições e de conjunções, no decorrer do texto.

As características apresentadas na produção textual denotam que o estudante está em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, mas para avançar nos estágios de interlíngua na escrita, são necessárias atividades desafiadoras, sobretudo, as que contemplem as especificidades dessa nova língua. Além disso, é preciso lembrar que todo o processo de produção, de interpretação, de análise e de compreensão dos elementos morfológicos, sintáticos e semânticos é mediado pela primeira língua do surdo: a língua de sinais.

Na aula de Ciências, foi trabalhado pela professora o texto “A digestão começa pela boca”<sup>30</sup> e, a partir dessa temática, foi solicitado que os estudantes produzissem um texto escrito. O informante C necessitou realizar a leitura do texto original por três vezes e utilizou ilustrações para compreender os conceitos de dentes, saliva, bolo alimentar, língua, esôfago e estômago, visto que desconhecia tais palavras.

<p><b>Digestão</b></p> <p><b>Os dentes cortar comida.</b></p> <p><b>Mistura comida tudo e saliva fazer bolo alimentar.</b></p> <p><b>Língua bolo alimentar e esôfago depois estômago.</b></p>
---

Texto 6

Percebe-se que o texto 6 apresenta título relacionado ao tema proposto, está estruturado por frases sintéticas, com estrutura gramatical das frases semelhante à estrutura da língua de sinais; apresenta certa coerência e coesão. Encontramos elementos de ligação “e” na segunda e terceira frases, uso de pontuação (ponto final) e letra maiúscula no início de cada uma das frases. Os verbos “cortar, misturar e bater”, no infinitivo, marcam características da língua de sinais, mas com estrutura próxima da língua portuguesa.

#### 3.1.4 Informante D

Apesar do contexto familiar do informante D utilizar como meio de comunicação a língua oral, sua mãe entendeu a especificidade da questão linguística do filho e empregava, em algumas situações, os sinais que aprendeu em cursos de Libras e também com seu próprio filho nas situações cotidianas. Por ter estudado dois anos em uma escola especial para alunos

<sup>30</sup> Texto retirado do livro *Eu gosto de Ciências*, Célia Passos e Zeneide Silva, Editora IDEP, 5º ano, 2012.

surdos e conviver com outros surdos, atualmente, o informante D apropriou-se da língua de sinais, conseguindo estabelecer comunicação direta. Por isso, Fernandes (1990) destaca a importância da língua como principal instrumento de interação social da pessoa com os seus pares, e também define como meio de expressão e de comunicação por eles.

O informante D encontra-se no estágio das múltiplas combinações, conhecido como a “explosão de vocabulário”; diferencia substantivos, verbos e estabelece algumas flexões verbais. No decorrer do diálogo, possui sequência lógica, produção de sentenças complexas e também com diferenciação derivacional; utiliza as palavras pertencentes ao mesmo campo semântico e apresenta operadores argumentativos. Também, durante o diálogo, utilizou referentes não presentes, distribuindo-os nos pontos adequados no espaço.

Para Quadros e Schmiedt (2006), nesse estágio, o surdo começa a combinar unidades de significado formando palavras, são utilizadas as expressões faciais e o jogo de papéis desempenhados através da posição do corpo.

É nítida a utilização consciente dos parâmetros, ou seja, dos cinco componentes que formam os sinais da Libras como configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais (expressões corporais e faciais) no transcorrer da sinalização; apresenta fluência nos níveis sintático, morfológico e semântico da Libras.

Segundo a categorização de Brochado (2003), os textos (Textos 7 e 8) apresentam características referentes ao nível de interlíngua III – (IL3), no qual há predomínio de formas e estruturas compatíveis com a Língua Portuguesa, ou seja, o emprego da gramática nos seus níveis, principalmente no sintático.

A seguir, analisaremos o texto “A lenda do lobisomem”, produzido pelo informante D. A professora iniciou a aula explicando o conceito do gênero textual lenda e trabalhou com diversos exemplos de textos, como algumas lendas brasileiras, para explicar o conceito desse gênero.

Após a explanação do gênero textual lenda, foi escolhida a lenda do lobisomem para releitura e, posteriormente, reescrita. A produção textual do estudante retrata características consoantes a um aprendiz de L2.

#### **A lenda lobisomen**

**A história do personagem começou na Europa. A lenda ter um homem pálido, pouco sangue, e com unhas grandes. O lobisomem tem pelos no corpo.**

**A lenda é de uma família com sete filhos, seis meninas e se ultimomenino, ele nasce um lobisomem ou homem.**

**Ele aparece noite de lua cheia para uiva para luae para porque assustar  
pessoa.**

Texto 7

O texto apresenta sequência lógica e progressão de ideias, de forma coerente, com características estruturais, organizado em sequência temporal com início, meio e fim, ordenado em três parágrafos concisos.

