



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA-LIBRAS-  
LÍNGUA INGLESA**

**REGINALDA DOS SANTOS SOUZA**

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM  
ESTUDO COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
AMARGOSA-BA**

Amargosa-BA  
2018

**REGINALDA DOS SANTOS SOUZA**

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM  
ESTUDO COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
AMARGOSA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título acadêmico de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Maria Almeida dos Santos.

Amargosa-BA  
2018

**REGINALDA DOS SANTOS SOUZA**

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA:  
UM ESTUDO COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
AMARGOSA- BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB/ Centro de Formação de Professores - CFP, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras/ Língua Portuguesa/ Libras.

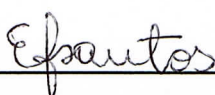
Aprovada em 03 de abril de 2018.

**Banca Examinadora**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFRB) - Orientadora



---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Emmanuelle Félix dos Santos (UFRB)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ayane Nazarela Santos de Almeida (UFRB)

Amargosa

2018

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, pela sua graça e infinita generosidade neste momento, afinal nunca duvidei que seria capaz, pois em todo instante senti a sua mão me amparando e o seu amor me guiando;

Ao meu esposo Nelson e aos meus filhos Elymar e Hellen, que se mantiveram presentes, dando-me total amparo para seguir em frente com os meus objetivos;

A meus familiares, que estiveram sempre me incentivando e torcendo pelo meu sucesso;

Aos meus amigos (as) e colegas do curso, que me inspiraram a continuar nessa intensa jornada;

Aos professores do Centro de Formação de Professores, que contribuíram para a minha formação;

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Maria, pela dedicação, paciência e disponibilidade nos momentos em que mais precisei, além da confiança depositada em mim;

À Banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Me. Emmanuelle Félix dos Santos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ayane Nazarela Santos de Almeida, que participaram comigo deste momento tão importante e esperado da minha vida;

Ao aluno surdo, ao diretor, à professora de Língua Portuguesa e ao intérprete de Libras que contribuíram para a realização desta pesquisa;

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a minha formação;

Muito obrigada!!!

SOUZA, Reginalda dos Santos. **O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: Um estudo com alunos surdos no Ensino Fundamental em Amargosa-BA.** 131f. il. 2018. Monografia – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2018.

## RESUMO

A presente pesquisa discute o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental (Anos Finais), tendo como lócus de pesquisa o Colégio Estadual Santa Bernadete, em Amargosa-Bahia. Este trabalho objetivou investigar algumas dificuldades que os alunos surdos desse colégio vivenciam no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Para tanto, realizou uma pesquisa com abordagem qualitativa. O estudo fundamentou-se em teóricos, como: Quadros e Karnopp (2004), Santos (2009), Gesser (2009), Salles (2004), Guarinello (2007), Moura (2011), Quadros (2006), Sá (1999). Além disso, foram analisados alguns documentos do colégio, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o planejamento anual da professora de Língua Portuguesa, bem como um texto produzido pelo aluno surdo. Também foram aplicados questionários com o aluno surdo, a professora de Língua Portuguesa, o intérprete de Libras e o diretor. Foi possível verificar, por meios dos resultados, algumas dificuldades na escrita, que podem ser enfrentadas pelo aluno surdo, bem como as interferências da Libras no momento da produção textual. Verificou-se também que, apesar de usar algumas estratégias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, a Instituição de Ensino não contempla com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas há indicativos de adequações nas atividades e avaliações utilizadas pelo docente e pelo intérprete de Libras, a fim de proporcionar um ensino de qualidade ao aluno.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem. Aluno surdo. Língua Portuguesa. Libras.

## LISTA DE FIGURAS

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>Figura 1</b>  | Configurações de mãos na Libras   | 28 |
| <b>Figura 2</b>  | Espaço de realização dos sinais na Libras                                   | 30 |
| <b>Figura 3</b>  | Orientações da palma da mão na Libras                                       | 31 |
| <b>Figura 4</b>  | Parâmetros fonético-fonológicos (ou unidades distintivas) na Libras         | 33 |
| <b>Figura 5</b>  | Soletração manual da palavra ABELHA   | 35 |
| <b>Figura 6</b>  | Alfabeto manual da Libras   | 36 |
| <b>Figura 7</b>  | Mudanças fonológicas na soletração do sinal: AZUL                           | 37 |
| <b>Figura 8</b>  | Exemplo de classificadores na Libras  | 39 |
| <b>Figura 9</b>  | Exemplo de classificadores na Libras  | 39 |
| <b>Figura 10</b> | Exemplos de derivados na Libras   | 40 |
| <b>Figura 11</b> | Exemplos de compostos na Libras   | 41 |
| <b>Figura 12</b> | Exemplo de sinal simples na Libras  | 42 |
| <b>Figura 13</b> | Exemplo de Incorporação de numeral na Libras                                | 42 |
| <b>Figura 14</b> | Exemplo de Incorporação da negação na Libras                                | 44 |
| <b>Figura 15</b> | Exemplo de sinal negativo na Libras determinado através da expressão facial | 44 |
| <b>Figura 16</b> | Exemplos de referentes presentes  | 45 |
| <b>Figura 17</b> | Exemplos de referentes ausentes   | 46 |
| <b>Figura 18</b> | Exemplos de armação mudança referencial                                     | 46 |
| <b>Figura 19</b> | Exemplo de flexão de número na Libras (singular/ plural)                    | 47 |
| <b>Figura 20</b> | Exemplo de aspecto distributivo exaustivo                                   | 47 |
| <b>Figura 21</b> | Exemplo de aspecto distributivo específico                                  | 48 |
| <b>Figura 22</b> | Exemplo de aspecto distributivo não- específico                             | 48 |
| <b>Figura 23</b> | Exemplo de marcação de reciprocidade na Libras (olhar recíproco)            | 49 |
| <b>Figura 24</b> | Exemplo de marcação de reciprocidade na Libras (entregar recíproco)         | 49 |
| <b>Figura 25</b> | Exemplo de aspecto distributivo com movimento incessante                    | 50 |
| <b>Figura 26</b> | Exemplo de aspecto distributivo com movimento ininterrupto                  | 50 |
| <b>Figura 27</b> | Exemplo de aspecto distributivo com movimento habitual                      | 51 |
| <b>Figura 28</b> | Sinal de pai  | 52 |

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Figura 29</b> | Sinal de mãe                                     | 53  |
| <b>Figura 30</b> | Pronomes: eu e você                              | 54  |
| <b>Figura 31</b> | Pronomes: ele/ela e nós                          | 55  |
| <b>Figura 32</b> | Exemplo de tempo “presente”                      | 56  |
| <b>Figura 33</b> | Exemplo de tempo “passado”                       | 57  |
| <b>Figura 34</b> | Exemplo de tempo “passado distante”              | 57  |
| <b>Figura 35</b> | Exemplo de tempo “futuro próximo”                | 57  |
| <b>Figura 36</b> | Exemplo de tempo “futuro distante”               | 58  |
| <b>Figura 37</b> | Sentença construída com a ordem SVO              | 59  |
| <b>Figura 38</b> | Direção dos olhos                                | 60  |
| <b>Figura 39</b> | Expressão não-manual relacionada ao foco         | 61  |
| <b>Figura 40</b> | Expressão não-manual relacionada à negação       | 61  |
| <b>Figura 41</b> | Marcação não-manual relacionada à tropicalização | 62  |
| <b>Figura 42</b> | Expressão não-manual relacionada à interrogação  | 63  |
| <b>Figura 43</b> | Imagem (produção textual)                        | 102 |
| <b>Figura 44</b> | Texto produzido pelo aluno                       | 102 |

## LISTA DE QUADROS

|                 |  |    |
|-----------------|--|----|
| <b>Quadro 1</b> | Categorias do parâmetro movimento na Libras                                      | 29 |
| <b>Quadro 2</b> | Expressões não-manuais da Libras   | 32 |
| <b>Quadro 3</b> | Distribuição das possibilidades de ordem nas frases                              | 59 |
| <b>Quadro 4</b> | Implicações do processo de alfabetização para alunos surdos                      | 70 |
| <b>Quadro 5</b> | Trama para a construção de grandes de análise em função dos componentes textuais | 87 |



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|                |   |
|----------------|---|
| <b>ASL</b>     | <i>American Sign Language</i> (Língua de Sinais Americana)            |
| <b>BA</b>      | Bahia   |
| <b>CMs</b>     | Configurações de Mãos   |
| <b>CSB</b>     | Colégio Estadual Santa Bernadete                                      |
| <b>EAEE</b>    | Estrutura de Ação em Educação Especial                                |
| <b>EJA</b>     | Ensino de Jovens e Adultos  |
| <b>ENM</b>     | Expressões Não Manuais  |
| <b>FENEIDA</b> | Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos |
| <b>FENEIS</b>  | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos                |
| <b>IBGE</b>    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                       |
| <b>IFBA</b>    | Instituto Federal da Bahia  |
| <b>INES</b>    | Instituto Nacional da Educação de Surdos                              |
| <b>L</b>       | Locação   |
| <b>L/PA</b>    | Locação/Ponto de Articulação  |
| <b>L1</b>      | Primeira Língua   |
| <b>L2</b>      | Segunda Língua  |
| <b>LDB</b>     | Lei de Diretrizes e Bases   |
| <b>LIBRAS</b>  | Língua Brasileira de Sinais   |
| <b>M</b>       | Movimento   |
| <b>NEE</b>     | Necessidades Educativas Especiais                                     |
| <b>NTE</b>     | Núcleo Territorial Educacional  |
| <b>Or</b>      | Orientação  |
| <b>OSV</b>     | Objeto-Sujeito-Verbo  |
| <b>SVO</b>     | Sujeito-Verbo-Objeto  |
| <b>VOS</b>     | Verbo-Objeto-Sujeito  |
| <b>PCN</b>     | Parâmetros Curriculares Nacionais                                     |
| <b>PNEE</b>    | Portadoras de Necessidades Educativas Especiais                       |
| <b>PPP</b>     | Projeto Político Pedagógico   |
| <b>REDA</b>    | Regime Especial de Direito Administrativo                             |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 12  |
| <b>2 UM OLHAR ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS E DA LIBRAS NO DECORRER DA HISTÓRIA</b> .....                                   | 16  |
| 2.1 UM OLHAR ACERCA DA SURDEZ .....  | 16  |
| 2.2 HISTÓRICO EDUCACIONAL DOS SURDOS .....   | 18  |
| 2.3 BREVES REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS NO BRASIL E ENFOQUES LINGUÍSTICOS DA LIBRAS.....                | 23  |
| 2.3.1 Fonologia da Libras.....   | 26  |
| 2.3.2 Morfologia da Libras.....  | 34  |
| 2.3.3 Sintaxe da Libras.....   | 58  |
| 2.3.4 Semântica e Pragmática da Libras.....  | 64  |
| <b>3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS</b> .....   | 65  |
| 3.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....  | 67  |
| 3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ETAPAS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELOS SURDOS.....   | 69  |
| 3.3 A APRENDIZAGEM ACERCA DA ESCRITA POR SURDOS.....   | 73  |
| 3.4 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS.....                                   | 74  |
| <b>4 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b> .....   | 78  |
| 4.1 CAMPOS DA PESQUISA.....  | 80  |
| 4.1.1 Amargosa: Cidade-Jardim.....   | 80  |
| 4.1.2 O Colégio-Campo.....   | 82  |
| 4.2 ENTRADA NO CAMPO.....  | 83  |
| 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....   | 84  |
| 4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....   | 85  |
| 4.4.1 A Coleta e registro dos dados.....   | 85  |
| 4.4.2 Metodologia de análise dos dados.....  | 87  |
| <b>5 ANÁLISE DOS DADOS DE DISCUSSÕES DOS RESULTADOS</b> .....  | 89  |
| 5.1 PROPOSTA E PLANEJAMENTO REFERENTES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA ESCOLA..... | 89  |
| 5.2 RELATO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS.....  | 91  |
| 5.3 METODOLOGIAS E RECURSOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ENSINO: UM OLHAR ACERCA DOS DADOS.....                                 | 94  |
| 5.4 AVALIAÇÃO.....   | 96  |
| 5.5 INTERAÇÃO INTÉRPRETE - PROFESSOR.....  | 99  |
| 5.6 UM OLHAR ACERCA DA APRENDIZAGEM DO SUJEITO SURDO.....  | 101 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 106 |
| <b>7 REFERÊNCIAS</b> .....  | 109 |
| <b>8 APÊNDICES</b> .....  | 113 |
| APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO .....  | 114 |
| APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br>ESCLARECIDO .....  | 116 |
| APÊNDICE C – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO .....   | 117 |
| APÊNDICE D – MODELO DE CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS .....   | 118 |
| APÊNDICE E – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU<br>RESPONSÁVEIS .....                                     | 119 |
| APÊNDICE F – MODELO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO .....  | 120 |
| <b>9 ANEXOS</b> .....   | 130 |
| ANEXO A – PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS,<br>COLETADAS PARA A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA. .... | 131 |
| <b>Sujeito A</b> .....  | 131 |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se fundamenta numa pesquisa sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos do Ensino Fundamental - Anos Finais, do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), localizado em Amargosa-BA. Tratou-se de um estudo por meio do qual se visou observar algumas ações desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa e pelo intérprete de Libras e analisar as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, assim como por alunos surdos matriculados na escolar regular de ensino.

De maneira geral, a partir de uma análise do tema de pesquisa *O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: Um estudo com alunos surdos no Ensino Fundamental em Amargosa-BA*, tentamos responder os seguintes questionamentos: 1) Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelo sujeito surdo no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa? 2) De que forma o professor de Língua Portuguesa realiza adequações no plano de aula anual e em suas aulas semanais, visando contemplar o aluno surdo? Com base nessas adequações, que material didático os docentes usaram para ensinar o aluno surdo? 3) Que tipos de avaliações e/ou atividades o professor utiliza em sala para verificar a aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos?

No intuito de responder tais questionamentos, este trabalho objetivou investigar algumas dificuldades que os alunos surdos do Colégio Estadual Santa Bernadete enfrentam no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Já os objetivos específicos foram: analisar de que forma a professora de Língua Portuguesa realiza adequações no planejamento anual, visando contemplar o aluno surdo; observar que tipos de materiais didáticos que a professora utiliza para ensinar esse aluno; analisar o papel da professora e como ela trabalha em sala de aula com o aluno surdo; pesquisar os tipos de avaliação e atividades que a professora utiliza e verificar a aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos.

Evidentemente, não devemos pensar somente na inserção do aluno surdo em turmas regulares, reduzindo a inclusão à presença de um intérprete ou tradutor em sala para auxiliá-lo. Faz-se necessário, sobretudo, contribuir para o seu diálogo, não somente com os outros estudantes surdos que dominam a Libras, mas, também, com

os colegas ouvintes que, assim como eles, também possuem certas dificuldades, interesse no aprendizado do desconhecido, tendo muito a contribuir.

Contudo, nota-se que, na escola regular de ensino, o aluno surdo acaba se privando do contato com outros surdos, visto que, na maioria das vezes, os alunos são ouvintes. E, algumas vezes, é negado aos surdos o direito de construir sua identidade e apropriar-se de sua língua por meio do contato natural com outros usuários de sua língua materna.

De acordo com Quadros (2006), é possível observar que alguns professores de Língua Portuguesa apresentam muitas dificuldades na comunicação com o aluno surdo por não ter o conhecimento de uma língua de sinais nem a preparação adequada para explicar os conteúdos aos sujeitos surdos. Tais condições tornam difícil o processo de ensino e de aprendizagem desse aluno surdo que está inserido na escola regular de ensino, uma vez que ele pode perder o estímulo em frequentar o ambiente escolar.

Nesse sentido, o interesse em estudar e pesquisar o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos no Ensino Fundamental Anos Finais consistiu na motivação pessoal da pesquisadora deste trabalho, a partir da percepção social e acadêmica das dificuldades enfrentadas por esses estudantes. Esses, muitas vezes, possuem em seus esforços e trajetórias de vida, uma exclusão e/ou minimização de suas oportunidades frente à vida e à participação como cidadão em sociedade. Desejou-se, assim, desenvolver uma breve investigação sobre como esse processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve, sobre como o aluno surdo se sente em uma sala de aula onde a maioria é ouvinte, e, em geral, não o compreende.

Sem dúvida, é importante compreender o que consta no currículo existente no colégio, todavia esse não foi o objetivo principal desse trabalho, pois não apresentou uma solução, apenas uma descrição do trabalho da professora de Língua Portuguesa e as dificuldades enfrentadas por ela ao transmitir os seus conhecimentos para o aluno surdo, dificuldades as quais podem ser contornadas. As limitações no desenvolvimento da leitura e da escrita na Língua Portuguesa pelo estudante surdo são reais, não pela condição física, mas pela visão preconceituosa que, muitas vezes, temos acerca de suas capacidades. Com base nessa problematização, considerou-se que esse estudo foi de grande importância e contribuiu no campo acadêmico no momento em que passamos a compreender melhor toda a luta de um aluno surdo e,

dessa forma, de fato conseguir oferecer ou pensar em condições que valorizem o potencial que possuem.

Tencionando-se elucidar essas questões, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e discussões teóricas com base em: Gesser (2009), Salles (2004), Guarinello (2007), Quadros e Karnopp (2004), Santos (2009), Moura(2011), Quadros (2006), Sá (1999), além dos questionários que foram aplicados com o aluno surdo, o diretor, a professora de Língua Portuguesa e o intérprete de Libras do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB). Também foram fundamentais para uma compreensão da realidade: a observação não participante, a coleta/análise de uma produção textual do aluno surdo e o planejamento anual da professora de Língua Portuguesa.

A partir dos dados coletados, foram desenvolvidas algumas discussões ao longo de cinco capítulos, além desta *Introdução*. O segundo capítulo, denominado *Um olhar acerca da educação para surdos e da Libras no decorrer da história*, apresenta uma abordagem sobre a educação dos surdos e a Língua de Sinais. Trata, de modo mais específico, da Libras e dos níveis linguísticos e gramaticais, tais como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

O terceiro capítulo, intitulado *O ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos*, foi subdividido em quatro seções. Inicia-se com algumas reflexões sobre o ensino da escrita da Língua Portuguesa para surdos, as práticas de letramento e etapas de aprendizagem da escrita pelos surdos, a aprendizagem acerca da escrita por surdos e faz também uma abordagem acerca das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Posteriormente, no quarto capítulo, denominado *O processo de desenvolvimento da pesquisa*, apresentou-se o percurso da pesquisa, a qual teve cunho qualitativo. Nesse capítulo foram expostas todas as etapas necessárias para a concretização da pesquisa, desde a escolha do local e dos sujeitos, o acesso ao campo e documentos da instituição de ensino, bem como os instrumentos de coleta e os procedimentos para a análise dos dados.

Em seguida, no quinto capítulo, intitulado *Análise dos dados de discussões dos resultados*, será destinada a análise dos dados coletados no decorrer das etapas de observação, tais como: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o planejamento anual

da professora de Língua Portuguesa (que é a parte documental da Instituição Educacional de Ensino), os questionários aplicados com os sujeitos da pesquisa e o texto do aluno surdo. Desse modo, esse capítulo será subdividido em seis seções: Inicialmente, são expostas as propostas e planejamento referentes ao ensino de Língua Portuguesa para surdos: Uma análise acerca dos documentos da escola; Relato das observações das aulas; Metodologias e recursos utilizados no processo de ensino: Um olhar acerca dos dados; Avaliação; Interação intérprete-professor; Um olhar acerca da aprendizagem do sujeito surdo.

Por fim, foram tecidas as *Considerações Finais* a respeito do resultado da pesquisa e apresentados apêndices e anexos relevantes que completaram a documentação do trabalho.

## 2 UM OLHAR ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS E DA LIBRAS NO DECORRER DA HISTÓRIA

No decorrer deste segundo capítulo, foram explicitadas considerações sobre o histórico da educação dos surdos no Brasil e o uso das línguas de sinais. O interesse consiste em discutir o papel desempenhado pela Libras na vida do sujeito surdo, bem como a sua atuação junto ao processo de aprendizagem e construção do perfil crítico do cidadão diante da sociedade e suas necessidades, sejam individuais e/ou coletivas.

Ao considerar o cenário e contexto supracitado, faz-se uso de referências de alguns teóricos, como Gesser (2009), com discussões acerca do que é mesmo as línguas de sinais e se existe algum preconceito e crença com relação a essa língua, bem como a realidade surda; e Quadros (2006), que traz algumas indagações voltadas para a educação dos surdos e contribuições interdisciplinares para incluir os surdos no processo educacional.

Prossegue-se a discussão com Sá (1999), no que tange ao bilinguismo e como é importante que os surdos aprendam a Primeira Língua (L1) como língua materna, facilitando, assim, a comunicação dos sujeitos surdos, de forma a reivindicar seus direitos adquiridos por lei, de escolaridade atendida, pela escola regular de ensino, de modo a promover sua integração/inclusão.

### 2.1 UM OLHAR ACERCA DA SURDEZ

Historicamente, os surdos foram discriminados pelo fato de não conseguirem oralizar, além de serem considerados como deficientes e excluídos da sociedade. Esses não tinham direito de se expressar utilizando uma língua de sinais e, às vezes, eram vistos como incapazes e “coitadinhos”.

Analisando a ideia de surdez, Gomes (2000) diz que qualquer alteração ou distúrbio no processamento normal da audição constitui uma alteração auditiva, podendo haver uma perda total ou parcial da audição. Segundo a autora, a surdez pode ser congênita ou pré-lingual, quando sujeito já nasceu surdo, ou adquirida, que



pode ser pré ou pós-lingual. Neste caso, a pessoa perde a audição ao longo da sua vida.

A causa da surdez pode ser provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe durante a gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus) ou provocada por complicações durante a gestação na hora do nascimento. Na fase adulta, a surdez pode ser adquirida pelo contágio de doenças, como: meningite, caxumba e sarampo, assim como pelo uso de medicamentos inadequados. Há também outros fatores relacionados com a surdez, como acidentes de trabalho, excesso de uso de fones de ouvido e idade avançada. A perda da audição pode ser classificada como unilateral (quando se apresenta em apenas um ouvido) e bilateral, (quando acomete ambos os ouvidos). Há pessoas com diversos graus de perda auditiva, que são classificados em: leve, moderada, acentuada, severa e profunda.

Durante a Idade Antiga, as pessoas com surdez eram vistas como “desprovidas de qualquer direito”, “bestializadas”, “abandonadas em praças públicas”, “lançados ao mar” e “atiradas de rochedos”. Abandonos e sacrifícios eram práticas cometidas, também, contra esse “outro”, visto como indomesticável, intratável e selvagem. Ao mesmo tempo em que a surdez e outras “anormalidades” eram acolhidas com gestos caridosos sob as leis hebraicas, por exemplo; os surdos eram cuidados e protegidos como crianças (BRADDOCK; PARISH, 2001). Em muitas culturas, a surdez era entendida como um castigo divino, imputado por forças sobrenaturais. Entre a caridade e a rejeição, o estigma da surdez normalmente deixava o indivíduo à sorte ou à fúria dos Deuses.

Guarinello (2007, p.19) salienta que, na antiguidade, os chineses lançavam os surdos ao mar. Os gauleses, por sua vez, os sacrificavam ao Deus Teutates. Já em Esparta, eram lançados do alto dos rochedos. Na Grécia, os Surdos eram encarados como seres incompetentes. Aristóteles, de modo mais específico, ensinava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar. Essa crença, comum na época, fazia com que, na Grécia, os Surdos não recebessem educação secular, que não tivessem direitos, fossem marginalizados (juntamente com os deficientes mentais e os doentes) e, muitas vezes, condenados à morte. No entanto, em 360 a.C., Sócrates declarou que era aceitável que os Surdos se comunicassem com as mãos e o corpo.

Ao longo do tempo, os Surdos travaram grandes batalhas pela afirmação da sua identidade, da comunidade surda, da sua língua e da sua cultura, até alcançarem o reconhecimento que têm hoje, na era moderna.

Goes (1996, p. 38 apud QUADROS, 1997, p. 29) afirma que as crianças nascem imersas em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, uma vez que existe certa restrição ou limitação de acesso às formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas as condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade.

Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial, para a consolidação da linguagem.

## 2.2 HISTÓRICO EDUCACIONAL DOS SURDOS

A educação dos surdos no Brasil e em outros países foi acontecendo de forma lenta, pois os surdos não eram bem vistos pela sociedade, pelo fato de não poderem se comunicar através da fala. Apesar das barreiras enfrentadas, os surdos vêm conquistando seu espaço ao longo dos anos, por meios de lutas e determinação. Ser surdo é também estar inserido na sociedade, participando ativamente, como um cidadão crítico, da construção do saber.

Sá (1999, p.70) salienta que, com a evolução histórica, os surdos começaram a se comunicar através das mãos, considerado como “manualismo”, forma com a qual se expressavam usando o alfabeto manual. Já no final do Século XV, o surdo “começou a descobrir que podia falar”, utilizando a modalidade de língua sinalizada.

Em seus estudos, Sá (1999) evidencia que, no Século XVI, foram verificadas as primeiras tentativas de educação de surdos. A autora salienta que Reis (1992) e Ramos (1995) traçam uma trajetória da história pedagógica para os surdos no Século

XVI, e o autor Girolamo Cardono diz que era possível educar os surdos-mudos. Nesse mesmo século, Pedro Ponce de León, monge benedito espanhol, foi considerado como o primeiro professor de surdos da história. Ele utilizava como forma de comunicação o alfabeto manual ou a datilologia que é formado por *sinais icônicos*<sup>1</sup> em Libras que representam as letras do alfabeto da Língua Portuguesa no qual cada letra correspondia a uma configuração de mão. Ao usar esse método, o objetivo principal era ensinar seus alunos a falar, utilizando os sentidos do tato e da visão, além da leitura e da escrita. (GUARINELLO, 2007).

Surgiram grandes avanços na segunda metade do Século XVII, pois o escocês George Dalgarno declarou que os surdos tinham o mesmo potencial de aprendizagem dos ouvintes e poderiam ter os níveis de desenvolvimento iguais no que tange a uma educação adequada, fato esse que fez com que se aumentasse o interesse pela educação dos surdos, pois, além de possibilitar ganhos financeiros, as famílias investiam na aprendizagem de seus filhos.

