



**Pró-Reitoria de Graduação
Curso de Letras
Trabalho de Conclusão de Curso**

**A EXPRESSÃO EM PORTUGUÊS-POR-ESCRITO DE
ESTUDANTES SURDOS UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE
FUNDAMENTADA NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Autora: Renata Nogueira Alexandre da Silva
Orientadora: Prof^a MSc. Layane Rodrigues de Lima**

**Brasília - DF
2012**

RENATA NOGUEIRA ALEXANDRE DA SILVA

**A EXPRESSÃO EM PORTUGUÊS-POR-ESCRITO DE ESTUDANTES SURDOS
UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE FUNDAMENTADA NA TRAJETÓRIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Letras da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em Português e Literaturas em Língua Portuguesa e Inglês e Literaturas em Língua Inglesa.

Orientadora: MSc. Layane Rodrigues de Lima

Brasília
2012



Monografia de autoria de Renata Nogueira Alexandre da Silva, intitulada “A EXPRESSÃO EM PORTUGUÊS-POR-ESCRITO DE ESTUDANTES SURDOS UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE FUNDAMENTADA NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA” apresentada como requisito parcial para obtenção de do grau de Licenciada em Letras da Universidade Católica de Brasília em 13 de junho de 2012, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof^a MSc. Layane Rodrigues de Lima
Orientadora
Universidade Católica de Brasília - UCB

Prof. MSc. Gláucio de Castro Júnior
Universidade de Brasília - UnB

Prof^a Esp. Synthia Patrícia Lemes
Universidade Católica de Brasília - UCB

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu amado Cristo, que sempre ao agraciar-me com a Sua presença, fazia com que nela eu encontrasse força e alegria para nunca desistir dos meus sonhos e assim, chegar até aqui. Obrigada Senhor!

Aos meus pais, José e Josefa, que com carinho e proteção me repassaram valores fundamentais como respeito e integridade. Este trabalho é fruto do incentivo de vocês.

Ao meu irmão e à minha irmã, Rodrigo e Raquel, que sempre me protegeram e juntos aprendemos o significado de partilhar.

À minha orientadora, Layane Rodrigues de Lima, que soube conduzir com sabedoria e inteligência a minha curiosidade em torno da temática sobre a surdez e por ter acreditado em mim; juntas finalizamos este trabalho.

Aos estudantes surdos que aceitaram participar da pesquisa. A contribuição de vocês foi peça fundamental, pois, sobretudo, pude aprender muito sobre os surdos.

A todos os meus amigos e, em especial, os do curso de Letras: Josilei Souza, Leandro Mendes, Marcos Antônio, Sabrina Aparecida e Natália de Araújo; com vocês troquei conhecimento e ótimos momentos.

Aos avaliadores, Prof^a. Synthia e Prof. Gláucio, por aceitarem o convite em participar da minha banca.

E finalizando, agradeço aos professores Messias Ramos e Falk Moreira, pois por meio de vocês pude conhecer mais a Libras.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

SILVA, R. N. A da. **A expressão em português-por-escrito de estudantes surdos universitários**: uma análise fundamentada na trajetória da educação básica. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento do Português-Por-Escrito (PPE) de três informantes, todos estudantes surdos universitários. A escolha para a participação deles teve como exigência que fossem estudantes surdos universitários e dentre eles tivessem surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e surdos que se comunicassem somente por leitura orofacial. O interesse em estudar a respeito desse tema surgiu com o intuito de saber se as condições oferecidas a eles para a apropriação do PPE durante a sua trajetória na educação básica permitiram-lhes um nível elevado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Entendendo que essa apropriação é um processo contínuo, para que pudéssemos coletar os dados da pesquisa, foram feitas três produções escritas pelos surdos, dentre elas estavam dois questionários, sendo o primeiro linguístico e o segundo informativo a respeito da trajetória na educação básica e a última coleta foi uma produção escrita orientada que buscava informações quanto à garantia da acessibilidade desses estudantes no ensino superior. Com o resultado da pesquisa, percebemos que os informantes possuem nível elevado de apropriação do PPE e constatamos que os surdos são capazes de aprender uma segunda língua e ainda que podem ser usuários proficientes, bastando somente que seja realizado um trabalho por parte de professores que considerem metodologias adequadas para o ensino-aprendizagem desses estudantes.

Palavras-chave: Aquisição. Segunda língua. Português. Libras. Surdos universitários.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the development of written Portuguese of three informers who are deaf university students. The choosing of informers to participate on the research required that they should be deaf university students and that among them there were Libras (Brazilian Sign Language) users and also deaf people who communicate only through lip reading. The interest on studying this subject arose with the purpose of knowing if the conditions for the appropriation of written Portuguese they faced during their basic education trajectory helped them achieving a high level of development on the knowledge of Portuguese as a second language (2L), knowing that this appropriation is a continuous process. In order to collect the research data, three written pieces were produced by the deaf students, being the first a questionnaire on linguistics, the second a questionnaire inquiring information about their basic education trajectory and the last one was an oriented written production, which aimed to collect information about guarantees of access to college for these students. The research showed that the informers had a high level of appropriation of written Portuguese and that deaf people are capable of learning a second language and become proficient users of it, requiring only from the teachers the usage of methodologies that are adequate for the teaching-learning process of those students.

Keywords: Acquisition. Second language. Portuguese. Libras. Academic deaf.

SUMÁRIO

SIGLAS E CONVENÇÕES USADAS	8
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	11
REVISÃO DE LITERATURA	11
1.1 ORIGEM E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	11
1.1.1 <i>Aquisição de Primeira Língua (L1)</i>	13
1.1.2 <i>Aquisição de Segunda Língua (L2) por surdos</i>	15
1.2 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA LIBRAS	20
CAPÍTULO II	23
EDUCAÇÃO DOS SURDOS E LEGISLAÇÃO	23
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL.....	23
2.2 BILINGUISMO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	27
2.3 A ENTRADA DOS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	30
CAPÍTULO III	33
METODOLOGIA	33
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	33
3.2 COLETAS DE DADOS	34
3.2.1 <i>Informantes</i>	34
3.2.2 <i>CORPUS</i>	38
3.2.3 <i>Procedimentos da coleta de dados</i>	38
CAPÍTULO IV	40
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS	40
4.1.1 <i>Bloco 01</i>	40
4.1.2 <i>Bloco 02</i>	44
4.2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS	52

SIGLAS E CONVENÇÕES USADAS

Libras – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

PPE - Português- Por-Escrito

GU – Gramática Universal

DAL – Dispositivo de Aquisição de Linguagem

IL – Interlíngua

SVO – Sujeito Verbo Objeto

INES – Instituto de Educação dos Surdos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

IES – Instituição de Ensino Superior

INTRODUÇÃO

Ultimamente, há o crescente interesse em torno do estudo sobre a língua de sinais, em especial, a Libras (Língua Brasileira de Sinais). O interesse pelo estudo dessa língua ocorre devido ao espaço que ela cada vez mais vem ocupando. Uma vez que, se são crescentes os estudos sobre Libras, logo compreendemos que os seus usuários, no caso os surdos, estão sendo incluídos e ampliando a sua participação na sociedade. Participação essa vista como uma vitória para a Comunidade Surda, devido às antigas práticas educativas que desvalorizavam o sujeito surdo, a sua identidade.

No entanto, após muitas lutas em busca de condições propícias para o aprendizado, houve mudanças significativas a partir da regulamentação da Lei nº 10.436/2002, por meio do Decreto nº 5.626/2005 que garantiu aos surdos serem ensinados por meio da língua de sinais, dessa forma apresentando-se como um fator de extrema importância para Comunidade Surda. Foi com essa Lei que se oficializou a Libras, reconhecendo-a como um sistema linguístico com estrutura gramatical própria, além de se confirmar que por meio dela pode-se ter uma comunicação fluente, garantindo, assim, a possibilidade de, por meio dela, os estudantes surdos serem educados desde o início de sua vida escolar. Isso possibilita ao surdo que, além de dominar a Libras como sua primeira língua (L1), posteriormente, de modo sistemático, possa também aprender a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como a sua segunda língua (L2).

Verificando que, antigamente, a prática pedagógica empregada na educação de surdos não priorizava o ensino da língua de sinais, apenas o ensino oral, o presente trabalho surgiu a partir da necessidade e do interesse em pesquisar sobre a temática focada na expressão do Português-Portuguesa-Escrito (PPE) de estudantes surdos universitários. Pretendemos mostrar o grau de desenvolvimento linguístico e o domínio de cada informante quanto à aprendizagem da segunda língua (L2). Ainda assim, para conhecermos quais foram as condições propiciadas e favorecidas para que ocorresse o aprendizado da Língua Portuguesa e também a relação desses estudantes com os professores e estudantes ouvintes.

Para conhecermos como eram as condições do aprendizado e a relação com os membros da escola, buscamos em forma de questionário saber como foi a trajetória na educação básica. Pois, será nessa recordação que poderemos verificar o nível e o estágio de interlíngua dos informantes, descritos por Brochado (2003). E sobre como está sendo a experiência no ensino superior, foram coletadas produções textuais. Nessas produções,

também iremos verificar, além da apropriação do PPE, questões quanto à garantia de acessibilidade aos estudantes surdos, conforme explicitados no Decreto nº 5.626/2005.

Desse modo, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, será apresentada a fundamentação teórica na qual iremos discutir a origem da linguagem, os primeiros sinais que Ferdinand de Saussure já vinha mostrando de como se dava a aquisição da língua. Caminhando por Skinner (1978), abordagem comportamental, Chomsky (1998), abordagem inatista, e Furth (1969) ao falar de Jean Piaget, abordagem interacionista. Partindo das diversas abordagens, explicitaremos sobre aquisição de primeira língua (L1), tanto por surdos como ouvintes e os períodos linguísticos e pré-linguísticos. Em aquisição de segunda língua (L2), observaremos as características de como se dá esse processo, com o foco voltado para os surdos quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita, além das questões de interlíngua. Salientaremos também neste capítulo as práticas de leitura e escrita significativas para um melhor desenvolvimento desses estudantes, os aspectos do português-por-escrito e as características estruturais da Língua Portuguesa e da Libras.

No segundo capítulo, discutiremos sobre a história da educação dos surdos no Brasil e legislações, o bilinguismo como proposta educacional e a entrada dos surdos no ensino superior.

No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia, as condições para a realização da pesquisa, o perfil dos informantes e a construção e formação do *corpus* da pesquisa, em que foram solicitadas produções escritas realizadas pelos informantes.

O quarto capítulo será destinado para a descrição e análise dos dados. Serão analisadas em forma de blocos as respostas que se configuram como mais recorrentes entre os informantes, verificaremos o desenvolvimento quanto ao “português-por-escrito” e as maiores dificuldades e barreiras enfrentadas por eles durante a trajetória na educação básica e como está sendo a experiência dos informantes no ensino superior, levando em consideração as questões quanto à garantia de acessibilidade.

Por fim, apresentaremos as considerações finais.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica que norteia a pesquisa. Veremos teorias distintas sobre a origem da aquisição da linguagem (1.1), e a partir disso, buscaremos compreender como ocorre o processo de aquisição da primeira língua (L1) (1.1.1), e seguidamente (1.1.2) será apresentado como é desenvolvido o aprendizado de segunda língua (L2) por surdos. Neste tópico, haverá dois desdobramentos importantes, os quais centrarão questões referentes ao ensino de leitura e escrita para surdos, (1.1.2.1), em que será descrita a necessidade da elaboração de metodologia pedagógica específica para o ensino dos estudantes surdos, e (1.1.2.2) falará sobre o “português-por-escrito” (PPE)¹ por surdos, o qual descreverá a modalidade da Língua Portuguesa escrita ensinada em escolas de ensino regular para os estudantes surdos objetivando propiciar aos aprendizes o desenvolvimento dessa habilidade de modo eficaz. No título 1.2 Discutiremos também (1.2) sobre as características estruturais da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

1.1 ORIGEM E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Ao iniciarmos a discussão sobre a aquisição da linguagem, faz-se necessário percorrer pelo aspecto histórico referente à sua origem.

