

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CURSO DE LETRAS INGLES**

**ELIDA REGINA BULDE DE OLIVEIRA**

**PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA:  
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA E ESCRITA DE  
SUJEITOS SURDOS**

**CAMPO GRANDE**

**2016**

**ELIDA REGINA BULDE DE OLIVEIRA**

**PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA:  
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA E ESCRITA DE  
SUJEITOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Letras  
Habilitação Português-Inglês da  
Universidade Estadual de Mato Grosso do  
Sul.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Sônia Filiú Albuquerque  
Lima.

**CAMPO GRANDE**

**2016**

## RESUMO

O objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso foi analisar a construção de sentido na produção textual e descrever as dificuldades observadas no processo de letramento em Língua Portuguesa por alunos surdos no ensino fundamental, observando as principais dificuldades pelas quais eles passam neste processo. A pesquisa qualitativa teve como instrumentos a pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada com uma professora de Língua Portuguesa para surdos e análise de imagens e textos. O aporte teórico baseou-se na metodologia do bilinguismo, nos estudos sobre letramento, construção de sentido na produção textual e metodologias para o ensino de uma segunda língua. Para isso apoiei-me em estudos feitos por Rojo (2009), Koch (1997), Fernandes (2006), Perlin (2010), entre outros. Algumas constatações foram possíveis, como a necessidade de recursos para o atendimento educacional no ensino regular para lidar com o diferente em sua sala de aula; a necessidade de compreensão sobre a estrutura de funcionamento de Libras, como primeira língua dos surdos, para se entender as possibilidades e limites da escrita do aluno surdo, e dos processos metodológicos próprios que possibilitem a construção de sentidos na escrita por estudantes surdos. Estas constatações reforçam a necessidade da criação, de uma disciplina específica no curso de Letras para a formação do professor em Língua Portuguesa para surdos.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Letramentos. Construção de Sentido.

## **ABSTRACT**

The objective of this final (undergraduate) paper was to analyze the meaning-making in the text production and describe the difficulties encountered in the literacy process in the Portuguese language for deaf students in the elementary school, by observing the main difficulties they go through in this process. The qualitative research was based on a bibliographic research, semi-structured interview with a teacher of Portuguese language for deaf students and the analysis of images and texts. The theoretical framework was based on the methodologies of bilingualism, in the studies of literacy, in the meaning-making in the text production and methodologies for the teaching of a second language. For this reason, I have relied on the studies by Rojo (2009), Koch (1997), Fernandes (2006), Perlin (2010), among others. Some findings were possible, such as the need for resources for educational services in regular education to deal with a different condition in their classrooms; the need for understanding of the Brazilian Sign Language (Libras) structure as the first language of deaf people so as to understand the possibilities and the deaf student writing limits and their own methodological processes that make possible the meaning-making in the writing by deaf students. These findings reinforce the need to create, a specific subject in the undergraduate course of Letters in order to train teachers of Portuguese language for the deaf.

Keywords: Bilingualism. Literacies. Construction of Sense.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Descrição sobre o cachorro de estimação	30
Figura 2 - Fotografia do cachorro de estimação da aluna.	30
Figura 3 - Fotografia de tipos físicos de cachorros	31
Figura 4 - Fotografias de lugares onde vivem os cachorros	31
Figura 5 - Fotografias de alimentos de cachorro	31
Figura 6 - Frases escritas por surdos com desenhos correspondentes	32
Figura 7 - Frases escritas por alunos surdos com reestruturações	33

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
1.1- Aspectos biológicos: surdez, tipos e causas	9
1.2 - Aspectos sociológicos e educativos	11
1.2.1 – Oralismo	12
1.2.2 - Comunicação total	13
1.2.3 - Língua de Sinais	14
1.2.4 - Libras	15
1.2.5 – Bilinguismo	17
1.2.5.1 - A leitura e escrita no ensino de Português para surdos	19
2. UM CASO DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38

## INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos e das dificuldades enfrentadas no aprendizado de uma segunda língua, ou seja, o Português na modalidade escrita.

A Língua de Sinais, para o surdo, funciona como a língua materna. Ela será a base no processo de aprendizagem da segunda língua. A aquisição e o domínio da mesma é de fundamental importância, pois é a partir do conhecimento dessa língua que o surdo terá o suporte para a construção de sentido em sua produção textual na Língua Portuguesa.

Neste trabalho, entendo a produção de sentido como o processo em que o surdo desempenha um papel ativo, realizando processos cognitivos de inferências possibilitando a construção de novos conhecimentos partindo de dados prévios existentes na memória, estes, ativados e relacionados às novas informações. Nesse processo, o surdo passa a produzir um novo conhecimento significativo.

O desafio enfrentado pelos professores na escola regular é buscar metodologias que possam facilitar a construção de sentidos em uma língua que não é a língua materna do indivíduo surdo.

Pensando nisso, busquei embasamento em métodos utilizados para educação dos surdos utilizados ao longo da história e procurei mostrar as dificuldades e barreiras enfrentadas por essa comunidade.

Na educação para as pessoas surdas destacam-se alguns métodos de ensino, dentre eles o Oralismo, a Comunicação Total (uso de sinais e oralização juntos) e o Bilinguismo.

A escolha do tema foi devido ao interesse despertado após uma visita ao CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - de Campo Grande/MS, pois ao visitar a sala de oficina de ensino de Língua Portuguesa, a professora falou das dificuldades que o aluno enfrenta ao sair da Escola Especial, ou Atendimento Educacional Especializado – AEE - para o ensino regular. Concluí que seria um bom tema para pesquisar pelos desafios nele presentes.

Essa instituição de ensino especializada tem a Libras como língua principal e seu atendimento se estende até ao nono ano. A entrada dos surdos no ensino regular ocorre no sexto ano.

Por este motivo, esta pesquisa justifica-se trazendo como tema central a dificuldade no processo de comunicação das pessoas surdas através da escrita quando são inseridas no ensino regular, local onde a língua predominante é a Língua Portuguesa escrita. Este é um momento de mudança para o aluno surdo e um momento crítico, de adaptação, em que as dificuldades com a escrita ficam mais evidentes daí a relevância neste estudo.

Através desta pesquisa, busquei encontrar respostas para algumas dessas dificuldades e averigui quais são as formas de ensino-aprendizagem capazes de colaborar para que as diferenças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa sejam minimizadas, podendo refletir na comunicação das pessoas surdas por meio da escrita e que sejam capazes de contribuir para que se possa produzir um ensino mais dinâmico para os surdos.

Assim sendo, busquei reunir dados com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais são as dificuldades encontradas pelo sujeito surdo no processo de comunicação por meio da Língua Portuguesa escrita e quais são as possibilidades de construção de sentido na produção textual destes sujeitos.

Para isso, o objetivo da pesquisa foi: analisar a construção de sentido na produção textual e descrever as dificuldades observadas no processo de letramento em Língua Portuguesa por alunos surdos no ensino fundamental, observando as principais dificuldades pelas quais eles passam neste processo.

Os objetivos específicos são:

- Descrever como é feito o processo de letramento na Língua Portuguesa pelo aluno surdo.
- Identificar os possíveis limites da escrita do sujeito surdo devido à diferença linguística entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita. .

Antes de apresentar a pesquisa de campo realizada, apresento algumas considerações e breve discussão de estudos anteriores que inspiram esta pesquisa.

Como metodologia, podemos citar o caráter de pesquisa Bibliográfica, isso porque farei uso de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, documentos eletrônicos. na busca de conhecimento sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos através da escrita, correlacionando tal



conhecimento com abordagens já trabalhadas por outros autores e também um estudo de caso abrangendo uma entrevista e análise de uma Produção textual.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos próximos parágrafos descrevo os processos educacionais desenvolvidos ao longo da história para o aprendizado dos surdos. Antes porém, apresento algumas especificações do que é a surdez desde seus aspectos biológicos.

### 1.1- Aspectos biológicos: surdez, tipos e causas

Segundo Fernandez (1990), *apud* Silva (2007), a medicina considera surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum; e hipoacústico aquele cuja audição é funcional, com ou sem prótese auditiva.