O educador de surdos inglês Thomas Braidwood fundou, em Edimburgo, a primeira escola na Grã-Bretanha como academia privada, na qual se utilizavam o alfabeto manual. Assim, seus alunos aprendiam palavras escritas, seu significado, sua pronúncia e a leitura orofacial, além do alfabeto digital.

Nesse mesmo século, o educador francês – o abade Charles Gallaudet de L'Épée – ficou conhecido como “Pai dos Surdos” e foi um dos primeiros que defendeu o uso da Língua de Sinais. Ele reconheceu que a língua existia, desenvolvia-se e servia como meio de se comunicar com os surdos e, assim, aprendeu essa língua para poder se comunicar com as pessoas surdas. Criou a primeira escola pública para Surdos em Paris, que foi intitulada como Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em 1760.

---

<sup>1</sup> SINAIS ICÔNICOS - Uma foto é icônica porque reproduz a imagem do referente, isto é, a pessoa ou coisa fotografada. Assim também são alguns sinais da LIBRAS, gestos que fazem alusão à imagem do seu significado. [...] isso não significa que os sinais icônicos são iguais em todas as línguas. Cada sociedade capta facetas diferentes do mesmo referente, representadas através de seus próprios sinais, convencionalmente [...] (STROBEL; FERNANDES, 1998.p.7).

Os seus alunos faziam apresentações em praça pública para arrecadar dinheiro e dar continuidade ao seu trabalho. L. Epée tinha grande interesse na educação religiosa dos Surdos para se manter informado, conhecimentos considerados sagrados. Referia-se à Língua de Sinais com respeito e publicou a obra considerada a mais importante de sua vida, em 1776, com o título “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”.

O Século XVIII, portanto, foi considerado um período importante para a história dos surdos no mundo, pois esses foram incluídos culturalmente e socialmente nos países onde se tinham liberdade para utilizar a Língua de Sinais como forma de expressão e comunicação. Houve um interesse maior pela educação dos surdos e diferentes métodos de ensino foram utilizados para facilitar na aprendizagem desse aluno.

Esse século supracitado foi considerado um período de grande importância na história da educação dos surdos, devido à fundação de várias escolas para Surdos, motivo pelo qual houve a necessidade de profissionais qualificados na área da Língua de Sinais para exercer a profissão.

Por volta de 1880, houve um Congresso, em Milão, na Itália, que também marcou a história da educação dos surdos. Esse evento gerou um forte impacto por postular que o “manualismo” deixaria de ser usado para dar ênfase ao “oralismo”. Em setembro desse mesmo ano, aconteceu uma votação por meio da qual ficou definido que se deveriam usar os métodos orais na educação de surdos, proibindo oficialmente a utilização da Língua de Sinais.

É válido salientar que somente os ouvintes tiveram a oportunidade de votar, ou seja, os surdos ficaram marginalizados e o grupo majoritário de ouvintes não proporcionou oportunidade de escolha do modo como os surdos queriam se expressar. Alguns teóricos, ao discorrerem a história educacional dos surdos, retratam o “oralismo” como uma época dolorosa na vida de sujeitos surdos, pois lhes foi negado o direito de se expressarem. Uma metodologia oralista foi imposta, o direito que já havia sido conquistado foi então limitado.

Atribuído como justificativa para a integração com a comunidade, considerando o contraste entre a quantidade de sujeitos oralistas e sujeitos surdos, escolheu-se ensinar e impor, pois os

ouvintes exterminadores são os que tentam acabar com língua de sinais, com todos os tipos de manifestações culturais advindas dos grupos surdos. Ao longo da história, sempre tivemos tais experiências (os movimentos pelo oralismo, os programas de educação com base na língua falada, os avanços da medicina, tais como os atuais implantes cocleares). Há, também, outras experiências vividas e pensadas pelos ouvintes no convívio com os surdos, os ouvintes que se engajam nos movimentos políticos surdos, por exemplo. (QUADROS; PERLIN, 2003, p.173).

Os surdos conquistaram o direito por lei de utilizar a língua de sinais para se expressar e facilitar a comunicação no meio social, já que a língua de sinais é capaz de transmitir qualquer informação, visto que é uma forma dos surdos comunicarem entre si e com outros indivíduos ouvintes na nossa sociedade e

o oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (GOLDFELD, 1997, p. 30 e 31).

Já a comunicação total foi desenvolvida para melhorar a vida dos surdos e, assim, facilitar a comunicação. Goldfeld (1997, p.171) salienta que

a comunicação total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, a leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura orofacial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

No Brasil, no final da década de 1970, a comunicação passou a ser utilizada tendo como base a linguística e a interação dos surdos na sociedade ouvinte, utilizando a Língua de Sinais. Com a contribuição do bilinguismo, pôde-se utilizar a Língua de Sinais em conjunto com a língua da comunidade ouvinte.

Goldfeld (1997, p. 38) acredita que, “o Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país”. Outros teóricos também mostram que o bilinguismo traz contribuições bastante pertinentes na concepção ideológica, pois “o bilinguismo é responsável por transformações na concepção ideológica sobre o que é ser surdo, que sucederam formas organizativas de ensino mais pertinentes a esse público” (FERNANDES; MOREIRA, 2009, apud SKLIAR, 1997/2006).

Sendo assim, depois vários anos de lutas e persistências, finalmente os surdos conquistaram por lei o direito de utilizar a língua de sinais para se comunicar. Entre 07 e 10 de junho de 1994, realizou-se em Salamanca, na Espanha, tal Conferência mesmo sendo Mundial não tem poder legislativo no Brasil e trata-se das Necessidades Educativas Especiais (NEE), reconhecendo a necessidade e a urgência da elaboração de normas de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino com a Estrutura de Ação em Educação Especial (EAEE), na qual ficou estabelecido que

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provê em uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01).

A LDB nº 9394/96 e EAEE, assegura que toda criança surda conquistou o direito de estar inserida em uma classe regular de ensino e utilizar a Libras como L1, de acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e do decreto nº 5.626/2005 dando direito ao aluno surdo a ter aula em turno oposto, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ter um intérprete de Libras para auxiliar no seu aprendizado e, deste modo, o aluno surdo tenta superar algumas dificuldades que ainda tem em adquirir e/ou desenvolver certas habilidades na Língua Portuguesa que é a base para avançar em outras disciplinas.

## 2.3 BREVES REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS NO BRASIL E ENFOQUES LINGUÍSTICOS DA LIBRAS

No Brasil, de modo mais específico, a educação dos surdos se iniciou – pedagogicamente – durante o Segundo Império, com a chegada do educador francês, surdo, Hernest Huest, do Instituto de Paris, que trouxe o Alfabeto Manual Francês e a Língua de Sinais Francesa, da qual se originou a Língua de Sinais Brasileira.

Em 26 de setembro de 1857, foi criada – através do artigo 16º da Lei nº 939 –, a primeira escola para surdos, localizada no Rio de Janeiro, intitulada como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Trata-se do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Eduardo Huet era surdo e foi o fundador do Instituto supracitado. Ele adotou modelos da didática de aprendizagem com uso de língua de sinais e apresentou a um grupo de pessoas, na presença do imperador D. Pedro II.

Desse modo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) surgiu, no Brasil, a partir do Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857, como a primeira escola para surdos no país, que atualmente é denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Essa língua originou-se do resultado da mistura da Língua de Sinais Francesa com a Língua de Sinais Brasileira que já era usada pelos surdos das várias regiões do Brasil. Atualmente, no Brasil, ocorreram várias manifestações, sendo que em 26 de setembro, data em que se comemora o *Dia Nacional dos Surdos*<sup>2</sup>. A escolha de tal data não ocorreu aleatoriamente, pois foi o dia da fundação da primeira Escola para Surdos no país.

Outro avanço em relação à educação dos surdos foi a criação, em 1977, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), composta apenas por pessoas ouvintes envolvidas com a problemática da surdez. Já em 1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro, sendo a mesma uma reestruturação da antiga FENEIDA. A FENEIS conquistou a sua própria sede no dia 8 de janeiro de 1993, no Rio de Janeiro.

---

<sup>2</sup> De acordo com a Lei Federal 11.796/2008 e com o incentivo da Federação Nacional de Educação (FENEIS) e de diversas associações de Surdos e escolas especiais.

Além disso, é importante ressaltar que a Libras foi reconhecida, no Brasil, como a língua oficial de comunidade surda, em 24 de abril de 2002, de acordo com a Lei nº 10.436 e decreto nº 5.626/2005. Com a promulgação da lei, houve a necessidade de mais profissionais capacitados e com formação adequada e proficiência na área de ensino, pois precisavam atuar em escolas de surdos, empresas, dentre outros. Essa lei favoreceu a educação dos surdos, pois se configurou no ensino como uma forma de integração destes na sociedade. Esta lei dispõe que

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, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.01).

Essa lei foi regulamentada com o propósito de que os surdos utilizem a Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua de modalidade espaço-visual e dá possibilidades para os surdos se comunicarem com outros indivíduos da sociedade. Entretanto, essa mesma lei dispõe, em um parágrafo único, que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”(BRASIL, 2002, p.01).

O ensino de Libras como Primeira Língua (L1) para o indivíduo surdo é de grande importância para inseri-lo na sociedade, tornando-o um sujeito transformador. Após o intenso contato do surdo com a sua língua materna de sinais, é que esses indivíduos irão aprender a modalidade escrita, ou seja, a Língua Portuguesa, atuando como Segunda Língua (L2).

Quadros (1997, p. 67), ao considerar a proposta bilíngue, acredita que a Libras deve ser a L1 da criança surda brasileira e a Língua Portuguesa deve ser sua L2. As razões dessa afirmação estão relacionadas com o processo de aquisição dessas línguas, considerando a condição física das pessoas surdas. Nesse sentido, conhecer o desenvolvimento da linguagem é conhecer as condições que impõem o processo de aquisição de uma Segunda Língua (L2).

Goldfeld (1997) enfatiza a importância de os surdos aprenderem a língua de sinais como primeira língua, para depois adquirir habilidades necessárias para aprender o português, que é de modalidade oral, como L2. A autora defende que “o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve



adquirir como língua materna e a língua de sinais, que é considerada natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país[...]”(GOLDFELD,1997, p.38).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB) nº 9394/96 estabelece que as crianças Portadoras de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) devem ter sua escolaridade atendida, preferencialmente, pela escola regular de ensino, de modo a promover sua integração/inclusão. Entretanto, diante do contexto escolar em que vivemos, esse processo de integração/inclusão não ocorre de maneira satisfatória e adequada. É preciso se considerar que este processo tem enfrentado algumas dificuldades em sua implantação pela instituição escolar.

Mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos são excluídos pelo sistema socioeducacional, visto que alguns estudantes podem estar “incluídos” em classes regulares no contexto educacional. No entanto, poucos são aqueles que conseguem se adequar e permanecer no sistema, dada as dificuldades existentes. É bom lembrar que não se trata de um problema de incapacidade, mas, sim, de oportunidade.

As línguas de sinais surgiram quando houve a necessidade de os surdos se comunicarem com outros indivíduos da sociedade, porque antes eles se sentiam isolados e só sabiam os sinais caseiros, sendo uma comunicação restrita, visto que só quem os entendia eram as pessoas da família.

A Libras é reconhecida como uma língua de modalidade espaço/visual, que pode ser apreendida naturalmente pelas pessoas surdas. É de uso corrente apenas no Brasil, pois, como as línguas de sinais não são universais, cada país possui sua própria língua. Assim como a Língua Portuguesa, a Libras é composta de fonemas, de morfemas e de todo sistema linguístico e gramatical completo.

Sabe-se que as pessoas percebem o mundo através da linguagem, o que se converte em parte essencial do desenvolvimento global. A linguagem planeja e ajusta as ações humanas, haja vista que é uma evolução das primeiras trocas sociais e comunicativas em qualquer língua e possibilita a interação entre os indivíduos.

As línguas de sinais são línguas naturais que possuem uma estrutura gramatical própria. Desta forma, Gesser afirma que elas

[...] possuem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico e podemos encontrar outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e arbitrariedade. (GESSER, 2009, p. 27).

As línguas de sinais são capazes de transmitir qualquer informação, visto que são uma forma de os surdos comunicarem entre si e com os outros indivíduos ouvintes na nossa sociedade. A partir dos aspectos articulatórios e a função que ocupam em um dado contexto, com ela conseguimos produzir uma grande quantidade de palavras, frases, textos, mensagens dentre outros, os quais servem para que haja uma comunicação. Conforme esclarece Quadros que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p.27).

A Libras possui um sistema linguístico constituído por diferentes níveis, tais como a fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática, aspectos que serão detalhados nas seções seguintes.

### **2.3.1 Fonologia da Libras**

As definições sobre fonologia, geralmente, referem-se ao estudo dos sistemas de sons. As formas de organização dos sons em cada língua são descritas e analisadas conforme sua estrutura e funcionamento, dentro de um determinado sistema, visto que

os sons da fala encadeada não são representados separadamente através de modelos de movimentos independentes dos articuladores; ao contrário, os movimentos e padrões sonoros de sons adjacentes se sobrepõem, resultando em uma combinação de efeitos. O fato de que o ouvinte é também alguém que fala e realiza os movimentos para fazê-lo, talvez contribua para fornecer informações prévias sobre as mudanças no mecanismo de fala e os meios através dos quais sons adjacentes interagem (RUSSO; BEHLAU, 1993, p.57).

No entanto, a fonologia das línguas de sinais se estabelece a partir de unidades mínimas não sonoras, que formam os sinais. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.47), “a fonologia da língua de sinais é o ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios”, determinando as unidades mínimas para formar os sinais.

Quadros e Karnopp (2004, p.51) afirmam que os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, as quais se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos, o corpo e a face também desempenham determinadas funções para transmitir a Libras.

Stokoe (1960, apud QUADROS; KARNOPP, 2004) propôs a decomposição de sinais na *American Sign Language* (ASL) em três principais aspectos ou parâmetros: configuração de mão (CM), locação da mão (L) e movimento da mão (M). Posteriormente, Battison (1974 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) sugeriu a adição de informações referentes à orientação de mão (Or) e aos aspectos não-manuais dos sinais (NM), que são as expressões faciais e corporais.

Para que se faça um estudo das realizações fonológicas da Libras, é necessário que se observe as unidades mínimas que podem diferenciar um sinal de outro, ou seja, os parâmetros articulatórios. Segue agora uma breve explicação sobre cada um desses parâmetros: Configurações de Mãos (CMs), Movimento (M), Locação (L), Orientação (Or) e Expressões Não Manuais (ENM).

De acordo com a tabela de configurações de mãos do INES, a Língua Brasileira de Sinais, existia aproximadamente 79 CMs. A configuração da mão está relacionada com a articulação do sinal. Conforme esclarece os autores Barreto e Barreto (2012), atualmente que a Língua Brasileira de Sinais, existem 111 configurações de mãos.

A **Figura 1** – Configurações de mãos na Libras (INES).



**Fonte:** <https://www.google.com.br/search?q=quantas+configurações+de+mão+existem+na+libras>.

O movimento (M) é um parâmetro complexo, podendo envolver diferentes direções e movimentos (movimento interno da mão, do pulso e movimento direcionais no espaço). Mudanças no movimento servem para distinguir itens lexicais, por exemplo, distinguir nomes e verbos.

Na Libras, o movimento, segundo Ferreira-Brito (1990, apud QUADROS; KARNOPP (2004), pode estar nas mãos, nos pulsos e no antebraço e pode ser realizado de modo unidirecional, bidirecional ou multidirecional. A maneira como é produzido o movimento categoriza a qualidade, a tensão e a velocidade do mesmo. Quadros e Karnopp (2004, p.56) classifica os movimentos em categorias, conforme quadro.

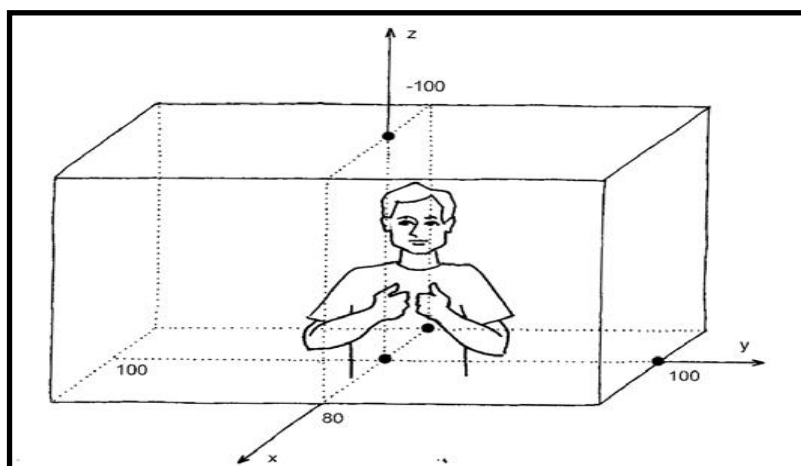
**Quadro 1:** Categorias do parâmetro movimento na Libras

| <b>Categorias do parâmetro movimento na língua de sinais brasileira (Ferreira-Brito, 1990)</b>   |
|--|
| <p><b>TIPO</b></p> <p><i>Contorno ou forma geométrica:</i> retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual</p> <p><i>Interação:</i> alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado</p> <p><i>Contato:</i> de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar</p> <p><i>Torcedura do pulso:</i> rotação, com refreamento</p> <p><i>Dobramento do pulso:</i> para cima, para baixo</p> <p><i>Interno das mãos:</i> abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)</p>                    |
| <p><b>DIRECIONALIDADE</b></p> <p>Direcional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Unidirecional:</i> para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial</li> <li>- <i>Bidirecional:</i> para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda</li> </ul> <p>Não-direcional</p> |
| <p><b>MANEIRA</b></p> <p>Qualidade, tensão e velocidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contínuo</li> <li>- de retenção</li> <li>- refreado</li> </ul>  |
| <p><b>FREQÜÊNCIA</b></p> <p>Repetição</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- simples</li> <li>- repetido</li> </ul>  |

**Fonte:** Quadros; Karnopp, 2004, p.56.

Stokoe (1960, apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p.57) define que a locação e/ou o ponto de articulação (L/PA) é uma área no corpo ou no espaço, onde se realiza o sinal. O espaço é área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados (cabeça, tronco, mão e espaço neutro). A figura a seguir ilustra essas informações.

**Figura 2 – Espaço de realização dos sinais na Libras**

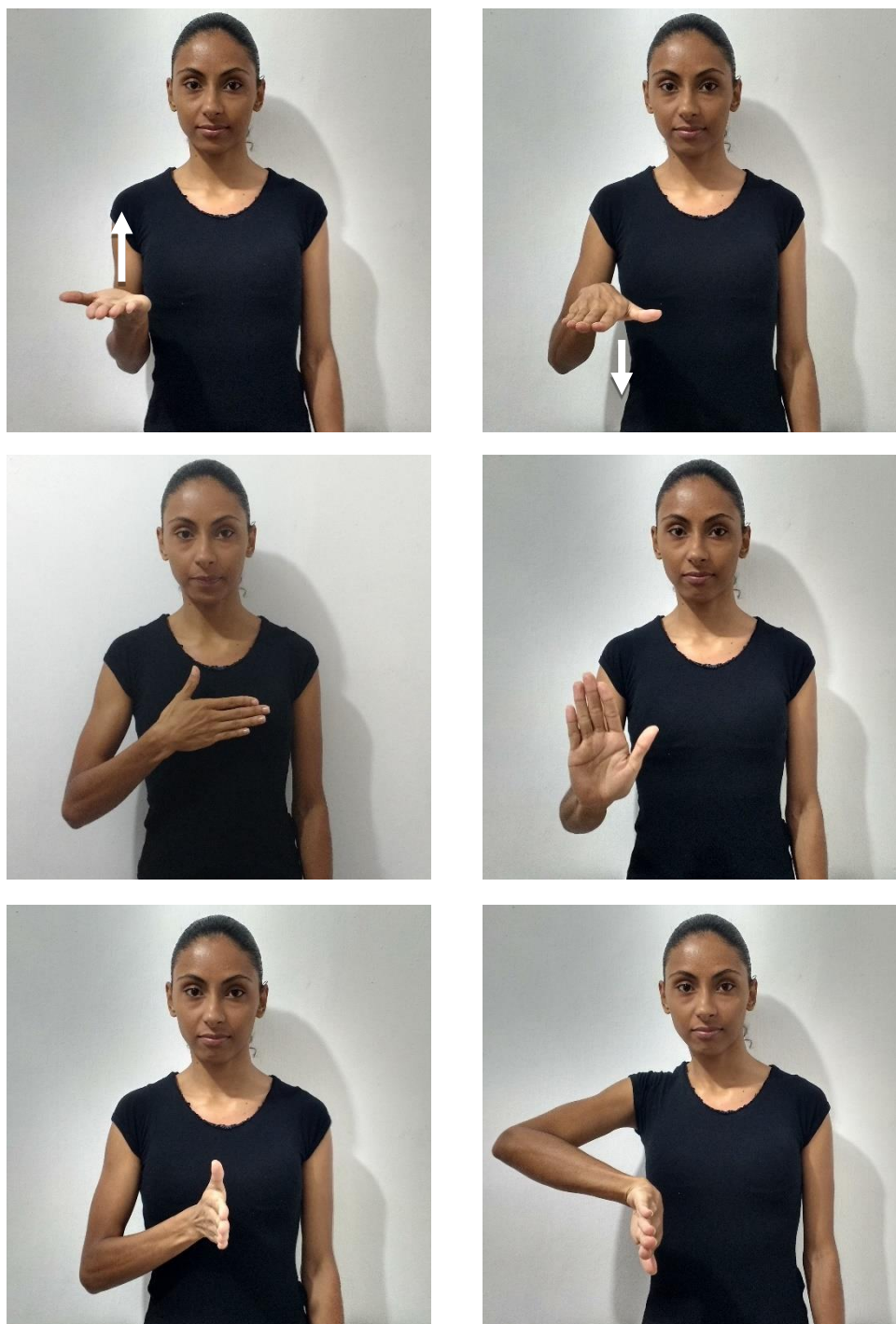


**Fonte:** QUADROS, 1997b, p. 49.

Com base nos estudos de Santos (2009), “cada sinal apresenta uma principal locação, ainda que envolva o movimento da mão de um espaço para outro. As demais locações – inicial e final são denominadas de subespaços (por apresentarem distinções mais específicas)” (SANTOS 2009, p.67). Entretanto, a locação e/ou ponto de articulação tem quatro pontos principais onde o sinal pode ser articulado: cabeça, tronco, mão e espaço neutro.

A orientação da mão (Or) é a direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Ferreira-Brito (1990, apud QUADROS; KARNOPP, 2004), baseando-se na Libras, e Marentette (1995, apud QUADROS; KARNOPP, 2004), na *American Sign Language* (ASL), enumeram seis tipos de orientações da palma da mão: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para o lado (contralateral) e para o lado (ipsilateral), as quais ilustramos a seguir.

**Figura 3 – Exemplo de Orientações de mão**



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Quadros e Karnopp (2004) explicam que as expressões não-manuais são movimentos de olhos, face, cabeça e/ou tronco. As expressões não-manuais (ENM) apresentam função sintática, marcando sentenças interrogativas relativas a palavras relacionadas a “sim/não”, interrogativas relativas a palavras iniciadas com QU- (que,

quem, quando), topicalizações, concordância, referência específica, referência pronominal, advérbio, dentre outros, conforme exibe o quadro a seguir.

**Quadro 2 – Expressões não-manuais da Libras**

| <b>Expressões não-manuais da língua de sinais brasileira</b><br>(Ferreira-Brito e Langevin, 1995)   |
|---|
| <p><b>Rosto</b></p> <p><i>Parte superior</i></p> <p>sobrancelhas franzidas<br/>olhos arregalados<br/>lance de olhos<br/>sobrancelhas levantadas</p> <p><i>Parte inferior</i></p> <p>bochechas infladas<br/>bochechas contraídas<br/>lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas<br/>correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha<br/>apenas bochecha direita inflada<br/>contração do lábio superior<br/>franzir do nariz</p> |
| <p><b>Cabeça</b></p> <p>balanceamento para frente e para trás (sim)<br/>balanceamento para os lados (não)<br/>inclinação para frente<br/>inclinação para o lado<br/>inclinação para trás</p>  |
| <p><b>Rosto e cabeça</b></p> <p>cabeça projetada para a frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas<br/>cabeça projetada para trás e olhos arregalados</p>   |
| <p><b>Tronco</b></p> <p>para frente<br/>para trás<br/>balanceamento alternado dos ombros<br/>balanceamento simultâneo dos ombros<br/>balanceamento de um único ombro</p>  |

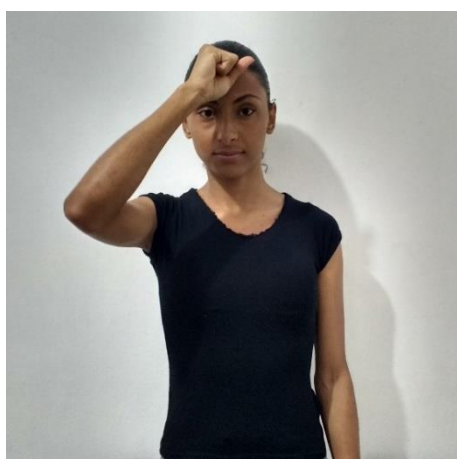
**Fonte:** QUADROS; KARNOPP (2004, p.61).

De acordo com Ferreira (2010, p. 38), os sinais realizados em contato ou próximo a determinadas partes do corpo pertencem a um campo semântico específico, ordenado a partir de características icônicas. O que se refere à visão é demonstrado por meio da realização do sinal perto dos olhos; a alimentação, perto da boca; sentimentos, perto do coração; e raciocínio, perto da cabeça e as distinções dos sinais ocorrem em qualquer parâmetro.



