



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CAMPUS JOÃO PESSOA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB-IFPB
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO
2ª LÍNGUA PARA SURDOS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

MICHELE ALEXSANDRA NASCIMENTO DA SILVA SOUZA

O PROCESSO DE ESCRITA DO PORTUGUÊS POR ESTUDANTES SURDOS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE
RECIFE - PE

JOÃO PESSOA - PB
2020

MICHELE ALEXSANDRA NASCIMENTO DA SILVA SOUZA

**O PROCESSO DE ESCRITA DO PORTUGUÊS POR ESTUDANTES SURDOS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE
RECIFE - PE**

Artigo apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa, Polo João Pessoa, para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega.

**JOÃO PESSOA - PB
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus* João Pessoa

| | |
|-------|--|
| S729p | <p>Souza, Michele Alexandra Nascimento da Silva. O processo de escrita do português por estudantes surdos de uma escola pública do ensino fundamental II no município de Recife – PE / Michele Alexandra Nascimento da Silva Souza. – 2020. 23 f.</p> <p>Artigo (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Diretoria de Educação a Distância. Orientadora: Prof. Dr. Paulo Vinicius Ávila Nóbrega.</p> <p>1. Língua portuguesa - Ensino. 2. Escrita. 3. Libras. 4. Educação bilíngue. 5. Alunos surdos. I. Título.</p> |
|-------|--|

Bibliotecária responsável Josinete Nóbrega de Araújo – CRB15/116

MICHELE ALEXSANDRA NASCIMENTO DA SILVA SOUZA

**O PROCESSO DE ESCRITA DO PORTUGUÊS POR ESTUDANTES SURDOS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINOFUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE
RECIFE - PE**

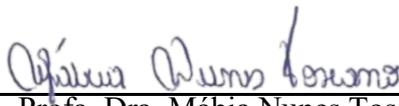
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Banca Examinadora, do Instituto de Educação,
Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), para
obtenção do título de Especialista em Ensino de
Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos.

João Pessoa , 11 de Dezembro de 2020.

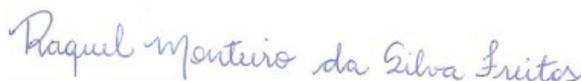
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo Vinicius Ávila Nóbrega
Orientador – IFPB



Profa. Dra. Mária Nunes Toscano
Avaliadora – IFAP



Profa. Dra. Raquel Monteiro da Silva Freitas
Avaliadora – SEDEC-JP

RESUMO

Até os dias atuais, são notáveis as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, frente ao desconhecimento acerca da aprendizagem e alfabetização dos surdos, além das dificuldades desses em ter uma efetiva aprendizagem do Português, como segunda língua. Esta pesquisa apresenta um estudo de natureza qualitativa, com base na pesquisa de campo sobre o processo de aprendizagem e uso do Português escrito dos alunos com surdez não oralizados. Nosso objetivo é averiguar a problemática que circunda as práticas de produção escrita de alunos surdos de uma escola pública de Recife/PE. Além disso, buscamos compreender as peculiaridades envolvidas nesse processo observando as estratégias de escrita desenvolvidas nas produções dos alunos investigados. Para tanto, analisamos textos de três alunos, a partir de diário de campo. Utilizou-se um referencial teórico baseado nos estudos desenvolvidos por Soares (2012), Ferreiro e Teberosky (2008), Quadros e Karnopp (2004), Lodi e Luciano (2009), Grossi (1990), entre outros. Os dados revelaram que a maioria dos alunos surdos enfrentam dificuldades de escrita, até mesmo de palavras simples, pois vivenciam um contexto de comunicação visual e gestual. Por ausência de percepção sonora, sua leitura baseia-se em decodificação, memorização de palavras e apresentam dificuldade na estrutura gramatical do Português, pois sua língua contempla uma estrutura diferente da Língua Portuguesa, sem conectivos.

Palavras-chave: Escrita; Surdez; Letramento visual; Interlíngua.

ABSTRACT

Up to the present day, the difficulties encountered in the school routine are noteworthy, due to the lack of knowledge about the learning and literacy of the deaf, in addition to their difficulties in having an effective learning of Portuguese as a second language. This research presents a qualitative study, based on field research on the process of learning and using written Portuguese from students with non-oral deafness. Our objective is to investigate the problem surrounding the written production practices of deaf students at a public school in Recife / PE. In addition, we seek to understand the peculiarities involved in this process by observing the writing strategies developed in the productions of the investigated students. For that, we analyzed texts by three students, from a field diary. A theoretical framework based on the studies developed by Soares (2012), Ferreiro and Teberosky (2008), Quadros and Karnopp (2004), Lodi and Luciano (2009), Grossi (1990), among others, was used. The data revealed that the majority of deaf students face difficulties in writing, even in simple words, as they experience a context of visual and gestural communication. Due to the absence of sound perception, their reading is based on decoding, memorizing words and they present difficulties in the grammatical structure of Portuguese, as their language contemplates a structure different from the Portuguese language, without connectors.