O informante D inicia a produção com título compatível com o texto original, destacando o objeto central da lenda descrita. Há um único erro de segmentação escrita da palavra lobisomem, que não é observável no decorrer do texto. Tal fato caracteriza a desatenção no momento da escrita, e não falta de conhecimento da grafia da palavra. Isso também acontece em **ultimomenino** e **luae**, escritas sem espaço, com a ausência de segmentação das palavras. Podemos observar: o uso de pontuação (vírgula e ponto final); letra maiúscula, quando necessário (início das frases e na palavra **Europa**); os verbos flexionados, com exceção no caso da frase “A lenda ter um homem pálido, pouco sangue, e com unhas grandes”; portanto, um texto mais próximo da Língua Portuguesa. Quadros e Schmidt (2006, p. 32) ressaltam que, a partir desse momento, a criança passa a agir “de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo”. A utilização de tais elementos denota que o aluno possui noção de textualidade.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o informante D produziu o texto baseado no tema “viagem”. Após a leitura, pela professora, de um texto com esse tema. Foi solicitado que os estudantes realizassem a descrição de alguma viagem realizada por eles.

**A viagem**

**Eu viajei São Paulo feriado com família na casa vovó. Mamãe, papai, eu acordou cedo importante taxi no aeroporto.**

**Madrugada, escuro, rua sem carros mas importante cedo não perder o avião, que sai horário certo. Tem fila aeroporto, avião grande e gostoso. Feliz junto família.**

**São Paulo ter frio e chuva, vovó fez bolo e café casa.**

Texto 8

Constatou-se, no texto 8, a presença do título iniciando a produção e a marcação do texto em três parágrafos, nos quais há a presença de coerência e coesão, sequência temporal (início, meio e fim).

O informante flexionou os verbos “viajei”, “acordou” e “fez”, com exceção do verbo “ter” (infinitivo) - marca da Língua de Sinais, mas com estrutura mais próxima da Língua Portuguesa. Tal fato demonstra que o estudante conhece a estrutura da L2, mas ainda não conseguiu, em alguns casos, utilizar suas regras. Percebemos que ele compreende o valor semântico dos morfemas lexicais e do conteúdo, pois os utiliza para expressar passado e futuro, mas com lacunas em morfemas flexionais.

Constatamos, ainda, o uso de pontuação (ponto final e vírgula) e letras maiúsculas no início das frases, uso de preposições e conjunções no decorrer do texto. O vocabulário usado demonstra emprego de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico. Há grande progresso na aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

### 3.1.5 Informante E

A família do informante E, também não é usuária de língua de sinais e, por esse motivo, encontrou dificuldades em comunicar-se em sua L1, principalmente quando iniciou o período de escolarização. Sacks (2010) enfatiza a importância da aquisição da língua de sinais no ambiente familiar, uma vez que os surdos pré-linguísticos poderão sofrer seriamente com atrasos na compreensão da língua.

Fernandes (2007) destaca a importância da língua na formação do pensamento e das relações humanas; portanto, é fundamental a exposição a uma língua o mais cedo possível. Assim, a falta de acesso à língua de sinais dificultou a comunicação do informante E com familiares e com a comunidade escolar, bem como com a aprendizagem dos conteúdos curriculares, provocando limitações na realização das atividades mais simples. A consequência mais significativa dessa situação é o empobrecimento linguístico, o que refletirá nas questões, tanto linguísticas em Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita, quanto de aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Atualmente, o informante E apresenta características iniciais do estágio das múltiplas combinações, com aumento considerável do seu vocabulário, nos últimos meses; contudo, mantém muitas características do estágio anterior<sup>31</sup>. Demonstra muita curiosidade em relação aos novos sinais e está em um período de grandes descobertas linguísticas. Durante a comunicação, expressa sequência lógica, com sentenças complexas e utilizando referentes não presentes, colocando-os em um único ponto do espaço. Karnopp (1999) ressalta que, nesse

---

<sup>31</sup> Estágio das primeiras combinações.

período, a criança surda pode cometer os mesmos erros gramaticais na língua de sinais, que os cometidos pela criança ouvinte na língua oral, visto que estão em processo de aquisição de língua, necessitando elaborar hipóteses e testá-las durante o ato comunicativo, para avaliar se o uso é correto e aceito pelos seus usuários ou não.

Portanto, foi fundamental o contato do informante E com outros surdos sinalizadores (professores e estudantes), para que ocorresse a aprendizagem da língua de sinais de forma espontânea. Mas é importante ressaltar que esse contato não ocorreu sistematicamente, pois ele faltou em muitas aulas, prejudicando e atrasando, de forma contundente, a sua aquisição da língua de sinais.

Os textos (Textos 9 e 10), segundo Brochado (2003), retratam características referentes ao nível de interlíngua II – (IL2).

O texto 9 refere-se ao gênero textual “história em quadrinhos”<sup>32</sup>. Primeiramente, foi discutida a estrutura e função desse gênero textual, reconhecendo as características próprias de sua linguagem (balões, expressão dos personagens, diálogos, onomatopeias). Em seguida, foi realizada a leitura, interpretação da história e levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado. Após as discussões pertinentes ao tema, o informante E realizou a produção escrita.



**Noite sono chegar. O Cebolinha, Mônica, Magalisono dormir muito.  
Eles gostam dormir. Cebolinha sono dormindo cama,sonha 2 ovelhas pular  
nuvem.  
Mônica sonhar 2 ovelhas.  
Magali fome sonhar correr 2 ovelhas.**

Texto 9

<sup>32</sup> As histórias em quadrinhos são enredos narrados, quadro a quadro, por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

No decorrer do texto, o informante E demonstrou conhecimento do gênero textual trabalhado, dos nomes dos personagens envolvidos e da temática da história apresentada.