O Ministério da Saúde considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41dB (decibéis) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. As características do som são frequência, amplitude e timbre, este último menos relevante no assunto pois não interfere na capacidade de audição, mas apenas na qualidade. A frequência é expressa em Hz (Hertz) que é o número de ciclos por segundo em um movimento periódico. Som grave – baixa frequência; som agudo – alta frequência. A amplitude determina a intensidade do som (forte ou fraco) e é medida em decibéis. Decibel – dB - é uma unidade que mede a intensidade de uma grandeza comparada a outra padrão. Considera-se normal a audição que apresenta entre 10 e 26 dB.

Ainda de acordo com Fernandez (1990) a audição possui **cinco níveis** que são: **Normal** (0 à 25dB) - quando a pessoa ouve bem; **Leve** (26 à 40dB) - ocorre uma pequena perda na audição e a criança pode voltar a ouvir; **Moderada** (41 à 71dB) - é quando pode ou não precisar de prótese auditiva; **Severa** (71 à 90 dB) - a perda auditiva ocorre devido a um problema físico no ouvido externo ou médio e costuma ser resultado da fixação após a fratura do estribo – um dos três ossinhos do ouvido médio que transmitem o som através do mesmo até o líquido do ouvido interno; **Grave** (mais de 91 dB)- quando o som é passado do ouvido externo para o médio, mas o interno ou o nervo auditivo não transmite normalmente o som ao cérebro (SASSAKI, 2010).

A deficiência auditiva pode ser congênita (quando acontece antes do nascimento ou durante o parto) ou adquirida (quando ocorre após o nascimento).

Quanto ao momento em que ocorre a surdez pode ser pré-linguística quando ocorre antes da aquisição da linguagem entre 0 a 3 anos, tendo como característica total ausência da memória auditiva (Ibid).

Pode ser também surdez peri-lingual que ocorre de 3 à 6 anos quando o indivíduo está na fase inicial de linguagem oral e a pós-lingual a partir dos 7 anos quando o indivíduo já fala e lê (Ibid).

Causas da deficiência auditiva na fase pré-natal: doenças na gravidez, medicamentos, drogas, infecção congênita (sífilis, rubéola, herpes, etc.); Na fase peri-natal: Hipoxia, anoxia, etc.; Na fase pós-natal Otites, Menigite, Caxumba, Sarampo, trauma (Ibid).

Como vemos, existem diferentes graus de surdez e do ponto de vista educacional podemos dividi-los em dois grupos que são subdivididos em grupos dos parcialmente surdos ou dos que possuem surdez leve ou moderada e o grupo dos surdos ou os que possuem surdez severa ou profunda.

A partir deste ponto, discorro sobre o artigo da professora Oliveira (2002). Segundo o texto nos informa, as dificuldades que podem ocorrer na educação desses indivíduos devido ao grau de surdez são as seguintes:

O aluno com surdez leve pode apresentar dificuldade na leitura e na escrita pois essa perda impede a percepção perfeita de todos os fonemas das palavras, porém isso não impede a aquisição normal da linguagem(Ibid).

O aluno com surdez moderada pode apresentar maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos, identifica as palavras mais significativas, porém tem dificuldade na compreensão de certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas(Ibid).

O aluno com surdez severa vai depender da percepção visual e da observação do contexto das situações para ter a compreensão verbal(Ibid).

A surdez profunda é grave e pode privar o aluno da percepção e identificação da voz humana, isso o impede de adquirir naturalmente a Língua oral. O conhecimento linguístico desses indivíduos pode apresentar sérias deficiências quanto ao domínio de suas estruturas gramaticais, principalmente na produção escrita se não forem mediados adequadamente(Ibid).

## 1.2 - Aspectos sociológicos e educativos

Desde a antiguidade, acreditava-se que as pessoas surdas eram impossibilitados de falar, de aprender, enfim de se comunicar porque não ouviam.

Segundo Goldfeld (2002)“ a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV. Até aquele momento eles viviam à margem da sociedade e não tinham direito assegurado” (GOLDFELD, 2002, p.28),

Ainda segundo Goldfeld (2002), a história educacional dos surdos tem início no século XVI. Foi a partir desse período que foram desenvolvidas diferentes metodologias para o educação dos surdos. Até então, segundo o filósofo Heródoto (470 a.C.), os surdos eram considerados seres enfeitiçados, abandonados pelos deuses, sendo muitas vezes até mesmo sacrificados. Na visão de Aristóteles (384-322 a.C.) o que dava condição de humano ao indivíduo era a linguagem. No final da Idade Média, para que os surdos pudessem adquirir os direitos legais aos Títulos e heranças da família eram educados por um preceptor. Mas somente os filhos dos nobres tinham este privilégio.

Segundo Goldfeld (2002), o princípio da educação para surdos foi no século XVI, quando a educação passou a ser institucionalizada. Ponce de León (1520-1584), monge beneditino, considerado primeiro professor para surdos, dedicou-se a educação dos surdos fazendo uso da Datilologia (representação manual de letras do alfabeto), apoio gestual para auxiliar a aprendizagem, escrita e oralização.

No Brasil a Educação para surdos só começou a ter registro em 1855 com a chegada do professor Eduard Huet, professor francês que veio ao Brasil convidado pelo então Imperador D. Pedro II, para abrir uma escola para as pessoas surdas.

Em 1857 foi fundada no Rio de Janeiro a escola “Imperial Instituto dos surdos Mudos”, sendo depois mudado seu nome para o atual “Instituto Nacional de Educação de surdos (INES)”.

As três metodologias de ensino que servem de base para a educação dos surdos são: Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo.

### 1.2.1 – Oralismo

A abordagem oralista inicia-se no século XVII, fundada por Samuel Heinicke - educador alemão que fundou em Hamburgo e Leipzig a primeira escola pública para surdos. O Oralismo é o processo pelo qual acredita-se que o surdo possa ser capacitado na compreensão e produção da Língua oral. Conforme Goldfeld:

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 (*sic*) (GOLDFELD, 2002, p. 30).

Ainda sobre o que foi dito acima, Silva (2001) *apud* Santos (2009) registra que “as práticas oralistas se fundem no discurso clínico sobre a surdez, e a ênfase dada à oralização centra-se na fala, com o propósito de normalizar as crianças surdas para, pretensamente, integrá-las a comunidade ouvinte”.

Vemos que de acordo com as afirmações citadas parece correto afirmar que o Oralismo volta-se para a reabilitação do surdo considerado “deficiente” em direção à “normalidade”.

Conforme estudos feitos por Soares (1999) *apud* Garcia (2007), outro fator que veio contribuir para expansão deste método ocorreu no II Congresso de surdos realizado em Milão, em 1880, foi um marco para a instituição do método Oralista e impediu o uso da Língua de Sinais, considerando a superioridade do método oral puro, com isso os professores surdos foram expulsos das escolas e a Língua de Sinais banida, por representar risco ao desenvolvimento da linguagem oral.

O médico Alexandre Graham Bell (1847-1922) foi um dos principais defensores do Oralismo e tratava a surdez como desvio. Foi para os Estados Unidos, enviado por seu pai Alexander Melville Bell, para treinar professores de surdos de uma Escola em Boston, onde ensinou o método de pronúncia desenvolvido por seu pai. O método chama-se “A Palavra Visível” que era um conjunto de símbolos, cada qual representando a posição da boca na pronúncia das vogais e das consoantes.

O método Oralista deixou muitas experiências negativas para a educação dos surdos, como privações emocionais e psicológicas. No decorrer do processo desse

método começaram a surgir questionamentos sobre a sua eficácia. Surgem daí novos métodos chamados Comunicação Total e também o Bilinguismo, não tendo necessariamente um marco como divisor de uma metodologia ou outra.

Nos próximos parágrafos será abordada a metodologia de ensino da Comunicação Total ou *Total Approach*.

### 1.2.2 - Comunicação total

Sá (1999) *apud* Garcia (2007) relata que a metodologia da Comunicação Total visa facilitar o processo de ensino- aprendizagem da língua por meio do uso de qualquer recurso comunicativo possível. Essa metodologia valoriza a comunicação e a interação.

Roy Kay Holcomb (considerado o pai da metodologia Comunicação Total), na década de setenta, para suprir as falhas dos métodos orais, adotou o método *Total Approach*, que combinava Língua de Sinais (modalidade gestual-visual sobre a qual será relatado adiante), Língua Oral, treino auditivo, leitura labial e alfabeto manual entre outros recursos que contribuíssem para o desenvolvimento oral.