Keywords: Writing; Deafness; Visual literacy; Interlingua.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 2 | O SUJEITO SURDO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS..... | 10 |
| 2.1 | LETRAMENTO DO SUJEITO SURDO..... | 13 |
| 2.2 | O FENÔMENO DE INTERLÍNGUA NA ESCRITA DO PORTUGUÊS ENQUANTO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA.... | 15 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 17 |
| 4 | ANÁLISE DE DADOS..... | 18 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 21 |
| 6 | REFERÊNCIAS..... | 23 |

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem do Português como segunda língua tem sido objeto de muitas pesquisas, principalmente após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação da comunidade surda, através da Lei nº 10.436 de 2002.

Dentre os diversos aspectos que são foco de pesquisa, principalmente no ambiente escolar, estão a leitura e a escrita, que merecem reflexões claras para entender as especificidades dos estudantes surdos frente à aprendizagem do Português escrito e sua aplicação, nas diferentes situações de interação social. Mas, reconhecer que todo esse processo se dá a partir da língua natural do surdo para a Língua Portuguesa, enquanto segunda língua, é substancial para que todo o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos tenha sentido e que eles alcancem o conhecimento de forma efetiva. Nessa perspectiva, o professor deve estimular os estudantes surdos a dominarem a sintaxe do Português escrito, com aulas e materiais didáticos que devem ser pensados e produzidos visando às habilidades e competências a serem desenvolvidas por esses alunos, não limitando o estudo a uma análise formal e estrutural do texto.

Apesar das recentes pesquisas, que buscam entender as peculiaridades dos sujeitos surdos no âmbito educacional, ainda é necessário desmistificar alguns conceitos inadequados sobre a sua aprendizagem, inteligência e a qualidade de suas produções textuais carregadas de marcas gramaticais da língua de sinais. Frente a isso, ao perceber, na atuação enquanto intérprete de Libras do ensino fundamental II, em escola pública estadual do município de Recife/PE, a dificuldade de estudantes surdos com a escrita do Português, o tema surgiu como uma possibilidade de entender as dificuldades e especificidades desses estudantes, quanto ao processo de aprendizagem dessa língua, na modalidade escrita, contribuindo, assim, para discussões sobre intervenções mais exitosas, que levem em consideração as peculiaridades desses alunos.

Desse modo, procuraremos refletir sobre o seguinte questionamento: Tendo o estudante surdo a Libras como língua natural e sendo essa língua visual e gestual, e não oral e auditiva (como é a dos ouvintes), como trabalhar os diferentes aspectos do Português escrito, uma vez que compreender a escrita é compreender que ela pode ser uma representação dos sons da fala? Frente a essa questão, é de fundamental importância entender quais as estratégias utilizadas pelo estudante surdo, quanto à escrita, e que metodologias a escola deve utilizar para alcançar as especificidades dele. Centrando nosso estudo na observação e

descrição das práticas de ensino do Português escrito e das produções escritas dos alunos, constatado a partir da interpretação dos dados coletados.

Partimos da hipótese de que os estudantes surdos encontram dificuldade com a escrita do Português. Apresentam produções textuais que, geralmente, fogem ao padrão formal da segunda língua (L2); apresentam uma organização atípica, na construção de sequências que estruturam um dado texto, ocorrendo influência da língua natural e da língua alvo tendo em vista que, aspectos da sintaxe do Português encontram-se imbricados a aspectos da sintaxe da Libras; com isso, os alunos formam sequências nos textos, em que podemos observar características referentes a esses dois sistemas linguísticos ocorrendo, segundo Finau (2007), o processo de interlíngua entre a L1 e a L2. Além disso, observamos professores, que não aceitam tais características na escrita do estudante surdo não compreendendo que, o seu processo de aquisição da linguagem e, conseqüentemente da escrita, segue sentido inverso ao do ouvinte. Para esse último, tudo é baseado na língua oral. Conseqüentemente, as aulas e atividades são, em sua maioria, direcionadas aos ouvintes. As estratégias das aulas e atividades estão centradas no ensino da fala, partindo sempre da oralidade, não proporcionando aos surdos habilidades para que possam fazer uso das diversas situações de leitura e escrita.

Assim, teremos como objetivo geral: analisar as especificidades e estratégias desenvolvidas pelos estudantes surdos de escola pública de Recife/PE, nas práticas de produção escrita. Como objetivos específicos temos: tentar desmistificar ideias acerca da surdez e educação de surdos; compreender as peculiaridades envolvidas no processo de alfabetização e as hipóteses de escrita do Português dos alunos investigados; perceber o fenômeno de interlíngua que circunda a atividade da escrita do Português, enquanto processo de aprendizagem de uma segunda língua.