Na produção escrita, há uma sucessão de frases, de acordo com a quantidade de quadros da história; são representados por tópicos, mas com continuidade e demonstrando compreensão do sentido da mensagem; apresenta sequência de ações desenvolvidas pelos personagens diante da situação e com o desfecho caracterizado no último quadro. Como há noção de sequencialidade e, da mesma forma, dos elementos linguísticos citados, é possível trabalhar a hipótese de que, mesmo constituindo códigos distintos, o surdo faz referência ao que deseja indicar através de campos semânticos definidos e pode, gradativamente, empregar conectores em suas produções textuais, tendo em vista a sequência lógica dos fatos.

O texto apresenta ora estruturas linguísticas compatíveis com a língua de sinais, ora com características gramaticais da Língua Portuguesa, ou seja, há justaposição de elementos das duas línguas no decorrer da produção. O informante E produziu um texto narrativo, não apresentando título, organizado em parágrafos, utilizando pontuação (ponto final e vírgula), verbos no infinito e com poucos conhecimentos linguísticos, mas suficientes para utilizá-los de forma coerente. Há, no transcorrer do texto, também a falta de verbo de ligação, de preposições e de conjunções.

O texto 10 baseou-se no tema “Copa do Mundo”. A professora apresentou imagens relacionadas com o tema (cidades sedes, estádios, bandeiras de alguns países participantes, jogadores do Brasil) e alguns fragmentos de reportagens retiradas do Google; foi solicitado que os estudantes se dividissem em grupos para análise, leitura e discussão dos materiais. E, após essa atividade, produziram um texto individualmente, a partir do gênero textual “notícia”<sup>33</sup>. A seguir, o texto realizado pelo informante E:

<p><b>Copa Brasil</b></p> <p><b>Hoje jogo bom Brasil televisão.</b></p> <p><b>Neymar melhor.</b></p> <p><b>Neymar5 gol.</b></p> <p><b>Neymar Barcelona e Brasil coração.</b></p> <p><b>Neymar gostar bola.</b></p>
--

Texto 10

<sup>33</sup> O objetivo principal desse gênero textual é informar o leitor acerca de fatos que norteiam a sociedade, compõem-se de: manchete ou título principal, título auxiliar e texto da notícia. Disponível em: <<http://www.portugues.com.br/redacao/generostextuais>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

Verifica-se, primeiro, que o texto 10 não retrata as características principais do gênero textual trabalhado pela professora, denotando que o informante E não desenvolveu a produção de acordo com o objetivo proposto, mas descreveu em frases fatos observados nas imagens apresentadas, anteriormente.

Na produção, prevalecem construções frasais retratando as imagens, sem progressão sequencial, evidenciando a escrita de seis frases sem coesão textual, com repetição por quatro vezes da palavra “Neymar”. A repetição proposital pelo autor denota a busca pela coesão. De acordo com Koch (2001, p. 119), “a repetição constitui, sem dúvida, umas das estratégias básicas de construção do discurso”; e as frases aparecem justapostas, faltando elos coesivos. Há predomínio de substantivos, falta de verbos de ligação, preposições e flexão verbal, não evidenciando variedade de elementos coesivos usados, normalmente, na L2, caracterizando que o aluno se encontra em processo de apropriação da segunda língua. O vocabulário utilizado não apresenta variação semântica, resumindo-se ao concreto, mas apresenta pontuação (ponto final) em todas as frases e letra maiúscula (no início das frases e nas palavras “Brasil”, “Barcelona” e “Neymar”, visto que são substantivos próprios).

### 3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Libras como L1 para o surdo ultrapassa a função, meramente, comunicativa, para servir como suporte para a estruturação do pensamento. Felipe (1997) ressalta a importância da Libras para o estudante surdo, no período de escolarização, para consolidar a comunicação e a aprendizagem dos conteúdos, pois a utilização da língua de sinais, nas atividades diárias e escolares do estudante, desenvolve as capacidades linguísticas, cognitivas, emocionais e psicológicas em L1 e L2.

O estudante surdo, na condição de bilíngue, encontra diversas dificuldades na estruturação e produção da Língua Portuguesa na modalidade escrita, visto que essa é constituída por uma estrutura linguística diferente da Libras e, como L2, necessita de situações que oportunizem a sua prática, para que o aprendiz possa vivenciar momentos de produção escrita. A aprendizagem da L2, para o surdo, perpassa os mesmos processos de interlíngua e níveis de dificuldades. Podemos constatar características comuns nos exemplos de textos produzidos pelos estudantes surdos, apresentados nessa pesquisa:

- a) Conhecimento de mundo;
- b) Coesão e coerência textual;

- c) Processo de interlíngua;
- d) Erros sistemáticos.

Os textos produzidos pelos informantes compartilham de um pressuposto: a presença de conhecimento de mundo; ou seja, a exposição das suas ideias, a partir dos temas propostos pelos professores, durante as aulas. O conhecimento de mundo engloba os conhecimentos referentes às vivências pessoais, eventos situados no tempo e no espaço, e os conhecimentos gerais sobre ele. Essa correlação, conteúdo exposto pelos professores e o conhecimento de mundo de cada informante, é relevante durante o ato de escrever, pois o texto torna-se vivo, com significado e representa o pensamento de seu escritor.