Autores como Sanches (1990) e Dorziat (1999), dentre outros, dizem que o grande problema desta metodologia é a mistura de duas línguas (Português + Língua de Sinais), o que resulta numa terceira modalidade que é o Português sinalizado, onde ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua na outra. Essa prática recebe, também, o nome de Bimodalismo e inviabiliza o uso adequado da Língua de Sinais.

Dorziat (1999) segue dizendo que como na Língua de Sinais não existem elementos da estrutura frasal do Português como preposição, conjunção, etc; criam-se sinais para expressá-los, utilizando marcadores de tempo, de número e de gênero para descrever a Língua Portuguesa por meio de sinais. Outra estratégia é o uso de sinais na ordem do Português, sem usar marcadores como no Português sinalizado; sendo que o que existe nos dois casos é um ajuste da Língua de Sinais à estrutura da Língua Portuguesa.

Ciccione (1996) afirma que os defensores desta metodologia visualizam o surdo de maneira diferente dos oralistas: ele é visto como uma pessoa e não como alguém que possua uma patologia que precisa ser eliminada. O sujeito surdo passa a ser aceito como um sujeito diferente e não deficiente.

### 1.2.3 - Língua de Sinais

Abaixo apresento algumas definições sobre a Língua de sinais conforme alguns teóricos. “As Línguas de Sinais distinguem-se das Línguas Orais porque se utilizam de um meio ou canal visual-espacial e não oral-auditivo.” (BRITO, 1998, p.19).

O que também vem a ser confirmado por Pereira “A Língua de Sinais é uma língua de modalidade gestual-visual, que utiliza como meio de comunicação movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão”(sic). (PEREIRA, 2008, p.22).

Já para Sacks “A Língua de Sinais é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas”. (SACKS, 2010, p.105).

Desse modo, percebe-se que a Língua de Sinais além de ser uma forma de comunicação por um canal de percepção sensorial diferente, ela ainda representa para o surdo uma forma de afirmar a Identidade e a Cultura destes indivíduos.

Ela não é universal, cada país tem a sua Língua específica. Como afirma Fernandes (2003), nem as línguas orais-auditivas são universais, cada lugar tem sua particularidade e isso também ocorre com a Língua de Sinais:

As Línguas de Sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais das comunidades de indivíduos surdos que as utilizam. Como todas as Línguas Orais-Auditivas, não são universais, isto é, cada comunidade linguística tem a sua. Assim, há uma Língua de Sinais inglesa, uma americana, uma francesa e várias outras, e vários países, bem como a brasileira. (FERNANDES, 2003, p.39).

Segundo a mesma autora, a Língua de Sinais é considerada como língua natural porque surge da convivência entre pessoas de um mesmo grupo. Trata-se de uma língua organizada semelhante à oral, possui regras e é dotada de uma estrutura.

Essa afirmação sobre sua estrutura pode ser aceita pois de acordo com estudos feitos por Quadros e Karnopp (2004, p. 30), Willian Stokoe (1960) percebeu e comprovou que a Língua de Sinais atendia a todos os critérios de uma língua

genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinitas de sentenças.

Willian Stokoe (1960), linguísta americano, através de seu artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, propôs um sistema cuja função seria semelhante ao sistema fonológico nas línguas orais, assim como os fonemas, os “*quiremas*”, como foram denominados, são as menores unidades da língua que contém significado. Os “*quiremas*” foram selecionados e analisados do contínuo dos movimentos gestuais, identificados em três tipos: Configuração de mãos (CM), Ponto de articulação (PA) e Movimento (M).

Ao relacionarem-se, esses parâmetros produzem significados, compondo dessa forma, os morfemas e os sinais da língua. De acordo com Stokoe: “A atividade comunicativa das pessoas que usam esta Língua a ASL (*American Sign Language*), é verdadeiramente Linguística e suscetível a análise microlinguística do tipo mais rigoroso” (STOKOE, 1960, p. 67).

Nos dias atuais, conforme estudos de Santos (2009), vemos que houve avanços enriquecendo a teoria de Stokoe, pois: A Língua Brasileira de Sinais foi sendo constituída pela combinação de parâmetros “viséticos , visológicos” - termos cunhados por Barros (2008) onde seriam usados “fonéticos, fonológicos” - que são: **Configuração de mãos** (forma que a mão assume na realização de um sinal); **Movimento** (deslocamento da mão no espaço para a produção de um sinal); **Locação ou ponto de articulação** (área do corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que, ou próximo da qual o sinal é articulado); **Orientação de mão** (direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal); e **expressões não manuais** (movimentos realizados com a face, os olhos, a cabeça e /ou tronco durante a realização do sinal). Sendo estes dois últimos parâmetros propostos por Bartison e Friedman e inseridos posteriormente a Língua de Sinais (grifos meus).

#### 1.2.4 - Libras

A Língua de Sinais no Brasil recebeu a denominação de Libras - Língua Brasileira de Sinais. Libras é a língua dos surdos fundamentada pela Lei Federal nº 10.436 de 20/04/2002 e regulamentada pelo decreto 5.626 de 22/12/2005. Como foi

dito, é uma língua de modalidade gestual-visual porque usa, como meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são apreendidos pela visão. Esta lei regulamenta os documentos anteriores e é a primeira que usa a palavra surdo em lugar de deficiente auditivo. É também o reconhecimento do direito dos surdos a uma educação bilíngue na modalidade escrita.

No Art. 1º desta legislação, Libras “[...] é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros recursos de expressão a elas associados” (BRASIL, 2002).

No Decreto nº5.626, chamo ainda atenção para o artigo 13 do capítulo III que diz:

O ensino da modalidade escrita de língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de Licenciatura em Letras com habilitações em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

De acordo com o que foi dito acima a pessoa surda tem direito ao ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua desde a educação infantil.

Percebe-se que em muitos cursos de formação de professores, notadamente cursos de Letras, ainda não existe este ensino de modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, como uma disciplina específica, o que sem dúvida se constitui em uma grande lacuna na formação de professores.

Simplício (2010) acredita que a Libras vem sendo considerada como caminho para uma efetiva mudança no atendimento escolar de alunos surdos, pois possui riqueza linguística da mesma forma que as línguas orais oferecendo possibilidade de constituição de significados, sendo também importante para a comunicação e fortalecimento da identidade surda no Brasil. E conclui que a escola não pode ignorar a Libras no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo.

Como vimos, a Libras serve de suporte para o surdo aprender a Língua Portuguesa escrita e nessa relação é que se constitui o bilinguismo tratado a seguir, ou seja, sem uma primeira Língua ele não teria base para aprender a segunda Língua.



### 1.2.5 – Bilinguismo

A proposta bilíngue para surdo passa a ser mais estruturada ao final da década de 1980. Nessa época surgem estudos sobre alternativas educacionais direcionadas para a educação bilíngue.

Duas grandes pesquisadoras da área de Educação e Linguística, Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernandes, estudaram uma nova proposta de educação para os surdos: o método educacional bilíngue. Este método de ensino apresenta ao surdo direito educacional à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa modalidade escrita.

Esta metodologia foi caracterizada por Goldfeld:

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. Para os bilinguístas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 2002 p.38).

É através da Língua de Sinais, considerada a língua natural dos surdos que acontece um melhor desenvolvimento linguístico, e serve de suporte para o aprendizado da segunda língua.

O surdo percebe o mundo por meio do canal visual, portanto, precisa se apoiar na imagem da palavra, seu sinal e seu significado. Para isso, para o ensino-aprendizagem do sujeito surdo é necessário recursos que valorizem a memória e o pensamento que advém pelo aspecto visual. Neste sentido, o recurso do letramento visual surge como um recurso mais apropriado para o aprendizado de uma segunda língua.

O conceito de letramento inicialmente abarcava as competências linguísticas da leitura e da escrita, porém nos dias atuais podemos dizer que surgiram algumas modificações em tal conceito. O conceito Letramento, segundo Rojo,

(...) busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural(*sic*). (ROJO, 2009, p.98).

Este conceito pode ser bastante amplo e abrangente e essa prática pode estar inserida em diversos contextos, além disso temos diversos tipos de letramentos, porém nos deteremos no letramento visual, pois sabe-se que é possível que o surdo leia e escreva através de processos visuais de significação.