Dentro das interpretações a respeito da linguagem, podemos citar como exemplo a visão sobre a criação do mundo, relacionada ao contexto presente nas religiões cristãs. Há também alguns aspectos míticos com a presença de contos referente ao surgimento do uso da linguagem. Porém, com todos esses aspectos, os cientistas contrários a essa visão superficial, por não haver um embasamento lógico sobre o desenvolvimento da linguagem, procuraram então compreendê-la a partir da evolução da espécie.

Quanto a isso, foi percebido que a linguagem humana nos componentes físicos e mentais não é igual a nenhum outro tipo de linguagem animal. O homem tem a capacidade mental de adquirir qualquer língua, essa capacidade seria inata. Com isso, Charles Darwin, um dos cientistas precursores nos estudos sobre a origem do homem, afirma quanto à faculdade da linguagem que: “[...] podemos com confiança crer que o uso continuado e o desenvolvimento desta faculdade deve ter agido sobre a própria mente, colocando-a em

¹ A expressão “português-por-escrito” (PPE), de acordo com Lima (2010), foi adotada por Grannier (2002), ao distinguir o português oral-auditivo do português escrito pelos surdos. Este assunto será explicitado em 1.2.

condições de formular longas cadeias de pensamento” (DARWIN, 1974, p. 109 apud SALLES, 2004, p. 66).

Diante dessa infinidade de possibilidades que a mente tem em formar longas cadeias de pensamentos, essa percepção possui um enfoque voltado à concepção inatista, que vinha sendo sinalizada pelo linguista Ferdinand de Saussure, no início dos estudos sobre a linguística moderna, o qual traçava a diferença existente entre língua e linguagem. A primeira caracteriza-se por ser “[...] uma parte essencial e indubitável, sendo ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem” (SAUSSURE, 1975, p. 17), todavia, a segunda é “[...] multiforme e heteróclita, não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos”, continua o mesmo o autor (1975, p. 17). Mediante tais distinções, e visto que o homem possui capacidade em adquirir uma língua, Saussure apontava que esta habilidade da faculdade da linguagem era vista como: “[...] o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele” (SAUSSURE, 1975, p. 17).

Essa abordagem referente à faculdade da linguagem não se limita apenas ao que foi sinalizado por Saussure, houve a formulação de outra hipótese, denominada como “hipótese de Sapir-Worf” (LYONS, 1987, p. 276), sendo compreendida da seguinte maneira: “A hipótese Sapir-Worf, como é normalmente apresentada, combina determinismo lingüístico (‘A linguagem determina o pensamento’) com relatividade lingüística (‘Não há limites para a diversidade estrutural das línguas’)

Apesar de Saussure juntamente com a hipótese de Sapir-Worf sinalizarem sobre a aquisição da linguagem, não houve um maior aprofundamento, por parte deles no que tange aos estudos sobre esta temática, e somente anos após que o linguista Noam Chomsky retoma a este assunto, com o intuito de compreender como se desenvolve tal faculdade. Sobre esse estudo, discutiremos na abordagem inatista (cf. 1.2).

Skinner (1978), ao iniciar os estudos referentes à aquisição da linguagem, focalizou-se na questão que direcionava a faculdade da linguagem ao quesito da reprodução de estímulos e respostas que o outro sofria devido às condições presentes no meio externo que interferia no comportamento da pessoa. Quanto a isso, Skinner ressalta que “[...] o que ocorre quando um homem fala ou responde a uma fala é claramente uma questão a ser respondida com os conceitos e técnicas da psicologia enquanto ciência experimental do comportamento” (SKINNER, 1978, p. 19). Com isso, a abordagem comportamentalista possui um enfoque maior no desempenho e não na competência.

No entanto, contrária à visão comportamentalista, a Abordagem Inatista possui uma visão mais abrangente a respeito da linguagem. Nessa abordagem, a faculdade da linguagem é vista como um órgão em que há particularidades específicas quanto ao início do seu funcionamento. Essas particularidades são referentes à atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial, considerado algo geneticamente determinado, e o curso da experiência (CHOMSKY, 1998). O estado inicial na perspectiva de Chomsky é entendido como a Gramática Universal (GU), pois é considerado o estado mais puro da faculdade da linguagem (QUADROS, 2008), no qual há a presença de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) intrínseco à mente humana. Com isso, a criança é dotada de capacidade para adquirir qualquer outra língua, desde que exposta a esta em fase de aquisição, por possuir uma disposição inata (CHOMSKY, 1998). O curso da experiência tem relação com a adaptação das variedades existentes em cada língua e assim pode ser compreendido como o valor final no processo da aquisição.

Com características familiares à Abordagem Inatista, a Abordagem Interacionista, iniciada por Jean Piaget e outros, enfatiza a presença de mecanismos que ligam estruturas relacionadas aos aspectos internos referentes à aquisição da linguagem. No início da fase de aquisição, a criança desenvolve a capacidade de distinguir o significado do significante². Essas imagens mentais possuem um enfoque cognitivista, pois Piaget considerava que a capacidade em distinguir esses dois aspectos era um mecanismo que interligava o conhecimento com o meio.

Dessa forma, foi a partir dessas abordagens que teóricos interessados no estudo sobre aquisição da linguagem procuraram maiores explicações a respeito de como se dava o processo de aquisição de primeira língua (L1) e segunda língua (L2), buscando compreender os estágios dos períodos pré-linguístico e linguístico. Esses estágios ocorrem nas línguas de modalidades oral-auditiva e visual-espacial, no caso das línguas de sinais (QUADROS, 2008). No entanto, cada um com as suas especificidades no processo.

1.1.1 Aquisição de Primeira Língua (L1)

² Para Saussure (1975, p. 80), o significante diz respeito à imagem acústica, “a impressão psíquica dêsse som, [...] a representação que dêle nos dá a representação dos nossos sentidos”. Em contrapartida, o significado é a ideia psíquica que fazemos sobre o significante.

Todo e qualquer mecanismo relativo ao processo de aquisição de primeira língua (L1) percorre o mesmo trajeto, pois há determinação de níveis de estágios que são similares, sendo eles subdivididos em períodos pré-linguístico e linguístico. Porém, tanto ouvintes como surdos na aquisição da L1 não percorrem, necessariamente, os mesmos períodos.

Como mencionado, na abordagem inatista, a aquisição de L1 é realizada mediante o contato inicial que uma criança faz com os falantes nativos da língua com os quais ela está em contato. Nesse primeiro contato, Chomsky (1998) nos chama atenção quanto à faculdade da linguagem, que nessa fase inicial é chamada de Gramática Universal (GU). Nesse estágio da aquisição da L1, são determinadas as expressões peculiares da língua materna, juntamente com os seus sons e significados característicos.

Assim, também ocorre com os falantes da língua de sinais, apesar de não possuírem a capacidade de reconhecer o som, dependendo do grau de surdez, podem sim, compreender o sentido das coisas que os rodeiam por meio das experiências visuais.

A língua de sinais é:

[...] uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. Nas línguas de sinais as relações gramaticais são específicas pela manipulação dos sinais no espaço. [...] são produzidas em um espaço na frente do corpo que se estende do topo até a cintura, tendo como distância entre a mão direita e a esquerda estendidas lateralmente (GUARINELLO, 2007, p. 51).

A língua de sinais é considerada como a língua natural dos surdos. Ela é caracterizada como o instrumento linguístico particular do povo³ surdo. Scliar-Cabral (1988 apud QUADROS, 1997, p. 84) aponta que no caso de surdos em fase propícia para a aquisição da língua natural, não forem expostos ao convívio da comunidade surda, podem ocorrer “danos irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo”.

O período pré-linguístico é considerado como aquele que surge nos primeiros meses de vida com o *balbucio*. Os sons produzidos pelo bebê possuem uma ordenação progressiva, ao iniciar-se com vogais anteriores, e depois, eles passam a produzir o uso de sílabas que possuem uma ordem com a presença de consoantes e vogais (QUADROS, 2008).

Após essa fase, inicia-se o período linguístico, no qual há a presença do *estágio de uma palavra*, e a criança começa a produzi-la por volta dos dois anos de idade. Nesse estágio, ela reproduz palavras que fazem parte do seu cotidiano, apesar de ainda não ter adquirido completamente as características fonológicas (QUADROS, 1998). Quanto aos surdos,

³ Modo como a autora Strobel (2009), surda, descreve os surdos, pois ao defini-los como “povo” recai a característica ligada à origem, cultura e principalmente no que diz respeito ao código linguístico utilizado por eles que é a língua de sinais, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

denomina-se como *estágio de um sinal*, e, por volta dos doze meses, a criança surda começa a apresentar gestos que se diferem dos sinais.

O *estágio de duas palavras*, ouvintes, e *primeiras combinações*, surdos, começam a desenvolver-se a partir de dois anos, porém, não há como determinar realmente quando iniciam a fazer tal distinção. Tanto ouvinte como surdo começam a observar a língua que estão adquirindo e assim são feitas as combinações, ambos perpassam por um processo análogo (QUADROS, 2008).

O último estágio caracteriza-se por ser de *múltiplas combinações*; nele as crianças conseguem formular e classificar as palavras, que já possuem uma evolução significativa. Quadros (2008) relata que crianças surdas passam por uma fase vista como uma explosão do vocabulário, pois começam a realizar distinções derivacionais. De acordo com a autora, “[...] as crianças começam a usar formas idiossincráticas para diferenciar nomes de verbos” (QUADROS, 2008, p. 77).

1.1.2 Aquisição de Segunda Língua (L2) por surdos

Na aquisição de uma segunda língua (L2), já não mais a vemos como oriunda de um processo natural, pois o aprendiz passa de um estágio monolíngue para o bilíngue; por esse motivo, é necessário que, a princípio, tenha-se adquirido uma primeira língua para que, posteriormente, consiga desenvolver a segunda.

Para Ellis (1994), a aquisição de uma L2 significa ser qualquer língua falada diferentemente da L1, sendo ela aprendida dentro ou fora da sala de aula. Além disso, a L2 também pode desempenhar um papel institucional ou social no local que está sendo aprendida.

Quando direcionamos o aprendizado de L2 ao contexto linguístico dos surdos, compreendemos a sua L1 como a língua de sinais, e a L2, no caso de surdos brasileiros, é a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, sendo ela aprendida de modo visual. Salles et al (2004, p.75) salientam que “[...] a aquisição de L2 resulta em representações mentais cujo ponto de partida são os princípios e as categorias estabelecidos pela experiência lingüística prévia.”

Brochado (2003, p. 37) destaca que, para que o falante surdo alcance um nível elevado neste processo simultâneo com a L2, deva haver um seguimento que priorize o

conhecimento explícito e o torne independente do implícito, em que “este é internalizado no processo de comunicação, separado daquele que é relacionado à consciência da língua”.

Esse conhecimento explícito é, para Quadros (1997), delimitado pela instrução dirigida, mediante um contexto relacionado à educação formal. Contudo, deve-se permitir ao estudante oportunidades de comunicação na L2, possuindo constantemente a intervenção do professor para auxiliar o aprendiz (BROCHADO, 2003).

Para compreender sobre a distinção entre estes dois termos, “aquisição e aprendizagem”, Brochado (2003), baseada no modelo de Krashen (1984) sobre os estudos referentes ao ensino/aprendizagem de línguas, faz uma comparação entre ambas e as distingue da seguinte maneira: “[...] **aquisição** é um processo que ocorre no campo do subconsciente funcionando por força da necessidade de comunicação [...]. A **aprendizagem** é o estudo consciente e organizado da língua” (BROCHADO, 2003, p. 38, grifo nosso).