O presente trabalho está dividido em quatro seções, além dessa parte introdutória. Na seção subsequente, teremos os pressupostos teóricos, em que discutiremos sobre a Libras e o sujeito surdo; posteriormente, iremos refletir sobre o processo de alfabetização na língua natural e o letramento do surdo; e, por último, em nosso referencial teórico, abordaremos, ainda, as peculiaridades na aprendizagem e uso do Português escrito. Na terceira seção, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa; e na seção 4, exibiremos a metodologia, além das análises de dados da escrita do Português dos alunos investigados.

2 O SUJEITO SURDO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A surdez consiste numa privação sensorial. Suas consequências, além das dificuldades auditivas, refletem em outros aspectos, como: linguísticos, sociais e culturais. Diferentes autores versam sobre a conceituação da surdez. Para Marques et al (2008, p. 4), “surdez é o nome dado à impossibilidade e dificuldade de ouvir, podendo ter como causa vários fatores que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento”.

Conforme o art. 2º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2005).

Em outras palavras, o conceito de surdez possui diversas interpretações, algumas dão ênfase aos aspectos de limitação sensorial visual, outras vislumbram as consequências sociais dessa condição. Porém, nossa Constituição Federal busca evidenciar que a pessoa considerada surda é aquela que, em decorrência da perda auditiva, interage e se comunica com o mundo, através das experiências visuais, além da Língua Brasileira de Sinais.

Sabemos que o importante não é apenas conhecer o grau da surdez, mas a idade ou estágios em que ela ocorre para entender melhor os processos de aprendizagem e aquisição do português escrito.

Segundo Gomes (2006, p.15), quanto ao período de aquisição, quando a surdez é de nascença ou ocorre antes do período pré-linguístico (em que outros sinais da língua deveriam se desenvolver), denominamos de surdez pré-lingual. E quando é adquirida após o desenvolvimento da fala e da linguagem oral, é considerada pós-lingual. Para o surdo pré-lingual a dificuldade em relação à aquisição da linguagem, poderá desencadear consequências em outras áreas, como na escolarização e conseqüentemente na alfabetização e aquisição do português escrito.

Corroborando com esta ideia, ao citar a autobiografia de David Wright, que ficou surdo aos sete anos de idade, Sacks (2010) nos traz uma reflexão sobre o impacto da surdez no processo de aquisição e aprendizagem do português escrito nos diferentes grupos de surdos:

"Tornar-me surdo na época em que me tornei – se a surdez tinha de ser meu destino – foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade,

uma criança provavelmente já compreende os fundamentos da língua, como eu compreendia. Ter aprendido naturalmente a falar foi outra vantagem – pronúncia, sintaxe, inflexão, expressões idiomáticas, tudo foi adquirido pelo ouvido. Eu possuía a base de um vocabulário que poderia ser ampliado sem dificuldade com a leitura. *Tudo isso me teria sido impossível se eu tivesse nascido surdo ou perdido a audição mais cedo.* [Grifo meu.]" (SACKS, 2010: 17,18).

Os surdos, podem ser oralizados, ou seja, utilizar de qualquer língua oral para se comunicar, na modalidade oral, orofacial, também denominada de leitura labial, o que facilita no processo de alfabetização e escolarização como um todo. Por isso esta pesquisa enfatiza os surdos não oralizados e pré-lingual para que seja possível fazer algumas reflexões sobre as verdadeiras dificuldades e possibilidades do estudante surdo.

Nesse sentido, além do conhecimento dos aspectos orgânicos, é imprescindível o conhecimento teórico acerca da linguagem para conhecer melhor a criança surda, seus processos cognitivos, sociais e emocionais.

De acordo com Ferreira Brito (1993, p. 17):

É indiscutível a importância do aprendizado da língua de sinais pelo surdo, pois essa apresenta a função de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social, além de ser uma via para o desenvolvimento em todas as esferas do conhecimento.

A língua de sinais é considerada por linguistas como a língua natural do surdo, a qual o mesmo aprende e desenvolve naturalmente, através do convívio com seus falantes. Mas é importante que o surdo seja inserido em ambiente, que lhe permita o contato natural com a Libras de forma sistemática, para que, através dela, possa desenvolver todas as suas potencialidades. Skliar acrescenta:

Se não se organiza adequadamente o acesso dessas crianças à língua de sinais, seu contato será tardio e seu uso restringido a práticas comunicativas parciais, com as consequências negativas que isto implica para o desenvolvimento cognitivo, e, sobretudo, para o acesso à informação e ao mundo de trabalho (SKLIAR 1997, p. 131).

É importante enfatizarmos a ideia de que a Libras é, de fato, uma língua e não uma linguagem, como muitos pensam. Essa passou a ser reconhecida como língua pelo governo brasileiro a partir da Lei 10. 436, de 24 de abril de 2002.