Segundo Fernandes (2006), a constituição dos sentidos na escrita pela criança surda decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos. Em seu processo de letramento, ele passará de uma língua não alfabética (Língua de Sinais) para uma língua alfabética (Língua Portuguesa), por isso a denominação de letramento para designar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para surdos.

Fernandes (2006) afirma que no caso dos surdos é possível ler sem decifrar, ou seja, devido a rota lexical (processo em que na escrita a palavra é processada como um todo, sendo reconhecida em sua forma ortográfica) as palavras serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. É esse mecanismo que permitirá que o surdo passe da palavra ao significado sem conhecer o seu som, sem precisar reconhecer palavras isoladas, mas sim compreender e atribuir sentido ao que lê/vê.

Na ótica de Silvino “letramento visual pode ser definido como a construção de efeito de sentido, a partir de textos imagéticos” (SILVINO, 2012, p.1). Entende-se por essa afirmação que esta definição de letramento é muito plausível quando se trata de ensino aprendizagem para o sujeito surdo, pois ele constrói efeito de sentido através das imagens, sendo auxiliado na compreensão da mensagem por ela transmitida.

O que também vem ao encontro das afirmações feitas por Fernandes (2006), quando diz que a contextualização visual do texto permitirá a elaboração de hipóteses sobre o sentido da escrita, pois a relação da imagem com experiências vividas despertarão interesse pelas mensagens que constam no texto.

Refletindo ainda na proposta de Fernandes (2006), quando nos diz que nessa fase de reconhecimento visual pode ocorrer alguns problemas como interpretações equivocadas pelo reconhecimento imediato de palavras isoladas que as vezes no contexto pode ter outro significado, ou fazer associação de imagem com seu conhecimento pessoal, mas que isso não tem importância pois o que importa é que

ele realize um “ensaio de leitura” pois isso permitirá inferir sentido no texto e elaborar hipóteses o que ajudará na familiarização com elementos da escrita.

Sobre o ensino de Português como segunda língua para surdos será abordada a seguir as proposta para o ensino desta modalidade, problemas enfrentados pelos surdos na tentativa deste aprendizado e algumas soluções apresentadas.

#### **1.2.5.1 - A leitura e escrita no ensino de Português para surdos**

A Língua Portuguesa é majoritária no Brasil. Diante disso, o surdo, além de aprender ou adquirir sua língua natural, Libras, pode aprender a Língua Portuguesa escrita, para expressar-se em outra modalidade, ampliação intercultural e pessoal.

Propostas para o ensino de Português como segunda língua já vem sendo pensada há algum tempo, conforme citação abaixo:

Com um olhar lançado para o futuro e, conseqüentemente, com a intenção de contribuir para projetar a língua portuguesa no mundo, o Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas (LIV) da Universidade de Brasília tomou, a partir do ano de 2000, medidas na área educacional, de acordo com os fins acadêmicos de sua responsabilidade, que é o ensino da língua portuguesa. O LIV tem, como objetivo principal, a pesquisa conjunta, que conduza os especialistas a desenvolverem métodos e técnicas adequados ao ensino da Língua a comunidades que não tem o Português como língua materna. Essa responsabilidade se situa no âmbito da Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, curso com objetivos definidos. Um deles, e principal, é a formação de professores de Língua portuguesa para ensinar o português do Brasil – língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas (SALLES et al, 2002, p.32).

Através desta citação verifica-se que é recente a luta pela implantação de métodos e técnicas adequadas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para comunidades que não têm português como língua materna. Sendo o principal objetivo do (LIV) Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, a pesquisa nessa área. Diz ainda que essa responsabilidade se situa no âmbito da Licenciatura em Portugues do Brasil como Segunda Língua, curso com objetivos definidos.

Enquanto se estudam possibilidades de melhores métodos para a educação do sujeito surdo, eles enfrentam problemas no aprendizado do Português escrito como segunda língua, uma das causas da dificuldade na aprendizagem podem ser

as privações linguísticas na infância, pois a comunicação de muitos familiares com as crianças surdas ainda é deficitária por fatores como: a não aceitação da surdez pela família, a procura tardia por atendimento educacional e também devido ao desinteresse e dificuldades por parte dos familiares em aprender a Língua de Sinais.

Para amenizar este problema a motivação por parte da família através do interesse em aprender a Língua de Sinais faz toda a diferença no desenvolvimento social e linguístico dos indivíduos surdos.

É fundamental que a família, recebendo apoio dos profissionais e de preferência também da comunidade surda, empenhe-se em aprender a Libras. A família deve entender que seu filho necessita, a todo o momento estar dialogando, recebendo informações e carinho para poder desenvolver-se de forma satisfatória (GOLDFELD, 2002, p. 167).

Além do apoio da família ser de crucial importância para o desenvolvimento da Língua de Sinais como uma primeira língua, é necessário levar em conta que o aprendizado do português, modalidade escrita, é uma segunda língua para o sujeito surdo, com significativas diferenças, já que cada modalidade, Língua Oral Auditiva e Língua de Sinais, possui regras e recursos específicos.

[...] há diferenças estruturais entre Língua 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 as 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).

A diferença de estrutura entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa é um dos motivos da dificuldade que o surdo apresenta em sua produção textual.

Para melhor esclarecimento do que foi dito sobre essas dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no processo de aprendizagem, tomo emprestado as palavras da professora Melania de Melo Casarin(2011), com larga experiência de trabalho com surdos, e que nos faz uma pergunta para introduzir-nos a uma reflexão sobre essas dificuldades. “Como o surdo pode escrever? Temos a ideia de que para nos comunicarmos com o surdo basta escrever uma palavra no papel e o surdo entenderá o que estamos querendo dizer, contudo não é isso que ocorre, o processo é bem mais complicado do que parece” (CASARIN, 2011, p.1).

Segundo Casarin (2011), ao escrever, o ouvinte busca palavras e tenta ordená-las, pois para a pessoa ouvinte ocorre mentalmente a “visualização” da palavra escrita e sua associação com o som, pela transcodificação associativa palavra-som-significado. Já com a pessoa surda isto não acontece pois esta associação não existe em sua mente.

Assim para o surdo a comunicação não ocorre por meio da oralidade mas por meio de sinais visuais. Ao sinalizar uma palavra que ele está acostumado a usar e pedir para que a escreva, ele terá muita dificuldade, ou poderá não saber escrevê-la.

Ainda segundo Casarin (2011), uma palavra escrita para o surdo, não é mais do que um simples desenho e ele não consegue associá-la a nenhum tipo de som, pois nunca o ouviu. E continua dizendo que a ideia pré-concebida de que só basta sinalizar uma palavra letra por letra, por meio da datilologia (alfabeto manual) para que o surdo compreenda é uma ilusão.

A professora Casarin(2011) comenta ainda que no processo da escrita o aluno surdo tenta buscar em seu “arquivo-mental”, imagens que se relacionam com o que está lendo, mas certamente não encontrará todas as imagens de que precisa. O surdo precisaria ter acesso a todo o processo gramatical, estrutural e de concordância que a Língua Portuguesa exige.

Ainda segundo a mesma professora, o sujeito surdo tem a capacidade de gravar as imagens que vê, mas não as ouve, logo não sabe os nomes. Devido a este fato, ao ir para a escola, não adianta apenas mostrar-lhe o sinal ou a escrita sem lhe apresentar o **objeto correspondente** ou vice versa. Consequentemente não se obtém êxito somente escrevendo uma palavra, pois esta palavra tem que estar associada a um sinal que ele conheça.

A professora surda Gladis Perlin, com doutorado na temática da surdez, traz algumas contribuições para este estudo da professora Casarin como cito a seguir:

De acordo com a avaliação desta especialista “a escrita do surdo não vai se aproximar da escrita do ouvinte” (PERLIN, 2010, p.510 ). Ainda diz que

É tão difícil escrever. Para fazê-lo, meu esforço tem de ser num clima de desperdício de energias o suficiente demoradas. **Escrevo numa língua que não é minha.** Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, elas são marcadas por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. (*sic*) (PERLIN, 2010, p.57; grifo meu).