É importante que os estudantes surdos se coloquem em seus textos, podendo vivenciá-los e, assim, não compartilhar tão somente momentos de escrita mecânica e sem sentido; mas sim que possam registrar, por escrito e de forma dialógica, as questões de seu cotidiano.

Em um texto é fundamental a simultaneidade de coesão e coerência, para que o texto não se torne um amontoado de palavras soltas, a fim de apresentar sentido completo e possa transmitir uma mensagem, ou seja, necessita ter o sentido e a continuidade. Assim, coesão diz respeito aos elementos linguísticos, as articulações gramaticais que, interligados, formam sequência lógico-semântica; e a coerência, refere-se às relações lógicas entre as ideias, por meio dos mecanismos formais, de natureza gramatical ou lexical.

Nos textos produzidos pelos informantes da pesquisa, observamos a presença da coesão e coerência, em maior e menor grau, visto que os mesmos estão em processo de aprendizagem de uma nova língua e necessitam, portanto, de maior contato com sua estrutura linguística e também para que, à medida que avançam na escolaridade, seus textos possam deixar de apresentar descontinuidade.

Na organização sintática dos enunciados, conforme Chan-Viana (2003), os surdos no processo de interlíngua, no período de aprendizagem da L2, substituem o tópico (propriedade) da L1, incorporando-o na gramática da L2. Tal característica foi detectada do mesmo modo no decorrer de cada texto produzido pelos informantes participantes da pesquisa. Assim, as marcas específicas do processo de interlíngua destacam-se em todas as produções, decorrentes da transição da estrutura da Libras para a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Portanto, as diferenças entre os textos denotam os diferentes níveis de interlíngua, vivenciados pelos aprendizes em cada fase, pois observamos mescla de elementos linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A interferência da L1, em muitos casos, levam os aprendizes a terem dificuldades de organização sintática, causados pelo pouco conhecimento das regras da nova língua no

período de aprendizagem, muito comuns nas produções dos aprendizes da L2. Os textos considerados nesta análise repetem, sistematicamente, a ordem da L1 em “OSV” e “OVS”, e não a ordem da L2 em “SVO”; e, na progressão temática, expressam dificuldades na produção textual, pois o uso de conectores ocorre na L2, o que não ocorre na L1. Assim, a justaposição de elementos constituintes da L1 e da L2 torna-se evidente, gerando o processo de interlíngua.

Quanto aos informantes que se enquadram no nível I – IL1 (textos 1, 2 e 3), observamos utilização de estratégias de transferência da L1 para o L2. Os textos apresentam-se na estrutura gramatical equivalente à L1, com poucas características da L2. As construções de frases estão na ordem SVO e com maior quantidade de construções tópico-comentário; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); há a ausência de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); há a utilização de verbos no infinitivo e não há emprego de verbos de ligação; faltam marcas morfológicas; a falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau, e flexão verbal em pessoa, tempo e modo. Entretanto, é importante ressaltar que mesmo os textos apresentando características de IL1, identificamos sentido lógico e coerente, em sua essência.

Em relação ao nível II – IL 2 (textos 4, 5, 6, 9 e 10), há acentuada combinação entre as duas línguas. Verificamos estruturas linguísticas da Libras, juntamente com os elementos da Língua Portuguesa, caracterizando uma justaposição dos elementos da L1 e da L2. A estrutura das frases se apresenta ora com marcas da Libras, ora da Língua Portuguesa, e com justaposições confusas, não configurando, totalmente, um ato comunicativo. Os verbos estão no infinitivo e flexionados com dificuldade; há emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos), de verbos de ligação, de artigos e de preposições; há a inserção de elementos com sintaxe indefinida e a utilização inadequada de conjunções.

No nível III – I L3 (textos 7 e 8), há a predominância da gramática da Língua Portuguesa; as construções de frases com estruturas complexas estão na ordem SVO; predomínio de artigos, preposição, conjunção, artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido; flexão verbal; conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), e explicativa (porque), além das subordinativas causal (porque), pronome relativo (que); marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número; e desinências verbais de pessoa, de número e de tempo. Como resultado, nesses exemplos de textos fica explícito o emprego de vocabulário mais variado e o uso mais consistente da gramática da Língua Portuguesa, em seus níveis morfológico e sintático.

No que diz respeito aos erros sistemáticos apresentados nas produções escritas dos informantes da pesquisa, intercorrem do processo de interlíngua, da interferência da Libras

(L1) ou do domínio incompleto da estrutura linguística da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2). Por consequência, a aprendizagem da L2 não ocorre naturalmente, seja para aprendizes ouvintes ou surdos, mas é decorrente de um processo gradual e sistematizado de aprendizagem. Os mais constatados foram: ausência de elementos gramaticais, de sinais de pontuação e de termos sintáticos; construção de frases nominais e de sentenças incompletas; construções inadequadas com tópico e comentário; interrupção inesperada; finalização sem devida conclusão; utilização de estruturas com justaposição de frases curtas; repetição de vocábulos; estrutura sintática inadequada; falhas na concordância nominal e verbal; problemas na flexão verbal e na marcação do plural; trocas na ordem das palavras na sentença; palavras iniciadas com letra maiúscula no meio da sentença, uso inadequado do verbo e dos elementos gramaticais.