Quanto a esta abordagem desenvolvida por Krashen (1984) a autora relata que o ensino de L2 é formado a partir de três elementos fundamentais: o *input* que são os dados externos que o aprendiz está exposto, o organizador, onde são mantidos os dados aprendidos no subconsciente e o filtro afetivo, que é a parte do cérebro que retira do *input* aquilo que foi registrado pelo organizador. Além desses elementos, há presença de um monitor gramatical, este, de acordo com Quadros (1997), serve para correção da atuação linguística em ocasiões não espontâneas.

Nesse envolvimento entre o *input* e o filtro afetivo, deve-se atentar para o fato de vários fatores afetivos como motivação, confiança e ansiedade serem fundamentais para o desenvolvimento do aprendizado. Caso o filtro afetivo esteja em um nível negativo, pode ocasionar um bloqueio no aprendizado, como também, se em nível elevado, pode não ser tão eficaz para concretizar o objetivo (BROCHADO, 2003).

Dessa maneira, podemos considerar que a aquisição de uma L2 é opcional, porém, Lima (2010) ao citar Ellis (1994) destaca que essa modalidade pode ser dividida em duas categorias: a primeira refere-se à aquisição de uma língua propriamente dita, e nessa categoria, inserimos o português, pois o seu aprendizado se torna, primeiramente, um fator social devido ser a língua majoritária, que seja aprendido pelos surdos após a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como L1, e a outra diz respeito ao aprendizado de qualquer língua estrangeira.

Lima (2010) descreve quanto à segunda língua (L2), que há a presença de características gerais que a determinam em relação ao seu processo de desenvolvimento, e esses aspectos são ligados da seguinte forma: erros são referentes ao desenvolvimento do

aprendiz, em que relata o andamento da transferência da L1 para a L2; variações são formas de uso da língua-alvo e são empregadas conforme as circunstâncias do contexto linguístico e situacional; fatores sociais e afetivos interferem quanto ao grau de proficiência da língua-alvo, em que fatores como “personalidade, socialização, motivação e ambiente” (LIMA, 2010, p. 9) são fundamentais na interferência do desenvolvimento do aprendizado; e, por fim, a interlíngua (IL) que são sistemas intermediários entre a L1 e a L2, em que fatores influenciados, não só pela L1, mas também pela interlíngua, interferem no desenvolvimento dos aprendizes, informando o estágio de aquisição da L2.

Quando fazemos uma relação sobre a interlíngua voltada para o contexto da aquisição da língua oral pelos surdos na sua modalidade escrita, Salles et al (2004) acrescentam a necessidade de serem considerados os aspectos da interlíngua (IL), pois em ambas as línguas há fatores singulares que as distinguem, pois “[...] o sucesso na aquisição da língua oral por surdos depende de que sejam consideradas essas variáveis, por um lado, e as diferenças cruciais nas modalidades oral-auditiva e visuo-espacial, por outro” (SALLES et al, 2004, p. 78).

Diante do que foi exposto, percebe-se a importância e a influência que a aquisição da L1 tem sobre a L2, pois é nela que serão buscados os dados para o desenvolvimento linguístico da L2 e que ajudarão no seu domínio, principalmente quando se trata da leitura e escrita.

1.1.2.1 Leitura e escrita

Quando buscamos compreender como se dá o processo de apropriação da leitura e escrita pelos estudantes surdos, há uma diversidade de fatores que, a princípio, apresentam-se como obstáculos. Dentre esses obstáculos está a falta de valor significativo dado pelos surdos dessas práticas pelo motivo de as duas línguas estarem inseridas em contextos linguísticos distintos. Isso ocorre porque a criança ouvinte desde o seu nascimento é exposta à sua língua natural e por isso desenvolve todo o aparato que lhe permite compreender a relação entre a língua falada com a leitura, e, posteriormente, à escrita (BROCHADO, 2003). Outra forma que limita a aprendizagem diz respeito à falta de formação, compromisso e dedicação quanto ao tratamento que é dado sobre a prática da leitura e escrita aos estudantes surdos, correspondendo ao desconhecimento da língua de sinais.

Quadros (1997) destaca que é de essencial importância os professores dominarem a língua de sinais, pois com isso torna mais significativa a prática da leitura e da escrita pelos surdos. Nessa perspectiva, Brochado (2003) menciona que os surdos possuem capacidade de serem competentes leitores e escritores.

Por esse motivo, o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes surdos a partir dessas duas práticas deve ser considerado como estratégias adequadas em que sejam visualizadas as características que distinguem a língua oral da língua de sinais, pois para o ouvinte “[...] falar e ouvir são variantes de uma mesma estrutura lingüística” (QUADROS, 1997, p. 98).

Karnopp (2011) relata que o trabalho realizado com os surdos para o desenvolvimento dessas habilidades não exploram aspectos voltados à estrutura e funcionamento da língua, o que implica nas relações existentes entre a língua de sinais e a língua portuguesa oral. Com isso, impossibilitando-os de serem sujeitos letrados.

Por letramento, entende-se como: “[...] o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (BOTELHO, 2010, p. 63 apud SOARES, 1998, p. 36-37).

Apesar do enfoque da comunicação oral ser predominante, a língua de sinais possui papel de extrema importância na integração e desenvolvimento da comunicação dos sujeitos surdos, pois é ela que permitirá a construção de sentidos dos que leem e escrevem, além de ser considerada como um ato fundamental para o desenvolvimento do surdo como estudante, profissional e cidadão.

No entanto, para que possam ser desenvolvidas novas práticas pedagógicas, faz-se necessário que haja escolas comprometidas com a educação dos surdos e com atendimento específico, na busca de uma nova proposta escolar que venha a sanar as dificuldades de aprendizado que possam surgir na escolarização. Esta abordagem educacional é denominada como *bilinguismo*⁴.

1.1.2.2 O português-por-escrito dos surdos

A expressão “português-por-escrito” (PPE), de acordo com Lima (2010), foi adotada por Grannier (2002), a qual distingue o “português-oral-auditivo” do português escrito pelos

⁴ Trataremos sobre o bilinguismo, como proposta educacional, no Capítulo 2.

surdos. O PPE diz respeito à modalidade da Língua Portuguesa ensinada em escolas de ensino regular para os estudantes surdos.

Lima (2010) descreve que, nas escolas, os professores acabam por priorizar o ensino do português como primeira língua dos surdos, sendo que deveria ser o contrário: a língua de sinais deve ser concebida como a L1 dos surdos. Por ocorrer esse tipo de prática “[...] acarreta em dificuldade para a aquisição da L2 pelo surdo, resultando no que se vem denominando de ‘português dos surdos’” (LIMA, 2010, p. 11). O português dos surdos é caracterizado como a estrutura da frase em língua de sinais com o vocabulário escrito em português.

Sobre a questão da escrita dos surdos, Fernandes et al (2010) enfatizam que:

Embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade parece decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros. A falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas sintáticas. (FERNANDES et al, 2010, p. 65).

Diante de tal situação, ao apresentar a esse estudante, que a princípio só tinha como mecanismo de comunicação a língua de sinais, o contexto da leitura e escrita, que será a sua L2, requer que seja desenvolvido um trabalho específico além da aplicação de metodologias apropriadas para que dessa forma possa haver um desdobramento dessa habilidade e o falante consiga realizar a transcrição das suas ideias e objeções com clareza e precisão. Pois de acordo com Brochado (2003), o desdobramento dessa habilidade ocorrerá conforme os estágios de interlíngua⁵ que os estudantes surdos desenvolvem durante o percurso de aprendizado da Língua Portuguesa.

Após ter sido identificado esse aspecto, observou-se a distinção de três fases pelas quais o estudante surdo perpassa no processo de ensino/aprendizagem do PPE. Essas fases, de acordo com Lima (2010, p. 11), foram descritas por Grannier (2007) da seguinte forma: a primeira fase inicia-se na alfabetização considerada como o pré-português, a qual diz respeito à tradução em Libras; seguindo da introdução gradativamente do PPE, segunda fase, e a terceira fase relaciona-se ao uso do PPE direto com os falantes, a sua interação. Essa última

⁵ Interlíngua I (IL1): Nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2);

Interlíngua II (IL2): Nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo [...];

Interlíngua III (IL3): Nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático (BROCHADO, 2003, p. 308-310).

fase é considerada de essencial importância, pois é a partir dela que é permitido ao surdo o contato com a língua escrita e assim possibilita a ele o conhecimento da estrutura da língua portuguesa.

1.2 CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA LIBRAS

A estrutura da Libras possui características totalmente distintas da Língua Portuguesa. Podemos primeiramente mencionar que, no Português, a ordem sintática canônica é S (sujeito) + V (verbo) + O (objeto), SVO. Pois a relação existente entre o sujeito e o verbo diz respeito à informação contida no objeto (BROCHADO, 2003). Porém, vale destacar que: “[...] com referência à ordem dos constituintes da frase, são controversos⁶ e variam o enfoque na abordagem tradicional, funcionalista ou formalista” e ainda “cada autor aborda este fenômeno como um aspecto particular no âmbito da teoria adotada” (BROCHADO, 2003, p. 106). Todavia, predomina na Libras a característica tópico-comentário. O tópico-comentário é relativo à mudança da ordem dos constituintes da sentença, sendo então, de acordo com Brito⁷ mais frequente a “topicalização do objeto [...] ser o tópico da sentença e o sujeito e o verbo serem o comentário do tópico”. Na Libras, ao contrário do que ocorre no português, o verbo não é marcado. Sendo, então, “[...] expresso através de locativos temporais⁸ em relações espaciais” (BRITO, 1983 apud ALMEIDA, 2007, p. 54).

Almeida (2007)⁹, ao citar Koch (2001), observa que além das formas descritas nos tempos do discurso e da ação, há também outra relação a da ocorrência de um espaço intermediário, o tempo da perspectiva. Koch (2001), com base na configuração dos tempos do indicativo, apresentou outras descrições, sendo elas encontradas na fala de falantes de língua portuguesa empregadas para denotar outro sentido. Almeida (2007) destaca a importância de essas características serem também adquiridas por surdos durante o processo de ensino/aprendizagem do Português como L2. Dessa forma, explicaremos algumas características morfológicas do Português, quanto ao aspecto verbal.

De acordo com Koch (2001 apud ALMEIDA, 2007, p. 46), os tempos do indicativo do Português podem aparecer da seguinte maneira:

⁶ Diz-se como controversos devido à corrente do pensamento linguístico a ser seguido.

⁷ BRITO, L. F. Estrutura Lingüística da LIBRAS. BRASIL, Secretaria de Educação Deficiência Auditiva Especial In: **Educação especial deficiência auditiva**. Série Atualidades Pedagógicas, v. III. 1997.

⁸ Segundo Brito (1997), os locativos temporais são os advérbios de tempo.

⁹ ALMEIDA, J. A. de. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos**. Brasília. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2007.

- o presente do indicativo por expressar um fato atual, pode vir também empregado no sentido de presente futuro, presente histórico ou dramático (algo realizado no passado), presente universal, habitualidade ou uma ação em decurso;

- o pretérito perfeito expressa um fato passado concluído, mas pode apresentar-se como valor iterativo, algo começado no passado com continuidade no presente, no sentido de algo esperado com a interferência de outros meios linguísticos;

- o pretérito imperfeito expressa um passado não concluído, porém também é expresso com valor de passado para manifestar opinião, sentido de passado em duração, habitualidade como presente do passado e passado com valor iterativo;

- futuro do presente expressa um fato futuro em relação a um momento presente, mas apresenta-se também como futuro composto com sentido de acontecimento acabado, futuro de incerteza, futuro de suposição, passado de um futuro, suposição sobre passado do ponto de vista do presente e incerteza do passado; e

- futuro do pretérito expressa uma fato futuro em relação a um momento passado, pode indicar hipótese de algo no passado afirmado sobre o passado.