A diferença no processo de aprendizagem entre surdos e ouvintes fica claro nesta citação. Neste contexto, levando em conta o depoimento da autora supracitada, Fernandes (2007, p.17) diz que cabe ao professor conhecer essa realidade e ter um olhar diferenciado ao avaliar a escrita do aluno surdo, pois trata-se do aprendizado de uma segunda língua e como tal apresenta dificuldades semelhantes aos aprendizes de uma segunda língua pois a estrutura gramatical difere de sua língua materna.

Fernandes (2012, p.62) explica ainda que existem elementos na Língua Portuguesa como artigos, conjunções, preposições, e alguns tipos de verbos que não são sinalizados em Libras, isso acontece porque no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras esses recursos são espaciais e discursivos, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais.

Leitura e escrita são elementos que andam juntos portanto tem grande importância quando tratamos de produção textual, produção de sentidos, pois ler ou escrever sobre alguma coisa exige que tenhamos um conhecimento prévio sobre o tema que iremos tratar.

O texto e a construção de sentidos de acordo com Koch (1997)

O texto passa a existir no momento em que os parceiros de uma atividade cognitiva global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH, 1997, p.25).

Destarte o texto só é reconhecido como uma atividade comunicativa quando a partir dele se constrói sentido no processo interativo.

Em uma proposta bilíngue para surdos, de acordo com Fernandes (2006), que em seus estudos nos diz que “o professor deve ter conhecimento da Libras, de

modo a possibilitar questionamentos aprofundados, construção de relações e hipóteses de leitura”.

Em vez de transmitir respostas prontas ou se antecipar aos alunos fazendo a leitura de palavra por palavra, o professor deve ter a consciência de seu papel de mediador, para que os alunos consigam negociar sentidos do texto, escrito em Língua Portuguesa por intermédio da Língua de Sinais e possam refletir sobre suas próprias hipóteses.

A autora enfatiza que não se deve valorizar um trabalho baseado na mera decodificação ou memorização de palavras soltas, porém, ao mesmo tempo, é preciso estar atento para os itens lexicais ou expressões imprescindíveis para a compreensão do texto, que devem ser interiorizadas pelos alunos a fim de ampliar seu repertório para a realização de novas leituras.

Expõe também que a exploração desses aspectos deve ter como base a compreensão de significado do texto como um todo, ou seja, que as palavras só ganham significado no contexto da sentença no qual estão inseridas. Fernandes (2006) sugere que o professor faça o planejamento com antecedência das atividades que serão propostas aos alunos, assim como alguma das intenções necessárias, delineando os objetivos que deseja alcançar para que os alunos conquistem autonomia na leitura.

Fernandes (Ibid), esclarece ainda que uma atividade significativa não pode ser reduzida a registrar vivência dos alunos, mas deve utilizar textos verdadeiros, de circulação social, que possam resultar num conhecimento prático e útil para os alunos. Dentre vários exemplos a autora aponta a leitura de reportagens de jornal, gibis, revistas, cartazes, *outdoors*, como uma atividade que pode se tornar significativa. Segundo esta autora, o português é para o aluno surdo o que ele pode ver na leitura, por isso o uso de textos significativos que têm a ver com o cotidiano do aluno e de preferência em seu formato original podem ajudar, como leitura de uma bula de remédio, de um bilhete, um e-mail, uma revista de fofocas, são leituras interessantes e que podem fazer parte do dia a dia do aluno.

Na perspectiva deste estudo, trago para efeito de informação que um grupo de pesquisadores surdos e ouvintes, após muitos debates, elaborou um Relatório contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue, publicado pelo MEC/SECADI em 2014, em que o principal objetivo é propagar e assegurar que a escolarização dos surdos no Brasil seja realizada em escolas bilíngues.

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p.6).

A criação de Educação Bilíngue regular, em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua com ambiente linguístico adequado garantirá a aquisição e aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, possibilitando construção de sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes.

A seguir apresento uma pesquisa de campo realizada em uma escola especializada em educação de surdos com entrevista a uma professora de Português para surdos.



## 2. UM CASO DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Após apresentar o levantamento bibliográfico, descrevo uma pesquisa de campo, inspirada na metodologia de um estudo de caso. Foi demonstrado como ocorre o processo de produção textual por alunos surdos de uma sala de aula de sexto ano, buscando descrever a forma que o surdo faz a construção de sentidos e as limitações da escrita em língua portuguesa em sua produção textual.

Nesse processo, realizei uma entrevista semi-estruturada com uma professora de surdos (PS) que há mais de vinte anos atua como professora de Língua Portuguesa em escola regular e em escola especializada no ensino de alunos surdos.

Para conhecer a realidade de alunos surdos no aprendizado de uma segunda língua, e como fazem para conseguir alcançar o efeito de sentido em sua produção escrita, procurei identificar quais as dificuldades mais frequentes encontradas por eles em uma escola para surdos em Campo Grande/MS. Procurei uma instituição especializada na educação para surdos. O *Corpus* de análise de minha pesquisa, ou seja os dados colhidos na pesquisa de campo compõem-se da transcrição da entrevista, bem como alguns textos e materiais produzidos pelos alunos, selecionados para essa discussão sobre como se dá o ensino aprendizagem dessas pessoas.

Nessa entrevista, a professora estava bem à vontade, a conversa transcorreu sem muita formalidade. Foi realizada em seu local de trabalho, lugar escolhido por ela. Pedi autorização para que a entrevista fosse gravada. Abaixo tematizo as questões de acordo com as perguntas que serviram de roteiro para a entrevista.

O primeiro tema que abordamos foram as dificuldades que o aluno surdo encontra ao ser inserido no ensino regular.

A professora relatou que, os alunos inseridos no ensino regular têm sua maior dificuldade em lidar com a quantidade de conteúdo e com o tempo, “[...] porque aqui dentro de uma escola especial, nós tratamos especificamente aquelas dificuldades que o aluno tem. Trabalhamos o conteúdo, mas com uma minúcia maior, com tempo de estudo” (PS). Reconhecendo que a educação é multidisciplinar, ela continua dizendo: “[...] óbvio que ele também tem, além do nosso atendimento em sala de aula, outros atendimentos que complementam esse aprendizado” (Ibid).

Ela explicou ainda sobre as diferenças e o impacto da chegada do surdo na escola regular onde ele tem vários professores e também tem várias disciplinas. “Por ter 50 minutos de aula, a dificuldade que ele tem é de naquele tempo ter que executar a cópia e a resolução das atividades propostas. Mesmo que ele tenha o intérprete junto. No princípio, a maior dificuldade dele é essa” (Ibid).

A professora comentou que no decorrer do tempo eles vão se adequando a esse tipo de rotina, e quando já estão mais familiarizados, conseguem avançar, sabendo de suas responsabilidades, das pontualidades, que eles tem que ter.

Apointa que outra dificuldade muito grande é a questão do vocabulário. Cita a questão das estruturas da Língua Portuguesa e que existe uma lei, que ampara e que protege o surdo na questão da escrita ( A lei 10.436 de 2002, Decreto 5.626 de 2005), que já foram mencionados neste trabalho.

E continua argumentando que “na questão da escrita existe essa lei que permite que o aluno escreva com a omissão dos conectivos da língua portuguesa, como as preposições, conjunções, os termos que fazem a coesão e a coerência de um texto e de um contexto” (PS) . Nesse sentido Fernandes (2012) explica que ainda que existem elementos na Língua Portuguesa como artigos, conjunções, preposições, e alguns tipos de verbos que não são sinalizados em Libras, isso acontece porque no Português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras esses recursos são espaciais e discursivos, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais.

A professora continuou comentando que o aluno acaba escrevendo só palavras soltas, então muitas vezes, se o profissional que estiver em sala de aula, não tiver preparado para receber esse aluno, e não entender que essa escrita é considerável, ele vai acabar dizendo que esse aluno não tem condições de estar naquele nível.

“O que acontece muitas vezes é que se este surdo tem um professor intérprete, mas que na maioria das vezes, o intérprete, o professor mediador, vai passar pra esse professor o que que o aluno quis dizer ali. O que ele tem de compreensão, porque ele pensa em sinal, escreve em sinal. Logo ele vai omitir alguns termos da língua portuguesa, alguns conectivos” (PS).