Constamos também a presença de elementos conectivos nos textos 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10; repetição de palavras no texto 10; utilização de substantivos concretos isolados, em relação ao sintagma nominal no texto 1; os verbos, na maioria, são empregados na forma infinitiva nos textos 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10; verbos de forma indevida nos textos 5, 7, 8 e 9; emprego de pontuação nos textos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 10; utilização de parágrafos no texto 9; uso de título nos textos 3,5,6, 7, 8 e 10; e de letra maiúscula nos textos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Outro ponto relevante a ser destacado, recorrente nos casos apresentados na pesquisa, é a dificuldade no uso dos sinais de pontuação, seja pela falta ou utilização de forma equivocada, determinando problemas na coesão e coerência textual, e também nas especificidades semânticas e pragmáticas.

Como são línguas distintas, o trabalho é realizado a partir do ensino de segunda língua e não por mera transferência da L1 para L2. Strobel (2008, p. 46) afirma que a língua de sinais “não pode ser estudada tendo como base a língua portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral”. Assim sendo, os professores devem estimular a produção escrita em todos os momentos da aula, a partir do desenvolvimento linguístico dos estudantes. As atividades de leitura e escrita referendam as próprias produções dos estudantes, visando às interpretações, reflexões e diálogos.

Portanto, é importante que esse trabalho busque atender as especificidades dos estudantes, no que concerne à aprendizagem da Libras, pois servirá como base para a aprendizagem dos conteúdos curriculares ministrados nas aulas. É relevante reconhecer que o trabalho não consiste em apenas realizar a tradução literal de sinais (Libras) para palavras escritas (Língua Portuguesa), isto é, não é apenas uma troca de uma língua para outra.

Isto posto, as análises dos resultados obtidos, a partir dos textos referenciados na pesquisa, trazem questionamentos a respeito de quais aspectos (idade, ano escolar, nível de perda auditiva ou grau de fluência em Libras) influenciam a produção de diferentes níveis de textos escritos por surdos, aprendizes da L2, no período inicial de escolarização. Verificamos que, nesses casos, as variáveis determinantes foram: ano escolar e grau de fluência em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois evidenciam o grau de maturidade do aprendiz, em ambas as línguas, proporcionando maior ou menor estruturação de suas ideias. Portanto, é imprescindível a imersão, tanto na L1 quanto na L2, a partir de seus usos sociais, na escola como fora dela, de forma a garantir a qualidade e a quantidade de *input* visual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto os processos de aquisição quanto de aprendizagem de uma língua favorecem o desenvolvimento dos processos cognitivos, uma vez que contribuem para a abstração, a conceitualização das palavras, a construção das relações sintagmáticas e paradigmáticas, desencadeando novos conhecimentos em todas as áreas, a fim de que o indivíduo possa aprender outras línguas, independente das modalidades serem oral, escrita ou sinalizada.

Como já dissemos no transcórre desta pesquisa, quanto mais cedo os surdos forem expostos à língua de sinais, melhor será o seu desenvolvimento linguístico e a estruturação do pensamento. Por isso, a Libras deve ser entendida não apenas como uma ferramenta, mas como L1 que, posteriormente, servirá como base para a aprendizagem da L2, bem como para os conteúdos curriculares ensinados na escola. Assim, é importante ressaltar a coexistência das duas línguas: a Libras (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), e também o respeito por suas diferenças e singularidades; entretanto, se o contrário ocorrer, a falta ou deficiência no uso da L1 desencadeará grandes prejuízos, de maneira global.

A presente dissertação decorreu das inquietações, originadas por questões pertinentes às dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 dos estudantes surdos, matriculados em escolas de ensino regular, no Ensino Fundamental, participantes do processo de inclusão, atendidos por instrutores mediadores e ainda em processo de aprendizagem da Libras (L1). Foi fundamentada, a partir de observações em salas de aula e de análise de produções textuais de estudantes surdos, durante o processo de aprendizagem da língua escrita como L2, os quais perpassam por diferentes estágios de interlíngua como meio de apoio, no decorrer do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Assim, os dados dessa pesquisa tiveram por base produções textuais de cinco estudantes/informantes surdos, produzidas durante as aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa, de Ciências e de História, em quatro escolas da rede estadual de ensino. Essa etapa foi relevante para a pesquisa, pois os profissionais (professores e instrutores mediadores) e os estudantes se apresentaram como sujeitos ativos nesse processo. Foi gratificante perceber o quanto todos os envolvidos se esforçaram para a produção do resultado final, ou melhor, a escrita na Língua Portuguesa.

No decorrer do processo da pesquisa, verificamos que algumas hipóteses relativas ao processo de aprendizagem, tanto da L1 quanto da L2, foram confirmadas, as quais serão

descritas a seguir: a primeira hipótese remete à aquisição da Libras, no período anterior ao início da escolarização, ou seja, junto à família; de modo geral, os estudantes envolvidos na pesquisa apresentaram dificuldades pontuais na aquisição da sua L1, visto que são surdos, filhos de pais ouvintes e não utilizam a Libras no ambiente familiar ou na comunidade, acarretando dificuldades escolares, posteriormente. Tal condição perdura até o ingresso dos estudantes na escola, pois iniciam o contato com a língua de sinais com professores surdos e com os instrutores mediadores. Como resultado, percebemos, ao longo das observações e também nas produções escritas, que esse grupo de estudantes se encontra ainda em processo de aprendizagem de L1 no ambiente escolar, sendo que há uma lacuna durante o período de aquisição da língua junto à família, o que dificulta o aprendizado em L2, concomitantemente, aos conteúdos curriculares.