A essas formas dos tempos do modo no indicativo, podemos tanto encontrar na fala quanto na escrita. Porém, na Libras, a marcação do sistema verbal será indicada de acordo com a localização do sinalizador, a qual permitirá identificar a concordância do verbo (QUADROS, 1997).

Segundo Brito (1997), o sistema verbal da Libras é compreendido de acordo com a apontação do sinal, e indicará o tempo quando movimento no plano do corpo, refere-se ao presente; movimento para trás, indica o passado e movimento para frente, o futuro. Além disso, advérbios de tempo também são utilizados na marcação de tempo, como “ONTEM, AMANHÃ, HOJE, SEMANA-PASSADA, SEMANA-QUE-VEM” (BRITO, 1997, p. 18), estando os verbos sempre no infinitivo.

Para a indicação do número e das pessoas do discurso, são identificados de acordo com a posição do enunciador: na primeira pessoa, aponta a si mesmo; na segunda, o enunciador sinaliza em direção com quem está falando; e na terceira pessoa, a sinalização é feita a um espaço neutro (ALMEIDA, 2007).

Como apresentado acima, essas são algumas características do sistema verbal da Libras, porém, há outras pesquisas realizadas por Quadro (1997) e Felipe (1997), as quais apresentam maiores aspectos encontrados na estrutura da Libras.

Ao finalizar este primeiro capítulo, pode-se perceber como se dá o processo de desenvolvimento da aquisição da linguagem, em especial, da língua de sinais. No próximo capítulo, dar-se-á prosseguimento a essa temática, porém abordar-se-ão os aspectos educacionais e a legislação que visa garantir ao surdo o desenvolvimento pleno de suas habilidades.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DOS SURDOS E LEGISLAÇÃO

Após exposição a respeito da aquisição e aprendizado de línguas por surdos, neste capítulo serão apresentadas, de forma breve, no tópico 2.1, algumas características importantes a respeito da história da educação dos surdos no Brasil e legislações. No tópico 2.2 abordaremos sobre o bilinguismo como proposta educacional na educação dos surdos e, finalizando, em 2.3, falaremos a respeito da entrada dos estudantes surdos no Ensino Superior e a garantia de qualificação profissional.

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Para que ocorresse a inserção dos surdos na sociedade e assim conquistassem um instrumento linguístico próprio e conseqüentemente fossem respeitados e compreendidos, os surdos percorreram por um árduo caminho marcado por pensamentos excludentes, práticas educativas autoritárias e a restrição de sua participação no cenário social.

Pelo fato de os surdos não possuírem a capacidade auditiva, e antigamente por não se saber ao certo quais eram os motivos que ocasionavam a surdez, as pessoas tinham uma imagem negativa deles, pois eram considerados como seres incapazes de raciocinar e, devido a tal motivo, o imaginário criado em torno deles era que tinham sido castigados por deuses (GUARINELLO, 2007), além da existência de algumas restrições. Dentre essas, temos inclusive o não acesso à educação, pois se entendia que, por não poderem ouvir, tal fato acarretaria na impossibilidade de instruí-los por causa da “incapacidade” de se comunicarem, e assim, não alcançariam um aprendizado eficaz.

No Brasil, a primeira oportunidade que surgiu para que os surdos pudessem ser instruídos ocorreu a partir do encontro entre o Imperador D. Pedro II e Ernest Huet, professor surdo e oriundo da França, quando surtiu o interesse por parte do Imperador para que o professor Huet criasse a primeira escola para surdos no Brasil. A escola ficou denominada como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que é considerada de fundamental importância para os surdos brasileiros. Foi neste instituto que a língua de sinais no Brasil começou a escrever a sua história e evolução (OLIVEIRA, 2003).

Diniz (2011) descreve que devido Huet ser originário da França, ele trouxe alguns sinais característicos de seu país e, conseqüentemente, alguns desses sinais foram acrescentados na formação da Libras. A mesma autora ainda relata que o INES usava um método oralista e

por esse motivo veio “[...] ignorando quase três décadas do uso da Língua de Sinais” (DINIZ, 2011, p. 26).

O fato de o INES ter ignorado o uso da língua de sinais por três décadas sucedeu após uma decisão tomada em 1880, com a realização do II Congresso Internacional de Ensino de Surdos, em Milão. Nesse Congresso, foi decidido que a língua de sinais não era considerada como um mecanismo eficaz para o desenvolvimento da comunicação e o aprendizado escolar dos surdos, desconsiderava-a como língua. Com isso, o Oralismo foi determinado como o método mais adequado para o ensino dos surdos, e desse modo, o uso da língua de sinais foi proibido (DINIZ, 2011).

O Oralismo, de acordo com Skliar (2011), compreende:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2011, p. 15).

No Oralismo, as discussões que envolvem a temática sobre a surdez parte do ponto de vista patológico, por isso, o espaço escolar configurou-se como um cenário para atuação médica. Além disso, o currículo escolar tinha como objetivo “[...] dar ao surdo exatamente o que lhe faltava, ou seja, a audição e a fala” (GUARINELLO, 2007, p. 30). Devido à sua perda auditiva, os métodos utilizados para que os surdos alcançassem a perfeição na fala nas escolas consistiam em exercícios intensivos com fonoaudiólogos e se caracterizam como exaustivos e mecânicos, por serem repetitivos. Além disso, o ensino das palavras não consistia em um meio de construção do pensamento (OLIVEIRA, 2003).

Por não poderem fazer o uso da língua de sinais, os surdos a utilizavam, às escondidas, em refeitórios e dormitórios do INES, e com essa atitude, eles estariam formando, por conta própria, o sistema linguístico da Libras (DINIZ, 2011). Como no INES estudavam surdos de todo o território brasileiro, quando retornavam para suas casas “levavam a Língua de Sinais adquirida” (DINIZ, 2011).

Entretanto, vendo os resultados obtidos pelos filhos na escola nada satisfatórios, os pais desses estudantes se uniram com os estudiosos que possuíam interesse sobre a questão do ensino/aprendizagem dos surdos, e, por meio de pesquisas realizadas, identificaram que a proposta oralista prejudicava o aprendizado dos estudantes, com isso propuseram que na educação dos surdos fossem inseridos os sinais (GUARINELLO, 2007), dando, então, resultado a outra proposta educacional: a Comunicação Total. Esse método propunha o:

[...] uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonoros para transmitir linguagem, vocabulários, conceitos e idéias [...] Sua premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda (GUARINELLO, 2007, p. 31).

A utilização dos sinais juntamente com uso da fala oral ficou conhecida como português sinalizado ou então bimodalismo. Segundo Perlin (2011, p. 68), “[...] o português sinalizado foi em parte o grande responsável pela atual situação cambaleante de muitos signos e sinais que interferem na estrutura da Libras.” Além disso, a Comunicação Total era utilizada como recurso de apoio do contato de profissionais ouvintes com os surdos na língua oral, prevalecendo o comportamento da maioria ouvinte, pois a tentativa era em ajustar a língua oral-auditiva à língua espaço-visual (QUADROS, 2008).

Porém, contrários a essa situação, muitas associações e organizações de surdos vieram a surgir e o principal objetivo era resistir contra o audismo¹⁰ e conquistar a garantia dos seus direitos de fato. Segundo Strobel (2009, p. 29), “[...] as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros – também tiveram e tem o papel importante que é a transmissão cultural, esportiva, política, religiosa e fraternal pelos povos surdos”.

Nas décadas de 1980 e 1990, as associações e organizações no Brasil começaram a conquistar realmente o espaço dos surdos, tornando-os ativos. Em especial, dá-se destaque para a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que, juntamente com a comunidade surda, alcançaram uma vitória que, com muita luta, conseguiram a oficialização e regulamentação da Lei nº 10.436/2002 por meio do Decreto nº 5.626/2005.

A Lei nº 10.436/2002 concretiza que a língua de sinais, a Libras, é adquirida de modo natural e espontâneo, como visto no capítulo anterior, caracterizando-a como veículo próprio de comunicação dos surdos e enfatizando que ela possui todo o aparato estrutural no que se diz respeito a uma gramática própria. Sendo, então, a Libras reconhecida como meio legal de comunicação, conforme descrito no seu Art. 1º, parágrafo único:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Além de oficializá-la como língua natural dos surdos, a Lei determina que todos os ambientes públicos devem propiciar condições para que a Libras seja difundida e que, a partir

¹⁰ Refere-se à discriminação que o surdo sofre por parte dos ouvintes.

dessa decisão, permita-se o acesso dos surdos em todos os espaços da sociedade, garantindo a eles o pleno entendimento das informações transmitidas.

A respeito do pleno entendimento das informações transmitidas, esse aspecto atinge principalmente o ambiente educacional, pois é nele que se permitirá aos estudantes surdos o acesso e o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Sobre esse assunto, a Lei determina que:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

No entanto, para que ocorresse essa inclusão, houve a necessidade de que a Lei nº 10.436/2002 fosse regulamentada por meio do Decreto nº 5.626/2005 para que assim se garantisse a sua efetiva execução.

O Decreto menciona que a pessoa surda é aquela que “[...] compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005), e que, por esse motivo, deve-se atentar para que a educação dos surdos tenha como objetivo principal a transmissão do conhecimento por meio da Libras. Devido a essa exigência e para que de fato haja inclusão e interação entre o estudante surdo e o professor, o Decreto ordena que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Porém, para que se efetive a aplicação do artigo anteriormente citado, deve-se compreender a necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas aos surdos que atendam e proporcionem a eles a garantia do direito, entre elas, uma metodologia de ensino que compreenda as suas especificidades, incluindo professores capacitados, que ao cursarem a disciplina de Libras durante a graduação, permitirá os futuros docentes o conhecimento a respeito da realidade de seus estudantes, pois a disciplina não terá como único objetivo abordar e avaliar o aprendizado da língua de sinais, mas também divulgar a história, a cultura

e a identidade surda. A disciplina não atende somente aos estudantes de licenciaturas, como também, aos demais de outros cursos, no entanto, sendo ofertada como disciplina optativa (BRASIL, 2005).

Além dessas duas conquistas, recentemente em 2010, foi regulamentada a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, por meio da Lei nº 12.319/2010, pois, conforme os “[...] surdos ampliam suas atividades e participam nas atividades políticas e culturais da sociedade, o intérprete de língua de sinais é mais qualificado e reconhecido profissionalmente” (BRASIL, 2004, p. 17). Essa lei tem dentre os principais objetivos oficializar a profissão, com isso, possibilitando ao profissional se capacitar mediante curso técnico, o qual para conquistar o certificado de intérprete passará por banca examinadora composta por profissionais, sendo eles docentes surdos, linguistas e tradutores (BRASIL, 2010).

Os intérpretes além de atuarem como mediadores entre a comunicação de surdos e os demais, também ocupam a posição dentro da escola de intérpretes educacionais. O intérprete educacional tem por dever “[...] intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes” (BRASIL, 2004, p. 60).

Por fim, outra conquista recente foi lançada em 2011. A presidenta Dilma Rousseff divulgou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o “Viver Sem Limites”, Decreto nº 7.612/11. Nele, são reunidas todas as formas que visem possibilitar estratégias envolvendo a integração em ações com a educação, saúde, cidadania e acessibilidade, sempre buscando a promoção da inclusão social e a autonomia da pessoa com deficiência. Para os surdos, o “Viver Sem Limites” surge como um mecanismo bastante importante, pois, ao exigir igualdade de condições, incentiva a comunidade surda a buscar apoio para que seja veiculada a criação de escolas bilíngues para os surdos. Sobre a proposta educacional da escola bilíngue, no tópico seguinte será explicitado quais são os seus objetivos e no que ela se apoia.