Verifica-se por este depoimento da professora, que além das dificuldades apontadas no estudo teórico como privação linguística na infância falta de apoio da

família, o aluno ainda tem a tendência a omitir alguns conectivos e termos da Língua Portuguesa, além de usar o verbo no infinitivo, isso ocorre devido a diferença linguística entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, Salles *et al.* (2004) nos relata que uma das dificuldades que o surdo apresenta em sua produção textual em português é a de fazer ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, tem dificuldade em organizar o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa.

Pode-se ter uma noção das dificuldades enfrentadas pelo surdo em seu processo de aprendizagem da escrita quando retomamos e enfatizamos esta frase de Perlin “ (...) escrevo numa língua que não é minha”.

O assunto do segundo tema foi sobre os recursos utilizados para que se consiga uma produção de sentido na escrita do aluno surdo.

PS menciona que para o surdo conseguir uma produção de sentido na escrita e pra que essa escrita tenha coerência e coesão, é importante fazer o uso de muito material de recurso visual, pois segundo suas palavras: “O que ele recebe é através dos olhos, então o que faz? ele fotografa a palavra, ele fotografa expressões, ele fotografa tudo que vê na frente dele. Então, através dessa fotografia que ele esmiuça e joga pra Língua de Sinais língua de sinais” (Ibid). A professora segue explicando que “[...] dessa forma, para o surdo faz sentido pois ele não consegue esmiuçar as coisas como nós ouvintes. Nós recebemos a todo momento informação, ele não” (Ibid). E segue dizendo: “[...] E como a Língua de Sinais não é uma língua que tem uma estrutura igual à Língua Portuguesa, uma língua com conectivos, de tempos verbais e concordância verbal e nominal, ele vai acabar escrevendo sempre no infinitivo” (Ibid).

Para que esse processo seja menos difícil é necessário recursos visuais específicos: “Então, para que ele tenha uma forma mais próxima da estrutura da Língua Portuguesa ele precisa estar sempre cercado de tecnologia, de recursos visuais para que ele possa assimilar todo o conteúdo da Língua Portuguesa que é dado no ensino comum” (ibid).

Método de ensino utilizado no CEADA de Campo Grande/MS para que o aluno surdo aprenda a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Em relação ao terceiro tema abordado a professora informa que a metodologia utilizada no CEADA é a análise contrastiva.

Salles *et al* (2004), ao se referirem ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, enfatiza que, por meio da análise contrastiva, o professor poderá explicar aos estudantes os elementos gramaticais inexistentes em Libras, como flexões de pronomes pessoais e o processo de concordância.

Nos estudos de Quadros e Schmiedt (2006) verificamos esta explicação bastante esclarecedora sobre o que vem a ser a análise contrastiva:

Ao fazer a análise explícita entre as duas línguas, estamos utilizando a lingüística contrastiva, ou seja, estamos comparando as semelhanças e diferenças entre as línguas em seus diferentes níveis de análise. Por exemplo, na língua portuguesa temos um conjunto de preposições que estabelecem algum tipo de relação entre o verbo e o resto da oração. Na língua de sinais, esta relação é estabelecida pelo uso do espaço incorporado ao verbo ou da indicação (apontação). (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.24).

A idéia não é uma simples transferência de conhecimento da L1 para a L2, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Por essa forma de ensino, o professor privilegia textos e não palavras isoladas, fundamentado na concepção discursiva de língua. Nessa abordagem, é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva (GERALDI, 1993). Para este autor, centrar o ensino no texto é ocupar-se e se preocupar com o uso da língua.

Nessa concepção, trata-se de pensar a relação de ensino como práticas de linguagem e, a partir da compreensão da funcionalidade da língua, aumentar as possibilidades de seu uso. Sendo assim, a tarefa do professor não é corrigir o estudante, visando à adequação morfosintática, mas ser um interlocutor ou mediador entre o texto e a produção de sentido que vai se concretizando nas atividades de sala de aula (GERALDI, 1993).

Em suma, o ensino da segunda língua para surdos se deve dar por meio de textos e não de palavras isoladas. O que vem a ser justificado por Svartholm:

“O significado é expresso pela colocação das palavras em sintagmas, frases e parágrafos em textos” (SVARTHOLM, 1998, p.43).

Para uma melhor compreensão do significado de textos, a autora recomenda que se trabalhe com unidades maiores do texto e que se esclareça o significado para as crianças na língua de sinais.

Segundo a professora entrevistada:

“[...] a análise contrastiva deixa que o aluno escreva da forma que ele compreende, que ele lê esse mundo. A forma como ele entende aquilo que ele está visualizando. Ele é quem vai escrever, ele vai produzir seu texto autonomamente e depois disso, aí sim nós vamos fazer uma reescrita dessa fala, dessa escrita dele, que ele produziu através do pensamento dele, pensamento em língua de sinais. E agora nós vamos traduzir para o português. Fazendo assim, esse aluno vai entender melhor, que existe diferença entre a estrutura da língua escrita e da língua de sinais que é uma Língua espaço-visual” (PS).

A professora explica que a partir daí começa um processo de correção, ou reestruturação, quando o professor vai inserir os “[...] conectivos, a coerência e coesão, a concordância verbal, nominal e tudo que existe dentro da estrutura da Língua portuguesa para o aluno colocar aquele texto dele, aquele pensamento dele” (Ibid). Ao fazer isso, a intenção da professora é “[...] pegar o que ele escreveu, e pedir para ele traduzir em Libras o que ele escreveu. O que tem sentido para ele” (Ibid).

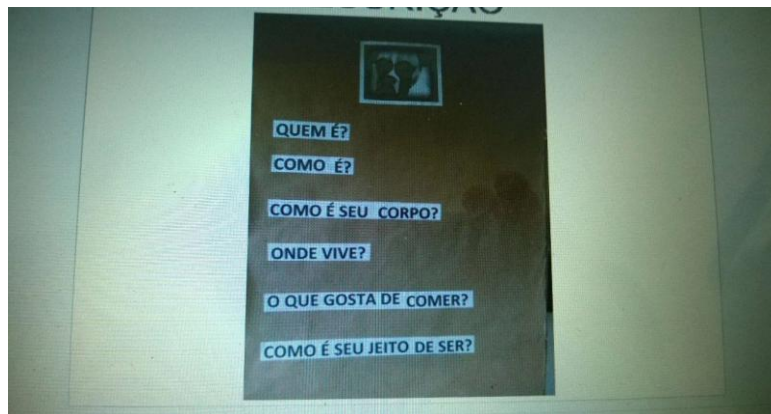
Percebemos a ênfase que a professora coloca na leitura e escrita como produção de sentido para o surdo, na língua na qual ele pensa: “A partir do momento que tem sentido, nós vamos colocar isso dentro da Língua Portuguesa, [...] ele vai escrever **como se fosse um ouvinte**. Mas ele **nunca** vai escrever **como um ouvinte**. Ele vai escrever em sinais, em Libras, **porque ele pensa em libras** (Ibid). Ou seja, mesmo que todo esse processo de letramento caminhe na direção de produção de sentido para o surdo, não podemos desconsiderar que ele escreve em uma língua que não é a sua, como já destacamos na fala de Perlin (2010).

Detalhando sobre o processo de construção de sentido pelo aluno, por meio do método da análise contrastiva, a professora explicou que o aluno produz o seu texto conforme ele entende o que está visualizando. Ele é quem vai escrever, produzir o texto autonomamente e não copiar mecanicamente como tem sido muito comum na prática de surdos em escolas regulares.

Neste processo o professor serve como mediador e perguntas são usadas para auxiliar na elaboração do pensamento, estas mesmas perguntas poderão servir para pesquisa de imagens na internet, por exemplo. Na imagem

seguinte há uma exemplo de atividade a partir da imagem de um cachorro, mencionado por uma aluna surda, como seu animalzinho de estimação. Ou seja, o tema que origina os textos é significativo, partem de conhecimentos prévios do contexto dos alunos.

Figura 1: Descrição sobre o cachorro de estimação.



Fonte: Imagem cedida por PS.

A professora explicou que os alunos escolhem a imagem correspondente a cada pergunta na internet, fazem *print screen*, imprimem, recortam e colam essa imagem ao lado da pergunta correspondente. A partir daí os estudantes confeccionam um cartaz.

Usando as perguntas a professora vai direcionando a linha de raciocínio. As imagens a seguir ilustram esse processo.