Conforme a explicação de Santos (2009, p.69), os diferentes parâmetros fonético-fonológicos são unidades distintivas na Libras, pois, se um deles for substituído, surgirá uma nova forma linguística, a exemplo dos sinais SÁBADO e APRENDER. Ambos apresentam características idênticas, distinguindo-se apenas pelo ponto de articulação. O primeiro é articulado na boca e o segundo é articulado na testa, como evidencia a ilustração a seguir:

**Figura 4** – Exemplo parâmetros fonético- fonológicos (ou unidades distintivas) na Libras



**APRENDER**



**SÁBADO**

**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Entretanto, na Libras, não é qualquer combinação de unidades mínimas distintivas que será permitida, visto que há algumas formas que não são aceitas na língua por causa das restrições. Com base nos estudos construídos por Fernandes (2003 apud SANTOS, 2009, p.70), pode-se afirmar que

além dos parâmetros fonéticos-fonológicos, os sinais também apresentam traços entonacionais, de acordo com a forma que o usuário os compõe estilisticamente (de forma lenta ou rápida, rigorosa ou suave, acompanhado ou não de expressão corporal).

De acordo o que foi citado anteriormente, discutiremos a seguir sobre a morfologia da Libras.

### 2.3.2 Morfologia da Libras

A “morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.86), e os morfemas são unidades mínimas das palavras. As autoras também salientam que se podem formar palavras a partir de outras palavras e que elas podem ser unidades complexas, constituídas de mais de um elemento, pois

isso não significa que não existam palavras indivisíveis: no português, substantivos como boi, sal, mar, entre outros, são monomorfêmicos, isto é constituído de apenas um elemento, de um morfema. Mas outras palavras são constituídas de vários elementos, como no adjetivo infeliz, que constituído de dois elementos, o prefixo negativo in- e o adjetivo feliz; constituído pelos dois elementos guarda e chuva; e também o substantivo capacidade é constituído do adjetivo capaz acrescido do sufixo- idade; já o substantivo guarda-chuva e assim por diante (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.87).

Com as afirmações supracitadas, podemos constatar que as palavras possuem uma estrutura morfológica e podem ser divisíveis. As pessoas surdas usuárias de uma língua de sinais têm um breve conhecimento fonológico das Configurações de Mãos (CMs), Movimento (M) e Locação(L), reconhecendo a sinalização de sua língua de tal forma que se não compreenderem o significado de um sinal podem afirmar que o sinal é desconhecido e/ou não pertence a sua língua.

As palavras, em todas as línguas humanas, bem como nas línguas de sinais, são diferentes dos gestos e pertencem a categorias lexicais e/ou classes de palavras: nome, verbo, adjetivo, advérbio, dentre outras.

As línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas. Entretanto, as línguas de sinais diferem das línguas orais no tipo de processos combinatórios que frequentemente cria palavras morfológicas complexas. Para as línguas orais, palavras complexas são, muitas vezes, formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas línguas de sinais, essas formas resultam nos processos não-concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização (KLIMA; BELLUGI, 1979 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 87).

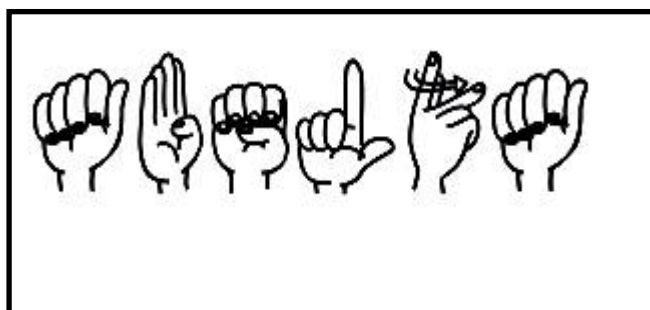
Assim como a Língua Portuguesa, a Libras é composta de fonemas, de morfemas e de todo sistema linguístico e gramatical. A Língua Brasileira de Sinais

possui estrutura complexa, apresentando algumas propriedades que não são encontradas nas línguas orais, a exemplo do “léxico nativo-classificadores” e do “léxico não-nativo”, representação do alfabeto manual do português como um empréstimo linguístico como é representado no português.

Em geral, é um erro comparar o alfabeto manual com a língua gestual (no Brasil é utilizada a Libras), quando, na realidade, este é a anotação por meio das mãos, das letras das línguas orais e dos seus principais caracteres. Sendo assim, são considerados como empréstimo linguístico.

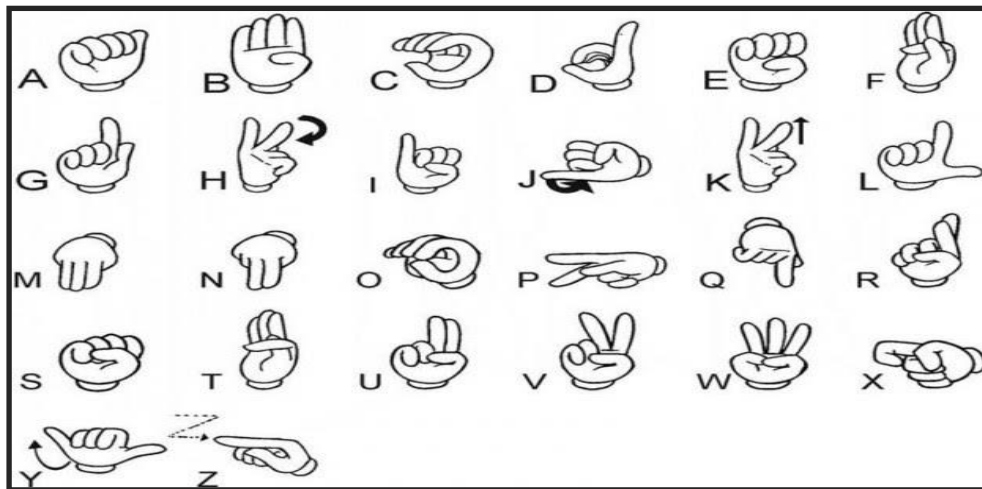
A datilologia ou alfabeto manual é um sistema de representação icônica, das letras do alfabeto das línguas orais escritas, por meio das mãos; é dominada como soletração manual, que “é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.88), como pode-se observar na figura 5.

**Figura 5** – Soletração manual da palavra A-B-E-L-H-A



**Fonte:** Autoria da própria autora

**Figura 6:** Alfabeto manual da Libras

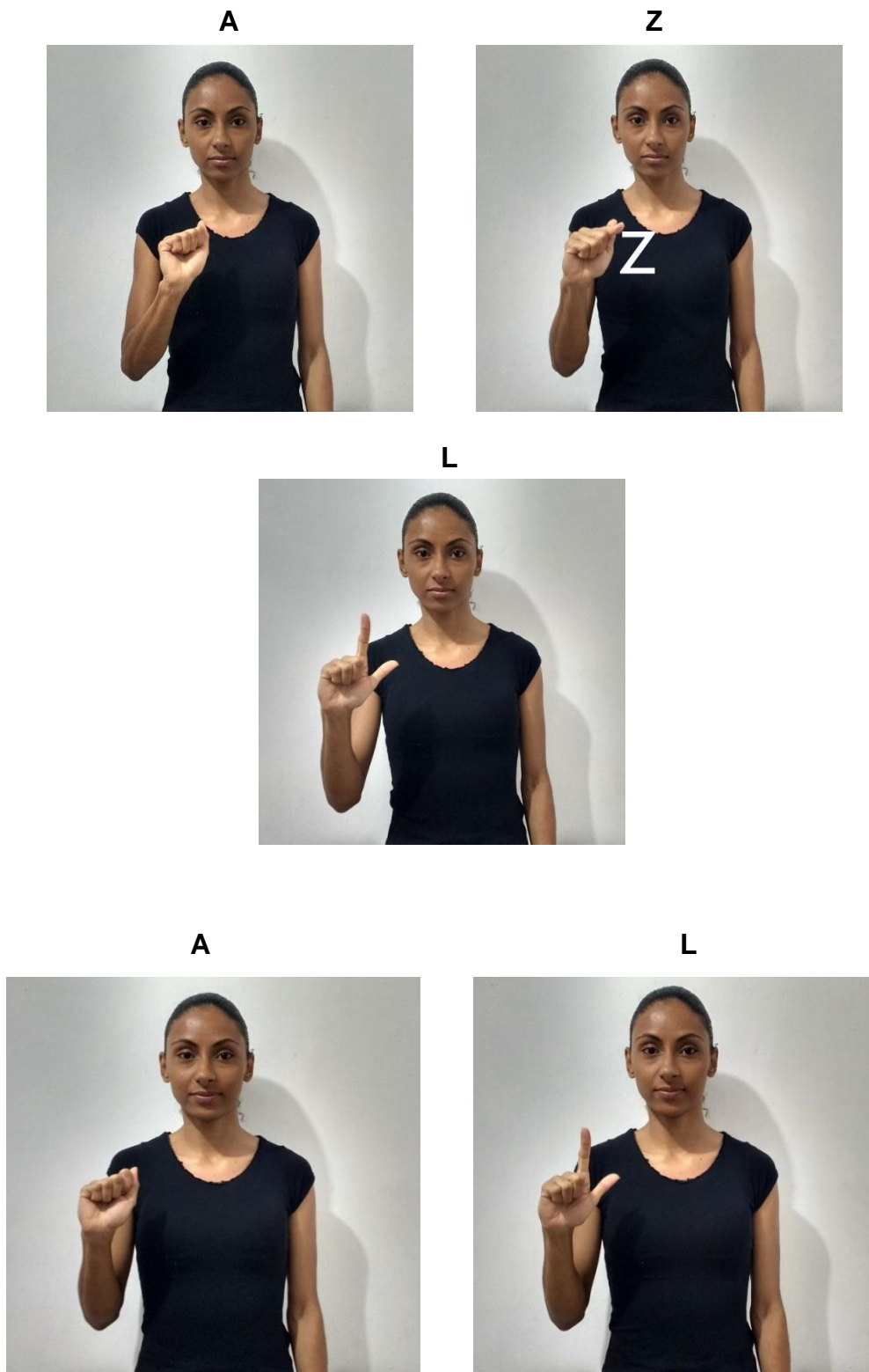


**Fonte:** <https://www.google.com.br/search?q=alfabeto+em+libras>

Conforme foi citado, a soletração manual não é uma representação direta do português e, sim, é uma transposição espacial dos grafemas de uma palavra da língua oral, por meio das mãos. Entretanto, é um meio de se fazer empréstimos em Libras.

É interessante ressaltar que, nesse sentido, há palavras no português que podem ser emprestadas à língua de sinais brasileira, como o sinal AZL ou AL é derivado da soletração manual A-Z-U-L. Podemos verificar na figura 7:

**Figura 7:** Mudanças fonológicas na soletração do sinal: AZUL



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

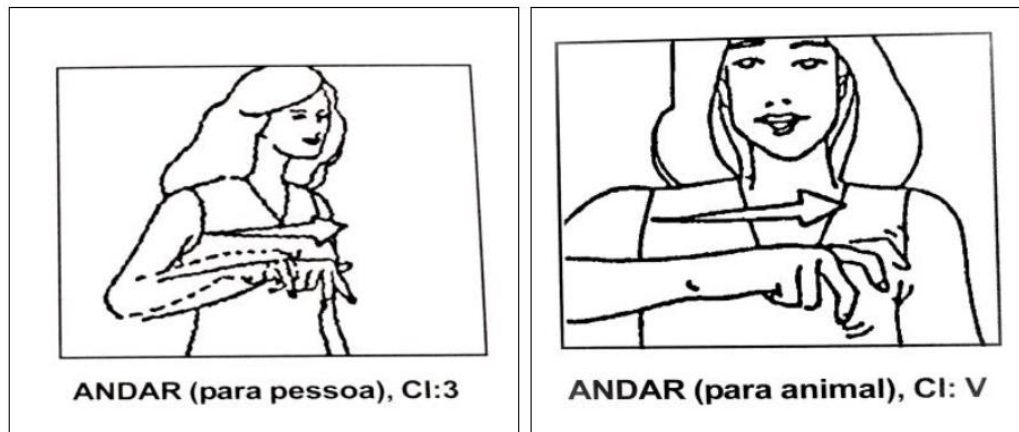
Os sinais soletrados anteriormente servem para mostrar as possíveis semelhanças existentes entre as línguas orais e a língua de sinais no que se refere ao empréstimo linguístico no léxico das línguas de sinais. Quadros e Karnopp (2004, p. 92) salientam “o que é único nas línguas de sinais é que o vocabulário estrangeiro entra na língua via um sistema que representa a ortografia de uma língua estrangeira”. Assim, os sinais de uma língua soletrado manualmente há algumas restrições que são aplicados nos sinais nativos e também sevem para os vocabulários estrangeiros e que são utilizados como empréstimos linguísticos.

Vale ressaltar que há outro constituinte importante na língua de sinais: os classificadores, denominados como léxico nativo, que formam um outro componente lexical da língua nativa de sinais e também podem violar restrições na formação do núcleo lexical, tais como: as restrições de simetria e de dominância em articular o sinal com as duas mãos. Os classificadores(CIs) têm distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar quantidades de um referente. Segundo Fernandes e Strobel (1998, p.27), a Libras

é uma forma que estabelece um tipo de concordância em uma língua. Na LIBRAS, os classificadores são formas representadas por configurações de mão que, substituindo o nome que as precedem, podem vir junto de verbos de movimento e de localização para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Por tanto, os classificadores na LIBRAS são marcadores de concordância de gênero para pessoas, animais ou coisas. São muito importantes, pois ajudam construir sua estrutura sintática, através de recursos corporais que possibilitam relações gramaticais altamente abstratas (FERNANDES; STROBEL, 1998, p.27).

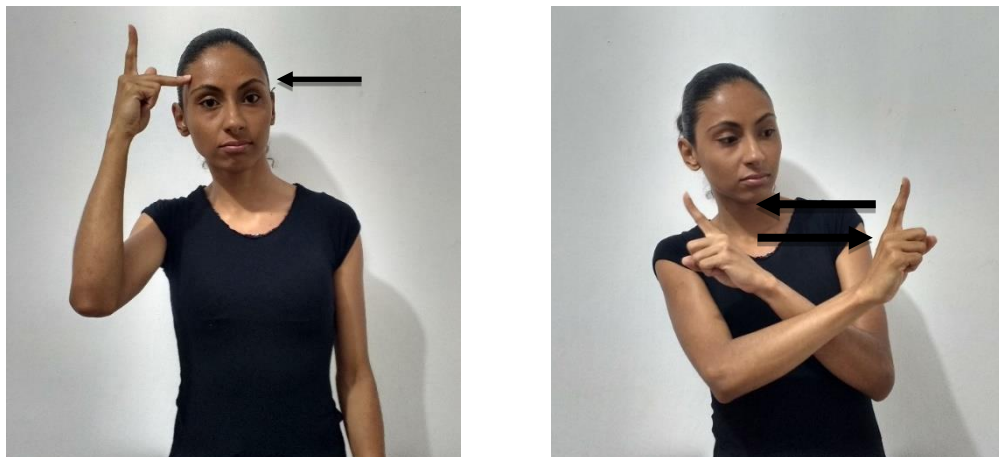
Como citado, os classificadores são utilizados para determinar o movimento e a posição (localização) de pessoas e/ou objetos, bem como para descrever a forma e o tamanho do objeto, entretanto são considerados como marcadores. As figuras 8 e 9 ilustram esses dados.

**Figura 8:** Exemplo de Classificadores na Libras



**Fonte:** Ferreira-Brito (2010, p.105)

**Figura 9:** Exemplo de classificadores na Libras



**PESSOA CL (pessoa passando uma pela outra)**

**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Quando nos referimos ao processo na formação de palavras na língua de sinais, temos a derivação e flexão. A derivação é uma forma de criar novas palavras sinalizadas e/ou faladas a partir de outra. Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que os sinais como SENTAR e CADEIRA são distintos quanto à forma para as categorias verbo e nome, porém a maioria dos sinais não se distingue quanto às categorias verbo, nome, adjetivo e advérbio. Deste modo, nessas duas palavras citadas

anteriormente podemos ilustrar que a Locação (L) e a Configuração de Mãos (CM) e a Orientação (Or) de mão dos sinais são as mesmas, porém o movimento é diferente.

Supalla e Newport (1978 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 100), concluíram que “os pares apresentam a mesma locação, configuração e orientação de mão, e que o nome simplesmente repete ou reduplica a estrutura segmental do verbo”. Vale destacar que esse movimento que se repete e reduz o movimento dos verbos denomina-se como reduplicação. As ilustrações a seguir são exemplos de formação de palavras por derivação.

**Figura 10:** Exemplos de derivados na Libras



**SENTAR**



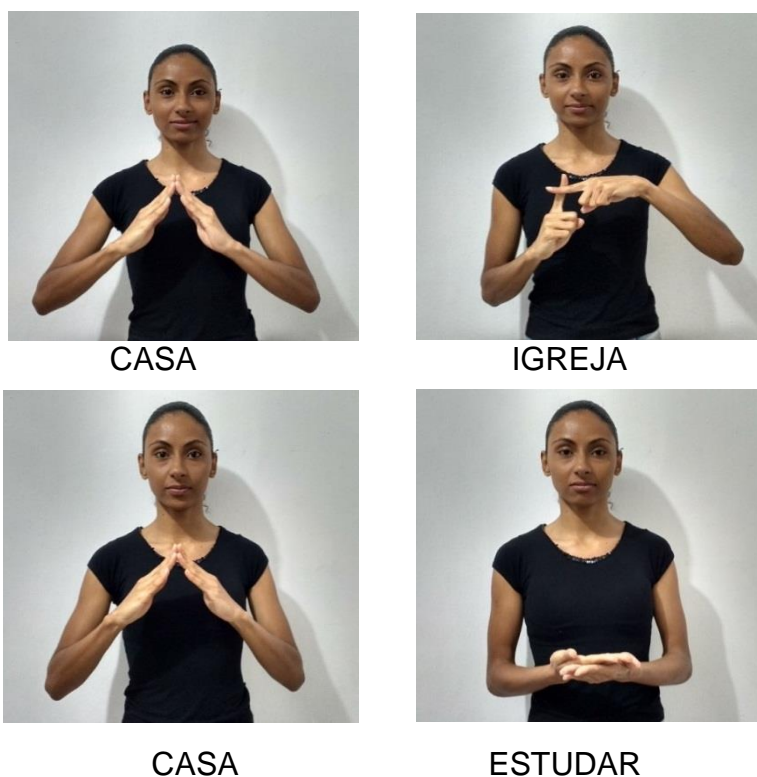
**CADEIRA**

**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Em relação à temática desenvolvida anteriormente, em sequência, podemos inferir sobre a formação do composto, que é a forma de criar novos sinais e/ou palavras. Um sinal composto é formado por dois ou mais sinais, mas com a ideia de uma única coisa. Na Língua Portuguesa, a formação do composto é um fenômeno diversificado que envolve a junção de uma base ou outra base para a formação de uma palavra. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 103) as regras morfológicas que são aplicadas para criar novas unidades com significados compostos se classificam em regra de contato, regra de sequência única e regra de antecipação da mão não-dominante. A figura a seguir ilustra o composto de regra de contato na Libras.



**Figura 11:** Exemplo de compostos na Libras



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Nota-se que o sinal de ESCOLA (CASA+ESTUDAR) e IGREJA (CASA + CRUZ), conforme a Figura 11 ilustrada, são conceituadas como composto na língua de sinais. Podemos constatar que, no sinal de ESCOLA, composto pelos sinais de CASA e ESTUDAR, e no sinal IGEJA, composto pelos sinais CASA e CRUZ, a regra aplicada foi a regra de contato, ocorrendo, assim, o contato com as mãos e o corpo para sinalizar o sinal. Já o vocábulo GUARDA-CHUVA é composto na Língua Portuguesa, mas não na Libras.

**Figura 12:** Exemplo de sinal simples na Libras



**GUARDA-CHUVA**

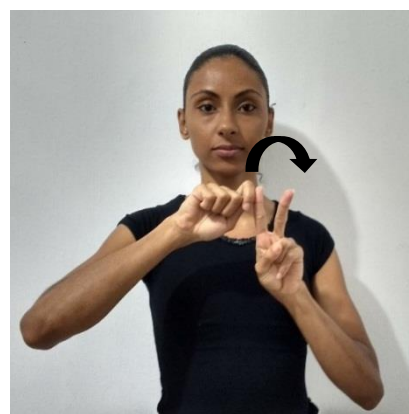
**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Quanto à incorporação de numeral ao sinal, também faz parte do processo de derivação. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 106), “[...] morfemas presos (isto é, unidades mínimas com significados que não ocorrem isoladamente) podem se combinar para criar novos significados” com sinais referentes ao número de ANO, MÊS, DIA ou HORA (representado através da locação, orientação e expressão não-manual). Assim, podemos verificar que os sinais de dois meses, três meses ou quatro meses podem ocorrer pela mudança na configuração de mãos do sinal. Pela mudança da configuração de mão de 1 para 2 e/ou para 3, o número de meses referido muda, conforme ilustra a Figura 13.

**Figura 13:** Exemplo de incorporação de numeral



**UM-MÊS**



**DOIS-MESES**



TRÊS- MESES



QUATRO- MESES

**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

A incorporação de negação é um processo de derivação, onde alguns verbos podem incorporar a negação. Nestes casos, ao invés de o sinalizante utilizar o item lexical de negação, ele produz o sinal já com a negação incorporada ao verbo. É determinado com a adição de um movimento.

Ferreira- Brito (1995, p.77 apud QUADROS; KARNOPP 2004, p.110), ressalta que, por meio de vários processos, o item a ser negado sofreu alteração em um dos parâmetros, principalmente o parâmetro movimento, “[...] acarretando, assim, o aparecimento de um item de estrutura ‘fonético-fonológico’ diferente daquele que é a sua base ou o aparecimento de sua contraparte negativa”.

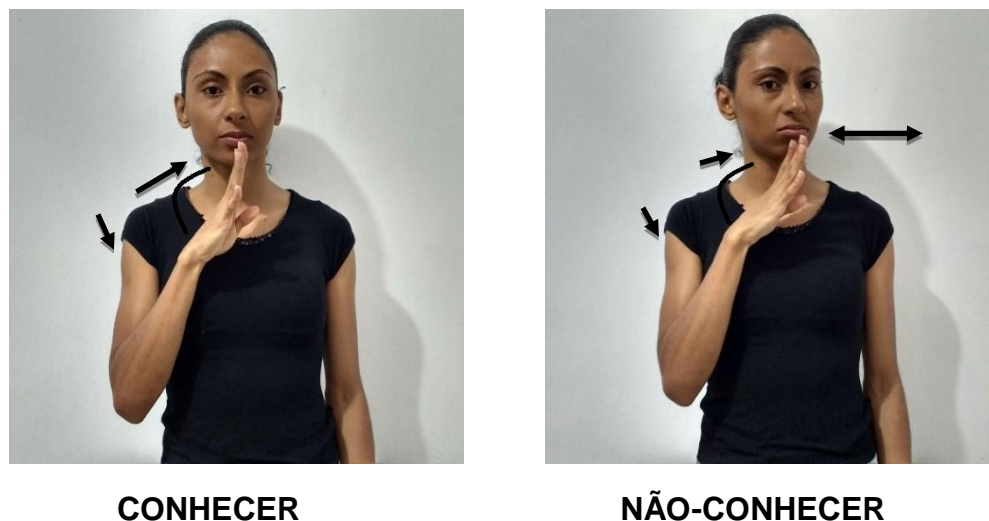
Ainda com relação à incorporação da negação nos sinais, com base nos estudos construídos por Ferreira-Brito (1995 apud QUADROS; KARNOPP, 2004) afirma-se que há uma negação de forma marcada através da expressão facial incorporada ao sinal sem alteração de nenhum dos parâmetros. Isso é demonstrado nas Figuras 14 e 15.

**Figura 14:** Exemplo de sinal negativo na Libras determinado através da expressão facial



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

**Figura 15:** Exemplo de sinal negativo na Libras determinado através da expressão facial



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

De acordo com Ferreira (2010, p. 57), a negação pode ser obtida através do item lexical NÃO, pela alteração do movimento do sinal (negação interna), como foi mostrado nas Figuras nº 14 e 15.

A incorporação de flexão também ocorre nas línguas de sinais através dos processos de flexão, que é o acréscimo de uma palavra que existe na língua para

formar-se novos sinais. Klima e Bellugi (1979 apud QUADROS; KARNOPP 2004, p. 111-112) apontam as seguintes flexões: flexão de pessoa (*deixis*)<sup>3</sup> de número, grau, modo, reciprocidade, aspecto temporal e aspecto distributivo.

Conforme, Quadros e Karnopp (2004) há várias formas de se determinar os pontos estabelecidos no espaço, e a mais comum é a apontação explícita onde envolve os referentes presentes e não-presentes. A exemplo, se o referente estiver presente na situação comunicativa, a apontação será feita diretamente para tal referente. Em analogia, Quadros e Karnopp (2004, p.114) afirmam que “nos referentes presentes a apontação é feita à frente do sinalizador direcionada para a posição real do referente”.

Já no caso de referentes ausentes, um ponto arbitrário no espaço de sinalização será associado ao mesmo. Entretanto, há outro tipo de referencial: o terceiro aspecto relativo ao sistema pronominal da ASL é seu potencial para mudança na posição do corpo ou direção do olhar, conhecido como ‘*Rolo Shift*’<sup>4</sup>.