2.2 BILINGUISMO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Percebendo que as propostas Oralista e Comunicação Total não atendiam às especificidades linguísticas e identitárias dos surdos, a proposta bilíngue começou a ser traçada visando considerar a total capacidade que o surdo possui em adquirir uma língua, os quais gozam também da faculdade da linguagem inata, detentores de uma Gramática Universal, assim como os ouvintes (cf. 1), objetivando primar pelo respeito à singularidade da

língua de sinais, à autonomia e assegurar a efetivação das garantias dos direitos inerentes aos surdos. O bilinguismo envolve todas essas características.

Segundo Quadros (2008):

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 2008, p. 27).

Com isso, buscam-se políticas voltadas para a criação de métodos pedagógicos adequados para o desenvolvimento intelectual em ambiente escolar e, a partir daí, ocasionar a inclusão, a garantia do acesso e participação em meio social. A proposta da educação bilíngue para os surdos está em conformidade com o disposto no Decreto nº 5.626/2005, pois para ser efetivada, ela requer do docente formação específica.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que **Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe** (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Devido ao fato de o Decreto exigir que os docentes sejam capacitados para desempenharem de forma eficiente a transmissão do conhecimento ao seu estudante, ainda dispõe sobre a necessidade de terem escolas bilíngues ou então escolas comuns em rede regular de ensino que atendam aos estudantes surdos, propiciando a eles o pleno acesso a todos ambientes da escola e ainda lhes concedendo: “Art. 23 [...] os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula [...] bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005). O Decreto também atende aos estudantes que cursam Ensino Superior, pois se exige da instituição dispor de sistemas de acesso à informação, quando em ambiente virtual, de janelas que possuam intérpretes, inclusive os intérpretes educacionais em sala de aula.

A garantia do ensino bilíngue está em consonância também com a Declaração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Sobre a garantia da proposta bilíngue menciona-se: “[...] é o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua” (BOTELHO, 2010, p. 111 apud SKLIAR, 1998).

Vimos que o bilinguismo como proposta educacional determina que a língua de sinais deva ser utilizada como principal instrumento de comunicação para a transmissão de conhecimento do professor para com o estudante surdo, pois por meio dela será criado “[...] um ambiente lingüístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e lingüístico; [...] garante a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo” (QUADROS, 2008, p. 33). Com isso será permitido o desenvolvimento das habilidades de cada estudante, sendo que durante a formação do estudante, o ensino realizado por meio da língua de sinais enfatizará “[...] atividades que prestigiem diálogos e textos e não sinais isolados” (PEREIRA, 2011, p. 81).

Com a proposta bilíngue para surdos, torna-se imprescindível que primeiramente o estudante adquira a sua língua natural, a Libras, para, posteriormente iniciar o contato com a sua segunda língua, a Língua Portuguesa oral, em sua modalidade escrita conforme descrito no Decreto nº 5.626/2005. Entretanto, quanto ao método de ensino que a escola bilíngue vier adotar, Guarinello (2008) descreve a existência de dois modelos: o ensino simultâneo ou sucessivo.

O bilingüismo simultâneo envolve o ensino da segunda língua concomitante ao da primeira língua, em momentos distintos. Esse modelo não deve ser confundido com a expressão bimodal, que é representada pelo uso simultâneo de duas modalidades de uma mesma língua por uma mesma pessoa. [...] A segunda forma de bilingüismo é caracterizada pelo ensino da língua majoritária somente após a aquisição da língua de sinais, chamado modelo sucessivo. Nesse modelo a criança surda só deve aprender uma segunda língua quando já tiver o domínio da primeira (GUARINELLO, 2008, p. 47).

Para que uma escola bilíngue atue de modo eficiente, torna-se necessária a participação igualitária de surdos e ouvintes, tanto como professores ou gestores administrativos. É fundamental que a proposta bilíngue extrapole o ambiente da sala de aula, alcançando a todos da escola, inclusive funcionários e principalmente os pais (BOTELHO, 2010).

Quadros (2008) salienta sobre a importância de pais ouvintes que possuem filhos surdos dominarem a língua de sinais, pois será a partir dela que compreenderão os filhos, criarão laços, buscando aprender sobre a comunidade surda e fazendo parte dela.

Espera-se que, com a legislação criada para garantir o espaço e atuação dos surdos, a sua educação, de modo primordial, passe a ser tratada com um direito comum assim como a educação dos ouvintes, possibilitando desse modo que os estudantes surdos também tenham acesso garantido ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho.

2.3 A ENTRADA DOS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Como visto no tópico anterior, podem-se observar os diversos mecanismos que viabilizam a progressiva formação dos estudantes surdos, dando a eles a oportunidade e incentivo de acesso ao Ensino Superior. Antes da regulamentação do Decreto nº 5.626/2005, a legislação apenas citava o dever do Estado em garantir o acesso à educação aos portadores de necessidades especiais, assim explicitado na Constituição Federal de 1988¹¹, e, posteriormente, descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996¹², atentando-se quanto ao atendimento especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Porém, não é descrito como deve ser o atendimento, principalmente no que se refere ao ensino dos estudantes surdos, pois na época, a Libras não era reconhecida e aceita como instrumento de ensino.

No entanto, com o decorrer dos anos, com base nessas duas legislações, a comunidade surda começou a mobilizar-se e interagir em busca de políticas públicas essenciais para o sistema educativo que objetivassem a inclusão dos surdos tanto no ensino regular como o acesso ao ambiente acadêmico, em que esta comunidade passasse “[...] a ter o direito de uma educação na sua própria língua” (QUADROS, 2008, p. 35). A conquista desses objetivos resultou numa diversidade de dispositivos presentes no Decreto nº 5.626/2005 que visam viabilizar também o acesso e a formação dos surdos no Ensino Superior.

A princípio, no Decreto, é destacada a necessidade da criação de cursos superiores, mas, de início, somente vem sendo apresentada a criação dos cursos de licenciatura/bacharelado em Letras/Libras, porém para os estudantes de outras áreas científicas é imprescindível que as instituições estejam preparadas estrutural e pedagogicamente para receber os estudantes surdos.

Entretanto, para que ocorra essa inclusão de estudantes surdos em outros cursos se faz necessário que as instituições capacitem os profissionais e estejam aptas para enfrentar esse

¹¹ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

¹² Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

desafio. Bruno (2011)¹³ destaca a respeito das políticas públicas universitárias, no que diz respeito ao acesso dos estudantes surdos no Ensino Superior. Segundo o autor, os surdos enfrentam dois desafios: “[...] o primeiro, a garantia do acesso; o segundo, a promoção da aprendizagem para a permanência [...] nas universidades públicas e privadas [...]” (BRUNO, 2011, p. 543). A garantia do acesso está relacionada à aprendizagem durante a educação básica que assim possibilitará a sua inserção no Ensino Superior; porém, quanto à permanência, deverão garantir e seguir o que está explicitado na Portaria nº 3.284/2003, a qual instrui e assegura condições básicas ao acesso no Ensino Superior desses estudantes.

Quanto à acessibilidade dos estudantes surdos, a Portaria exige que:

- III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:
- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
 - b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
 - c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
 - d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003).

Para os estudantes que tiverem o interesse de ingressar na formação do curso de Letras/Libras, segundo Quadros (2008, p. 33), estarão aptos como “[...] licenciados em Língua Brasileira de Sinais para atuarem como professores desta língua em diferentes espaços educacionais”. Além do curso de Letras, o Decreto prevê que:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe (BRASIL, 2005).

Para que ocorra uma eficiente formação dos estudantes surdos, o Ministério da Educação juntamente com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) celebraram um acordo, o qual teve como intuito firmar um convênio com instituições de ensino superior

¹³ BRUNO, M. M. G. **Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior:** algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1941/1732>> Acesso em: 12 abr. 2012.

federal, com diversos pólos¹⁴ distribuídos pelo Brasil, para que possam oferecer o curso de Letras/Libras aos estudantes por meio da modalidade de ensino a distância, sendo a princípio, exclusivo para surdos (QUADROS, 2008). Por ser oferecido a distância, ele apresenta mecanismos tecnológicos para uma melhor acessibilidade do estudante surdo com uma metodologia de ensino diferenciada, pois é formulada com participação dos surdos.

A autora ainda declara que o Letras/Libras tem como fator primordial o desafio de transmitir os ensinamentos aos estudantes mediante a própria língua, a língua de sinais, pois é com ela que será compreendido e identificado o modo particular dos surdos de processarem o conhecimento, de se expressarem e entenderem o que os rodeia.

Chegando ao fim desse capítulo, pode-se conhecer o processo de formação da educação dos surdos no Brasil e as conquistas adquiridas por meio de legislações que garantem aos estudantes surdos o direito à formação educacional e acesso ao mercado de trabalho. O próximo capítulo, o de número 3, dará início à metodologia aplicada na pesquisa do “Português-Por-Escrito” (PPE) de estudantes surdos cursando nível superior.

¹⁴ Os pólos encontram-se na: Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Brasília, Instituto de Educação Tecnológica do Estado de Goiás, a Universidade de São Paulo, o Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro e a Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual do Pará, Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Pernambuco, Universidade Federal de Grande Dourados, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Paraná.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados todos os processos para realização da pesquisa deste trabalho, expondo a metodologia empregada. Em 3.1 serão exposto quais foram as condições da pesquisa, em 3.2, a coleta de dados, em 3.2.1, o perfil dos informantes e, finalizando em 3.2.2, o *corpus* da pesquisa.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, propusemo-nos em analisar o PPE de estudantes surdos cursando Ensino Superior, pois é de conhecimento que durante a passagem por esse período há uma maior exigência dos graduandos quanto à elaboração de trabalhos científicos e, por tal motivo, objetivamos verificar esse contínuo processo de desenvolvimento da segunda língua (L2), em sua modalidade escrita, em situações de construção de ideias contextualizadas, além de buscar conhecer como está sendo a experiência desses estudantes durante a graduação. Sempre visando observar se as instituições de ensino superior estão garantindo o atendimento especializado aos estudantes, no que diz respeito a mudanças de metodologias de ensino aplicada pelo professor em sala de aula, garantia da participação do intérprete educacional para a transmissão da informação, conforme descrito no Decreto nº 5.626/2005.

O primeiro critério de escolha para participação dos estudantes teve como exigência que os informantes possuíssem grau de surdez profunda, seguindo que dentre eles houvesse a presença de surdos oralizados, que fizessem somente o uso da comunicação por meio da leitura orofacial e de surdos não oralizados, que se comunicassem mediante a Libras. Como são estudantes surdos que cursam Ensino Superior, a pesquisa não possui vínculo com as instituições de ensino nas quais os informantes estão matriculados. A indicação para participação dos informantes na pesquisa foi feita por meio de amigos e familiares.

A procura e seleção dos informantes tiveram início no segundo semestre de 2011, com prosseguimento no primeiro semestre de 2012. Foram realizados encontros, sendo dois deles na residência dos informantes e um na universidade na qual um dos informantes estuda. Nesse primeiro contato, um dos encontros foi realizado com auxílio de intérprete de Libras e os outros dois pela própria autora, fazendo uso da Libras, nível intermediário.

Após aceitação do convite para participação da pesquisa, foi entregue a eles um questionário linguístico, objetivando recolher informações pessoais, sobretudo, informações linguísticas, como por exemplo, o uso da língua oral, da Libras e do “português-por-escrito”.