Figura 2: Fotografia do cachorro de estimação do aluno.



Fonte: Imagem cedida por PS.

Figura 3: Fotografias de tipos físicos de cachorros



Fonte: Imagem cedida por PS.

Figura 4: Fotografias de lugares onde vivem os cachorros



Fonte: Imagem cedida por PS.

Figura 5: Fotografias de alimentos de cachorro

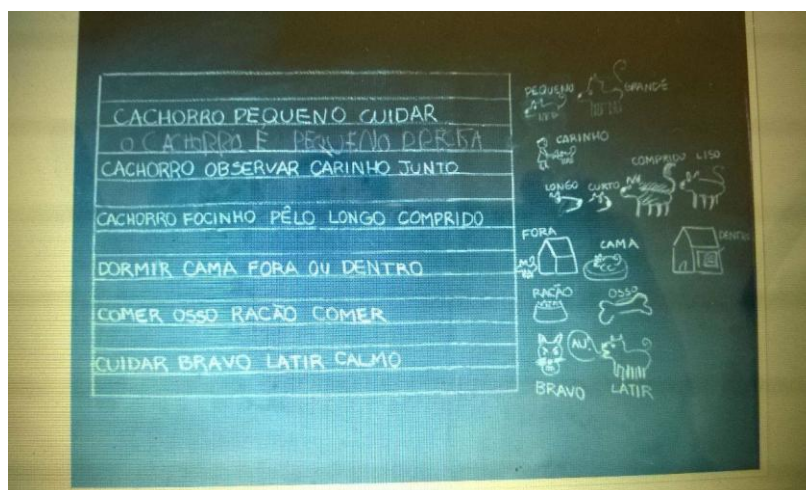


Fonte: Imagem cedida por PS.



Depois que o aluno escolhe a figura correspondente e monta o cartaz, a professora explicou que tem início a fase que ela denominou de interpretação. Nessa fase, ele vai sinalizar para a professora usando Libras e escrever a frase conforme sinalizou. A sequência de frases, então, será escrita no quadro, como na figura abaixo:

Figura 6: Frases escritas por surdos com desenhos correspondentes



Fonte: Imagem cedida por PS.

Para que o aluno visualize o que ele sinalizou, a professora escreve no quadro as frases na estrutura da Libras. Ao lado de cada frase o aluno faz desenhos com a ajuda da professora. A professora usa esse recurso visual para orientar o pensamento do aluno.

O primeiro desenho é de um cachorro pequeno e o outro de um cachorro grande, mostrando a diferença através do recurso da apontação (aponta com o dedo), para evitar interpretação errada.

No segundo desenho referente a segunda frase, vemos uma menina passando a mão na cabeça do cachorro, transmitindo a ideia de carinho.

Na sequência, vemos o desenho de um focinho longo e outro curto que tem a mesma intenção de comparar, para que o aluno perceba a diferença. Da mesma forma o desenho seguinte mostra dois cachorros, um com traços na forma de pêlos compridos e o outro sem os traços, dando a ideia de ter o pêlo liso.

Na quarta frase vemos o desenho de uma casa e o cachorro do lado de fora e a palavra FORA acompanhando o desenho, da mesma forma o cachorro deitado na cama de cachorro relacionando com a palavra CAMA. Logo na sequência o desenho de uma casa com a janela pintada, indicando que o cachorro está dormindo



dentro da casa, relacionando com a palavra DENTRO, e a pintura na janela indicando o cômodo que ele está.

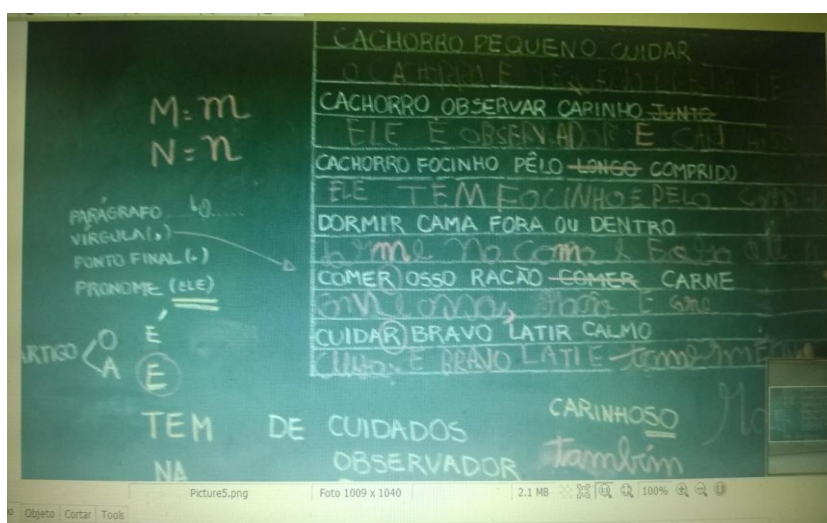
Na quinta frase vemos o desenho de um pote de ração e de um osso, tendo o cuidado de deixar claro que nem todo prato com alimento dentro é necessariamente ração.

Na sexta e última frase verificamos no desenho, que pela expressão da fisionomia do cachorro, ele está bravo, ao observar o desenho o aluno poderia não ter problema em relacionar essa figura com a palavra BRAVO. Agora, observe o outro desenho. Só de olhar, poderíamos dizer que relação a palavra LATIR tem com o desenho? O aluno saberia que **latir** é o que está expresso no balãozinho? Por esse motivo, é interessante que o professor faça questionamentos, tentando se aproximar da produção de sentido do aluno surdo.

Nesse sentido, de acordo com o que foi publicado no caderno de Educação Especial do (MEC.SEB,2012), onde explica que os recursos visuais precisam ser explorados, porém, as imagens precisam ter significado, deve-se verificar o que e como foi compreendido por esse público, e quando for necessário, abrir-se uma nova explicação, usando outros pontos de vista.

A seguir, a professora mostra como o aluno surdo reestrutura a sua produção de texto, e faz a avaliação com a ajuda da professora do que pode ser melhorado, como ilustrado na figura abaixo:

Figura 7: Frases escritas por alunos surdos com reestruturações



Fonte: Imagem cedida por PS.

Para uma melhor compreensão, transcrevo a reestruturação do texto, apresentado no quadro acima. Esta produção foi feita com base no conhecimento

de mundo do aluno e faz parte de um contexto significativo para o sujeito surdo. O aluno explica em sinais o que escreveu.

O texto é uma descrição sobre o animal de estimação do aluno.

Onde se lê: “CACHORRO - PEQUENO – CUIDAR “ - Frase na estrutura da Libras. (Substantivo, adjetivo e verbo no infinitivo). A professora acrescenta outros elementos: “O cachorro é pequeno, **precisa de cuidados**” – A frase é reestruturada com inserção dos verbos e conectivos da estrutura da Língua Portuguesa.

Onde está escrito: “**CACHORRO – OBSERVAR – CARINHO – JUNTO** A palavras “junto” e a letra “r” são retiradas para que a frase tenha coerência: “**Ele é observador e carinhoso.**” – Substituição do Substantivo comum (cachorro) pelo Pronome (Ele). Inserção de sufixos.

Onde se lê: **CACHORRO- FOCINHO – PÊLO – LONGO – COMPRIDO** – Palavras com mesmo sentido conforme o contexto, uma é eliminada: “**Ele tem focinho e pêlo comprido.**”

Nesta frase: “DORMIR – CAMA – FORA – OU – DENTRO”. Quando o aluno reestrutura a frase: “Dorme **na** cama **e** fora ou dentro.” usa a Conjunção Coordenada Aditiva “e”, dando a impressão que quer reforçar a ideia de opção causada pelo termo “ou”: “Dorme na cama fora.” ou “Dorme na cama dentro.”

Onde está escrito: “COMER – OSSO – RAÇÃO – **COMER** – CARNE”: Para a pessoa surda a intensidade é representada por meio da repetição, por esse motivo repete a palavra COMER. A frase reestruturada com a ajuda da professora fica da seguinte forma: “Come osso, ração e carne.”: nesta frase a palavra repetida é trocada pela virgula, e a professora explica, qual é a função da mesma.