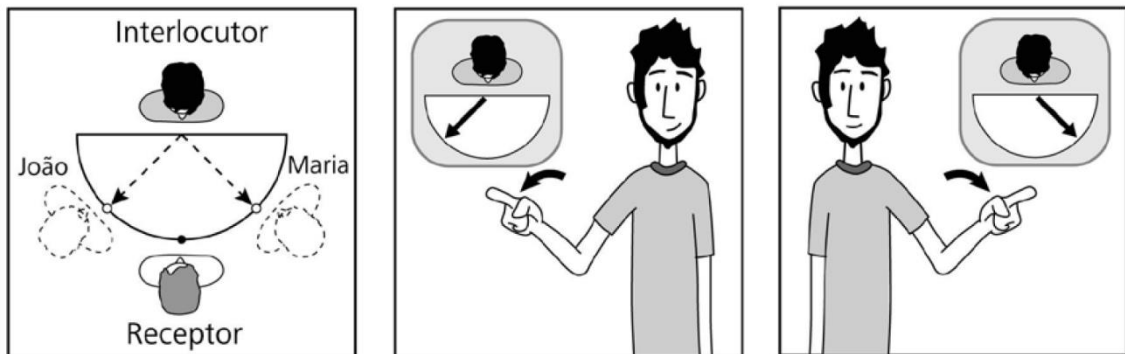
**Figura 16:** Exemplo de Referente Presentes



**Fonte:** Lillo-Martin; Klima, 1990, 192 – Adaptado.

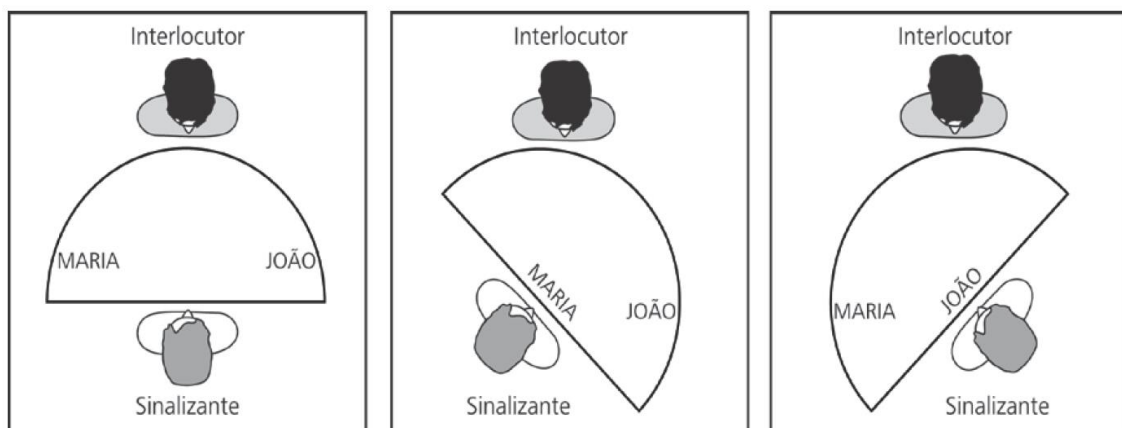
3 DEIXIS - palavra grega que significa ‘apontar’ ou ‘indicar’- descreve uma forma particular de estabelecer a nominais no espaço que são utilizados pelos verbos de concordância como parte de sua flexão. A função dêitica em línguas de sinais, como na língua de sinais brasileira e na ASL, é marcada através da apontação propriamente dita. Os referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, através da apontação em diferentes locais. As formas verbais para pessoa são estabelecidas através do início e fim do movimento e da direção do verbo, incorporando estes pontos previamente indicados no espaço para determinados referentes. (QUADROS; KARNOPP 2004, p.112).  
4 ROLO SHIFT- é o aspecto característico da modalidade visual das línguas de sinais (PIZZIO; REZENDE; QUADROS 2009, p.05).

**Figura 17:** Exemplo de Referente Ausentes



**Fonte:** Quadros, 1997, p.52, adaptado de Lillo-Martin; Klima, 1990, 192 – Adaptado.

**Figura 18:** Exemplo de Armação Mudança Referencial



Fixação dos pontos

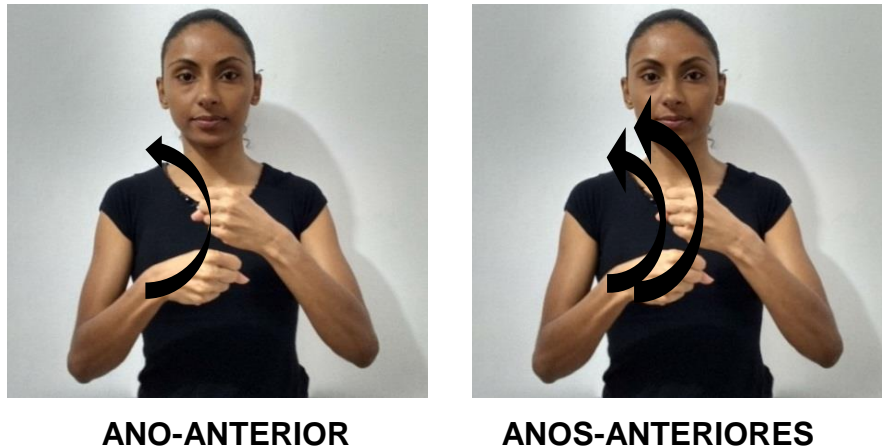
Mudanças referenciais

**Fonte:** Lillo-Martin; Klima, 1990, 192 – Adaptado.

A marcação dos pronomes se dá por meio de estratégias como mudanças da posição do corpo ou a direção do olhar. O sinalizante pode sinalizar 'eu' quando, na verdade, quer significar 'JOÃO'. Vale salientar que esse pronome é marcado com um "index referencial (assim como a co-referencialidade é marcada nas línguas faladas" (LILLO-MARTIN; KLIMA, 1990 apud PIZZIO; REZENDE; QUADROS, 2009, p.6).

Em relação à flexão de número na Libras, se distingue entre o singular e o plural, que é marcada através da repetição do sinal, como ilustra a figura a seguir.

**Figura 19:** Exemplo de flexão de número na Libras singular/ plural



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.120), a flexão de número difere do singular, “do dual, do trial para a forma do plural que inclui todos”, isso quer dizer que a forma do plural inclui todos referentes.

A marcação de aspecto distributivo também está relacionada com a flexão de número nos verbos que apresentam concordância incluindo os verbos espaciais. Com base nos estudos construídos por Klima e Bellugi (1979), Quadros e Karnopp (2004) constataram que, assim como na ASL, a língua de sinais brasileira apresenta várias formas de marcação no aspecto distributivo no verbo, como podemos verificar nas ilustrações das Figuras 20,21,22.

**Figura 20:** Exemplo de aspecto distributiva exaustiva



**Fonte:** Quadros e Karnopp, 2004, p.121.

**Figura21:** Exemplo de aspecto distributiva específica



**Fonte:** Quadros e Karnopp, 2004, p.121.

**Figura 22:** Exemplo de aspecto distributiva não-específica



**Fonte:** Quadros e Karnopp, 2004, p.121.

Em relação à temática desenvolvida anteriormente, em sequência, podemos inferir sobre a marcação do aspecto distributivo. Estão divididos em três: a exaustiva, em que a ação é repetida exaustivamente; específica, na qual ocorre a ação de distribuição para os referentes específicos; e a não-específica, em que há a ação de distribuição para os referentes indeterminados. Sobre a marcação de reciprocidade na Libras, Quadros e Karnopp (2004, p.122) afirmam que esta acontece por meio de duplicação do sinal de forma simultânea. As Figuras 23 e 24 ilustram tais possibilidades.



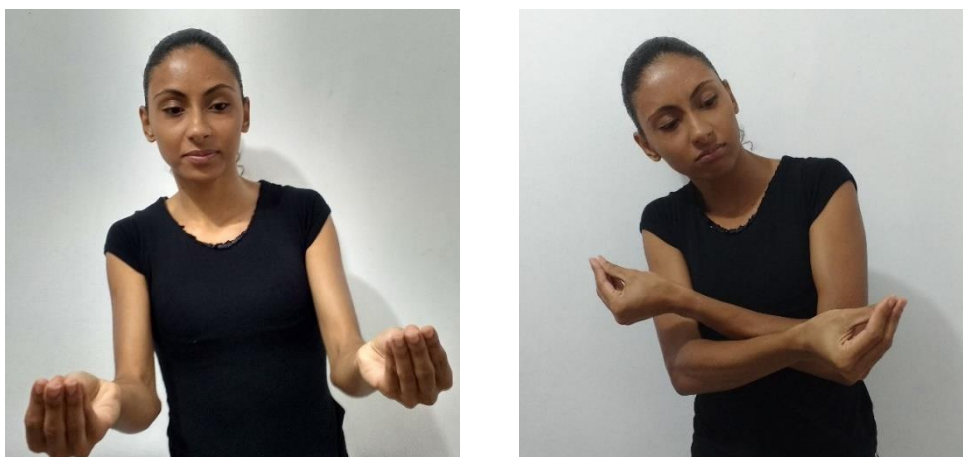
**Figura 23:** Exemplo de marcação de reciprocidade na Libras



**OLHAR [recíproco]**

**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB)

**Figura 24:** Exemplo de marcação de reciprocidade na Libras



**ENTREGAR [recíproco]**

**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

No que diz respeito à flexão de aspecto, este está relacionado com as formas e duração dos movimentos. Vale ressaltar que, conforme estudos construídos por Quadros e Karnopp (2004, p.122), estes inferem que “as flexões de foco e aspecto temporal são diferentes das flexões de aspecto distributivo, uma vez que se referem exclusivamente à distribuição temporal sem incluir a flexão de número”.

Tais formas podem ser classificadas em: incessante – é a realização da ação incessantemente; ininterrupta – é a ação que se inicia e continua de forma ininterrupta; habitual – é a ação que apresenta recorrência; contínua – é a ação que apresenta

recorrência sistemática; e a duracional – é a ação que tem um caráter durativo, permanente. Esses dados são ilustrados por meio das Figuras 25, 26 e 27.

**Figura 25:** Exemplo de aspecto distributivo com movimento incessante



**CUIDAR [incessante] (cuidar + cuidar+ cuidar rapidinho)**

**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

**Figura 26:** Exemplo de aspecto distributivo com movimento ininterrupto



**CUIDAR [ininterrupta] (cuidar parado)**

**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

**Figura 27:** Exemplo de aspecto distributivo com movimento habitual



**CUIDAR[habitual] (cuidar + cuidar + cuidar mais devagar)**

**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

É válido salientar que na Libras alguns substantivos e adjetivos mantêm a forma neutra, sem conter, portanto, a marca de gênero (masculino e/ou feminino). Os adjetivos, artigos, pronomes e numerais não apresentam flexão de gênero, apresentando-se em forma neutra. Esta forma neutra está representada pelo símbolo @. De acordo Ferreira (2010, p.42),

os nomes não apresentam flexão de gênero. Para os substantivos, a indicação de sexo é feita pospondo-se o sinal HOMEM/MULHER, indistintamente para pessoas e animais, ou a indicação é obtida através de sinais diferentes para um e para outro sexo.

Entretanto, quando se refere aos substantivos (nomes), com número e gênero na Libras, não se flexionam da mesma forma que na Língua Portuguesa. O gênero é indicado pelo sinal referente ao masculino e/ou feminino, conforme o sinal de PAI e MÃE. Isso pode ser verificado nas Figuras 28 e 29.

**Figura 28:** Exemplo de *signal de pai*<sup>5</sup>

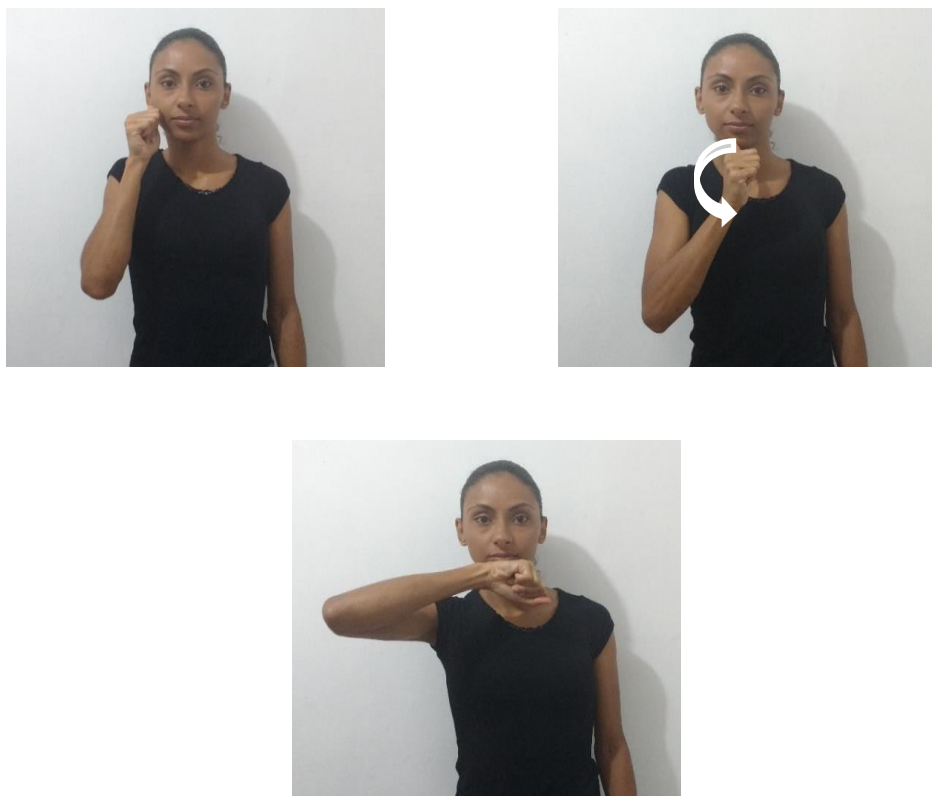


**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

---

<sup>5</sup> Fazer o sinal de homem e, em seguida, mão direita horizontal fechada, palma da mão para baixo, beijar o dorso da mão direita.

**Figura 29:** Exemplo de  *sinal de mãe*<sup>6</sup>



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Na Língua Portuguesa, as classes gramaticais são: substantivo, verbo, adjetivo, pronome, artigo, numeral, preposição, conjunção, interjeição e advérbio. Essas categorias são divididas em palavras variáveis (aquelas que variam em gênero, número ou grau) e palavras invariáveis (as que não variam). A Libras também é composta de categorias gramaticais como em qualquer outra língua. Conforme Santos (2009, p. 39),

[...] os diversos sinais que compõem a estrutura da LIBRAS podem ser agrupados em distintas classes gramaticais: nomes (mantêm a forma neutra, isto é, não há diferença de gênero e número), adjetivos, numerais, classificadores (são uma espécie de pronome “especial” que substituem o nome e trazem consigo gênero e número), conjunções (são poucas, pois o próprio sentido das palavras une as ideias), preposições (aparecem na maioria das vezes incorporadas aos verbos), advérbios, pronomes, interjeições e verbos (alguns possuem afixos de concordância, outros não).

---

<sup>6</sup> Fazer o sinal de mulher e, em seguida, mão direita horizontal fechada, palma da mão para baixo, beijar o dorso da mão direita.

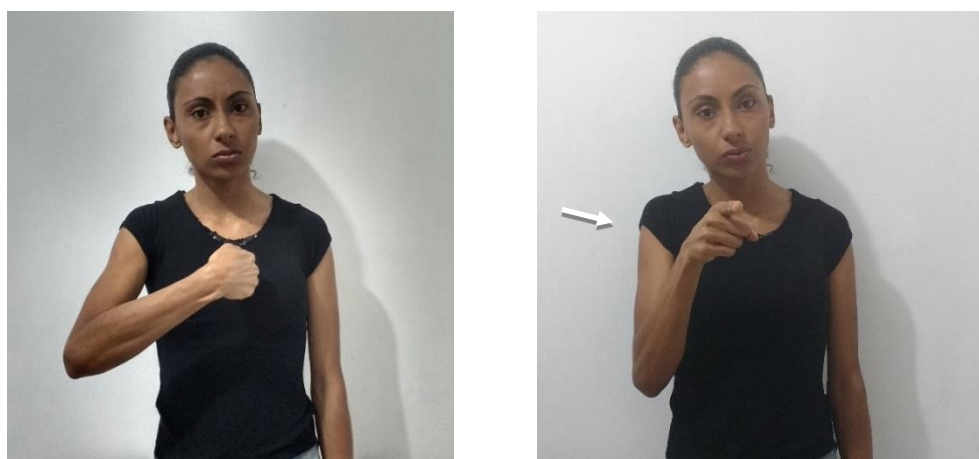
Quanto aos adjetivos, de acordo com Filipe (1997, p.95) “por serem descritos e classificadores, apresentam iconicamente uma qualidade de objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor”. Vale destacar que os adjetivos, na frase em LIBRAS, vêm sempre depois do substantivo. Exemplo: PASSADO EU GORD@ MUITO-COMER, AGORA EU MAGR@ EVITAR COMER.

Na Libras, uma qualidade também pode ser comparada a partir de três situações: superioridade, inferioridade e igualdade. Para se fazer os comparativos de superioridade e inferioridade, usa-se os sinais MAIS ou MENOS antes do adjetivo comparado, seguido da conjunção comparativa DO-QUE. Exemplo: VOCÊ MAIS VELH@ DO-QUE EL@; VOCÊ MENOS VELH@ DO-QUE EL@.

Com relação aos pronomes, na Libras apresentam as mesmas classificações da Língua Portuguesa (pessoais, demonstrativos, possessivos e interrogativos). A forma mais básica para sinalizar o pronome consiste no uso do corpo. Isso pode se dar de duas formas: o uso do corpo do sinalizante ou a projeção de um corpo invisível análogo no espaço em frente ao sinalizante.

A Libras possui um sistema pronominal para representar as seguintes pessoas do discurso: Eu – primeira pessoa (singular); VOCÊ – segunda pessoa (singular); EL@ VOCÊ – terceira pessoa (singular); e a terceira pessoa do plural é NÓS. Podemos comprovar o que foi dito nas Figuras 30 e 31.

**Figura30:** Exemplo de pronomes: EU/VOCÊ



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

**Figura 31:** Exemplo de pronomes: ELE/ELA e NÓS



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Strobel e Fernandes (1998, p. 16) afirmam que, no singular, o sinal para todas as pessoas é o mesmo, o que diferencia uma das outras é a orientação das mãos; dual – a mão ficará com o formato de dois na CMs em forma de [K ou V]; trial – a mão assume o formato de três na CMs em forma [W]; quatrial – o formato será de quatro, CMs; plural – há dois sinais: sinal composto e a configuração de mão.

Os pronomes demonstrativos na Libras e os advérbios possuem a mesma configuração de mãos, o que irá diferenciar é o contexto, pelo sentido da frase, através das expressões faciais. Para Strobel e Fernandes (1998, p. 19), a configuração de mão [G]: **EST@/AQUI** – olhar para o lugar apontado, perto da 1ª pessoa. **ESS@/AÍ** – olhar para o lugar apontado, perto da 2ª pessoa. **AQUEL@/LÁ** – olhar para o lugar distante apontado.

Já os pronomes possessivos, como os pessoais e demonstrativos, também não possuem marca para gênero e estão relacionados às pessoas do discurso e não à coisa possuída, como acontece na Língua Portuguesa. Não há sinal específico para os pronomes possessivo no dual, trial, quadrial e plural. Nestas situações, são usados os pronomes pessoais correspondentes. Exemplo: **NÓS FILH@** “nosso(a) filho(a)”.

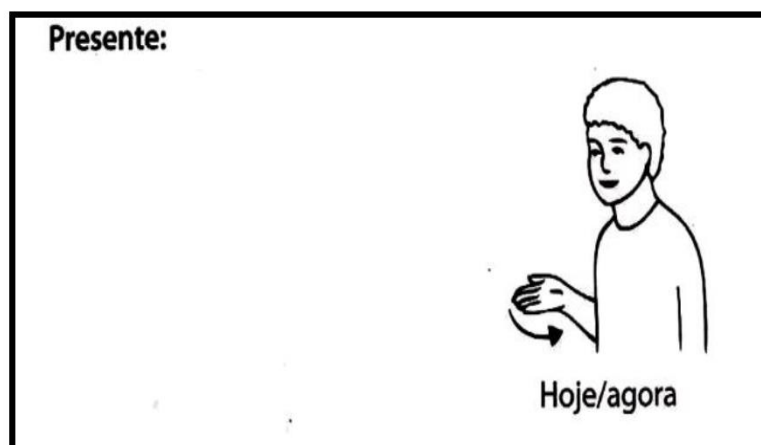
De acordo com Strobel e Fernandes (1998), os pronomes interrogativos **QUE** e **QUEM** são usados no início da frase, mas o pronome interrogativo **ONDE** e o pronome **QUEM**, quando estão sendo usados com o sentido de “quem-é” ou “de quem é”, são mais usados no final. Todos os três sinais têm uma expressão facial interrogativa feita simultaneamente com eles. Já o pronome **QUANDO**, está

relacionado ao advérbio de tempo (hoje, amanhã, ontem) ou a um dia específico da semana. Entretanto, ao referir-se às expressões interrogativas QUE-HORAS e QUANTAS-HORAS, no primeiro caso está relacionado ao tempo cronológico. Já no segundo, refere-se ao tempo que gastou para a efetivação de alguma atividade.

Quanto aos advérbios de modo ou intensificadores, segundo Strobel e Fernandes (1998), são utilizados para a repetição exagerada para intensificar o significado do sinal. Os advérbios são classificados em modo e de tempo (frequência). Já no que concerne à Polissemia, há sinais que denotam vários significados, apesar de apresentarem uma única forma na Libras.

Ainda com relação aos advérbios na Libras, vale salientar que aparecem no início da frase e também podem aparecer no final. Segundo Felipe (1997, p. 95), “na LIBRAS não há marca de tempo nas formas verbais; é como se os verbos ficassem na frase quase sempre no infinitivo”. Dessa forma, o advérbio de tempo tem a função de marcar o tempo no momento da ação, assim, temos para o presente: HOJE, AGORA; para o passado: ONTEM, ANTEONTEM; para o futuro: AMANHÃ. As Figuras 32, 33, 34,35 e 36 exemplificam esses dados.

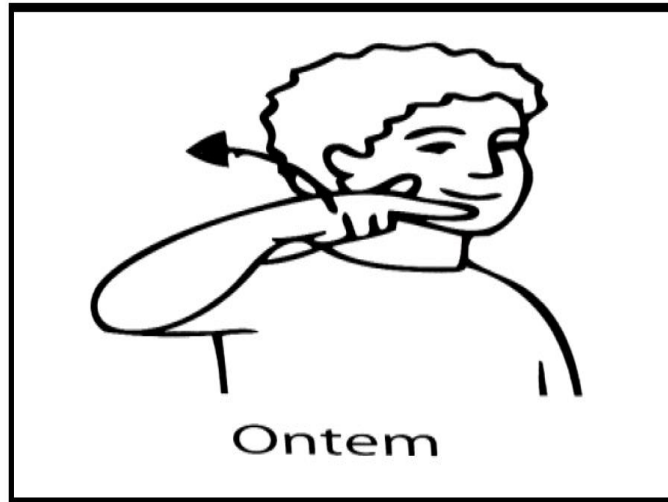
**Figura 32:** Exemplo de tempo “presente”



**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p. 28).



**Figura 33:** Exemplo de tempo “passado”



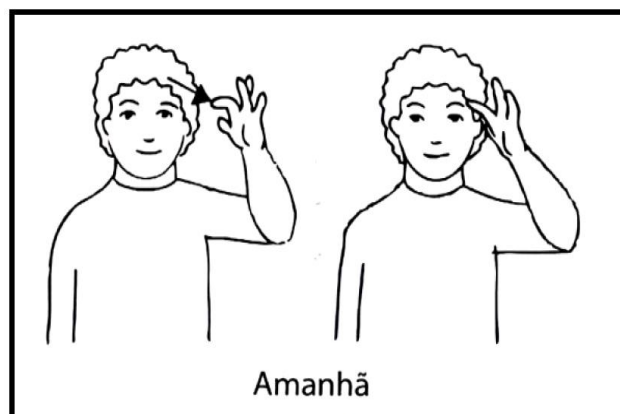
**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p. 28).

**Figura34:** Exemplo de tempo “passado distante”

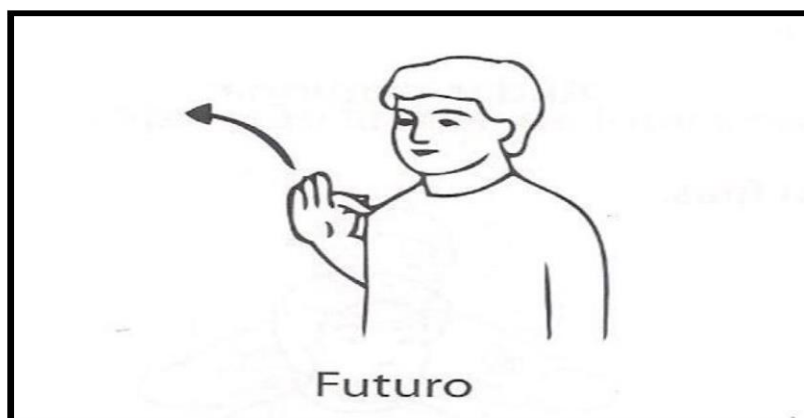


**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p. 28).

**Figura 35:**Exemplo de tempo “futuro próximo”



**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p. 29).

**Figura36:** Exemplo de tempo “futuro distante”

**Fonte:** Honora; Frizanco (2010, p. 29).

Quanto aos verbos, podem ser com ou sem concordância. Os verbos com concordância se flexionam em pessoa, número e aspecto e os sem concordância não se flexionam em número e pessoa e não tomam afixos locativos. De acordo com Strobel e Fernandes (1998, p. 190), os verbos se classificam em: verbos direcionais – verbos que possuem marca de concordância. A direção do movimento marca, no ponto inicial, o sujeito e, no final, o objeto; e os verbos não direcionais – que não possuem marca de concordância.

Felipe (1997) enfatiza que os verbos que possuem concordância podem ser classificados em: verbos que possuem concordância número-pessoal (a orientação marca as pessoas do discurso); verbos que possuem concordância de gênero (são verbos classificadores); verbos que possuem concordância com a localização (o ponto de articulação marca a localização). Entretanto, para dar continuidade as discussões apresentaremos em seguida a sintaxe da Libras.

### 2.3.3 Sintaxe da Libras

A sintaxe, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.20), significa o estudo da estrutura da frase e trata-se das funções, das formas e das partes do discurso e é também a parte da linguística que estuda a estrutura internas das frases.

Quadros e Karnopp (2004, p.156), salientam que existe uma ordem nas frases nas línguas de sinais. O quadro a seguir demonstra a distribuição das possibilidades de ordem nas frases.

**Quadro 3 – Distribuição das possibilidades de ordem nas frases**

| ORDEM | SIM   | COM RESTRIÇÕES |
|-------|-------|----------------|
| SVO   | X     | -----          |
| OSV   | ----- | X              |
| SOV   | ----- | X              |
| VOS   | ----- | X              |

É possível constatar que, na Língua Brasileira de Sinais, há várias possibilidades para se ordenar as sentenças em SVO (sujeito- verbo- objeto).

**Figura 37:** Sentença construída na ordem SVO



**Fonte:** Quadros e Karnopp (2004, p.139)

As sentenças OSV (objeto-sujeito-verbo) e SOV (sujeito-objeto-verbo) são consideradas agramaticais, mesmo com o marcador não-manual. Pizzio, Rezende e Quadros (2008, p. 24), salientam que as ordens OSV e SOV parecem ser geradas pelo movimento de um ponto de vista sintático. A agramaticalidade da sentença JOÃO MARIA GOSTAR ou MARIA GOSTAR JOÃO parece resultar do fato de que GOSTAR é um verbo transitivo e, por razões semânticas, a única interpretação disponível é

JOÃO e MARIA como sujeitos da sentença, visto que essas sentenças são excluídas por causa da falta do objeto: JOÃO E MARIA GOSTAM (de quê?).

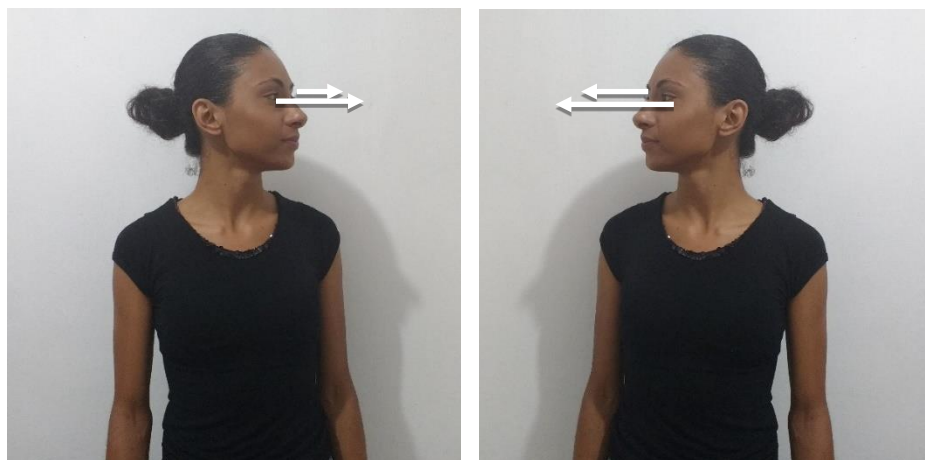
Conforme Pizzio, Rezende e Quadros (2008, p.28), outro fenômeno sintático que eleva o objeto para a posição pré-verbal é o uso de topicalização. Esse recurso é bastante utilizado na língua de sinais brasileira e é caracterizado pela marcação não-manual de elevação das sobrancelhas, além de uma pequena pausa entre o elemento topicalizado e o restante da sentença. A marcação de tópico em toda a sentença é agramatical. Entretanto, existem algumas situações em que, mesmo utilizando a marcação não-manual e a concordância, uma sentença a depender da ordem não é possível.

Nas construções com foco, segundo Pizzio, Rezende e Quadros (2008, p.29), é possível derivar mais uma ordem na Língua de Sinais Brasileira, que é a VOS. Esta ocorre em contextos bem específicos, somente nos casos de foco contrastivo. Exemplo: < QUEM COMPRAR CARRO JOÃO OU MARIA> ou COMPRAR CARRO < JOÃO>.

Pizzio, Rezende e Quadros (2008, p.06), afirmam que o nível da sintaxe são as marcações não-manuais, responsáveis por indicar determinados tipos de construções, como sentenças negativas, interrogativas, afirmativas, condicionais, relativas, construções com tópico e com foco. Exemplos sobre esses dados são apresentados nas Figuras 38, 39, 40 e 41.

⇒ Marcação de concordância gramatical através da direção dos olhos

**Figura 38:** Direção dos olhos



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

A direção do olhar consiste em direcionar a cabeça e os olhos para uma localização específica de modo simultâneo ao sinal que está sendo realizado para que haja concordância.

⇒ Marcação associada com foco

**Figura 39:** Expressão não-manual relacionada ao foco

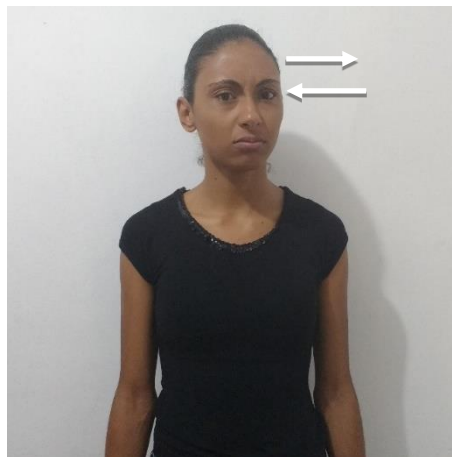


**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Pizzio, Rezende e Quadros (2008,p.06), afirmam que marcações com foco são aquelas que introduzem no discurso uma informação nova que pode estabelecer contraste, informar algo adicional ou enfatizar alguma coisa. Por exemplo, se alguém diz que a MARIA COMPROU O CARRO e esta informação está equivocada, o falante/sinalizante seguinte pode fazer uma retificação: NÃO, PAULO COMPROU O CARRO. Paulo aqui será o foco.

⇒ Marcação de negativas

**Figura 40:** Expressão não-manual relacionada à negação



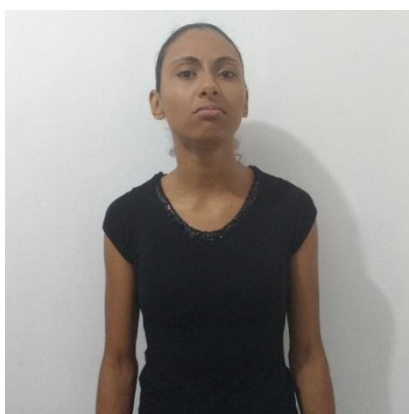
**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

A marcação negativa, segundo Pizzio, Rezende e Quadros (2008, p.06), é aquela em que a sentença está sendo negada. Normalmente, possui um elemento negativo explícito, como NÃO, NADA, NUNCA. Na língua de sinais, pode estar incorporada aos sinais ou ser expressa apenas por meio da marcação não manual.

A negação não-manual na Libras pode ser apontada de duas maneiras: através do movimento da cabeça para os lados, indicando a negação, mas esse movimento não é obrigatório; por meio do uso das expressões faciais de negação, em que ocorre o abaixamento dos cantos da boca ou arredondamento dos lábios, associado ao abaixamento das sobrancelhas e ao leve abaixamento da cabeça, como mostra a Figura 41.

⇒ Marcação de tópico ou topicalização

**Figura 41:** Marcação não-manual relacionada à topicalização



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Já sobre a marcação de tópico ou topicalização, Pizzio, Rezende e Quadros (2008,p.06), apontam que é uma forma diferente de organizar o discurso. O tópico retoma o assunto sobre o qual se desenvolverá o discurso. Por exemplo, FRUTAS, EU GOSTO DE BANANA. Então, o tópico é FRUTAS, sobre o qual será definida aquela de preferência do falante/sinalizante.

⇒ Marcação de interrogativas

**Figura 42:** Expressão não-manual relacionada à interrogação



**Fonte:** Autoria própria (Graduada do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da UFRB).

Para Pizzio, Rezende e Quadros (2008,p.06), as frases interrogativas são aquelas formuladas com a intenção de obter alguma informação desconhecida. São perguntas que podem requerer informações relativas aos argumentos por meio de expressões interrogativas: O QUE, COMO, ONDE, QUEM, POR QUE, PARA QUE, QUANDO, QUANTO, dentre outros.

Também há interrogativas formuladas simplesmente para obter confirmação ou negação a respeito de alguma coisa, como por exemplo, VOCÊ QUER ÁGUA? Se espera ter a resposta positiva ou negativa (SIM ou NÃO). Desse modo, as sentenças interrogativas na Libras surgem a partir das seguintes expressões faciais: uma pequena elevação da cabeça acompanhada do franzir da testa e um leve abaixamento da cabeça acompanhado da elevação das sobrancelhas.

Como mencionado anteriormente, a língua não deve ser ensinada apenas nos níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos; deve ser ensinada apresentando os aspectos linguísticos, não só os gramaticais, mas também os lexicais. E sob esta ótica, a seguir, discutiremos a importância da semântica e a pragmática, a fim de auxiliar a compreensão da língua.

### 2.3.4 Semântica e Pragmática da Libras

A pragmática da Libras, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.22), é o estudo da linguagem em uso (contexto) e dos princípios de comunicação e envolve as relações entre a linguagem e o contexto. É a área que inclui os estudos da dêixis. Já a semântica, é o estudo do significado da palavra e da sentença e a parte da linguística que estuda o significado das palavras e do agrupamento das palavras nas sentenças, que apresenta variações regionais e sociais nos diferentes dialetos de uma língua.

Os parâmetros de expressões não-manuais, que consistem nos movimentos dos olhos, da face, da cabeça e/ou do tronco, são relevantes para a pragmática e a semântica, pois eles são importantes na formação do significado (semântica) e do local referencial (pragmática). É interessante ressaltar que um complementa o outro.

Até o momento foram abordadas discussões pertinentes acerca da estrutura gramatical da Libras e também com intuito de mostrar que ela interfere no processo de ensino e de aprendizagem da língua alvo. O capítulo seguinte abordará, o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, trazendo algumas reflexões sobre o ensino da escrita da Língua Portuguesa para surdos, bem como as práticas de letramento e as etapas de aprendizagem da escrita pelos surdos.



### 3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS

O ensino para surdos, é de fundamental importância para o aprendizado, tendo em vista que, embora os surdos não tenham o português como língua materna, eles estão inseridos em boa parte dessa cultura linguística: os nomes das ruas, das praças, das lojas, a propaganda, o extrato bancário, o cartão de crédito, de aniversário, de natal constituem uma pequena parte do universo que são as práticas sociais fundamentadas no letramento. E o texto escrito é a ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. Ademais, as propostas metodológicas para o ensino de textos em português para surdos requer a articulação dessas práticas em atividades contextualizadas.

Os surdos, por apresentarem certas dificuldades em compreender uma língua através da modalidade oral e sua limitação auditiva, adquirem a linguagem, na maioria das vezes, por meio da língua de sinais. Tal modalidade linguística possui percepção visual e produção gestual, porém é preciso considerar que, embora a Língua Brasileira de Sinais tenha tanta importância quanto a Língua Portuguesa, a mesma ainda não é ensinada a todos surdos. Dessa forma, muitos surdos ainda são “obrigados” a “adquirir” a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como primeira língua. No entanto, a nova proposta educacional dá direito aos surdos a “o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua”, conforme o Decreto nº5.626/2005.

O ensino, no Brasil, teve/tem poucas discussões na área teórico-metodológica relacionado ao ensino de Libras como primeira língua para os surdos. Esse fato pode ter sido desencadeado por três fatores: o primeiro, a falta de espaço acadêmico para esse tipo de discussões, ação esta que fosse acessível linguística e culturalmente à comunidade surda; segundo, pela concepção inadequada de que para se ensinar uma língua basta ser proficiente ou falante nativo dela; e o terceiro, pela crença de que as pesquisas e metodologias de ensino de línguas orais não poderiam auxiliar na reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas de modalidade gestual-visual, como a Libras.

Autores como Brocharo (2006), Albres (2012) e Dias Júnior (2010) ressaltam as dificuldades que as crianças surdas possuem no aprendizado da Língua Portuguesa escrita, ao mesmo tempo em que defendem o lugar da Libras como L1

(Primeira Língua), uma vez que ela permite que essas crianças tenham acesso a todos os aspectos necessários para a aprendizagem plena da L2 (Segunda Língua).

Para Albres (2012), os professores de Libras são obrigados a usar outros métodos alternativos para ensinar a língua e as suas funcionalidades para o seu aprendiz. É de grande importância investir na formação de professores de Libras, pois esta é uma língua que possui uma estrutura complexa e precisa de uma metodologia, didática de ensino em que o aluno consiga adquirir conhecimentos para dar subsídios ao seu cotidiano.

Albres (2012) salienta ainda que, nas aulas de Libras, os instrutores surdos, no decorrer das atividades, deverão criar estratégias para que os alunos surdos dialoguem com os ouvintes, pois essa língua é visual e a atenção dada à sinalização será necessária para melhor entendimento da comunicação.

As línguas de sinais são reconhecidas em vários países e vêm se expandindo no curso superior, principalmente naqueles de formação de professores. Com isso, alguns fatores devem ser pensados como o objetivo do ensino ou se o propósito é a formação para o ensino da língua como L1 ou L2.

Sob essa ótica, nesta seção apresentaremos algumas reflexões sobre o ensino da escrita da Língua Portuguesa para surdos, desde as práticas de letramento e etapas de aprendizagem da escrita pelos surdos até as interferências da L1 na aprendizagem da L2, da escrita por surdos e as dificuldades no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos.

Para tanto, faz-se uso de referências como Albres (2012) com algumas discussões em torno da Libras e trazendo breves métodos para ensinar essa língua; e de Karnopp (2009), que traz algumas reflexões sobre o ensino da escrita da Língua Portuguesa para surdos e de que maneira os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa asseguram a esse aluno um ensino de qualidade. Fernandes (2006) fundamenta-se nas práticas de letramento e apresenta a importância do ensino de Libras com L1 para a aprendizagem da L2. Com base nesses estudos também serão apresentadas as dificuldades que os surdos apresentam no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

### 3.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

O ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos ainda hoje é uma preocupação constante, uma vez que estes alunos não têm acesso à linguagem oral, gerando, assim, dificuldades relacionadas ao processo de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como a sua segunda língua, uma vez que

as atividades de leitura, de produção de um texto implicam-se mutuamente no ensino de uma língua. Se, na pedagogia de língua materna, o ato de produzir passa necessariamente pelo de receber informações de naturezas diversas (linguísticas, sociocultural, etc) por meio da leitura no ensino de segunda língua tal processo é de fundamental importância (SALLES et al. 2004, p. 18).

Observa-se que aos alunos surdos são oferecidas condições desiguais no processo de construção e consolidação do conhecimento e na apropriação do saber. Quando se comparam as oportunidades e metodologias de ensino oferecidas aos alunos ouvintes no ensino de Língua Portuguesa, percebe-se que o tratamento de todos os alunos de uma mesma forma pode vir a corroborar em um desnível de oportunidades cada vez maior, cujos efeitos, muitas vezes, não são perceptíveis em curto prazo.

Segundo Salles et al (2004), a aquisição da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, em muito dos casos, como requisito básico e imprescindível o ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oralmente quanto por vezes silenciosamente. No entanto, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Seria necessário também o acréscimo de outros recursos gráficos e visuais de modo a viabilizar ao aluno surdo o desenvolvimento da aprendizagem, possibilitando a construção do conhecimento, ao invés de tornar os alunos meros reprodutores. Já Kanopp (2009, p. 57) salienta que

[...] as produções textuais de surdos, muitas vezes são consideradas “erradas” e como “não textos”, têm uma explicação lógica, científica, linguística, histórica, psicológica, sociológica, que é frequentemente negada pelos seus educadores. Por fim, o tipo de prática linguística que tem sido dominante nas relações entre língua de sinais e língua portuguesa é a de que esta é superior àquela [...]

Salles et al. (2004, p. 20) acredita que a leitura deva ser uma das principais preocupações no ensino de português como Segunda Língua (L2) para os surdos, tendo em vista que esta se constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto, valendo-se da Língua Materna (L1) que, no caso em discussão, é a Libras, objetivando uma melhor preparação para o ensino da linguagem escrita. Segundo Karnopp (2009),

[...] alguns tipos de escrita têm mais status que outros. Escrever é uma luta, mesmo para o mais experiente escritor. Escrever constrói identidade para escritores, ou seja, a escrita identifica o escritor. Ligado ao poder, status, valores e atitudes da escrita, escritores estão interligados com outros e com questões de quem escreve sobre o que e para quem, para que, por que e como (KARNOPP, 2009, p. 61).

Garcez (2001, p.24 apud SALLES et al. 2004, p. 21) afirma que reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extra texto, é o que “torna a leitura produtiva”. No caso do indivíduo surdo, alguns procedimentos são imprescindíveis, e o professor deve sempre estar atento para conduzi-lo ao aprendizado e ao cumprimento de etapas que envolvem os seguintes aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos), além dos microestruturais, como gramática/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais).

Quadros (1997, p.32) defende que se deve levar em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugerindo que deva incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para os indivíduos surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, em Libras. A Língua Portuguesa como L2 deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas, e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da Língua Portuguesa.

Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Isso não necessariamente implica na existência de uma prática metodológica amplamente utilizada e eficiente, uma vez que, mesmo em uma suposta sala de aula onde todos são ouvintes, cada um possui um ritmo de aprendizagem diferenciado.

Dessa forma, seria inapropriado acreditar que com os alunos surdos seria diferente, considerando que, mesmo em uma sala onde todos os estudantes sejam supostamente ouvintes, o professor pode não ter ferramentas teóricas- metodológicas suficientes para verificar ou indicar se de fato houve aprendizagem de todos, não possibilitando uma melhor preparação para a vida do aluno enquanto cidadão crítico e consciente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), embora não contemplem orientações para o ensino do português como a segunda língua, podem ser utilizados para nortear o ensino para surdos, especialmente no que concerne à concepção sobre o texto na perspectiva pedagógica sem negligenciar os outros aspectos relevantes.

Os PCN surgem como instrumentos de reorganização, revisão ou re(orientação), a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, por exemplo. Em suma, eles buscam obter, como ponto de partida, o mundo de vivência do aluno para que o processo de desenvolvimento de conhecimentos práticos tenha real significado. Além disso, por serem contextualizados em uma cultura geral, podem gerar maiores chances de corresponder à expectativa dos estudantes e prover sentido ao que se ensina na escola.

### 3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ETAPAS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELOS SURDOS

O ensino de Libras como Primeira Língua (L1) para o indivíduo surdo é de grande importância para inseri-lo na sociedade, tornando-o um sujeito transformador. O aluno ouvinte, no processo de alfabetização, tem como prioridade aprender as propriedades da fonética da escrita. Nesse caso, se apresenta à criança um sistema de transcrição da fala, pois é o meio que ela utiliza para se comunicar, motivo que facilita o aprendizado da leitura e da escrita alfabética.

O intuito é estabelecer uma relação biunívoca entre a oralidade e a escrita. Já o aluno surdo não tem como perceber esse mecanismo da relação letra/som. Começa a copiar desenho de letras e palavras e a aprendizagem acontece de forma simulada. Essa prática perdura por toda a vida escolar, sendo que simplesmente faz o uso da cópia, mas não consegue decodificar as palavras. Fernandes (2006) exemplifica as

implicações para o ensino baseando-se na relação entre oralidade e escrita, como podemos observar no Quadro 4.

**Quadro 4 – Implicações do Processo de Alfabetização para Alunos Surdos**

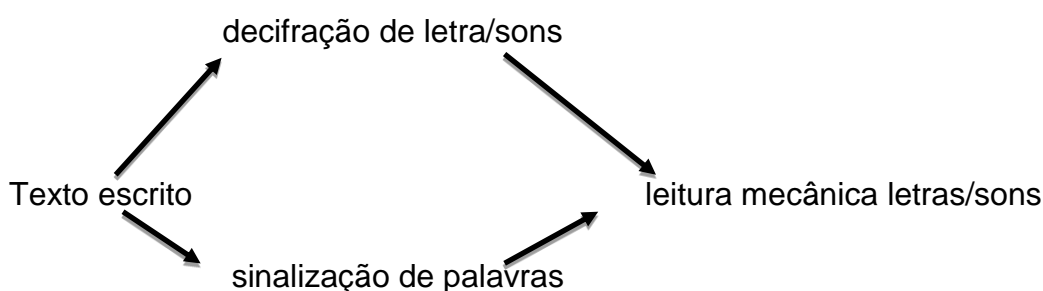
| PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ALFABETIZAÇÃO   | IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS   |
|---|--|
| Parte-se do <b>conhecimento prévio</b> da criança sobre a Língua Portuguesa, explorando-se a <b>oralidade</b> : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..  | Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.  |
| O <b>alfabeto</b> é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. <b>A</b> da abelha, <b>B</b> da bola, <b>O</b> do ovo...   | Impossibilidade de estabelecer relações letra X som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da Língua Portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação se restringe a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).   |
| As <b>sílabas iniciais</b> ou <b> finais</b> das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).  | A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.   |
| A <b>leitura</b> se processa de forma <b>linear</b> e <b>sintética</b> (da <b>parte</b> para o <b>todo</b> ); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras). | A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido. |

**Fonte:** Fernandes (2006, p. 07).

De acordo com essas implicações do processo de alfabetização para os surdos, podemos perceber que não é fácil aprender a Língua Portuguesa, sendo de modalidade oral e escrita, pois há certas limitações no que tange a esse aluno, que possui mais dificuldade em desenvolver o aprendizado em Língua Portuguesa do que o aluno ouvinte.

Como foi dito anteriormente, os alunos ouvintes conseguem decifrar palavras ao ler em voz alta, já para os surdos nesse processo de aprendizagem é completamente diferente, pelo fato de não ouvir os sons das letras, tais como são sinalizadas palavra por palavra em um texto. Esse processo de “leitura mecânica” não possibilita a compreensão do texto como um todo, mas, sim, a identificação das palavras no texto e impossibilita o aluno de construir um texto escrito nas mais diversas áreas de conhecimento.

Conforme Fernandes (2006), a comunicação e/ou diálogo necessário ao compartilhamento de informações e desenvolvimento em sociedade decorre dos símbolos como ferramenta: a codificação e a decodificação. Cada som é associado a um símbolo, de forma que um conjunto de símbolos pode compor a linguagem escrita através do uso da sinalização de palavras. Entretanto, nota-se que a ação entre soletrar e combinar numerais e letras não implica na perfeita compreensão, ocasionando uma leitura mecânica limitada de entendimento, como podemos verificar no esquema abaixo.



**Fonte:** Fernandes (2006, p. 10)

Os alunos surdos estão cercados por um universo povoado de “escritos” e, com base nas práticas de letramento que são desenvolvidas na sala de aula, a prioridade é a Língua Portuguesa oral, fato esse independente de conhecer os sons das letras, pois o professor pode sinalizar utilizando imagens/letras, para que haja uma compreensão simbólica da escrita. De acordo com Fernandes (2006),

essa é uma realidade da qual deveremos estar cientes: a ÚNICA via de acesso à língua portuguesa para os surdos é a escrita. Para os surdos, aprender a escrita significa aprender língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA. (FERNANDES, 2006, p.16).

De acordo com Soares (1998) o letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso da leitura e da escrita. Podemos constatar que o indivíduo que se torna letrado muda o lugar social e o seu modo de viver na sociedade onde está inserido culturalmente.

Dentro desse cenário nós, futuros e atuais professores de surdos, nos sentimos desafiados a compreender como se dá o processo de aquisição da Língua Portuguesa por esse aluno, na perspectiva da linguística textual, a qual propõe que um texto deve ser compreendido dentro de seu contexto de produção e recepção. Nesse sentido, os “erros” apresentados na escrita dos surdos serão compreendidos como parte do processo de aquisição de uma segunda língua. Dessa forma, os mesmos serão vistos como reflexos da estrutura da Libras, cujo sistema é diferente do da Língua Portuguesa, uma vez que

[...] o letramento tem se revelado como um caminho possível para a apropriação do português como segunda língua, de forma significativa pelos estudantes, pela incursão visual nas práticas de leitura e escrita. Essas práticas reafirmam nossas crenças em relação a alguns princípios que norteiam os: encaminhamentos metodológicos para o ensino de português como segunda língua, que terão por objetivo ampliar as experiências bilíngues de estudantes surdos (FERNANDES, 2006, p. 14-15).

Segundo Fernandes (2006, p.08), “partindo de textos, de palavras, de famílias silábicas ou de letras isoladas, o processo de alfabetização baseia-se em relações entre fonemas e grafemas. Assim, não é possível ensinar os surdos a ler e a escrever alfabetizando-os”. A alfabetização se dá por meio da oralidade, e os alunos surdos aprenderão através do processo simbólico visual e não auditivo.

Entretanto, o processo de letramento ocorrerá de uma língua não-alfabética, que é a língua de sinais, para a língua alfabética, que é o português. Os surdos aprendem a ler e a escrever sem passar pelo processo fonológico da língua e esses denominados como “leitores não alfabetizados” conseguem dominar a forma escrita sem conhecer os seus receptivos sons. Alguns princípios que demonstram a importância do Letramento para os surdos são

o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);  
o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;  
há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural (FERNANDES 2006, p.08-09).



Com base no que foi citado anteriormente, os surdos passam pelo processo de letramento através da leitura e sem esse recurso não há escrita significativa e o letramento se torna inexistente, dificultando o aprendizado. Contudo vale destacar que a aprendizagem acontece através da língua de sinais.

### 3.3 A APRENDIZAGEM ACERCA DA ESCRITA POR SURDOS

Os surdos são naturalmente condicionados à aquisição de uma Língua de Sinais como primeira língua, já que não ouvem. A comunidade surda brasileira tem como língua oficial, a Língua Brasileira de Sinais. Porém, os mesmos necessitam adquirir a modalidade escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua, para serem inseridos na sociedade brasileira, visto que

[...] a apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso a escrita do Português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. [...] Ele se utiliza de estratégias de transferência de língua materna, de simplificação, de hiper-generalização e de transferência de instrução que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais. Entre os fatores externos, observam-se os seguintes; a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e a qualidade de *input* da língua-alvo a que estão expostos os aprendizes (DECHANDT, 2006 apud SANTOS, 2009, p. 98).

Sendo assim, o processo de aquisição da escrita pelo surdo diferencia-se do ouvinte, e o professor deve estar atento aos processos de interferência da Libras na escrita do surdo, para que possa auxiliá-lo na efetiva aquisição.

Conforme Pizzio e Quadros (2011), a aquisição de uma língua de sinais pelas crianças surdas filhas de pais surdos acontece de forma natural, uma vez que neste contexto a criança está exposta ao *input* adequado para a aquisição da linguagem, assim como acontece com as crianças ouvintes, expostas às línguas faladas. Já as crianças surdas filhas de pais ouvintes, levam um certo tempo para adquirir a língua de sinais, implicando na aquisição tardia.

É válido ressaltar que estas crianças desenvolvem um sistema gestual individual enquanto sistema de comunicação, conhecido como “sinais caseiros” para se comunicar com sua família. Com base nos estudos construídos por Goldin-Meadow (2003), Pizzio e Quadros (2011, p. 48 - 49), observaram que

estes sistemas apresentam regularidades estruturais características das primeiras produções gestuais observadas nas crianças em geral: uso de um gesto de forma consistente (palavra), o uso de estruturas recursivas (uso de estruturas subordinadas ou de sentenças coordenadas), e uma morfologia interna dos gestos. Embora não seja um sistema linguístico completo, os sistemas de sinais caseiros apresentam propriedades essenciais das línguas humanas. Esta pesquisa sugere que na ausência de um *input* linguístico convencional as crianças desenvolvem um sistema do tipo linguístico. No entanto, o fato de sistemas de sinais caseiros não serem estruturalmente complexos como as línguas de sinais indica que o ambiente apresenta um papel significativo no desenvolvimento de certas propriedades linguísticas.

A Libras é composta por níveis linguísticos, como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Da mesma forma que nas línguas orais auditivas existem palavras, nas línguas de sinais também existem itens lexicais, que recebem o nome de sinais. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.47) “as línguas de sinais são línguas denominadas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e produzida pelas mãos”. Assim sendo, para se comunicar em Libras, não basta apenas conhecer sinais.

### 3.4 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS

As dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo no processo de ensino e de aprendizagem se iniciam a partir do momento em que o professor ouvinte não consegue se comunicar com este aluno por falta de conhecimento e domínio da língua de sinais. Uma vez que o professor não consegue ensinar os conteúdos com clareza, todo o trabalho docente pode se tornar inviabilizado. Sendo assim, alguns professores ouvintes procuram usar diversos recursos comunicativos para estabelecer uma relação com o aluno surdo, mas nem sempre são entendidos, tornando difícil o desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, pois

são vários problemas gerados a partir da comunicação não estabelecida entre o surdo e o ouvinte. Tanto em nível de interpretação e tradução, como em nível educacional, os problemas podem afetar o desenvolvimento da comunicação. Os efeitos podem provocar bloqueios irreversíveis na interação do profissional. (professor e/ou intérprete) como surdo (QUADROS,2004, p.26).

Existem, entretanto, alguns outros fatores que também dificultam o ensino do professor ouvinte de Língua Portuguesa para o aluno surdo. Dentre estes, podemos citar a carência de intérprete de Libras no âmbito escolar, além da ausência de procedimentos metodológicos que privilegiem a experiência visual do aluno surdo e a interação professor ouvinte/aluno surdo. A falta de capacitação/preparação dos professores ouvintes também é um dos principais aspectos que causam dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos, assim como em algumas vezes a falta de conhecimento da Libras pelo professor ouvinte

Uma das dificuldades a ser considerada é o fato de os surdos poderem se manter no âmbito escolar, onde a maioria de seus colegas são ouvintes e alguns não conhecem as noções básicas da Libras, até mesmo para se comunicar entre si e com o professor. Todavia, a formação de profissionais especializados propiciaria uma formação técnica a fim de disseminar não somente o conhecimento dos símbolos, mas também metodologias práticas a serem empregadas na atuação do intérprete no ato do exercício da profissão.

Quadros (2004, p,28) afirma que “a interação entre surdos e as pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada”, pois os surdos precisam desse profissional para facilitar a comunicação entre as pessoas e proporcionar um diálogo que é inerente ao convívio social. Sendo assim, podemos refletir, a partir de um diálogo entre duas pessoas que possui um domínio sobre línguas distintas, por exemplo, um cidadão alemão dialogando com outro que possui apenas domínio do latim. A comunicação se tornaria prejudicada, uma vez que a informação não é bem recebida e interpretada por ambas as partes. Assim, os surdos sem intérpretes não conseguem se comunicar com os ouvintes, o que influencia direta e indiretamente no desenvolvimento das habilidades e compromete o ser cidadão.

Conforme Quadros (2004), no que se refere ao intérprete de Libras, vale salientar que esse profissional tem a finalidade de processar a informação da língua dada na língua fonte e fazer a interpretação com o uso de lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas da língua alvo, que se deve aproximar da informação dada

da língua fonte. Isto é, o intérprete deve utilizar o máximo de recursos linguísticos da língua alvo para que não se perca as informações principais do conteúdo da língua fonte. Sendo assim, além do conhecimento linguístico, o intérprete precisa ter um conhecimento técnico, para que o ato da interpretação não seja um processo complexo e se desenvolva de forma gradual e bem detalhada para facilitar o entendimento do aluno surdo.

Os alunos surdos podem se comunicar com outros indivíduos através da Libras e a atenção dada à sinalização será necessária para melhor entendimento da comunicação. Mas um dos problemas que alguns autores da área de Libras abordam é que, às vezes, os pais não sabem a língua de sinais como primeira língua, podendo dificultar a aprendizagem da criança surda ao adentrar na escola e, além disso, esse aluno é inserido em uma classe regular de ensino, onde a maioria é ouvinte. Todavia, diversas são as ramificações presentes no contexto do processo de ensino e de aprendizagem dos surdos tão quanto a importância na aplicabilidade.

É interessante perceber a Língua Brasileira de Sinais como um meio e/ou instrumento auxiliador da aprendizagem e construção do conhecimento pelos estudantes surdos, que, em muitos casos, já se encontra inseridos na escola em turmas regulares de ensino. No entanto, a questão a ser observada, é o fato de não isolar o aluno surdo para tratá-lo de modo diferenciado, mas fundamentado na perspectiva bilíngue, permitir uma maior interação entre alunos surdos, assim como os alunos ouvintes, que podem também aprendê-la e utilizá-la como um caminho para a comunicação, uma vez que a comunicação deve proceder em sentido de troca, de diálogo, de crescimento mútuo.

É notável que diante das discussões existentes sobre o que é a língua de sinais e todo o seu histórico, é sabido que há uma defasagem e um despreparo muito grande no que se refere aos profissionais da área de Libras, pois os mesmos precisam fazer cursos para ter habilidades e experiências necessárias e assim construir seus saberes e práticas de ensino, a fim de cumprir o que imposto no Decreto nº 5.626 de 2005, bem como o ensino de Libras se torna obrigatório em todos os cursos de Licenciaturas.

Entretanto, infelizmente o ensino de Língua Portuguesa de acordo com o PCN ainda se encontra defasado e não contempla o aluno surdo, uma vez que se precisa rever esse documento a fim de proporcionar mudanças através das políticas afirmativas no que tange o atendimento das especificidades dos alunos surdos,

propondo situações de ensino e de aprendizagem que sejam satisfatórias e que contemplem para todos os indivíduos.

No capítulo seguinte abordará discussões pertinentes ao processo de desenvolvimento da pesquisa. Onde foram expostas todas as etapas necessárias para a concretização da pesquisa, desde a escolha do local e dos sujeitos, o acesso ao campo e documentos da instituição de ensino, bem como os instrumentos de coleta e os procedimentos para a análise dos dados.

## 4 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este capítulo destina-se a apresentar a metodologia utilizada no trabalho, os objetivos da pesquisa, a descrição do campo da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os princípios éticos e legais da investigação, assim como a amostragem de alguns documentos da instituição e do local concedente para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados.

Tendo como o tema da pesquisa *O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: Um estudo com alunos surdos no Ensino Fundamental em Amargosa-BA*, este trabalho objetiva investigar as principais dificuldades que os alunos surdos do Colégio Estadual Santa Bernadete, enfrentam no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa.

A realização dessa pesquisa tem como principal direcionamento fazer uma breve análise da coleta de dados a partir desses questionamentos, a fim de aprofundar os estudos na área de Libras para entender melhor como se dá o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa por um estudante surdo inserido em uma sala de aula onde a maioria da turma é constituída por ouvintes.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, já que “o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos autores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem [...]” (TEIXEIRA, 2011, p.140). Esse tipo de pesquisa fundamenta-se na coleta e análise dos dados que não é baseada na quantificação, mas que analisa e descreve o fenômeno em sua forma complexa. Teixeira também afirma que na pesquisa qualitativa

o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados. (TEIXEIRA, 2011, p.137)

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário fazer algumas observações das aulas ministradas pela referida professora de Língua Portuguesa,

sendo o tipo da observação *não-participante*<sup>7</sup>. Foi necessário também registrar as informações coletadas no diário de campo e, por fim, coletar atividades e avaliações, a fim de fazer uma breve análise.

Sendo assim, houve a aplicação de questionário para a professora de Língua Portuguesa do ensino regular do Ensino Fundamental Anos Finais, inserido em uma escola pública estadual em Amargosa-BA, que é docente desse aluno surdo. Também foi aplicado um questionário com o sujeito surdo, o intérprete de Libras e com o diretor da instituição e, além disso, foram coletadas algumas informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio e do planejamento anual da professora de Língua Portuguesa, assim como foi realizada uma análise sucinta de 01 (uma) produção textual do aluno surdo, onde o foco foi a coesão e a coerência.

O questionário é uma forma imprescindível para a coleta dos dados e possibilita que a pesquisa tenha mais exatidão nos dados obtidos, sendo que esse questionário foi respondido individualmente, e as perguntas foram estruturadas com algumas questões abertas referentes à inclusão do aluno surdo no ensino regular em uma turma composta - em sua maioria - por alunos ouvintes. Também foram elaboradas perguntas relacionadas às dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos surdos quanto pela professora de Língua Portuguesa e pelo intérprete de Libras no processo de ensino e de aprendizagem.

Além dos dados coletados, foi essencial ter um conhecimento sobre alguns teóricos que tratam dessa temática, pois, desta forma, poderemos fazer jus ao caráter científico da pesquisa.

A análise teórica da coleta de dados da presente pesquisa foi feita com base em uma abordagem qualitativa, visto que a intenção do pesquisador foi analisar as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo do Ensino Fundamental Anos Finais.

---

<sup>7</sup> A pesquisa não-participante ocorre quando o pesquisador se mantém na posição de observador e expectador, evitando assim, se envolver ou deixar ser envolvido pelo objeto de observação.

## 4.1 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa teve como campo de realização a instituição de ensino denominada Colégio Estadual Santa Bernadete, localizada no município de Amargosa-BA. A seguir, faremos uma breve apresentação acerca desse município e da escola.

### 4.1.1 Amargosa: Cidade Jardim

Amargosa<sup>9</sup> está localizada na mesorregião do Centro-sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, e é conhecida como “Cidade Jardim” pela beleza de suas praças e jardins, atração imperdível para moradores e visitantes da cidade. Fica localizada a 235 km da capital do Estado, Salvador, e possui uma área de 463,181 Km<sup>2</sup>, sendo constituído administrativamente por três distritos: Corta Mão, Itachama e Diógenes Sampaio, conhecido como Jorge Sales. Sua composição territorial inclui, ainda, quatro povoados (Acaju, Baixa de Areia, Cavaco e Barreiro) e um grande número de localidades distribuídas em 29 setores rurais, abrangendo 109 comunidades. Em 2010, o município possuía uma população estimada em 34.351 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O clima possui uma grande variação, abrangendo o úmido, úmido-subúmido, subúmido-semi-árido e semi-árido. As temperaturas variam de 15°C no inverno a 26°C nas estações mais quentes.

O nome da cidade é inspirado em uma espécie de pomba comum da região, a Pomba-Amargosa (*Patagoneas Plumbea*), de cor pardo-cinza com lustro roxo. Sua carne é amarga, mas muito saborosa, o que atraía vários caçadores à região, através do convite: “Vamos às Amargosas”. Atualmente, existem registros dessa espécie vivendo na região do Timbó, reduto de Mata Atlântica da região.

A região onde hoje está situado o município de Amargosa era dominada pelos índios Sapuyás e Kariris, que viveram na região até o final do século XIX, quando, por

---

<sup>9</sup> AMARGOSA cidade Jardim- UFRB Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim>. Acesso em: 27 de Jul 2017.



volta do ano de 1884, após cerca de 40 anos de lutas, um grupo de índios foi preso e levado para Jequié e, posteriormente, Santa Cruz de Cabrália.

Historicamente, além do comércio, a agricultura e pecuária tiveram muita prosperidade, principalmente as fazendas de gado, café e fumo, fazendo com que Amargosa fosse conhecida, na época, como a “pequena São Paulo”, cujas marcas ainda são perceptíveis na arquitetura dos prédios mais antigos ainda preservados.

Com o encerramento das atividades na linha férrea, através do Projeto de Erradicação dos Trilhos, datado de 04 de março de 1966, e com o declínio na produção de café, Amargosa perde sua hegemonia econômica para cidades como Santo Antônio de Jesus, Jequié e Feira de Santana. Para isso, também contribuiu a distância das grandes rodovias nacionais e a precariedade das estradas que faziam essa ligação.

Atualmente, o município vem crescendo economicamente graças a investimentos realizados nos diversos setores. O setor primário abriga a maioria da população ativa, sendo a mandioca a mais expressiva das culturas de subsistência locais, além da banana, fumo, milho e amendoim. O café produzido é consumido localmente e comercializado por armazéns de grandes empresas do ramo, assim como o cacau e o fumo. Já a pecuária, desenvolve-se sem grande relevância para a economia local.

No setor secundário, há uma industrialização doméstica, de pequeno porte e de pequena escala. O município conta com 04 (quatro) usinas de leite e 02 (duas) torrefações de café. Há também as serrarias e fábricas de móveis, olarias e casas de farinha com produção artesanal e um polo calçadista voltado para exportação.

Já no setor terciário, destaca-se a atividade comercial. O comércio do município conta com alguns supermercados, farmácias, lojas de móveis e materiais de construção, revendas de veículos e outros. Mas, das várias formas de comercialização na região, a mais usual é a feira livre, destacando-se como centro de convergência da produção regional, onde se reúnem produtores, intermediários, caminhoneiros e outros agentes. Ainda, na área de serviços, o município dispõe de alguns hotéis, restaurantes e clínicas médicas e uma Santa Casa de Misericórdia.

Por fim, é válido enfatizar que Amargosa também retomou sua importância econômica no Século XXI, graças aos investimentos no turismo, com a popularização da sua Festa de São João, conhecida nacional e internacionalmente. Atualmente, é sede da 29ª Região Administrativa do Estado, e vê seu desenvolvimento se ampliar

ainda mais com a chegada do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que começou a funcionar no município no ano de 2006.

#### **4.1.2 O Colégio-Campo**

O Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), localizado na Rua Gilda Ferreira nº 120, Centro, em Amargosa-BA, dispõe de 27 salas (todas em uso) e uma biblioteca com pequeno acervo, cuja atualização não é feita periodicamente, mas não possui bibliotecário e o acervo fica sob responsabilidade de um assistente administrativo. O colégio possui também um refeitório com mobiliário improvisado, sala de vídeo, laboratório de informática, uma cozinha de tamanho médio e sem ventilação que funciona nos três turnos, um almoxarifado pequeno e também sem ventilação, uma sala para direção, uma sala para os professores, sala para vice- direção, uma sala de matrícula e a secretaria. A escola apresenta um pátio amplo e uma quadra esportiva que não está em funcionamento, pois aguarda devida reforma.

O CESB oferece o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), Tempo Formativo II e III, Tempo Juvenil Etapa 03 e 04. Entretanto, em 2017, iniciou-se o Programa Novo Mais Educação, que funciona no turno oposto ao que o aluno está matriculado. Esse Programa é preferencialmente indicado aos alunos que apresentam certas dificuldades no aprendizado. Atende, em sua maioria, estudantes afrodescendentes, filhos de trabalhadores (domésticos, lavradores, feirantes, comerciantes e da indústria local). Ressalta-se que os alunos do noturno, em sua maioria, são trabalhadores. Além disso, existe um rejuvenescimento do público nesse horário.

No que se refere ao funcionamento do colégio, ocorre em três turnos: matutino, vespertino e noturno. No matutino, a maioria dos alunos é oriunda da zona rural, devido à disponibilidade de transporte no município, o qual está organizado para atender os alunos da zona rural nos períodos matutino e noturno. No turno vespertino, a maioria dos discentes é da zona urbana.

Atualmente, a escola possui aproximadamente 2.400 alunos, matriculados nos três turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno). Seu quadro de

servidores é composto por 93 professores, sendo 68 efetivos e 25 contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária geral, 15 funcionários administrativos, englobando secretários e auxiliares, e 19 funcionários de manutenção, portaria e limpeza (merendeiras e serventes) e os intérpretes de Libras e também o quadro de funcionários é composto de um diretor responsável pela escola e três vice-diretoras, distribuídas uma para cada turno.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o CESB é um colégio identificado como de grande porte, atualmente administrado pela rede estadual de ensino. Ainda segundo o PPP, escolhem-se as melhores estratégias para aproveitar o ambiente, o que facilita o trabalho, pois o mesmo está fundamentado em projetos que norteiam toda Unidade Escolar. Isso se faz imprescindível para se obter um rumo, visando resultados de forma mais eficiente, intensa, rápida e segura. Vale ressaltar que, no ano de 2017, foram matriculados na escola 18 alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O desenvolvimento da pesquisa na referida Instituição de Ensino é condizente à escolha de um local em que possamos vir a retratar a realidade, com o mínimo possível de interferências ou distorções.

Nosso interesse consiste em estabelecer breves discussões ou direcionamentos, a fim de ter algumas informações, a nível local, quanto às dificuldades no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem que é apresentada e é questionada por alunos surdos quando estão matriculados em turmas que são, em maioria, compostas de alunos ouvintes.

## 4.2 ENTRADA NO CAMPO

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Santa Bernadete, localizada na Rua Benedito Almeida, nº 120, em Amargosa-BA, e a entrada em campo foi realizada a partir de um projeto de pesquisa, para assim levantar alguns questionamentos com relação às dificuldades apresentadas ao aluno surdo no processo de ensino e de aprendizagem. Posteriormente, foram aplicados questionários com o aluno surdo, a professora de Língua Portuguesa, o diretor da instituição e o intérprete de Libras.

Para adentrar em campo foi solicitada a autorização do responsável pela instituição de ensino para a triagem dos colaboradores e aplicação dos instrumentos de pesquisa e também foi enviada uma carta de informação a todos os sujeitos da pesquisa e todos os colaboradores da pesquisa assinaram um termo de autorização.

#### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram o aluno surdo (Sujeito A), a professora de Língua Portuguesa (Sujeito B), o diretor do Colégio (Sujeito C) e o intérprete de Libras (Sujeito D). Vale enfatizar que, quando foi decidido desenvolver essa pesquisa nesta Instituição Educacional de Ensino, havia um número maior de alunos surdos matriculados, mas, no ano letivo de 2017, só havia um aluno surdo matriculado.

O aluno surdo foi observado no decorrer de 02 (duas) semanas nas aulas de Língua Portuguesa. O intuito foi observar se o sujeito apresentava ou não alguma dificuldade na realização das atividades proposta pela professora de leitura e/ou de escrita, se ela realizava alguma atividade específica voltada para esse aluno e como se dava esse processo de ensino e de aprendizagem, já que a maioria da turma é ouvinte. Também foram aplicados questionários para todos os sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

O Sujeito A é estudante da Instituição de Ensino analisada e, no período da realização da pesquisa, estava cursando o Ensino Fundamental Anos Finais, Tempo Formativo II, (Eixo V-7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup>), no turno noturno. Quanto a grau da perda auditiva é acentuada (56 a 70 dB) e ele não usa prótese. É filho de pais ouvintes e há uma distorção de idade/série, pois a idade do estudante não condiz com a série.

Em relação ao período de aquisição da Libras, adquiriu a partir dos 10 anos, antes de ingressar na escola e também possui pouco domínio na Libras, fator que dificulta o seu aprendizado, mas ele é um aluno interessado, dedicado, esforçado e comprometido nos estudos e também gosta de fotografar.

O Sujeito B tem habilitação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e especialização em Estudos Linguísticos e Literários. Fez um curso de 80h em Educação Especial. Atua na área de educação há 26 anos.

O Sujeito C possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus V, concluída em 2007. Atualmente, é professor de História de uma Escola do município e Diretor geral em uma Instituição Educacional Estadual de Ensino.

O Sujeito D é graduado em licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa. Em 2016 e 2017, fez um curso de Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa em Nível Médio, com a carga horária de 390h no Instituto Federal da Bahia (IFBA) e há 04 (quatro) anos atua como Intérprete de Libras.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa foram feitas a coleta de dados, registro no diário de campo e, em seguida, a análise dos dados. Tais etapas ocorreram, em especial, com base em quatro procedimentos: a observação, a aplicação de questionários, a análise documental e a triangulação dos dados.

##### **4.4.1 A coleta e registro dos dados**

A pesquisa se iniciou através da observação não-participante das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais e tem como objetivo fazer uma breve investigação acerca das dificuldades enfrentadas pelo sujeito surdo no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como da forma que o professor de Língua Portuguesa realiza adequações no plano de aula anual e em suas aulas semanais, visando contemplar o aluno surdo.

Com base nessas adequações, busca-se entender que material didático os docentes usam para ensinar esse aluno surdo e que tipos de avaliações e/ou atividades são utilizadas em sala para verificar a aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos. As observações tiveram duração de 02 (duas) semanas, com carga horária equivalente a 08 (oito) horas. Vale ressaltar que tudo foi registrado no

diário de campo, instrumento de fundamental importância para descrever com precisão as informações contidas nas observações, tais como os aspectos relevantes que podem envolver os prováveis sujeitos, ambientes e objetos do estudo.

Outro instrumento usado na pesquisa foi o questionário. Inicialmente, esse foi confeccionado com algumas perguntas, mas, ao longo das observações, houve a necessidade de ampliá-lo, porque as perguntas não abarcavam o que se pretendia para com a pesquisa.

Para cada sujeito, o objetivo foi diferente, pois cada indivíduo se encontrava inserido em diferentes áreas de atuação. Para a professora de Língua Portuguesa, foram elaboradas perguntas voltadas à metodologia e aplicabilidade das atividades desenvolvidas em sala de aula e ao modo como o aluno surdo é avaliado, assim como sobre os materiais didáticos utilizados; se há ou não dificuldades no ensino e aprendizagem e se tais dificuldades se assemelham àquelas apresentadas pelos dos alunos ouvintes.

Para o diretor, elaboraram-se perguntas voltadas ao setor administrativo, tais como: quantos alunos surdos estão matriculados no colégio; se há critérios para contratar o intérprete de Libras; a importância do profissional de Libras para a instituição; se o colégio tem ou não Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno oposto.

Já para o intérprete de Libras, as perguntas foram direcionadas para sua área de atuação: se há ou não dificuldades em atuar nessa área; a importância do intérprete no processo de ensino e aprendizagem; se a instituição oferece meios adequados para executar o trabalho; se há ou não uma parceria entre a professora de Língua Portuguesa e o intérprete na elaboração das atividades e como ocorre a interação entre o aluno surdo e os colegas ouvintes e se eles já possuem certo domínio na Libras. Os questionários foram aplicados após as etapas de observações. Não houve nenhuma dificuldade em respondê-los e tudo transcorreu com tranquilidade.

A realização da análise documental da escola e da produção textual do aluno foi considerada um critério da observação não-participante. Em relação à produção textual do aluno surdo, foi realizada uma breve análise de 01 (um) texto, que foi coletado durante o período de observação, confeccionado individualmente e que se tratou de uma produção realizada mediante a proposta da professora de Língua Portuguesa, sendo objetivo da atividade a ampliação do léxico da escrita do aluno.

#### 4.4.2 Metodologia de análise dos dados

A análise dos dados tentou responder alguns questionamentos: 1) Quais são as dificuldades enfrentadas pelo sujeito surdo no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, no CESB, localizado no município de Amargosa- BA? 2) De que forma o professor de Língua Portuguesa realiza adequações no plano de aula anual e em suas aulas semanais visando contemplar o aluno surdo? Com base nessas adequações, que material didático os docentes usaram para ensinar esse aluno surdo? 3) Que tipos de avaliações e/ou atividades o professor utiliza em sala para verificar a aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos?

Vale destacar que, a partir dessas perguntas, foram elaborados os seguintes critérios de análise: 1) Propostas e planejamento referentes ao ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise dos documentos da escola; 2) Metodologias e recursos utilizados no processo de ensino; 3) Avaliação; 4) Interação intérprete e professor; 5) Um olhar acerca da aprendizagem do sujeito surdo.

Para analisar a produção textual do sujeito surdo, utilizamos a guia de análise disposta no Quadro 5.

**Quadro 5** – Trama para a construção de grades de análise em função dos componentes textuais.

| <b>ITENS PARA CONSTRUIR A GRADE DE AVALIAÇÃO</b>  |
|---|
| <p>1 Representação geral do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Pertinência em relação à consigna para o exercício</li> <li>⇒ Coerência do conjunto do texto</li> <li>⇒ Criatividade</li> </ul>  |
| <p>2 Conteúdos temáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Objeto preciso do texto</li> <li>⇒ Pertinência das informações</li> </ul>   |
| <p>3 Textualização</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Conexão/segmentação: Organizadores textuais e sinais de pontuação</li> <li>⇒ Coesão nominal (retomadas anafóricas)</li> <li>⇒ Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais)</li> </ul> |

**Fonte:** DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 57-8 (Adaptado por Reginalda dos Santos Souza, 2018).

Com base nos estudos construídos, a análise dos dados se deu a partir da triangulação dos dados, por meio da qual foram unidas as informações da observação (registradas no diário), os dados dos questionários e as informações obtidas por meio da observação dos documentos, a fim de chegarmos às conclusões.



## 5 ANÁLISE DOS DADOS DE DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Este capítulo destina-se a apresentar informações acerca da descrição e análise dos dados coletados no decorrer das etapas de observação, tais como: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o planejamento anual da professora de Língua Portuguesa (que é a parte documental da Instituição Educacional de Ensino), os questionários aplicados com os sujeitos da pesquisa e o texto do aluno surdo.

Desse modo, esse capítulo subdivide-se em seis seções: Propostas e planejamento referentes ao ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma análise dos documentos da escola; Relato das observações das aulas; Metodologias e recursos utilizados no processo de ensino: um olhar acerca dos dados; Avaliação; Interação intérprete-professor; Um olhar acerca da aprendizagem do sujeito surdo.

### 5.1 PROPOSTAS E PLANEJAMENTOS REFERENTES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA ESCOLA

Para que o aluno surdo tenha uma aprendizagem adequada e de qualidade, é necessária a elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que possam fornecer meios de desenvolver suas competências e habilidades e, além disso, cabe ao professor criar condições para priorizar a Primeira Língua (L1) e, em seguida, a Segunda Língua (L2) para a construção do conhecimento desse aluno, no decorrer do ano letivo.

Contudo, nota-se, ao analisar o planejamento anual de ensino, que a professora de Língua Portuguesa, somente após ter elaborado o referido planejamento, teve ciência da presença de um aluno surdo matriculado em sua turma. Nesta perspectiva, havia sido, então, este documento e registro inicialmente confeccionado, sem considerar a possibilidade de estar presente em sala estudantes diversos. Quando construímos o planejamento em conjunto com outros docentes e orientações, observando os ouvintes, conseqüentemente, excluímos tantos outros. Todavia, esta conjuntura não ocorre tão raramente.

Por isso, deve não somente planejar as práticas considerando o contexto socioeconômico e histórico, mas a inclusão, através de adaptações na metodologia, buscando contemplar o estudante, trabalhando com diversas imagens (a fim de associar aos textos) e proporcionando uma melhor aprendizagem para esse aluno. Vale destacar que a LDB nº 9394/ 96 Art. 59 diz que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL,1996, p.19).

Inclusive, o planejamento escolar tem a característica de ser flexível, isto é, que pode ser modificado de acordo com a realidade de cada turma, assim como de seu desenvolvimento ou dificuldades encontradas ao longo do processo, de tal maneira que permita ao professor repensar, revisando, buscando novos significados para executar as suas práticas pedagógicas.

O planejamento também tem como referência primordial o PPP da Instituição Educacional de Ensino, que deve levar em consideração não só o cumprimento do currículo, mas também a qualidade de ensino que é oferecida pelo órgão institucional. Entretanto, é válido enfatizar que, ao analisar o PPP, no que se refere ao ensino do aluno surdo e de estudantes com outros tipos de Necessidades Educativas Especiais (NEE), observa-se que faz uma abordagem de uma forma sucinta no que se concerne “à educação na perspectiva da inclusão e da diversidade”, assim como as práticas que são adequadas ao conteúdo disciplinar.

É notável que, conforme as informações registradas no PPP do colégio, não há ainda uma proposta pedagógica diferenciada para contemplar esses alunos. Tal realidade deixa os professores angustiados por não saberem qual a metodologia adequada para ensiná-los, como avaliar esses alunos e quais critérios que serão utilizados para avaliá-los, visto que a maioria chega na instituição de ensino sem nenhum relatório médico, que respalde a situação. Por isso, a Unidade Escolar de Ensino encontra dificuldades para atender a estes alunos, exceto os alunos surdos, porque têm um intérprete de Libras para facilitar a comunicação com outras pessoas e lhe proporcionar um melhor aprendizado.

Já ao analisar o PPP da Instituição Educacional de Ensino, verificou-se que com relação ao estudante surdo e outro tipo de Necessidades Educativas Especiais, “[...] Ressaltamos que não possuímos nenhuma proposta pedagógica diferenciada que atenda aos alunos com deficiência”. Infelizmente, o documento do colégio, ainda

não propõe tal proposta pedagógica, mas a professora de Língua Portuguesa em parceria com o intérprete de Libras utilizaram adaptação de materiais para auxiliá-lo na sua aprendizagem e também tentam adequar ao máximo as atividades e avaliações para contemplar o aluno surdo.

Conforme o documento supracitado, “a estrutura física do colégio já possui rampas e banheiros adaptados”, bem como, diante das dificuldades encontradas, os alunos do NEE são atendidos dentro das possibilidades dos profissionais da área, primando pela valorização humana do educando e a formação do cidadão consciente.

Além disso, o aluno com Necessidade Educacional Especial tem como respaldo a LDB nº 9394/ 96 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), que estabelece em seu Art. 58 que

O atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013, p. 01).

Portanto, essa lei assegura as condições básicas para que exista o respeito e alicerce no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a cada estudante. Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve garantir aos alunos desenvolvimento de competências específicas

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p.61).

Contudo, mesmo tendo alguns documentos que já estão atualizados, mas o que os surdos às vezes ainda não é contemplado com o ensino de Língua Portuguesa como L2, por conta da falta do despreparo da instituição de ensino de certa forma que não consegue se adequar a realidade desse indivíduo.

## 5.2 RELATO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

As observações tiveram duração de 02 (duas) semanas, equivalentes a 08 (oito) horas aulas. Ao iniciar as observações com os alunos da turma do Ensino

Fundamental Anos Finais, Tempo Formativo II, Eixo V, Turma B, sala do aluno surdo, percebeu-se que a maioria dos alunos é composta de Jovens e Adultos trabalhadores oriundos da zona rural e todos estavam em distorção idade/série.

A turma é composta de 35 alunos e, apesar de realizarmos a observação quase no término do ano letivo, muitos frequentavam as aulas. Nessa turma, havia alguns alunos que apresentavam certas dificuldades na aprendizagem e também alguns que não demonstravam interesse necessário nas atividades propostas pela professora, alegando que estavam cansados por ter trabalhado o dia inteiro, mas, mesmo alguns reclamando, faziam as atividades propostas pela professora.

Neste dia da observação foram 02 (duas) aulas consecutivas. A professora iniciou as atividades fazendo a chamada e, em seguida, solicitou que os alunos copiassem o apontamento que havia escrito no quadro. Dando continuidade à aula, ela explanou o assunto “Conjunções”. Com relação a essa atividade o aluno surdo nem se quer teve o direito de participar, fato esse que ele ficou excluído desse momento de aprendizagem juntamente com a turma. Ele não foi contemplado no decorrer desse processo e o intérprete de Libras fez uma atividade de produção textual do livro didático.

Nas 02 (duas) aulas seguintes, a professora utilizou como metodologia a leitura sequencial e coletiva do texto “O país que vivemos” e os alunos gostaram tanto da dinâmica quanto do texto, pois a professora contextualizava dentro da realidade do aluno. Em seguida, dando continuidade à aula, solicitou que fizessem o exercício do livro didático. Posteriormente, fez a correção do exercício. Já com relação a essa dinâmica aplicada na aula de Língua Portuguesa, foi muito interessante para os alunos ouvintes, mas infelizmente o aluno surdo não participou das discussões e o intérprete de Libras deu continuidade a atividade de produção textual que havia iniciado na aula anterior.

Dando sequência às aulas de observação, em 01 (uma) aula a professora fez uma revisão sobre “Conjunções”, solicitou aos alunos que fizessem a atividade xerocopiada. Na outra aula, deu continuidade à atividade que havia solicitado anteriormente e realizou as devidas correções. Vale enfatizar que a professora não solicita atividade para fazer em casa, pois a maioria dos alunos trabalha o dia inteiro e do trabalho já vão direto para a escola, por isso não têm o devido tempo para executar as atividades em casa.

Nas 02 (duas) últimas aulas de observação, a metodologia utilizada pela professora foi leitura e interpretação do texto do livro didático. Após isso, solicitou que os alunos fizessem o exercício e, logo após, as devidas correções.

Em relação ao aluno surdo, o intérprete de Libras, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, é essencial a melhor caracterização intrínseca do processo de ensino e de aprendizagem na reconstrução do saber em ação. Este diálogo é imprescindível, uma vez que reafirma o reconhecimento existente entre os processos de aprendizagem do aluno surdo, em especial, de acordo ao nosso objetivo, quanto ao processo metodológico de ensino utilizado, bem como as dificuldades enfrentadas.

O intérprete, junto a professora de Língua Portuguesa, decidiu que as atividades utilizadas pelo aluno surdo seria o intérprete que iria confeccionar. Essas atividades seriam diferenciadas. Sendo assim, o ensino desse aluno seria melhor gerenciado pela adequação dada através da atuação e responsabilidade do intérprete, em princípio.

No que diz respeito às observações, percebemos, em conjunto, que o aluno surdo supracitado, é muito esforçado, demonstrando interesse e uma forte vontade de aprender. Entretanto, reafirmamos que a dificuldade de aprendizagem não é causa única de desinteresse, falta de habilidade ou capacidade. Todos são capazes de aprender, de construir, de entender e compartilhar o conhecimento. Para tanto, os instrumentos e usos de tecnologia na informação, os mecanismos teóricos, as práticas metodológicas e ações institucionais constituem ferramentas essenciais para o ensino.

É preciso enfatizar que foi percebido neste período de observação que a professora regente tem domínio do assunto e utiliza metodologia diversificada dentro das possibilidades com os alunos ouvintes. Ela tenta aliar aspectos do contexto dos alunos às aulas expositivas. Além disso, percebeu-se que a docente é assídua às atividades da escola e tem compromisso com os alunos.

O intérprete de Libras tem compromisso com o aluno surdo, também é assíduo e inovador, pois está a todo o momento buscando práticas pedagógicas diferenciadas para auxiliar esse aluno no desenvolvimento da aprendizagem e na construção do conhecimento, papel este que não lhe convém, mas executa com dedicação e precisão.

Contudo, foi percebido que a interação entre a professora de Língua Portuguesa e o aluno surdo dava-se por meio da mediação do intérprete de Libras.

Já com relação ao aluno surdo e seus colegas ouvintes foi verificado que havia um diálogo e uma interação muito pouca entre os alunos pela dificuldade na maneira de se comunicarem, pois, os sujeitos ainda não adquiriram a Libras.

### 5.3 METODOLOGIAS E RECURSOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ENSINO: UM OLHAR ACERCA DOS DADOS

Os métodos utilizados para ensinar o aluno surdo devem ser diferenciados com relação àqueles utilizados com os ouvintes, pois é importante que o professor priorize o visual, visto que a Libras é uma língua visual-espacial. Portanto, foi exposto o seguinte questionamento ao docente da turma: *“De que maneira você, como professora de Língua Portuguesa, realiza adequações no plano de aula para contemplar o aluno surdo?”* O Sujeito B respondeu:

Não faço muitas mudanças, mas tento incorporar textos imagéticos. No entanto, diante das dificuldades dos demais, torna-se sendo negligente com o aluno surdo, dando pouca atenção e assim em algumas vezes tende a prejudicar no seu aprendizado (SUJEITO B, 2017).

Entretanto, nas observações percebe-se que ela se apega mais ao livro didático e ao quadro branco. Contudo, é válido ressaltar que quando nos referimos às políticas públicas de ensino e de aprendizagem, a instituição educacional precisa oferecer instrumentos visando o desenvolvimento e composição de práticas incentivadoras que possam ser facilitadores da comunicação e conhecimento. Nesse sentido, é fundamental que o aluno surdo tenha um melhor aprendizado, em que se não compare apenas os diferentes tempos de aprendizagem de surdos e ouvintes.

No que diz respeito às atividades propostas ao estudante surdo, também foi feito o seguinte questionamento: *“São diferenciadas daquelas solicitadas aos ouvintes? Geralmente, essas atividades contêm imagens?”* O Sujeito B responde:

Sim, como fiz uma parceria com o intérprete de Libras, sempre quando exploro textos imagéticos o aluno surdo participa das discussões e ao avaliá-lo faz-se a prova de acordo com o que ele trabalha com a ajuda do intérprete (SUJEITO B, 2017).

Todavia, no decorrer das observações, foi verificado que o aluno surdo não participa das discussões, inclusive no que se refere à parte de interpretação de textos. Diante de tal realidade, é preciso ressaltar, conforme Quadros (2004), o trabalho do intérprete. Ela coloca que a tarefa do intérprete é realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, e não atuar como o professor de Língua Portuguesa, pois esse papel é de responsabilidade do docente da classe.

Já no momento em que a professora de Língua Portuguesa foi questionada sobre “*Os materiais didáticos, que utiliza para auxiliar o aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem*”? O Sujeito B responde:

Uso atividades diversificadas com materiais, como textos imagéticos, e trabalho com tipos diversificados de imagens, a fim de contemplar o aluno surdo (SUJEITO B, 2017).

Durante as observações, foi percebido que, na maioria das vezes, a professora utilizou o livro didático e o quadro branco. Vale enfatizar que ela também confeccionou uma atividade juntamente com o intérprete de Libras, na qual utilizou-se o recurso de imagem para facilitar a compreensão do aluno. Portanto, nota-se que alguns recursos visuais já são utilizados para o ensino dos surdos, mas que outros podem ser agregados às metodologias de ensino.

Nesse sentido, conforme as informações que foram coletadas nas aulas observadas, foram constatadas que a aprendizagem do aluno (Sujeito A) acontece da seguinte maneira: no primeiro momento, a professora apresenta um texto seguido de imagem. O aluno circula todas as palavras que ele conhece nesse texto e, em seguida, copia no caderno as palavras que circulou. No segundo momento, o intérprete solicita que o aluno faça a sinalização em Libras dessas palavras, sendo que o intérprete observa se o aluno utiliza muitas palavras soltas e sem sentido. Em seguida, o intérprete, juntamente com o aluno, tenta montar o texto com essas palavras sem perder o sentido e organizando as ideias com o intuito de aumentar o léxico do português. E, a partir daí o aluno associa o texto com outros textos que já havia produzido anteriormente, assim aprendendo novas palavras. Vale ressaltar que o indivíduo não consegue aumentar o léxico em português porque ele trabalha com as palavras que já o surdo conhece.

É complexo o tratamento destinado ao processo de ensino e ao de aprendizagem pertinente ao aluno surdo no ensino regular de acordo com as aulas

observadas. Será que acontece mesmo essa aprendizagem? Como? Se esse aluno não é contemplado a participar das atividades com seus colegas. Essas questões ficam para nós refletimos, diante dessa situação como esse aluno surdo consegue aprender em uma sala de aula onde ele não participa das atividades, (mesmo podendo ser adaptadas em Libras) juntamente com seus colegas ouvintes, que atividade diferenciada é essa que a professora tanto fala? E os textos imagéticos por se só resolve a necessidade do aluno? Só que nas aulas observadas vivenciei somente a utilização do livro didático. Sei que não é fácil para o aluno surdo permanecer em uma sala de aula, onde a professora prioriza o ensino aos ouvintes e deixa esse aluno sem se quer ter oportunidade de participar das atividades e das discussões em sala, diante de tantas dificuldades enfrentadas por esse sujeito e também pela professora em aplicar os conteúdos. Entretanto, o aluno surdo demonstra interesse pelos estudos.

#### 5.4 AVALIAÇÃO

Conforme o Art. 1º, da Constituição Federal, da Lei nº 9394/ 96, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Entretanto, o objetivo da educação é contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem, este deve ser considerado cotidiano, contando com a participação do aluno nas atividades, a fim de criar e/ou (re)criar e apropriar-se dos conteúdos disciplinares, visando a aquisição de conhecimentos para desenvolver certas habilidades na leitura e escrita.

A professora de Língua Portuguesa, Sujeito B, ao ser questionada sobre “*Que tipos de avaliação são utilizados para verificar a aprendizagem da Língua Portuguesa pelo aluno surdo*”? responde: “Ele faz atividades de equipe e uma avaliação dentro do que o intérprete trabalha especificamente” (SUJEITO B, 2017).

Nessa perspectiva, a avaliação ainda é entendida dentro de um quadro em que é necessário dar uma nota e que o aluno surdo também precisa estar sempre inserido em grupos para que haja uma melhor interação entre ambos na busca da construção



do conhecimento. No entanto, em relação aos critérios de avaliação de Língua Portuguesa, que privilegiem ao aluno surdo, Fernandes (2002) enfatiza que

colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença linguística dos alunos surdos e evitar que ocorram atos arbitrários de discriminação e marginalização no contexto escolar. Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para valorização de sua identidade surda (FERNANDES, 2002, p.18).

No que diz respeito ao termo avaliação, também tem sido constantemente associado a fazer prova, fazer avaliação, fazer exame, para assim atribuir uma nota que irá decidir se o aluno passa e/ou repete o ano. Tal associação é frequente nas escolas, o que representa uma concepção pedagógica atrasada e dominante. Entretanto, a avaliação deve assumir dimensões mais abrangentes, dando autonomia ao estudante para construir o seu próprio conhecimento, a fim de se tornar um processo mais aberto e coerente. Segundo Fernandes (2002, p.16), a

avaliação da escrita dos surdos deverá valorizar o conteúdo, suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional [...] é fundamental que sejam utilizados critérios diferenciados de avaliação em relação aos possíveis “erros” apresentados.

Também é preciso enfatizar que, em relação à escrita desse aluno surdo, foi constatado, no decorrer das observações, que, às vezes, o aluno surdo (Sujeito A) tenta escrever o verbo no gerúndio (querendo), no entanto apresenta certa dificuldade em identificar através da sinalização. Desse modo, quando o intérprete solicita que se escreva o verbo na forma regular (querer), em alguns casos, consegue identificar e sinalizar de forma correta.

Portanto, é necessário que o aluno tenha um breve domínio na leitura, tendo a Libras como L1 e a escrita em Língua Portuguesa como L2, pois essa é a base para adquirir um conhecimento melhor tanto na leitura quanto na escrita para avançar em outras disciplinas. Sendo assim, a professora de Língua Portuguesa ainda não prioriza a abordagem da gramática e interpretação de textos para esse aluno.

Além disso, é fundamental que as avaliações e as atividades do aluno surdo sejam diferentes das atividades dos ouvintes e confeccionadas pelo professor de Língua Portuguesa em conjunto com o intérprete de Libras pelo fato de trabalhar há

mais tempo na área e já ter um conhecimento mais aprofundado para avaliá-lo com precisão e nitidez.

No decorrer da observação, também se percebeu que o aluno surdo (Sujeito A), às vezes, faz vários questionamentos com relação às palavras que ele não consegue entender, como: "porque irmão e irmã?". O intérprete de Libras explica de forma bem sucinta sobre o gênero masculino e feminino, mas o aluno surdo demonstra certas dificuldades em compreender a concordância de pessoa e gênero.

Na etapa de observação, também foi verificado que a professora de Língua Portuguesa não consegue avançar, dando outros conteúdos para esse aluno surdo, visto que ele ainda se encontra no processo inicial de letramento. Entretanto, o modo que esse aluno estuda está relacionado à interpretação e tradução ou transcrição, pois

[...] o que acaba acontecendo, na maioria dos casos, é que esses alunos, além de não aprenderem a falar, o que é esperado, aprendem apenas a ler pequenos textos, frases simples, apresentando inúmeras dificuldades na escola. Assim, a instituição escolar, para recuperar essas dificuldades, estrategicamente tenta trabalhar a escrita por meio de exercícios de repetição, usando-os, como se o fato de “repetir” pudesse fazer esses alunos aprender a ler e escrever. Em toda esta situação, percebe-se que um dos maiores problemas da educação dos surdos é como é concebida a linguagem pelos professores e como são apresentadas as atividades de leitura e escrita, grande responsável pelas dificuldades desses indivíduos (SILVA, 2001, p. 44-45).

No que diz respeito aos critérios de avaliação, o aluno surdo (Sujeito A) é ou deveria ser avaliado processualmente no decorrer de todas as atividades previstas, propostas e realizadas no decorrer do ano letivo, mas ele é avaliado nas produções textuais, por meio de mecanismos como: coesão e coerência. O conhecimento existe sobre formas e caminhos diversos, muito além de tradução ou reconhecimento de sinais.

O foco estrutural da Língua Portuguesa é ser essencial, para que se possa, regularmente, desenvolver a leitura e escrita, fornecendo subsídio e alicerce ao aprendizado carente em outras disciplinas. Vale destacar que, no ano de 2017, a instituição de ensino, onde foi realizada a pesquisa do trabalho, no que se refere ao turno noturno que tem como modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos (EJA), aderiu ao programa do MEC, 03 (três) unidades no decorrer do ano letivo. Com relação à nota do aluno, essa foi atribuída através dos conceitos, a exemplo: EP – Em Processo, AC – A Construir, EC – Em Construção e PC – Processo Construído.

## 5.5 INTERAÇÃO INTÉRPRETE-PROFESSOR

Ao ser traçado um paralelo entre as falas da professora de Língua Portuguesa e o intérprete de Libras, foi constatado que ambos têm uma parceria durante a elaboração e realização de atividades e avaliações, de acordo com as possibilidades. Quando foi questionado sobre essa parceria, o Sujeito B e o Sujeito D responderam:

Sim. Na verdade, o intérprete faz mais do que o seu papel, pois como a Instituição de Ensino não é contemplada com o atendimento (AEE), e esse profissional trabalha a Língua Portuguesa a partir do conhecimento prévio do aluno surdo (SUJEITO B, 2017).

Com alguns professores existe esta parceria (SUJEITO D, 2017).

Contudo, no que concerne ao papel que necessariamente cabe aos professores, precisam desempenhar a função de ensinar. Já o intérprete desempenha a função de interpretar. Assim, o fato de o professor de surdos ter domínio da língua de sinais não sugere que o mesmo deva ser intérprete. O professor tem o papel fundamental no ato de executar sua função que o é ensino; por outro lado, o intérprete tem o papel de mediador na comunicação entre pessoas que não domina a mesma língua.

Além disso, acredita-se que a possibilidade de assistência e suporte além de sala aula, e em turno oposto, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, auxiliaria no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos, porque o ensino regular de ensino, infelizmente, não consegue abarcar todos conteúdos trabalhados em sala de aula, para assim poder contemplar os estudantes surdos.

Ao ser questionada sobre *“Se ela sente alguma dificuldade para ensinar ao aluno surdo? Quais?”*, a professora respondeu:

Sim, na verdade não ensino, pois não sei como avaliar o nível linguístico dele, apenas o ajudo quando proponho atividades com textos e uso imagens para possibilitar a participação e compreensão dele (SUJEITO B, 2017).

Já para a pergunta que foi direcionada ao Sujeito D: *“Quais as principais dificuldades encontradas pelo profissional que atua nessa área?”*, obteve-se a seguinte resposta:

A dificuldade por existir apenas um intérprete para atuar em todas disciplinas do ensino regular; O método aplicado pelo professor da disciplina, porque infelizmente, ainda não prioriza o ensino para o aluno surdo; O atraso dos princípios conhecimentos básicos do surdo (SUJEITO D, 2017).

Em contrapartida, nas aulas observadas percebeu-se que a professora de Língua Portuguesa sugere que o ensino e a aprendizagem do aluno surdo seja conduzido pelo intérprete de Libras, pois ela não tem o conhecimento necessário para ensiná-lo de forma mais aprofundada.

No que diz respeito à Libras, infelizmente, ainda não é amplamente difundida em nosso país. Por esse motivo, os indivíduos ouvintes ainda apresentam certas dificuldades na comunicação com os surdos. Apesar de ter o intérprete em alguns espaços, a relação ainda é de integração e não de inclusão. Observamos os ouvintes em busca de cursos de inglês, espanhol, dentre outras. Entretanto, a Libras ainda não é buscada por ser uma língua minoritária, a qual poucos tentam visualizar como uma língua oficial do Brasil, que foi reconhecida recentemente, e é um meio para que haja a comunicação entre os surdos e os ouvintes.

Nesse sentido, em relação à importância do intérprete de Libras no processo de ensino e de aprendizagem dos surdos no ambiente escolar, o Sujeito D respondeu:

É muito importante o trabalho desse profissional para fazer a mediação entre o ouvinte e surdo. Com a presença do intérprete ocorre a equidade entre todos os presentes (SUJEITO D, 2017).

Vale ressaltar, que para atuar como intérprete de Libras, existe o código de ética para ser seguido. Quadros (2004) aponta que o mesmo é um instrumento que serve para orientar o profissional intérprete na sua atuação, uma vez que se deve minimizar a interferência do intérprete na comunicação surdo e ouvinte. Por isso, o código de ética, apresenta a conduta que o intérprete deve ter ao exercer no ato da sua função, para que a interação entre surdos e ouvintes ocorra com maior fidelidade possível no momento dessa mediação.

O Sujeito também afirmou que:

a interação entre os alunos ouvintes e o colega surdo ocorre com uma certa dificuldade na ausência da Libras como forma de comunicação e ambos vão se adequando à realidade (SUJEITO D, 2017).

Desse modo, para reforçar sobre a importância do intérprete de Libras no ambiente escolar, o Sujeito C respondeu:

A comunicação deve atender a todos e para que a escola funcione proporcionando atendimento igualitário às necessidades especiais, precisa ser contemplada com os recursos e meios que garantam seu desenvolvimento (SUJEITO C, 2017).

Para tal, é imprescindível que os profissionais habilitados estejam presentes garantindo e facilitando esse processo. Entretanto, a presença de um intérprete de Libras em uma sala de aula é de suma importância como mediador do ensino e da aprendizagem dos alunos surdos na construção do saber.

## 5.6 UM OLHAR ACERCA DA APRENDIZAGEM DO SUJEITO SURDO

Inicialmente, a professora de Língua Portuguesa, juntamente com o intérprete de Libras, fez um diagnóstico no aluno, no qual foi constatado que poderia apresentar certas dificuldades no processo e avançados dos conteúdos gramaticais pelo fato dele ter pouco fluência na Libras e, além disso, o aluno ainda se encontrava em processo de letramento na Libras. Tal fato fez com que priorizasse a leitura e a escrita para fornecer subsídios em outras disciplinas.

Nesse sentido, em relação aos surdos, umas das dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo ao ingressar em um ambiente escolar é ainda ter pouco conhecimento da Libras. Assim, o processo de aquisição do português e da Libras se desenvolvem um período de tempo tardio. Tal fato implica no desenvolvimento da aprendizagem, visto que o surdo deveria conhecer e/ou aprender a língua de sinais como L1, para assim desenvolver os conhecimentos necessários em Língua Portuguesa (L2).

Em seguida, iremos fazer uma breve análise de uma produção textual do aluno surdo, com base a guia de análise disposta no Quadro 5.

**Figura 43:** Imagem produção textual

**Fonte:** Moderna: *Educação de Jovens e Adultos*/ organizadora Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: 1. ed.- São Paulo: Moderna, v. 3, p. 37, 2013.

**Figura 44:** Texto produzido pelo aluno

Eu não coloca uma povo homem e cobra  
 coca-cola lixo pessoa padre cobra  
 mundo terra porque mais muito suja  
 carros tempo sua povo mais homem  
 qual homem cobra padre padre lixo  
 pessoa nada bem creta homem falar  
 sua carros cobra? nunca povo tempo  
 mulher ou homem pessoa esta casa-cob  
 sua urado lixo ir pegar.

**Fonte:** Produção do aluno surdo (SUJEITO A), coletado pela pesquisadora.

Esse texto foi produzido por um aluno surdo do Ensino Fundamental Anos Finais e se trata de uma produção textual realizada a partir de uma imagem. Mediante a proposta da professora de Língua Portuguesa, ele conseguiu construir um texto pertinente de acordo o que foi solicitado. Também foi verificado que, no texto do Sujeito A, a escrita se adequa à imagem, há uma conexão de ideias, fez uso de sua criatividade, mesmo na construção um pequeno texto.

Nota-se que, embora o sujeito não utilize muitos elementos conectivos, consegue escrever em Língua Portuguesa a ideia que foi demonstrada pela imagem, produzindo um texto possível de ser compreendido pelo leitor. Além disso, o sujeito

demonstrou saber fazer de forma correta essa produção, utilizando os elementos presentes no contexto situacional. Também, percebeu-se que conseguiu assimilar bem a proposta, pois descreveu com clareza os fatos e acontecimentos em sua produção.

No entanto, houve a utilização de poucos conectivos, a exemplo das preposições, e também há equívocos de flexão verbal e a troca do **o** pelo **e**. Tais constatações poderiam ser classificadas equivocadamente como “erros”, rotulando, conseqüentemente, que o texto é incoerente. Porém, quem assim o fizer, não estará levando em conta as especificidades da aquisição do português escrito e da estrutura do sistema linguístico da Libras pelos surdos.

Sendo assim, levando-se em consideração o contexto da produção desse texto e as interferências da Libras sobre o mesmo, será perfeitamente possível inferir coerência para o texto. Por exemplo, pode-se inferir que o aluno disse que: tem um homem e/ou uma mulher (pessoa); não pode colocar a lata de Coca-Cola na rua; a pessoa pode colocar no lixo a lata de Coca-Cola; o mundo, a terra e o mar vão ficar muito sujos; tem o tempo de o carro passar na rua para colocar o lixo; homem que coloca o lixo na rua é uma pessoa correta; o homem fala que é para colocar no carro; homem e a mulher (pessoa) colocar a lata de Coca-Cola na rua é errado, tem um carro para pegar o lixo.

Dessa forma, a interpretabilidade é fator fundamental para determinar a coerência de uma produção textual. A falta de relações lógicas entre as ideias apresentadas, contradições e a ausência de conhecimento de contextos gerais de produção podem tornar um texto incoerente, pois

[...] a coerência não está no texto, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós, leitores, em um efetivo processo de interação com o autor e o texto baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos que construímos a coerência (KOCH; TRAVAGLIA, 2013, p. 184).

Nesse sentido, Koch e Travaglia (2013) apontam que a coerência não depende apenas da forma como elementos linguísticos são utilizados, mas também do conhecimento de mundo apresentado pelos interlocutores. A partir do conhecimento arquivado na memória do ouvinte/leitor, um texto, por exemplo, que não possui ligações sintáticas explícitas entre suas partes, a exemplo de uma receita de bolo que é composta de uma lista de ingredientes sem elementos coesivos, é capaz

de apresentar uma unidade de sentido, tornando-se coerente para o receptor da mensagem que decide cooperar e aceitar a sequência de ideias como sendo um texto.

Em relação ao outro modo, é a coerência que vai possibilitar a interpretabilidade do texto, ou seja, se uma determinada elocução não possui nenhum tipo de coerência, onde não poderá atribuí-lo um sentido. Sendo assim, tal realização não será considerada como texto, pois para a mesma não foi possível a atribuição de um significado. Vale ressaltar que a escrita dos surdos é diferenciada da dos ouvintes, pois devemos observar como ocorre o processo de interferência da Libras, uma vez que

há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos. Nesse sentido, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa (SALLES et al, 2004, p.34).

Desse modo, na análise do texto produzido pelo aluno surdo, foi observado que o texto evidencia dificuldades que o surdo possui com a escrita. Vale enfatizar que nessa produção textual encontra-se uma escrita coerente, em que a construção está permeada pelos processos de interlíngua, entretanto é possível atribuir um significado. O aluno surdo sujeito da pesquisa, apesar das mencionadas dificuldades com relação à escrita, apresentou propriedades que fazem parte do letramento e demonstra um certo domínio da competência linguística na Língua Portuguesa, desde que haja condições necessárias para desenvolver o processo de aprendizagem.

Ao questionar a Professora de Língua Portuguesa sobre “*O aluno surdo apresenta alguma dificuldade em seu aprendizado? Quais ? Tratam-se de dificuldades semelhantes àquelas apresentadas pelos ouvintes?*”, ela respondeu:

Sim, visivelmente ele apresenta pouco conhecimento dos vocábulos da Língua Portuguesa e fica angustiada quando não consegue expressar suas ideias com coerência e as dificuldades dele se diferem das dos demais (SUJEITO B, 2017).

Assim, por meio do questionário aplicado, a professora de Língua Portuguesa ressaltou dificuldades semelhantes às detectadas na análise do texto. E o próprio surdo reconheceu, no questionário que foi aplicado com ele, que apresenta



dificuldades na escrita ao organizar as palavras para construir uma produção textual pelo fato de ainda não conhecer todas as palavras da Língua Portuguesa.

Já quando nos referimos às dificuldades enfrentadas para integrar o aluno surdo em uma sala de aula onde a maioria dos estudantes é constituída por ouvintes, o Sujeito B enfatizou que:

A principal dificuldade é a falta de domínio na área de Libras, tanto minha, como dos alunos ouvintes; A falta de recursos para atender esse aluno; O não saber avaliar o nível linguístico do aluno para propor atividades que o ajude a avançar na aprendizagem e se sentir motivado em aprender (SUJEITO B, 2017).

As dificuldades enfrentadas por esse sujeito surdo no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa são várias, mas iremos citar algumas, tais como: o aluno surdo se encontra inserido em uma classe regular de ensino, onde a maioria dos alunos é ouvinte e o planejamento pode vir a não contemplá-lo, visto que - embora a professora de Língua Portuguesa faça algumas adaptações a partir das possibilidades que a instituição lhe oferece, o aluno surdo em alguns momentos pode ficar prejudicado e/ou ter perdas no aprendizado pela falta do despreparo do docente em atender esse aluno com suas especificidades. Outro problema a ser sanado é a falta do AEE, em um turno oposto, é de grande relevância para auxiliar o surdo nos conteúdos para poder avançar nos estudos e, infelizmente, sem esse suporte pode atrapalhar a aprendizagem.

Nesse sentido, diante de tantas dificuldades encontradas, devemos buscar, constantemente, meios para desenvolver práticas pedagógicas diversificadas e mais dinâmicas e participativas para atender o aluno surdo e tentar aliar os conteúdos à Libras, sendo de suma importância que o professor garanta ao seu aluno as oportunidades necessárias para enfrentar os desafios no processo de aprendizagem da leitura e escrita. No capítulo a seguir serão tecidas as considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O português tem função importante na vida do aluno surdo, visto que por meio da segunda língua esse aluno surdo consegue adquirir conhecimentos necessários para desenvolver habilidades na leitura e na escrita. Entretanto, o ensino de português como L2, ainda causa algumas dificuldades de aprendizagem para os surdos, acarretando várias consequências, como a falta de habilidades na leitura e na escrita da Língua Portuguesa e, às vezes, em algumas situações podem implicar no fracasso escolar. Entretanto, há limitações na implementação da proposta bilíngue, já que o aluno surdo está inserido em uma escola que infelizmente não está preparada para recebê-lo. Também há limitações referentes ao professor, por não possuir instruções sobre como atendê-lo, nem noções de como adaptar os materiais e recursos para atender suas necessidades linguísticas.

Nesse sentido, este trabalho procurou discutir as dificuldades enfrentadas por surdos no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa na classe regular do ensino Fundamental Anos Finais. Para tanto, foram observadas algumas aulas e elaborado um questionário com perguntas pertinentes à área de atuação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Também se analisaram um texto do aluno e alguns documentos dessa instituição de ensino, tais como o PPP e o planejamento anual da professora de Língua Portuguesa. Os sujeitos da pesquisa foram 04 (quatro) colaboradores: um aluno surdo, uma professora de Língua Portuguesa, um intérprete de Libras e o diretor da Instituição de Ensino.

O trabalho objetivou, inicialmente, produzir uma breve discussão acerca da educação para surdos no decorrer da história. Além disso, descreveram-se os aspectos estruturais da Libras em relação ao plano fonológico, morfológico, sintático e pragmático. Discutiu-se também acerca do ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, assim como foram expostas algumas reflexões sobre o ensino da escrita da Língua Portuguesa para surdos, as práticas de letramento, as etapas de aprendizagem da escrita pelos surdos, as interferências da Primeira Língua (L1) na aprendizagem da L2, as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos.

Posteriormente, o trabalho apresentou as etapas da pesquisa, destacando a escolha do local, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos da pesquisa e os

mecanismos para a coleta do texto. Por fim, realizou-se a análise dos documentos da instituição, confrontando as ideias dos teóricos com as dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa e também foi realizada uma análise sucinta do texto produzido pelo estudante surdo e uma breve reflexão acerca dos resultados da pesquisa.

Constatou-se que a professora de Língua Portuguesa tenta fazer adequações no plano de aula, bem como na utilização do livro e materiais didáticos para contemplar o aluno surdo, mas, em algumas vezes, mesmo usando textos imagéticos, ela ainda não consegue atingir tal objetivo pelo fato de ainda não saber como ensiná-lo e como avaliá-lo, fato que a deixa angustiada por não conseguir alcançar, em alguns momentos, o devido objetivo. Também conta com a disponibilidade do intérprete de Libras, a fim de juntos elaborarem estratégias de ensino para privilegiar o aluno surdo.

Percebeu-se que a professora de Língua Portuguesa, no que diz respeito às atividades e avaliações que foram desenvolvidas, busca contemplar o estudante surdo, a fim de tentar superar certas dificuldades que ele apresenta na aprendizagem de Língua Portuguesa, a exemplo da efetivação das práticas pedagógicas tanto no processo da leitura quanto na escrita dentro da Libras, a fim de que esse estudante consiga desenvolver competências e habilidades necessárias para construir o aprendizado.

De acordo com as aulas de observação, também pôde-se detectar o desejo que esse aluno sente em adquirir certos conhecimentos para assim ter meios para desenvolver a aprendizagem, pois ele gosta de participar das atividades propostas pela professora e também pelo intérprete, sendo que, algumas vezes, não são contempladas as suas especificidades.

Já em relação à avaliação do aluno surdo, esta foi diferenciada da dos alunos ouvintes, visto que quem avaliou foi o intérprete de Libras em parceria com a professora de Língua Portuguesa e o aluno foi avaliado processualmente no decorrer de todas as atividades previstas, propostas e realizadas. No decorrer do ano letivo, ele foi avaliado nas produções textuais, nos elementos de coesão e de coerência, priorizando a Libras.

Na pesquisa, ficou comprovado, ao analisar o texto coletado, que o aluno surdo apresenta algumas dificuldades no momento da aprendizagem da L2. A aprendizagem de uma Segunda Língua por um sujeito surdo envolve vários fatores,

dentre eles evidencia-se a importância da língua de sinais para esse sujeito, pois será a língua que servirá como base para adquirir outros conhecimentos.

Portanto, essa pesquisa pode contribuir com os profissionais que trabalham com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos e aqueles que desejem conhecer um pouco mais sobre as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos e as peculiaridades desses sujeitos no momento de produção da sua escrita. Entretanto, as limitações encontradas na escrita dos surdos que não podem ser uma forma de rotular esses sujeitos, mas um fenômeno para orientar as diferentes práticas pedagógicas no momento de ensino de Língua Portuguesa como L2.

Para dar continuidade a esse estudo, outros trabalhos podem ser feitos. Talvez em uma outra pesquisa possam ser coletados mais textos do aluno surdo e/ou de outros. Além disso, recomenda-se que as observações das aulas sejam feitas no início do ano letivo, no meio e antes do término das atividades letivas, para que se possa construir um estudo mais detalhado acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos em sua aprendizagem.

Portanto, esse trabalho objetiva promover um olhar mais aguçado por parte dos leitores e, especialmente, dos professores de Língua Portuguesa acerca das dificuldades enfrentadas pelo sujeito surdo que se encontra inserido em uma classe regular de ensino. Além disso, contribuirá para futuras pesquisas de graduandos e quem sabe talvez de mestrandos que queiram se debruçar sobre o estudo das possíveis dificuldades dos sujeitos surdos no ambiente escolar, no estudo da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, bem como em estratégias que facilitem o ensino e a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de A. **Saberes docentes: A Problemática da Formação de Professores de Língua de Sinais**. In: Libras em estudo: Ensino-aprendizagem. São Paulo: FENEIS, 2012.

AMARGOSA cidade Jardim- UFRB Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim>>. Acesso em: 27 de Jul 2017.

Aoki, Virginia. **EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna, v. 3, p. 37, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.>Acesso em: 16 de dez. 2017.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistério**. Belo Horizonte: ed. Do autor, v. 1. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília,DF,2017.[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). >Acesso em: 12 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei federal 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: 11 jan. 2018

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,DF,1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).> acesso em: 15 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008**. Institui o Dia Nacional dos Surdos. O Presidente da República. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm). > acesso em 13 de ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. > acesso em 23 de nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 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: 10 abr. 2016. >

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº5.626- Regulamenta a Lei nº 10.436/2002,** que dispõe sobre a língua de sinais e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Disponível: [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: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em: 10 abr. 2016.

DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 57-58 ( Adaptado por Reginalda dos Santos Souza, 2018).

FELIPE, Tanya Amara. Introdução à Gramática da LIBRAS. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda et. al. **Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4).

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letramentos-surdos\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf). Acesso em: 10 de jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos.** 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE.2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf). Acesso em: 26 jan. 2018.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, C.A.V. (2000). **A audição e a surdez.** Marília: “Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Atenção à Pessoa com Deficiência”. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP- Marília, 2000.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeito surdo.** São Paulo: Plexus, 2007.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

HUGO E. I. **Surdez na antiguidade**. Disponível em: <<https://culturasurda.net/antiguidade/>> Acesso em: 29 ago.2017.

KARNOPP, Lodernir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de diálogo. In: LODI, Ana Cláudia B. (Org.). **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KOCH; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto- 3ª ed.- São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**.18ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOURA, Maria Cecilia de (org.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas II / São Paulo, 2011.

PERLIN, Gladis & QUADROS, Ronice Müller de. **O ouvinte o outro do outro surdo**. In: Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis: Fapeu-002,2003.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Santa Bernadete, 2012. 42 p. Amargosa-BA (Documento Digitalizado).

QUADROS, Ronice M. (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_Linguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_Linguas_de_sinais_.pdf)> acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_.; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, R. M. de. **Tópicos da linguística aplicados à língua de sinais**: sintaxe. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

RUSSO, I. C. P. & Behlau, M. S. **Percepção da Fala**: Análise Acústica do Português Brasileiro. São Paulo: Lovise, 1993.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação de Surdos: A caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SALLES, Heloísa Maria M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004.1v.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Marcas da LIBRAS e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa**. 251f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. UFSC, Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_. K. L. FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 1998.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

#### CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

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

Objetivando contribuir com o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos surdos em uma sala de aula que a maioria são ouvintes. O interesse reside em ampliar, com um pouco mais de propriedade, o ambiente escolar em relação às dificuldades na escrita que podem ser enfrentadas por esse aluno. Existe um painel de questionamentos diversificados que circunda a temática, todavia, o intuito desta pesquisa consistiu, unicamente, em compreender ou observar indícios e indicativos quanto às adequações utilizadas pelo docente no ato do serviço. Ao entender que é necessário que exista coerência e coesão entre o plano de aula e o planejamento educacional adotado pelo Ministério de Educação (MEC) bem como a vivência do próprio estudante surdo, independente de classe, gênero, ambiente e/ou identidade, deve-se garantir o acesso e produção do conhecimento pelo estudante, cidadão, ser social..., futuro transformador da sociedade.

Para a realização da pesquisa será necessária a aplicação de questionários com a direção/ professor de Língua Portuguesa, o aluno surdo e o intérprete de LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais. Também serão desenvolvidas, no mês de novembro de 2017, algumas aulas de observação na disciplina de Língua Portuguesa em que estes alunos surdos estão inseridos. Além disso, será indispensável, em nossa pesquisa, a coleta de textos produzidos por alguns alunos surdos.

Portanto, solicitamos a autorização desta instituição para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado em publicações científicas locais, regionais, nacionais e internacionais. Não haverá nenhum benefício financeiro para os pesquisadores, nem para os colaboradores da pesquisa. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente, ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

E-mail

---

Telefones para contato

---

## APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor (a) \_\_\_\_\_, diretor(a) do Colégio Estadual Santa Bernadete, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa, autorizando a pesquisadora Reginalda dos Santos Souza a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição, o que contribuirá para a investigação do tema “O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA : UM ESTUDO COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM AMARGOSA - BA”.

Amargosa -BA, ..... de .....de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do representante da instituição

## APÊNDICE C – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

#### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do cadastro nº \_\_\_\_\_, como diretor(a) do Colégio Estadual Santa Bernadete, autorizo a pesquisadora Reginalda dos Santos Souza, graduanda no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição, o que contribuirá para a investigação do tema “O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM AMARGOSA - BA”. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

- o material e o contato interpessoal utilizados não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição;
- será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores;
- os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis;
- todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para os pesquisadores, nem para os colaboradores da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) diretor (a) da instituição

## APÊNDICE D – MODELO DE CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

#### CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezado(a) Sr.(a),

Com o objetivo investigar o processo de aprendizagem da linguagem escrita por surdos, estamos desenvolvendo o projeto “O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa : Um estudo com alunos surdos no Ensino Fundamental em Amargosa-BA,”, cujo objetivo é observar as principais dificuldades apresentadas por surdos na construção de textos; buscando comprovar que tais dificuldades no processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua, são um reflexo de interferência da Língua Brasileira de Sinais.

Para a realização da pesquisa será necessária a coleta de textos produzidos por seu filho. Portanto, solicitamos vossa autorização para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia da aluna Reginalda dos Santos Souza. Não haverá nenhum benefício financeiro para o pesquisador e para os colaboradores da pesquisa.

Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente, ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

---

Assinatura da pesquisadora

---

E-mail

---

Telefones para contato

## APÊNDICE E – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

#### CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, portadora de CPF nº \_\_\_\_\_, após a leitura da Carta de Informação e ciente dos procedimentos propostos, autorizo Reginalda dos Santos Souza, aluna no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/ Língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a coletar textos produzidos por meu filho ou dependente \_\_\_\_\_, o que contribuirá para a investigação do tema “*O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa : Um estudo com alunos surdos no Ensino Fundamental em Amargosa-BA*”.

Amargosa -BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai ou responsável

**APÊNDICE F – MODELO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA****CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES****LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA INGLESA****PESQUISADORA: REGINALDA DOS SANTOS SOUZA****ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS**

Questionário para o aluno surdo

**1 DADOS PESSOAIS**

Gênero: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Série: \_\_\_\_\_

QUANTO à FILIAÇÃO

É filho(a) de surdo(s)?

 Sim Não

Os pais ou responsáveis são usuários da LIBRAS?

 Sim Não**2 INFORMAÇÕES ACERCA DA PERDA AUDITIVA**

QUANTO AO TIPO DA PERDA AUDITIVA

Qual o tipo de surdez que possui?

 Surdez de condução



Surdez sensório-neural

Surdez mista

Surdez central

#### QUANTO AO GRAU DA PERDA AUDITIVA

Qual é o grau da perda auditiva que possui?

Leve (25 a 40 dB)

Moderada (41 a 55 dB)

Acentuada (56 a 70 dB)

Profunda (acima de 91 dB)

#### QUANTO À AQUISIÇÃO DA SURDEZ

De que maneira a surdez foi adquirida?

Congenitamente

Aos \_\_\_\_\_ anos Período  pré-lingual

pós-lingual

#### QUANTO AO USO DE PRÓTESE

O aluno usa prótese?

Não

Sim A partir do período  pré-lingual

pós-lingual

### **3 AQUISIÇÃO E USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

#### QUANTO AO PERÍODO DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS

Em que idade adquiriu a Libras?

Até os 5 anos

Entre 6 a 9 anos

- Entre 10 a 14 anos
- A partir dos 15 anos

A Libras foi adquirida:

- antes da escolarização
- após a ingressão na escola

#### QUANTO AO GRAU DE FLUÊNCIA EM LIBRAS

Qual é o grau de fluência em Língua Brasileira de Sinais?

- Pouca fluência
- Fluência regular
- Boa fluência
- Ótima fluência

#### QUANTO AO CONTATO COM USUÁRIOS DE LIBRAS

Em que locais possui contato com a Língua Brasileira de Sinais?

- Em casa
- Na escola
- Na igreja
- Na comunidade
- Outro(s) \_\_\_\_\_

### 4 DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA

#### QUANTO À ORALIZAÇÃO

É oralizado?

- Sim
- Não

#### GRAU DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Qual é o grau de fluência em Língua Portuguesa?

- Pouco
- Regular
- Bom
- Ótimo

Na construção de textos escritos apresenta maiores dificuldades em:

- ortografia

- pontuação
- estruturação sintática
- concordância nominal
- concordância verbal

Em alguns momentos já foram notados aspectos da estrutura gramatical da LIBRAS na escrita do aluno?

- Sim
- Não

Tem contato com outros textos fora da escola?

- Sim
- Não

## **5 SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O que você acha das aulas de Língua Portuguesa?

---

---

---

Você gosta dos métodos e recursos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa?

---

---

O que você acha das atividades e avaliações proposta pela Professora de Língua Portuguesa?

---

---

---

Você participa de algum projeto fora da escola?

---

---

---

Qual a importância do intérprete de Libras para a sua aprendizagem?

---

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA**  
**INGLESA**

**PESQUISADORA:** REGINALDA DOS SANTOS SOUZA

**ORIENTADORA:** PROF.<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS

Questionário para a professora de Língua Portuguesa

1- Qual a sua formação acadêmica?

---

---

2- Quanto tempo você atua nessa área?

---

---

3- Você já fez curso na área de Libras e Educação Especial? Quais?

---

---

---

4- De que maneira você, como professora de Língua Portuguesa, realiza adequações ao plano de aula para contemplar o aluno surdo?

---

---

---

5- Que tipo de planejamento é realizado para contemplar as necessidades desse aluno?

---

---

6- Se há uma parceria entre professor e intérprete nas atividades?

---

---

---

7-Que tipos de avaliação são utilizadas para verificar a aprendizagem da Língua Portuguesa pelo aluno surdo?

---

---

---

8-E as atividades propostas ao estudante surdo são diferenciadas, daquelas solicitadas aos ouvintes? Geralmente, essas atividades contêm imagens?

---

---

---

9-Que materiais didáticos são utilizados no processo de ensino e aprendizagem do aluno?

---

---

10-Você sente alguma dificuldade para ensinar ao aluno surdo? Quais?

---

---

---

11- O aluno surdo apresenta alguma dificuldade em seu aprendizado? Quais? Tratam-se de dificuldades semelhantes àquelas apresentadas pelos ouvintes?

---

---

---

12- Quais as principais dificuldades enfrentadas para integrar um aluno surdo em uma sala de aula onde a maioria é ouvintes?

---

---

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA INGLESA**

**PESQUISADORA: REGINALDA DOS SANTOS SOUZA**

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS**

### Questionário para o intérprete de Libras

1- Qual a sua formação acadêmica?

---

---

2- Quanto tempo você atua nessa área?

---

---

3- Quais as principais dificuldades encontradas pelo profissional que atua nessa área?

---

---

---

5- Que tipo de planejamento é realizado para contemplar as necessidades desse aluno?

---

---

6- Se há uma parceria entre professor e intérprete nas atividades?

---

---

7- Comente sobre a importância do intérprete no processo de ensino e aprendizagem dos surdos no ambiente escolar.

---

---

8- A instituição (CESB) oferece meios adequados para que você possa executar o seu trabalho como intérprete?

---

---

---

9- Considera que aluno surdo da turma 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> B, já possui domínio da Libras?

---

---

---

10- Como você percebe a interação entre os alunos ouvintes com o colega surdo na turma Tempo Formativo II, (Eixo V-7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup>)?

---

---

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA INGLESA**

**PESQUISADORA:** REGINALDA DOS SANTOS SOUZA

**ORIENTADORA:** PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS

**Questionário para o diretor**

1- Quantos alunos surdos estão matriculados no colégio em 2017?

---

---

2- Em quais séries esses alunos matriculados?

---

---

3- Qual a realidade da Unidade Escolar, quanto à inclusão dos alunos surdos? Eles têm aulas no turno oposto?

---

---

---

4- Se a escola possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE para atender os surdos no turno oposto?

---

---

---

5- Quais são os critérios utilizados para contratar o intérprete de Libras?

---

---

---

6- Os professores de Língua Portuguesa da instituição já tiveram algum curso de capacitação na área de Libras e de Educação Especial? Quais?

---

---

---

7- Algum profissional de Libras já foi contratado pela instituição para auxiliar na inserção dos alunos surdos no ambiente educacional?



---

---

---

8- Comente sobre a importância do profissional da área de Libras no processo de ensino e aprendizagem dos surdos no ambiente escolar.

---

---

---

---

9- Para o senhor, como diretor dessa instituição, o que deveria ser feito para ajudar na inclusão do aluno surdo em uma sala de aula onde a maioria dos estudantes é ouvintes?

---

---

---

---

---

## **ANEXOS**

**ANEXO A – PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS,  
COLETADAS PARA A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA – SUJEITO A**

Eu não Coloca um povo homem e cabeça  
caca-cala lixo pessoa padre cabeça  
mundo Terra praquê mais muito suja  
carros tempo sua povo mais homem  
Qual homem cabeça padre fudy lixo  
pessoa nada bem creta homem falar  
sua carros cabeça? nunca povo tempo  
mulher ou homem pessoa beta caca-cala  
sua urado lixo ir pegar.