Sobre o PPE, o questionário possuía questões abertas para que pudéssemos verificar a elaboração da escrita dos informantes. Somente no *corpus* da pesquisa iremos apresentar as produções textuais dos informantes. É importante evidenciar, ainda, que nas produções escritas não iremos analisar a existência de erros ou incoerência¹⁵ na estrutura textual, pois conforme descrito no capítulo 1, sobre aquisição de L1 e aprendizado de L2, tudo dependerá de qual é a L1 do informante, ou seja, língua oral ou língua de sinais.

Por fim, pretendemos mostrar o grau de desenvolvimento linguístico e domínio de cada informante quanto à aquisição da segunda língua (L2), Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita.

3.2 COLETAS DE DADOS

A coleta de dados para análise do trabalho foi realizada por meio de encontros na residência dos informantes e na universidade, na qual um deles estuda. Foram coletadas produções escritas de três informantes durante o primeiro semestre de 2012.

3.2.1 Informantes

Para a realização da pesquisa, foram convidados seis informantes surdos, sendo que três aceitaram o convite. Com o objetivo de buscarmos mais informações a respeito deles, elaboramos e aplicamos primeiramente um questionário linguístico.

A Tabela 01, a seguir, tem como objetivo apresentar o perfil dos informantes, cada um será nomeado pelas letras A, B e C.

¹⁵ De acordo com Ellis (1994), os erros que ocorrem com aprendizes de L2 são devido à interferência da L1, além disso, os erros permitem ao professor que esteja auxiliando o aprendiz neste processo de aquisição de uma L2 a identificar o estágio do aprendizado, como por exemplo, obter informação sobre qual está sendo o nível do aprendiz na L2 e o quanto o estudante já aprendeu.

Tabela 01 – Perfil dos informantes da pesquisa

PERFIL DOS INFORMANTES DA PESQUISA				
INFORMANTES	Uso de prótese	Curso	Causa da surdez	Grau de surdez
A (19 anos)	Sim	Educação Física	Meningite	Profunda bilateral
B (19 anos)	Não	Gestão da Tecnologia da Informação e Gestão de Recursos Humanos	Nasceu surdo	Profunda bilateral
C (18 anos)	Não	Gestão da Tecnologia da Informação	Nasceu surdo	Profunda bilateral

O perfil traçado para a realização da pesquisa pautou-se no critério de escolha de que todos os informantes possuíssem grau de surdez profunda e estivessem cursando Ensino Superior. Os cursos dos informantes são respectivamente: Educação Física (A), Gestão da Tecnologia da Informação e Gestão de Recursos Humanos (B) e Gestão da Tecnologia da Informação (C). Os informantes correspondem à faixa etária entre 18 e 19 anos de idade, composta por dois homens e uma mulher. A respeito do uso de prótese auditiva, somente o informante A a utiliza.

Tabela 02 – Informações sobre aquisição da surdez e oralidade

INFORMANTES	AQUISIÇÃO DA SURDEZ			FAZ LEITURA OROFACIAL		COM QUEM APRENDEU A FAZER LEITURA OROFACIAL		
	Nasceu surdo	Tornou-se surdo 1 a 2 anos	Acima de 2 anos	Sim	Não	Família	Fonoaudiólogo	Outros
A (19anos)			x	x		x	x	
B (19 anos)	x			x		x	x	
C (18 anos)	x			x		x	x	

Na Tabela 02, acima, constatou-se que a surdez do informante A foi adquirida no terceiro ano de vida, sendo motivada por meningite (de acordo com a Tabela 01), e os informantes B e C (irmãos) nasceram surdos devido à má formação congênita. Todos os

informantes são oralizados, sendo que A faz uso frequente da leitura orofacial para se comunicar, pois aprendeu a realizá-la mediante tratamento com fonoaudiólogo e com ajuda da família, não possui dificuldade e está aprendendo a fazer a leitura orofacial em Inglês. Os informantes B e C aprenderam a fazer a leitura orofacial com fonoaudiólogo e com a família e a dificuldade para ambos é quanto à articulação da pessoa e quando homens usam bigode. É importante salientar que todos os informantes são filhos de ouvintes e que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

Tabela 03 – Aquisição da Libras

AQUISIÇÃO DA LIBRAS													
INFORMANTES	USUÁRIO DE LIBRAS		CONHECE BEM A LIBRAS			COM QUALIDADE APRENDEU A LIBRAS			ONDE APRENDEU LIBRAS			FAMÍLIA FALA A LIBRAS	
	Sim	Não	Sim	Não	Mais ou menos	Criança	Adolescente	Adulto	Família	Escola inclusiva	Faculdade	Sim	Não
A (19 anos)		x			x			x			x		x
B (19 anos)	x		x			x				x		x	
C (18 anos)	x		x			x				x		x	

A Tabela 03 acima buscou identificar o grau de conhecimento dos informantes sobre a Libras e se eles se comunicam por meio dela. O informante A teve o seu primeiro contato com a língua de sinais na fase adulta, não é usuário da Libras e a conhece mais ou menos. Informou ele que o pouco conhecimento que adquiriu sobre a língua de sinais foi na faculdade durante as aulas dessa disciplina ministrada por um professor surdo, conforme exigência do Decreto nº 5.626/2005, e a família não faz uso da Libras. Os informantes B e C são usuários da Libras, conhecem-na bem, pois aprenderam em escola bilíngue quando eram crianças e a família faz uso da língua de sinais.

Na Tabela 04, buscamos verificar em quais situações os informantes fazem uso com frequência do “português-por-escrito”, além de identificar a formulação das frases a partir da compreensão de perguntas sugeridas. Todas as perguntas objetivavam verificar se os informantes compreenderam a pergunta e sabem fazer uso dos tempos verbais – presente, passado e futuro –, incluindo a formação da estrutura sintática.

Tabela 04¹⁶– Uso do “português-por-escrito”

USO DO “PORTUGUÊS-POR-ESCRITO”										
INFORMANTES	Internet	Trabalho	Celular	Escola	Comunicação do Português – Formas do presente		Comunicação do Português – Formas do passado		Comunicação do Português – Formas do passado	
					Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
A (19 anos)	x	x	x	x	x + ¹⁷		x +			x -
B (19 anos)	x		x	x		x -	x +			x -
C (18 anos)	x	x	x	x	x +		x +			x -

De acordo com a Tabela 04, pode-se perceber que todos os informantes fazem uso diário do PPE por meio da internet, no trabalho (exceto o informante C), celular e na escola. Quanto às respostas das perguntas sugeridas, a primeira questionava: “O que você costuma fazer nos finais de semana?” Os informantes A e C fizeram uso do verbo no indicativo para formular as respostas, conforme exemplos 1 e 2:

- (1): *Ficar com a família, namorada, sair p/ balada, andar de longboard do park...* (A)
 (2): *Reunir com os amigos e família.* (C)

O informante B em sua resposta utiliza a forma verbal do passado no modo indicativo, (3)*Vou para igreja” e vou p/ cinema”.*

Tal forma verbal foi usada por ele com o sentido de representar uma ação que ainda não foi terminada.

A segunda pergunta questionava: “O que você fez no último fim de semana?”

Os informantes A, B e C fizeram uso do tempo verbal no passado.

- (4): *Fui para um churrasco na casa da namorada, depois andei de lancha no Lago.* (A)
 (5): *Fui ao cinema com meu irmão. No domingo fiz a prova do concurso depois fui encontrar os amigos no ginásio de futsal.* (B)
 (6): *Fui ao shopping.* (C)

¹⁶ Tabela baseada em Lima (2010).

¹⁷ O símbolo x+ ou x- significam respectivamente o caso de o informante ter compreendido o questionamento (x) e o outro se soube fazer o uso correto do tempo verbal (+ -).

A terceira questionava: “O que você pretende fazer nas próximas férias?” Nenhum dos informantes fez uso de verbo no futuro para formular as respostas (cf. 7, 8 e 9):

(7): *Ir¹⁸ para cidade de Lençóis-BA, escalar, acampar e ver meus primos queridos junto com a namorada.* (A)

(8): - *Passar no concurso público.*

- *Viajar para EUA.* (B)

(9): *Passar no concurso público, por causa dos ótimos benefícios e bom salário.* (C)

No questionário aplicado, pode-se verificar que todos os informantes possuem conhecimento da estrutura da Língua Portuguesa e domínio do PPE, apesar de identificarmos a ocorrência da intervenção da Libras na escrita de um dos informantes. Essas perguntas basearam-se em uma análise prévia para podermos analisar o nível ou estágio da aquisição do PPE. No tópico seguinte (3.2.2), será explicitada a composição do *corpus* da pesquisa.

3.2.2 CORPUS

Para a coleta de dados da pesquisa para a formação do *corpus* foram solicitadas produções escritas realizadas pelos informantes. Essas produções envolveram questionários e produções orientadas. O objetivo da coleta dos textos escritos dos informantes era identificar o nível de aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita pelos surdos, além da capacidade argumentativa e compreensão do que era solicitado, compreendendo que dentre os informantes há surdos que fazem uso de leitura orofacial e da Libras para se comunicarem.

3.2.3 Procedimentos da coleta de dados

Os procedimentos para a coleta de dados estão descritos da seguinte maneira:

a) A primeira coleta (cf. anexo 01) de dados dos informantes foi realizada a partir do questionário linguístico, conforme Tabela 04, a qual buscava análise prévia do nível ou estágio do PPE dos surdos;

¹⁸ As características sintáticas estão descritas no tópico 1.2.

b) A segunda coleta (cf. anexo 02) visava colher em forma de questionário informações referentes à trajetória dos estudantes surdos na educação básica e a partir das respostas foram analisados a apropriação e o desenvolvimento do PPE;

c) A terceira coleta (cf. anexo 03) buscava por meio de produção escrita orientada, informações a respeito da acessibilidade e como estava sendo a experiência dos estudantes surdos no Ensino Superior.

A segunda e terceira coletas foram criadas pela própria autora e surgiram a partir do interesse em conhecer a história dos informantes, seu relacionamento com os membros da escola na educação básica, contendo relatos sobre o início do processo de aquisição do PPE, a apropriação da escrita e como está sendo garantida a acessibilidade deles na graduação.

Enfim, esses procedimentos apresentados nas coletas de dados constituem o *corpus* da pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos a análise das produções escritas dos informantes.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, iremos analisar em forma de blocos quais as respostas que se configuram como mais recorrentes entre os informantes, além de verificarmos o desenvolvimento quanto ao “português-por-escrito” (PPE), as maiores dificuldades, as barreiras enfrentadas por eles durante a trajetória na educação básica e como está sendo a sua experiência no Ensino Superior, levando em consideração questões quanto à garantia de acessibilidade.

Conforme explicitado no capítulo 3, a Coleta 01, questionário linguístico, foi realizada no intuito de se verificar o nível do PPE dos informantes. Entretanto, agora nos atentaremos à análise das coletas 02 e 03. A Coleta 02 estará descrita e analisada no Tópico 4.1.1; a Coleta 03, será descrita e analisada no Tópico 4.1.2 e, finalizando, em 4.2, as considerações parciais sobre a descrição dos dados. Cumpre esclarecer que todos os dados serão transcritos conforme as respostas dos informantes.

4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Nos tópicos seguintes 4.1.1 e 4.1.2, serão analisadas as coletas de dados 02 e 03 da pesquisa, sendo elas divididas em Bloco 01 e Bloco 02.