Onde está escrito: “CUIDAR – BRAVO – LATIR – CALMO”. A frase reestruturada fica da seguinte forma: “Cuida **é** bravo lati **e também é** calmo.”: Supõe-se que nesta frase, o aluno quis reforçar a ideia das características do cachorro, usando o verbo “Ser” e a Conjunção Coordenativa aditiva: “também”.

Em uma análise geral e breve vemos que por não dominar o uso de pronomes, a palavra “cachorro” é repetida várias vezes. O aluno escreve lati ao invés de late, a troca de algumas letras é muito comum na escrita do surdo, tendo que se considerar na avaliação dessa escrita, que tais trocas são pequenos detalhes diante do avanço percorrido pelo surdo até chegar a esse nível de escrita.

Em suma, podemos destacar que por essa metodologia, o texto parte de um contexto significativo para o surdo, o texto é de autoria do sujeito surdo, não é mera cópia, aprende-se por frases e não por palavras soltas e as frases são necessariamente relacionadas à imagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa contemplou esferas de conhecimento como a Linguística aplicada, Letramentos e letramentos visuais, recursos utilizados para o ensino de uma segunda língua.

Buscando respostas em estudos já feitos por outros pesquisadores, através desta investigação, verifiquei que a melhor maneira de ensino aprendizagem para o surdo pode ser através do Bilinguismo e letramento visual.

Devido ao recorte que fiz, considerei neste estudo somente alunos surdos que tem a Libras como língua materna, pois a variedade de situações em que os aprendizes surdos chegam na escola, é bastante variada, existem surdos que não sabem a língua de sinais, pois foram educados por métodos oralistas, existem outros que não tiveram acesso, nem a uma, nem a outra forma de aprendizado.

Entende-se que na Educação para surdos é necessário ainda muito estudo na área, pois o desenvolvimento acontece através de um processo lento e divergente, devido a divisão que existe, pois na verdade não chegam a um consenso de qual método é mais adequado para educação destes indivíduos.

Verifiquei que existem diversos motivos que ocasionam as dificuldades que o sujeito surdo enfrenta no processo de letramento da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, dentre essas dificuldades destaco a falta de apoio da família em relação ao aprendizado da Libras, além disso a dificuldade em ter que escrever em uma língua que não é a sua, conforme palavras de Perlin(2010).

Constatai que existem métodos educacionais que vão se firmando e que são de muita relevância para o ensino aprendizagem do aluno surdo, como é o caso da metodologia de análise contrastiva, informada pela professora que entrevistei, pois valoriza o pensamento, a construção de sentido e a produção textual do aluno.

A razão de buscar respostas para os meus questionamentos em uma instituição especializada, foi com o intuito de conhecer a realidade dos alunos surdos, pois acredito que é necessário conhecer a realidade educacional dessas pessoas, com professores que já tenham mais experiência no assunto, pois pode ser de grande ajuda quando em nosso exercício profissional nos depararmos com um ou mais aluno surdo em sala de aula. Saber que na hora da avaliação de uma produção de texto, temos que ter um olhar para a diferença linguística, saber que

como ele tem um modo sensorial diferente de perceber e ver o mundo, devemos levar em conta essa diferença. “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. 2007, p.17).

Em suma, verifiquei que, para colaborar para que as diferenças linguísticas entre Libras e a Língua Portuguesa sejam minimizadas, é necessário que os professores procurem ter conhecimento dessa diferença, buscando entender as limitações na escrita do aluno surdo e procurar conhecer e aprimorar processos metodológicos que possibilitem a construção de sentido no processo de aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Verificar o que está dando certo e aprimorar cada vez mais os métodos de ensino para facilitar o desenvolvimento do aluno surdo na escola regular.

Estas constatações reforçam a necessidade de uma disciplina específica no curso de licenciatura em Letras para formação de professores em Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

## REFERÊNCIAS

BARROS, M. E. ELiS – Escrita das Língua de Sinais: proposta teórica verificação prática. Dissertação de Doutorado em Linguística. Florianópolis/SC-2008

BRASIL. Congresso nacional. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União** Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto Federal Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Relatório do grupo de trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue** – língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília. MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio a gestão educacional. Caderno de educação especial: a alfabetização de criança com deficiência: uma proposta inclusiva/ Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: Mec, SEB, 2012.

BRITO, L.F Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Série Atualidades Pedagógicas). In: **Brasil, Secretaria de Educação Especial**, Brasília, 1997. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-ensino-da-libras-lingua-brasileira-de-sinais-nas-escolas-de-ensino-fundamental/25014/#ixzz4D626OtVi>

CASARIN, M. M. **Modulo VII- Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos.** São Paulo, 2011. Disponível <[elaineaee.blogspot.com.br/2011/11/atendimento-educacional-especializado-8724.html](http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/11/atendimento-educacional-especializado-8724.html)>acesso em 14/03/2016.

CICCONE, M. M. C. **Considerações sobre os fundamentos básicos da Comunicação Total.** In: CICCONE, M. **Comunicação Total: introdução, estratégias a pessoa surda.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DORZIAT, Ana. **Bilinguismo e Surdez:** para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Processos e projetos pedagógicos.** Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDEZ, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro. Agir, 1990.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidade, diferenças, contradições e mistérios**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2003.

\_\_\_\_\_. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba, SEED SUEDEE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: Algumas considerações**. Curitiba, SEED SUEDEE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras**. 2.ed. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2012.

GARCIA, M.N. Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma segunda língua: O Português Escrito. **Dissertação de Mestrado-UFPE-Recife**, 2007.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Língua e cognição numa perspectiva sócio-interacionistas**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

MOREIRA, P. A. L. **O fator linguístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda**. Salvador: Revista virtual de cultura surda e diversidade, 2007. <Disponível [www. Editora-arara-azul.com.br/revista/03/compart1.2.php](http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/compart1.2.php)> acesso em 05/01/2016.

OLIVEIRA, J.C. de. **Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico**. Dissertação (mestrado). UFSC. Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **A escrita do surdo: Relação texto e concepção**. UFJF, Juiz de Fora, 2002. Disponível [<file:///C:/Users/Casa/Documents/A%20ESCRITA%20DO%20SURDO%20RELAÇÃO%20TEXTO%20E%20CONCEPÇÃO.html>](file:///C:/Users/Casa/Documents/A%20ESCRITA%20DO%20SURDO%20RELAÇÃO%20TEXTO%20E%20CONCEPÇÃO.html) acesso em 28/03/2016.

PEREIRA, Maria Cristina da C. (org) **Orientações Curriculares e preposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental.** São Paulo: secretaria da educação do estado de São Paulo, 2008.

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

QUADROS, R. M.; SCHIMIEDT, M. Ideias para ensinar português para estudantes surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SÁ, N.L. **Educação de surdos: A Caminho do Bilinguismo.** Niterói: EDUFF 1999.

SACKS, O. **Vendo Vozes.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, H.M.M.L.et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC; SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004.2 v.

SANCHES, C. **La increíble y triste história de la sordera.** Caracas: Editorial Ceprósord, 1990.

SANTOS, F.M.A.dos. **Marcas da líbras e indícios de uma interlíngua na Escrita de surdos em Língua Portuguesa.** 254 f. il.2009. Dissertação ((Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9 (atualizado em 2010).

SILVA, M.A.B.da. **A atividade pedagógica como estratégia de motivação: Implicações no desempenho de alunos surdos na produção escrita em Língua Portuguesa.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2007.

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



SILVINO, F. F.. **Letramento Visual**. In: Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SIMPLICIO, V. **A importância do ensino da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais nas escolas de ensino fundamental**. Disponível em <[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_20167/artigo\\_sobre\\_a\\_import%C3%82ncia\\_do\\_ensino\\_da\\_libras\\_%E2%80%93\\_l%C3%8Dngua\\_brasileira\\_de\\_sinais\\_nas\\_escolas\\_de\\_ensino\\_fundamental](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_20167/artigo_sobre_a_import%C3%82ncia_do_ensino_da_libras_%E2%80%93_l%C3%8Dngua_brasileira_de_sinais_nas_escolas_de_ensino_fundamental)>, acesso em 11/01/2016.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP; autores associados; Bragança Paulista, SP:EDUSF,1999.

STOKOE, W.C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

SVARTHOLM, K. **Aquisição de segunda língua por surdos**. Espaço: informativo técnico científico do INES, n. 9. 1998.