Para esses estudantes, por estarem vivenciando o processo de aprendizagem das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita) simultaneamente, de nada adianta que seja realizada somente a interpretação dos conteúdos apresentados pelos professores, pois, nesse caso, o estudante não apresenta condições linguísticas e cognitivas para que a aprendizagem ocorra, não conseguindo construir uma concepção referente ao discurso e aos conteúdos curriculares. Portanto, a compreensão do estudante perpassa por uma interpretação que se apoie nos conhecimentos linguísticos e curriculares, ou seja, é importante considerar não somente as questões da Libras, mas também todo seu conhecimento de mundo e curricular. Assim, é fundamental que o instrutor mediador, como profissional que atua diretamente com esses estudantes, sempre que necessário possa adequar as atividades e sua interpretação, ou seja, organizando seu planejamento e elaborando estratégias linguísticas que proporcionem alternativas para a (re)construção de ideias pertinentes aos conteúdos trabalhados pelos professores regentes. Nesse sentido, é fundamental que os professores e os instrutores mediadores procurem trabalhar em consonância, pois ambos são responsáveis pelos estudantes em todas as etapas do planejamento, na escolha das melhores estratégias, na elaboração de material e na adaptação, se for o caso, das atividades.

Dessa forma, é importante que os estudantes surdos utilizem as duas línguas, para que assim, possam compreender os conteúdos curriculares que permeiam todas as disciplinas oferecidas, a partir de uma prática visual, com estratégias de ensino diferenciadas no currículo, com técnicas e recursos específicos, vídeos em Libras e do uso de materiais visuais, histórias infantis, jogos educativos, cultura artística e visual, e o uso de tecnologias. Além disso, um processo de avaliação diferenciado e assegurado por leis, garantindo direito à

avaliação diferenciada, ou seja, na qual se valorize o aspecto semântico e reconhecendo-se a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

A segunda hipótese aponta para o ano escolar e para o grau de fluência em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois embora nos textos apresentados as alterações morfossintáticas estejam presentes nos textos de todos os alunos/ informantes, há diferenças significativas, pois estas dependem do grau de maturidade linguística em ambas as línguas, do conhecimento de mundo e das experiências de cada estudante. Portanto, no caso de estudantes que estão em processo simultâneo de aprendizado de duas línguas, existe correlação entre o grau de fluência da L1 com a L2.

A terceira hipótese retrata as produções escritas apresentadas pelos estudantes surdos, a partir do pressuposto de que estão em processo de aprendizagem da L2 e perpassam os mesmos estágios de interlíngua vivenciados por aprendizes ouvintes. Assim, durante a análise dos textos produzidos por esses estudantes surdos, é importante expandir o olhar, não focando apenas nas dificuldades ortográficas e gramaticais apresentadas, mas partindo do pressuposto de que esses estudantes estão em processo de aprendizagem de uma nova língua e, portanto, é natural que sejam detectadas em suas produções características condizentes com as apresentadas por qualquer aprendiz (surdo ou ouvinte) em processo de aprendizagem de L2, uma vez que estão empregando a estrutura da sua L1.

O primeiro grupo (informantes A, B, C e E), com conhecimento inicial na L1, apresentou diversas dificuldades na produção escrita, ou seja, na sua L2, pois seus textos apresentaram características peculiares à língua de sinais. Já o segundo grupo (informante D), formado por estudante surdo com maior conhecimento na língua de sinais do que o primeiro grupo, apresentou maior facilidade e qualidade na escrita, a partir de estruturas mais coerentes.

Verificamos que para a produção escrita na Língua Portuguesa (L2) de estudantes surdos ocorrer com mais recursos gramaticais, ortográficos e com qualidade argumental é fundamental o conhecimento da Libras (L1), por parte desses estudantes, e o apoio de professores surdos e de instrutores mediadores. Para tanto, o trabalho do Atendimento Educacional Especializado – AEE de Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita torna-se essencial como meio facilitador do aprendizado, tanto da L1 quanto da L2.

No AEE de Libras, o enfoque é o ensino da L1, pois o estudante não é proficiente na língua, dado constatado nos estudantes participantes desta pesquisa, como mencionado anteriormente; portanto, é essencial a participação destes estudantes nas aulas do AEE de Libras, uma vez que a Libras permeia o aprendizado de mundo e dos conteúdos curriculares, a

comunicação e a interação. Assim sendo, as aulas de Libras devem objetivar oferecer boa base conceitual linguística e serem, preferencialmente, ministradas por professores surdos, pois serão modelos linguísticos para esses estudantes. Devem ser utilizados exemplos contextualizados e sempre com apoio visual. Os professores também devem valorizar e priorizar o uso dessa língua, em todos os momentos e em diferentes ambientes, pois assim, haverá estímulo constantemente para sinalizar, mesmo não estando em sala de aula.