4.1.1 Bloco 01

Na Coleta de Dados 02 (cf. anexo 2), realizada em forma de questionário, buscaram-se informações sobre a trajetória dos informantes surdos na educação básica. De uma maneira geral, ao questionarmos a respeito do uso e quais as maiores dificuldades com o PPE, os informantes relataram que um dos motivos de fazerem uso do PPE é pelo fato de conseguirem se expressar melhor e fazer com que o outro, muita das vezes ouvinte, os compreenda (cf. 10):

(10): *Sim porque na escrita consigo explicar melhor sem gerar a falta de entendimento.* (B)

A respeito das dificuldades vividas durante a educação básica, constatamos respostas recorrentes quanto ao desconhecimento de palavras por parte dos informantes usuários da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Conforme descrito no Tópico 1.1.2.2 (cf. Capítulo 1), as práticas de leitura e escrita são limitadas ao material didático e por esse motivo, a prática pedagógica do professor costuma ficar restrita a poucos recursos não sendo trabalhados com maior amplitude outros vocabulários (cf. 11, 12 e 13):

(11): [...] *Vocabulário pobre* [...] (A)

(12): [...] *tinha professores que adotavam adaptação do português p/ surdos usando linguagem bem simples e fácil p/ entendimento.* (B)

(13): *Sim, algumas palavras e não sabia o que significava.* (C)

Ainda sobre a utilização do vocabulário, pode-se perceber que os informantes possuem domínio quanto à estrutura da Língua Portuguesa, apesar de A e B apresentarem maior desenvoltura e domínio do vocabulário em comparação ao informante C, que possui construção sintética, com períodos curtos sem a utilização de elementos funcionais (BROCHADO, 2003) e também sem um maior desenvolvimento de ideia nas respostas. Durante a aplicação do questionário, pudemos verificar que, ao buscar compreender as perguntas, o informante C sempre recorria à mãe ou à autora da pesquisa para que lhe explicassem e citassem exemplos, e logo após escrevesse. De acordo com Quadros (1997), a prática da escrita pode ocorrer em alguns casos como uma prática sem sentido, em decorrência de como ela foi apresentada e trabalhada na vida escolar do estudante surdo.

No exemplo 14, citado abaixo, a respeito de estudantes surdos que somente fazem uso de leitura orofacial, como no caso desta pesquisa o informante A, pode-se constatar que uma das maiores dificuldades em realizar a leitura orofacial foi quanto à identificação de fonemas e acentuação (cf. 14):

(14): *Sim, trocava o “p” pelo “b” e vice-versa, não colocava o “r” no final das palavras.*

Ex: nadar -> nada

Acentuação tônica e circunflexa (A)

O informante A destacou que possuía dificuldades em identificar o fonema /r/ no final das palavras, como exemplo citado por ele, o verbo *nadar*. Isso ocorre devido esse fonema ser fricativo velar desvozeado (SILVA, 2005), e o falante não pronunciá-lo, e isso caracteriza-se como um obstáculo para que o estudante surdo compreenda a informação transmitida pelo

falante. Ainda destacou que tinha dificuldades em identificar palavras com os fonemas /p/ e /b/, por serem bilabiais e a articulação ser a mesma e também palavras que continham acentuação tônica e átona. Quanto a essa dificuldade em compreender a acentuação das palavras, ela se dá devido ao “[...] ritmo da fala organizar a cadeia sonora de acordo com a distribuição do acento das sílabas [...]” e com isso o “[...] aumento de volume permite-nos identificar as vogais acentuadas das não acentuadas” (SILVA, 2005, p. 78).

Com relação à trajetória dos informantes da pesquisa na educação básica, pudemos perceber respostas recorrentes a respeito da relação dos informantes com os professores, uma vez que, no início, os docentes tinham medo e receio de se aproximarem dos estudantes surdos. Nas respostas dos informantes A e C, eles relatam isso (cf. 15 e 16):

(15): *Todos os professores foram muito atenciosos comigo, porém no início eles ficaram com medo [...] (A).*

(16): *[...] os professores adaptados conversavam comigo, professores normais não conversavam. (C)*

O informante B, em sua resposta justifica que o motivo desse medo por parte dos professores se dava por causa (cf. 17):

(17): *[...] de não conseguir nos entender e geralmente por causa da falta de conhecimento da língua de sinais. (B)*

Sobre esses aspectos, percebemos ainda a importância de os professores também se permitirem conhecer o seu estudante que possui particularidades linguísticas distintas dos demais da turma. Em relação aos estudantes que se comunicam somente por meio da Libras, vemos o real valor do bilinguismo como proposta educacional para os surdos (cf. 2.2). Além disso, notou-se, de acordo com as respostas dos informantes B e C, por se comunicarem por meio da Libras, que a atuação do intérprete educacional não se limitava apenas ao ato de interpretar. O intérprete também os auxiliava quando os informantes C e B não entendiam a disciplina (cf. 18), visto que, de acordo com a Lei 12.319/2010, a função do intérprete educacional está somente para intermediar a comunicação do professor, do aluno ouvinte juntamente com o estudante surdo (cf. 2.1).

(18) “*O intérprete só nos auxiliavam quando tinham conhecimento sobre matérias. Quando não conseguia nos auxiliar íamos para reforços tirar as dúvidas com professores que sabem LIBRAS*”. (B)

Há aspectos presentes na construção da estrutura sintática dos informantes referentes aos estágios de interlíngua elencados por Brochado (2003), ver em 1.1.2.2, os quais demonstram características referentes ao nível de apropriação do sistema linguístico escrito, visto como um processo contínuo. Tais fatos podem ser detectados nos dados coletados (cf. 19, 20 e 21):

(19): *Ensino Médio – foi muito normal pois já tinha me acostumado do fundamental, mas eles me ajudava muito também, fazia a correção e algumas vezes faltava “Z”, “S”, R”, “m” e “n”*. (A)

(20): *Os professores respeitavam a escrita dos surdos porque tinham outros professores e interpretes explicaram sobre linguagem própria de surdos*. (B)

(21): *Corrigia, depois da prova me chamava pra sentar, e mostrava onde eu errei, e me ensinando corrigir erros*. (C)

De uma maneira geral, pode-se identificar que os informantes estão em nível avançado do PPE, porém apresentando algumas limitações quanto ao predomínio e à falta do emprego de alguns itens. Verificou-se o emprego da concordância verbal de modo inadequado, em que se invertia a conjugação de verbos da 3ª pessoa do plural para a 3ª pessoa do singular, como por exemplo, “*eles me ajudava muito também, fazia a correção*”, “*me ensinando corrigir erros*”, visto que o sujeito estando no plural o verbo deve concordar em número.

Quanto ao uso do verbo no gerúndio “*ensinando*” pode-se indicar algo que tinha aspecto iterativo ou habitual ocorrido no passado. Respostas com estrutura tópico-comentário, pois conforme explicitado em 1.2, dizem respeito à mudança da ordem dos constituintes, como no exemplo (19), e a presença de construções sintáticas sintéticas em (21), na qual há a presença do uso de sinais de pontuação para dividir cada sentença. Há apenas uma inadequação no uso de preposição, como no exemplo (19) “*pois já tinha me acostumado do fundamental*”. No entanto, pode-se verificar que os informantes A e B encontram-se no estágio de interlíngua III, conforme destacado por Brochado (2003).

Ao finalizar a análise do Bloco 01, identificamos uma característica que distingue de modo fundamental o PPE do informante A em relação aos informantes B e C. Essa característica diz respeito ao uso do advérbio de intensidade *muito* e a palavras isoladas, como ocorre na estrutura da Libras, nas respostas do informante A (ver também exemplo 14).

(22): *Então o meu ensino médio foi uma experiência muito grande, maravilhosa, muita criatividade, dedicação, estudos e minha disputas no futsal [...]. Minha mãe teve que me tira e colocar do (nome da escola), e lá foi a 7º e 8º, aprendi muita coisa muito rápido e fiquei mais maduro.*(A)

É comum surdos usuários da Libras utilizarem sinais que denotam sentido de intensidade em suas falas, até pelo fato de ser demonstrado na expressão facial. A expressão facial é um aspecto que os distingue como sujeito surdo, é a sua identidade, mesmo ocasionado de o surdo não ser falante da língua de sinais. Isso comprava que é realmente uma característica das pessoas surdas. Segundo Perlin (2004 apud STROBEL, 2009), a identidade surda caracteriza-se como aquilo que constitui o surdo dentro das representações possíveis da cultura surda¹⁹. Por não ser usuário da Libras, o que nos chama atenção é o fato de o informante A apresentar características quanto à intensidade ao utilizar advérbios que denotam esse sentido da fala na escrita. No entanto, salientamos que todos os informantes tiveram como mesmo mecanismo de aprendizagem do PPE, o canal visual. Essas características são referentes à interferência da interlíngua (ver 1.1.2), podendo ocorrer também com os informantes B e C. Isso, conforme explicitado em 1.1.2.2, é visto como a estrutura da língua de sinais com o vocabulário escrito em português, pois o informante A, por não ter tido acesso a Libras, foi-lhe priorizado o ensino do Português escrito como primeira língua (L1), resultando no termo descrito por Lima (2010) de ‘português dos surdos’. Ainda identificamos usos inadequados dos verbos, no caso de “*Minha mãe tive que me tira e colocar do (nome da escola)*”. Nesses casos, houve a inversão do tempo verbal pretérito perfeito da 2ª pessoa do singular para 1º pessoa singular.

Apesar de ser um fator recorrente, não consideramos como algo que prejudique a compreensão do texto. Podendo ter sido identificado e corrigido esse aspecto pelo professor durante a educação básica.

4.1.2 Bloco 02

Na Coleta de Dados 03, buscou-se um relato a respeito de como está sendo a experiência dos informantes no Ensino Superior (cf. anexo 3), com estrutura de um texto dissertativo, observando o uso de parágrafos, pontuações devidas e o desenvolvimento das

¹⁹ De acordo com Strobel (2009, p. 27): “[...] cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas”.

ideias. Serão analisados individualmente os dados, pois constatamos diferentes características em cada produção.

Extraímos alguns exemplos, os quais apresentam aspectos identificados como recorrentes no relato do informante A, no caso do uso de preposição e conjugação de verbos:

(23): Com a minha entrada da faculdade, mudou muito a minha vida, postura, comportamento. [...] procuro sempre em primeiro lugar entender o que o professor falar, da aula, explicar e etc.

Portanto todos os surdos tem o direito de aprendem o que o curso oferecem, e os professores não tem que ter medo, vergonha. Se não sabe Libras, deveria aprender-la [...] (A).

No exemplo (23), o informante A desenvolve com clareza o seu relato a respeito da experiência na faculdade, cujo processo de desenvolvimento quanto ao PPE (ver em 1.1.2.2) apresenta-se de forma avançada, devido à capacidade em desenvolver as ideias. Porém, percebemos a recorrência do emprego inadequado da preposição “da”. Pelo fato de o informante A comunicar-se somente por meio da leitura orofacial, pode-se caracterizar esse uso como inadequado devido à não identificação na articulação desses fonemas pelo falante. Sendo que, o fonema /d/ é oclusivo alveolar vozeado e /n/ nasal alveolar vozeado (SILVA, 2005). A diferença entre esses dois fonemas é quanto a passagem do ar, sendo o /n/ pela cavidade nasal e o fonema /d/ pela cavidade bucal. Além disso, ainda encontramos o emprego da concordância verbal empregada de modo inadequado, como por exemplo, as formas *aprendem* e *oferecem*.

Mesmo tendo sido predominante a abordagem oralista vivenciada pelo informante A, percebemos, conforme explicitado no Capítulo 2, que a Instituição de Educação Superior (IES) na qual o informante A está matriculado atende às necessidades além de seguir os critérios de acessibilidade descritos na Portaria nº 3.284/2003 (cf. 2.2.1).

De acordo com o exemplo (24) abaixo, podemos observar o domínio do PPE, no qual não há fatores influenciados pela L1 e pela interlíngua no desenvolvimento do relato do informante B, sendo que se consegue perceber as diferenças existentes entre cada uma das línguas, Libras e Português oral na sua modalidade escrita conforme descrito no Tópico 1.1.2.

(24): No grupo quando tem discussão, a interprete às vezes não consegue acompanhar e eu perco as informações. Às vezes os professores esquecem que tem surdo na sala e pega os filmes sem legenda, fica complicado de acompanhar o filme ao mesmo tempo acompanhar a interprete. [...] A interprete da manhã é ótima pois acompanha tudo até as piadas, brincadeira e reclamações da turma.(B)

Quanto à garantia da acessibilidade, percebemos que a faculdade disponibiliza intérprete de Libras para o informante B, porém o maior problema está quanto à atuação desse profissional na transmissão da comunicação (explicitado no Capítulo 2). Além disso, há uma falta de atenção quanto à metodologia aplicada, inclusive quanto ao uso de recursos por parte do professor para facilitar a transmissão do conteúdo.

Novamente, conforme descrito no Bloco 01 e como pode ser verificado no exemplo (21), no relato do informante C ainda há a presença de construções sintéticas, com períodos curtos.

(25): A dificuldade era em entender as palavras que os professores usam. A intérprete não traduzia quando meus amigos falavam. A intérprete não achava importante traduzir quando os colegas na sala falar das dúvidas e sugestões. [...] Tinha nenhuma facilidade no ensino superior. (C)

Há o predomínio do uso do tempo verbal pretérito perfeito, como em *era, tinha, traduzia*, que indica um passado concluído, no entanto, por se tratar de um relato sobre como está sendo a experiência no Ensino Superior, o uso desse tempo verbal, de acordo com Koch (2001), cf. 1.1.2.3, também pode ser compreendido como presente do indicativo por representar um presente histórico ou dramático, pois é referente a algo que ocorreu e vem acontecendo habitualmente. Quanto à acessibilidade que a Instituição de Ensino Superior deve garantir, vemos conforme o relato do informante C, que a dificuldade encontrada é quanto à atuação do intérprete educacional (explicitado no Capítulo 2). Apesar de a faculdade estar oferecendo mecanismos que visam facilitar a acessibilidade do estudante surdo, deparamo-nos com a falta de compromisso e ética do intérprete em repassar todas as informações em sala de aula.

4.2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

De um modo parcial, a coleta de dados nos permitiu identificar que os informantes não possuem dificuldades de se expressarem por meio da escrita. Apesar de a pesquisa abranger informantes que possuem distintos meios de se comunicarem, pode-se constatar que os surdos são capazes de aprender uma segunda língua e serem usuários proficientes.

A respeito do nível de aquisição do português-por-escrito (PPE) como segunda língua (L2), a análise nos permitiu identificar que os informantes estão em nível avançado. Ainda

que encontrarmos características que poderiam ter sido identificadas e sanadas durante a educação básica. Dentre essas características, podemos citar como as mais recorrentes:

- as dificuldades existentes quanto à compreensão da informação por completo a surdos que somente fazem uso de leitura orofacial, como podemos perceber com o informante A, o qual possui um elevado nível ao desenvolver as suas ideias, porém, vemos a interferência da não diferenciação de alguns fonemas na leitura orofacial sendo transmitidos para a escrita;

- uso restrito de vocabulário, aspecto marcante quanto à falta de desenvolvimento de ideias por parte do informante C; e

- o emprego inadequado dos verbos.

Mesmo com a presença de todos esses aspectos, isso não os impediu que fossem pessoas letradas, mas deve-se compreender que para que os estudantes surdos sejam letrados, dependerá primeiramente de como o professor aborda e desenvolve as habilidades desses estudantes surdos, conforme explicitado no Capítulo 1. No trabalho a ser desenvolvido com os aprendizes a partir das práticas de leitura e escrita devem ser consideradas estratégias adequadas em que sejam visualizadas as características que distinguem a língua oral da língua de sinais (QUADROS, 1997). Esse apoio não se limita apenas ao âmbito escolar, pois quando os pais buscam acompanhar e apoiar os seus filhos, mesmo percebendo que possuem alguma limitação, eles podem sim se desenvolverem como qualquer outra pessoa, como no caso dos informantes A, B e C que sempre tiveram o apoio familiar.

Sobre a acessibilidade que as instituições de ensino superior oferecem (no caso das IES que os informante estão matriculados), notou-se que elas são acessíveis, porém necessitam de um contínuo processo de formação dos profissionais, tanto professores como intérpretes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos analisados nesta pesquisa pautaram-se no conhecimento sobre o processo de aquisição de primeira língua e aprendizado de segunda língua. Ao conhecermos como se é adquirida a linguagem, tanto por ouvintes como por surdos, pudemos focar mais especificamente no desenvolvimento de estudantes surdos ao adquirirem a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita.

A presente pesquisa nos proporcionou a partir da coleta de dados de textos escritos pelos informantes surdos com diferentes meios de comunicação, leitura orofacial e uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais), compreender que com metodologias apropriadas para o ensino de estudantes surdos, eles podem sim tornar-se capacitados e proficientes na escrita do Português. Esse critério de proficiência na escrita não se limita somente ao contexto do estudante surdo, mas também ao do estudante ouvinte. Pois é imprescindível que todos os estudantes, ao finalizarem a educação básica, tenham domínio e conhecimento da Língua Portuguesa escrita.

Com o conhecimento a respeito das legislações que permitem a acessibilidade, dos surdos, pudemos conhecer um pouco mais sobre a realidade desses estudantes, e verificar se está sendo aplicado o que é previsto nas Leis e Decretos. Pois, ao serem aplicadas as normas, há o empenho e o incentivo à busca de novas metodologias e estudos que podem ser criados, visando sempre o melhor para o estudante surdo.

A pesquisa, como tantas outras que tratam sobre a temática da surdez, reafirmou a necessidade de que as escolas tenham como proposta o ensino bilíngue, pois esse ensino permite que o estudante surdo desenvolva-se por completo por meio da língua de sinais. Mas quando se trata de estudante que somente se comunica por leitura orofacial, deve-se respeitar essa opção e ao mesmo tempo informar ao surdo que ele possui um instrumento linguístico próprio que é a língua de sinais, assim permitindo-lhe a escolha de uma ou o uso de ambas, e tendo dessa forma a sua inclusão na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. A. de. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos**. Brasília. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2007.
- BOTELHO, P. **Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos**. 2006. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2011.
- _____. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRITO, L. F. Estrutura Lingüística da LIBRAS. BRASIL, Secretaria de Educação Deficiência Auditiva Especial. In: **Educação especial deficiência auditiva**. Série Atualidades Pedagógicas. 3. v., 1997.
- BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. São Paulo. 2003. Tese (Doutorado em Linguística)- UNESP, São Paulo, 2003.
- BRUNO, M. M. G. **Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária**. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1941/1732>> Acesso em: 12 abr. 2012.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Trad. Lúcia Lobato; revisão: Mark Ridd. Brasília: Ed. Universidade de Brasília – UnB, 1998.
- DINIZ, H. G. **A História da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.
- ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford University Press, 1994.
- FERNANDES, E. et al. **Surdez e bilinguismo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FINGER, I. ; QUADROS, R. M. de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.
- FURTH, H. G. **Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1969.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

LIMA, L. R. de. **As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-portugês escrito como segunda língua pelos surdos**. Brasília. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade de Brasília- UnB, Brasília, 2010.

LYONS, J. **Lingua(gem) e lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

OLIVEIRA, T.C.B.C. de. **Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda**. Salvador. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, 2003.

PEREIRA, M. C. da C. **Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. SKLIAR, C. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Atmed, 1997.

_____ et al. **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SÁ, N. R. de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. SKLIAR, C. et al. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasil: MEC, SEESP, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 7. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1975.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Ed. Cultrix. 1978.

SKLIAR, C. et al. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

LEGISLAÇÃO ELETRÔNICA

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 24 fev. 2012.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº

10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 27 nov. 2011.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm> Acesso em 15 fev. 2012.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm> Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 24 fev. 2012.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 14 fev. 2012.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm> Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. **Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso: 12 abr. 2012.

_____. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: Ministério de Educação e Cultura. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua.** 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

ANEXOS

Anexo 01

Aquisição do Português-*Por-Escrito* Por Surdos

Pesquisadora responsável: Graduanda Renata Nogueira Alexandre da Silva
Universidade Católica de Brasília – 71966-700 Brasília, DF – tel.: (61) 3356-9139

Prezado (a) colaborador (a),

Esta pesquisa tem por objetivo descrever a aquisição do Português-*Por-Escrito* Por Surdos. Sua participação nessa pesquisa é essencial.

Dados Pessoais

1. Nome (opcional): _____
2. Idade: _____
3. Sexo: () Masculino () Feminino
4. Em que cidade/região você mora? _____
5. Qual o seu grau de surdez?

() leve	() severa	() unilateral
() moderada	() profunda	() bilateral
6. Quando você ficou surdo (a)?

() nasceu surdo (a)
() tornou-se surdo (a) com a idade de _____ anos. Causa: _____
7. Você usa prótese? () sim () não

Em caso afirmativo, você usa a prótese de forma contínua? () sim () não
A prótese ajuda você a ouvir a fala das pessoas? () sim () não
8. Você só trabalha ou estuda? _____

Se você trabalha, qual é a sua função? _____
9. Na sua casa você vê televisão com *closed caption*? () sempre () nunca () às vezes
10. Você vê filmes/vídeos com legenda? () sempre () nunca () às vezes

Dados Linguísticos

1. Você é oralizado? () sim () não
2. Você costuma fazer a leitura orofacial? () sim () não

3. Caso a anterior seja positiva (sim), como você aprendeu a fazer a leitura orofacial?

4. É difícil ou fácil fazer leitura orofacial? Por quê?

5. Você tem interesse em aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?

sim não

6. Você é usuário de LIBRAS? sim não

7. Quando você aprendeu LIBRAS? _____

8. Em que lugar você aprendeu LIBRAS?

Casa Escola Trabalho Outros: _____

9. Você acha que conhece bem a LIBRAS? sim não mais ou menos

10. Qual a língua que você mais usa?

LIBRAS Português Oral Português-Portuguesa-Escrita

11. Sua família fala a LIBRAS? sim não

12. Em que situações você usa o Português-Portuguesa-Escrita?

Internet Celular

Trabalho Escola

Outros

13. Você costuma ler? sim não às vezes

O que você costuma ler?

revistas jornais livros outros: _____

14. O que você costuma fazer nos finais de semana?

15. O que você fez no último fim de semana?

16. O que você pretende fazer nas próximas férias?

17. Qual é o seu maior sonho? E quais são os motivos que o incentivam a realizá-lo?

Anexo 02

Pesquisadora responsável: Graduanda Renata Nogueira Alexandre da Silva
Universidade Católica de Brasília – 71966-700 Brasília, DF – tel.: (61) 3356-9139.

Prezado (a) colaborador (a),

Esta pesquisa tem por objetivo descrever a aquisição do Português-Portugês-Portugês Por Surdos. Sua participação nessa pesquisa é essencial.

Questionário.

1. Você gosta de expressar as suas ideias por meio da linguagem escrita? Por quê?

2. Quando você cursava o Ensino Fundamental e Médio havia alguma dificuldade quanto à escrita do português-portugês-portugês? Se sim, quais eram?

3. Qual era a avaliação que os professores faziam em provas, trabalhos, atividades de casa sobre a escrita e o modo de expressar as suas ideias por meio do português-portugês-portugês?

4. Quais eram as maiores dificuldades que você tinha durante as aulas no Ensino Fundamental e Médio?

5. Como eram as aulas dos seus professores durante o Ensino Fundamental e Médio?

6. Como era a sua relação com os professores na escola?

7. Como era a sua relação com os colegas de sala na escola?

8. No caso de você ser falante de Libras, havia intérprete na sala de aula? Como eram as aulas?