A Libras possui uma estrutura gramatical própria. Todos os seus níveis linguísticos fonológico¹, morfológico, sintático, semântico e pragmático são capazes de expressar diferentes conceitos apresentados por uma língua oral servindo a todas as necessidades de seus falantes na interação.

Como afirma Goldfeld (2002, p. 81), a forma de comunicação realizada pelas línguas de sinais possuem o mesmo valor das línguas orais: “[...] em relação à qualidade comunicativa e constituição do pensamento, as mãos podem executar com perfeição o mesmo papel que o sistema fonador, por meio das línguas de sinais”. As mãos, e todo sistema corporal, funcionam perfeitamente como canais de comunicação conseguindo, assim, transmitir a mensagem desejada pelo emissor:

As línguas de sinais, conforme um considerável número de pesquisas, contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

Os ouvintes se comunicam através da língua oral pelo uso do canal oral auditivo, em que os sons articulados são percebidos pelos ouvidos. Já os surdos, fazem uso da comunicação de uma maneira diferente. Sobre isso, Brito (1997, p.8) nos diz que “as línguas de sinais distinguem-se das línguas orais, porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo.”

As pessoas com deficiência auditiva apresentam a preferência em ter contato com outras pessoas surdas. Vejamos o que diz Faulstich et al (2004, p. 41): “A preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhe traz segurança.”

É no contato com seus pares que eles se identificam com outros surdos. É, principalmente, entre esses surdos que buscam uma identidade surda, se reúnem em instituições, ou grupos, que outros surdos dividem suas dificuldades, problemas, alegrias, festejam formando, assim, as comunidades surdas.

¹ “A fonologia busca interpretar os sons da fala (da fonética) tendo como base os sistemas de sons das línguas e os modelos teóricos disponíveis. [...] A primeira tarefa da fonologia para línguas de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico. [...] O argumento de utilização desses termos é o de que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 18, 47, 48).

2.1 LETRAMENTO DO SUJEITO SURDO

Na realidade escolar, os aspectos relacionados à aprendizagem da língua escrita são apreciados desde as séries iniciais. Esse é um tema muito discutido por alguns teóricos como Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A partir dos anos 80, emergem estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, 1999). Os estudos realizados por elas nos trouxeram importantes descobertas sobre o processo de construção da escrita pela criança levando-nos a repensar e a redimensionar o nosso olhar sobre o processo de alfabetização. Percebemos como se dá a aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças levando em consideração o que elas já conhecem e seu contato anterior com a língua materna. A partir dessas investigações, entendemos a alfabetização como uma construção contínua desenvolvida, simultaneamente, dentro e fora da sala de aula, em processo interativo.

Na educação de surdos, já foram aplicados vários métodos e ainda hoje persistem os problemas de alfabetização. Pois é preciso que se ensine o Português com metodologia de uma segunda língua. As dificuldades em se alfabetizar os surdos partem da ideia de se tentar ensinar utilizando práticas educativas voltadas para a população ouvinte, não considerando as particularidades dos alunos surdos. O art. 14º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 enfatiza que se deve “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005).

Segundo Lodi e Luciano (2009, p. 11):

As propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo, embora (não se pode negar) tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, acabam determinando uma série de limitações levando-os ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e de escrever satisfatoriamente, ou a terem um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Isso porque, pelo fato de não ouvirem, as pessoas surdas acabam tendo dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita do grupo (ouvinte) ao qual pertencem e, portanto, as práticas educativas voltadas a essa população devem considerar esta particularidade, o que nem sempre acontece.

É preciso entender que a língua escrita está relacionada com a língua oral auditiva, não com a língua visual espacial. Enquanto a criança ouvinte pode fazer uso intuitivo das

propriedades fonológicas naturais de sua fala interna, em auxílio à leitura e à escrita, a criança surda não.

Nesse sentido, para o surdo, o português escrito é aprendido e vivenciado como uma segunda língua. E apesar de estar presente nas diferentes situações de interação social, o português utiliza uma modalidade distinta da que o sujeito surdo faz uso em atos comunicacionais cotidianamente.

A alfabetização é, nesta conjuntura, importante para que todos os indivíduos possam ter a capacidade de codificar e decodificar uma língua, seja ela na modalidade oral-auditiva ou visual-espacial, através da aquisição de um sistema linguístico que possibilitará a comunicação com a sociedade e a aprendizagem de uma outra língua, pois somente apresentando competência linguística em uma língua é que o indivíduo poderá aprender uma segunda língua. Ou seja, somente estando alfabetizado na Libras é que os surdos poderão buscar o domínio e as competências linguísticas no português escrito.

De maneira ampla, “alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (RIBEIRO, 2003, p. 91). Com base na autora, alfabetização corresponde ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Já letramento, está relacionado ao exercício efetivo e competente da escrita e seu uso social. São comportamentos e práticas sociais que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Deste modo, Soares faz uma observação importante ao afirmar que:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (1998, p. 39).

Diante do exposto, é importante reforçarmos o quanto a prática de alfabetização e do letramento do surdo precisam ser realizadas de maneira voltada ao contexto dele, pois não podemos implementar práticas pedagógicas para esse público direcionados aos ouvintes, visto que a aprendizagem não seria realizada de forma correta. Por isso, em nosso país, a primeira língua ensinada ao surdo é a Libras. Já a segunda, o Português. Esse processo precisa ser exaltado como uma grande conquista para o surdo, que, em decorrência desse contexto,

adquire dignidade, respeito e possibilidade cada vez maior de buscar seus direitos por meio de um sistema comunicativo inclusivo.

2.2 O FENÔMENO DE INTERLÍNGUA NA ESCRITA DO PORTUGUÊS ENQUANTO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

O Brasil não é oficialmente um país bilíngue, apesar das diversas línguas faladas em seu território, uma vez que, para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), uma língua oficial é aquela definida por lei para ser empregada no domínio público sendo utilizada nas diversas atividades oficiais. A Libras é reconhecida como meio de comunicação da comunidade surda através da Lei nº 10.436/2002, mas não é uma língua oficial, por não ser consagrada na Constituição como uma língua utilizada em todos os atos oficiais do poder público (UNESCO, 2006)².

Nesse cenário, por estarem inseridos em um universo em que o português é a língua majoritária nas diversas atividades cotidianas de interação social e por fazerem uso da Libras enquanto língua natural das comunidades surdas, os sujeitos surdos fazem uso de duas línguas distintas: a Libras e o português escrito.

É possível, contudo, que os surdos apresentem competências nas duas línguas, mesmo que não as utilize com a mesma fluência e domínio, nos diferentes contextos de interação. Para que isso aconteça, as estratégias, metodologia e o material didático de Língua Portuguesa, como segunda língua, devem ser pensados a partir da vida bilíngue desses sujeitos. Não se pode pensar em práticas de ensino que se baseiam apenas na perspectiva dos ouvintes e considerar uma didática única, uma vez que, aprender uma segunda língua, requer uma metodologia diferenciada, além do domínio de uma primeira língua, por isso, é importante que o surdo tenha acesso a uma segunda língua o mais cedo possível. Sobre isso, estudiosos defendem que com o passar do tempo, o indivíduo tem mais dificuldade em aprender uma nova língua.

Utilizando o ideal do psicólogo e linguista canadense Steven Pinker, Scarpa (2006) defende que até os seis anos de idade, a criança tem a possibilidade de aprender uma língua tida como normal, de maneira mais natural, contudo, ele alerta que mudanças biológicas no indivíduo, após esse período, tornam esse processo mais lento. Analisando esse contexto,

² Official language – Glossary Definition from Education for all: literacy for life; EFA global monitoring report (UNESCO, 2006)». Consultado em 27 de novembro de 2020.

podemos inferir que, ao longo de sua vida, o indivíduo surdo precisa obter conhecimentos linguísticos de maneira eficaz e com o devido acompanhamento do profissional de Educação.

Sabendo disso, é importante salientarmos o papel do professor com a capacitação adequada, para que esse processo seja instrumentalizado de forma eficaz. É necessário que seja respeitado o dilema, sobre o qual o aluno surdo não pode ter acesso à aprendizagem com metodologias voltadas ao público que possui audição.

Nascimento (2011) elucida que quando um indivíduo se apresenta numa condição bilíngue, enfatizamos aqui o sujeito surdo, ele não abandona uma língua para utilizar a outra. Nesse caso, aspectos da Libras permanecem no português escrito por surdos mesmos que eles apresentem um bom domínio da segunda língua.

“A condição de usuário de uma segunda língua leva os surdos a produzirem textos escritos que se organizam de forma peculiar, cujas superfícies linguísticas expressam um tipo de **hibridismo estrutural**... pois, nos textos escritos por surdos, operam dois sistemas linguísticos distintos: o do português (L2) e o da LIBRAS (L1).” (NASCIMENTO, 2011, P. 111)

Assim, a escrita vai apresentar uma estrutura atípica com características dos dois sistemas linguísticos, fenômeno conhecido como interlíngua. Frente a isto, Nascimento acrescenta ainda que:

“Esse imbricamento de dois sistemas linguísticos distintos na escrita numa L2 é provocado por um fenômeno denominado por Selinker (1972; 1994) de *interlíngua*. Consideramos da mais alta relevância que os educadores de surdos conheçam esse fenômeno, a fim de que possam pensar estratégias de ensino eficazes para contribuir para que os estudantes surdos desenvolvam suas competências de escrita.” (NASCIMENTO, 2011, p. 112)

Corroborando com tal definição, Bonnot (2005), esclarece que a interlíngua representa uma organização intermediária, onde as regras gramaticais são independentes das demais línguas, partindo desse entendimento, verificamos o quanto é necessário refletir acerca de práticas de ensino que busquem novas perspectivas para que o surdo, possa ter acesso a metodologias de ensino diferenciadas, voltadas para aquisição de uma segunda língua, tendo ainda uma forte base acerca da primeira língua.

Diante do exposto, verificamos o quanto é importante a instrumentalização de práticas pedagógicas voltadas para aprendizagem do surdo, e que este processo, precisa de

metodologias adequadas, utilizadas por profissionais capacitados, para que o alunado possa ter a melhor assimilação de conteúdos possível em sala de aula.

3 METODOLOGIA

O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, em lugar de sua mensuração. Concordamos, assim com Godoy (1995), ao afirmar que essa forma de pesquisa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, além de procurar compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Dessa forma, a pesquisa aqui delineada está relacionada ao paradigma interpretativista, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), prima pelo envolvimento do pesquisador com a cultura do objeto pesquisado, bem como valoriza o conhecimento tácito dos participantes da pesquisa.

Para a realização deste trabalho de estudo de campo, tivemos como *corpus* de análise as escritas produzidas por três alunos surdos não oralizados, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada no município de Recife/PE. Os surdos eram adultos com idades de 21, 24 e 30 anos, representando dois homens e uma mulher. Faremos menção a esses alunos pela abreviatura AS1, AS2, AS3, para nos referir ao Aluno Surdo 1 e, assim, sucessivamente. Utilizamos três exemplos de atividades de cada aluno. Além disso, os exercícios foram escolhidos tendo em vista aqueles que solicitam dos estudantes compreensão textual e escrita. Essas produções escritas foram coletadas, em um momento precedente a esta pesquisa, analisadas conforme o interesse deste estudo, uma vez que os dados se encontravam arquivados e incólumes. Tal escola foi escolhida sob o critério de ser uma escola inclusiva com estudantes surdos frequentando o Ensino Fundamental II, além de ser a instituição de trabalho da pesquisadora. Além disso, a preferência pelos anos finais do Ensino Fundamental deu-se devido à dificuldade dos alunos surdos em alcançar esse nível apresentando um domínio e autonomia na escrita e leitura do Português.

O desenvolvimento teórico metodológico proporcionou a observação e a anotação de situações de aula, em que a escrita do Português foi enfatizada. Procuramos conhecer a metodologia utilizada pelo professor e as estratégias do tradutor/intérprete de Libras, como mediador da comunicação nesse processo.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nas observações dos três alunos surdos envolvidos na pesquisa, foi possível identificar que eles apresentaram dificuldade quanto à escrita do Português, até mesmo de palavras simples. Além disso, nesse processo, verificamos que a escrita dos alunos apresenta defasagens quanto ao processo de formação, em decorrência da dificuldade que o surdo possui em migrar de sua primeira língua, a de sinais, para a Língua Portuguesa. Veremos, a seguir, o exemplo 01 dos dados e as análises que fizemos a esse respeito:

Ex. 01: Fragmento da atividade solicitada pela professora de Português para se formar frases com palavras, que sofreram alteração no novo Acordo Ortográfico. Podemos observar que os alunos, mesmo apresentando problemas de concordância verbal e nominal, ainda conseguiram conservar coerência de sentido nas frases que construíram:

AS1:

1. **ANDROIDE:** Nova celular Bom mensagem.
2. **BOIA:** boia Seguro Proteger vida Bom.
3. **ESTREIA:** estreia Pessoa Entrar nova Supermercado Bompreço.
4. **PLATEIA:** Teatro Plateia admirar Bonita dança.
5. **GELEIA:** Bom Bolacha coco geleia.

AS2:

1. **ANDROIDE:**
2. **BOIA:**
3. **ESTREIA:**
4. **PLATEIA:** plateia dança admirar.
5. **GELEIA:** pão geleia leite.

AS3:

1. **ANDROIDE:** celula androide.
2. **BOIA:** menina praia boia.
3. **ESTREIA:**
4. **PLATEIA:**
5. **GELEIA:** pão delicia.

No exemplo 1, os alunos pesquisados só conseguiram escrever as frases com o auxílio da intérprete, que precisou representar a datilologia das palavras que desconheciam. Durante esse processo, a explanação da professora foi registrada no caderno, assim como a forma como a intérprete de Libras fez a interpretação e conduziu a atividade no apoio aos

alunos surdos. Além disso, anotamos ainda como esses alunos realizaram a atividade e constatamos se tiveram dificuldade.

Em decorrência de já conhecer os alunos, na condição de professora e intérprete, tivemos acesso às aulas sem quaisquer dificuldades, além das atividades realizadas pelos alunos no caderno. Precisamos mencionar que foram realizadas três atividades, além disso.

Esse processo de observação de como o alunado assimilava o conteúdo ministrado ocorria em uma escola pública estadual da zona urbana, em uma turma do 9º ano, onde desempenhamos atividades pedagógicas por um certo período. Geralmente, essa prática era realizada em duas aulas diárias, com a duração de 50 minutos cada.

Podemos constatar, ainda, que os alunos conheciam os sinais em Libras, mas sentiam dificuldade de estruturar as respostas de forma linear recaindo em repetições, contando uma história longa ou até algo que vivenciaram. Eles não sinalizam apenas uma frase como pedia a atividade. Além disso, os alunos solicitavam para que a intérprete os ajudasse na escrita para o Português.

Não podemos deixar de mencionar que tínhamos contato diário com os alunos surdos. Os demais professores (colegas de trabalho à época) facilmente liberaram o acesso à sala de aula, para que pudéssemos realizar o processo de observação. A coleta das escritas dos alunos era realizada sem um trabalho prévio, além disso, no processo, a professora introduzia um conteúdo na primeira aula (50 min.), e, posteriormente, deixava a segunda aula (50 min.) para a produção do exercício, que nem sempre era finalizado ao término de uma aula.

Precisamos lembrar que os alunos apresentaram dificuldade até mesmo para formar a frase em Libras, porque não entendiam a estrutura de uma frase, começavam a contar uma história e a contextualizar uma situação utilizando as palavras dadas pela professora. Isso ocorria, porque a comunidade surda tem como característica a produção de histórias espontâneas, de contos e de piadas relatados em encontros informais.

Devemos mencionar que, nesse exemplo de atividade 1, a professora disse aos alunos que algumas palavras sofreram alteração no novo acordo ortográfico e perguntou a eles quem conhecia algumas palavras que foram modificadas, quanto à acentuação. Os alunos foram respondendo, depois a professora escreveu no quadro essas palavras de forma aleatória e solicitou que criassem frases.

As palavras em destaque foram escritas pelos alunos sem a intervenção da intérprete. Além disso, possivelmente tais palavras já foram por eles memorizadas e utilizadas em outras situações. Portanto, como não fazem correspondência do som com a grafia por ausência de percepção sonora, sua leitura baseia-se em memorização. Ainda observamos que, por não

conhecerem as palavras propostas pela professora para a atividade, foi necessário que a intérprete conceituasse e exemplificasse para que os alunos compreendessem, mesmo assim, os alunos AS2 e AS3 não conseguiram formular frases para algumas palavras. Também demonstraram dificuldade na estrutura gramatical do Português. Sua escrita não apresentava conectivos, sua estrutura parecia incoerente, pois sua língua apresenta uma estrutura divergente daquela apresentada pela Língua Portuguesa. Veremos, a seguir, o exemplo 02, com as respectivas análises:

EX 02: atividade de compreensão textual com base no poema “A porta” – Vinícius de Moraes.

1. Ler e responder às seguintes perguntas:

a) Para você, explique por que o poeta retrata a pessoa (a personagem) “sou feita de madeira”?

AS1:

R- homem autor pessoa casa entra parece vida.

AS3:

R- porta vida achar ter.

b) Como você interpreta o texto com a imagem de Magali? Que ligação há entre os dois?

AS1:

R- sim mostra desenho porta.

AS3:

R- porta desenho.

O aluno AS2 não estava presente nesta atividade. Os alunos AS1 e AS3 compreenderam o texto através da tradução da intérprete, pois sozinhos não conseguiram entender o que estava escrito. Em seguida, foi preciso interpretar as perguntas, ainda dar exemplos e estimular a subjetividade, para que os surdos conseguissem responder às questões. Percebemos que, se ser alfabetizado, de forma geral, é escrever, ler e entender o que leu, os alunos pesquisados ainda não conseguem fazer isso sem a mediação da intérprete, exceto em situações nas quais as palavras e seu significado lhes são conhecidos. Também foi recorrente os alunos procurarem/identificarem no texto palavras que conheciam, mas no geral, não tinham a compreensão da mensagem do texto.

Na resposta à questão A da AS1, é interessante como a estrutura da Libras diverge da estrutura do Português, tanto pela ausência de conectivos, quanto pela organização das palavras e sinais. Por fim, teremos o exemplo 03 dos nossos dados:

EX 03: Leia a letra da música e elabore um texto dissertativo sobre o que você compreendeu comparando com a imagem do negro aqui no Brasil. (Atividade de interpretação da música “Eu digo Jah” – Olodum)

AS1:

R- Etiópia País pobre, comer nada, tem não água, cama tem não, dormir chão criança morrer Porque fome, sofrer Profundo, triste, chorar, também preocupado. Aqui Brasil Parecer Etiópia Porque Aqui negro também sofrer, sempre trabalhar Empregado, Babá sempre Pobre pessoa Branco sempre superior. Novela igual mostra Pessoa negro Pobre, ladrão, mau.

AS2:

R - negro empregado sofrer casa pobre banheiro não ter. Negro rico não ter. Empresa sempre branco. Negro Brasil ladrão porque negro sofrer. Negro sempre trabalho empregado negro e branco precisa igual.

Nesse exemplo, os alunos conseguem passar o que é abordado no texto da música “Eu digo Jah” – Olodum. As questões do negro, tema central da música, são bem esclarecidas pelos alunos, entretanto, a intérprete precisou representar a datilologia da maioria das palavras, para que os alunos foco desta pesquisa conseguissem produzir o texto. Também foi necessária a intervenção da intérprete para que o texto, mesmo que na estrutura da Libras, tivesse mais coerência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiado no que foi exposto e na análise dos dados, os resultados demonstram que a criança ouvinte faz uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna, porque a escrita do Português está relacionada com a língua oral auditiva, não com a língua visual espacial. Tal processo torna-se complexo, no que diz respeito ao surdo, porque o Português falado não é sua língua materna.

Com base nisso, na alfabetização do sujeito surdo, é de fundamental importância que o professor inicie esse processo com atividades concretas, sempre relacionando palavra-sinal-

objeto, pois os usuários da Libras fazem uso de um canal visual-espacial. E a criança só inicia o aprendizado de uma língua escrita, após dominar a língua de sinais ou a fala.

A escola, além de se preocupar com a aquisição do sistema de escrita, deve proporcionar atividades em que as práticas escritas possam fazer sentido também para o aluno surdo. O professor deve propiciar atos de leitura e escrita por meio de atividades significativas e contextualizadas.

Faz-se necessário também repensar a avaliação, pois uma reflexão e definição dos critérios de avaliação são fundamentais em uma educação consciente. Sem deixar de considerar que o Português é uma segunda língua. E o formato de prova tanto de Português quanto das demais disciplinas, também deve ser repensado, pois se utiliza da leitura, escrita e compreensão textual. Além disso, a “correção”, na qual o professor atribui uma nota e devolve o material ao aluno, torna-se sem sentido. Os alunos se beneficiarão mais se forem ajudados, no momento que necessitam de tal ajuda, ou seja, durante o processo de escrita, não recaindo toda responsabilidade para o intérprete.

Deve-se disponibilizar a produção de material didático que alcance as especificidades dos estudantes surdos. No trabalho com a leitura é significativo o uso de textos multimodais possibilitando as inferências e hipóteses de leitura através da utilização ilustrações associada ao texto, por exemplo. É importante, ainda, que eles participem de atividades de expressão de opinião, de dramatizações, de compreensão, de dedução lógica, de produção escrita etc. A tecnologia também pode ser uma aliada no uso significativo do Português por surdos como: mensagem de celular, *facebook*, *WhatsApp*, dentre outros. Percebermos como é de extrema importância e urgência que medidas sejam tomadas, no sentido de promover uma verdadeira inclusão escolar e alfabetização do aluno surdo, o que implica repensar os métodos e rever as teorias e práticas de ensino. Não se podem esquecer as especificidades de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BONNOT, J.-F. O bilinguismo na criança. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan (org.) **A Linguagem da Criança: aspectos normais e patológicos**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 88-100.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 135p.

BRITO, L. **Educação Especial Deficiência Auditiva**, MEC volume III, Ministério da Educação, Brasília, 1997.

FAUSLTCH, Enilde et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Caminhos para a prática Pedagógica. Volume I. Brasília. 2004. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/LINGUA-PORTUGUESA-PARA-SURDOS-VOLUME-1.pdf>. Acesso em: 07 de Dez de 2020.

FERREIRA BRITO, L. **Integração Social & Educação de Surdos**. Babel Editora. RJ. 1993.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FINAU, R. A. O processo de formação de interlíngua na aquisição de língua portuguesa por surdos e as categorias tempo e aspecto. In: Heloísa Salles. (Org.). **Bilinguismo dos Surdos**. Questões Linguísticas e Educacionais. 1 ed.: Cênone, 2007, v. 1, p. 161 - 191.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOLDFELD, M. **A criança surda**, São Paulo-SP: Plexus Editora, 2002.

GOMES, C.A.V. (2000). **A audição e a surdez**. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Atenção à Pessoa com Deficiência. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP Marília. In: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARQUES, Pacheco et al. **Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200008&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 07 de Dez de 2020.

NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. **Apropriação da Escrita por Surdos Usuários da LIBRAS**, publicado nos anais do X CONGRESSO INTERNACIONAL e XVI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES - Educação de Surdos: a conquista de novos territórios, 2011. Página 111 a 117.

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

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**. São Paulo, Cortez, 2006. p. 203-232.

SKLIAR, Carlos, **Educação e Exclusão: Abordagens Sócio antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

UNESCO. **Glossário Definição de Educação para todos: alfabetização para a vida; Relatório de monitoramento global EFA**. 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>. Acesso: em 07 de Dez. de 2020.