O AEE de Língua Portuguesa deverá partir de uma perspectiva do ensino de L2, utilizando-se textos que retratem a realidade vivenciada pelos estudantes, trabalhando com diferentes gêneros textuais, com o objetivo de desenvolver a competência gramatical, linguística ou textual na língua escrita, de maneira a garantir recursos linguísticos necessários para subsidiar todo o processo de aprendizagem da nova língua e dos conteúdos curriculares.

Os casos retratados nessa pesquisa apresentaram exemplos desde estudantes iniciantes no processo de aprendizagem da Libras, que estavam ultrapassando o estágio de utilização dos gestos e sinais caseiros para os sinais convencionais, até estudantes em nível um pouco mais avançado de fluência na língua de sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, percorrendo os estágios de interlíngua. Assim, para que os estudantes possam efetivamente utilizar duas línguas, é importante que, no ambiente escolar: seja estimulado o aprendizado da Libras com seus pares, ou seja, com outros surdos fluentes, pois o contato servirá como referência e modelo linguístico para que a língua seja utilizada em um contexto autêntico e funcional; sejam empregados exemplos práticos e apoio visual, encorajando-os a sinalizarem em todos os momentos das aulas e mesmo quando estiverem em outros ambientes; a interpretação dos gestos e apontamentos buscando efetivar a comunicação; haja o registro dos gestos, por meio de fotografias ou filmagens, para discussão posterior; haja vídeos em língua de sinais e elaboração de caderno de vocabulário<sup>34</sup>, para que os estudantes surdos possam estabelecer correlação de sentido entre os gestos caseiros e a língua de sinais, de forma interativa, até que possam utilizar a estrutura linguística da Libras com os seus mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos, sendo capazes de, concomitantemente, aprender a L2 com significado, por meio de metodologias que promovam o desenvolvimento linguístico das duas línguas envolvidas nesse processo.

Diante do exposto, esperamos que os estudos de caso dos estudantes surdos envolvidos na pesquisa possam contribuir, em especial, para os profissionais da educação que atuam diretamente com estudantes surdos. Mas é evidente a necessidade de maiores

---

<sup>34</sup> Dicionário ilustrado elaborado juntamente com o aluno, a partir dos conteúdos ministrados em sala de aula, com desenho do objeto, palavra em Língua Portuguesa e o sinal em Libras.

investimentos científicos e tecnológicos nas escolas que atendem estudantes surdos, bem como maior capacitação dos recursos humanos envolvidos, além de novas pesquisas, pois ainda existem grandes lacunas no ensino de Libras e de Língua Portuguesa na modalidade escrita para os estudantes surdos. Ainda existem inúmeras barreiras a serem ultrapassadas para que esses alunos possam usufruir de uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIANO, N. A. **Sinais caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

AKERBERG, M. **O ensino da pronúncia**. Conferência na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, T. P. M.; REIS, G. B. **A família de estudantes surdos**: e a importância da comunicação em Libras para processo de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/113-2011.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRABO, O. M. L. **Estágios de interlíngua**: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de Espanhol. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/12**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.626 de 2005**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.098 /2000.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 13.146/2015.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.319 de 2010.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1998.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Especial/SEESPMEC.** Brasília: MEC/SEE, 2006.

BROCHADO, S. M. D. **Apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** 2003. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNEP, Assis, 2003.

CARVALHO, M. A.; SILVA, A. J. B. **O papel do conhecimento metalinguístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas.** Disponível em: <<http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Carvalho-da-Silva1.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.

CHAN VIANNA, A. C. **Aquisição de português por surdos:** estruturas de posse. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Português (I2) e Libras (I1):** Desenvolvimento de estruturas de posse na interlíngua. 2008. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ebooks/catalogo/6.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul, SED/MS, 2014.

CHOMSKY, N. **Sobre natureza e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DALLAN, M. S. S. **Análise discursiva dos estudos em educação**: a questão da escrita de sinais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática da Libras**. Série Atualidades Pedagógicas, Brasília: MEC/SEESP/SEED, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERNANDES, S. **Problemas linguísticos e cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2009. Tese (Doutorado em ) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <[http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/praticas\\_letramentos.pdf](http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/praticas_letramentos.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2014.

FERNÁNDEZ, G. M. E. A linguística contrastiva é uma área de estudo fora de época? In: DURÃO, A. B. A. B. (Org.). **Linguística contrastiva**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

\_\_\_\_\_. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 1995.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FINAU, R. A. Possíveis encontros entre cultura, surdez, ensino e linguística. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

\_\_\_\_\_. O processo de formação de interlíngua na aquisição de Língua Portuguesa por surdos e as categorias tempo e aspecto. In: HELOISA, S. **Bilinguismo dos surdos**. Questões linguísticas e educacionais. Cânone, 2007.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para Instituto Nacional de Surdos. In: SKLIAR, C. **Atualidades de Educação Bilíngue para Surdos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

\_\_\_\_\_. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. A. **Invenção da surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KOCH, I. G. V. A repetição e suas peculiaridades no português falado no Brasil. In: URBANO, U. et al. (Org.). **Dino Preti Seus Temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LABORITT, E. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LETRAS. **A Janelinha**. Disponível em: <<http://www.letras.com.br/#!/musicas-infantis/a-janelinha>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_; ROSA, A. L. M; ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JÚNIOR, E. **Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea**. São Paulo: Parábola, 2007.

MARINHO, A. **Brasil na Copa**. Disponível em: <<http://copadomundo.uol.com.br/tabela-da-copa/>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

MARINHO, E. S. **Histórias em quadrinhos**: a oralidade em sua construção. Disponível em: <<http://filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno12-11.html>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula**: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ORLANDI, E. **O que é linguística?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

PASSOS, C.; SILVA, Z. **Eu gosto de Ciências**. São Paulo: IDEP, 2012.

\_\_\_\_\_; FRONZA, C. A. Proficiência linguística e fluência em Língua de Sinais: uma necessária revisão teórica. VI Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa. **Anais...** Fortaleza: Unifor, 2006. Disponível em: <[www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=6](http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=6)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PEREZ, L. C. A. **Gêneros textuais**. Disponível em: <<http://portugues.com.br/redacao/generostextuais>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação.** São Paulo: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_; CAMPELLO, A. R. S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. **Educação de surdos: políticas, Línguas de Sinais, comunidade e cultura surda.** Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

\_\_\_\_\_; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RINALDI, G. **Educação especial, deficiência auditiva.** Brasília: MEC/UNESCO, 1997.

SÁ, N. R. L. Discurso surdo: a escrita dos sinais. In: SLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SACKS, O. **Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANCHEZ, C. **Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmistificação do tema.** Mimeo, 2002.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHÜTZ, R. **Assimilação natural x ensino formal**. English Made in Brazil. 2006. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M. C. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: TecArt, 1993.

STROBEL K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

UYENO, E. Y; CAVALLARI, J. S; MASCIA, M. A. A. **Mal-estar na inclusão: como (não) se faz**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

VEJA. São Paulo: Abril, jun. 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica, 2002.

WIKIPEDIA. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lenda>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

WILCOX, S. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

YOUTUBE. **Dribles humilhantes no futebol**. Disponível em: <<https://youtu.be/8ADW7WMbUZ8>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

YOUTUBE. **Prévia da Copa do Mundo 2014 Brasil - Wavin' Flag**. Disponível em: <<https://youtu.be/KIbAApAFOCI>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

#### CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Prezado(a) Sr.(a) Diretor(a)

A presente pesquisa se propõe a investigar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2), observando os estágios de interlíngua vivenciados por estudantes surdos. Assim, estaremos analisando como a produção escrita na Língua Portuguesa na modalidade escrita sofre interferências da Libras, enquanto primeira língua (L1).

Para a realização da pesquisa serão necessárias observações de algumas aulas, visando analisar o contato dos estudantes com as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, será necessário coleta de textos produzidos pelos estudantes surdos, aplicação de questionários com os professores e instrutores mediadores.

Solicitamos a autorização da instituição para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. Será garantido sigilo absoluto sobre a identificação da instituição, dos professores, instrutores mediadores e dos estudantes. As produções realizadas serão utilizadas para fins exclusivos da pesquisa e divulgado na dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aluna Jussara Linhares Granemann. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador e para os colaboradores da pesquisa.

Desde já agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

RG CPF

---

Telefones para contato

---

E-mail

**APÊNDICE B**  
**MODELO DO QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR**

Nome:

Formação:

Disciplina que ministra:

Tempo de atuação na educação de surdos:

**FORMAÇÃO EM LIBRAS**

1. Você tem formação em libras?
2. Você considera essa formação adequada para sua prática pedagógica?
3. Na sua formação contemplou estudos sobre a variação linguística?

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

1. Como você trabalha sua prática pedagógica (Libras ou língua oral)?
2. Encontra dificuldades com léxico e semântico específicos da disciplina que ministra?
3. Como é o trabalho com estudante surdo em sala de aula?
4. Sente dificuldades para ensinar o estudante surdo? Quais?
5. Você teve alguma capacitação sobre surdez ou Libras?

Observações:

**APÊNDICE C**  
**MODELO DO QUESTIONÁRIO PARA O INSTRUTOR MEDIADOR**

Nome:

Formação:

Tempo de atuação na educação de surdos:

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

1. Quantidade de surdos na sala:

Ano:

2. Como é a interação do estudante surdo com professor e colegas:

3. Como é a participação do estudante durante a realização das atividades propostas:

4. Forma de comunicação utilizada pelo estudante:

( ) Apontamentos ( ) Sinais Isolados ( ) Libras

5. Encontra dificuldades com léxico e semântico específicos da disciplina que ministra?

6. Como é o trabalho com aluno surdo em sala de aula?

7. Produção do estudante:

- Lê:

- Escreve:

Observações:

**APÊNDICE D****MODELO DO QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DE NÍVEL LINGUÍSTICO**

Escola:

Ano Escolar do estudante:

Nível linguístico em Libras:

- Pré-linguístico
- Estágio das primeiras combinações
- Estágio de um sinal
- Estágio das múltiplas combinações

A partir do nível linguístico observado, descreva as características que o estudante apresenta atualmente:

Descreva as dificuldades que o estudante encontra na sala de aula:

- com os colegas:
- com os professores:
- com instrutor mediador:
- na compreensão dos conteúdos curriculares:
- nas avaliações:

Descreva as características que o estudante apresenta atualmente em Língua Portuguesa:

Observações: