



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ENI CATARINA DA SILVA

LÍNGUA PORTUGUESA E A EXPRESSÃO ESCRITA DE SURDOS

Uberlândia-MG

2021

ENI CATARINA DA SILVA

LÍNGUA PORTUGUESA E A EXPRESSÃO ESCRITA DE SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia-UFU como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliamar Godoi

UBERLÂNDIA-MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586 Silva, Eni Catarina da, 1977-
2021 Língua portuguesa e a expressão escrita de surdos [recurso eletrônico] / Eni Catarina da Silva. - 2021.

Orientadora: Eliamar Godoi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5020>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

I. Linguística. I. Godoi, Eliamar, 1968-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Quatorze de dezembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	11922ELI006				
Nome do Discente:	Eni Catarina da Silva				
Título do Trabalho:	Língua Portuguesa e a expressão escrita de surdos: a legitimidade do jeito surdo de se expressar				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Teoria, descrição e análise linguística				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Panorama sociolinguístico e descritivo da Libras falada pela comunidade surda em contexto educacional				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Waldemar dos Santos Cardoso Junior - UFPA; Maria Virgínia D. Ávila - FATRA; e Eliamar Godoi - UFU; orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra Eliamar Godoi, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Waldemar dos Santos Cardoso Junior, Usuário Externo**, em 14/12/2021, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Virgínia Dias de Ávila, Usuário Externo**, em 15/12/2021, às 07:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliamar Godoi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/12/2021, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3256064** e o código CRC **B23C4AE8**.

LÍNGUA PORTUGUESA E A EXPRESSÃO ESCRITA DE SURDOS

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia-UFU (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 14 de Dezembro de 2021.

Prof^ª. Dr^ª. Eliamar Godoi

Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior

Universidade Federal do Pará

Prof^ª. Dr^ª. Maria Virgínia D. Ávila

FATRA Ensino Superior

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho antes de tudo a Deus, pois sem ele nada é possível; à minha família que muito me apoiou e incentivou a chegar até aqui, aos amigos que torceram por mim e me ajudaram sempre que possível e aos professores que muito se dedicaram para me ensinar da melhor forma possível e em especial à Profa. Eliamar Godoi, responsável pela realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu saúde, força, determinação e me proporcionou mais esta conquista.

Aos meus pais que sempre me incentivaram, apoiaram e orientaram.

Ao meu marido e às minhas filhas pelo companheirismo, compreensão e encorajamento durante todo esse período.

Ao meu irmão, aos meus sogros, meus cunhados e amigos que me apoiaram.

Muito especialmente, desejo agradecer minha orientadora Prof^a. Dr^a. Eliamar Godoi, pela disponibilidade, atenção dispensada e profissionalismo.

Aos demais ...

Muito obrigada!

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes!
Paulo Freire

EPÍGRAFE

As dificuldades não foram poucas...

Os desafios foram muitos...

Os obstáculos, muitas vezes, pareciam intransponíveis.

Muitas vezes nos sentimos sós, e, assim, o estivemos...

O desânimo quis contagiar, porém, a garra e a tenacidade foram mais fortes, sobrepondo esse sentimento, fazendo-nos seguir a caminhada, apesar da sinuosidade do caminho.

Agora, ao olharmos para trás, a sensação do dever cumprido se faz presente e podemos constatar que as noites de sono perdidas, o cansaço dos encontros, os longos tempos de leitura, digitação, discussão; a ansiedade em querer fazer e a vontade de conseguir não foram em vão.

Aqui estamos, como sobreviventes de uma longa batalha, porém, muito mais fortes e hábeis, com coragem suficiente para mudar a nossa postura, apesar de todos os percalços...

(autor desconhecido)

Como dizia Antoine Saint Exupéry (1943) em sua obra prima “O Pequeno Príncipe”:

“Foi o tempo que perdeste com a tua rosa, que fez a tua rosa tão importante.”

RESUMO

Considerando que o surdo tem um jeito próprio de se expressar na modalidade escrita, assumimos como objetivo geral do presente estudo, o de investigar o processo da expressão escrita dos surdos que têm a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1). A fim de atingir esse objetivo, em específico, a partir de análise de textos produzidos por surdos que participaram de um projeto de extensão universitária ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), propusemos: analisar as habilidades textuais e discursivas adquiridas e utilizadas pelos surdos para produzir sentido em textos de redação; analisar o funcionamento da linguagem e da interlíngua na produção escrita desses surdos concluintes do ensino médio; e, identificar e descrever os padrões de regularidade e/ou de ocorrência, que regem a apresentação e organização das informações no texto desses surdos. No que se refere ao quadro teórico metodológico, o estudo se fundamentou na abordagem qualitativa de base descritiva e adotou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e teórica. Como aporte teórico o presente estudo se embasou em Riolfi (2019), Souza, Santos e Lendl (2017), Żaczek (2012), Fernandes (2003), Pereira (2014), dentre outros trabalhos de referência. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados textos produzidos por surdos que participaram do curso preparatório para o Enem. A coleta de dados se deu a partir do contato com a UFPA e foi analisada à luz do referencial teórico. Entendendo que, ao se expressar por escrito, o surdo utiliza uma linguagem própria e deixa suas marcas características no texto, um estudo sobre o funcionamento da linguagem utilizada em textos escritos por surdos sinalizantes pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino que potencializem a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) escrita. A oportunidade de contribuir para potencializar a qualidade do ensino e aprendizagem de LP e de legitimar o jeito surdo de se expressar por escrito é o que justifica essa pesquisa. Na busca por um padrão de ocorrência na produção escrita dos surdos e por um padrão de análise, foi verificado como o surdo mobiliza as habilidades textuais e discursivas, além de descrever o funcionamento da linguagem expressa nas produções escritas em termos dos níveis linguísticos. Considerando a lematização enquanto um processo de deflexionar uma palavra para determinar o seu lema, a análise apontou o uso de um vocabulário lematizado do português organizado na estrutura da sintaxe da Libras. Observou-se ainda a existência de cópia de partes dos textos motivadores, além de uso de um vocabulário de domínio (conhecimento prévio do surdo) da LP etc. A partir da análise dos três eixos de integração das práticas de linguagem da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, foi possível observar que os textos escritos pelos surdos evidenciaram marcas de estágios sucessivos de interlíngua, o que explica a representatividade na falta de padrões gramaticais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Libras. Segunda língua. Texto.

ABSTRACT

Considering that the deaf have their own way of expressing themselves in the written modality, we assume as a general objective of the present study, to investigate the process of written expression of deaf people who have Libras (Brazilian Sign Language) as their first language (L1). In order to achieve this objective, in particular, from the analysis of texts produced by deaf people who participated in a university extension project offered by Federal University of Pará (UFPA), we proposed: to analyze the textual and discursive skills acquired and used by the deaf to produce meaning in writing texts; to analyze the functioning of language and interlanguage in the written production of these deaf people graduating from high school; and, identify and describe the patterns of regularity and/or occurrence, which govern the presentation and organization of information in the text of these deaf people. Regarding the theoretical and methodological framework, the study was based on a qualitative approach with a descriptive basis and adopted bibliographic and theoretical research as a methodological procedure. As a theoretical contribution, the present study was based on Riolfi (2019), Souza, Santos and Lendl (2017), Żaczek (2012), Fernandes (2003), Pereira (2014), among other reference works. Texts produced by deaf people who participated in the preparatory course for the Enem were used as a data collection instrument. Data collection took place from the contact with UFPA and was analyzed in the light of the theoretical framework. Understanding that, when expressing themselves in writing, the deaf uses their own language and leaves their characteristic marks on the text, a study on the functioning of the language used in texts written by deaf signers can contribute to the development of teaching strategies that enhance learning of written Portuguese (LP). The opportunity to contribute to enhance the quality of PL teaching and learning and to legitimize the deaf way of expressing themselves in writing is what justifies this research. In the search for a pattern of occurrence in the written production of the deaf and for a pattern of analysis, it was verified how the deaf mobilizes textual and discursive skills, in addition to describing the functioning of the language expressed in written productions in terms of linguistic levels. Considering lemmatization as a process of deflecting a word to determine its lemma, the analysis pointed to the use of a lemmatized vocabulary of Portuguese, organized in the structure of the syntax of Libras. It was also observed the existence of copies of parts of the motivating texts, in addition to the use of a domain vocabulary (prior knowledge of the deaf) of the PL etc. From the analysis of the three axes of integration of language practices of the National Common Curricular Base - BNCC, it was possible to observe that the texts written by the deaf showed marks of successive stages of interlanguage, which explains the representativeness in the lack of grammatical standards.

Keywords: Portuguese language. Libras. Second language. Text

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Metodologia de ensino visual de forma contínua da LP.....	23
Figura 02 - Monumento erguido em homenagem ao Frei Pedro Ponce de León.....	42
Figura 03 - Charles-Michel de l'Épée.....	43
Figura 04 - Thomas Hopkins Gallaudet e Alice Cogswell.....	44
Figura 05 - <i>Looking Back – International Studies on Singn Language and Communication of The Deaf</i>	45
Figura 06 - Nomeação de Leopoldo Dayle Silva.....	46
Figura 07 - Abordagem estrutural da língua.	47
Figura 08 - Vertentes que contrastam entre o ensino audiolingual e o comunicativo.....	48
Figura 09 - Metodologias do ensino da L2.....	50
Figura 10 - Conceito de deficiência auditiva.....	54
Figura 11 - Conceito de surdos oralizados, sinalizantes e implantados.....	59
Figura 12 - Propriedades e aquisição da língua materna.....	62
Figura 13 - Etapas da linguagem escrita.....	65
Figura 14 - Marcações a nível mundial do uso do <i>SignWriting</i>	67
Figura 15 - Sistema ilustrativo <i>Dance Writing</i>	68
Figura 16- Alfabeto e numerais visográficos manuais da Libras escritos por sistema <i>SignWriting</i>	68
Figura 17 - Os visografemas de configuração de dedos representam posições dos dedos e são combinados entre si para compor o formato de mãos.....	69
Figura 18 - Os visografemas de orientação da palma indicam para qual direção a palma está voltada.....	69
Figura 19 - Os visografemas de ponto de articulação.....	70
Figura 20 - Os visografemas de Movimento.....	70
Figura 21 - Sequencialidade nas LO e simultaneidade nas LS.....	78
Figura 22 - Conjunto de sinais.....	79
Figura 23 - Exemplo de classificadores na Libras.....	81
Figura 24 - Sequência linguística de comunicação textual do surdo.....	100
Figura 25 - Dimensões críticas da argumentação	103
Figura 26 – Redação 2014002.....	117

Figura 27 - Estratégias metodológicas para análise e produção de textos.....	120
Figura 28 - Redação 2014016.....	123
Figura 29- Redação 2014005	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	American Sign Language
ANSI	<i>American National Standards</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	Configuração de dedos
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia
CLs	Classificadores
CM	Configuração de Mão
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRP	Certificado de Regularização Previdenciária
CSMW	<i>Center for Sutton Movement Writing</i>
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia
dB	Decibéis
DBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EB	Educação Bilíngue
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Expressão Facial/corporal ou Expressão não-manual
ELS	Escrita língua de sinais
EUA	Estados Unidos da América
FENDEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GU	Gramática Universal
GPELET	Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Língua-alvo
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e a Base da Educação

LE	Língua estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua materna
LO	Língua Oral
LP	Língua Portuguesa
LPDL	Língua Portuguesa com Domínio de Libras
LS	Língua de sinais
LSKB	Língua de Sinais Kaapor Brasileira
M	Movimento
O	Orientação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OP	Orientação da palma
PA	Ponto de articulação
PAIES	Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
SW	<i>SignWriting</i>
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNB	Universidade Federal de Brasília

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	18
1.2 MARCO ZERO.....	18
1.3 DISCORRENDO UM POUCO SOBRE MINHA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	22
1.4 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	25
2. INTRODUÇÃO – A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE O SURDO E OS FUNDAMENTOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E ASPECTOS LEGAIS NO BRASIL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	27
2.1 HISTÓRICOS E EDUCAÇÃO DO SURDO.....	40
2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	51
3 A INFLUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ENQUANTO SEGUNDA LÍNGUA DO SURDO.....	58
3.0 APRESENTAÇÃO.....	58
3.1 SURDOS SINALIZANTES, SURDOS ORALIZADOS E SURDOS IMPLANTADOS.....	58
3.2 ASPECTOS E DIMENSÕES DA LINGUAGEM, L1, L2, LE, LEITURA E ESCRITA.....	61
3.3 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA - L2 E A INTERLÍNGUA.....	74
3.4 LÍNGUAS DE SINAIS E A MODALIDADE VISUOESPACIAL: NÍVEIS LINGUÍSTICOS E CARACTERÍSTICAS.....	77
3.5 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS SURDOS.....	88
3.6 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	89
4. DESVENDANDO A ESCRITA DOS SURDOS.....	92
4.1 UM OLHAR SOBRE O TEXTO DO SURDO.....	92
4.2 ASPECTOS TEXTUAIS RELACIONADOS À ORGANIZAÇÃO DE PARÁGRAFOS E OS RECURSOS DE REFERENCIAÇÃO.....	96

4.3 HABILIDADES TEXTUAIS E DISCURSIVAS: COESÃO, COERÊNCIA, INTERTEXTUALIDADE, ADEQUAÇÃO AO TIPO E AO GÊNERO.....	99
5. METODOLOGIA: O PERCURSO INVESTIGATIVO.....	106
5.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTO: NATUREZA DA PESQUISA	106
5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	107
5.3 BASE DE DADOS.....	108
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	108
5.5 COLETA DAS REDAÇÕES PRODUZIDAS PELOS SURDOS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	109
5.6 CODIFICAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	109
6 REALIZAÇÃO DOS PROCESSOS FLEXIONAIS NA ESCRITA DO SURDO.....	110
6.1 EIXO 1: HABILIDADES DISCURSIVAS - (ARGUMENTAÇÃO, MODALIZAÇÃO, SÍNTESE, INTERTEXTUALIDADE).....	114
6.2 EIXO 2: HABILIDADES TEXTUAIS (COESÃO, COERÊNCIA, ADEQUAÇÃO AO TIPO E AO GÊNERO – (ELEMENTOS DE RETOMADA).....	121
6.3 EIXO 3: CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS – FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM COM BASE NOS USOS) – SOBRE O SISTEMA DA LÍNGUA E A NORMA-PADRÃO.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE 1: TEXTO MOTIVADOR UTILIZADO NA PESQUISA.....	151
APÊNDICE 2: INSTRUMENTAL SEMI ESTRUTURADO PARA ANÁLISE DOS TEXTOS.....	152
APÊNDICE 3 – TEXTOS ANALISADOS.....	156

1 APRESENTAÇÃO

1.1. SOBRE A PESQUISADORA: BREVES PALAVRAS

Meu nome é Eni Catarina da Silva, nasci em Uberlândia-MG e foi nessa cidade que escrevi minha história de vida, história sucintamente compartilhada com quem vier a ler esse memorial.

1.2 MARCO ZERO

Iniciarei justificando o título “marco zero”, que foi escolhido por representar a origem, o início de tudo. Sou de família humilde, minha mãe relata que na casa em que vivíamos o chão era batido, não existia banheiro, e no lugar de janelas de vidro havia tábuas. Infelizmente, essa realidade ainda faz parte da vida de muitas famílias brasileiras, mas, graças a Deus, conseguimos superar essa fase. Como? Acreditando em nós, buscando nos aprimorarmos, nos qualificando, estudando, planejando o futuro e tendo fé.

Ao iniciar meus estudos, estive brevemente matriculada na Escola Adventista e na Escola Sossego da Mamãe. Em seguida fui matriculada na Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva, que me marcou bastante, e da qual eu gostava muito, tanto é que estudei lá do pré-primário¹ até o terceiro colegial. Foi lá que eu li o livro que mais me marcou na minha pré-adolescência, ele se intitula “O estudante” de Adelaide Carraro, vol. 1. Foi lá, também, que descobri o prazer de escrever. Eu amava escrever poemas! O primeiro poema que escrevi foi com o auxílio de meu pai e se intitulava “O macaquinho”. Nele eu discorria sobre a importância de se preservar a natureza. Daí em diante, tudo era razão para escrever um poema. Outra coisa que eu adorava fazer era desenhar.

Durante minha infância e adolescência, por várias vezes eu passei em frente à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), localizada no campus Santa Mônica, e, apesar da curiosidade em conhecer o lugar por dentro, trazia comigo a promessa de que eu só entraria lá quando fosse fazer minha graduação e consegui cumpri-la.

¹Disponível em: <https://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=815> Acesso em:20 out. 2021.

Os anos foram passando e, em 1997, concluí o ensino médio e passei a fazer cursinho preparatório para vestibular. Minha vontade era fazer psicologia na UFU, mas após três tentativas resolvi mudar meu foco e, como eu adorava escrever, resolvi tentar Letras (matutina). Na primeira tentativa dentre as 40 vagas, fiquei sendo a 29ª, porém, naquela época, teve início o PAIES² (Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior) e as 40 vagas foram divididas entre quem prestou o vestibular e quem fez o PAIES. Dessa forma, fiquei sendo a 9ª na lista de espera. Devido a não ter desistido, não me inscrevi na faculdade.

No semestre seguinte, tentei Letras novamente, e dessa vez foi Letras noturna, que era até mais concorrida que a diurna. Fiquei sendo a 24ª classificada e consegui ingressar no curso na UFU. Era a realização de um sonho! Passei a ser frequentadora assídua dessa universidade. Dentre as obras que li durante o curso, a que mais me chamou a atenção foi “Os sertões”, de Euclides da Cunha, com sua linguagem rebuscada e sua descrição precisa do meio e dos fatos.

Preciso ressaltar que durante o tempo em que cursava essa graduação, aproveitei todas as oportunidades de aquisição de conhecimentos possíveis. Fiz os mais variados cursos (muitos nem faziam parte do currículo da graduação): de Libras (Língua Brasileira de Sinais), de Braille, de linguística, de literatura, de francês, cursos sobre deficiência mental, surdez, baixa visão, deficiência física e assim por diante. Foram esses cursos que possibilitaram que eu ingressasse no CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia) como professora de Sala de Recursos (comentarei o fato logo adiante).

Com relação à Libras, começar a aprendê-la não foi tão fácil. Lembro-me que minha mãe descobriu que o CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz) estava oferecendo o curso e logo eu tentei me matricular, porém o professor disse que não havia mais vagas. O pior é que o curso era anual, ou seja, eu teria que aguardar um ano para concorrer à vaga novamente! Por isso, insisti para poder participar como aluna ouvinte (que não teria direito ao certificado), mas o professor não permitiu.

Algum tempo depois, descobri que estava sendo oferecido um curso de Libras na Escola Municipal Prof. Leôncio do Carmo Chaves, localizada no bairro Planalto, em Uberlândia, e eu fui tentar a vaga. Dessa vez deu certo! Era o começo da realização de mais um sonho. Esse sonho começou por volta dos meus 13 anos, quando um surdo tentou conversar comigo em

² Um programa que visava proporcionar aos alunos do Ensino Médio uma sistemática de avaliação seriada, por meio de um processo a ocorrer nas 1ª, 2ª e 3ª séries, com vistas ao ingresso no Ensino Superior. Desse modo, o candidato deveria realizar as avaliações em três etapas, ou seja, ao final de cada uma das séries do Ensino Médio.

língua de sinais (LS) e eu não entendi nada do que ele dizia, surgiu ali a vontade de aprender a Libras. Aliás, eu nem sabia que o nome dessa língua, aqui no Brasil, é Libras. Muito menos sabia que existiam cursos para aprendê-la, se é que, naquela época, existiam.

Depois desse momento, vi, por umas duas ou três vezes, surdos conversando dentro do ônibus e ficava curiosa e maravilhada com aquilo. Por isso, quando minha mãe soube do curso, tratou de me avisar e foi aí que tudo começou.

Retornando a importância dos cursos que fiz, em 2005 minha mãe estava terminando os estudos no CESEC e, por acaso, comentou com uma das professoras que lecionava lá, que eu tinha vários cursos, mas apesar disso não conseguia emprego e por isso estava decidida a prestar concurso e ir embora de Uberlândia. Foi então que essa professora comentou com ela que iriam contratar professores para a Sala de Recursos que havia na escola e que, para conseguir a vaga, era necessário que a pessoa tivesse cursos voltados para a área da educação especial.

Dessa forma, em 01 de abril de 2005 foi minha colação oficial na UFU (Letras com habilitação em Português/Francês/Literatura) e dia 04, do referido mês, fui concorrer à vaga de professora da Sala de Recursos no CESEC. Na época estavam contratando dois professores e éramos cinco pessoas disputando as vagas. O primeiro professor a ser contratado já tinha muita experiência e tempo de serviço. As outras duas concorrentes também tinham muita experiência e tempo de serviço, contudo elas haviam feito pedagogia e a lei regia que a pessoa a ser contratada deveria ter licenciatura para ministrar aulas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A outra concorrente não tinha experiência e nem cursos na área. Dessa forma, devido à série de cursos que eu tinha, a vaga ficou sendo minha. Preciso ressaltar que a experiência de ministrar aula na Sala de Recursos foi algo fenomenal para mim. Lá eu tive alunos com os mais diversos tipos de necessidades especiais e foi lá, também, que pela primeira vez eu tive a oportunidade de ensinar a alunos surdos a LP como L2.

De 2005 a 2007, trabalhei no CESEC como contratada (designada) e em todos os anos eu tinha que concorrer à vaga por meio da designação. De 2008 até 2015, trabalhei como efetivada (explicarei logo adiante) e de 2015 em diante passei a ser efetiva. Sempre em busca de aprendizagem, em 2005 ingressei no curso de Pós-graduação em Educação Especial, também oferecido pela UFU. Depois desse curso, fiz vários outros na área da educação especial e faço até hoje.

Em 2007, além de atuar na Sala de Recursos do CESEC, também comecei a ministrar aulas na Sala de Recursos da Escola Estadual Bueno Brandão (em Uberlândia). Em 05 de novembro do referido ano, o governo de Minas Gerais promulgou a Lei 100, lei essa que efetivava quem já tivesse trabalhado no estado em anos anteriores e que estivesse trabalhando

naquele momento. Assim, fiquei efetivada no CESEC e perdi a vaga de professora no Bueno Brandão, pois era o primeiro ano em que eu tinha um segundo cargo no estado. Mais de noventa mil pessoas passaram a ser efetivadas em seus cargos.

A observação que faço referente à minha efetivação, é que na referida época eu havia sido aprovada no concurso público, porém o governo criou a Lei 100³ e não deu posse a todos os aprovados no concurso.

Em 2008, fecharam a Sala de Recursos do CESEC e eu passei a desempenhar a função de Professora de Língua Portuguesa (LP) nessa instituição. Na E.E. Bueno Brandão fui contratada para o cargo de Intérprete de Libras atuante no contexto educacional. Trabalhei em ambos os lugares até dezembro de 2010.

Em 2012, tomei posse no cargo de Intérprete de Libras na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU). Essa etapa também não foi tão fácil! Quando fui aprovada no concurso da PMU, ela exigiu que eu me exonerasse do estado para tomar a posse, pois alegava que o cargo de Intérprete de Libras era um cargo administrativo. Assim, devido à constituição brasileira, eu não poderia ter os dois cargos públicos.

O fato é que eu adoro ler leis e sabia que segundo a legislação federal o cargo de Intérprete de Libras é técnico e, por assim ser, eu poderia tomar posse, pois a constituição reza que é permitido um cargo de professor com outro, técnico ou científico (Art.37, inciso XVI, alínea b). Dessa forma, acionei a justiça e ganhei a causa podendo permanecer com os dois cargos.

No primeiro semestre de 2014, ingressei na primeira turma do curso de graduação de Letras – Língua Portuguesa com Domínio de Libras (LPDL) da UFU. Nessa graduação pude aprimorar meus conhecimentos tanto como professora de LP quanto como Intérprete de Libras.

³ A Lei Complementar 100 do ano de 2007 efetivou servidores públicos no Estado de Minas Gerais sem aprovação prévia em concurso público. Tratou-se de um arranjo do governo do Estado de Minas Gerais que beneficiou cerca de 98.000 (noventa e oito mil) servidores, mas que foi derrubada pelo Supremo Tribunal Federal no ano de 2014. Sua exposição de motivos apresentou como justificativa a necessidade de se regularizar a situação previdenciária de milhares de profissionais contratados temporariamente, que inclusive pleiteavam benefícios de aposentadoria perante o Estado de Minas Gerais. A aprovação da Lei Complementar estadual nº 100/2007 teve como real escopo a obtenção, pelo Estado de Minas Gerais, do Certificado de Regularização Previdenciária (CRP), que desde 2004 vinha sendo renovado através de decisões de caráter liminar. Emitido trimestralmente pelo Ministério da Previdência Social, o CRP atesta o cumprimento das obrigações previdenciárias pelos Estados e Municípios perante seu quadro funcional, reconhecendo-lhes aptidão para firmarem convênios com a União e receberem verbas federais. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/36231/a-lei-complementar-n-100-sua-inconstitucionalidade-e-repercussao-no-funcionalismo-publico-de-minas-gerais>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Li várias obras referentes ao ensino de LP para surdos, aquisição da linguagem, aspectos gramaticais da Libras, semântica, morfologia, dentre outros.

Em 2015, após ter sido aprovada em mais um concurso, tomei posse no CESEC no cargo no qual antes eu estava efetivada pela Lei 100, passando assim de efetivada a efetiva.

Em 2019, ingressei no mestrado do Instituto de Letras e Linguística da UFU (ILEEL) e tive o prazer de ter como orientadora uma das professoras do LPDL, a prof.^a Dr.^a Eliamar Godoi que muito contribuiu com a realização de meu sonho, com o rompimento de medos e anseios e influenciou sobremaneira meu futuro como profissional. Tal contribuição foi de grande valia para que eu me qualificasse ainda mais.

Assim, eu só tenho a agradecer, primeiramente a Deus que me guiou e me deu força para chegar até aqui; depois, aos meus familiares, que sempre me apoiaram e estimularam e por fim, a minha orientadora, que com muito conhecimento e zelo me ajudou a atingir mais esse objetivo. Na sequência, apresentarei o relato de minha experiência profissional como professora de LP e Intérprete de Libras em contexto educacional.

1.3 DISCORRENDO UM POUCO SOBRE MINHA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Para falar um pouco de minha experiência profissional, é necessário esclarecer que, em termos legais, pessoa surda é a pessoa que se comunica pela Língua Brasileira de Sinais e/ou tem a Libras como meio de expressão e língua de uso e que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da língua de sinais. Essas são características que necessitam ser consideradas quando estamos planejando e/ou ministrando uma aula para alunos não audientes.

Em minha experiência profissional, pude atuar, também, como professora de LP para alunos surdos do Fundamental I. Como as aulas eram individualizadas, pude trabalhar a necessidade de cada aluno de forma diferenciada. Para isso, conversei com os responsáveis por esses estudantes e busquei o máximo de informação, a saber, se o aluno havia nascido surdo ou quando e por que havia perdido a audição; se ele tinha domínio da Libras; como a família se comunicava com esse estudante; se essa criança sabia ou não ler etc.














Após obter as informações necessárias e ter o primeiro contato com o aluno, eu planejava as aulas levando em consideração as informações passadas e o que pude perceber no primeiro contato com o estudante surdo.

Vou citar um exemplo do quanto é importante conhecer o histórico de vida do discente para se planejar a aula. Um dos alunos com o qual trabalhei, apesar de ter perdido a audição

quando ainda era bebê, não dominava a Libras. Segundo a mãe, ele apresentava um desenvolvimento cognitivo muito lento e sua idade mental não era compatível com a idade cronológica.

Para ensinar a LP para esse aluno, que cursava o quarto ano do ensino fundamental, precisei usar o visual de forma contínua. Nesse processo associei, o tempo todo, imagem, sinal e palavra escrita. Primeiramente, trabalhei somente o nome dos objetos do dia a dia do aluno. Em seguida, trabalhei o que ele havia aprendido e acrescentei características, sempre usando imagem, sinal e palavra escrita. No momento seguinte, comecei a trabalhar com ele detalhes como plural, feminino e masculino. Sempre relembra o que ele já havia aprendido e ensinava coisas novas. Logo depois, comecei a trabalhar as frases. Sempre utilizava imagem, sinal, palavras escritas, e relembra o que já lhe havia sido ensinado. Eu também questionava, por meio da Libras, o que ele estava visualizando, o que tinha entendido e/ou percebido na imagem, se ele já conhecia o que estava sendo apresentado; qual a opinião dele sobre o que estava sendo trabalhado. A metodologia aplicada está descrita na Figura 01:

Figura 01 – Metodologia de ensino visual de forma contínua da LP

<p>Nome dos objetos</p>  <p>CASA <input type="text"/></p>  <p>ÁRVORE <input type="text"/></p>	<p>Reconhecimento das cores</p>  <p>FLOR AMARELA</p> <p>ÁRVORE</p> <p>A ÁRVORE TEM FLOR AMARELA</p>	<p>Características físicas</p> <p>CACHORRO GORDO </p> <p>CACHORRO MAGRO </p>
<p>Plural, feminino e masculino</p>  <p><input type="text"/></p>  <p>PAREDE AMARELA <input type="text"/></p>  <p>TELHADO VERMELHO <input type="text"/></p>  <p>PORTA AZUL <input type="text"/></p>  <p>JANELA AZUL <input type="text"/></p> <p><input type="text"/></p>	<p>Trabalhando a escrita</p>  <p>A VACA <input type="text"/></p>  <p>O BOI <input type="text"/></p>	<p>Reconhecimento da ilustração / escrita</p>  <p><input type="text"/></p> <p>FLOR VERMELHA</p> <p>FLOR VERMELHA <input type="text"/></p>

Fonte: Autora da Pesquisa (2021)

Após o uso da metodologia de ensino apresentada na Figura 1, o aluno começou a associar palavra escrita, sinal e significado, o que me trouxe muita alegria. Comemorávamos juntos cada acerto dele. O objetivo dessas aulas era proporcionar ao aluno conhecimentos

referentes ao que estava à sua volta, a leitura de mundo e o senso crítico; era mostrar a ele que entre a Libras e a LP existem diferenças estruturais e gramaticais; era colaborar para que esse aluno conseguisse entender o que estava escrito nos textos aos quais tivesse acesso e pudesse se comunicar através da LP escrita, fazendo-se entender.

No momento de elaborar tais estratégias, é necessário levar em conta que o discente surdo tem a Libras como L1, ou seja, apresenta uma condição linguística diferente do aluno ouvinte. Dessa forma, a construção do conhecimento deve ser feita a partir da L1 do aluno não audiente, pois é a Libras que dará significado às palavras escritas na LP.

Outro aspecto de extrema importância no que se refere ao ensino/aprendizagem do surdo está no fato de sua aprendizagem ser visual, por isso a importância de usar imagens durante as aulas.

Com relação à língua, o interessante, e que mais uma vez destacou a importância de o aluno surdo ter uma L1 solidificada e ressaltou que a Libras realmente é a L1 do surdo, foi o fato desse discente, que não tinha domínio nem na Libras, nem na LP, aprender de forma muito mais rápida a LS. Como citado anteriormente, em uma aula eu mostrava a imagem, o sinal e o nome da figura em LP e em outra aula retornava a imagem ensinada anteriormente. O que acontecia? O aluno lembrava o sinal, mas não lembrava o nome (em LP) da imagem.

A necessidade de considerar tais características se fundamenta, principalmente, no fato de a Língua Portuguesa ser a segunda língua (L2) do surdo, o que interfere diretamente no ensino e na aprendizagem dele. O fato de o discente já ter o domínio da Libras, também é de extrema relevância, pois para aprender a L2 é necessário ter aprendido a primeira língua.

Outro detalhe a ser considerado é a realidade vivenciada pelo estudante surdo que ingressa na escola, ou seja, é necessário conhecer seu histórico de vida. Tal conhecimento proporcionará ao/a professor(a) uma possibilidade maior de obter sucesso no ensino/aprendizagem do estudante surdo, pois permitirá a utilização de estratégias diferentes.

A importância de conhecer o histórico de vida de cada aluno está no fato de que para cada discente eu desenvolvia uma metodologia diferente. Por exemplo, com outro aluno que cursava o Ensino Médio, que também havia perdido a audição quando ainda era muito jovem, mas que dominava a Libras e que tinha muita facilidade no aprendizado, o ensino da LP como L2 era totalmente diferente. Com ele eu costumava fazer dinâmicas ou brincadeiras que envolvessem a Libras e a LP escrita e que estivessem relacionadas ao seu dia a dia, por exemplo, troca de bilhetinhos. Há de se salientar que esses trabalhos não foram feitos em sala de aula do ensino regular, porém, eu já acompanhei, como Intérprete de Libras, o ensino de LP nas salas

regulares e pude ver de perto as dificuldades enfrentadas tanto pelos estudantes surdos, quanto pelos professores.

No ensino regular, a LP é ensinada como L1, o que não colabora com a aprendizagem do aluno surdo. Isso acontece porque em uma sala com 30-40 alunos, apenas 1 ou 2 são surdos, os outros são ouvintes e têm a LP como L1. Dessa forma, mesmo que o(a) professor(a) domine a Libras, ele(a) tenderá a ensinar a LP como L1 e não como L2. Daí a minha concepção de que o ensino de LP para alunos surdos e para alunos ouvintes deveria ser feito em salas separadas, nas quais estes teriam a LP ensinada como L1 e àqueles como L2.

Confesso que, ao ingressar no mestrado, eu tinha como projeto inicial investigar a variação do pronome “Qual” na Língua Brasileira de Sinais, mas depois de dialogar com minha orientadora a pesquisa tomou outro caminho e, hoje, aqui estou investigando o processo de expressão escrita dos surdos que têm a Libras como primeira língua. A experiência está sendo muito enriquecedora!

Por tantos sonhos concretizados, só tenho a agradecer a Deus, por existirem, em nosso país, escolas e universidades públicas que possibilitam às pessoas de classe baixa a terem ascensão em suas vidas; por ter me dado fé e por nunca ter me deixado acreditar que não daria conta de atingir o objetivo; por ter me orientado e mostrado como superar as dificuldades; por ter posto, em minha vida, pessoas espetaculares, que, como verdadeiros seres de luz, me apoiaram, incentivaram e nas horas mais difíceis não me abandonaram. A descrição dessa experiência e os resultados encontrados poderão ser verificados ao longo desta dissertação. Assim, finalizo com os seguintes dizeres:

Acredito que viemos ao mundo para crescer, evoluir e espero, sinceramente, que a minha história sirva de exemplo para outras pessoas e as motive a ir em busca da realização de seus sonhos.

Eni Catarina da Silva.

1.4 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Na seção introdutória, intitulada A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE O SURDO E OS FUNDAMENTOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E ASPECTOS LEGAIS NO BRASIL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA apresentamos, a partir de um breve histórico e exposição de alguns trabalhos na área envolvendo a produção escrita de surdos em LP, uma explanação sobre a relação entre o surdo e a LP e a forma de expressão do não audiente e algumas leis a respeito da inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar.

Na seção A INFLUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ENQUANTO SEGUNDA LÍNGUA DO SURDO, abordamos questões referentes às particularidades nas produções textuais dos sujeitos surdos, englobando as barreiras que eles enfrentam e a influência das estratégias de ensino/aprendizagem da LP como L2 do surdo, assim como estrutura e a gramática da Libras e educação bilíngue.

No que tange a seção DESVENDANDO A ESCRITA DOS SURDOS, apresentamos estudos referentes à métodos de organização textual utilizados pelos surdos, habilidades textuais e discursivas, estudos englobando o discurso argumentativo e os processos referenciais da Libras.

A seção METODOLOGIA trata dos aspectos metodológicos e da trajetória da pesquisa. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa de base descritiva e adotou, como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica, teórica e básica. Nessa seção, apresentamos a natureza da pesquisa, os textos investigados na pesquisa e o instrumento de coleta de dados. Por fim, descrevemos os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

Na seção REALIZAÇÃO DOS PROCESSOS FLEXIONAIS NA ESCRITA DO SURDO apresentamos os procedimentos de resultados e discussão das análises dos textos dos surdos cedidos de forma voluntária para concretização e desenvolvimento dos estudos, vislumbrando a natureza da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, a base de dados, as etapas e instrumentos da coleta de dados conforme apêndice 2, a codificação e o tratamento dos dados e apresentamos o instrumento padrão para a análise.

Na última seção, apresentamos as CONSIDERAÇÕES FINAIS, resumimos os pontos principais da investigação sobre o processo da expressão escrita dos surdos, retornamos ao objetivo geral e, respondemos à pergunta da pesquisa, apresentamos as contribuições desta pesquisa em relação aos futuros estudos no âmbito da linguística descritiva, discorremos sobre as limitações da presente dissertação. Por fim, finalizamos a pesquisa tecendo algumas considerações finais para próximos estudos.

2. INTRODUÇÃO – A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE O SURDO E OS FUNDAMENTOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E ASPECTOS LEGAIS NO BRASIL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, exploramos os conceitos e os fundamentos do processo histórico da Libras, bem como seu léxico e os processos educacionais que são recorrentes tanto nas línguas orais (LO) quanto nas línguas de sinais. A estrutura lexical da Língua Brasileira de Sinais, tal qual outras LS, é composta e organizada por parâmetros que se combinam, principalmente, com base na simultaneidade (FERREIRA, 1995:2010, *apud* BERNARDES, 2020), quais sejam: Configuração de Mão-CM, Movimento-M, Ponto de Articulação-PA, Orientação-O, Expressão Facial/corporal ou Expressão não-manual-EF. Apresentamos a importância e delimitação desta pesquisa, os objetivos, a justificativa e o método escolhido que norteou as ações de coleta e análise de dados, bem como outros elementos que proporcionam uma visão geral do recorte sobre o tema proposto e desenvolvido. Para isso, discutimos os caminhos históricos na luta pelos direitos legais, culturais, sociais pelos quais a comunidade surda perpassou e vivenciou desde os tempos remotos, apresentando quais são seus fundamentos e alguns trabalhos nessa área do conhecimento que fornecem as bases para sua teorização e prática, a evolução histórica dessa língua e suas pesquisas, bem como normativas e legalização da inclusão no ambiente escolar.

Para adentrarmos na temática envolvendo a relação entre a LP e a expressão escrita de surdos, vemos necessário aclarar alguns conceitos que permeiam e fundamentam toda essa discussão e que ainda não encontraram aporte teórico, consenso e/ou aplicação adequada ao tratar da relação entre o surdo e a LP. Considerando a especificidade dessa relação, entendemos que há uma série de conceitos que vêm sendo utilizados de modo inadequado, equivocado ou sem muito conhecimento sobre o que de fato significa e como esses conceitos articulam, impactam e/ou refletem a expressão escrita do surdo. Nesse caso, entendemos ser salutar para esta pesquisa, aclararmos, do que se tratam, na relação entre o surdo com a LP, conceitos tais como: pessoa surda, surdo sinalizante, surdo oralizado, Libras e Língua Portuguesa, interlíngua do surdo, primeira (L1) e segunda língua do surdo (L2), língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) para o surdo, aquisição e aprendizagem de língua do surdo, expressão escrita do surdo e, principalmente, Língua Portuguesa para surdos.

De acordo com o Decreto 5.626/2005, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. Em termos legais, pessoa surda é

a pessoa que se comunica pela Libras e/ou tem a Libras como meio de expressão e língua de uso. O termo ‘pessoa surda’ também é bem aceito pela comunidade surda que entende a surdez como diferença linguística. Nesse caso, podemos dizer que esse surdo que utiliza a Libras para se comunicar é um surdo sinalizante, ou seja, ele se comunica sinalizando, isto é, utilizando a língua de sinais.

O surdo que utiliza a forma oral da LP para se comunicar e a articula de modo compreensível aos ouvintes (pessoas que ouvem, ou pessoas não surdas), denominamo-lo de surdo oralizado, ou seja, o surdo que utiliza a modalidade oral da Língua Portuguesa.

No que se refere à Libras, a Língua Brasileira de Sinais já é reconhecida como uma língua natural que apresenta especificidades próprias e assim como a LP apresenta níveis sintático, semântico, morfológico, fonológico, pragmático, porém tais níveis se diferem da LO. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei 10.436/02).

No que se refere a LP, diferentemente das LS que são visual e espacial, ela é auditiva e oral, o que determina que os canais de recepção e de emissão são diferentes.

No que diz respeito à interlíngua e à escrita por parte dos surdos, segundo Santos (2009), a escrita em LP, como parte da aprendizagem da L2, implica a ocorrência de um fenômeno natural entendido como a formação de uma interlíngua entre a L1 e a L2. De acordo com o autor, normalmente a produção escrita do surdo se desenvolve durante o processo de aquisição da L2 organizando uma versão intermediária da LS, combinando a estrutura da Língua Brasileira de Sinais com palavras do português escrito. Assim, de forma geral, a interlíngua da Língua Brasileira de Sinais configuraria o uso de um vocabulário lematizado da LP organizado na estrutura da sintaxe da língua de sinais.

Para Selinker (*apud* ZACZEK, 2012), a interlíngua de uma pessoa constitui-se enquanto uma etapa obrigatória na aprendizagem e pode ser definida como “um sistema linguístico interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexo e no qual o aprendiz possui intuições” (SELINKER, *apud* ZACZEK, 2012, p. 12). De acordo com Selinker (*apud* ZACZEK, 2012), o aprendiz de uma língua acaba por desenvolver um sistema linguístico próprio, diferente de sua L1 e da L2 que está sendo aprendida.

Zaczeck (2012) salienta que para Selinker existe, na mente, a estrutura latente da linguagem que proporciona a aquisição da LM. Tal dotação faz parte de uma ordenação já formulada no cérebro. Junto a essa estrutura, há uma estrutura psicológica latente que é ativada

quando uma pessoa adulta percebe e produz orações em uma segunda língua. Selinker (*apud* ZACZEK, 2012) ressalta que frases ditas por grande parte dos estudantes de uma segunda língua (em termos de estruturação) diferem daquelas mesmas frases faladas por falantes nativos da L2 estudada, inferindo, portanto, que deveria haver um sistema linguístico separado para essa segunda língua. Com isso, Selinker (*apud* ZACZEK, 2012) declarava o processo de aquisição de L2 como algo sistemático e gradual. O pesquisador sugere que a competência linguística de quem está aprendendo, independente de qual seja o estágio do processo de aprendizagem, é produto direto de uma estrutura psicológica latente por nós possuída, e que consente a procura de sentido na aprendizagem da segunda língua por parte de quem a aprende. Esse conjunto de estruturas psicológicas latentes na mente do aprendente, é ativado quando se aprende uma LE, independentemente de conseguir ou não conseguir aprender. De acordo com ele, a diferença dessa estrutura psicológica para a estrutura latente da linguagem está no fato de que a primeira não tem um programa genético como a da Gramática Universal (GU), o que não garante o sucesso em aprender uma determinada língua. Ainda de acordo com Selinker (*apud* ZACZEK, 2012), os 5% das pessoas adultas que conseguem dialogar em uma língua estrangeira da mesma forma que um nativo, não ativam a estrutura psicológica latente. Os outros 95%, acionam a estrutura psicológica latente e que se realiza em um sistema cujas regras não se encontram na língua materna tampouco na língua estrangeira; efetiva-se na interlíngua.

No que se refere à aquisição e aprendizagem de língua do surdo, Quadros e Schmledt (2006) enfatizam que no ambiente escolar a aquisição da LP escrita por estudantes surdos ainda é baseada no ensino do português para alunos ouvintes que adquirem a LP falada. O discente surdo é posto em contato com a escrita da LP para ser alfabetizado em português seguindo o mesmo caminho e materiais utilizados nas escolas com os alunos nativos da LP. De acordo com as autoras, já foram realizadas diversas tentativas de alfabetizar os surdos por meio do português, partindo da utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem e indo até o uso do português sinalizado.

Segundo Quadros e Schmledt (2006), o surdo pode ter acesso à representação gráfica da LP, ao processo psicolinguístico da alfabetização e, também, à explicitação e construção das referências culturais do grupo letrado. A tarefa de ensino da LP só será possível, se o processo for de alfabetização de L2, sendo a LS reconhecida e efetivamente a L1. Elas ainda enfatizam que deve haver “um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados”. (QUADROS e SCHMLEDT, 2006, p. 24).

Para Lodi (2013b *apud* SOUZA, 2019), adquirir a LS representará para o surdo o elo

semiótico no processo de aquisição da escrita. É por meio dessa língua que o surdo se apropriará dos significados dos gestos nas relações com a outra pessoa (por exemplo, quando o gesto de apontar passa a ter um significado linguístico ou é associado a uma palavra/sinal). Na relação entre LS e o desenho, se a atribuição de significado é feita por meio da LS, o surdo acaba por descobrir que além de representar objetos e ações por meio do desenho, ele também pode representar os sinais enunciados. Ele também poderá utilizar a LS para se apropriar de regras ou ser capaz de elaborar regras e criar situações imaginárias durante um jogo por exemplo.

Por tudo isso, Souza (2019) enfatiza que não havendo a aquisição da LS se torna impossível adquirir a linguagem escrita. Para Lodi, 2013b (*apud* SOUZA, 2019) a apropriação da LP escrita pelo surdo demanda elevado grau de abstração dos significados culturais adquiridos por meio da LS. É a Libras que servirá como base para que sejam adquiridos os significados próprios da escrita. No que se refere ao processo de aquisição de linguagem, este acontece de forma dialética e acarreta mudanças nas duas línguas. Isso significa que, ao longo do processo de aprendizagem da escrita pelo surdo, internamente ocorrerá uma modificação tanto da LS quanto da LP escrita. A interrelação entre as duas línguas permitirá que o surdo “modifique e amplie seu domínio semiótico em ambas as línguas elevando a capacidade de uso consciente das palavras tanto como instrumento de pensamento quanto como ferramenta comunicativa”. (LODI, 2013b *apud* SOUZA, 2019, p. 85). Diante do exposto, considerando que o surdo tem um jeito próprio de se expressar na modalidade escrita, questionamos: Qual o papel da Libras na produção escrita dos surdos concluintes do ensino médio?

Na busca por resposta para a questão norteadora do tema proposto, o objetivo geral do presente estudo é analisar o processo da expressão escrita dos surdos que têm a Libras como L1; o *corpus* de análise é composto por produções escritas de alunos surdos participantes do curso preparatório para o Enem, oferecido aos alunos surdos pelo Grupo de pesquisa - Leitura, escrita e ensino de Português da UFPA. A ênfase recaiu sobre os itens que garantem maior qualidade à produção textual, entre os quais se incluem: aspectos da estrutura sintática, morfológica e lexical do texto; as habilidades textuais (coesão, coerência, adequação ao tipo e ao gênero) e habilidades discursivas (argumentação, síntese, intertextualidade) mobilizadas nesses textos para produção de sentido.

A fim de atingir esse objetivo, em específico, a partir de análise de textos produzidos por surdos que participaram do cursinho preparatório para o Enem ofertado pela UFPA, propusemos os objetivos específicos:

a) Analisar as habilidades textuais e discursivas adquiridas e utilizadas pelos surdos para produzir sentido em textos de redação;

b) Descrever o funcionamento da linguagem e da interlíngua na produção escrita desses surdos concluintes do ensino médio; e,

c) Identificar e descrever os padrões de regularidade e/ou de ocorrência, que regem a apresentação e organização das informações no texto desses surdos.

No que se refere ao quadro teórico metodológico, o estudo se fundamentou na abordagem qualitativa de base descritiva e adotou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e teórica. Como aporte teórico, se embasou em análise de dados no âmbito dos estudos da expressão escrita de surdos, com ênfase na organização interna dessa produção, no funcionamento da produção escrita desse grupo, além da articulação das habilidades textuais e discursivas para produzir sentido e comunicação. Riolfi (2019), Freitas (2014), Pereira (2014), Bernardes (2020), Żaczek (2012), Salles *et. al* (2004), Fernandes (2003), Souza (2019), Quadros e Karnopp (2004), dentre outros trabalhos de referência fundamentaram nossas ações de coleta de dados.

Nessa seção exploramos os conceitos e os fundamentos da surdez que pode ser adquirida ou congênita, perpassando pela ausência, perda ou diminuição no sentido da audição em qualquer fase da vida.

Fernani *et al* (2014) esclarecem que de acordo com Northern e Downs é possível classificar a deficiência auditiva de acordo com a localização da alteração e assim dividi-la em perda auditiva neurosensorial (ocorre quando há dano no órgão sensorial final ou nas células ciliadas que se encontram dentro da cóclea; também pode ser um problema relacionado com os nervos auditivos nas vias superiores), condutiva (caracterizada pela perda da condução aérea de sons) e mista (ocorrência concomitante das duas perdas citadas anteriormente).

Segundo Fernani *et al* (2014), calcula-se que mais de 42 milhões de pessoas com mais de três anos de idade possuam deficiência auditiva moderada a profunda e destacam que 5,1% da população brasileira apresenta deficiência auditiva. Tais dados evidenciam a importância de pesquisas direcionadas à língua, à cultura e ao contexto histórico da comunidade surda.

Assim, no que se refere à questão da comunicação, é necessário entender que ao se expressar por escrito, o surdo utiliza uma linguagem própria e deixa marcas características no texto. Posto isto, um estudo sobre o funcionamento da linguagem utilizada em textos escritos por surdos sinalizantes pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino que potencializem a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. A oportunidade de contribuir para potencializar a qualidade do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e de legitimar o jeito surdo de se expressar por escrito é o que justifica esta pesquisa.

A diferença básica entre as LS e as LO está nas características na organização/combinção

de seus elementos mínimos, sendo a linearidade mais empregada nas LO e a simultaneidade característica básica das LS. Assim retornamos, sobretudo, ao reconhecimento da LO e da língua de sinais, ressaltando que não se trata de um estudo comparativo entre as línguas ou fenômenos linguísticos, mas do reconhecimento da importância e influência de metodologias utilizadas nas duas línguas, como facilitador ou não da escrita do surdo. As reflexões, estudo e análise dos dados poderão contribuir, para o reconhecimento de métodos facilitadores no ensino e aprendizado.

Vale salientar que estudos sobre os processos que abrangem o ensino da LP como L2, a ocorrência da formação de uma interlíngua entre a L1 e a L2, e os níveis linguísticos na produção escrita de surdos poderiam contribuir para implementar ou otimizar materiais didáticos e próprios no ensino de LP para surdos. Além disso, tais estudos poderiam viabilizar processos mais adequados de avaliação e correção de textos. Também poderiam dinamizar e instruir a formação dos profissionais que atuam com ensino de línguas para surdos, tudo isso, atribuindo um novo perfil ao estudo sobre ensino e aprendizagem de LP para surdos.

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UFU, mais especificamente na linha - Teoria, descrição e análise linguística, e está ligada ao Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET) liderado pela professora Dr^a. Eliamar Godoi. Criado no ano de 2014 e certificado pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), o GPELET⁴ tem estimulado a produção de conhecimento com o desenvolvimento de pesquisas em diferentes perspectivas por meio de um elemento que conflui as cinco linhas do grupo de pesquisa: a inclusão e a acessibilidade da pessoa com deficiência.

Para demonstrar a produção de conhecimento por meio do desenvolvimento de pesquisas do GPELET apresentamos as produções acadêmicas realizadas pelos componentes do grupo, desde sua criação:

⁴ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0770069618391261> Acesso em: 15 dez. 2021

Quadro 1: Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2020

	PESQUISADOR	TRABALHO	TÍTULO	ANO
01	Aparecida Rocha Rossi	O Ensino de Libras na Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas – UFU	Mestrado	2014
02	Rosane Cristina de Oliveira Santos	O espaço comunicativo do Aposentado na UFU – UFU	Mestrado	2014
03	Lucio Cruz Silveira Amorim	Políticas educacionais de inclusão: a escolarização de Surdos em Uberlândia-MG – UFU	Mestrado	2015
04	Paulo Sérgio de Jesus Oliveira	O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos – UFU	Mestrado	2015
05	Wandelcy Leão Junior	História das instituições educacionais para o deficiente visual: o instituto de cegos do Brasil central de Uberaba (1942-1959) – UFU	Mestrado	2015
06	Soraya Bianca Reis Duarte	Validação do WHOQOL-Bref/Libras para avaliação da qualidade de vida de pessoas surdas – UFG	Doutorado	2016
07	Telma Rosa de Andrade	Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/aprendiz de português L2 – UNB	Mestrado	2016
08	Elaine Amélia de Moraes Duarte	Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de Língua Portuguesa em contexto de aula particular – UFU	Mestrado	2017
09	Flavia Medeiros Álvaro Machado	Formação e Competências de Tradutor e Intérprete de Língua em interpretação simultânea de Língua Portuguesa-Libras: estudo de caso em câmara de deputados federais – UCS	Doutorado	2017
10	Lucas Floriano de Oliveira	Elementos avaliativos em comentários de <i>blogs</i> de ensino de português para surdos sob a perspectiva do sistema de avaliativa – UFG	Mestrado	2017
11	Mara Rúbia Pinto de Almeida	Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória – UFU	Mestrado	2017

12	Paulo Celso Costa Gonçalves	Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil – UFU	Doutorado	2017
13	Rogério da Silva Marques	O profissional Tradutor e Intérprete de Libras Educacional: desafios da política de formação profissional – UFU	Mestrado	2017
14	Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes	O professor de Língua Portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações – UFU	Mestrado	2018
15	Letícia de Sousa Leite	Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada – UFU	Mestrado	2018
16	Márcia Dias Lima	As Políticas de Acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras – UFU	Mestrado	2018
17	Marisa Dias Lima	Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos – UFU	Doutorado	2018
18	Waldemar dos Santos Cardoso Junior	Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras - PUC/SP	Doutorado	2018
19	Guacira Quirino Miranda	Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)Pensando as Altas Habilidades ou Superlotação no esporte – UFU	Doutorado	2019
20	Késia Pontes de Almeida	Do assistencialismo à luta por direitos: as pessoas com deficiência e sua atuação no processo de construção do texto Constitucional de 1988 – UFU	Doutorado	2019
21	Renata Altair Fidelis	Desenvolvimento Profissional e formação contínua de professores: contribuições do mestrado em educação – UFU	Mestrado	2019
22	Naiane Ferreira Souza	Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática nas Escolas Prisionais: Perspectivas e Possibilidades – UFG	Mestrado	2020
23	Raquel Bernardes	Estudos do léxico da Libras: realização dos processos flexionais na fala do surdo	Mestrado	2020

24	Andrelina Heloísa Ribeiro Rabelo	Libras e o fenômeno da incorporação nos processos de formação de sinais	Mestrado	2020
25	Pedro Henrique de Macedo Silva	A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas	Mestrado	2021
26	Tayná Batista Cabral	Um estudo sobre a subcompetência estratégica no processo de interpretação em Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais	Mestrado	2021

Fonte: Autora da pesquisa (2021)

Dentre as 26 produções apresentadas acima, as que estão relacionadas à presente pesquisa por tratarem em específico da temática envolvendo a relação entre o surdo e a LP são cinco, porém estes trabalhos englobam diversos aspectos da LP e em âmbitos diferentes do presente estudo, aos quais apresento detalhadamente a seguir.

Dentre os trabalhos levantados envolvendo discussões sobre a produção escrita em LP por surdos desenvolvidos pelos pesquisadores do GPELET, destacam-se cinco produções pela proximidade e diálogo com a temática aqui pesquisada:

1 - Telma Rosa de Andrade: Em sua pesquisa de mestrado, investiga o uso dos pronomes na interlíngua de surdos que estudam a LP enquanto L2 e utilizam a Libras como L1.

2 - Elaine Amélia de Moraes Duarte: Na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, teve como objetivo geral narrar e analisar a própria experiência de professora no ensino de LP para uma discente surda.

3 - Lucas Floriano de Oliveira: Em sua pesquisa de mestrado, fez uma análise linguística com base no Sistema de Avaliação e objetivou compreender como o ensino de LP para surdos vem sendo discutido por usuários de *blogs* de LP para surdos.

4 - Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes: Em sua dissertação de mestrado, Moraes objetiva analisar e problematizar “a extensão dos efeitos de um curso formador de professor na memória discursiva” desse profissional que está em formação e quais são as consequências de tais efeitos. Tal pesquisa se valeu de transcrições de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores em formação da primeira turma do curso de Língua Portuguesa com Domínio de Libras - LPDL da UFU.

5 - Waldemar dos Santos Cardoso Junior: Na tese apresentada para a obtenção de título

de Doutor em LP e tendo como objetivo geral o desenvolvimento de atividades de escrita orientadas à produção de cartazes, esse pesquisador discorreu sobre “o trabalho pedagógico de escrita do gênero textual cartaz.

Por meio do levantamento apresentado, é possível mensurar a contribuição do GPELET para o âmbito científico nacional, em especial no que tange à promoção da inclusão e da acessibilidade da pessoa com deficiência.

É preciso ressaltar que a discussão acerca das questões envolvendo a produção escrita em LP por surdos tem se mostrado tímida e assistemática. Um levantamento de Teses e Dissertações sobre a referida temática em plataformas de trabalhos monográficos de universidades renomadas identificou alguns trabalhos que indicam que essa temática tem primado por mais ações e pesquisas. Foram encontradas algumas pesquisas que denotam parte da realidade das pessoas surdas e sua relação com a escrita na LP.

Dentre os trabalhos levantados envolvendo discussões sobre a produção escrita em LP por surdos, destaca-se o de Viana (2017). Trata-se de uma pesquisa realizada pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa intitulada “Libras e Português como L2: a escrita dos surdos nas redes sociais”, teve como objetivo analisar a escrita de surdos nas redes sociais, utilizando como metodologia a captura de dados de grupos de *WhatsApp* com a finalidade de analisar os componentes das conversas como: verbos no infinitivo, verbos com emprego inadequado ou bem flexionados, entre outros. Como resultados a autora identificou que os surdos conseguem se apropriar do português por meio de ferramentas como o *WhatsApp*.

Outro trabalho envolvendo a escrita dos surdos é o de Oliveira (2017), realizado pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás-UFG. O autor realizou a pesquisa intitulada “A Aprendizagem de Libras e de Português em Contexto de *TANDEM*: Um Estudo com Alunos do Curso de Letras-Libras da UFG”. Objetivou-se no trabalho analisar a aprendizagem colaborativa nomeada por *TANDEM*, nesse caso, o participante surdo e o ouvinte ensinam um ao outro sua língua materna. A pesquisa foi realizada com discentes do curso de Letras-Libras. Os resultados mostraram que foram viabilizadas trocas culturais e que visando ao ensino mais proveitoso para os discentes surdos se fez necessário recorrer à LS.

Dentre os trabalhos da Universidade Federal de Brasília-UNB destacam-se as pesquisas de Andrade (2016) e Ferreira (2016), com os respectivos temas: “Pronomes Pessoais na Interlíngua de Surdo/a Aprendiz de Português L2 (escrito)” e “Estrutura Argumental e Ordem dos Termos no Português L2 (escrito) de Surdos”. As duas pesquisas foram realizadas pelo

Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNB, sendo que ambos os trabalhos abordam tanto questões da produção escrita dos surdos quanto questões sobre os processos de interlíngua, o que justifica seus destaques.

Andrade (2016) investigou a utilização dos pronomes na interlíngua de aprendizes que utilizam Libras como primeira língua, no que concerne ao nível acadêmico dos participantes. Os resultados mostraram que o nível acadêmico não tem grande interferência na utilização de pronomes, mesmo o número de acertos sendo maior para participantes de séries finais de escolarização. A pesquisa mostra também que há interferência significativa da L1 na utilização dos pronomes em português.

Já Ferreira (2016) analisou a sintaxe argumental, em uma escola bilíngue, com alunos surdos de séries diferentes, objetivando identificar a interferência da L1 na escrita em LP. Como resultados o autor mostra que o *input* linguístico se dá por meio da escolarização e por essa razão quanto maior o nível acadêmico, maior o desenvolvimento linguístico desses alunos, mesmo identificando que o *input* não é o bastante para que o discente tenha um bom desempenho na utilização de pronomes e o posicionamento do sujeito e do verbo na oração.

Destacam-se também trabalhos realizados pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, em seu Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Recentemente, Cruz (2016) desenvolveu um estudo intitulado "Educação Bilíngue para Surdos: Um Estudo Acerca de Práticas de Letramento Crítico com Alunos Surdos Usuários da Língua Brasileira de Sinais", que objetivou analisar a própria prática da autora nas aulas de LP como L2 e sua contribuição para o letramento crítico de seus alunos surdos. Os resultados revelaram que algumas estratégias e metodologias são mais eficientes que outras no que concerne o ensino dos discentes.

O levantamento apresentado denotou que, no que se refere às pesquisas que enfocam as questões e estudos sobre a produção escrita realizada por surdos, foi encontrada inexpressiva quantidade de trabalhos nessa área. Já no âmbito dos estudos envolvendo organização das informações no texto, processos de interlíngua e níveis linguísticos na produção escrita do surdo, poucos trabalhos foram encontrados, o que evidencia, de um lado, a quase ausência de trabalhos voltados à referida temática e, por outro, justifica cabalmente esta pesquisa.

Nessa direção, é forçoso admitir a urgência de trabalhos que considerem a descrição do funcionamento da linguagem na expressão escrita e de como são mobilizadas as habilidades textuais e discursivas, além da questão da interlíngua sempre apresentada pelo surdo em sua produção escrita. Reitera-se a problemática da demanda pungente, visto que é cada vez maior a quantidade de estudantes surdos presentes nas instituições educacionais, ou que estão disputando vagas nas universidades brasileiras.

No que se refere à questão legal, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta como quarta competência geral da BNCC o seguinte trecho:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, 2017, p.18).

Além desse trecho, consta na BNCC o compromisso com os discentes com deficiência, há o reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Inicialmente é necessário esclarecer a diferença entre linguagem (presente na quarta competência geral da BNCC) e língua. Para Saussure (1916), a língua tem origem nas diversas convenções formadas nas relações entre os indivíduos, sendo que estes se apropriam dessas convenções para se comunicarem. Já no que se refere à linguagem, ela é um campo mais amplo da língua, pois possui diversas formas de uso e pertence tanto ao domínio individual quanto social, pois se constitui tanto da língua, que é usada no coletivo, como da fala, que é particular. A linguagem também é composta por outras manifestações de comunicação, como por exemplo, gesticulação, sinais de trânsito etc. Assim, para Saussure, a língua é apenas uma parte essencial do campo da linguagem e provém do resultado do conjunto de convenções necessárias, adotadas pela sociedade que permite o exercício da linguagem nos indivíduos.

Dessa forma, atribui-se às LS o *status* de língua porque ela também é composta pelos níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático e semântico. O que é denominado de palavra ou itens lexicais nas línguas orais auditivas é denominado sinais nas LS. O que diferencia a LS das demais línguas é a sua modalidade visuoespacial. O benefício da inclusão do surdo nas escolas regulares e na faculdade, não é apenas para as pessoas com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado da vivência com as diferenças.

No que se refere ao contexto educacional, Lodi (2013b *apud* SOUZA, 2019) destaca que as instituições de ensino não estão preparadas para acolher a diversidade, de modo geral, e trabalhar com ela e, no que tange aos discentes surdos, com a diferença linguística e as implicações nas práticas de ensino que decorrem.

É possível perceber a carência no processo formativo de professores no que concerne aos processos de ensino de LP para surdos – a formação de professores para atuar na educação

de surdos deve ser específica, metódica e continuada, ou seja, a docência para surdos é algo que precisa ser especializado.

Devido a carência dessa especialização e considerando a especificidade de produção textual do discente surdo – que sempre estará na condição de uma interlíngua apresentada em sua escrita com níveis mais ou menos elevados, pois muitos docentes se sentem despreparados para receber alunos não audientes em suas salas. O desconhecimento sobre os processos de aprendizagem de LP e sobre como se processa a produção escrita do surdo tem levado a práticas de ensino e de avaliação altamente equivocadas, impactando em prejuízos irreparáveis no desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo e até na sua participação em processos seletivos, tanto para ingresso no ensino superior, quanto para ingresso no serviço público e no mercado de trabalho.

Além disso, esse desconhecimento sobre como se processa a forma de expressão do aluno surdo pela escrita tem impactado na ausência de abordagens de ensino de LP para surdos, e levado à quase ausência de estratégias e práticas efetivas de ensino, à falta de recursos didáticos e pedagógicos e de formas adequadas de avaliação, dentre outros. A busca por amenizar esse vácuo no processo de ensino e aprendizagem de LP para surdos é que faz com que esta pesquisa encontre a sua principal justificativa.

A capacitação do profissional em educação deve ser contínua, com metodologias inclusivas adequadas que visem garantir a inclusão e mobilidade para todos os alunos (sem ou com deficiência), na busca pelo respeito às diferenças, o ensino deve ser igualitário no uso de uma linguagem clara, dinâmica, sempre buscando criar vínculos nas interações sociais possíveis no espaço escolar.

O acolhimento do surdo no ambiente escolar perpassa pelos pequenos gestos e atitudes que englobam a forma como o aluno é recebido em sala de aula, a aceitação das diferenças linguísticas e culturais, o planejamento das aulas, entre outros. Para que haja tal acolhimento, é necessário planejar e desenvolver atividades alinhadas a uma gestão que visa a aprendizagem desse alunado e que tenha como foco a construção de um estabelecimento de atividades contínuas e inclusivas que atendam às necessidades de cada aluno em sua especificidade (as práticas de ensino devem acolher as peculiaridades de cada discente, independentemente de ter ou não deficiência). O uso de recursos de materiais e brinquedos (caixas, panos, objetos para construção, bonecos, papéis de diferentes tamanhos, fantasias, além de objetos variados da vida social) é de extrema importância nas atividades de educação inclusiva, pois estratégias devem ser construídas a fim de garantir que a criança com deficiência atinja o objetivo proposto pela gestão pedagógica e satisfaça a suas necessidades até chegar à universidade.

A inclusão do surdo no ambiente escolar de qualidade incorpora nos conteúdos didáticos e pedagógicos o caráter humanizador e busca a interação entre todos os profissionais e alunos no ambiente escolar. O acesso e a inclusão no ambiente escolar significam garantir a cidadania e o direito à aprendizagem ofertando todas as condições de acessibilidade, de maneira a preparar a criança para a convivência social e familiar.

Por tudo que foi dito até aqui, pode-se frisar que o reconhecimento dos direitos das pessoas surdas e a saída da invisibilidade de uma categoria cuja representatividade mundial pode chegar a um quarto da população em 2050⁵, segundo estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS), foi um avanço incontestável no campo dos direitos, embora muitas sejam as dificuldades enfrentadas para superação de uma cultura discriminatória e excludente ainda presentes no mundo contemporâneo. O primeiro capítulo demonstra o marco histórico e apresenta a trajetória do reconhecimento e conquistas dos direitos dos surdos.

2.1 HISTÓRICOS E EDUCAÇÃO DO SURDO

A trajetória das pessoas surdas é fascinante e se antagoniza entre morte e exclusão social, conquistas e direito à vida. Descrever o processo histórico não é simplesmente contar detalhadamente tudo o que aconteceu, mas também organizar os acontecimentos selecionados e darmos uma explicação científica a eles. Por isso é importante compreender o tempo e suas divisões.

Carências são muitas relacionadas à deficiência, porém, a pior mazela é a perpetuação de práticas vexatórias ou diminutivas do ser, que arrastam essas pessoas para a invisibilidade social.

Cabe destacar que há relatos históricos de que as pessoas surdas foram tratadas de diferentes formas pelas primeiras civilizações. De acordo com Duarte *et al.* (2013), no Egito e na Pérsia, os surdos eram tidos como privilegiados, pois acreditava-se que eles conversavam em segredo com os deuses. É necessário ressaltar que, apesar dessa visão, os surdos não eram instruídos e nem tinham vida social.

No ano 368 a.C., Sócrates (470/469-399 a.C.) registra em escrituras que se não tivéssemos voz nem a língua e mesmo assim desejássemos nos comunicar uns com os outros, não poderíamos fazê-lo pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo? Esse é um dos registros

⁵ Para mais informações, acessar: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-03/oms-estima-25-bilhoes-de-pessoas-com-problemas-auditivos-em-2050>

mais antigos sobre a comunidade surda e a LS. Em outro achado histórico descrito por Hipócrates (460 -377) a.C., pai da medicina científica, houve a seguinte afirmação: “os surdos-mudos não podem discutir e que a palavra inteligível depende do controle e mobilidade da língua”. Heródoto (484-424 a.C.) expôs que os surdos-mudos (como eram chamados na época) advinham do pecado de seus antecessores e, por isso, eram seres castigados pelos deuses.

Na civilização grega existiam duas culturas. Enquanto a sociedade espartana cultuava o corpo, preparando o jovem para a guerra, a sociedade ateniense cultuava o intelecto, com investimento em estudos artísticos, conhecimentos culturais e filosóficos. Em ambas, o jovem surdo era considerado inválido, condenado à morte, lançado abaixo do topo de rochedos de Taygéte em águas Barathere e caso sobrevivesse viveria como escravo isolado.

No que se refere ao campo da educação, em 673 d.C., o arcebispo inglês John of Beverly é reconhecido como o primeiro professor a ensinar um surdo a se comunicar de forma compreensível, contudo a metodologia aplicada por ele foi desconsiderada.

Durante o século XVI, o polímata Girolamo Cardano (1501-1576) propôs o ensino aos surdos por meio de uso de símbolos, tendo como objetivo sua inclusão na sociedade. Ele alegou que os surdos são educáveis. Foram os sacerdotes médicos e a legislação justiniana que deram aos surdos a oportunidade à ascensão social.

Data do século XVI a preocupação com a aprendizagem dos surdos. Antes disso, a palavra oral tinha importância fundamental e os chamados surdos-mudos não eram considerados aptos para receber educação formal.

A educação formal dos surdos teve início na Espanha, em 1555, quando o padre beneditino Pedro Ponce de Leon (1520 -1584) educou uma pessoa surda pertencente à família nobre. A Figura 02 apresenta um monumento erguido em homenagem ao Frei pelo trabalho desenvolvido. O ensino era composto pela datilologia (alfabeto manual), pela escrita e pela oralização e o objetivo era a inclusão do indivíduo surdo na sociedade como cidadão e principalmente perante a lei, podendo assim ser herdeiro de títulos e fortuna da família.

Figura 02: Monumento erguido em homenagem ao Frei Pedro Ponce de León



Fonte: DUARTE *et al* (2013)

Os primeiros livros referentes à educação de surdos foram publicados pelos padres e educadores espanhóis Juan Pablo Bonet (1573-1633) e Lorenzo Hervás Panduro (1735-1809). Bonet escreveu em 1620 a obra *Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos* e Hervás escreveu em 1795 o livro *Escuela espanola de sordomudo*, em dois volumes. Mais tarde o médico Wilhelm Kerger e o escritor Daniel Gerog Morhof (1639-1691) ampliaram a metodologia aplicada por Juan Pablo Bonet na Alemanha.

O médico britânico John Bulwer (1606 -1656) dedicou-se à implementação do uso da expressão artística como subsidiária do orador. Em 1644, escreveu um tratado sobre o uso da linguagem manual (quirolgia) e em 1648 publicou mais uma obra cujo nome é *Philocophus, o amigo del sordomudo*.

Em 1692, na Holanda, o médico Johann Conrad Ammann (1669-1724) compôs a obra *O homem surdo e falante (Surdus loquens)*. Nesta ele tratou da patologia da linguagem, vindo assim a ser o primeiro a escrever sobre a voz e a diferença entre ela e a respiração. Ele fez a descrição da natureza da produção de sons da fala e estabeleceu um programa educacional voltado à oralização do surdo. Devido à repercussão de seu trabalho, teve eco à filosofia oral.

Já no ano de 1750, o abade Charles Michel de l'Épée (Figura 03) foi um dos responsáveis pela mudança na história da educação dos surdos. Pelo convívio com os surdos pobres que moravam nas ruas de Paris, ele aprendeu a LS e introduziu esse sistema de signos na educação de outros surdos, o que possibilitou uma transformação significativa da realidade. Foi l'Épée que fundou a escola que viria a ser o Instituto de Surdos de Paris. Seu sucessor foi o abade Roch-Ambroise-Cucurron Sicard (1742-1822), que, por acreditar na educação dos surdos, manteve o uso do alfabeto de uma mão com os sinais metódicos.

Figura 03: Charles-Michel de l'Épée



Fonte: DUARTE *et al* (2013)

As primeiras ideias do que hoje constitui a filosofia educacional oralista surgiram em 1750, na Alemanha, com o educador Samuel Heinicke (1727-1790). Por acreditar que a prioridade da educação da criança surda deveria ser a língua oral (LO), ele fundou a primeira escola pública destinada às pessoas surdas. Em 1776, ele foi à Suíça objetivando ensinar os surdos por meio do método oral.

O médico alemão (otorrinolaringologista) Friedrich Siebenmann (1852-1921), fez a descrição anatômica das patologias do ouvido, e o médico Antoine Shwendt (1853-1905) trabalhou com os aspectos clínicos e acústicos da surdez.

Em 1807 e 1808, o doutor Jean-Marie Gaspard Itard (1774-1838), cirurgião militar francês que ficou conhecido por educar o menino selvagem de Aveyron, publicou duas memórias para a escola de medicina: *Sobre os métodos de devolver a palavra aos surdos* (*Sur les moyens de rendre la parole aux sourds-muets*) e *Sobre os métodos de restauração de audição para surdos* (*Sur les moyens de rendre l'ouïe aux sourds-muets*). Passados alguns anos, ele reconheceu que era necessário incluir a língua natural no ensino do surdo, para que então ele fosse educado.

Em 1821, Itard publicou o clássico *Des maladies de l'oreille et de l'audition*, no qual divulgou suas perspectivas de educação de pessoas surdas. Segundo ele, a enfermidade que acometia os surdos poderia ser tratada por meio da estimulação acústica dos resíduos auditivos, fazendo com que as informações pudessem ser processadas de forma auditiva, facultando o desenvolvimento da LO pelo uso de sua LS.

No ano de 1815, o professor americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) foi à Inglaterra em busca de novos métodos para educação de surdos, porém devido ao sigilo confidencial da realização prática dos métodos, ele não teve acesso a eles. Ele somente encontrou apoio no Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris. Foi lá que ele aprendeu a LS francesa e os métodos de ensino por eles utilizados. Em 1817 retornou para os Estados Unidos

acompanhado do surdo francês Laurent Clère (1785-1869) e fundou a primeira escola exclusiva para estudantes surdos, a American School for the Deaf. Na escola era utilizado o francês sinalizado (uso simultâneo do léxico da LS francesa com a estrutura da língua francesa oral, adaptada para o inglês). Houve uma inevitável mistura à medida que a LS francesa se encontrou com a LS americana, por isso, Gallaudet e Clère são considerados os pais da American Sign Language (ASL).

A Figura 04 mostra o monumento erguido nos Estados Unidos da América (EUA), em homenagem a Thomas H. Gallaudet e a surda Alice Cogswell (1805-1830). Ela sinaliza a letra “A” do alfabeto manual. Ela é uma musa inspiradora a vários estudiosos como Thomas, reconhecida pelo povo surdo, pois com seu desempenho educacional provou que as pessoas surdas são capazes de aprender.

Figura 04: Thomas Hopkins Gallaudet e Alice Cogswell



Fonte: DUARTE *et al* (2013)

De acordo com Strobel (2008), em 1864, inspirado pela luta de seu pai, Thomas Hopkins Gallaudet, Edward Gallaudet funda a Universidade Gallaudet, que se tornou a primeira universidade para surdos.

Em 1834, surge o Comitê de Surdos-Mudos, tendo dez membros de países como Itália, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, entre eles *Lenoir Forestier* que se tornou diretor da escola de surdos Lyon, e *Frederic Peysson de Montpelier*, pintor que eternizou o encontro destacado na Figura 05. Nesse Comitê decidiram por organizar todos os anos um banquete dos surdos-mudos para homenagear l'Épée. Com isso, surgiu o movimento de surdos.

Figura 05: *Looking Back – International Studies on Sign Language and Communication of The Deaf.*



Fonte: STROBEL (2008)

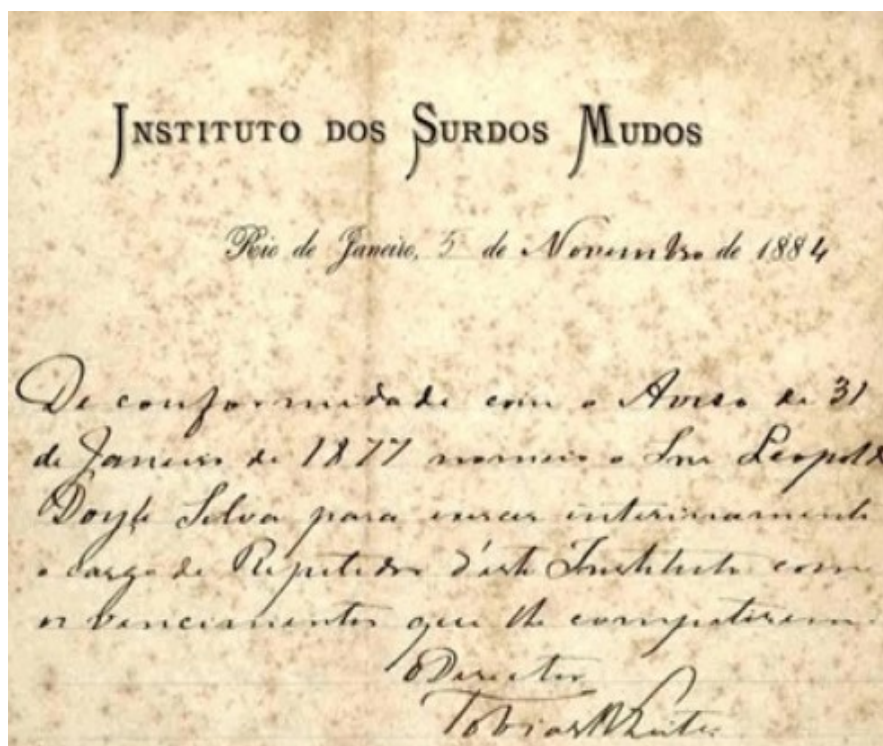
Outro surdo importante foi Pierre Pelissier que, além de ser professor da Instituição Imperial de Paris, também era poeta e um dos dez membros do “Comitê” e da “Sociedade Central de Educação de Assistência aos Surdos-Mudos”. Ele elaborou o primeiro manual de sinais, a “*iconografia de sinais*” que foi reproduzida em 1875, pelo surdo brasileiro Flausino de Gama.

No Brasil, D. Pedro II convida o Prof. Surdo Hernest Huet para iniciar um trabalho voltado para a educação dos surdos. Em 1857, é fundado o Instituto Imperial de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, que anos depois passa a ser conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Assim, os surdos passaram a contar com uma escola especializada que propiciou o surgimento da Libras. Porém, em 1911, seguindo a tendência global, o Ines passou a adotar a filosofia oralista. No final dos anos de 1970, chegou no Brasil a filosofia da comunicação total e na outra década, surgiu o bilinguismo.

Na Figura 06⁶, a nomeação de Leopoldo Doyle Silva para ocupar de forma interina o cargo de repetidor do Instituto dos Surdos Mudos em 1884.

⁶ Wikipedia

Figura 06: Nomeação de Leopoldo Dayle Silva



Fonte: WIKIPEDIA

No ano de 1880, há um marco histórico na história mundial dos direitos dos surdos. Em Milão ocorreu o II Congresso Internacional de Educação de Surdos. Políticos, estudiosos, líderes de diversos países se reuniram para discutir sobre a metodologia ideal de se educar um surdo. Foi realizada uma votação (os professores surdos não puderam participar) para decidir qual língua seria usada na educação dos surdos. Na ocasião todo o processo de evolução de estudos sobre a LS recaiu, ficando definida a proibição de ensiná-la e aprendê-la. Foi enfatizado o oralismo como o melhor caminho de educação do surdo, e instaurado a partir desse ano, um período de aproximadamente um século de obrigatoriedade do oralismo na maioria dos países. É claro que durante todos esses anos, os surdos utilizavam a LS, mas de forma ilegal.

Somente em 1929, no Brasil, surge o Instituto Santa Terezinha, um internato de educação especial para meninas surdas, de forma oralista, que ganha forças e fomento metodológico na década de 1960, propondo mudanças no ensino dos surdos. (TEIXEIRA, 2008).

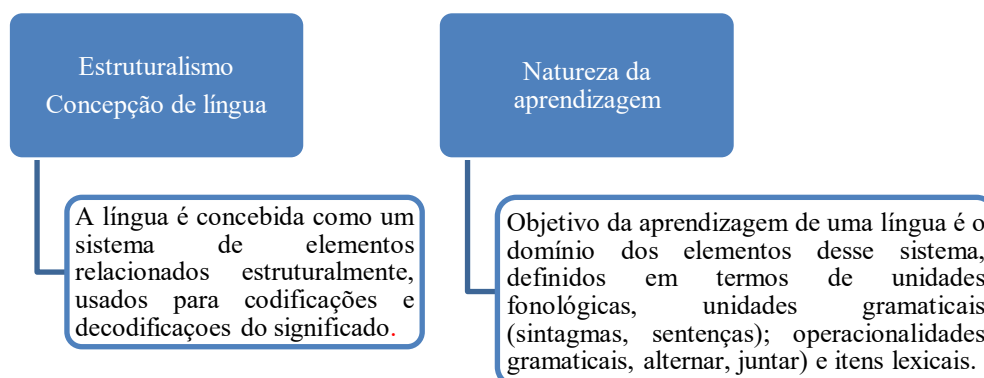
O marco histórico em busca do reconhecimento do direito da pessoa surda no Brasil inicia-se na década de 1970. Nessa época ouvintes criam a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) mas, como descrito por Klein (2005), os surdos não tinham conhecimento da existência dessa organização. Em 1983 é criada a Comissão

de Luta pelos Direitos dos Surdos, que traz como principal reivindicação a participação deles na Federação.

Segundo Klein (2005), os surdos formaram uma chapa e ganharam as eleições para a diretoria da entidade. Com isso, reestruturaram o Estatuto da entidade e modificaram o nome da federação para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Houve, a partir daí, um reconhecimento dos profissionais Intérpretes de Libras, bem como o direito de estudo linguístico e o reconhecimento da LS como língua natural dos surdos.

Com relação ao ambiente escolar e à proposta curricular voltada para o ensino dos surdos no Brasil, há que se destacar que segundo Bentes e Bentes (2019), nos anos de 1960 correntes linguísticas estavam em larga expansão no país, especificamente o estruturalismo com os estudos do Curso de Linguística Geral, de Saussure, e com a Gramática Gerativa Transformacional, de Chomsky. Ao considerar as correntes linguísticas, eles destacam as abordagens (que compreendem as concepções teóricas e método): “a estruturalista (anos 50 e 60), a funcionalista (anos 70) e a interacionista (anos 80 até os dias de hoje)”. (SALLES *et al.* 2004, *apud* BENTES e BENTES, 2019, p. 10). A Figura 07 descreve o primeiro momento do contexto educacional brasileiro destinado ao ensino das pessoas surdas, o Estruturalismo.

Figura 07: Abordagem estrutural da língua.



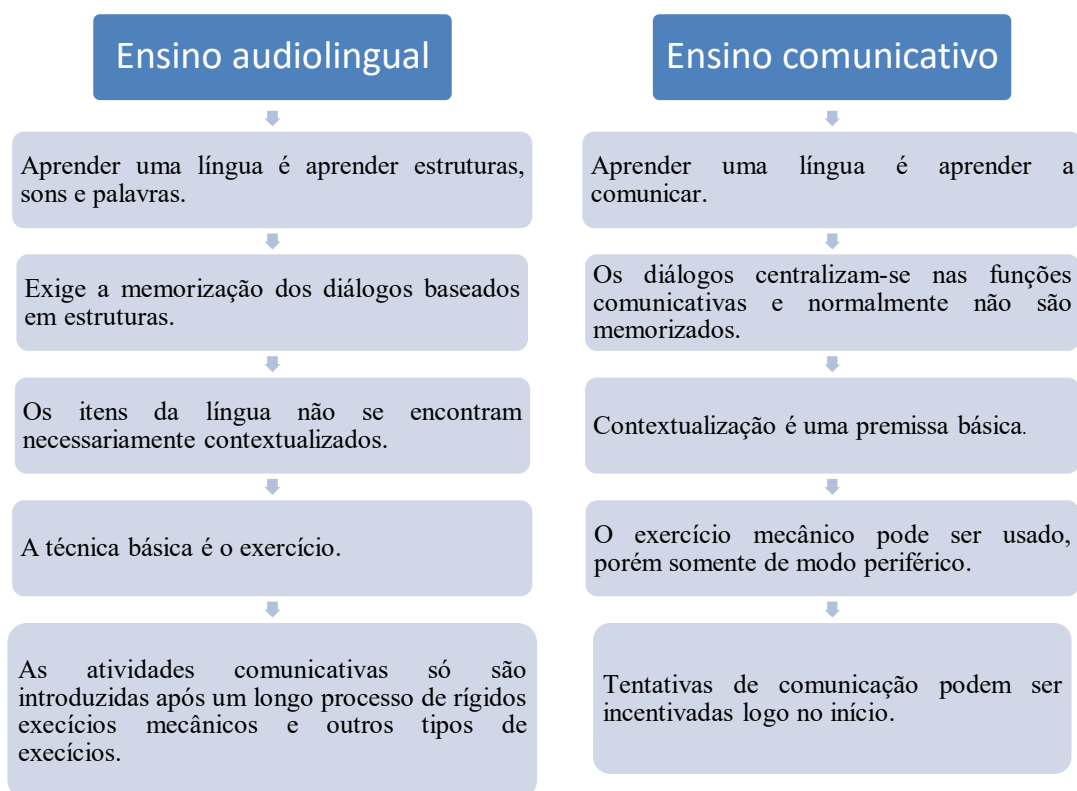
Fonte: SALLES *et al.*, 2002, v.1, p. 99 *apud* BENTES e BENTES, 2019, s.p.

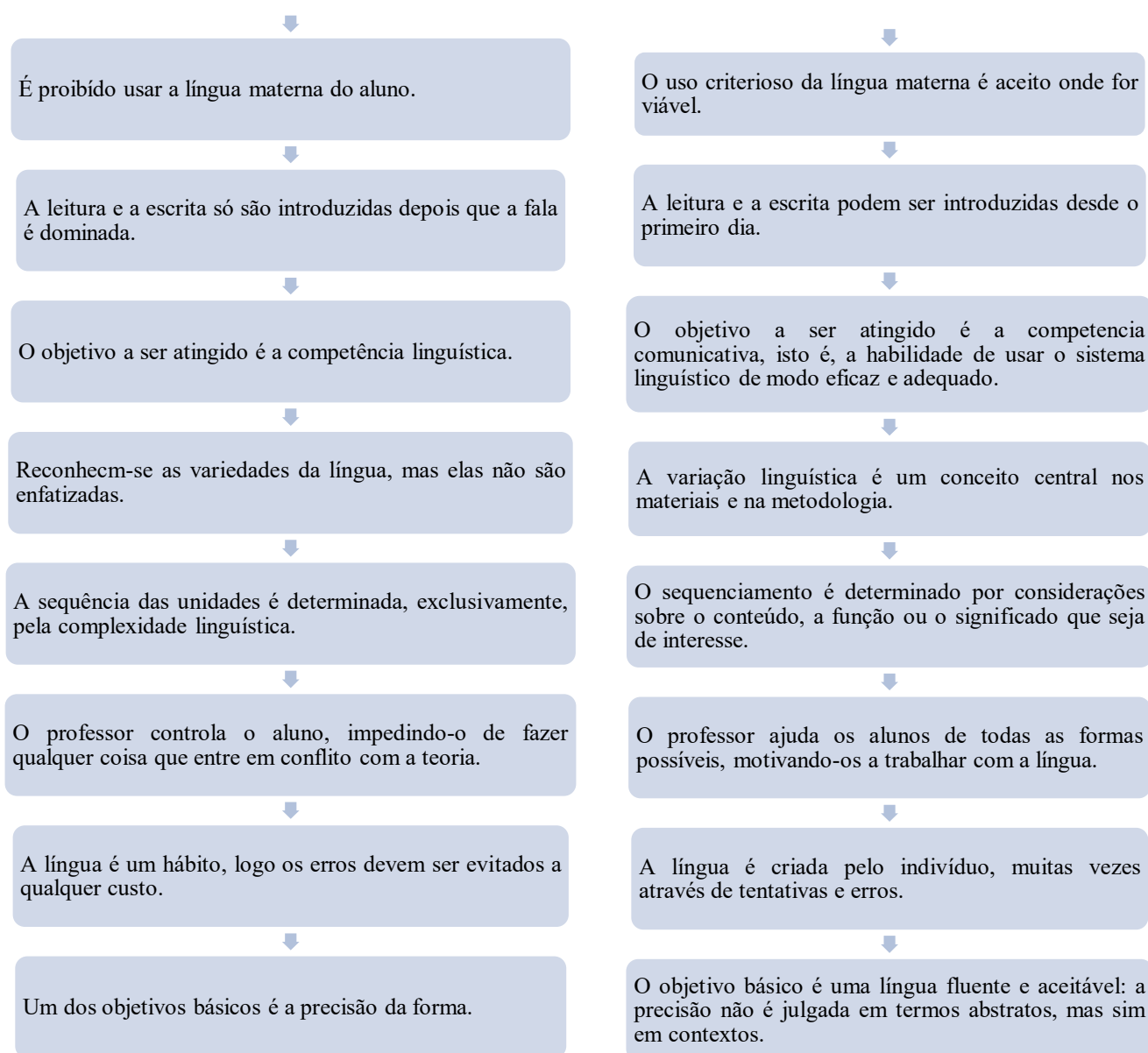
No que se refere à abordagem Interacionista, de acordo com Siqueira (2015), ela acaba por romper com os pressupostos dominantes no método audiolingual e acaba por incorporar conceitos da abordagem comunicativa, tais como, “a contextualização, a variação linguística, a competência comunicativa e a aceitação de erros como sendo parte do processo de aprendizagem” (SIQUEIRA, 2015, p. 50), vindo assim a redirecionar o foco da aprendizagem para o próprio processo interativo. Com isso, as funções linguísticas para a qual servem a língua, não devem ser somente apresentadas, necessitam ser vivenciadas, ou seja, precisam ser

experimentadas. Na Figura 08, estão as diferenças entre o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa, apresentadas por Siqueira (2015, p. 46-47).

Ainda de acordo com Siqueira (2015), o ensino de uma L2, no ensino comunicativo, deixou de ser um processo de explicitação e domínio rígido de estruturas e passou a ser um processo dinâmico que tem o discente como um usuário da língua, sendo que este deverá ter a capacidade de se comunicar nas mais diferentes situações e contextos. A pesquisadora ainda ressalta que é a partir dessa nova concepção de aprendiz e de língua que o erro passa a ser entendido como um fenômeno que faz parte da construção gradativa de aproximação do sistema da L2 que está sendo estudada.

Figura 08: Vertentes que contrastam entre o ensino audiolingual e o comunicativo

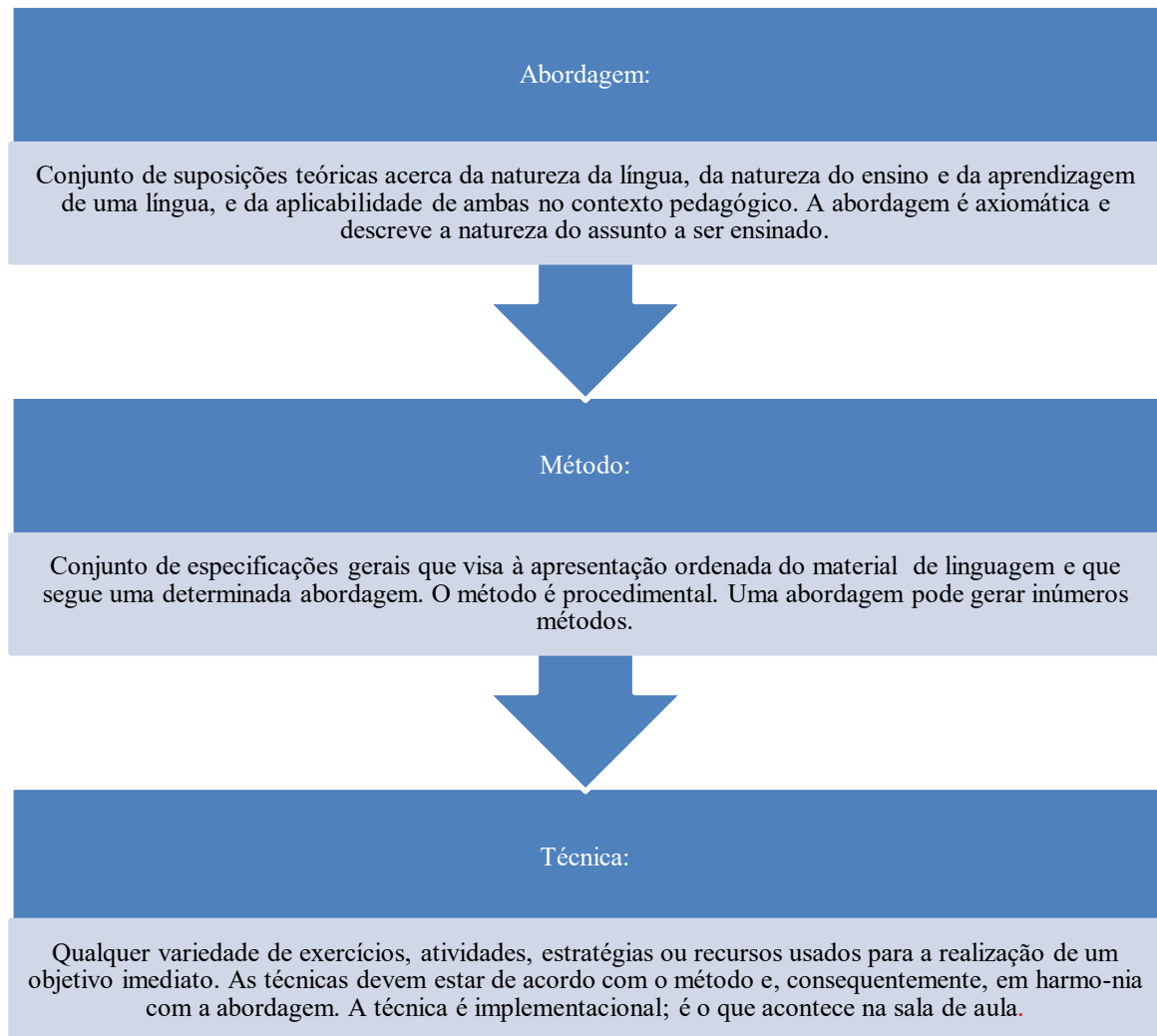




Fonte: SIQUEIRA (2015)

Ainda, com relação ao ensino de línguas e à diversidade de metodologias de ensino de línguas, Anthony (2011) criou um sistema de complemento pedagógico composto de abordagem, método e técnica e justificou dizendo que as técnicas executam um método que é consistente com uma abordagem. Assim ele definiu que as metodologias utilizadas ao longo do tempo para ensinar e aprender a Libras passaram por três diferentes concepções metodológicas como demonstrado na Figura 09.

Figura 09: Metodologias do ensino da L2



Fonte: ANTHONY (2011)

Acreditamos que a apresentação do processo histórico da LS, no mundo e no Brasil, possibilitou contribuir para avanços nos estudos linguísticos. Pretendemos abordar ainda os aspectos legais no Brasil, referente aos direitos conquistados, em específico, a educação pedagógica inclusiva que tem como foco inserir o(a) aluno(a) com deficiência no cotidiano escolar e propõe sua participação nas atividades, jogos, situações de interações sociais, processo de ensino e aprendizagem na sala de aula comum no atendimento educacional especializado. É o que faremos a seguir.

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como foi possível perceber na subseção anterior, para que fosse possível estarmos, hoje, analisando a legitimidade dos textos escritos por surdos, mudanças históricas se fizeram necessárias. Tais mudanças englobaram a forma como a sociedade vê o surdo e percebe as suas necessidades e, resultaram em alterações que envolvem questões relacionadas a como a comunidade ouvinte se relaciona com a comunidade surda e na elaboração de leis que especificam a inclusão do surdo, seus direitos e sua acessibilidade no meio socioeducacional. Portanto, nesta subseção são citadas algumas legislações a respeito da inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, com o objetivo de proporcionar uma visão genérica de seu andamento legislativo.

No Brasil, a Emenda nº 1 da Constituição de 1967, em seu artigo 153, § 1º, resguardou o direito à igualdade (perante a lei, todos são iguais) e trouxe inovação para o conceito de pessoa com deficiência ao tratar pela primeira vez do assunto, garantindo a essas pessoas, em seu artigo 175, § 4º, a assistência educacional.

No ambiente escolar, a concepção inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabem por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade no contexto educacional.

Nessa perspectiva, segundo Tezani (s/d), as escolas devem responder às necessidades de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade e principalmente a parceria com a família para que o estudante se sinta inserido no ambiente escolar e nas atividades desenvolvidas.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, define alguns conceitos básicos concernentes à educação, afirmando assim que ela é um direito de todos, um dever do Estado e da família e que a educação deve ser fomentada pela sociedade. Já o art. 208, inciso III, define como dever do Estado, garantir à pessoa com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

No que se refere a Lei de Diretrizes e Base da Educação/1996 (LDB), em seu art. 4, inciso III, é definido que o atendimento educacional especializado é gratuito e é dever do Estado, sendo oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Em seu art.58, é definido o que é educação especial, a quem ela se destina e como deverá ocorrer o atendimento do apoio

especializado. No art. 59, são apontadas as providências ou apoios, de ordem escolar ou de assistência, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos discentes considerados especiais. Já o art. 60 prevê o estabelecimento de critérios de caracterização das instituições privadas de educação especial, para o recebimento de apoio técnico e financeiro público e reafirma em seu parágrafo único a preferência pela ampliação do atendimento no ensino regular público. No capítulo V-A, incluído pela Lei 14.191, de 2021, discorre-se sobre a “EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS”.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, prevê no inciso I, do parágrafo único do artigo 2º, a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação nos mais diversos níveis.

A Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), defende no inciso I, do artigo 53, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Nessa direção, verificam-se dois eventos mundialmente conhecidos quanto à inclusão escolar, tratando de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien (na Tailândia), em 1990, que buscou garantir a todas as pessoas a igualdade de acesso à educação, e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial” ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, que tratou de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Nessa conferência, também foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que se inspirou na igualdade de valor entre as pessoas, propondo ações a serem assumidas pelos Governos em atenção às diferenças individuais.

A Declaração de Salamanca, de 10 de junho de 1994, defendeu a ideia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente de suas capacidades, havendo, contudo, a possibilidade de existirem crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não atendesse às necessidades educativas ou sociais do aluno.

No mesmo ano de 1994, acontece no Rio de Janeiro a marcha do grupo “Surdos Venceremos”, mobilizando mais de duas mil pessoas, o que causou grande impacto no olhar para os direitos dos surdos. Como resultado desta marcha e da crescente mobilização social, em 2002 foi criada a Lei nº 10.436/02, que oficialmente reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e em 2005 é assinado o decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei de Libras e torna obrigatório o ensino da Língua Brasileira de Sinais nos cursos superiores de licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia.

Em 2006, ocorre no Brasil a implementação do curso de graduação em Letras Libras, licenciatura, inicialmente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, tal curso é administrado e ofertado em diversas faculdades públicas do Brasil.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN) e aborda em seu quinto capítulo a Educação Especial, definida como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino.

O Decreto nº 3298, de 1999, em seu artigo 28, parágrafo 2º, esclarece que:

As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade. (Decreto nº 3298, de 1999, art. 28, parágrafo 2º).

De acordo o portal do MEC, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu vinte e sete objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e a corresponsabilidade dos Governantes das três esferas quanto à educação continuada a gestores e educadores.

A educação é uma das políticas setoriais imprescindíveis quando se pretende possibilitar às pessoas com deficiência a inclusão social. Tal política carrega também sua ambiguidade, validando a posição de Souza (2008) ao afirmar que na educação a palavra inclusão toma dois significados distintos: o primeiro, ao possibilitar às pessoas com deficiência, iguais oportunidades de aprendizado e o segundo, quando se pensa no conceito de educação inclusiva e seus limites.

A inclusão no ambiente escolar é um direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social. De forma concisa, a Figura 10 demonstra um resumo do conceito de deficiência auditiva e estratégias de relacionamento no ambiente escolar descrito até aqui.

Figura 10: Conceito de deficiência auditiva

Deficiência auditiva a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz” (Decreto 3298/99 / Decreto 5296/04). A perda deve ser observada em cada uma das frequências isoladamente, não se aplicando o conceito de média.

Ações a serem tomadas pela Unidade Escolar

- Dentre as orientações existentes no que diz respeito à educação da pessoa com deficiência auditiva estão o: oralismo, comunicação total e bilinguismo
- Língua de Sinais como a primeira língua da comunidade surda, coexistindo com a Língua Portuguesa.

O Bilinguismo implica adotar uma postura de respeito ao uso da Libras, providenciando a presença de intérpretes em sala de aula sempre que necessário, respeitando a especificidade da escrita do aluno surdo.

Desta forma, ao se constatar a matrícula de aluno com deficiência auditiva, faz-se necessário:

- Verificar qual a forma de comunicação utilizada pelo aluno. Embora a Libras seja bastante difundida e utilizada pela comunidade surda, há pessoas surdas que não a conhecem ou preferem utilizar outras formas de comunicação, como leitura labial, fala ampliada, datilologia etc.
- Providenciar a contratação de Intérprete de Libras, sem qualquer ônus para o aluno.
- No caso de provas dissertativas ou redações, é necessário respeitar as especificidades da linguagem do aluno com deficiência auditiva. Para isto, pode ser necessário providenciar Intérprete de Libras para auxiliar na elaboração das questões, na aplicação e na correção das provas.
- Providenciar a capacitação dos docentes em Libras, ainda que em nível básico, para que haja uma comunicação mínima entre o docente e o educando, sendo que este fato não dispensa a atuação do intérprete, previsto em Lei (Decreto 5626/05).

Fonte: Autora da pesquisa

Além dos conceitos demonstrados acima de inclusão da pessoa surda, há que se abordar algumas estratégias de relacionamento tais como: deixar que o surdo escolha o lugar dentro da sala de aula; sempre que se mostrar disperso chamar sua atenção piscando luzes do ambiente ou acenando com as mãos; caso o educador saiba, mesmo que seja o básico de LS deve utilizar-se do conhecimento que tem para estabelecer contato com o aluno; valorizar as tentativas de comunicação do aluno e incentivar que os colegas de sala o façam. É importante lembrar que quando a pessoa surda estiver acompanhada com Intérprete de Libras a comunicação e o olhar deve ser direcionado ao surdo e não ao intérprete.

Legalmente, o atendimento ao aluno com deficiência é garantido por legislação nacional e internacional. A constituição Federal, no art. 5º, afirma que todos são iguais perante a Lei, não havendo distinção de nenhuma natureza. Há a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. O art. 27 da Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015, define que é assegurada à pessoa com deficiência, um sistema educacional inclusivo voltado para a inclusão em todos os níveis, assim como o aprendizado ao longo da vida. Assim, a educação constitui um direito que visa “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais”. (BRASIL, 2015, s.p.).

Vale destacar que, em 2016, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que proporcionou mudanças e importantes conquistas no acesso à informação pela comunidade surda em todo o Brasil, definindo que os *sites*, empresas, órgãos públicos ofereçam acessibilidade de forma integral à pessoa com deficiência, principalmente a surda, conforme descrita no quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Mudanças de acessibilidade e implementação da LBI

Capacidade civil	Garantiu às pessoas com deficiência o direito de casar ou constituir união estável e exercer direitos sexuais e reprodutivos em igualdade de condições com as demais pessoas. Também lhes foi aberta a possibilidade de aderir ao processo de tomada de decisão apoiada (auxílio de pessoas de sua confiança em decisões sobre atos da vida civil), restringindo-se a designação de um curador a atos relacionados aos direitos de ordem patrimonial ou negocial.
Inclusão escolar	Assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio. Proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços.
Auxílio-inclusão	Criou benefício assistencial para a pessoa com deficiência moderada ou grave que ingresse no mercado de trabalho em atividade que a enquadre como assegurada obrigatória do Regime Geral de Previdência Social.
Discriminação, abandono e exclusão	Estabeleceu pena de um a três anos de reclusão, mais multa, para quem prejudicar impedir ou anular o reconhecimento ou exercício de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.
Atendimento prioritário	Garantiu prioridade na restituição do Imposto de Renda aos contribuintes com deficiência ou com dependentes nesta condição e no atendimento por serviços de proteção e socorro.
Administração pública	Incluiu o desrespeito às normas de acessibilidade como causa de improbidade administrativa e criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico que irá reunir dados de identificação e socioeconômicos da pessoa com deficiência.
Esporte	Aumentou o percentual de arrecadação das loterias federais destinado ao esporte. Com isso, os recursos para financiar o esporte paraolímpico deverão ser ampliados em mais de três vezes.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 out 2021

De acordo com o quadro 2, o processo de respeito às diferenças das pessoas surdas, pode e deve ser construído pela legitimação não de discursos, mas de práticas construtivas e

arquitetônicas que têm um papel fundamental no empoderamento e quebra de barreiras físicas, comunicativas e descritivas. Tal construção também se faz quando nos reconhecemos como seres humanos e transformamos nossas atitudes pela empatia, tão necessária nesse mundo cheio de conflitos. Aos profissionais, cabe considerar que a acessibilidade é a melhor forma de contribuir com o processo social inclusivo, visto que quase todos os fatores que interferem para que essa inclusão seja efetiva estão relacionados às atitudes e às práticas inclusivas na sociedade.

Apesar desses avanços, grandes são os problemas para sua efetivação, principalmente em relação à educação inclusiva, uma vez que esbarra em problemas que envolvem o despreparo dos professores, a falta de infraestrutura e barreiras arquitetônicas, assim como a rejeição por parte dos demais alunos, familiares e até mesmo parte de profissionais.

No entanto, sabe-se que não basta um instrumento legal para que os direitos educacionais sejam transformados em prática cotidiana minimizando a invisibilidade social e possibilitando a comunicação das pessoas surdas na vida diária das cidades. É necessário que as organizações civis, entes federados se fortaleçam com programas e projetos para que os direitos de aprender e ensinar sejam efetivados.

É necessário desenvolver autoestima, capacidade de comunicação e, ainda, confiança em seus saberes e em sua capacidade de aprender. Essas qualidades são mais fáceis de serem generalizadas quando há envolvimento coletivo e quando o grupo que está recebendo atenção se transforma em protagonista de sua mudança. Quando isso acontece, são capazes de definir as ações afirmativas que podem ser eficientes em cada contexto que o surdo está inserido.

Entendemos que a capacitação de profissionais educadores inseridos em ambientes escolares e universitários deve estar focada nas necessidades de qualificação, em consonância com a realidade econômica e social de cada escola, inclui mudanças nas práticas educativas que se fazem presentes na atualidade, transformando as políticas sociais e paradigmas educacionais e contribuindo para uma sociedade mais igualitária, interativa.

O primeiro desafio é mudar o paradigma que ainda está presente na sociedade atualmente, principalmente, aquele envolvido com os próprios preconceitos. Discursos obsoletos sobre limitação conjugada à deficiência já não são mais o foco para determinar a ausência do aluno no ambiente escolar, mas a própria especificidade da Educação Inclusiva na inversão deste cenário pode inserir o aluno no ambiente escolar e social.

Nessa subseção, apresentamos de forma sucinta um panorama das questões envolvendo o processo histórico e educacional da luta por direitos dos surdos, citamos os grandes nomes que contribuíram com esse processo. A história registrada, do educar, aprender e ensinar a LS

perpassa por várias trajetórias evidenciando a exclusão, a segregação e a inclusão dos surdos, propiciando a construção social, cultural e identitária do surdo, no qual a LS sobreviveu.

3 A INFLUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ENQUANTO SEGUNDA LÍNGUA DO SURDO

3.0 APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, foram abordados os seguintes temas: os conceitos e os fundamentos, a aquisição do ensino e escrita da LP como segunda língua (L2) do surdo, a interlíngua e o conceito de subjetividade referente à L1, L2, língua estrangeira (LE), linguagem, leitura e escrita; as particularidades nas produções textuais dos surdos; as barreiras enfrentadas por eles quanto ao fato de não serem ouvintes; a influência das estratégias de ensino/aprendizagem da LP enquanto L2 do surdo; a educação bilíngue; a aprendizagem da L2 englobando a interlíngua, a competência linguística e comunicativa, a análise de erros e a fossilização. Para isso, nos baseamos em Santos (2009), Corrêa, Nascimento e Vieira (2016), Spinassé (2006), Riolfi (2019), Fernandes (2003), Santos (2012), Andrade (2016), Brochado (2003), Żaczek (2012), Percegon (2005), dentre outros.

3.1 SURDOS SINALIZANTES, SURDOS ORALIZADOS E SURDOS IMPLANTADOS

Para Santos (2009), um aspecto relevante no que se refere à LS é o fato de ela não ser universal, portanto, cada comunidade surda tem uma LS distinta. Como foi dito por Quadros (1999 *apud* Santos, 2009), quando se observa as diferentes LS é possível constatar a diversidade expressa através do inventário do léxico, das opções sintáticas, semânticas e pragmáticas de cada uma das línguas. Outro detalhe destacado, é o fato de em cada comunidade surda, a LS apresentar variação quanto ao seu uso em relação à idade, ao sexo, à região, ao grupo social, à profissão do usuário da língua. “Às vezes, as discrepâncias entre os sinais e sua estruturação são tão intensas em diferentes regiões de um mesmo país, que constituem distintas línguas de sinais. É o que acontece no Brasil”. (SANTOS, 2009, p. 37).

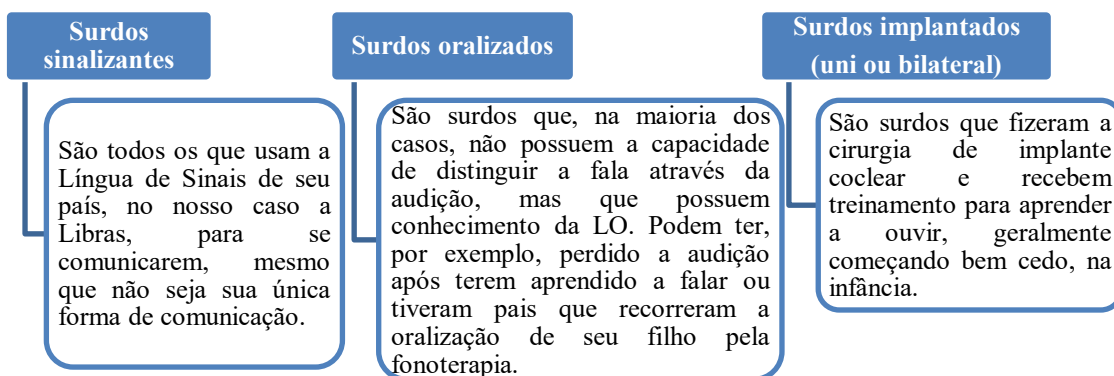
Dessa forma, há diversos níveis de surdez, categorias de pessoas surdas e há diversas formas de comunicação realizadas por diferentes surdos que utilizam a Libras com níveis diversos de fluência. Essa variedade de uso da LS percorre trajetos indo desde formas caseiras e rudimentares de se expressar até o mais alto nível de fluência da Libras, passando, inclusive a categoria dos surdos que utilizam a LP para se expressarem de modo oral (surdo oralizado). É necessário frisar que a LP é a L1 para ouvintes nascidos no Brasil, enquanto a Libras é a L1 dos surdos brasileiros.

Segundo Slomski, (2010 *apud* CORRÊA, NASCIMENTO e VIEIRA, 2016), 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes e isso gera tensões no que se refere à língua usada pelo surdo e a escolhida pela família. Para Skliar (2001, *apud* CORRÊA, NASCIMENTO e VIEIRA, 2016), o problema é que os pais ouvintes tendem a subordinar o contato comunicativo entre eles e os filhos surdos ao surgimento de respostas auditivas e orais não se atentando aos indícios de comunicação visual.

Corrêa, Nascimento e Vieira (2016) enfatizam que a família acaba por criar um sistema de comunicação que difere da LS e não se constitui em uma língua. Essa forma de interação, é denominada sinais caseiros ou *homesigns* e são definidos por Morford (1996, *apud* CORRÊA, NASCIMENTO e VIEIRA, 2016) como sinais estruturados sem que haja a influência da fala e, por esse motivo, apresentam similaridade com a LS. Contudo, eles apresentam, uma estrutura simplificada, fundamentada em generalizações através de gestos dêiticos e icônicos.

Já no que se refere aos surdos oralizados, estes, em sua maioria, têm acesso auditivo aos sons de fala através do uso de tecnologias (aparelhos auditivos, ou implantes). Na Figura 11, apresenta-se o conceito de surdos sinalizantes, surdos oralizados e surdos implantados com suas particularidades.

Figura 11: Conceito de surdos oralizados, sinalizantes e implantados.



Fonte: Autora da pesquisa

De acordo com Craft e Lieberman (2004 *apud* SANTOS, 2009) a maioria das crianças que têm surdez pré-linguística profunda não consegue desenvolver uma fala inteligível, nem mesmo tendo acesso aos melhores métodos de ensino. Portanto, a aquisição de uma LS é imprescindível para a comunicação natural delas. Já no que se refere à maioria das pessoas com surdez pós-linguística profunda, estas podem ter características peculiares que resultam do

domínio de uma LO, conseguindo, com mais facilidade, verbalizar e, muitas vezes, apresentando resistência para a aquisição de uma LS.

Segundo Manrique e Huarte (2005, p. 269 *apud* SANTOS, 2009) “as crianças de idade pré-escolar que sofrem de surdez profunda bilateral ‘pré-linguística’ têm, apesar de suas fracas capacidades verbais, um desenvolvimento intelectual idêntico ao das crianças com audição”, sendo capazes de aprender com naturalidade uma LS (o que geralmente não é possível àquelas pessoas que quando adultas adquirem a surdez).

Todavia, Quadros (1997b *apud* SANTOS, 2009) ressalta que pessoas que adquirem a surdez congênita ou no período pré-linguístico podem ter atrasos no processo de aquisição de uma língua natural. Como muitos surdos são filhos de ouvintes, e estes não usam a LS, tais surdos acabam não recebendo o *input* que necessitam para a marcação dos parâmetros da sua língua materna (LM). Por isso, geralmente aprenderão a LS após ingressarem no ambiente escolar. Já no que se refere aos surdos filhos de pais surdos que dominam a Libras, não é verificado o atraso linguístico.

Com relação à aquisição da linguagem escrita, Santos (2009) a classifica como complexa e afirma que a tarefa de escrever não está limitada à simples aprendizagem dos códigos de uma referida língua. Segundo a autora escrever engloba um processo no qual o sujeito reflete em relação aos fatos do próprio sistema de escrita, fazendo assim uma combinação singular dos elementos.

Santos (2009) ainda enfatiza que, devido ao fato de se comunicarem, em grande parte das vezes, por meio de uma língua de modalidade visuoespacial, os surdos, muitas vezes, apresentam dificuldades distintas àquelas apresentadas por ouvintes.

No que se refere à questão da aprendizagem da LP escrita, Santos (2009) afirma ser necessário que a criança surda seja inserida o mais breve possível em ambientes linguísticos que favoreçam a troca comunicativa com usuários da LS, pois a aprendizagem da L1 favorecerá a aprendizagem da LO escrita e possibilitará o aumento do universo comunicativo. No que tange à aprendizagem da escrita, Santos (2009) destaca que aprender a escrever acarreta mudanças significativas no desenvolvimento do ser humano, pois possibilita expor ideias e experiências, além de contribuir no desenvolvimento imaginário, no desenvolvimento do senso crítico e na comunicação.

Santos (2009) também ressalta que ao aprender a escrita de uma LO, o surdo está aprendendo uma L2, pois tendo em vista que cada modalidade possui regras e recursos próprios há diferenças significativas entre as duas línguas.

6Assim, a escrita do surdo retrata a condicionalidade do reconhecer a diferença entre o português falado e escrito. Se há um surdo sinalizante (usuário da Libras) que fala a LP e/ou escreve, este é considerado bilíngue. Esses surdos bilíngues tendem a ter mais facilidade no aprendizado e cabe aos profissionais da educação reconhecer essa metodologia da LS como um percurso a ser trilhado, nas questões de descobertas, possibilitando o aprendizado, rompimento de desafios e reflexos do surdo.

Ainda em relação à Língua Brasileira de Sinais, Valentini e Bisol (2011) salientam que em consequência de a Libras ser visuoespacial, a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos surdos não segue os mesmos caminhos e processos que para um indivíduo que tem uma aprendizagem auditiva e oral.

3.2 ASPECTOS E DIMENSÕES DA LINGUAGEM, L1,L2, LE, LEITURA E ESCRITA

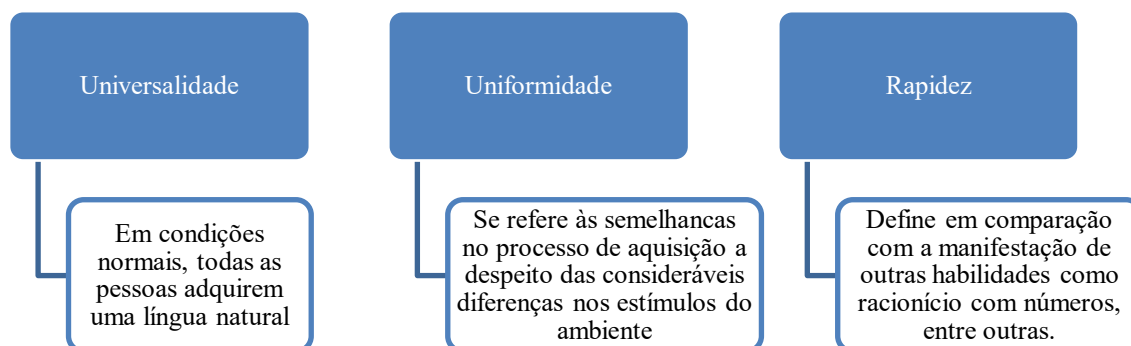
Segundo Spinassé (2006) a língua materna ou L1 quase sempre caracteriza a origem e, em grande parte das vezes, é usada no dia a dia. A LM não é, necessariamente, a língua dos pais, nem a primeira língua aprendida. Tão pouco faz referência a apenas uma língua. De acordo com ela, a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade e, ao aprender as duas línguas, a pessoa passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Dessa forma, se uma criança filha de um francês com uma espanhola nasce e cresce no Brasil e, se ela se comunica com cada um dos pais nas suas línguas respectivas e fora de casa o português é a língua usada constantemente, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: português, francês e espanhol.

De acordo com a pesquisadora, a aquisição da L1 constitui a formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois, é juntamente com a competência linguística que adquirimos os valores pessoais e sociais. Mas Spinassé (2006) ressalta que a caracterização de uma LM como tal só se dá quando são combinados diversos fatores e todos eles são levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros parentes, a língua do corpo social, a língua adquirida primeiramente, a língua com a qual se estabelece uma relação de afetividade, a língua usada diariamente, a língua predominante no grupo social, a de melhor *status* para a pessoa, a que ela tem mais domínio, a língua com a qual ela se sente mais à vontade. Todos esses são aspectos decisivos para definir uma primeira língua como tal.

No que se refere à aprendizagem de uma LM, Bakhtin (1997, *apud* SALETE (s/d), p. 02) ressalta que “não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos” com os quais convivemos.

As formas da língua são assimiladas somente nas formas assumidas pelo enunciado e em conjunto com essas formas conforme descrito por Salles *et al* (2004) na Figura 12.

Figura 12: Propriedades e aquisição da língua materna



Fonte: SALLES, *et.al*, 2004,v.1, p. 73

De acordo com a figura acima, a aquisição da linguagem não é simplesmente um processo de tentativa-e-erro, ou de imitação, mas o manifestar “de um conhecimento linguístico inato – a faculdade de linguagem – em face da exposição a dados linguísticos primários”. (SALLES *et.al*, 2004, v.1, p.74).

Com relação à L2, Spinassé (2006) explica que sua aquisição se dá, quando o sujeito já possui domínio, seja parcial ou total, de sua(s) L1, ou seja, quando o indivíduo já se encontra em um estágio avançado da aquisição de sua LM. Ela ainda esclarece que o termo ‘segunda língua’ faz referência a qualquer outra língua aprendida, independentemente da sua posição de aprendizagem e da quantidade de línguas aprendidas (nesse caso, “segunda” significa outra que não a L1 ou LM).

No que se refere à forma na qual adquirimos a L2, a pesquisadora esclarece que esta é adquirida pela necessidade de comunicação e engloba um processo de socialização. É necessário que a situação seja favorável: um novo meio, um contato mais intenso com a nova língua que seja imprescindível para a comunicação e para a integração na sociedade. Segundo Spinassé (2006), para que haja o domínio de uma L2 é necessário que a comunicação seja constante e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade.

Em relação à aquisição de uma L2 e de uma LE, Spinassé (2006) explica que ambas se assemelham no fato de serem desenvolvidas por sujeitos que já possuem habilidades linguísticas de fala, o que significa que já possuem outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles utilizados para a aquisição da LM. O que difere a aquisição de uma L2 é o papel ou função da segunda língua na cultura do falante, pois no

processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com ela. Assim, a LE não necessariamente serve à comunicação, ou seja, não é fundamental para a integração; já a L2 desempenha um papel, até mesmo vital, dentro da sociedade.

Frizzo (2013) explica que na concepção de Krashen existem duas maneiras para que a pessoa desenvolva o conhecimento em outra língua: a aquisição e a aprendizagem. (LIGTHBOWN e SPADA, 1999 *apud* FRIZZO, 2013). Conforme essa hipótese, aquisição e aprendizagem são fenômenos com origens e finalidades diferentes, podendo ocorrer de forma simultânea (ALMEIDA FILHO, 2011 *apud* FRIZZO, 2013), no entanto, a aquisição não é gerada pela aprendizagem.

A aquisição da L2 para Ligthbown e Spada (1999 *apud* FRIZZO, 2013) ocorre tal qual adquirimos a L1, e para isso é preciso amostras da língua por nós entendida. Já para Almeida Filho (s/d *apud* FRIZZO, 2013), aprendizagem significa ter conhecimento e consciência das regras e saber falar sobre elas, exigindo, dessa forma, um esforço consciente, ou seja, a aquisição ocorreria em um ambiente no qual o sujeito está imerso, enquanto a aprendizagem ocorre por meio do estudo formal em sala de aula.

Ainda com relação à aquisição e aprendizagem de língua por parte do surdo Salles *et.al* v. 1 (2004), destacam que há uma concordância que graças às características de língua visuoespacial, a LS constitui a modalidade ideal na aquisição de L1 por parte dos não audientes. Elas ainda ressaltam que é possível comparar as características e os estágios da aquisição da LS por parte dos surdos e a aquisição da LO por parte dos ouvintes e encontrar resultados similares “na representação mental do conhecimento linguístico, com implicações idênticas para o *período crítico*, entre outros aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades cognitivas” (SALLES *et. al* v. 1, 2004, p. 77).

As pesquisadoras também enfatizam que é desejável que os surdos adquiram a LO usada pelo grupo social da qual fazem parte, o que leva à comprovação de que a LO será adquirida como L2. Segundo Salles *et. al* v. 1 (2004):

O aspecto mais flagrante na aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda é que ela deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. No entanto, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. Essa tarefa é, porém, menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como L2, sendo a língua de sinais adquirida como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural. (SALLES *et al*, 2004, v.1, p. 77 e 78).

Ainda no que diz respeito à aquisição de LP enquanto L2, Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que na aprendizagem há a variação individual tanto no nível do êxito como no processo e nas estratégias usadas pelos aprendizes, assim como nos objetivos. Como exemplos elas citam a fossilização (estabilização de determinados estágios do processo de aquisição), a indeterminação das intuições (referente ao que é ou não permitido na gramática da língua que está sendo adquirida) e a influência de fatores afetivos.

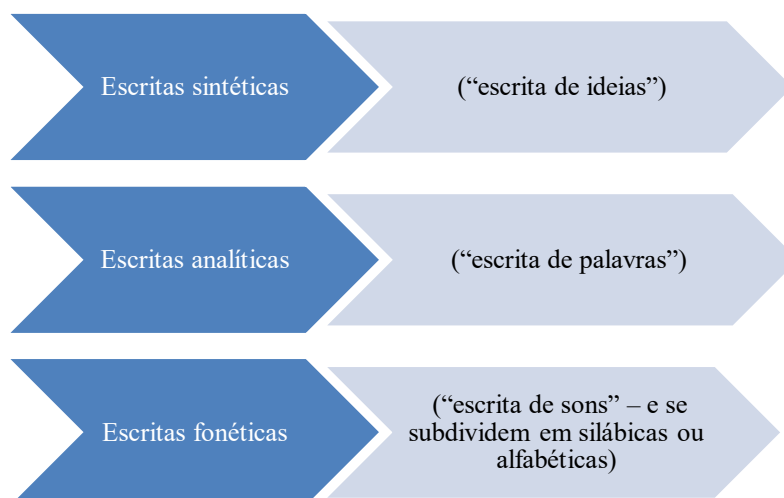
Nesse contexto, no que se refere à interlíngua, Araújo (s/d) esclarece que os aprendizes de uma L2 permanecem por um período significativo do processo de ensino-aprendizagem utilizando uma “língua própria” que na realidade não é a sua tampouco a L2.

Pereira (2014) destaca a importância da L1 na aprendizagem da L2 e enfatiza que assim como as pessoas ouvintes têm a LP como L1 e é nela que se baseiam no aprendizado de outras línguas, os surdos recorrerão aos conhecimentos que têm em LS para que aprendam a LP enquanto L2.

Segundo Pereira (2011), tanto o conhecimento de mundo quanto o conhecimento de língua permitirão ao surdo vivenciar práticas sociais que abrangem a escrita, vindo assim, a constituir conhecimento da LP.

Nessa direção, definimos que a escrita é uma forma de comunicação, de formulação de pensamentos, de transcrição por meio conceito de ideias, que se reproduz na linguagem articulada, permitindo o aprender a reproduzir no tempo e espaço. Assim, Menarhini e Tavares (2020) afirmam que, para que haja a escrita, é preciso que haja a instituição de sinais preestabelecidos que consigam representar o sentido utilizado por uma dada sociedade, vindo assim, a possibilitar o registro e a reproduzir a oralidade. Pode-se afirmar que a linguagem escrita, está subdividida em três etapas conforme a Figura 13.

Figura 13: Etapas da linguagem escrita



Fonte: MENARBINI e TAVARES (2020)

Vale destacar que a escrita é fundamentada no alfabeto (que tem origem do latim, *alphabetum* derivam das letras do alfabeto grego, alpha e beta, por sua vez emprestadas das línguas semíticas), um sistema de sinais gráficos que é proposto por símbolos, sons e elementos de substâncias de linguagem, proporcionando suporte de traços, desenhos para a escrita.

No Brasil, é possível encontrar três sistemas de notações aplicados a escrita da Libras, como descrito por Nascimento e Costa (s/d):

(...) a Língua Brasileira de Sinais como o sistema *SignWriting* parcialmente traduzido do Inglês/LSA - Língua Americana de Sinais (American Sign Language – ASL) e adaptado para Português/Libras em 1996 pela professora surda Dra. Marianne Rossi Stumpf na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, o ELiS em 1997 e aperfeiçoado em 2008 pela professora ouvinte Dra. Mariângela Estelita de Barros na Universidade Federal de Santa Catarina e o SEL em 2009 e aperfeiçoado em 2011 pela professora ouvinte Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (STUMPF, 2005; BARROS, 2008; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012 *apud* NASCIMENTO E COSTA, s/d, p.04).

Ainda discorrendo sobre a escrita, a LP, diferente da LS, é uma forma de comunicação e expressão, cujo sistema linguístico é de natureza oral-auditiva, com estrutura gramatical própria das LO. Organizada pela combinação de elementos mínimos sonoros, o sistema de escrita da LP segue o princípio fonográfico, o que indica uma relação entre a grafia e os aspectos sonoros, podendo os sistemas fonográficos diferirem em função do elemento sonoro que será privilegiado, sendo que existem sistemas em que as letras remetem sistematicamente a sílabas e sistemas em que as letras remetem a fonemas (CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e

Escrita). O português prevê, em sua escrita, uma relação entre letras e fonemas, o que o caracteriza como um sistema alfabético.

Ainda discorrendo sobre a escrita, Bosco (2005 *apud* ZAJAC, 2011) enfatiza que antes de comporem um signo escrito, os elementos que constituem um sistema de escrita são um conjunto de traçados que ao serem interpretados poderão adentrar o funcionamento simbólico e compor uma rede, um alfabeto. Dessa forma, os componentes da escrita de uma dada língua serão constituídos quando os elementos gráficos se relacionarem uns com os outros através da combinação de seus traçados, vindo assim, a possibilitar a leitura de um elemento pelo outro. Para Zajac (2011), é nesse conjunto de traçados que entra em funcionamento a escrita do surdo, e ela ressalta que grande parte dos surdos escreve em uma língua que não fala, o que elimina a correspondência letra-fonema, pois a LS não se apresenta submetida à ordem da escrita.

Zajac (2011) salienta que, conforme apontado por Bosco (2005), talvez, isso aconteça devido ao fato de o valor figurativo representativo das letras ser apagado para que, por meio da linguagem, elas passem a ser um elemento que, em princípio, não tem relação direta com a oralidade.

Bosco (2005 *apud* ZAJAC, 2011) afirma que na escrita alfabética, o apagamento do valor de imagem da letra acontece para que ela possa emergir como um fonema na leitura, levando a relação entre as pautas sonora e gráfica a permitir que os elementos da escrita se resignifiquem na e pela oralidade. Zajac (2011) lembra o fato de que no que se refere ao surdo, é necessário destacar que a percepção sonora não está presente, ou seja, não é constituída devido à surdez.

No que concerne ao sistema *SignWriting* (*SW*), ele possui dez grupos de símbolos para as mãos, sendo estas agrupadas de acordo com os dedos usados. O *SW* se enquadra dividido em dez categorias: “mãos, contato das mãos, faces, movimentos do corpo e da cabeça, ombro, membros, inclinação da cabeça, localização, movimento de dinâmicas e pontuação.” (NASCIMENTO e COSTA, s/d, p. 06). Estas categorias estão divididas em grupos. A Figura 14 demonstra a distribuição do *SignWriting* no mundo.

Figura 14: Marcações a nível mundial do uso do *SignWriting*



Fonte: NASCIMENTO e COSTA (s/d)

Conforme Nascimento e Costa (s/d), na figura acima os pontos em vermelho evidenciam os países que usam o sistema de escrita de sinais – *SignWriting*. Os não marcados ainda se encontram em processo educacional ou não utilizam sua metodologia.

Segundo Nascimento e Costa (s/d), o *SW* faz parte de um sistema maior, o Sistema de Escrita e Notação de Movimentos Sutton ou *Sutton Movement Writing and Shorthand*, tendo este cinco divisões: “*DanceWriting*” que registra a coreografia da dança, o “*SingWriting*” que registra as LS, o “*MimeWriting*” que registra a mímica e pantomima clássica, o “*SportsWriting*” que registra a ginástica, a patinação e o caratê; e o “*ScienceWriting*”, que registra a fisioterapia, a linguagem corporal, e os movimentos de animais e insetos.

Ainda de acordo com Nascimento e Costa (s/d), o *SW* pode ser aplicado em qualquer LS e o surgimento da sequência de símbolos da *SW* se deu em 1974, quando a coreógrafa norte americana Valerie Sutton, participante do Centro Sutton pelo Movimento da Escrita (*Center for Sutton Movement Writing - CSMW*), criou um sistema direcionado a escrever danças. Nesse ano também foi criado o “*Dance Writing*” representado na Figura 15.

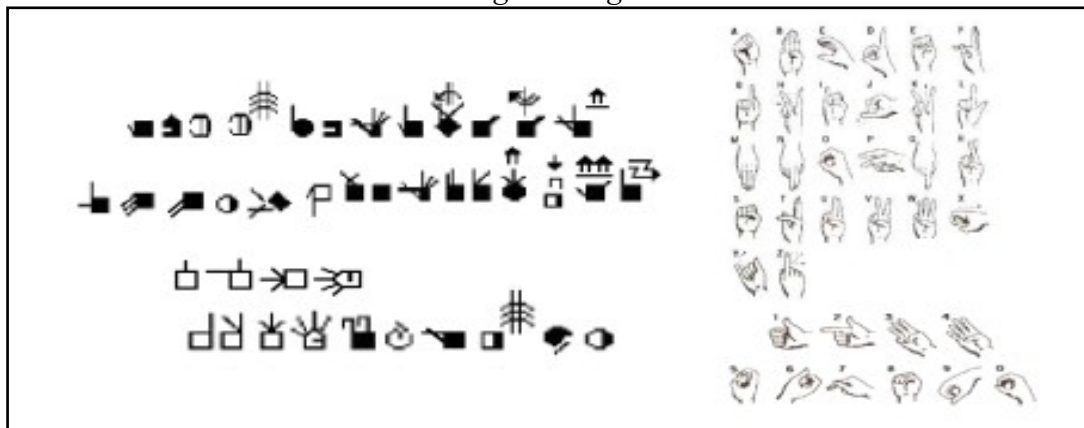
Figura 15: Sistema ilustrativo *Dance Writing*

Fonte: NASCIMENTO e COSTA (s/d)

Nascimento e Costa (s/d) conceituam o *SW* como “um sistema gráfico-esquemático secundário (S2) diretamente visual de representação de informação linguística baseado no sistema primário (S1) que é a língua de sinais, nesse caso na Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (NASCIMENTO e COSTA, s/d, p. 07). Tal sistema foi criado objetivando os registros das LS de forma independente das traduções das LO, evitando assim as distorções ocasionadas pelas diferenças estruturais gramaticais e culturais existentes entre as duas línguas.

Para Capovilla e Raphael (2001 *apud* NASCIMENTO e COSTA, s/d) o *SW* é um sistema de escrita visual que pode transcrever as propriedades fonológicas/visológicas das LS, dando uma descrição detalhada dos fonemas/visemas.

Figura 16: Alfabeto e numerais visográficos manuais da Libras escritos por sistema *SignWriting*



Fonte: NASCIMENTO e COSTA (s/d)

Outro sistema de escrita que podemos citar é a ELiS (Escrita das Línguas de Sinais). Desenvolvido pela linguista brasileira Mariângela Estelita Barros em 1997, a ELiS é um sistema de escrita das línguas de sinais cuja base é alfabética e linear e é organizada a partir dos parâmetros dos sinais propostos por Stokoe (1965).

Segundo Barros (2008), a ELiS apresenta em sua sequência “Configuração de Dedos” (que na verdade são traços das Configurações de Mão), “Orientação da Palma”, “Ponto de Articulação” e “Movimento”. Cada um dos 4 parâmetros “é composto por vários visemas, cujas representações gráficas denominamos visografemas, e seu conjunto, visograma. Estes termos correspondem respectivamente ao conceito aproximado de fonemas, letras e alfabeto em uma LO”. (BARROS, 2008, p. 28).

Barros (2008) salienta que ELiS é constituída por 90 (noventa) visografemas agrupados em quatro grupos. Dessa forma, para a escrita de um sinal, esse sistema de escrita surge em uma organização linear respectiva desses quatro elementos mínimos: configuração de dedo, orientação da palma, ponto de articulação e movimento conforme as Figuras 17 e 18 abaixo.

Figura 17: Os visografemas de configuração de dedos representam posições dos dedos e são combinados entre si para compor o formato de mãos

Polegar	Demais dedos
. fechado	. fechado
/ na palma	∩ muito curvo
< curvo	∩ curvo
\ “3D”	\ inclinado
- horizontal	estendido
vertical	

Fonte: BARROS (2016)

Figura 18: Os visografemas de orientação da palma indicam para qual direção à palma está voltada.

☒	palma para frente
☒	palma para trás
☒	palma para cima
☒	palma para baixo
☒	palma para a medial
☒	palma para a distal

Fonte: BARROS (2016)

Destacamos também os visografemas de ponto de articulação que representam os locais onde são realizados os sinais, sendo subdivididos entre a cabeça, tronco, membros e mãos representados na Figura 19.

Figura 19: Os visografemas de ponto de articulação

Cabeça	Tronco	Membros	Mão
☐ rosto	Π pescoço	L braço inteiro	☐ palma
☐ alto da cabeça	☐ corpo	L ombro	☒ dorso
⊥ lateral da cabeça	☐ tórax	L axila	☐ dedos
L orelha	Γ ao lado do corpo	ε braço	☐ lateral de dedo
≡ testa	☐ abdômen	L cotovelo	☐ intervalo de dedo
≡ sobancelha		L antebraço	☐ articulações
≡ olho		L punho	☐ ponta de dedo
≡ maçã do rosto		Π perna	
⊥ nariz			
≡ buço			
≡ boca			
≡ dentes			
≡ bochecha			
≡ queixo			
≡ abaixo do queixo			

Fonte: BARROS (2016)

Os visografemas de movimento representam movimentos realizados pelos braços, punhos, mãos e outras partes do corpo, e que correspondem a determinadas expressões não manuais, representados na Figura 20.

Figura 20: Os visografemas de Movimento

Braço e punho	Mão	Expressões não-manuais
⊥ para frente	⊥ abrir	⊥ negação com a cabeça
⊥ para trás	Π fechar	⊥ afirmação com a cabeça
⊥ para frente e para trás	Π abrir e fechar	⊥ língua na bochecha
↑ para cima	Π flex. dedos na base	⊥ língua para fora
↓ para baixo	Π flex. dedos na ponta	⊥ corrente de ar
⊥ para cima e para baixo	∨ unir e separar dedos	≡ vibração dos lábios
→ para a direita	∧ tamborilar de dedos	≡ mov. lateral do queixo
← para a esquerda	∧ friccionar de dedos	× murchar bochechas
↔ para a dir e a esq	L dobrar o punho	☐ inflar bochechas
+ para o meio	L mov lateral do punho	⊕ abrir a boca
↔ para fora	L girar o punho	+ piscar
↗ para cima e à direita	L girar antebraço	☐ girar o tronco
↖ para cima e à esquerda		
↘ para baixo e à direita		
↙ para baixo e à esquerda		
∩ arco		
∩ flex/ext de braço		
∩ circular vertical		
∩ circular horizontal		
∩ circular frontal		

Fonte: BARROS (2016)

Todas as figuras acima representam os visografemas da ELiS que são organizados de forma a terem uma estrutura fixa inalterável, que pode ser usada para qualquer tipo de sinal. Ao se escrever uma palavra usando a ELiS, primeiro é preciso escrever os visografemas de Configuração de Dedos (CD), em seguida o de Orientação da Palma (OP), de Ponto de

Articulação (PA) e finalmente, de Movimento (M,) ressaltando que alguns sinais que não possuem movimento dispensam a escrita do último grupo.

No que se refere à habilidade de ler, Bernhardt (1991 *apud* PEREIRA, 2012) a reconhece como a mais durável e estável dentre todas as habilidades de linguagem em uma L2. Devido ao fato de ser uma atividade de linguagem, a leitura envolve, além da decodificação de sinais escritos ou impressos, habilidades cognitivas, dentre elas inferência e memória para a extração do sentido de mensagens escritas.

Pereira (2012) ressalta que a leitura em L1 e L2 compartilha elementos básicos, mesmo que ambos os processos variem de forma significativa, causando a discussão sobre existir ou não dois processos cognitivos paralelos em atividades ou de compartilhar estratégias de processamento para a acomodação das duas línguas.

Pereira (2012) ainda discorre sobre a marginalização de pesquisas envolvendo leitura em L2 e explica que a maioria dos estudos coloca a leitura em L2 como derivada da leitura em L1, ou como uma versão mais lenta da mesma tarefa em língua nativa. Segundo ela, tais comparações levam a entender que tarefas em L2, especialmente a de leitura, são tarefas de mapeamento, isto é, tarefas de substituição de um modo de comportamento por outro. Dessa forma, ainda que se faça o exame das diferenças cruciais entre os processos de leitura em ambas as línguas, conferindo a leitura em L2 o status de fenômeno único, é necessário considerar importante salientar os fatores em comum que sustentam a base para leitura tanto na língua materna, quanto na segunda língua.

Para Pereira (2012), qualquer definição de leitura precisa considerar aspectos cognitivos, tais como: a memória e inferência, para a extração de sentido de mensagens escritas, além da decodificação da linguagem escrita. Ela explica que a leitura nada mais é que a habilidade linguística que recruta o engajamento de consciência e a familiaridade com aspectos óbvios da linguagem, como sintaxe e conhecimento lexical; é uma interpretação bem-sucedida de um texto, fato este que envolve o leitor, o texto e a interação entre o texto e o leitor. Pereira (2012) afirma que o leitor, engajado como a parte ativa do processo, tem como base suas experiências prévias sobre o aprendizado da leitura, educação e na forma como a leitura se ajusta às suas necessidades.

No que se refere à leitura em L1 e L2, Pereira (2012) destaca que ela varia significativamente, devido, em primeiro lugar, à cronologia de aquisição: a L1 sempre é masterizada antes da L2, com exceção de casos de bilinguismo concomitante e, mesmo assim, ela ressalta que uma das línguas geralmente domina a outra, caracterizando-se como L1. Ainda, das distinções entre leitura da primeira e da segunda língua, a autora considera as bases

linguísticas de sintaxe, fonologia, semântica e retórica, as quais apresentam diferenças de uma língua para a outra. Ela destaca que leitores de L2, não familiarizados com o contexto cultural ou esquema de conteúdo da L2, podem ter dificuldades de interpretação textual, ficando à mercê de uma compreensão baseada em dados linguísticos.

Em contraponto, tal deficiência, associada à falta de conhecimentos gramaticais da L2, como no caso da pessoa surda, aumenta a possibilidade de falha no momento de decodificar e interpretar um texto. Dessa forma, a leitura, em ambos os contextos necessita que haja conhecimento linguístico e de conteúdo pertencente tanto a L1 quanto a L2 e, quanto maior for a diferença entre as línguas, Libras e LP, por exemplo, maior será o grau de dificuldade referente à significação textual pelo leitor.

Yamashita (*apud* Pereira, 2012) enfatiza que estudos envolvendo a leitura em L1 e L2 demonstraram que a relação entre ambas atua mais em processos de leitura do que no produto da leitura em si. Nos processos de leitura, diferentes atividades mentais engajadas, fazem parte dos processos linguísticos e cognitivos, tais como: reconhecimento de palavras, construção de proposições, predição, inferência, derivação de representações por meio das relações sintáticas e semânticas de um texto ou de uma sentença, assim como processos metacognitivos e os que refletem fatores afetivos e de personalidade.

O produto da leitura demonstra os resultados das operações internas feitas pelo leitor durante o processo e demonstra a compreensão ou o nível de entendimento referente ao texto. No caso do leitor surdo, a influência da leitura em L1 na leitura em L2 está muito relacionada às atividades mentais que envolvem o processo que sugere que estratégias em L1 podem não ser totalmente úteis durante a construção de uma representação em L2. Isso ocorre por causa de fatores como a fraca proficiência linguística do leitor em sua L2 e pela diferença nos canais de comunicação utilizados pela Libras, que é gestual visual, e pela LP, que é oral auditivo.

Pereira (2012) destaca que leitores bilíngues usam estratégias como aplicar contextualização a partir de títulos, subtítulos e imagens; procurar informações relevantes ou focar a atenção em variados aspectos; relacionar informações buscando entender o texto como um todo; ativar e usar os conhecimentos prévios, incluindo esquemas envolvendo o conteúdo, formal e linguístico; reconsiderar e revisar hipóteses referentes ao significado de palavras desconhecidas; inspecionar compreensão de texto; inferir ideias principais; reconhecer a estrutura textual; antecipar informações devido ao conhecimento proveniente do texto etc.

Segundo Pereira (2012), esses leitores bilíngues, independentemente do tipo textual, ou de linguagem, ou até mesmo de ortografia, conseguem desenvolver esquemas para lidar com variadas línguas e textos e caracterizam-se como leitores flexíveis e possuidores de

conhecimento, habilidades e estratégias que serão acomodadas adequadamente em cada e em toda situação linguística, tornando o processo de leitura automático em qualquer uma das línguas.

Valentini e Bisol (2011) afirmam que é pela LS que o surdo faz a leitura de mundo construindo significados e formulando uma noção de mundo de forma interativa, dando vida aos significados. Segundo elas, no desenvolvimento do empoderamento da língua escrita é necessário que haja o dinâmico movimento do mundo para a redação e da redação para a continuidade da leitura de mundo. No decorrer desse processo, são vários os momentos nos quais o surdo precisa fazer uma análise implícita e explícita do que há de semelhante e de diferente entre a LS e o português escrito. Dessa forma, ocorre a tradução dos conhecimentos obtidos na LS, assim como dos conceitos, dos pensamentos e das ideias para a LP.

No que concerne à linguagem, Meurer e Dellagnelo (2008) discorrem sobre quatro dimensões dela, a saber a linguagem como sistema, conhecimento, comportamento e arte, e enfatizam que todo discurso se constrói pela linguagem, em outras palavras, se materializa na linguagem e, assim, todos os discursos possuem – como parte de sua própria estrutura e identidade – elementos de cada uma das dimensões citadas. Os autores ainda destacam que tal característica contribui para a complexidade do discurso.

De acordo com Meurer e Dellagnelo (2008), a *linguagem como sistema* engloba um repertório de recursos fonológicos, léxico-gramaticais e semânticos. Tais recursos são de suma importância para o discurso, pois possibilitam ao indivíduo “criar, reconstruir e/ou desafiar significados (representações de aspectos da realidade), bem como estabelecer relações interpessoais”. (MEURER e DELLAGNELO, 2008, p. 08). Assim, a *linguagem como sistema* pode ser entendida como algo que capacita, tendo em vista que é o sistema linguístico que possibilita a expressão de conhecimento, de comportamento e/ou da arte. Nessa dimensão, na Análise do Discurso, privilegia-se o estudo de textos no tocante a vocabulário, sintaxe e semântica, incluindo coesão e estrutura retórica, isto é, recursos que quem escreve/fala ou traduz usa para indicar ao leitor/ouvinte a organização textual e a função (ou as funções) das diferentes partes que compõem o texto e do texto como um todo.

No que se refere à *linguagem como conhecimento* Meurer e Dellagnelo (2008) enfatizam que ela se relaciona “aos processos cognitivos envolvidos na produção, compreensão e processamento de textos”. (MEURER e DELLAGNELO, 2008, p. 09). Assim, a linguagem é tida como um fenômeno mental, uma forma de cognição. Nessa concepção, pode-se incluir, por exemplo, a representação mental e/ou as crenças que um indivíduo tem acerca de aspectos da

realidade, assim como o papel da memória humana no decorrer da leitura ou da tradução e, também, as questões cognitivas importantes para o estudo da aquisição.

Segundo Meurer e Dellagnelo (2008), a *linguagem como comportamento* faz referência ao uso da linguagem como atividade semiótica (ciência que estuda o sistema de signos como um todo – sejam eles verbais, visuais ou sonoros) ocupando-se dos processos de construção de sentidos em situações reais de interação social e de ação social. Sob essa perspectiva, em seus diferentes contextos, a linguagem e a sociedade são vistas como interdependentes: a linguagem é dependente do social e ao mesmo tempo o constrói e o reproduz.

Por fim, Meurer e Dellagnelo (2008) explicam que a *linguagem como arte* tem como preocupação o caráter literário dos textos e os contextos em que são inseridos. Nessa dimensão são incluídas questões importantes para o estudo da literatura, e o objetivo é a formação de profissionais da linguagem que queiram explorar o texto literário. Essa perspectiva do estudo e análise da linguagem, assim como as duas anteriores é, essencialmente multidisciplinar, podendo buscar seus auxílios teóricos em estudos literários, culturais, linguísticos, entre outros.

Meurer e Dellagnelo (2008) destacam a importância de se observar que os textos – associados a contextos a serem igualmente estudados – na verdade, resultam da interação simultânea entre as quatro dimensões citadas anteriormente. Dessa forma, essas subdivisões da linguagem devem ser vistas como parâmetros organizacionais, pedagógicos e metodológicos para enfoques de pesquisas e estudos específicos e não como delimitações rígidas.

3.3 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA - L2 E A INTERLÍNGUA

Andrade (2016) explica que a segunda língua é aquela aprendida após o indivíduo já ter adquirido a sua LM e que o aprendizado da L2 tem características distintas da aquisição da L1. Possivelmente, a L1 é o estado mental inicial na aquisição de L2. Conforme a hipótese do acesso parcial à Gramática Universal (GU), sua disponibilidade se evidencia pela observação gramatical da interlíngua de quem aprende e a conclusão a que se chega é que a interlíngua manifesta propriedades determinadas mediante ao acesso à GU. (LIMA-SALLES e NAVES, 2010, *apud* ANDRADE, 2016).

Segundo Andrade (2016), o processo de aprendizado da L2 envolve etapas de desenvolvimento, tal qual a aquisição de L1. Cada etapa corresponde a um determinado nível da ‘interlíngua’. Andrade (2016) afirma que a interlíngua apresenta hipóteses e regras que começam a tracejar uma outra língua que já não é mais a L1 do sujeito que está no processo de aprendizado da L2 e que tal aquisição apresenta diversas fases de interlíngua.

No que concerne à forma na qual a L2 é aprendida, Quadros (1997 *apud* ANDRADE, 2016) afirma que ela é adquirida basicamente de três formas: (a) aquisição de L1 e L2 simultaneamente (pode ocorrer com crianças cujos pais usam duas línguas no ambiente familiar ou usam uma língua na família diferente daquela falada em seu meio social); (b) aquisição espontânea de L2 não simultânea (esta ocorre quando o sujeito se muda para um país no qual se fala uma língua diferente da língua falada em seu país); (c) a aprendizagem sistemática da L2 (ocorre em escolas de idiomas, em um ambiente em que essa língua é estrangeira, e se interage com a forma como o sujeito é exposto à língua).

Já no que se refere a aquisição de L1, esta ocorre de forma natural para Andrade (2016), pois o indivíduo está inserido em um meio no qual todos partilham da mesma língua.

Ainda no que se refere a aprendizagem da L2, Andrade (2016) enfatiza que a forma especificada anteriormente em (a) é natural, pois ambas as línguas são adquiridas de forma simultânea; a forma citada em (b) pode vir a ser natural, se o contato com a L2 for precoce, ainda que a língua da família seja L1; e a forma descrita em (c) se diferencia das anteriores, pois o sujeito não está imerso na comunidade de falantes da L2, e o contato com a L2 a ser aprendida ocorre em ambiente restrito, no qual a exposição sistemática é uma maneira de compensar essa limitação.

Assim, devido à condição perceptual do indivíduo surdo, Andrade (2016) enfatizou que as formas (a) e (b) não se aplicam no caso da criança surda, aprendiz da LO (escrita) como L2, que nasce em um local onde a LM é distinta daquela que aprende de forma natural e, além disso, ela não a ouve. Também salientou que a LP não é uma LE, pois está presente no contexto em que o não audiente vive, assim, o caso (c) também não se aplica, embora o acesso a essa língua seja limitado. E finalizou concluindo que o português (escrito) deve ser considerado L2 para o surdo (e não LE).

Nesse viés, Brochado (2003) buscando compreender organização sintática na escrita dos surdos que estão se apropriando da escrita da LP enquanto L2, teceu algumas considerações a respeito dos estudos sobre a sintaxe e a estrutura sintática da frase em LP.

Para Brochado (2003, p. 99), apropriar-se de uma língua equivale a dominar a gramática dessa língua, compreendida “como a representação do conhecimento do usuário, incluindo o conhecimento de seus planos fonológico (querológico), morfológico, sintático e semântico-pragmático”.

Brochado (2003) denomina sintaxe a capacidade que temos de expressar pensamento, juntando as palavras e formando frases, com significado. Segundo ela, esse conhecimento linguístico referente à estrutura das frases é revelado, parcialmente, pelos morfemas específicos

que o compõem, concedendo-lhes significado, ainda que uma frase não seja somente a soma dos significados dos morfemas. A Sintaxe tem a sentença como seu foco de análise e objeto de estudo.

Segundo Brochado (2003), todos os usuários competentes de uma língua conhecem as regras sintáticas da própria gramática que apontam como devem ser combinados os morfemas e as palavras para exprimir determinado significado. Tal capacidade reflete o conhecimento inconsciente que o indivíduo tem das regras sintáticas de sua gramática. As dificuldades vêm à tona quando se trata da aprendizagem de uma L2, cuja gramática difere da sua L1, ambas de modalidades diferentes. É o caso dos surdos que têm domínio da Libras e estão se apropriando da escrita da LP.

Para Brochado (2003), a apropriação da escrita da LP, pelo surdo, é um processo constituído por etapas que se sucedem no tempo, no qual o ponto de partida é a Libras e o ponto de chegada é a escrita da LP. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem se revela e varia na linguagem dos aprendizes constituindo a interlíngua. Há marcas de instabilidade que retratam uma competência transicional demonstrando que o aprendiz não adquire uma língua de forma mecânica, “mas que se utiliza de estratégias de transferência da L1, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução” (BROCHADO, 2003, p. 142 e 143).

Ainda em se tratando da aprendizagem de uma L2, Żaczek (2012) enfatiza que são vários os autores que afirmam que tal aprendizagem é um processo através do qual quem está aprendendo adquire um nível de competência linguística e comunicativa. Isso lhe permite interagir com uma comunidade linguística diferente da sua e, durante esse processo de aprendizagem, uma das grandes preocupações dos docentes são os erros que os discentes cometem ao se comunicarem na língua-alvo (LA).

De acordo com Żaczek (2012), foi a partir da análise dos erros dos aprendentes de uma L2 que pesquisadores descobriram que tais produções continham características idiossincrásicas, ou seja, própria de cada sujeito, não sendo então encontradas nem na L1 do estudante, nem na L2 estudada. Assim, no que se refere à competência transitória, de acordo com a Análise de Erros, os erros dos que estão aprendendo servem para mostrar os estágios pelos quais estes passam no processo de aprendizagem da L2, e o conceito de interlíngua para se referir ao sistema linguístico intermediário que o discente usa para conseguir seus objetivos comunicativos.

Żaczek (2012) afirma que em torno de 1960 e 1970, investigou-se quais os processos responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua e o que se descobriu com os dados empíricos

adquiridos é que nem todos os erros produzidos na aprendizagem são resultados da influência negativa da L1 de quem está aprendendo. Na realidade, existem outros fatores além das transferências, dentre eles: falsas generalizações, hipercorreção ou aplicação incompleta de regras.

Tais fatores tornaram-se categorias dos processos subjacentes ao desenvolvimento da interlíngua, manifestação do papel ativo e criativo do discente. A pesquisadora ressalta que no ensino de línguas a proximidade entre duas línguas cria benefícios no início da aprendizagem, porém nos estágios mais avançados transforma-se em uma dificuldade, pois, tende-se a cometer erros que podem se tornar fossilizáveis dentro da interlíngua criada pelo aluno quando o nível de complexidade aumenta.

Ferreira Junior (2007) destaca de acordo com Selinker, no que tange tanto ao sucesso quanto ao fracasso na aprendizagem de uma L2, ambos sempre dependerão da ativação inicial da estrutura psicológica latente de quem está aprendendo, cujas restrições (impostas preliminarmente tanto pela sua L1 quanto pela L2 estudada) levam à busca constante de produção de significados/sentidos, causando, por conseguinte, um terceiro sistema linguístico (a interlíngua). O autor ainda destaca que para Selinker, tal estrutura psicológica latente é inata em relação aos processos cognitivos (a configuração biológica), mas não em termos proposicionais (linguísticos).

Com relação à fossilização, Percegon (2005) a classifica como a incorporação de formas linguísticas equivocadas na competência da L2 de um indivíduo. Tal termo geralmente é usado para representar o que parece ser um estado de falha duradouro por parte de quem aprende uma L2 ao adquirir um determinado fator da língua estudada. A pesquisadora ainda ressalta que a fossilização é irreversível e ela pode ocorrer em estudiosos de L2 adultos em níveis avançados, ou que tenham a proficiência próxima de um falante nativo da língua, por maior que seja a quantidade de insumo (contato com a L2).

Selinker (1972 *apud* PERCEGONA, 2005) conceitua a fossilização como própria da L2, ou seja, ela não ocorre durante o processo de aprendizado da L1. Ele considera esse fenômeno como um dos pontos mais importantes a ser considerado em qualquer descrição de interlíngua.

3.4 LÍNGUAS DE SINAIS E A MODALIDADE VISUOESPACIAL: NÍVEIS LINGUÍSTICOS E CARACTERÍSTICAS

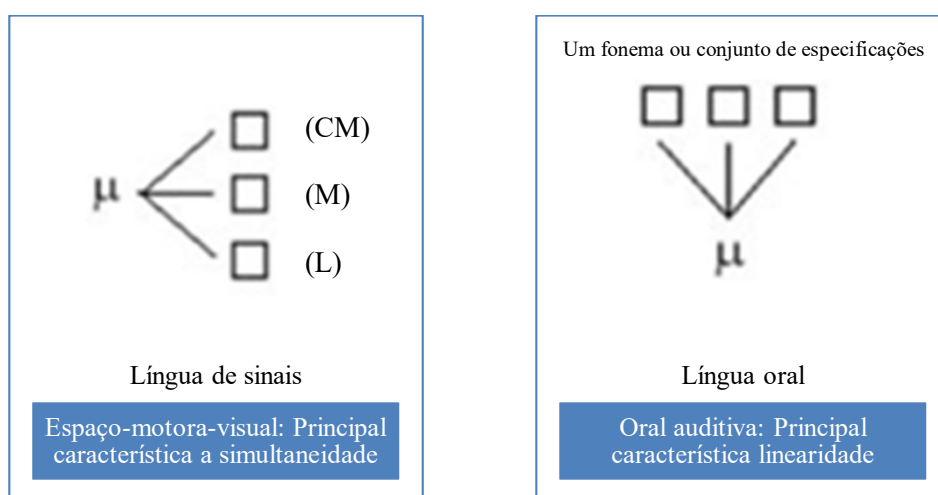
Conceitualmente, a língua de sinais é uma modalidade visuoespacial, utilizada pelo surdo para expressar suas emoções e sensações. É necessário frisar que a LS não é universal e

tal qual as LO, ela apresenta variações. Assim a LS não representa apenas gestos ou semelhanças visuais na expressão e comunicação do surdo, mas se enraíza como signos decorrentes da interação diária dos surdos em comunidades grupais, caracterizando-se como uma língua viva, podendo ser modificada dependendo dos aspectos sociolinguísticos organizados, cada qual com suas especificidades.

No que se refere ao estudo das LS, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que a fonologia das LS é o ramo da linguística que tem como objetivo identificar tanto a estrutura quanto a organização dos constituintes fonológicos. De acordo com Stokoe e outros pesquisadores que se dedicaram à investigação das LS entre 1960 e 1970 (*apud* QUADROS e KARNOPP, 2004), a grande diferença entre as LS e as LO, é a estrutura simultânea de organização dos elementos da LS. Para analisar a formação dos sinais, Stokoe (*apud* QUADROS e KARNOPP, 2004) propôs um esquema linguístico estrutural que propunha a decomposição de sinais da Língua de Sinais Americana (ASL) em três principais parâmetros (aspectos) que não carregam significados de forma isolada; são eles: configuração de mão (CM), locação de mão (L) e movimento da mão (M).

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a principal diferença estabelecida entre LS e LO foi a presença de uma sequência horizontal no tempo (ordem linear) entre os fonemas das LO e sua ausência nas LS, nas quais os fonemas são articulados de forma simultânea. Hulst (1993 *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 49) ilustrou essa diferença com o seguinte esquema:

Figura 21: Sequencialidade nas LO e simultaneidade nas LS



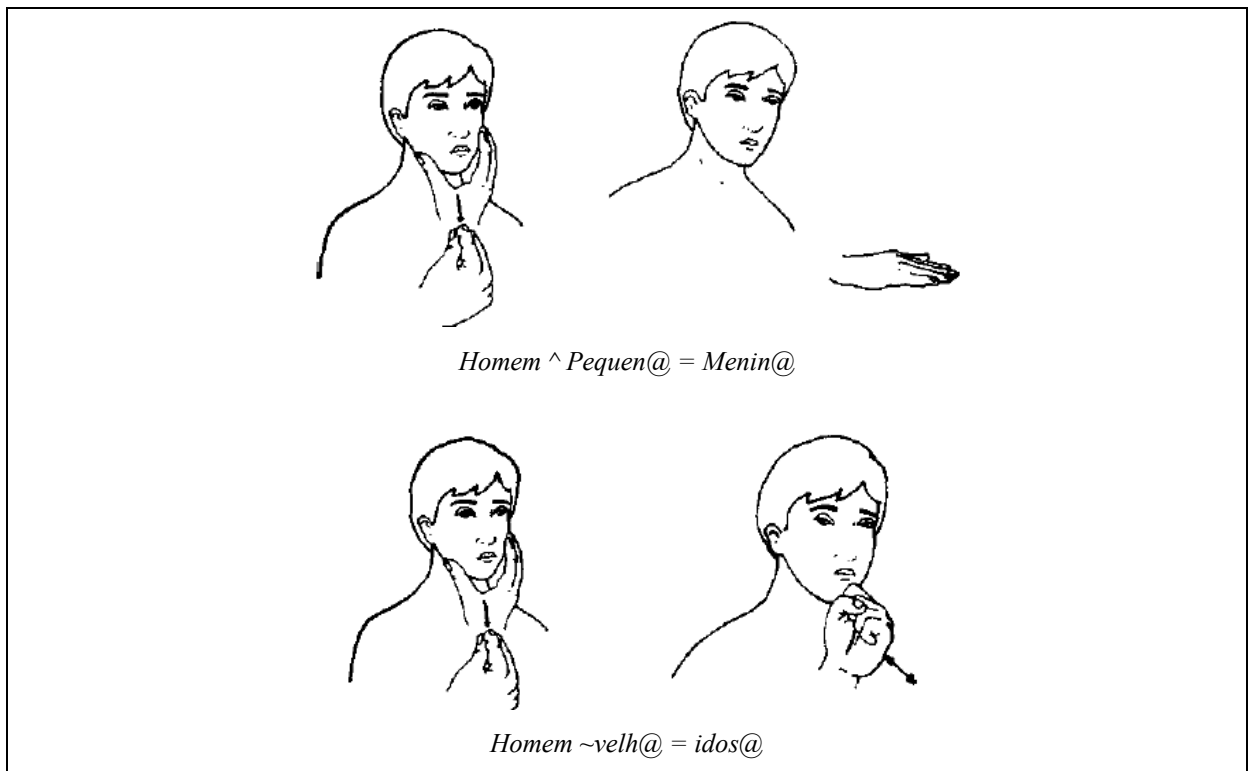
Fonte: QUADROS e KARNOPP (2004)

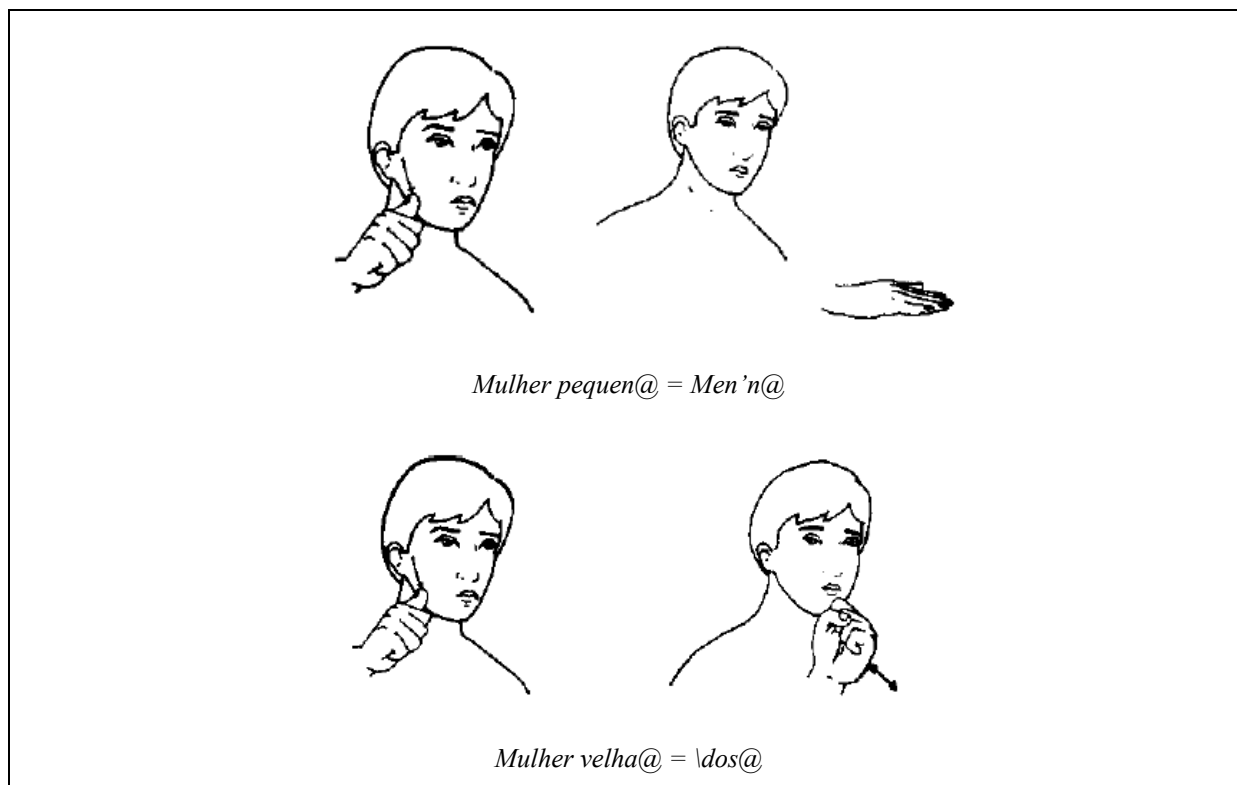
Para Salles *et.al*, v. 1 (2004, p. 87) “não há línguas primitivas, todas as línguas são igualmente complexas” e capazes de contribuir com a expressão, ideia e conotação de gesticulação, podendo ser expandida, incluindo novas palavras e conceitos”.

Salles *et.al*, v. 1 (2004) ainda ressaltam que as relações existentes entre sons e significados das LO e entre os gestos (sinais) e os significados das LS são em sua maioria arbitrários. Também salientam que na LS a motivação icônica de muitos sinais é reconhecida, mas que também existem sinais imotivados.

Salles *et.al*, v. 1 (2004) também enfatizam que todas as línguas usam um conjunto finito de sons discretos (ou gestos) que ao se combinarem formam palavras ou elementos significativos. Estes acabam por formar um conjunto infinito de possíveis sentenças. Segundo as pesquisadoras, todas as gramáticas possuem regras parecidas no que tange à formação de palavras e sentenças. Na Língua Brasileira de Sinais, um processo habitual de formação de sinais é a composição demonstrada na Figura 22.

Figura 22: Conjunto de sinais





Fonte: SALLES *et al.* (2004), v.1, p. 90

Como ressaltado por Ferreira-Brito (*apud* SALLES *et al.*, v. 1, 2004), toda LS demonstra a dupla articulação, o que significa que a partir de unidades arbitrárias e sem significado ou fonemas são constituídas as unidades significativas ou morfemas.

Felipe (2006 *apud* BERNARDES, 2020) afirma o processo referente à formação de sinais na Libras tem diversas CM que concebem o sistema de flexão verbal para o gênero animado e para o gênero inanimado, que sempre se apresentam presas a uma raiz verbal, não vindo então a ocupar uma posição sintagmática que seja independente. Assim, essas CM são desinências que, enquanto classificadores, sempre virão “afixadas à raiz verbal e, anaforicamente, estabelecem concordância de gênero com o referente que é argumento do verbo”. (FELIPE 2006 *apud* BERNARDES, 2020, p.65).

Ainda de acordo com Felipe (2006 *apud* BERNARDES, 2020), além desse parâmetro CM, os parâmetros de direcionalidade, ponto de articulação e movimento também podem constituir morfemas que comporão sistemas complexos de desinências que estabelecerão outros tipos de flexões verbais, tais como as marcas de concordância referentes à pessoa do discurso e ao locativo, ou seja, afixos que irão se justapor à raiz verbal ou nominal. Dessa forma, a Língua Brasileira de Sinais mesmo tendo características de língua aglutinante, é uma língua flexional.

Segundo Santos (2009), os diversos sinais que compõem a estrutura da Língua Brasileira de Sinais podem ser agrupados em diferentes classes gramaticais: nomes (não há diferença de

gênero e número, ou seja, mantêm a forma neutra), conjunções (devido ao fato do próprio sentido das palavras unir as ideias, são poucas as conjunções encontradas), advérbios, pronomes, interjeições, verbos (alguns têm afixos de concordância, outros não), adjetivos, numerais, classificadores (desempenham a função de um pronome “especial”, pois substituem o nome trazendo consigo gênero e número), preposições (muitas vezes, aparecem incorporadas aos verbos).

Com relação aos verbos, Santos (2009) discorre sobre o fato de estes apresentarem concordância de gênero mediante a utilização de marcadores ou classificadores. A pesquisadora define os classificadores como diferentes formatos de mão, que, incorporados ao verbo, imitam características do sujeito ou do objeto da ação verbal, como: tamanho, formato, uso e outros, exercendo a função de marcadores da concordância de número e de gênero (PESSOA, ANIMAL, COISA). Para melhor explicar, a autora cita como exemplo, o fato de a configuração da mão para indicar o verbo ANDAR, quando a ação é praticada por uma PESSOA, ser diferente da configuração da mão apresentada quando o sujeito dessa ação é um ANIMAL ou um OBJETO, conforme imagem a seguir na Figura 23.

Figura 23: Exemplo de classificadores na Libras

Palavra	Acepção	Vídeo
ANDAR2	Mover-se, dando passos.	
Assunto		
NENHUM		
Classe Gramatical	Exemplo em Português	
VERBO	O elefante tem um andar lento e pesado.	
Origem		<input type="button" value="TOCAR NOVAMENTE"/>
NACIONAL		
Exemplo em Libras		
ELEFANTE animalANDAR MOLE PESAD@		

Palavra	Aceção	Vídeo
ANDAR4	Evolução de um veículo com a máquina ligada ou sem o funcionamento dos freios.	 <p>TOCAR NOVAMENTE</p>
Assunto		
NENHUM		
Classe Gramatical	Exemplo em Português	
VERBO	O carro anda sozinho!	
Origem		
NACIONAL		
Exemplo em Libras		
CARRO veículoMOVER SOZINH@!		

Palavra	Aceção	Vídeo
ANDAR7	Andar sem tocar o solo com todo o pé, para ter maior controle de movimentos.	 <p>TOCAR NOVAMENTE</p>
Assunto		
NENHUM		
Classe Gramatical	Exemplo em Português	
VERBO	Não faça barulho, ande nas pontas dos pés e assim	
Origem		
NACIONAL		
Exemplo em Libras		
BARULHO NÃO ANDAR-PONTA-PÉ EVITAR PESSOA ACORDAR.		

Palavra	Acepção	Vídeo
ANDAR6	Fazer uma caminhada em direção a determinado lugar.	 <p>TOCAR NOVAMENTE</p>
Assunto		
NENHUM		
Classe Gramatical	Exemplo em Português	
VERBO	Hoje andei cinco quilômetros da minha casa à praia.	
Origem		
NACIONAL		
Exemplo em Libras		
HOJE pessoaANDAR KM 5 CASA ATÉ PRAIA.		

Fonte: INES (2020)

Ainda com relação aos sinais, Goes e Campos (2011) afirmam que estes se diferenciam por parâmetros que compõem as unidades básicas dessa língua: as configurações de mão, os movimentos, os pontos de articulação (locais no espaço ou no corpo onde são feitos), as orientações de mão e as expressões não manuais, apresentando-se como um sistema linguístico que permite a transmissão de ideias e fatos. Na mesma ideia também é possível verificar diferenças regionais e variações a depender do contexto comunicativo: formal, informal, regional e padronizado.

É preciso salientar que no que concerne à variação e mudança, estas são fenômenos linguísticos intimamente relacionados entre si. Como ressaltado por Diniz (2013), para que haja mudança, é indispensável que em algum dado momento no estado de uma língua duas formas diferentes e concomitantes se encontrem disponíveis como formas concorrentes. Tal qual as LO, as LS fazem uso de “um número finito de elementos (as configurações, movimentos e locações das mãos na produção do sinal) de forma produtiva e econômica para permitir a expressão de tudo” que os não audientes precisam; seus sinais também são “convencionais e arbitrários” e a gramática de “natureza visual e espacial” é tão sofisticada quanto a das LO. (LEITE, 2013, p. 45).

Segundo Brito (s/d), ao analisar a descrição das unidades mínimas de CERTO, em Libras, e de certo, em LP, é possível perceber que as peculiaridades das unidades dos sinais são espaciais o que configura: forma da mão ou do sólido, movimento linear e com retenção, vetores

orientacionais da mão, entre outros; e que as unidades das palavras ditas apresentam características de natureza acústico-sonoras, o que engloba: passagem dos sons de forma livre ou obstruída, sonoridade, posição da articulação posterior, frontal, média na boca, entre outros. Para Brito (s/d), tais unidades ou fonemas são distintivas devido ao fato de gerarem uma nova forma linguística, com um significado distinto, quando substituídas uma por outra.

Outro comparativo feito por Brito (s/d) envolve os sinais APRENDER e SÁBADO que são duas palavras ou sinais distintos e que apresentam significados que também são distintos, aquele é articulado em frente à testa e este é articulado de frente a boca do usuário. Assim, o ponto de articulação é uma particularidade espacial que diferencia os sinais. Tais propriedades /na testa/ e /na boca/ caracterizam as unidades mínimas diferentes e se equivalem aos fonemas das palavras portuguesas pata e bata, /p/ e /b/, que também possuem formas linguísticas e significados distintos. Segundo a pesquisadora APRENDER e SÁBADO, em Libras, e pata e bata, em português, possuem formas fonológicas totalmente iguais, a única exceção é a particularidade espacial (ponto de articulação) para os que foram citados primeiramente e fonética (sonoridade) para os que foram apresentados por último e, sendo assim, estes são pares mínimos.

Portanto, pode-se salientar que a mudança fonológica nas LS ocorre quando se observa alterações em algum dos parâmetros constitutivos do sinal, como as configurações de mãos, a locação, o movimento e a orientação da palma. Já a mudança lexical, se refere aos sinais que teriam sido substituídos por formas inovadoras.

Outra comparação feita pela pesquisadora está no fato de a Libras não apresentar em suas formas verbais a marca de tempo presente na LP. Quando o verbo faz referência a uma localização temporal, o tempo da ação ou do evento será marcado por itens lexicais ou sinais adverbiais como ANTES-DE-ONTEM, AMANHÃ, AGORA, MÊS-PASSADO, MÊS-QUE-VEM. Os sinais referentes ao conceito temporal, de uma forma geral, vêm seguidos de uma marca de passado, futuro ou presente, tal como: movimento para trás, remete ao passado; movimento para frente, faz referência ao futuro; e movimento no plano do corpo, corresponde ao presente.

Para Brito (s/d), as diferenças na estruturação gramatical e lexical da Língua Brasileira de Sinais e da LP centram-se mais no fato de aquela usar o espaço e de esta utilizar o meio acústico para estruturar os significados lexicais e gramaticais e não tanto nas diferenças culturais. Já Bernardino (2012) ressalta que o espaço de sinalização, ou o espaço neutro nas LS é usado para marcar e identificar os referentes, sendo esses reconhecidos em pontos específicos no espaço de referência. A autora ainda relata que o espaço neutro ou a localização física à

frente do sinalizador também é usado para realizar as construções gramaticais com verbos espaciais e de concordância, e para realizar construções usando classificadores (CLs).

No que diz respeito à flexão de número, Santos (2009) afirma que esta também ocorre na Língua Brasileira de Sinais por meio da distinção entre singular e plural. Este pode ser marcado pela repetição de sinal; ou no caso dos verbos que apresentam concordância por meio do direcionamento verbal para um, dois ou três pontos estabelecidos no espaço ou para uma referência geral abrangendo todos os referentes do discurso.

Quanto ao plural, Santos (2009) apresenta as seguintes subdivisões:

(...) DUAL (a configuração da mão é no formato do número dois), TRIAL (a mão se apresenta configurada no formato do número três), QUATRIAL (mão configurada no formato do número quatro), GRUPO (sinal composto formado pela pessoa do discurso mais o sinal GRUPO) e TOD@ (mão configurada predominantemente em “d” faz um círculo). O plural é composto pelos seguintes pronomes pessoais: NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-GRUPO, NÓS-TOD@ (1ª pessoa); VOCÊ-2, VOCÊ-3, VOCÊ-4, VOCÊ-GRUPO, VOCÊ-TOD@ (2ª pessoa); El@-2, El@-3, El@-4, El@-GRUPO, El@-TOD@ (3ª pessoa). (SANTOS,2009, p.80).

Com relação à organização sintática, Santos (2009) aponta que os enunciados geralmente são curtos, com poucas orações coordenadas ou subordinadas e que embora haja a organização sintática básica seja SVO (sujeito-verbo-objeto), podem ocorrer diferenças tais como OSV e OVS, isso dependerá das relações de sentido a serem estabelecidas.

Segundo Duarte e Padilha (2012), quando em uso, qualquer sinal em Libras é um signo. As codificações e acordos e, por consequência, os sentidos são formados na interação dialógica dos que usam a língua. O sinal não é apenas um sinal construído ou codificado por meio das mãos, ou apenas um sinal/gesto, ele está ligado ao usuário da língua. Está profundamente ligado à situação comunicativa e, especialmente, à relação com o outro, estabelecendo-se como o ato concreto da interação, da formação de ideias e pensamentos.

Ainda de acordo com Duarte e Padilha (2012), o próprio sinal demanda outro sinal, no instante em que um sinal de Libras é apresentado ao interlocutor, torna-se necessária uma resposta ativa podendo esta ser manual ou não. Ao se constituir um sinal em LS, as marcas ideológicas se encontram embutidas no uso e na formação do novo signo. Na Língua Brasileira de Sinais, os sinais são como palavras, como signos ideológicos ou mesmo de forma redundante como “sinais ideológicos”.

Para Duarte e Padilha (2012), a Libras, como toda e qualquer língua, não pode ser entendida somente como um conjunto de regras gramaticais ou palavras dicionarizadas, tendo em vista que a interação acarreta processos entonacionais, que geram novos sentidos e, por

consequente, novas configurações de sinais. Além disso, torna-se necessário ressaltar que as línguas mudam com o decorrer do tempo. Tais mudanças geralmente ocorrem de maneira gradativa em várias dimensões. Dessa forma, a mudança linguística não é puramente mecânica e regular em curto prazo.

A mudança linguística, aparentemente é explicada pela associação de três questões diversas: a difusão e propagação das mudanças linguísticas; a regularidade da mudança linguística e a origem das variações linguísticas. Alves (2014) explica que segundo Trask (2004) a variação pode ser conceituada como a presença de diferenças perceptíveis na forma como uma língua é utilizada em um grupo de fala e destaca que uma mesma língua não poderá ser utilizada de forma homogênea em um mesmo grupo social.

Felipe (2007) ressalta que, para estabelecer tipos de frases na LP, usa-se entonações, enquanto nas LS utiliza-se as expressões faciais e corporais e, assim sendo, é necessária atenção às expressões faciais e corporais que são feitas simultaneamente com determinados sinais ou com toda a frase para perceber em qual forma uma frase se apresenta em LS (forma negativa, afirmativa, interrogativa, imperativa ou exclamativa). Assim:

- Na forma afirmativa a expressão facial é neutra.
- Na interrogativa as sobrancelhas são franzidas e há um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima.
- Na exclamativa as sobrancelhas são levantadas e faz-se um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Pode vir também com intensificador representado pela boca fechada com um movimento para baixo.
- Na negativa podem ocorrer três processos. a) com o acréscimo do sinal NÃO à frase afirmativa; b) tendo-se a incorporação de um movimento contrário ou diferente ao do sinal negado (GOSTAR/ GOSTAR-NÃO); c) através de um aceno de cabeça que poderá ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negada ou junto com os processos anteriores.
- Na forma negativa/interrogativa as sobrancelhas são franzidas e há o aceno da cabeça negando.
- Na forma exclamativa/interrogativa faz-se uma interrogação com ar de admiração.

Segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2008), as sentenças interrogativas da Libras são aquelas formuladas objetivando obter alguma informação desconhecida. Há também

interrogativas elaboradas para obter confirmação ou negação a respeito de alguma coisa, por exemplo, TU VAIS? Se espera ter a resposta positiva ou negativa (SIM ou NÃO).

Quadros, Pizzio e Rezende (2008, p. 09 e 10) afirmam haver quatro diferentes marcações não-manuais para as sentenças interrogativas, em conformidade com o tipo de pergunta a ser feita. São elas:

- 1) interrogativa QU (qu) - ocorre uma pequena elevação da cabeça, juntamente é franzida a testa;
- 2) interrogativa S/N (sn) - há um leve abaixamento da cabeça e as sobrancelhas são elevadas;
- 3) interrogativa que expressa dúvida e desconfiança (pode ser feita com uma ou duas mãos) – se caracteriza pelos lábios comprimidos ou em protrusão, olhos mais fechados e testa franzida, ocorre uma leve inclinação dos ombros para um lado ou para trás;
- 4) QU, aparece em sentenças subordinadas sem a marcação não-manual interrogativa – na sentença os sinais para O-QUE e QUEM são realizados com a marcação não manual da própria sentença, ou seja, será afirmativa ou negativa.

Conforme dito por Felipe (2007), na Libras os pronomes interrogativos QUAL, COMO, PARA-QUÊ têm a tendência de serem utilizados no final da frase, já o pronome interrogativo POR-QUE tende a ser posto no início da frase, porém os primeiros também podem aparecer no início e POR-QUE também pode ser posto no final. Para Felipe (2013), as marcas não manuais podem ser um componente fonológico de um sinal ou representar o próprio sinal não manual. Assim, na formação do pronome interrogativo QUAL, apesar de existir a imagem visual da palavra, que é uma articulação da boca baseada na pronúncia da palavra de uma LO auditiva, não há a representação, de fato, da prolação da palavra de uma LO auditiva.

Felipe (2013) ainda ressalta que nas LS, as expressões visuais gramático-discursivas são proferidas por marcas não manuais que, ao serem realizadas de forma simultânea com o sinal ou frase, integram-se ao plano fonológico, morfossintático e semântico-discursivo delas. Dessa forma, o sinal ou enunciado pode se tornar agramatical ou pode não ser decodificável caso elas não sejam expressas, gerando ambiguidade.

Por fim, a pesquisadora afirma que em todo enunciado há uma prosódia face corporal, que é concretizada por meio expressões faciais, gestos e corpo, usada por locutores audientes e não audientes, sendo uma estratégia cognitivo-discursiva que necessita ser considerada em uma descrição linguística e em uma descrição translinguística do discurso. Felipe (2013) esclarece que o termo translinguística vem sendo utilizado para especificar a noção de discurso, enunciação, de locutor e de dupla orientação da palavra e, concomitantemente, demarcar sua especificidade em relação à Linguística.

3.5 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS SURDOS

Em sua pesquisa sobre “Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo”, Riolfi (2019) enfatiza que a conquista da competência textual é um grande desafio para a comunidade surda e que os elementos julgados essenciais para estabelecer a coesão e a coerência podem ser encontrados em maior ou menor grau em tais textos.

Segundo a pesquisadora, ao escreverem os surdos obedecem aos requisitos das metarregras. Assim: a) É possível encontrar repetição, nesse caso há reiteração de expressões no texto (sinônimos, hiperônimos, repetição de palavra); b) Ocorre progressão, o que implica acréscimo de novos tópicos ou comentários ao assunto que assegura a unidade textual; c) não ocorre contradição, há o processo que zela pelo respeito aos princípios lógicos; e d) há relação, neste caso faz referência à articulação que contempla a forma na qual os fatos apresentados no texto se encadeiam e quais funções ou valores exercem um em relação ao outro. Contudo, a pesquisadora ressalta que mesmo seguindo os requisitos das metarregras, ainda parecem faltar a esta comunidade informações que permitam entender o significado e a função das cadeias coesivas na produção escrita.

Riolfi (2019) ressalta que as pesquisas sobre as particularidades nas produções textuais dos surdos têm sido marcadas pelas tentativas de transposição da LS para a escrita e assinaladas pela restrição lexical, pela dificuldade ao empregar as pessoas pronominais, pelo uso impróprio ou ausente dos conectivos e pela escrita dos verbos no infinitivo. Ainda nesse viés, Riolfi (2019) enfatiza o quão difícil é para pesquisadores ouvintes compreenderem como é escrever não tendo o apoio da LO e destaca que os audientes estão acostumados a pensar em uma lógica, segundo a qual, ao escrever contam com o repertório apreendido através da audição, tanto em termos de conteúdos quanto em termos de modos de expressão.

Posto isso, Riolfi (2019) explicita dois aspectos fundamentais para o ensino da modalidade escrita da LP aos alunos surdos. O primeiro se direciona à natureza da parceria estabelecida pelo docente, pois as interferências do professor são essenciais para que o discente construa um aprendizado verdadeiro. O segundo corresponde ao movimento da reescrita (quando um estudante é convocado a reescrever, ele também está sendo convidado a aprender).

Já para Santos (s/d), o desenvolvimento da linguagem escrita por parte tanto do não audiente quanto do ouvinte, implica o domínio de três diferentes aspectos: o aspecto funcional, o aspecto lexical e o aspecto gramatical, explícitos ou implícitos na organização textual (FERNANDES, 2006 *apud* SANTOS, s/d, p. 04)

Contudo, Santos (s/d) enfatiza que nenhum desses aspectos será conhecido pelo surdo se uma LS não constituir a base linguística do processo de aprendizagem. “Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo.” (FERNANDES, 2006, p. 14 *apud* SANTOS, s/d, p. 04)

Santos (s/d, p. 04) ainda ressalta que “um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita em uma língua oral-auditiva não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba ou uma palavra de uma língua de sinais”; assim, o processo de aprendizagem da escrita pelo não audiente requer tempo e processos específicos.

Quanto à surdez, Riolfi (2019) a conceitua como não sendo um fator impeditivo na conquista de elementos de contextualização no aprendizado da escrita da LP. Para Santos (2012), a aprendizagem da LP juntamente com as condições de ensino da língua, as estratégias de ensino e os materiais, compõem os fatores que são extremamente importantes para o bom desenvolvimento do aprendizado da L2 pelos surdos.

Ainda com relação ao aprendizado, Fernandes (2003) ressalta que, quando o docente ignora a diferença linguística e elabora práticas avaliativas que buscam para os surdos os mesmos resultados ou desempenho esperado para os discentes ouvintes, tal processo desencadeia uma expulsão silenciosa e velada do estudante surdo. Fernandes (2003) ainda afirma que as práticas de educação inclusiva propostas acabam por celebrar a diversidade, somente atestando a existência do pluralismo cultural, sem medidas efetivas para o reconhecimento político das diferenças no cotidiano escolar, negando aos grupos minoritários o exercício de suas especificidades socioculturais.

Assim, Santos (2012) ressalta a relevância da Educação Bilíngue (EB) e enfatiza que é ela que proporcionará o respeito ao uso da LS em ambiente escolar, a presença de professores bilíngues em classe, a necessidade de materiais adequados à inclusão, entre outros. Dessa forma, segundo a pesquisadora, a surdez deixa de ser considerada uma deficiência e passa a ser vista como uma diferença, o que acarreta mudança teórica e metodológica no ensino de LP que agora ganha contornos de L2.

3.6 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Fernandes (2003) salienta que a questão do ensino de LP como L2 é um dos aspectos mais desafiadores de um projeto educacional bilíngue direcionado a surdos. Segundo ela, isso

acontece devido às implicações que a assunção dessa premissa ocasiona para a prática pedagógica e para as relações sociais que se instituirão, em decorrência desse fato. Para os estudantes surdos, a LP não seria uma língua nativa, mas sua L2, ensinada/aprendida por meio de métodos que se assemelham ao de uma LE.

Como dito por Fernandes (2003), afirmar que o português é uma L2 para os não auditivos, resulta em admitir que esse grupo constrói através de uma língua natural (a Libras) sua identidade linguística e cultural. Tal língua é identificada, de maneira simbólica, por signos gestuais-visuais, dispostos em um espaço tridimensional. Assim, o fato de a LS ser uma língua visuoespacial implica para Fernandes (2003) em uma constituição diferenciada de sentidos sobre o mundo, o que acarreta especificidades culturais que colocam os não auditivos junto a outros grupos étnicos minoritários na luta para que haja o reconhecimento político de sua diferença linguística.

Para Fernandes (2003) é necessária uma política linguística nacional que reconheça a diversidade linguística existente no Brasil e incorpore o movimento de reflexões, manifestações de ideias e experiências referentes ao ensino de LM. Segundo ela, essa ação política contribuiria para que todas as vozes e variedades linguísticas existentes no território brasileiro não fossem silenciadas em seu processo de escolarização em prejuízo da variedade padrão evidenciada pelo poder centralizador da língua do Estado.

Como ressaltado por Fernandes (2003), os brasileiros convivem com o mito da língua unitária e é imposto aos estudantes nas aulas de LP a norma padrão. Para a autora, o que conduziria a uma educação linguística significativa e necessária, seria a articulação de ação pedagógica à compreensão da realidade linguística dos discentes e valorização da prática das múltiplas linguagens e gêneros discursivos, a depender dos variados contextos de (inter) ação verbal nos quais eles estiverem envolvidos.

Fernandes (2003) ressalta que a língua majoritária imposta aos discentes no currículo escolar é mera abstração, tendo em conta que pretende impor um sistema de regras ideal ao falante. Em outros termos, tenta impor um modelo a ser seguido buscando garantir a comunicação 'perfeita' entre os que dialogam, o que, segundo Fernandes (2003), impede a apreensão da riqueza e pluralidade pertencente às cenas de interação verbal que concedem à língua dinamismo, movimento, metamorfose.

Indo também contra a corrente da língua unitária, Santos (2009) salienta que no Brasil há duas LS: a Libras, utilizada pelas comunidades surdas dos centros urbanos; e a LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira), usada pelos índios que moram na Floresta Amazônica,

no sul do Maranhão, e evidencia que nesse segundo caso, devido à alta percentagem de surdos, a LS é usada tanto pelos surdos como pelos ouvintes.

Santos (2009) destaca também que as LS apresentam princípios estruturais básicos que constituem toda e qualquer língua natural. São eles: flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade, criatividade e produtividade. Além disso, elas possuem um padrão de organização dos elementos, são constituídas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas; são processadas no hemisfério esquerdo; não são icônicas, pois “investigações linguísticas indicam que aspectos icônicos ou pictográficos de sinais individuais não são o aspecto mais significativo da estrutura e do uso da LS.” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 31, *apud* SANTOS 2009, p. 36). Assim, Santos (2009) ressalta o fato de alguns sinais não apresentarem associações ou semelhanças visuais com o referente e outros, apesar de serem tidos como icônicos, apresentam significado totalmente diferente em outras LS.

A autora ainda frisa o fato de as LS não serem universais, sendo facilmente percebida, nestas, a diversidade expressa por meio de inventário do léxico, das opções sintáticas, semânticas e pragmáticas de cada língua, assim como a variação quanto ao uso em relação à região, ao grupo social, à faixa etária, à profissão, ao sexo do enunciante e à situação comunicativa.

Baseado no exposto, Fernandes (2003) vislumbra a educação bilíngue direcionada aos surdos, como um projeto educacional que construa novas práticas de significação da surdez, e como uma proposta de fazer valer politicamente a voz da comunidade não audiente, seus direitos e anseios. A escola bilíngue seria um espaço de aproximação entre diferenças socioculturais de grupos distintos. Aceitar tal pressuposto traz uma série de implicações que vão além do ponto de vista metodológico, mas, sobretudo, teórico, ideológico e políticos subjacentes à prática pedagógica.

4. DESVENDANDO A ESCRITA DOS SURDOS

Neste capítulo, aborda-se as habilidades educacionais e métodos de organização textual utilizados pelos surdos, a importância do uso de recursos na motivação e interpretação de textos descritos pelos surdos.

4.1 UM OLHAR SOBRE O TEXTO DO SURDO

É fato que muitos surdos não escrevem cotidianamente e isto se dá, em grande parte das vezes, por falta de incentivo. No ambiente educacional, falta aplicabilidade de metodologias, desde a educação primária até o ambiente universitário, que provoquem e agucem a interação. Há também a falta de conhecimento por parte dos professores em relação à comunidade surda (sua língua, cultura, história) o que muitas vezes prejudica o aluno surdo. Além disso, a falta de conhecimento, faz com que muitos ouvintes considerem a escrita do surdo atípica e acabem por marginalizá-la, desconsiderando o fato de ele estar escrevendo em uma segunda língua.

Evidentemente, o texto produzido pelo surdo não impossibilitará o estabelecimento da textualização e, para uma formação linguística, o texto produzido pode e deve ser um começo para que se estabeleça o acolhimento do surdo por seu interlocutor, assim motivando o não audiente a reprodução textual no seu cotidiano, e não somente quando há a necessidade de interação de resultados comunicativos, mas como uma realização humana.

Ainda em se tratando do ambiente escolar, como posto por Ochiuto e Constâncio (2018), ao serem inseridos na escola, os surdos oferecem um material riquíssimo aos estudos linguísticos – a sua LM. As autoras inclusive ressaltam que a Libras apresenta um conteúdo ímpar a ser investigado dentro de contextos e que, independentemente do nível em que a LP se apresente na produção escrita dos não audientes deve ser considerada para fins de investigação.

Ochiuto e Constâncio (2018) ainda ressaltam que conforme Cruz (2011), a língua por si só possui uma gama de fenômenos linguísticos e as regras gramaticais existentes na Língua Brasileira de Sinais devem ser respeitadas e consideradas ao investigar e analisar a escrita dos surdos visando a posteriori dirigirem-se métodos que venham a contemplar de forma colaborativa para que os surdos tenham a aquisição da L2.

Seguindo essa linha de raciocínio, vale ressaltar que, para entender a forma como o surdo escreve, é preciso conhecer a Libras e que, conforme ressaltado por Goes e Campos (2011), a gramática da Língua Brasileira de Sinais não é uma adaptação da gramática da LP, pois a LS possui uma estrutura gramatical própria na qual encontram-se todos os elementos

constitutivos da estrutura gramatical presente nas demais LO: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática.

Goes e Campos (2011) salientam que nas LO auditivas existem estruturas mínimas de significação que são as palavras e nas LS existem os itens lexicais, que recebem o nome de sinais. Os autores ressaltam que, para que haja comunicação na LS, é fundamental conhecer a gramática própria dessa língua, usada conforme o contexto das expressões pretendidas, não bastando apenas conhecer os sinais.

De acordo com Souza (1998), toda língua tem uma gramática equipada com um conjunto de *frames* temáticos. Segundo a pesquisadora, os *frames* “são organizadores da experiência e ferramentas para o entendimento, podendo ser utilizados para a descrição e explicação do significado lexical e gramatical”. (SOUZA 1998, p. 73).

Assim, Souza (1998) aprofunda sua concepção ressaltando que o *frame* é:

(...) um sistema de conceitos relacionados de tal forma que a compreensão de um implique a compreensão de outro, formando um arcabouço de uma situação, pode-se conceituar o *frame* temático como um sistema de papéis temáticos que é adquirido quando se apreende o significado de um item lexical. Assim, ao inserir este item lexical em contexto já se tem um *frame* das situações linguísticas possíveis que representam a realidade, condicionando o tipo de participante(s). (SOUZA 1998, p. 73 e 74).

No que se refere às funções sociocultural, psicoemotiva e estética referentes à linguagem, Souza (1998) enfatiza que existem três principais domínios funcionais que podem ser apreendidos: o pragmático discursivo (se refere ao conhecimento que é partilhado no ato de fala), o semântico lexical (é o conhecimento culturalmente compartilhado, incorporado ao léxico) e o semântico proposicional (são as informações específicas expressas nas proposições codificadas sintaticamente como frases).

Ainda nessa concepção gramatical, Souza (1998) destaca que nas LO em uma perspectiva sincrônica, o domínio semântico lexical é o mais arbitrário no que se refere à forma-referente-conteúdo. Já as LS possuem uma iconicidade marcante no que tange à relação forma-função, tendo em vista que grande parte dos signos são governados por princípios referentes à propriedade do signo icônico.

Segundo Souza (1998), nas LO as orações simples compõem as orações complexas, pois ao serem inseridas em determinado contexto, acabam por expressar uma função dual semântico-pragmática que acarreta mudanças, por vezes, radicais na estrutura sintática, quanto à entonação e ordem das palavras nas LO. A pesquisadora resalta que, no que se refere as LS, as transformações acontecem em relação à ordem das palavras, expressões faciais e/ou corporais.

No que se refere ao nível pragmático da língua, Souza (1998) ressalta que, quando se estabelece com este uma relação sintático-semântica, é possível “repensar os argumentos obrigatórios enquanto atores que possuem papéis temáticos em um frame proposicional”. (SOUZA, 1998, p. 81).

Quanto ao verbo, Souza (1998) explica que este determina o número de argumentos, porém, o seu sentido pode ter variação em um contexto no que se refere à ordem destes argumentos em uma dada frase. Tais alternâncias diatesis se referem a alternâncias nas expressões argumentativas do verbo e, algumas vezes, podem ser acompanhadas por mudanças de significado. (LEVIN, 1993 *apud* SOUZA, 1998).

Nesse viés, Souza (1998) enfatiza que na Língua Brasileira de Sinais, tal alternância pode ocorrer por classificadores acrescentados à raiz verbal, ou “verbos que, possuindo raiz mimética, terá realização diferenciada na Raiz-Movimento”. (SOUZA, 1998, p. 90). Como exemplo a pesquisadora cita:

Para dizer que se colocou um líquido em um copo e que este foi totalmente preenchido, usa-se o classificador para objetos arredondados e, com a outra mão passando na superfície, mostra-se que este está totalmente cheio. Se se quer mostrar um preenchimento pela metade ou outra especificação, em relação ao copo, mostra-se o líquido na metade deste etc. (SOUZA, 1998, p. 90).

Souza (1998) destaca que na Libras os verbos que significam partes do corpo possuem raiz miméticas e outros verbos, como CORTAR, possuem concordância de locativo no que se relaciona à parte específica do corpo à qual está se referindo. Por exemplo: MÁRCIA JOSÉ CORTAR-COM TESOURA* CABELO* (Márcia cortou o cabelo de José com a tesoura).

Ainda com relação aos verbos, Souza (1998) explica que no que se refere a raiz principal, estes podem ser de estado (demonstram situação estática), processo (se referem a um evento dinâmico não-agentivo) e de ação (fazem referência a evento dinâmico agentivo).

Segundo a pesquisadora, a rede verbal se compõe por um *frame* e cada *frame* é formado de um verbo e um ou mais casos semânticos ou papéis proposicionais. Assim, os papéis temáticos exigidos pela valência do verbo podem ser subdivididos conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2: Papéis temáticos proposicionais da escrita

Agente	Ator exigido, na função gramatical de sujeito, por um verbo de ação. Inclui agente animado: pessoa e comunidades, e inanimado: objetos físicos, máquinas, forças naturais;
Tema	É ato obrigatório em todo frame, mas pode não aparecer na estrutura de superfície por ser deletável, correferencial, ou lexicalizado por isso não há verbos de valência zero. É o ato que está sendo movido;

Paciente	É específico a certos tipos de verbo, em verbos de estado, ele é o ato que é descrito, em verbos de processo ou de ação, é o ato que está mudando ou sendo mudado;
Experienciador	É o papel temático exigido por um verbo de experiência relacionada à pessoa que experimenta uma sensação, emoção ou um processo de cognição;
Benefativo	É o papel temático exigido por verbo de posse, é o possuidor de um objeto ou a parte não-agentiva na transferência de posse. O beneficiário pode ser um ganhador-benefício positivo, ou perdedor-benefício negativo;
Locativo	É o caso exigido por verbo de localização, está restrito à localização física no espaço, incluindo localização estática, com verbos de estado, e localização direcional (origem, caminho e meta) com verbos de processo e ação.

Fonte: SOUZA (1998)

Em sua pesquisa, Souza (1998) ainda destaca que no que se refere às categorias gramaticais e aos processos de formação de sinais, a Libras é uma língua flexional. Ela também destaca que nessa língua usa-se dezenove configurações de mãos para expressão do sistema de flexão do verbo para gênero animado e gênero inanimado. Dessa forma, elas apresentam morfemas, sempre presos a uma raiz verbal, vindo assim a não ocupar uma posição sintagmática que seja independente. “Realizam-se como desinências que vêm sempre afixadas às raízes verbais e, anaforicamente, estabelecem concordância de gênero com o referente que é argumento do verbo”. (SOUZA, 1998, p. 131).

Ainda com relação à questão verbal, Souza (1998) ressalta que na Libras há quatro grupos de verbos: verbos com flexão para pessoa do discurso, verbos sem flexão, verbos com flexão para locativo/tema e verbos com flexão para gênero.

Dessa forma, o interesse em conhecer as diferenças existentes entre a LP e a Libras e a magnitude da escrita do surdo está relacionado à possibilidade de identificar a distribuição de métodos de aplicabilidade de ensino e aprendizagem e possibilitar a identificação de necessidades de implementação de ações específicas em sua comunicação.

O desconhecimento teórico do processo léxico gramatical utilizado pelos surdos no ambiente escolar induz muitos profissionais a assumirem atitudes que não contribuem para que os alunos desprovidos de audição, desenvolvam, na sua totalidade, suas habilidades da escrita. Essa atitude desobriga o profissional a buscar desenvolver metodologias alternativas de ensinar e estimular os alunos surdos e ouvintes a interagirem em ambiente escolar e em sociedade, provocando a manutenção da ignorância.

A motivação de integração de atividades entre o aluno ouvinte e o surdo propicia o conhecimento coletivo com integração entre a equipe envolvida (a escola, a criança e a família), tendo como ponto chave os conteúdos trabalhados em atividades práticas de maneira integrada e não exclusiva em aulas teóricas e práticas. Para uma orientação educacional bem-sucedida e

adequada, faz-se necessário considerar os diferentes padrões de personalidade prevalentes no interior da rede de escolas públicas e desenvolver atividades e medidas de intervenção, visando a qualidade da vida social do surdo e a melhoria da comunicação entre todos os alunos.

O modelo de educação inclusiva deve considerar e dialogar com o saber popular, criando condições reais de trocar experiências e conhecimentos que permitam a adoção de valores que sejam saudáveis e ao mesmo tempo culturalmente referenciados. Deve investir em um discente crítico e questionador e em um docente facilitador das descobertas e reflexões dos sujeitos, auxiliando o educando a encontrar estratégias para lidar com os problemas da escrita, novos comportamentos e novas maneiras de pensar, se expressar e descrever. Dessa forma, as mudanças de comportamento deveriam ser consequência de um processo reflexivo, dialógico, participativo e emancipatório, por meio do qual o estudante, com o apoio do professor, conhece e explora o problema, sem esperar uma mera transmissão de informação sobre o que fazer.

Qualquer método que desqualifique o saber e as iniciativas apresentadas pela população surda apresenta limites para alcançar os seus objetivos. Frente às constatações de vários trabalhos que apontam evidências quanto à importância da escrita para o surdo, sustentada nos fundamentos da educação crítica, com ênfase na concepção pedagógica problematizadora, considera-se fundamental discutir as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas práticas educativas para surdos.

A educação para surdos deve considerar e dialogar com o saber popular, criando condições reais de trocar experiências e conhecimentos, visando ao desenvolvimento de habilidades pessoais, possibilitando o reforço da autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento e cidadania, e a construção de formas coletivas e individuais de promover a comunicação e inclusão em todos os seus espaços de atuação.

4.2 ASPECTOS TEXTUAIS RELACIONADOS À ORGANIZAÇÃO DE PARÁGRAFOS E OS RECURSOS DE REFERENCIAÇÃO

Conforme Leite (2010), a escrita alfabética utilizada na LP desenvolveu-se na Grécia no século X a.C. e possuía características diferentes da escrita atual. Por exemplo, diferentemente da atualidade, naquela época não havia demarcação de forma espacial no texto, o que significa que títulos, parágrafos, sentenças e palavras eram todas concatenadas de forma adjacente; também não havia espaço, pontuação ou qualquer outra espécie de marcação.

Leite (2010) ainda enfatiza que a possibilidade de planejar o texto levou as unidades sintáticas a serem aperfeiçoadas e lhe deu maior organização. A ampliação do vocabulário foi

incentivada pela necessidade da recriação dos contextos ausentes mediante a língua e tudo ocorreu por causa da separação dos contextos pragmaticamente ricos da fala, e, ao longo dos anos, diferentes tipos de textos escritos passaram a ter características próprias, que os diferenciavam dos textos oralizados.

Para o autor, o desenvolvimento do letramento no ser humano e o desenvolvimento histórico da escrita em relação à oralidade revelam similaridades significativas e “a inversão das relações de dependência entre escrita e oralidade no desenvolvimento do letramento e da escolarização na criança tem implicações importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita”. (LEITE, 2010, p. 68).

Nesse viés, a necessidade de tornar as crianças ouvintes e surdas leitoras profícuas de textos em português, assim como futuros escritores, as aproxima. Segundo Leite (2010), os contextos nos quais a LS é usada estão associados aos contextos orais de conversação espontânea e se mostram profundamente associados às características e às condições de produção da fala pré-letramento. Assim, a etapa de Escrita 1 (instante no qual o sujeito emprega a escrita de um modo altamente próximo da oralidade) é um momento importantíssimo no que concerne ao sucesso da transição para a Escrita 2 (a escrita se faz independente da oralidade e então passa a ter características próprias).

É esse período introdutório que, segundo Leite (2010), permitirá ao discente fazer a ligação entre as alteridades do mundo da oralidade e o da escrita. E é de suma importância ter ciência de que essa adequação se faz de maneira lenta e gradual, no decorrer de vários anos. O aprendizado da Escrita 2 envolve, sobretudo, novos processos cognitivos, ou seja, não envolve apenas a aprendizagem de novos vocabulários e estruturas, envolve também uma nova forma de pensar e de se relacionar com o processo de comunicação. No que diz respeito ao ensino da escrita da LP para surdos, Quadros (1997 *apud* BROCHADO e PINHEIRO, 2012) afirma que o ensino dela sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes o que acarretou o fato de a criança surda não atingir o domínio da LP.

No que concerne aos textos escritos por surdos, Salles *et.al* v. 1 (2004) identificaram neles características dos textos de ouvintes estrangeiros que adquirem o português como L2. São elas: frases curtas telegráficas, omissão de artigos, inadequação lexical, inadequação na utilização de preposições e conjunções, falhas de concordância, excesso de itens lexicais, usos gramaticais inadequados.

Nesse viés, Nascimento (2008) ressalta que além de terem que lidar com as dificuldades referentes às diferentes modalidades da LP e da Libras, há outras especificidades de cada uma dessas línguas que dão mais intensidade à problemática em questão. Como exemplo, a

pesquisadora discorre que na Libras não há artigos, nem verbos estativos e existem poucos conectores (preposições e conjunções). E tais conectores não têm a plasticidade de alguns que se equivalem a eles em LP. Ela explica que a plasticidade se caracteriza pelo fato de um mesmo conector poder, em diferentes contextos, apontar relações de sentido distintas. Outro detalhe discorrido por Nascimento (2008) é o fato de, na Libras, todos os pronomes pessoais serem representados por meio de um mesmo recurso, a pontuação (seja para o referente ou para um lugar convencionalizado para esse referente).

Com relação a isso, Nascimento (2008) salienta que os textos escritos pelos não auditivos são atípicos pelo fato de terem organização sintática peculiar, por vezes, lacunosa e evidencia que apesar dessa atipicidade, em algum grau, dificultar o processamento imediato dos textos redigidos por surdos, é possível perceber que tais artefatos linguísticos são resultados de complexos processos de textualização. Ela ainda enfatiza que é perceptível o esforço dos surdos em aproximar a estruturação linguística de suas produções textuais às produções escritas pelos ouvintes, sem, contudo, obterem pleno êxito.

Ainda no que tange a produção textual, Nascimento (2008) discorre sobre a superestrutura apresentada por Van Dijk (1989) e definida como um esquema abstrato que estabelece a organização global de um texto e que é composta por uma série de categorias, cujas possibilidades de combinação são baseadas em regras convencionais. Ela esclarece que conhecer uma superestrutura possibilita produzir um texto reconhecível pelos usuários de uma dada língua como adequado a determinado contexto de interlocução. Isso acontece porque propicia o estabelecimento de critérios definidos de forma social. Tais critérios dizem respeito aos blocos formais que constituem um texto (título, local e data, estrofes ou parágrafos entre outros), às sequências tipológicas que predominam (narrativa, dissertativa/argumentativa, descritiva, expositiva ou injuntiva) e ao vocabulário mais ou menos formal, que visa que o texto seja funcionalmente adequado à situação comunicativa.

No que concerne aos processos referenciais, a Libras emprega os sinalizadores, os sinais associados à localização no espaço de sinalização (espaço definido em frente ao corpo do sinalizador). Conforme esclarecem Quadros e Karnopp (2004), tal localização pode ser construída por vários mecanismos espaciais, como o local no qual o sinal será feito, direcionar a cabeça e os olhos em direção simultânea com o sinal (gesto) ou com a apontação, fazer a apontação antes do sinal, usar um pronome em uma localização particular, usar classificador (que representa aquele referente) em uma localização particular, usar um verbo direcional (com concordância), incorporando previamente os referentes introduzidos no espaço.

Ferreira-Brito (1995 *apud* BROCHADO e PINHEIRO, 2012) observou que na Libras a correferência pode ser estabelecida pela utilização de pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, assim como pelo uso do termo comparativo, pela mudança de posição do corpo, pelo uso de classificadores e pelo olhar. Segundo ela, alguns dos processos referenciais da LS, como a correferencialidade, são semelhantes aos das LO (como o português).

Segundo Guarinello *et al.* (2007 *apud* BROCHADO e PINHEIRO, 2012) a anáfora nominal por repetição lexical e a anáfora pronominal foram os processos referenciais mais utilizados pelos surdos nas produções escritas feitas por eles durante uma pesquisa. Em menor proporção, foram utilizadas descrições definidas, que envolvem recategorização e não correferencialidade. Segundo as autoras, como essa estratégia demanda maior reflexão acerca do processo de escrita, ela acaba sendo mais utilizada por sujeitos das séries mais avançadas.

4.3 HABILIDADES TEXTUAIS E DISCURSIVAS: COESÃO, COERÊNCIA, INTERTEXTUALIDADE, ADEQUAÇÃO AO TIPO E AO GÊNERO

Para desenvolver a habilidade de produzir sentido mediante a construção de textos escritos de diversos tipos e gêneros, considerando diferentes situações comunicativas, o sujeito precisa lançar mão de algumas habilidades textuais. Nesse sentido, elementos diversos precisam ser articulados visando à concretização da comunicação. Na sequência, trataremos sobre os seguintes elementos: a adequação e o grau de informação do texto, a intenção e aceitação dos usuários do texto, a coesão, a coerência, a situação do texto, a relação do texto com outros textos.

Segundo Leite (2010), para que haja a possibilidade de compreender um texto de uma forma mais aprofundada, faz-se necessário compreender seus processos de produção e recepção. O autor salienta que normalmente o termo “texto” é utilizado como um sinônimo de “texto escrito”, dessa forma, elaborar um texto seria o mesmo que escrevê-lo, enquanto receber um texto teria o mesmo sentido de lê-lo. Todavia, o conceito de texto tem sido analisado de uma forma mais ampliada nos estudos científicos.

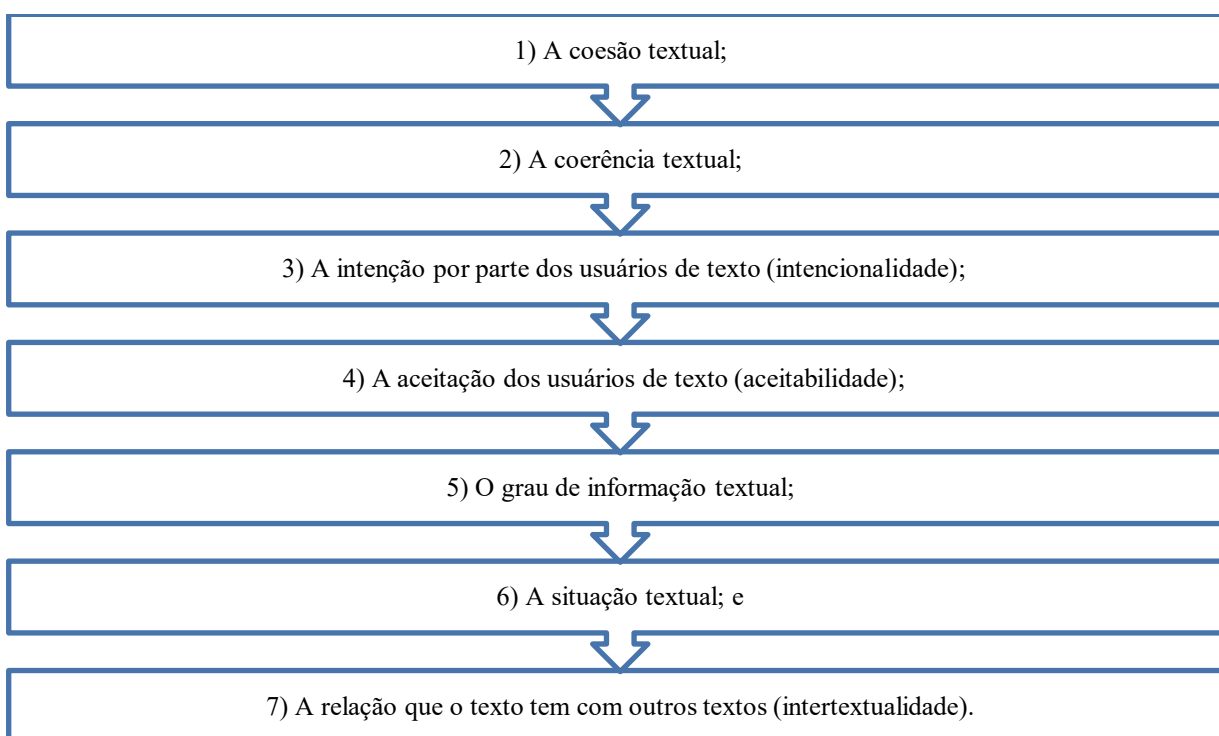
Leite (2010) acentua que os estudiosos da área da linguística textual consideram texto tanto as produções escritas quanto as produções orais presentes nas sociedades. Assim, o conceito de “oral” está ligado a qualquer forma de comunicação existente entre os seres humanos, no tempo presente, frente a frente, até mesmo nas comunidades surdas, pois, a oralidade não envolve somente o uso do aparato vocal e auditivo, ela também envolve os gestos, as expressões faciais e corporais. O autor enfatiza que em áreas como a semiótica, o conceito

de texto pode englobar além dos aspectos verbais, ou linguísticos propriamente ditos, os aspectos não-verbais (cores, fotos, entre outros).

Dessa forma, segundo Leite (2010), para a linguística textual todo texto se configura como uma sequência linguística, porém, nem todas as sequências linguísticas se configuram como textos. Segundo ele, o que classificará uma sequência linguística como sendo ou não sendo textual será a capacidade do texto em comunicar algo, ou seja, a sua comunicabilidade.

Ao indagar o que leva uma sequência linguística a comunicar algo que outra sequência linguística diferente não consegue, Leite (2010) discorre sobre os sete fatores que inspiram a produção e recepção textual e salienta que, conforme for sua combinação, esses fatores ajudam a apreciar se um texto é ou não comunicativo, como descrito na Figura 24.

Figura 24: Sequência linguística de comunicação textual do surdo



Fonte: LEITE (2010)

No que concerne à coesão, Leite (2010) a destaca como sendo a forma na qual os elementos superficiais do texto relacionam-se entre si e explica que é na superfície textual que se encontra a forma da língua, isto é, aquilo que os sentidos conseguem trazer para si: as palavras, expressões e frases visualizadas, seja pela escrita, seja pela LS e, no que tange às LO, as palavras, expressões e frases ouvidas. Assim, é através da relação, da ligação, da conexão entre palavras, de expressões e frases existentes em um texto que a coesão textual se realiza.

Um aspecto importantíssimo para que um texto seja coeso, na concepção de Leite (2010), é a gramática e suas combinações de palavras na frase (a ordenação dos elementos na frase é de suma importância para dar sentido ao texto). Leite (2010) ressalta que a Língua Brasileira de Sinais, assim como as demais línguas, possui regras de organização das palavras dentro da frase. A sequência linguística raramente será tida como algo comunicativo se os elementos apresentarem uma ordem totalmente aleatória. Isso ocorre porque torna-se difícil extrair um sentido único e coeso da passagem.

Sobre a coerência, Leite (2010) a classifica como sendo a forma na qual os elementos profundos do texto (conceitos que estão associados às palavras, expressões e frases) acabam por se relacionarem, se ligarem, se conectarem, possibilitando que surja um sentido unitário/global do texto e ressalta que a produção e a recepção textual não são afetadas apenas por fatores ligados ao texto em si, quer dizer, à sua forma. Em se tratando da coerência, torna-se decisiva a experiência de vida dos usuários do texto assim como os processos cognitivos de inferência que eles estão aptos a fazer (entende-se por Inferência o processo cognitivo feito diariamente. Nele, faz-se, entre duas coisas nas quais não há relação explícita, a relação cognitiva por intermédio da experiência de vida.)

No que corresponde à intenção e aceitação dos usuários do texto, para Leite (2010) o usuário e o seu conhecimento têm tanta importância quanto o texto. Para o pesquisador a intencionalidade do produtor do texto é um fator textual mais ligado ao usuário do que ao próprio texto e destaca que alguns gêneros textuais possuem a habilidade de se especializarem para realizarem determinados objetivos ou funções sociais. Dessa forma, como exemplificado pelo pesquisador, um artigo acadêmico objetiva debater uma ideia científica e convencer o seu leitor. Se o objetivo do produtor do texto for outro, ele deverá procurar um gênero textual que possua abertura ou que seja próprio para tal propósito.

Conforme forem os objetivos, o produtor utilizará fatores como a coesão e a coerência para conseguir atingir o que objetiva da melhor forma possível. Leite (2010) ressalta que, para que a comunicação seja eficaz, não basta somente a intencionalidade do produtor. Se não houver uma aceitabilidade por parte do receptor do texto, torna-se muito difícil que a comunicação seja estabelecida. Dito de outra forma, a comunicação funciona pelo princípio da cooperação.

Quanto ao grau de informação do texto, Leite (2010, p. 16) ressalta que “este é outro fator de suma importância no julgamento da comunicabilidade dos textos”. Ele está relacionado às informações existentes em um texto e o quanto estas são esperadas ou não, conhecidas ou não. Balanceando tais informações os autores tornam a comunicação mais eficaz e conseguem manter a atenção e o interesse dos receptores do texto.

A respeito da questão referente à situação do texto, Leite (2010) ressalta que, várias vezes, um texto é considerado problemático em sua coesão ou em sua coerência devido ao fato de não termos conhecimento da situação de uso na qual ele foi produzido. E sobre a relação entre os textos, Leite (2010) destaca que a intertextualidade (forma na qual um texto interage, dialoga, se relaciona com os demais que o antecederam) exerce profunda influência na produção ou recebimento de um texto. Conhecer a rede de textos com as quais o texto atual apresenta semelhanças, assim como todos os outros textos com os quais o atual texto se distancia, é importantíssimo.

Cada espécie de texto ou gênero textual envolve uma utilização própria das noções de coesão, coerência, grau de informação, situação, intencionalidade e aceitabilidade, como afirmado por Leite (2010). Assim, conhecer a tipologia textual e suas especificidades é essencial, seja para elaborar um texto capaz de comunicar, seja para aceitar um texto comunicativo, criando expectativas adequadas quanto ao uso. Já no que se refere à adequação dos textos, como dito por Leite (2010) os sete fatores da textualidade citados anteriormente não podem ser analisados separadamente. Conforme for a interação de todos esses fatores entre si, uma dada sequência linguística alcançará ou não o objetivo de nos transmitir algo. Geralmente, o que interessa é como um texto se adequa às circunstâncias de sua produção, especialmente com base na eficiência e eficácia que são dois princípios reguladores.

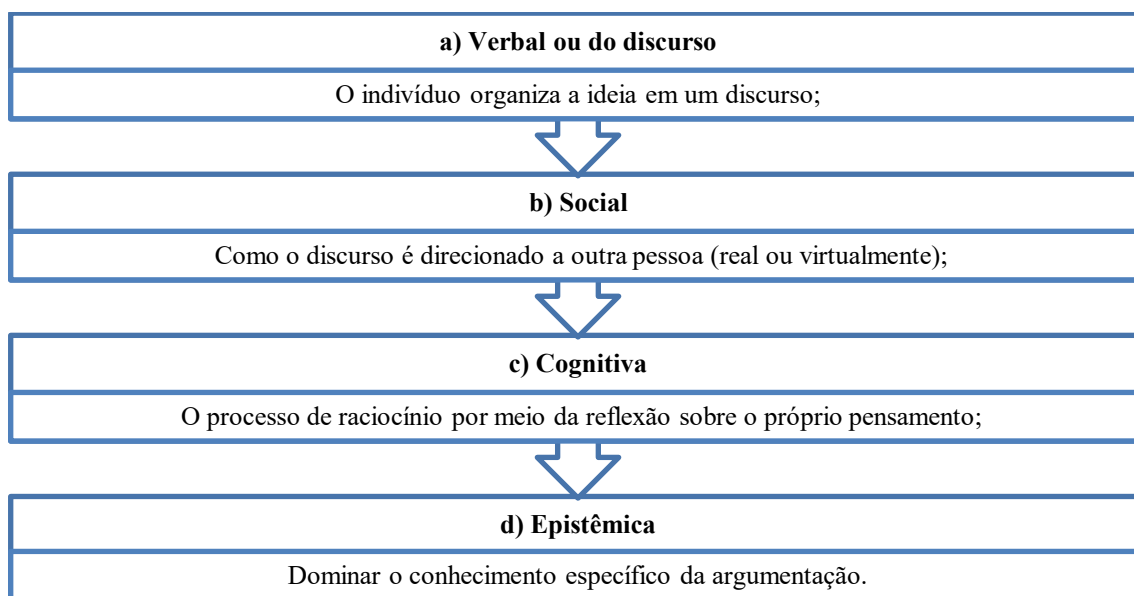
Leite (2010) conceitua como *eficiente* o texto que atinge o seu objetivo utilizando a menor quantidade de recursos possíveis, e *eficaz* aquele que causa a forte impressão em seu receptor, gerando, assim, boas condições para atingir o que foi objetivado. Como exemplo, há a placa de trânsito. A forma na qual os princípios regulatórios de eficiência e eficácia orientarão a utilização dos fatores de textualidade determinará como uma sequência linguística será interpretada. Dessa forma, para esse estudioso, o autor terá a destreza de produzir um bom texto quando conseguir adequar os diversos fatores da textualidade em virtude de seus objetivos comunicativos.

Sousa (2009) evidencia em sua pesquisa a presença constante do discurso argumentativo por meio confronto de pontos de vista que emergem nos diálogos corriqueiros e afirma que esse movimento tão natural e precoce nas LO também ressurgem na LS.

Segundo Leitão e Ferreiro (2006 *apud* SOUSA, 2009, p. 25) é o confronto entre pontos de vista “que possibilita à atividade argumentativa uma dimensão dialógica e dialética”, sendo a primeira em face da pluralidade de perspectivas que transpõe o discurso, cujo objetivo de fato é convencer o outro; a segunda se faz pela oposição manifestada através dos contra-argumentos dirigidos aos pontos de vista e fundamentos defendidos no movimento argumentativo descrito.

Na Figura 25 seguem as dimensões críticas da argumentação descritas por Leitão (2002) conforme Sousa (2009).

Figura 25: Dimensões críticas da argumentação



Fonte: SOUSA (2009)

Destaca-se diante da representação da figura acima que, como ressaltado por Santos (1996 *apud* SOUSA, 2009), para que ocorra o discurso argumentativo é necessário que haja diferença de opinião entre falante e ouvinte e que o argumentador se sinta capacitado a convencer seu interlocutor.

Com relação à contra-argumentação, Leitão (2000 *apud* SOUSA, 2009) afirma que ela propicia uma reflexão crítica, elemento este propulsor de atividades metacognitivas, visto que, perante o duelo de pontos de vista, o sujeito acaba sendo levado a revisar seu posicionamento. Segundo Sousa (2009), tal atividade, ponto chave do processo argumentativo, pode ser percebida nas condutas dialógicas em meio a questões comuns do cotidiano das crianças surdas e ouvintes.

Conforme Sousa (2009), a argumentação se forma quando sujeitos com ângulos de visão diferentes sobre o mesmo assunto se encontram. Por meio das condutas dialógicas, cada pessoa tenta justificar seu ângulo de visão objetivando mudar a opinião do outro, assim como convencê-lo a adotar aquele defendido pelo interlocutor.

Souza, Santos e Lendl (2017) retratam que na realização da pesquisa com dois surdos bilíngues que residiam em cidades diferentes e que se destacaram em suas comunidades por terem conseguido superar as dificuldades e terem concluído o ensino superior, assim como por

contribuírem no mercado de trabalho e terem reconhecimento profissional e social pelo que faziam, foi possível observar a utilização de diferentes argumentos, com ângulos de visão bem delimitados e teses defendidas sobre os assuntos sobre os quais tratavam as perguntas presentes nos questionários.

Os autores citados anteriormente consideram a argumentação como um processo intrínseco ao discurso, por entenderem que todo locutor/orador tem um auditório particular para o qual desenvolverá técnicas argumentativas, que se apoiam em valores, ideologias, casos particulares, dentre outros que são mobilizados para instituir um contínuo em defesa de uma tese. Eles observaram que com relação ao argumento pragmático (constitui o grupo dos argumentos que têm como base a estrutura do real e estão relacionados às consequências possíveis em função de determinadas ações) foi possível constatar a mobilização dessa técnica argumentativa nos discursos de ambos os participantes da pesquisa. Foi percebido também, que entre a diversidade de causas que poderiam ter sido citadas, os enunciadores escolheram por aquelas que mais interessavam para os propósitos argumentativos.

Segundo Souza, Santos e Lendl (2017), na relação entre dificuldades diárias da vida de um não audiente e a vontade de vencer na vida por meio do estudo, o argumento da superação se apresentou como forte. Ainda para Souza, Santos e Lendl (2017), os argumentos por autoridade adquiriram força na argumentação dos surdos pesquisados e trouxeram à presença dos interlocutores recursos, imagens, nomes de respeito, que podiam ser positivos e fortalecerem a argumentação em andamento. Com relação ao argumento pela ilustração (usado para reforçar a adesão dos interlocutores a partir de um dado exemplo, que pode ser real ou fictício), os pesquisadores observaram a mobilização dessa técnica em ambos os discursos.

Souza, Santos e Lendl (2017) afirmaram que a análise retórico-argumentativa dos discursos por eles analisados revelaram também que pessoas surdas, usuárias da LP como L2, são capazes de articular, com teses elaboradas e argumentos consistentes, elementos diferentes do processo da argumentação e construir raciocínios coerentes o suficiente para transmitir verdade. Segundo os pesquisadores, os surdos oralizados que participaram da pesquisa utilizaram técnicas argumentativas em busca de defender teses relacionadas a própria vida e profissão, utilizando a LP como L2, o que reforça a pertinência do trabalho na educação, em todos os níveis, do ensino de Língua Brasileira de Sinais para falantes da LP como L1 e do ensino de português como L2 para os surdos, usuários de Libras.

Na composição deste capítulo, foram apresentados estudos referentes a aspectos gramaticais, estruturais e textuais da Língua Brasileira de Sinais, assim como os processos referenciais da Libras e estudos que englobam o discurso argumentativo nas habilidades

textuais e discursivas: coesão, coerência, intertextualidade, adequação ao tipo e ao gênero, aspectos textuais relacionados aos recursos de referenciação sobre o texto do surdo.

Nesta seção abordamos os processos de flexão nominal com ênfase nas categorias de gênero e número. Para tanto, apresentamos os processos de flexão nas línguas de sinais, para em seguida, elucidar sobre o fenômeno de flexão na Libras na perspectiva de Goes e Campos (2011), Souza (1998), Santos (2009), Quadros e Karnopp (2004), Nascimento (2008), Leite (2010), Salles *et.al*, v.1, (2004), Sousa (2009), Souza, Santos e Lendl (2017) e outros. A seguir apresentamos o caminho metodológico traçado para a coleta e análise dos dados.

5 METODOLOGIA: O PERCURSO INVESTIGATIVO

Nesta seção apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. A metodologia aplicada fundamentou-se na abordagem qualitativa de base descritiva, cujo procedimento metodológico operou as pesquisas teórica, básica e bibliográfica. A princípio, apresentaremos os caminhos metodológicos do estudo desenvolvido. Logo após, abordaremos a natureza da pesquisa e, posteriormente, o cenário da pesquisa, os participantes, as trajetórias da pesquisa e os procedimentos de análise.

5.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTO: NATUREZA DA PESQUISA

Procuramos apresentar a metodologia empregada na pesquisa, descrevendo as etapas desenvolvidas à luz do referencial teórico de Mendes (2016), Pereira (2012), entre outros. A metodologia empregada fundamenta-se na abordagem qualitativa de base descritiva em que assumimos como procedimento metodológico as pesquisas bibliográfica e teórica. Foi feito um levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, a rigor científico na área de LP para surdos, que tratam dos processos ensino e aprendizagem, de leitura e escrita e avaliação.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa por aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. Dessa forma, a pesquisa resulta em um exame metucioso realizado por meio de procedimentos científicos.

Por meio da pesquisa teórica e básica, objetivamos aprofundar os conhecimentos e discussões sobre a legitimidade do jeito surdo de se expressar ao escrever utilizando a LP como L2. Também, procuramos constatar a indubitabilidade das teorias até então produzidas e compará-las com a realidade atual da língua, visando legitimar tais teorias ou observar a necessidade da produção e difusão de novos conhecimentos. Nesse contexto, a natureza da pesquisa é básica, visto que objetiva gerar conhecimentos novos para o avanço de estudos voltados para a escrita do surdo sem aplicação prática prevista.

Com a finalidade de investigar o processo da expressão escrita dos surdos que têm a Libras como primeira língua utilizamos como instrumento de coleta de dados textos redigidos por surdos que participaram do curso preparatório para o Enem, oferecido pela Universidade Federal do Pará-UFPA.

O levantamento do estado da arte desse tema apontou que até o momento, são poucos

os estudos que propõem realizar pesquisa descritiva da escrita do surdo em contexto de uso corrente. Assim, a presente pesquisa pode contribuir para os estudos linguísticos na área.

A pesquisa teórica com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre os estudos linguísticos referentes à escrita do surdo foi adotada após a definição de sua natureza. Com uma abordagem descritiva, considerando a escrita espontânea do surdo, foi possível descrever os processos adotados na elaboração dos textos analisados tendo como referência os estudos realizados, até então, a fim de legitimá-los e, ainda, aprofundá-los objetivando produzir conhecimentos que possam contribuir para o avanço dos estudos descritivos da legitimidade da escrita do surdo.

No que se refere à abordagem da pesquisa, foi utilizada a qualitativa de base descritiva, tendo em vista que ela consiste em uma abordagem oportuna e necessária para a pesquisa social. A partir de uma concepção de que a língua é heterogênea e sócio-historicamente constituída e que a escrita é o registro de tais fatores, é clara a condição de que precisa ser analisada e descrita em suas especificidades e condições de uso.

No que concerne à pesquisa teórica baseada em uma revisão bibliográfica, ela possibilita um conhecimento sobre o processo de construção, direitos e conquistas dos surdos ao longo dos tempos, até os dias atuais, mais aprofundados no que se refere às teorias e às ações realizadas diante de trabalhos semelhantes a este estudo.

5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram candidatos surdos que compunham o projeto de extensão universitária, oferecido pela UFPA. Pretendeu-se analisar as produções escritas dos surdos que tinham como L1 a Libras, tendo como tema proposto: Qual o objetivo da "Lei Seca ao Volante"?, aplicado como parte do processo de inscrição de surdos no Projeto de Extensão Universitária-Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS). Na ocasião, 24 surdos participaram do simulado e após esse processo foi realizada uma análise detalhada do cenário de pesquisa (18 textos foram coletados e analisados) em busca da constatação ou não de recorrências linguísticas que poderiam responder às perguntas de pesquisa. Assim, as redações foram objetos de delineamentos de estudo, levando em consideração os domínios e competências de escrita.

5.3 BASE DE DADOS

- 1) Redações (produção escrita dos surdos cursistas)
- 2) Instrumento padrão para análise
- 3) Anotações da pesquisadora

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O processo de análise de dados está ligado ao fato de extrair sentidos de textos e imagens coletados. Creswell (2010) salienta que o(a) pesquisador(a) faz uma análise por temas ou por ponto de vista e os relaciona a quatro ou cinco temas, tendo por base dados qualitativos. De acordo com o autor, os procedimentos de análise necessitam envolver:

- organização e preparação dos dados para análise;
- leitura geral e releitura pormenorizada dos dados;
- processo de codificação para atribuir significados às informações selecionadas;
- geração de categorias;
- utilização de passagem narrativa para comunicar os resultados da análise;
- extração de significados dos dados, isto é, proceder à interpretação de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os procedimentos para o tratamento dos dados do *corpus* textual englobaram a organização, assim como a preparação dos dados para a análise; leitura das redações para obter informações, identificar detalhes e fazer anotações relacionadas aos objetivos da pesquisa; extração de significado dos dados; geração de categorias que englobaram três eixos e as habilidades neles analisadas.

As informações dos textos escritos foram categorizadas conforme as fases da pesquisa, em um primeiro momento com a finalidade de analisar as habilidades textuais e discursivas adquiridas e utilizadas pelos surdos que participaram do projeto de extensão universitária ofertado pela UFPA. Em seguida, visando descrever o funcionamento da linguagem e da interlíngua na produção escrita desses surdos; e, por fim, buscando identificar e descrever os padrões de regularidade e/ou de ocorrência, que regem a apresentação e organização das informações no texto desses surdos.

Os procedimentos técnicos e os instrumentos adotados geraram uma combinação que formou a triangulação dos dados.

5.5 COLETA DAS REDAÇÕES PRODUZIDAS PELOS SURDOS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Para que fosse efetuada a coleta das redações produzidas pelos surdos que fizeram parte do curso preparatório para o Enem oferecido pela UFPA, foi necessário que a pesquisadora entrasse em contato com a instituição e com os organizadores do curso, pedindo a liberação das redações produzidas pelos participantes. Após ter o acesso às redações, iniciou-se a análise das produções.

5.6 CODIFICAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Após ter acesso às redações produzidas pelos surdos que participaram do projeto de extensão universitária oferecido pela UFPA, tais textos foram analisados na perspectiva morfológica, sintática e semântica. O objetivo foi comparar e tentar identificar padrões e elementos de similaridades próprias da interlíngua entre as redações dos candidatos surdos, considerando-as de forma individualizada.

No âmbito da descrição dos fenômenos de interlíngua e dos demais elementos a serem analisados foi elaborado um instrumento de referência buscando definir um padrão de análise em que os excertos das produções escritas pudessem aparecer de modo mais categorizado propiciando condições de análises nos moldes da linguística descritiva. Nesse caso, o instrumento foi criado a partir dos **Eixos de integração** considerados na **Base Nacional Comum Curricular - BNCC de Língua Portuguesa**, no âmbito das práticas de linguagem – produção escrita e multissemiótica, o que pode ser verificado a seguir:

Quadro 3: Eixos

	Eixo 1 - Habilidades discursivas - (argumentação, modalização, síntese, intertextualidade)	Sim	Sim, par.	Rar.	Não
1	Utiliza pistas linguísticas – tais como “em primeiro/ segundo/ terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos?				
2	Apresenta operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro, por exemplo: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.				
3	Apresenta uso de recursos persuasivos como a elaboração do título, modalizadores, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação, compreendendo seus efeitos de sentido (Habilidades discursivas).				

4	Utiliza modalização por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.				
5	Utiliza modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”)?				
6	Explora recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento levando em conta o contexto de produção?				
7	Estabelece relações entre as partes do texto, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.)?				
8	Utiliza os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, denotando como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos?				

Fonte: Elaboração da autora

	Eixo 2 - Habilidades textuais (coesão, coerência, adequação ao tipo e ao gênero) – elementos de retomada	Sim	Sim, par.	Rar.	Não
1	Utiliza recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto); substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).				
2	Utiliza períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).				
3	Utiliza mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc.?				
4	Utiliza os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.				
5	Utiliza vocabulário lematizado do português organizado na estrutura da sintaxe da Libras e/ou simplificação de sentença (padrão); Simplificação de sentenças com uso de palavras-chave?				

6	Organiza o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto?				
7	Faz uso de regras e normas da norma-padrão em situações de escrita nas quais ela deve ser usada, estabelecendo relação entre os períodos, compreendendo a centralidade da mensagem/ informação.				
8	Identifica-se marcas de cópia do texto da Proposta de Redação (texto motivador)?				

Fonte: Elaboração da autora

	Eixo 3 - Conhecimentos Linguísticos – (Funcionamento da linguagem com base nos usos) – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão	Sim	Sim, par.	Rar.	Não
1	Escreve palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita?				
2	Pontua o texto adequadamente?				
3	Utiliza a função e faz, adequadamente, as flexões de substantivos e adjetivos?				
4	Utiliza a função e faz, adequadamente, as flexões de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo?				
5	Emprega as regras básicas de concordância nominal e verbal na produção de texto?				
6	Identifica-se no texto a estrutura básica da oração (SVO): sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)?				
7	Identifica-se no texto a estrutura frasal topicalizada (Tópico comentário)?				
8	Apresenta uso de efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.				

Fonte: Elaboração da autora

Considerados os elementos linguísticos essenciais no processo de comunicação e expressão, a elaboração desse instrumento se deu com três eixos principais, detalhando e enumerando diferentes aspectos, a saber: eixo 1, as habilidades discursivas (argumentação, modalização, síntese, intertextualidade); eixo 2, as habilidades textuais (coesão, coerência, adequação ao tipo e ao gênero) – elementos de retomada; e eixo 3, os conhecimentos linguísticos (Funcionamento da linguagem com base nos usos) sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão.

Aspectos pormenorizados em cada um dos eixos foram sistematizados em quadros, constituindo-se em um instrumento que, ao ser aplicado nas produções escritas analisadas, foi capaz de apontar as habilidades textuais e discursivas adquiridas e utilizadas pelos surdos para produzir sentido em textos de redação, denotar o funcionamento da linguagem e da interlíngua

na produção escrita dos surdos participantes da pesquisa, e apontar padrões de regularidade e/ou ocorrência, que regeram a apresentação e organização das informações nos textos escritos analisados.

Depois de aplicado o instrumento, foi feita a análise e o resultado foi organizado em gráficos que denotaram o percentual de ocorrência de cada um dos três eixos tratados na análise, sendo que cada gráfico teve seu resultado descrito e analisado à luz da fundamentação teórica da pesquisa. A utilização do instrumento validou o uso de uma abordagem para análise da produção textual com as características de um texto em interlíngua em um *corpus* de produções escritas utilizando, em tese, a Língua Portuguesa, denotando características específicas de expressão escrita de pessoas surdas.

As análises das produções textuais dos candidatos surdos foram realizadas por meio de comparações, identificação de elementos comuns e diferentes, no nível morfológico e sintático. Além disso, foi analisado o desenvolvimento qualitativo das produções textuais escritas, avaliando as habilidades textuais (coesão, coerência, adequação ao tipo e ao gênero) e habilidades discursivas (argumentação, síntese, intertextualidade) mobilizadas nesses textos.

Foram trazidas para análise as produções escritas em suas versões originais e, a partir da análise comparativa no âmbito morfossintático e lexical, descritas e registradas as operações disponíveis aplicadas no processo de escrita utilizada pelo autor surdo denotando os aspectos e/ou interferência das duas línguas no texto de interlíngua. O instrumento padrão para análises consta de duas colunas sendo que na primeira estão as ocorrências e usos e na segunda, as unidades de análise.

6 REALIZAÇÃO DOS PROCESSOS FLEXIONAIS NA ESCRITA DO SURDO

Ao analisarmos as produções textuais, primeiramente, buscamos realizar uma compreensão global dos textos, indo assim ao encontro de um caráter informativo das redações analisadas. Dessa forma, indagamos: Qual era a real intenção do (a) autor (a)? Ele (a) conseguiu passar a mensagem? Quais foram as justificativas apresentadas pelo autor para defender a sua tese? Além disso, também observamos se o (a) autor (a) precisou utilizar elementos do texto fonte. Se sim, como eles foram postos no texto elaborado? No texto analisado havia introdução, desenvolvimento e conclusão?

Durante a análise, um detalhe de suma importância não deixou de ser considerado, o fato de a Libras e a LP apresentarem organização linguística totalmente distinta, pois a primeira é visuoespacial e a segunda oral auditiva. Por isso, inicialmente, nos ativemos às palavras de conteúdo e excluímos as palavras funcionais. Estas foram assim explicitadas por Brochado (2003):

As palavras funcionais (por ex., os artigos, as preposições e as conjunções) – como os morfemas presos noutras línguas – pertencem a conjuntos pequenos e fechados, tendo posições-chaves nas frases, mas tendo também significados esparsos e indeterminados. O ‘trabalho lexical’ é principalmente feito com as chamadas palavras de conteúdo (por ex., os substantivos, os verbos e os modificadores) os quais pertencem a grandes conjuntos abertos e têm posições flexíveis na frase, mas significados mais determinados e mais ricos. Uma palavra de conteúdo é mais auto-suficiente e mais plausível de ser pronunciada isoladamente (por ex., ‘fogo!’, ‘corra!’, ‘terrível!’) do que uma palavra funcional (por ex., ‘o’, ‘ao’, ‘ao invés’, exceto quando se quer enfatizar um contraste. (BEAUGRANDE, 1997, p. 33, *apud* BROCHADO, 2003, p.142).

No segundo momento, consideramos os dados relacionados à estrutura sintática das frases e, dessa forma, procuramos verificar as construções na ordem convencional SVO (sujeito-verbo-objeto) e em outras ordens, como por exemplo, na sequência Tópico-Comentário. Analisamos também o uso de artigos, preposições, concordância verbal e nominal, conjugação verbal, pois segundo Salles *et.al*, v. 1 (2004) os textos escritos por surdos:

(..) costumam apresentar vocabulário reduzido, ausência de artigos, preposições, concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, falta de elementos formadores de palavras (afixos), verbos de ligação (ser, estar, ficar etc.), ausência de conectivos, tais como conjunções, pronomes relativos etc., além de uma colocação aparentemente aleatória de elementos na oração. À medida que o conhecimento da língua se desenvolve, os enunciados se tornam mais complexos, os processos gramaticais antes ausentes passam a ocorrer com mais frequência. (SALLES *et.al*, v. 1, 2004, p.121).

Para Brochado (2003), quem se apropria de uma língua domina a gramática dessa língua. Ela ainda conceitua a sintaxe como a capacidade de exprimir pensamento, formando frases significativas pela junção de palavras. Para a pesquisadora, esse conhecimento linguístico da estrutura das frases é parcialmente revelado pelos morfemas específicos que o compõe, dando-lhes significado.

Brochado (2003) ainda ressalta que as regras sintáticas, fonológicas, morfológicas e semântico-pragmáticas, além de fazerem parte do conhecimento linguístico do falante, determinam quais combinações são permitidas resultando em frases gramaticais e agramaticais. Dessa forma, a gramaticalidade é baseada nas regras que usamos como falantes desde que adquirimos nossa LM. Assim, segundo a pesquisadora, as dificuldades se originam na aquisição de uma L2, cuja gramática difere da sua L1, ambas de modalidades diferentes. É o caso dos não auditivos que dominam uma língua falada na modalidade visuoespacial e se apropriam da escrita de uma língua cuja modalidade é oral auditiva.

Por tudo isso, como dito por Brochado (2003), o conceito de interlíngua apresenta-se proveitoso para a análise dos dados presentes nos textos por nós analisados, pois os contínuos estágios do conhecimento linguístico se revelaram e diversificaram na linguagem dos surdos; foram percebidas marcas de instabilidade que exprimiram uma competência transicional, e que apontaram que os surdos se utilizaram de estratégias de transferência da Libras enquanto L1, de estratégias que envolveram a simplificação, de estratégias relacionadas com a hipergeneralização e estratégias que envolveram a transferência de instrução.

6.1 EIXO 1: HABILIDADES DISCURSIVAS - (ARGUMENTAÇÃO, MODALIZAÇÃO, SÍNTESE, INTERTEXTUALIDADE)

Como dito por Pereira (2014), por muito tempo, aos não auditivos foi imposta a comunicação exclusivamente por meio da LP na modalidade oral e da audição ou da leitura orofacial. As LS eram proibidas porque se acreditava que o seu uso pudesse prejudicar o desenvolvimento da fala. Nessa concepção o foco era colocado no aprendizado das palavras e das estruturas frasais, ficando o texto em segundo plano. O resultado foi, na maioria das vezes, estudantes que copiavam, mas não compreendiam o que estava sendo copiado e faziam as atividades de forma mecânica, sem entenderem o funcionamento da língua.

A abordagem oralista dificultou o aprendizado da LP tendo em vista que os discentes recorriam à leitura labial, o que leva em consideração as semelhanças entre os fonemas e

desconsidera a “visibilidade dos sons produzidos na parte posterior da boca”. (PEREIRA, 2014, p. 155).

Pereira (2014) argumenta que a oficialização da Libras (decreto 5.626/2005) e o direito à educação bilíngue possibilitou a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e ampliou a possibilidade de compreensão do mundo pelos estudantes surdos e, além disso, permitiu que os alunos trocassem experiências e discutissem variados temas. Porém, o desempenho dos discentes surdos na LP se manteve ruim.

O fato é que, como dito por Pereira (2014), muitos surdos chegam ao ambiente escolar, sem nenhum ou com pouco conhecimento da LM, o que prejudica a aprendizagem. Essa falta de conhecimento, ocorre devido à vivência no seio familiar, no qual muitas vezes se acredita que o surdo só pode interagir em sociedade se for um surdo oralizado, recaindo então sobre os profissionais escolares o desenvolvimento linguístico desse discente, assim como a preocupação pelo ensino da LP escrita.

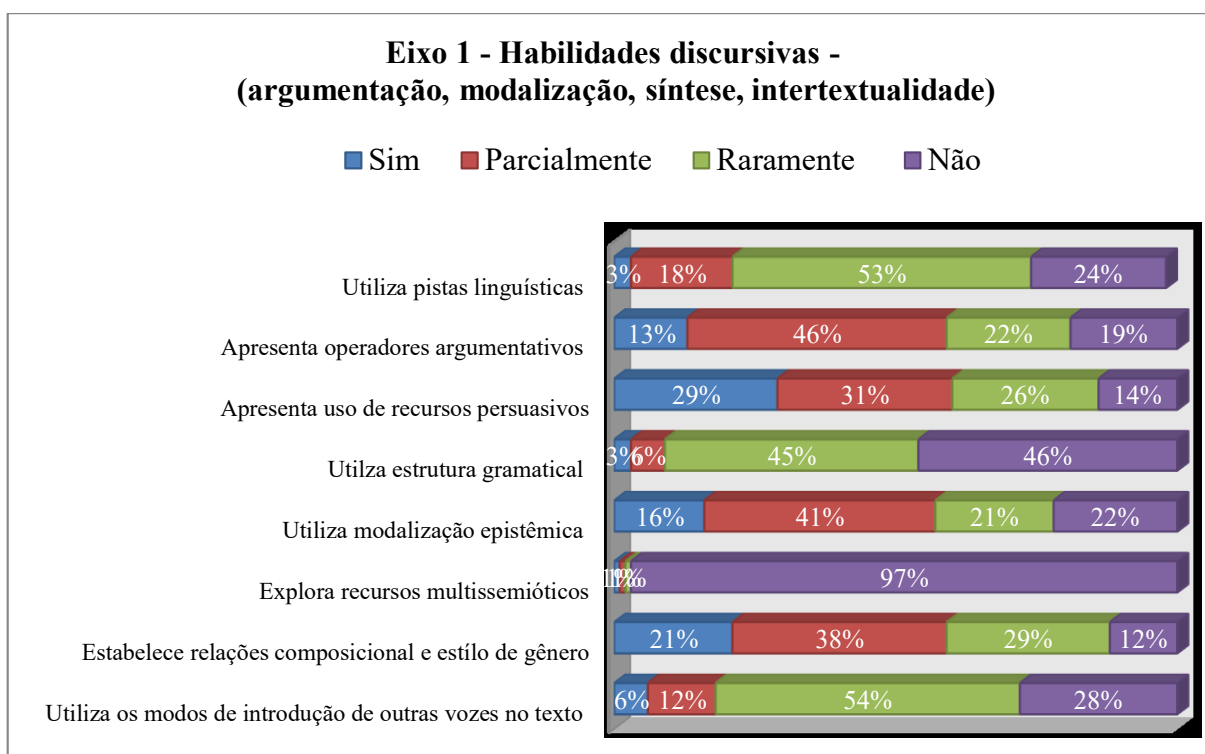
Pereira (2014) destaca que, nos anos 1980, a língua passou a ser compreendida como atividade, como lugar de interação entre as pessoas, de conversação, entendida como espaço de produção de linguagem e de formação de sujeitos. Nessa concepção, produzir linguagem quer dizer produzir discurso. Este, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por intermédio do texto, visto como produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo, independentemente de qual seja a sua extensão.

Como atividade discursiva, o foco passa a ser colocado no texto e não nos vocábulos e a aprendizagem deixa de ser conduzida pelo docente e passa a ser vista como resultado do processo interativo entre educadores, estudantes e textos. As situações de uso da escrita passam a serem vistas como o que possibilitam a apreensão da convencionalidade da LP. Nessa concepção, o texto considerado como lugar de interação e os colocutores são vistos como indivíduos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. (GERALDI, 1993, 1996 *apud* PEREIRA, 2014).

Nesse viés, para Pereira (2014), a valorização do texto e da compreensão na leitura ao invés da valorização das palavras isoladas e da decodificação sem sentido, pode acarretar o aprendizado da LP. Corroboramos essa ideia e, por isso, analisamos os dezoito textos escritos por surdos participantes do projeto de extensão universitária ofertado pela UFPA. O resultado dessa pesquisa apresentamos a seguir.

No gráfico 1, é representado o resultado das análises da pesquisa levando em consideração as temáticas como: Potencialidade de argumentação, modalização, síntese e intertextualidades, nos textos.

Gráfico 1- Habilidades discursivas




Fonte: Autora da pesquisa (2021)

Diante do gráfico acima, pode-se observar que entre os textos analisados, os parâmetros de maior incidência foram: 53% dos textos enquadraram-se em “raramente” no que tange à apresentação de pistas linguísticas, tais como “em primeiro/segundo lugar”; 46% se enquadraram em “parcialmente” no que se refere à apresentação de operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro (concordo, discordo,...); 31% (parcialmente) apresentaram uso de recursos persuasivos como a elaboração do título, explicitação ou ocultação de fontes de informação, entre outros; 46% se enquadraram em “não”, quando o tema analisado foi a utilização de estrutura gramatical; 41% dos textos se enquadraram em “parcialmente” quando o tema analisado foi a utilização de modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição (“realmente, sem dúvida, de forma alguma, talvez, assim, etc.”); 97%, ou seja, a grande maioria dos textos se enquadraram em “não” quando o que foi analisado foi se explora recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento levando em conta o contexto de produção. Talvez essa alta porcentagem se justifique pelo fato apresentado por Silva e Silva

(2019) ao afirmarem que embora os textos multissemióticos se encontrem presentes em diversas práticas sociais, dentro do ambiente escolar, eles ainda não recebem a devida atenção. 38% “parcialmente” estabeleceram relações composicionais e estilo de gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuíram para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática; 54% se enquadraram em “raramente” quando o tema investigado foi a utilização de modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase), pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (segundo X.; penso que etc).

Na Figura 26, temos a redação 2014002 que será analisada em seguida.

Figura 26 Redação 2014002


REDAÇÃO
2014002
 Nome do aluno(a) _____

1 "Leia Secca ao volante"
 2 As pessoas quer ir a festa, a bebida alcoolizada o vinho,
 3 cerveja. mas ele ja sabia a lei "NÃO DEIXA a Bebida" não proibida
 4 a dirigir, a permissão e a festa vai chamar um taxi depois
 5 de beber, volta para casa.
 6 O homem tem um a historia e a vida dele: Eu tenho um a
 7 esposa, uma filha tinha 5 anos. Eu ta e responsável a dirigir,
 8 a juntos namorados esposa, também uma filha ir a bar. O que aconteceu?
 9 O homem embriagado muito, a esposa tenta a passar a bebida
 10 alcoolica não conseguiu, não quer ir a dirigir, mulher ficou
 11 medo, porque o marido um filho. O homem ir a dirigir e carra
 12 muito rapido, esposa disse: passa a por favor a dirigir e cuidado
 13 sua filha. Ele despreza a esposa, o que houve? O carro acidente
 14 o sofreu, a chegou ambulância o medico falou sua esposa tam-
 15 em a sua filha na morte, o homem sozinho e sofreu muito.
 16 A mulher tem um a vida dela, eu bebida alcoolica dirigiu
 17 muito, eu dirigiu juntos minha amiga e rápido muito a policia
 18 parou o carro, a policia mandou a mulher e bufamtao muito alta
 19 deu a preso.
 20 As pessoas a utilização de bebidas alcoolicas e responsável
 21 dos acidentes de trânsito, mas as perigos do alcool por motoristas,
 22 também a dirigir eu chamar um taxi. O governo federal mandou
 23 a lei secca ao volante, e importante a lei.
 24 Eu tenho o bebedor a lei muito, e importante a lei
 25 a secca ao volante.
 26
 27
 28
 29
 30

A redação apresenta continuidade do texto, média pontuação, combinações de palavras, mas a maior parte sem concordância verbal.

Fonte: Projeto de Extensão Universitária – Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos - PEU - OLEPS da UFPA.

Retratando o que foi apontado nesse eixo 1, a redação 2014002, acima, intitulada “Lei seca ao volante” apresenta uma evidência de determinado conhecimento linguístico (conhecimento de ortografia, gramática e léxico da LP) que permite parcialmente a unidade de sentido que, ao longo do texto, apresenta, nas 25 linhas escritas, fragmentos do texto utilizado como referencial para motivar a escrita, como: [...] NÃO DEIXA A BEBIDA [...] (linha 03) e [...] a utilização de bebidas alcoólicas é responsável [...] (linha 20), produzindo uma narrativa, com ênfase na lei de trânsito, como um ponto importante na resolução dos problemas.

No primeiro parágrafo, o(a) autor(a) apresenta a proposta de intervenção: “vou chamar um taxi depois de beber, volta para casa.”, ele(a) também mostra que possui pouco domínio da composição de textos escritos, o que é revelado pelas inadequações estruturais do texto: “As pessoas quer ir a festa, a bebida alcoólicas o vinho, cerveja. mas Ele já sabia a leia “NÃO DEIXA a Bebida” não proibida a dirigir, a terminar e a festa vou chamar um taxi depois de beber, volta para casa.”

No segundo parágrafo, o(a) autor(a) narra o que aconteceu com a personagem do texto, apresentando um diálogo e o uso do discurso direto: “O homem tem um a historia e a vida dele: Eu tenho um a esposa, uma filha tinha 5 anos. Eu ter e Responsavel a dirigir a juntos minha esposa, também uma filha ir a bar. O que Aconteceu? O homem Embriagado muitos, a esposa tentar a parar a bebida alcoólicas não conseguir, não quer ir a dirigir, mulher fique medo, Porque o cuidado um filha. o homem ir a dirigir o carro muito rapido, a esposa disse: parar o por favor a devagar o cuidado sua filha. Ele despreza a esposa, o que houve? O Carro acidente o Sofreu, a chegar ambulância o médico falou sua Esposa também a sua filha na morte, o homem sozinho é Sofreu muitos.”

Nesse parágrafo a personagem apresenta sua história de vida escolha/consequência de dirigir embriagado e aponta a razão da esposa estar com medo por meio do operador argumentativo “porque”: a esposa tentar a parar a bebida alcoólicas não conseguir, não quer ir a dirigir, mulher fique medo, **Porque** o cuidado um filha. o homem ir a dirigir o carro muito rápido” (devido aos cuidados com a filha, a mulher ficou com medo do marido dirigir embriagado).

Na redação apresentada, é possível perceber o pouco domínio do(a) autor(a) em relação à escrita formal, como na linha 01, “As pessoas quer ir a festa, (...)”. Nesse caso, deveria ser empregada uma locução verbal, isto é, o verbo auxiliar na 3ª pessoa do plural, seguido de verbo principal no infinitivo: *querem ir*. Além disso, de acordo com a norma culta da LP, o **verbo ir** estabelece **regência** com a **preposição** ‘a’ quando transmite o sentido de se deslocar para

algum lugar, assim, a frase deveria ter sido escrita da seguinte forma: *As pessoas querem ir à festa.*

Além disso, pode-se perceber que a redação: 1) não traz uma opinião expressa ou a defesa de um ponto de vista, ou seja, ela não traz conteúdo argumentativo, o que caracteriza a produção textual solicitada no exame; 2) apresenta ideias construídas de forma coerente com os conhecimentos enciclopédicos e linguísticos do(a) autor(a); 3) e no que se refere aos mecanismos linguísticos de coesão e coerência textual, estes são empregados de forma inadequada, quando o são.

Há de se salientar que o(a) autor(a) da redação 2014002 apresenta uma forma particular de estabelecer relação entre a Libras e a escrita. Assim, o leitor que busca mais que estratégias de leitura, ou seja, busca entendimento, recria os significados, já que a palavra em si, revela toda uma ideologia de enunciados.

Também foi possível constatar problemas de grafia em diversos vocábulos, tais como: “alcoólicas”, “a leia”, “bufometro”, “inportante” dentre outros; problemas de pontuação, frases incompletas.

A acentuação é um aspecto da LP que depende da tonicidade e, como os surdos não pronunciam as palavras, é comum que também apresentem dificuldades em relação à acentuação.

Tendo-se em vista que segundo a proposta da redação, o texto a ser elaborado deveria ser dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da LP, pode-se perceber nesse caso, divergência de gênero textual, pois a redação 2014002 é narrativa. Souza e Silva (2019) ressaltam que o escritor deve demonstrar a competência comunicativa por meio da adequação lexical ao contexto de produção, à situação de comunicação, ao gênero textual. Isso significa que, ao adequar a escrita (utilizando-se da norma culta e empregando o registro formal) no gênero “dissertativo-argumentativo”, o candidato tem maiores chances de atingir uma boa nota na redação.

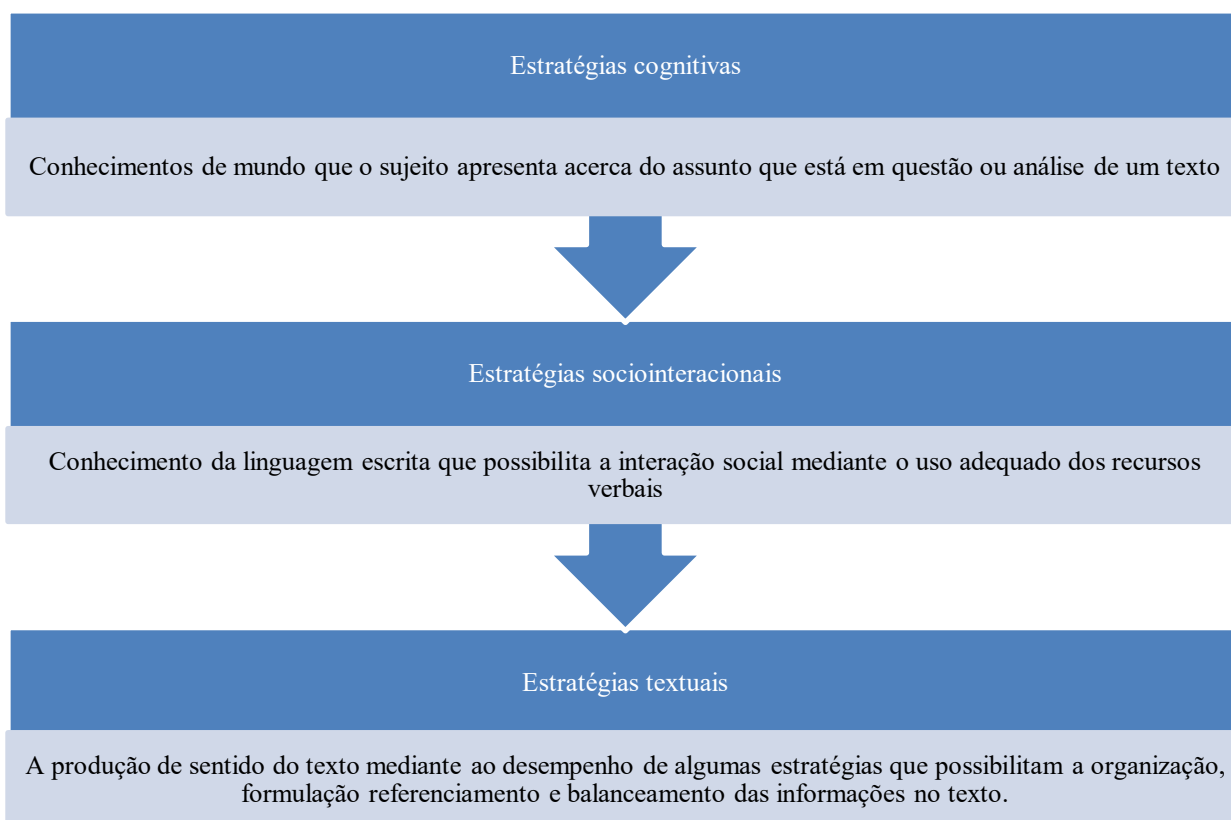
Nesse entorno, vale ressaltar que segundo os PCNs de LP, um dos papéis do ambiente educacional é ampliar a capacidade do discente em permear com desenvoltura por diversos contextos de situações interacionais (fala/escrita), de modo que o aprendiz possa ter a capacidade de perceber e ter o domínio tanto da expressão oral quanto da escrita em situações de uso público da linguagem, considerando a situação de produção social e material textual (lugar social do enunciador em relação ao(s) receptor(es); receptor(es) e seu lugar social; finalidade ou intenção do(a) autor(a); tempo e lugar; material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros apropriados para a produção textual, operando sobre as

dimensões gramatical, pragmática e semântica.

Nesta pesquisa, a análise dos textos nas temáticas abordadas, permitiu concluir que a competência textual segue um caminho de recepção da LS, ou seja, a escrita é influenciada pela forma de expressão, interpretação e forma cognitiva utilizada pelo surdo, cada qual em suas especificidades utilizando a LS.

Vale destacar o processo e a importância de analisar textos descritos por surdos com a tipologia de estratégias (cognitivas, textuais e sociointeracionais) nas atividades e metodologias utilizadas na educação da escrita conforme apresentado na Figura 27.

Figura 27: Estratégias metodológicas para análise e produção de textos



Fonte: SANTOS (2019)

É necessário frisar que o reconhecimento e a compreensão do texto descrito por um surdo, requer, do leitor ouvinte a interação entre as condicionalidades de compreensão do texto como um todo.

Um outro detalhe a ser evidenciado é a necessidade de interações diárias dos surdos com a leitura e com eventos comparativos, discursivos, no ambiente educacional e social, pois eles favorecem a criação de condicionalidades de comunicação e escrita, tornando o ensinar, aprender, expressar e compreender do surdo, o processo motivador no qual ele está inserido,

atuando como sujeito produtor de sentidos, reconstruindo textos argumentativos e atuando na contextualização de inclusão.

É nesse segmento que descrevo que a escrita do surdo é a melhor forma de analisar o aprendizado e o grau de aprendizado da LP enquanto L2.

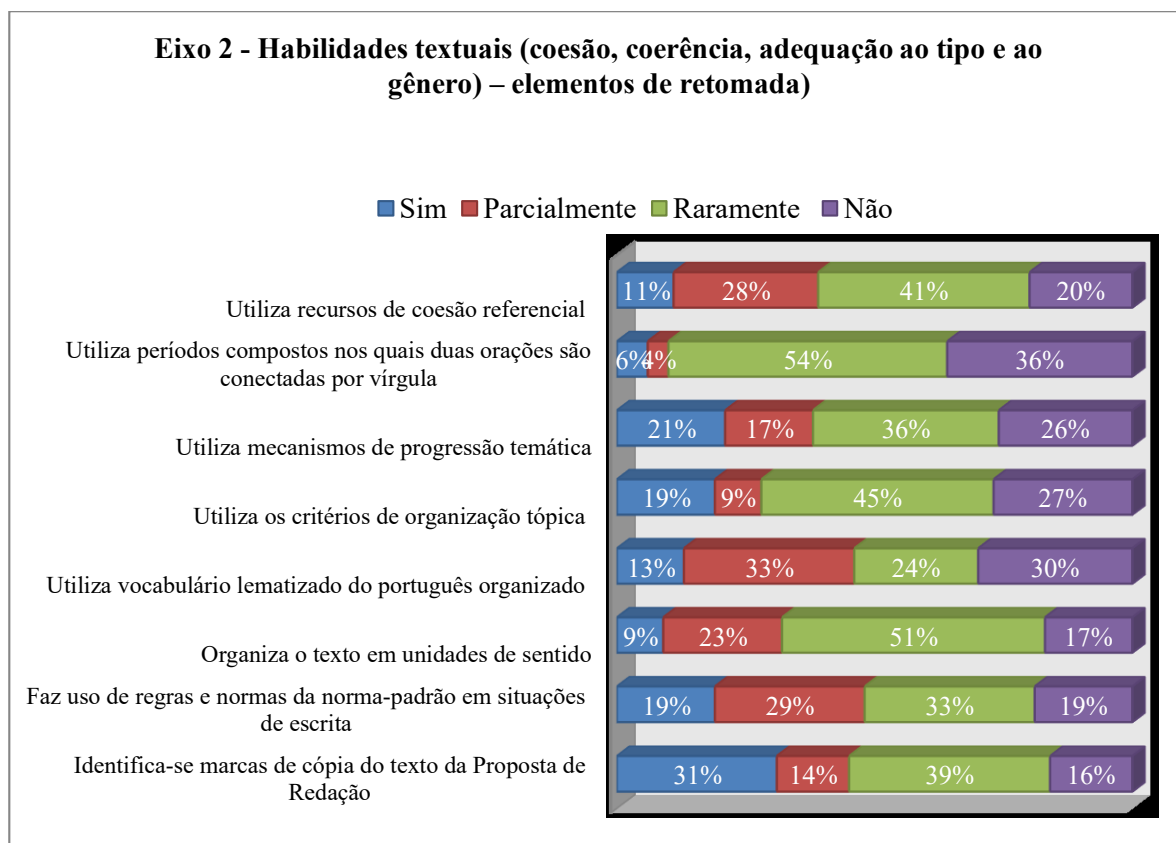
Assim, as diversas conceituações disponíveis para a promoção da escrita do surdo podem ser reunidas em dois grandes grupos. No primeiro, a promoção, desde os primeiros anos de vida, de aplicabilidades e inclusão da L1 e L2, dirigidas à transformação do comportamento das crianças no seio familiar e social, por meio de atividades educativas, comunicação diária e socialização entre ouvintes e surdos de forma integral. Já no segundo grupo, há a constatação da influência dos determinantes gerais sobre as condições de comunicação escrita. O surdo passa a ser visto como o sujeito que se utiliza de metodologias de relacionamento entre a L1 e L2 e associação com o ambiente, em um sentido mais amplo, necessitando, portanto, de políticas públicas educacionais e de condições favoráveis ao seu desenvolvimento linguístico e escrito.

Considera-se pertinente afirmar que a escrita se configura como estratégia importante da promoção à comunicação do surdo em todas as esferas sociais, dando ênfase ao desenvolvimento de processos educativos permanentes relacionados às questões de inclusão social, devendo estar focada desde a educação básica e de forma continuada até a fase adulta do cidadão.

6.2 EIXO 2: HABILIDADES TEXTUAIS (COESÃO, COERÊNCIA, ADEQUAÇÃO AO TIPO E AO GÊNERO – (ELEMENTOS DE RETOMADA)

No eixo 2, apresenta-se o quanto o universo da LS influencia na representatividade da escrita do surdo. Ressalta-se que as elaborações dos textos analisados apresentaram estruturas sintáticas diferentes, o que causa interferência na avaliação de um texto para outro. Foram analisados: coesão, orações conectadas, critérios de organizações e regras gramaticais, vocabulários lematizados, normatização padronizada na LP e subscrição da redação utilizada como referencial. Os dados analisados estão descritos no gráfico 2.

Gráfico 2: Habilidades Textuais



Fonte: Autora da pesquisa (2021)

Não diferente do eixo 1, o eixo 2 apresenta dados com índices mais elevados no requisito raramente: 41% dos textos “raramente” apresentam coesão de referencial; 54% “raramente” apresentaram orações conectadas por vírgula; 36% “raramente” apresentaram mecanismos de progressão temática; 45% “raramente” utilizaram critérios de organização tópica; 33% “parcialmente” utilizaram lematização do português organizado; 51% “raramente” apresentaram organização do texto em unidade de sentido; 33% (parcialmente) utilizaram regras e normas da norma-padrão em situações de escrita e; em 39% “raramente” se identificou marcas de cópia do texto da proposta de redação.

Segundo Marinho-Silva (1999 *apud* BROCHADO, 2003), existem duas grandes categorias de coesão: coesão referencial (também chamada referenciação) e coesão sequencial (também denominada sequenciação). A primeira é aquela que cria um sistema de relações entre as palavras e expressões de um texto, permitindo ao leitor identificar os termos a que se referem. A segunda é aquela que cria nos textos as condições para sua progressão através da interdependência semântica e/ou pragmática. A interdependência semântica liga-se ao já dado, a interdependência pragmática, ao elemento novo. Assim, a coesão referencial é obtida por

meio de dois mecanismos básicos: a substituição (que acontece quando um componente da superfície do texto é retomado por outro), também conhecida por anáfora; e a reiteração ou catáfora (quando aponta outro que vem a seguir).

Nesse eixo 2, para retratar o que foi apontado acima, analisaremos a redação 2014016 - Figura 28.

Figura 28: Redação 2014016

Oficina de
Leitura e Escrita
de Português
para Surdos

REDAÇÃO

2014016
Nome do aluno(a)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

Começo foi lei seca ao volante e
 por isso proibidos bebidas alcoólicas com transmi-
 tos.
 Em 2007 dia 28, o Gustavo conheceu amiga
 dele e ele perguntou qual seu nome, ela
 disse acite sair com acite.
 O Gustavo digitou leva tudo com a me-
 nina passear com shopping e depois ir ao
 Bar ele disse quer beber algo e menina falou
 não obrigada, ^{ficou com} quer beber vinho e ela
 acite e levou 2 litros e também homem.
 Depois 2 horas e ficou porre muito
 aí que ele disse vamos embora para casa
 então ela disse vamos e levou digitou
 ficando louco dentro carro e foi adiantar e
 perguntada no carro e as pessoas vir e ligar
 emergência ambulância, ir no hospital com
 pressa quase morreram, coveringo ambulância.
 Depois 1 hora, que ele acordou e
 enfermeiro disse "Bom dia" e Gustavo disse casté
 minha memoria do enfermeiro disse "Sinto muito
 ... da este mente."

Os elementos profundos do texto acabam por se conectarem, possibilitando que surja um sentido unitário/global do texto.

A coesão referencial é um mecanismo de coesão textual que colabora com a textualidade através do uso de elementos coesivos, pois ela desempenha a função de conectar as diversas partes de um texto sejam palavras, orações e/ou períodos. É comum que a coesão referencial seja feita com o uso de pronomes, porém a utilização de substantivos que trocam o termo sem perder o sentido da frase, como sinônimos e outras construções, também é realizada com o objetivo de apresentar uma coesão textual.

Ao analisar a redação 2014016 tal mecanismo pôde ser percebido nas linhas 05, 06 e 07, por exemplo: "...Gustavo convidou amiga dele e ele perguntou quer sair comigo, ela disse aceito,...". Nesse caso, os termos "dele" e "ele" retomam o sujeito "Gustavo", e o termo "ela" retorna "amiga", evitando assim, a repetição desnecessária, ou seja, o(a) autor(a) utilizou pronomes anafóricos em sua redação demonstrando um dado conhecimento da LP. Nesse trecho também foi possível perceber o vocabulário de domínio (conhecimento prévio do surdo) da Língua Portuguesa.

Houve também uma progressão temática, tendo em vista que ocorreram acréscimos de novas ideias ao tema que estava sendo tratado no texto 2014016, tendo o texto apresentado introdução, desenvolvimento e conclusão.


Pode-se observar que, da linha 02 à linha 04, há a representação de parte do texto motivador "Qual o objetivo da Lei Seca ao volante?" A partir da linha 05, há indicações de narrativas como "em 2007 dia 28, o Gustavo convidou amiga e perguntou quer sair comigo...".

A de se observar que o(a) autor(a) conseguiu recontextualizar informações tanto do texto motivador quanto de conhecimento prévio e de mundo na sua produção escrita e daí derivou sentido. É por meio da Libras que os surdos atribuem sentido ao que leem em LP. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013). Retomando Pereira (2014), entendemos que é pela comparação da Libras com o português que o surdo vai constituindo o seu conhecimento da LP e conseguindo se expressar.

No que se refere ao trecho "E Gustavo dirigir leva lado com a menina passear com shopping..." (linhas 08 e 09) percebemos o vocabulário lematizado do português organizado na estrutura da sintaxe da Libras. Também é possível preencher de forma mental os espaços existentes entre as palavras, sem que haja perda de sentido (E Gustavo dirigiu levando ao seu lado a menina que convidou para passear no shopping...). Segundo Mendes 2016, esse fator deve ser considerado como comprovação de que a estratégia utilizada por 2014016 deu certo, comprovando que o texto tem coerência.

Já na redação 2014005, Figura 29, podemos perceber o uso acentuado de cópias dos textos da proposta de redação.

Figura 29: Redação 2014005


REDAÇÃO
2014005
 Nome do aluno(a)

As pessoas muito metes no acidentes e metade das mortes segundo o ministério da saúde está relacionada ao uso do álcool por motoristas, nos falta o respeito no trânsito não deixa a bebida mudar o seu destino dirigir alcoolizada é crime e pode dar cadeia.

Pais precisa respeito a lei, quando pessoas bebem muito rápido o carro vai acontecer bater as pessoas tá morte, muito difícil, melhor precisa ir chamar o taxi.

A utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito, precisa importante urgente emergência liga 999, mas muito errado, precisa importante a lei, agora tem polícia vai pessoa baixa muito pode ser multa ou cadeia.

As pessoas não responsável dirigir, a lei precisa muito difícil acontecer no acidente, para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação energética.

Vi a televisão muito acontecer sobre a acidente muito triste, e descansas na paz, viver a amor respeito no trânsito.

Assinatura do (a) corretor (a) _____

Representação de fragmentos copiados do texto motivacional.

Fonte: Projeto de Extensão Universitária – Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos - PEU - OLEPS da UFPA.

O conjunto de dados fornecidos no texto elaborado por 2014005 permitiu compreender as informações que o emissor quis transmitir. Também foi possível perceber que o(a) elaborador(a) da redação utilizou alguns trechos dos textos motivadores em sua redação: “E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por

motoristas.” Esse trecho está presente na primeira, segunda e terceira linha do texto elaborado por 2014005 e também faz parte do texto “Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?”

Outro trecho retirado dos textos motivadores foi: “*não deixa a bebida mudar o seu destino dirigir alcoolizado é crime e pode dar cadeia*”, presente nas linhas 04 e 05 do texto analisado, assim como na imagem utilizada como texto motivador e na qual é possível visualizar um carro.

O terceiro trecho retirado dos textos motivadores foi: “*a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30 % dos acidentes de trânsito*”. Essa frase se encontra nas linhas 10 e 11 da redação elaborada por 2014005 e no texto “Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?”

O quarto trecho encontrado está nas linhas 16, 17 e 18 do texto analisado: “*Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica.*”, e é encontrado no texto intitulado “Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?”

O fato de ter copiado alguns trechos dos textos motivadores, não empobreceu o texto escrito por 2014005, pois mostrou que o(a) autor(a) soube utilizar o que estava à sua disposição para expor suas ideias. O trecho “*As pessoas muito mortes no acidentes e metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas*” demonstra muito bem isso, pois o trecho copiado complementa o que havia sido escrito por 2014005. É necessário frisar, que o surdo tem a LP como L2, dessa forma, ao conseguir unir trechos copiados dos textos motivadores à ideia que deseja expor, ele está mostrando entendimento sobre o que está escrito. Tal fato deveria ser levado em consideração no que se refere às correções de redações escritas por surdos e as penalidades sofridas por estes.

Outro exemplo referente ao bom uso do trecho copiado por 2014005 é “*as pessoas não responsável dirigir, a lei seca muito difícil acontecer no acidente, para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica*”. Nesse parágrafo o autor critica a falta de responsabilidade dos motoristas que dirigem embriagados e explica que era necessária uma providência enérgica com relação a isso, assim foi criada a Lei Seca que tem como propósito evitar acidentes.

A leitura desse trecho remete a Santos e Maeda (2011) pois afirmam que o leitor não deve prender-se aos elementos coesivos, é necessário que seja feita uma compreensão global, a partir da qual apreenderá o caráter informativo apresentado pelo texto.

Segundo Bentes (2003, *apud* SANTOS e MAEDA, 2011) a coerência depende de uma série de fatores, dentre eles: os elementos utilizados pelo escritor na produção do texto (recursos linguísticos), conhecimento de mundo e o papel que o leitor ou o destinatário desempenha no meio social. De acordo com a pesquisadora, a coerência é um princípio de interpretabilidade e,

desta forma, cabe ao leitor lançar mão das inferências. Essa função é facilmente desempenhada por quem lê o texto de 2014005, pois o(a) autor(a) consegue relacionar os trechos retirados dos textos motivadores às ideias pessoais, entrelaçando-os e transmitindo a mensagem desejada.

É possível observar que o texto de 2014005 conseguiu manter o caráter informativo e discorrer sobre a gravidade e a consequência de beber e dirigir. De acordo com Santos e Maeda (2011), a partir do momento em que se torna possível compreender um discurso, pode-se assegurar que neste existe coerência.

A mesclagem entre a LP e a Libras é facilmente percebida na produção textual de 2014005, porém não prejudica o entendimento de quem lê o texto, pois de acordo com Santos e Maeda (2011, p. 40) “ao apreendermos seu sentido, passamos a considerá-lo um texto diferente, mas que nem por isso deixa de ser coerente.”.

Retornando à análise global dos textos, a de se evidenciar que a interlíngua se destaca nos textos analisados. De forma geral, houve o não uso de regras da gramática da LP, cópia do texto proposta e a presença da lematização.

No que se refere aos verbos, para Quadros e Karnopp (2004 *apud* GODOI, 2016, p. 167) verbos na Libras são basicamente divididos em “três classes: simples, direcionais e espaciais”, sendo que “os verbos simples são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos”. (GODOI, 2016, p. 167). Ao terem acesso à categoria dos verbos na LP, os surdos sempre são ensinados a conhecer os sentidos dos verbos na forma infinitiva, haja vista as inúmeras possibilidades de flexão. Sendo assim, na produção escrita em LP, os surdos tendem a utilizar os verbos na forma infinitiva, pois é nesse formato que o verbo não denota nenhum tipo de flexão.

Nesse sentido, entende-se que o uso dos verbos na forma infinitiva se mostra como uma possível lematização, ou seja, o surdo usa uma palavra em um contexto sem dar importância às flexões. Ele utiliza o seu conhecimento da Libras uma vez que a classe dos sinais que representam as ações já se estabeleceu entre esta forma verbal e os seus argumentos. Assim, percebe-se a interferência da Língua de Sinais Brasileira nas redações e a condição bilíngue do surdo, intervindo de modo significativo nos textos por eles escritos, por exemplo: “as pessoas não responsável dirigir, a lei seca muito difícil acontecer no acidente ,...” (linhas 15 e 16 da redação 2014005).

Dessa forma, as mudanças de comportamento no ensino da escrita para surdos deveriam ser a consequência de um processo reflexivo, dialógico, participativo e emancipatório, por meio do qual o discente, com o apoio do docente, conhece e explora o problema, sem esperar uma mera transmissão de informação sobre o que fazer. É preciso investir na formação de alunos

surdos críticos e questionadores e em professores facilitadores das descobertas e reflexões dos sujeitos, auxiliando o estudante a encontrar estratégias para lidar com os problemas.

Nesse contexto, o ensino e aprendizado da escrita ao surdo devem considerar e dialogar com o saber popular, criando condições reais de trocas de experiências e conhecimentos, visando ao desenvolvimento de habilidades pessoais, possibilitando o reforço da autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento e cidadania, e na construção de formas coletivas e individuais de promover a socialização em todos os seus espaços de atuação.

Qualquer método que desqualifique o saber e as iniciativas apresentadas pela população surda resulta em limites para alcançar os seus objetivos, pois a alfabetização é complexa, apresentando conceitos abstratos, nomenclaturas e terminologias específicas tanto na L1 quando na L2.

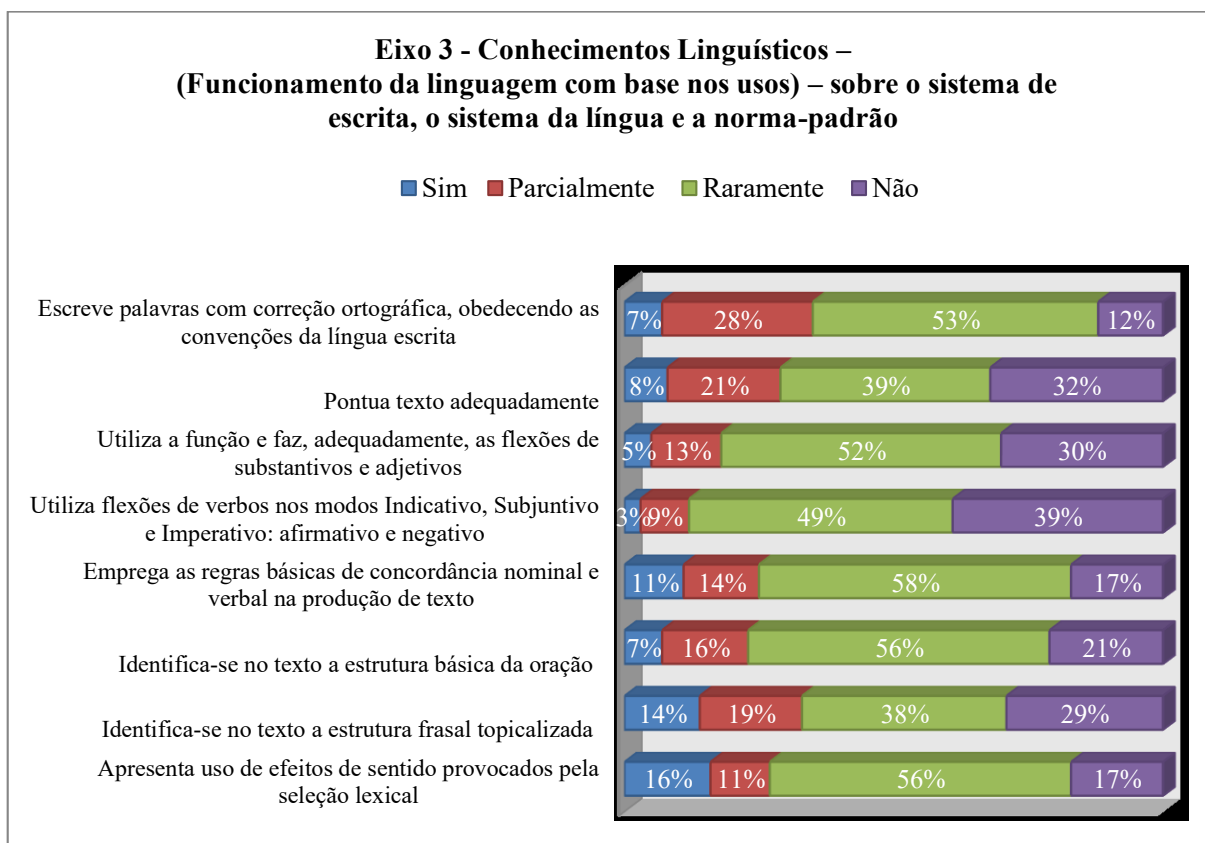
Nesse sentido, qualquer ação na área de ensino da escrita ao surdo deve ser refletida com base em referenciais teóricos e metodologias adequadas. Dessa forma, qualquer programa de educação da L1 e L2, que não considere uma metodologia de ensino-aprendizagem adequada pode ter sua qualidade e eficácia comprometidas. O aluno deve ser ensinado a pensar e não simplesmente a aceitar o conteúdo que lhe foi transmitido. Essa concepção problematizadora de educação ao surdo requer o diálogo entre educador e educando.

Assim, a concepção da LP inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabem por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade no ambiente escolar do surdo.

O eixo 3 apresenta uma análise da aplicabilidade do funcionamento da linguagem, a aplicabilidade da LP, e as normatizações gramaticais.

6.3 EIXO 3: CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM COM BASE NOS USOS) – SOBRE O SISTEMA DA LÍNGUA E A NORMA-PADRÃO

Gráfico 3: Conhecimentos linguísticos



Fonte: Autora da pesquisa (2021)

Novamente, no eixo 3 observamos que “raramente” foi o índice de maior prevalência: 53% “raramente” escreveram palavras obedecendo as convenções da LP escrita; 39% “raramente” pontuaram o texto de forma adequada; 52% “raramente” fizeram uso adequado de flexões de substantivos e adjetivos; 49% “raramente” utilizaram flexões de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo. Um dos índices de destaque dessa pesquisa foi que “raramente” (58%) foram empregadas nos textos as regras básicas de concordância nominal e verbal; 56% dos surdos “raramente” utilizaram estrutura básica da oração, SVO; 38% “raramente” utilizaram estrutura frasal topicalizada; (56%) “raramente” escreveram os textos apresentando efeitos de sentido provocados pela seleção lexical.

Conforme Miranda e Campos (2013), os não audientes enfrentam muita dificuldade para se comunicarem por meio da LP escrita, e para entenderem as mensagens que foram grafadas, e quando o surdo precisa se comunicar por meio da escrita da LP ele enfrenta um grande desafio, principalmente devido à impossibilidade de relacionar som com grafema.

É necessário lembrar que a LS tem uma estruturação gramatical própria e com variações de possibilidade de expressão, por isso o processo de aprendizado do aluno surdo deve deter de

profissionais “educadores” que conheçam a língua e a cultura do surdo. Isso é fundamental na oferta do atendimento de inclusão no ambiente escolar, pois corrobora o desenvolvimento das potencialidades do educando e sua inclusão na comunidade na qual vive.

Assim, é preciso incluir mudanças nas práticas educativas da LP, que se fazem presentes na atualidade, transformando as políticas sociais e paradigmas educacionais na escrita, contribuindo para uma sociedade mais igualitária para a comunidade surda.

Para retratar o que foi apontado no Eixo 3, daremos continuidade à análise das redações 2014005 e 2014016.

Redação 2014005

Oficina de
Leitura e Escrita
de Português
para Surdos

REDAÇÃO
2014005
Nome do aluno(a)

1 As pessoas muito mais no acidentes e metade das mortes
2 segundo o ministério da saúde está relacionada ao uso do
3 álcool por motoristas, mas falta o respeito no trânsito
4 não deixa a bebida mudar o seu destino de dirigir alter
5 adizado e crime e pode dar cadeia.
6 pois precisa respeito a lei, quando pessoas bebem
7 muito rápido o carro vai acontecer. Há as pessoas
8 ta mentes, muito difícil, melhor precisa ir chamar o
9 taxi.
10 a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por
11 30% dos acidentes de trânsito, precisa importante urgente
12 emergência ligar 999, mas muito errado, precisa
13 importante a lei, agora tem polícia via pessoa para
14 muito pode ser multa ou cadeia.
15 as pessoas não responsável dirigir, o lei precisa
16 muito difícil acontecer no acidente, para estancar
17 a tendência de crescimento de mortes no trânsito,
18 era necessária uma ação energética.
19 vi a televisão muito acontecer sobre a acidente
20 muito triste, e descansa na paz, viver a amor
21 respeito no trânsito.
22
23
24
25
26
27
28
29
30

Compreendeu grande parte do texto motivador tendo captado as ideias centrais.

Segundo Chan-Vianna (*apud* SANTOS, 2009), é reconhecido que a gramática da interlíngua por diversas maneiras se difere da gramática dos ouvintes, que têm uma L1 oral-escrita. De acordo com Santos (2009), a interlíngua tem como característica

a variabilidade no uso de flexão verbal e nominal e em itens lexicais relacionados. Morfologia relacionada à concordância, número, gênero, caso e tempo, entre outras categorias, estão às vezes presentes, e às vezes ausentes na produção dos aprendizes de L2, quando seriam obrigatórios para as pessoas que têm como L1 uma língua oral-escrita. (Santos, 2009, p. 17).

Na redação 2014005, ao analisar os trechos que não foram copiados dos textos motivadores, foi possível perceber o emprego de estratégias de transferência da Libras para a escrita da LP, tal percepção se deu devido a predominância de construções frasais sintéticas; estruturação gramatical de frase que muito se assemelham a Língua Brasileira de Sinais (as pessoas não responsável dirigir...); predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); uso preferencial de verbos no infinitivo (...quando pessoas beber muito rápido o carro vai acontecer bater as pessoas...); rara utilização de verbos de ligação (ser, estar, ficar); pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo.

Outro detalhe presente no texto, diz respeito a problemas de grafia, tais como: “triânstio”, “ta mortes” (seria o equivalente a morrer), “taxi”, “descensar” (descansar).

Também foi possível perceber que a redação estrutura frases ora com características da Libras, ora com características gramaticais da LP. Com relação ao fato de seguir a estrutura da LP, podemos citar os exemplos que estão no quadro a seguir:

Quadro 4: Redação 2014005

Concordância nominal	“as pessoas” (L.01), “a lei” (L.06), “o carro” (L.07).
Conjugação verbal	“precisa” (L. 06), “vai” (L.07), “precisa ir chamar” (L.08), “é” (L.13/20).
Advérbio	“ muito difícil” (L.08), “ agora tem”(L.13).
Conjunção	“multa ou cadeia” (L.14).

Fonte: Textos analisados pela pesquisadora

Redação 2014016



REDAÇÃO

2014016

Nome do aluno(a)

1	
2	
3	lei seca ao volante //
4	Começo foi lei Associação trânsito em 11.705/2000
5	por isso proibidos bebidas alcoólicas com transi
6	tes.
7	
8	em 2007 dia 28, o Gustavo conheceu amiga
9	dele e ele perguntou quem seu amigo, ela
10	disse aceite sair com você.
11	O Gustavo digirir leva lado com a me
12	nina passear com shopping e depois ir ao
13	Bar de ginse quer beber algo e menina falou
14	não obrigada, ^{deixou} quer beber vinho e ela
15	aceite e beber 2 litros e também homem.
16	
17	Depois 2 horas e ficou porre muito
18	ai que ele disse vamos embora para casa
19	antes? ela disse vamos e levou digirir
20	ficando louco dentro carro e foi adiantar e
21	perguntada no carro e as pessoas viu e ligou
22	emergência ambulância, ir no hospital com
23	pressa quase morreram chegando ambulância.
24	
25	Depois 1 hora, que ele acordou e o
26	enfermeiro disse "Bom dia" e Gustavo disse cadê
27	minha memória do enfermeiro disse "Sinto muito
28	... da esta mente.
29	
30	

Assinatura do (a) corretor (a) _____

Apresenta conhecimento de algumas regras da Língua Portuguesa.

Fonte: Projeto de Extensão Universitária – Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos - PEU - OLEPS da UFPA.

Com relação à redação 2014016, pode-se perceber que também há nela dados que ilustram o conhecimento de algumas regras da LP, como o uso da letra maiúscula no início da

frase e o uso dos grafemas formando sílabas e palavras, mas também é possível notar a existência de diferença ortográfica com relação à norma culta da LP. Por exemplo, “as pessoas viu e ligar emergência âmbulancia” (linhas 17 e 18). Esse fator é justificado por Mendes (2016), como sendo uma consequência da assimilação de palavras através de associações entre o que se apresenta escrito e a imagem e/ou contexto. Segundo a pesquisadora essas trocas podem ocorrer devido à “ausência da rota fonológica”⁷ (MENDES 2016, p.52), por isso, os desvios ortográficos que não representam mudança no valor semântico da palavra não deverão ser considerados erros, mas sim, acertos.

Para a flexão de número, como colocado por Quadros e Karnopp (2004 *apud* MENDES, 2016), a Libras apresenta diversos processos de flexão, quase sempre identificados “como uma mudança no parâmetro do movimento, o qual é visto como acréscimo à raiz do sinal. Em “começo foi lei Associação trânsito em 11.705/2008 por isso proibidas bebidas alcoólicas com trânsitos.” (Linhas 2 a 4), de acordo com Mendes (2016), o acréscimo (destacado) do “s” no final das palavras pode ser considerado uma tentativa de flexão de número.

Outro fator que chamou bastante atenção no texto de 2014016 foi a concordância verbo-nominal (“... o Gustavo amiga dele e ele perguntou quer sair comigo, ela disse aceito sair com você. (Linhas 05 a 07). Os morfemas flexionais “ou, e” (convidou, perguntou, disse) e “o” (aceito) estabelecem a ligação entre as palavras na sentença e indicam os sujeitos das frases (ele(a), eu) demonstrando um grau elevado de interlíngua por parte do(a) autor(a) do referido texto.

Com relação à estrutura frasal, Mendes (2016) destaca que a ordem básica da Libras é a SVO (sujeito; verbo; objeto), e enfatiza que a variabilidade da ordem não é aleatória. Segundo a pesquisadora, tal variabilidade muitas vezes é motivada pela interação de diferentes fenômenos sintáticos. A autora ainda ressalta que, ao atingir o nível III da interlíngua, o surdo consegue elaborar estruturas frasais próximas das encontradas na LP. Tal fato pode ser identificado no texto de 2014016, como comprovam as seguintes frases: “... ele disse vamos

⁷ Segundo Feliciano *et al.*, (2013), quem ouve tem como base a rota fonológica (a relação letra-som), o que significa que a informação é levada ao cérebro por meio do recurso auditivo – ao conhecer o som das sílabas que se unem para formar unidades de significados que são as palavras a pessoa alimenta seu dicionário mental. Quanto mais amplo for este dicionário menor será a necessidade da decifração, pois o reconhecimento da totalidade da palavra será imediato. Dessa forma, o surdo não usa a rota fonológica, sendo as palavras processadas como um todo e o reconhecimento é feito de forma lexical. De acordo com os pesquisadores, é como se o não audiente percebesse o “desenho” da palavra e assim fizesse a memorização no dicionário mental. Por isso, é necessário que o surdo faça a relação do “desenho” com alguma experiência e assim transforme a palavra em significado sem conhecer seus sons.

embora para casa amor?” (linhas 14 e 15), “ele acordou e enfermeiro disse “Bom dia” e Gustavo disse cadê minha namorada enfermeiro disse “Sinto muito... ela está morto.” (linhas 21 a 23).

No que concerne à análise geral dos textos, foi possível observar que as principais características da escrita dos surdos evidenciam marcas de estágios sucessivos de interlíngua, por isso, há a representatividade na falta de padrões gramaticais; trocas na ordem das palavras na sentença; falhas na concordância nominal e verbal; construção de frases nominais e de sentenças incompletas; ausência de sinais de pontuação e de termos sintáticos; construções inadequadas com tópico e comentário; estrutura sintática inadequada; uso inadequado do verbo e dos elementos gramaticais; problemas na flexão verbal e na marcação do plural; inadequações no uso da partícula negativa, troca de letras e não uso de parágrafos. É necessário ressaltar que o surdo está aprendendo a LP enquanto L2 e conforme Silva (2001, p. 88) “(...) as pessoas bilíngues, ao participarem de uma instância interativa monolíngue, nunca desativam totalmente a outra língua. Geralmente uma é tomada como base, a outra é convidada (participante como recurso por meio de diferentes mecanismos de alternância e justaposição)”.

Faz-se necessário ressaltar que os diversos textos coletados apresentam níveis variados de interlíngua. Nas redações, cujos surdos pertencem ao primeiro nível, são predominantes as estratégias de transferências da estrutura da Libras para a escrita da LP, não havendo nenhuma ou poucas características da estrutura da LP. Dessa forma, ocorre a predominância de frases sintéticas (geralmente nominais); problemas nas flexões nominais e verbais; a ausência ou inadequação de elementos gramaticais e de verbos; construções inadequadas com tópico e comentário ou na ordem SVO. Porém é necessário destacar que, apesar de tais características, é possível, em grande parte das vezes, atribuir sentido às redações. A exemplo e, tendo como base os textos por nós analisados, segue a seguir o quadro referente ao primeiro nível de interlíngua:

Quadro 5: Níveis variados de interlíngua - primeiro nível

<p>“A parte motivadores nos conhecimentos no Brasil da lunga Português que tema as mundo no países e proposta direito humanos do Brasil”</p> <p style="text-align: right;">(Redação 2014010, linhas 01 até a 04).</p>
<p>“Diante deste acidentes do trânsito, pois o crescimentos das mortes no acidentes...”</p> <p style="text-align: right;">(Redação 2014019, linhas 01 até a 02).</p>
<p>“... os perigos do acool bebe sempre é pessoal más preocupante do Bafometros...”</p> <p style="text-align: right;">(Redação 2014017, linhas 17 até a 18)</p>

Fonte: Textos analisados pela pesquisadora

Já nas escritas pertencentes ao segundo nível de proficiência é possível observar uma mescla de elementos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais e da LP. É comum a justaposição de elementos da L1 e da L2, originando uma sintaxe indefinida; há o emprego de elementos gramaticais, do verbo e das flexões nominais, às vezes da forma correta, às vezes de forma inadequada; também é possível perceber a presença de algumas construções nominais. Nesse nível, é possível conferir sentido às redações, principalmente se elas forem relacionadas ao contexto em que foram produzidas. A exemplo, o quadro referente ao segundo nível de interlíngua:

Quadro 6: Níveis variados de interlíngua - segundo nível

“Quantos pessoas que bebe muito álcool fica embreagado vai dirigir depois fica com sonho depois vai acontecer acidentes.”	(Redação 2014018, linhas 01 até a 02).
“Pessoa embreagado não pode Bafômetro..”	(Redação 2014013, linhas 03 até a 04).
“Aprovaram o uso dos exame da lei seca...”	(Redação 2014001, linha 13).

Fonte: Textos analisados pela pesquisadora

Quanto às estruturas que se enquadram no terceiro nível, percebe-se que apresentam um emprego mais consistente da gramática da LP, em seus níveis morfológico e sintático, usando, de forma mais adequada, os verbos, as flexões nominais e elementos gramaticais e utilizando períodos compostos por coordenação e subordinação, além de apresentarem um vocabulário mais diversificado, como no quadro a seguir, referente ao terceiro nível de interlíngua:

Quadro 7: Níveis variados de interlíngua - terceiro nível

“... o Gustavo convidou amiga dele e ele perguntou quer sair comigo, ela disse aceito sair com você.” ..”	(Redação 2014016, linhas 05 até a 07).
“... ele disse vamos embora para casa amor?...”	(Redação 2014016, linhas 14 até a 15).

Fonte: Textos analisados pela pesquisadora

Dessa forma, é possível afirmar que na aplicabilidade de ensinar as habilidades discursivas, textuais e os conhecimentos linguísticos, o docente não deve desconsiderar o entendimento das especificações de cada discente surdo, para isso é preciso aplicar uma comunicação inclusiva e oportunizar um ambiente de aprendizagem em que favoreça essa troca de conhecimentos. Não é suficiente ser um professor gentil, atencioso, se não se proporciona o desenvolvimento e a autonomia da comunicação da LP e da LS.

Ao profissional de educação cabe um olhar humanizador e o saber diferenciar as produções textuais (escritas) tendo como ponto de partida a prática, o diálogo da LS, com suas especificações, respeitando sempre a possibilidade e limitação vivenciada por cada aluno, valorizando sua identidade surda, bem como suas limitações e não cometendo injustiças e até mesmo criando pressupostos de não aceitação da segunda língua.

É necessário enfatizar que é por meio da Libras que os surdos atribuem sentido ao que leem em LP; na educação de surdos, metodologias bilíngues possibilitam a empregabilidade de resultados entre as duas línguas de forma positiva. O fato é que não devemos enxergar o ensino da língua como uma dicotomia entre erro e acerto, e muito menos trabalhar o ensino da LP como um código a ser absolvido.

Assim, pode-se afirmar que a melhor forma de os surdos alcançarem números positivos no que se refere à aprendizagem da LP escrita é proporcionar a eles a aprendizagem da Libras desde a infância.

Um detalhe a ser observado é a importância do fator maturacional na aprendizagem da segunda língua, mas, principalmente, do domínio de uma LM, que muitas vezes está fortemente relacionado à motivação familiar: “As crianças surdas necessitam de estimulação especial em casa.” (GOLDFELD, 2002, p. 131). Tal motivação é de suma importância no processo de aquisição de uma LS por parte do surdo, o que facilitará a aquisição da escrita de uma LO auditiva.

A família e educadores devem, dentro da responsabilidade/amor, propiciar ao surdo um espaço ambiental e adaptações viáveis para que ele descubra seu novo mundo ou sua nova liberdade de comunicação, uma vez que em nível de Estado muito há a desejar.

Esse amor não deve ser entendido como excesso de paternalismo que tanto mal faz, impedindo o surdo de alçar voos às conquistas, mas, sobretudo, deve ser o amor/respeito que não os destitui da condição de ser humano atuante e não os rotula de inválidos, pois a verdadeira invalidez está na mente de quem não tem e não sabe transmitir otimismo e coragem. As maiores limitações são as que são criadas em termos de afirmações psíquicas. Quantas vezes são dados contornos catastróficos a problemas tão fáceis de serem resolvidos. As conquistas do direito em

favor do aprender, ensinar e socializar são paradigmas incontestáveis. Essas mudanças deveriam garantir o direito de saber e aprender possibilitando acesso a todos os cidadãos surdos à comunicação de forma integral e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral desta pesquisa que foi investigar o processo da expressão escrita dos surdos que têm a Libras como L1, buscamos responder, a seguir, a pergunta norteadora da pesquisa posta como propulsora para compreensão da temática proposta, a saber, ‘Qual o papel da Libras na produção escrita dos surdos concluintes do ensino médio?’

Na direção dessa pergunta, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar as habilidades textuais e discursivas adquiridas e utilizadas pelos surdos para produzir sentido em textos de redação; 2) descrever o funcionamento da linguagem e da interlíngua na produção escrita desses surdos concluintes do ensino médio; e 3) identificar e descrever os padrões de regularidade e/ou de ocorrência, que regem a apresentação e organização das informações no texto desses surdos.

Para responder ao questionamento e contemplar os objetivos elencados foi delineada uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa de base descritiva que considerou a escrita espontânea do surdo e a legitimidade dessa escrita. Para isso, foram analisadas dezoito redações escritas por surdos que participaram do projeto de extensão universitária – Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS), ofertado pela Universidade Federal do Pará.

Em um primeiro momento, a pesquisadora entrou em contato com a UFPA e solicitou as redações produzidas pelos surdos que fizeram parte do projeto. Entre as produções, foram feitas comparações para identificar padrões e elementos de similaridades próprias da interlíngua.

Em seguida, a partir dos Eixos de integração considerados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC de Língua Portuguesa) e buscando definir um padrão de análise em que os excertos das produções escritas pudessem aparecer de forma mais categorizada propiciando condições de análises nos moldes da linguística descritiva, foi elaborado o instrumento de referência que levou em consideração três eixos principais: Eixo 1, as habilidades discursivas - (argumentação, modalização, síntese, intertextualidade); no Eixo 2, as habilidades textuais (coesão, coerência, adequação ao tipo e ao gênero) – elementos de retomada, e, no Eixo 3, os conhecimentos linguísticos – (Funcionamento da linguagem com base nos usos) – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão.

Aspectos detalhados em cada um dos eixos foram sistematizados em quadros que apontaram as habilidades textuais e discursivas adquiridas e utilizadas pelos surdos para produzir sentido em textos de redação. Também foi possível detectar a presença da interlíngua na produção escrita dos surdos participantes.

Após a aplicação do instrumento, foram feitas as análises das produções textuais. Tais análises foram feitas por meio de comparações, identificação de elementos comuns e diferentes, no nível morfológico e sintático. O resultado foi organizado em gráficos (que foram apresentados) que demonstraram o percentual de ocorrência de cada um dos três eixos tratados na análise e o seu respectivo resultado descrito e analisado à luz da fundamentação teórica da pesquisa.

No decorrer da análise, sempre levamos em consideração o fato de a Libras e a LP apresentarem organização linguística totalmente distinta, pois a primeira é visuoespacial e a segunda oral auditiva.

Outro detalhe a ser considerado foi o fato de a escrita do surdo evidenciar marcas de estágios sucessivos de interlíngua. É preciso ressaltar que os textos produzidos através da interlíngua podem apresentar características que o levam a se enquadrar na forma mais espontânea até a mais formal. Isso acontece porque as habilidades para o uso comunicativo e o conhecimento formal das regras da língua variam de acordo com o contexto linguístico e a situação.

No que se refere ao progresso na L2, este se apresenta como resultado da apropriação de novas regras da língua que está sendo aprendida e, para que tal progresso aconteça, é imprescindível a participação em variados tipos de discursos.

Respondendo a nossa pergunta norteadora, os resultados obtidos por meio desta pesquisa, indicam que a Libras, enquanto L1 do surdo, é extremamente importante para o desenvolvimento da produção escrita em LP, enquanto L2 dos não audientes. Segundo Pereira (2014), a exposição a textos na LP, interpretados na Libras, pode atribuir aos discentes surdos sentido ao que leem e produzir sentido ao que escrevem. Para tal, eles precisam contar com o conhecimento de mundo e de LP. Na ampliação do conhecimento de mundo, a Libras exerce um papel de suma importância, na medida em que permite a discussão de qualquer assunto.

Assim, pode-se dizer que, as habilidades na escrita dependem da aquisição da L1, e a inclusão do surdo no ambiente educacional não somente incentiva a inclusão social, como interfere no aprendizado bilíngue. Vale ressaltar que se faz necessária a presença de profissionais bilíngues e do tradutor/intérprete de LS nos ambientes educacionais, para que o surdo tenha acesso integral e efetivo a todas as metodologias de aprendizado.

Outro detalhe a ser frisado, é que, ao elaborarem, sem apoio da oralidade, textos com sentido, os surdos comprovaram que têm a capacidade de se apropriarem de uma L2 e mostraram que são capazes de atribuir sentido ao que leem e produzir sentido ao que escrevem.

Assim, ao analisar os textos, conclui-se que as dificuldades encontradas pelos surdos no que se refere à escrita requerem como solução: a qualificação profissional do educador; o uso de metodologias adequadas no que se refere ao ensino da LP ao aluno surdo; o rompimento de estigmas e preconceitos existentes na relação da escrita desses alunos; a adoção da valorização do texto e não das palavras isoladas, da compreensão na leitura e não apenas da decodificação sem sentido; o ensino da LP enquanto L2 do surdo e aprendizagem da Libras enquanto L1.

Enfim, apontamos para a necessidade de novos estudos a partir da temática abordada. Seria conveniente o desenvolvimento de outras pesquisas problematizando a busca de se instigar os profissionais da área de educação e inclusão social a se questionarem e reavaliarem as metodologias utilizadas no desenvolvimento e aplicabilidade da escrita no cotidiano de aprendizado do surdo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. G. “Surdos”, “Surdos” ou deficientes auditivos: ideologias linguísticas em conteúdos veiculados em blogs sobre a surdez e os surdos. Viçosa Minas Gerais-Brasil 2019. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/28345/1/texto%20completo.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2021.
- ALVES, M. M. Variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa. Edição atual - *Anais do SIELP*, Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2568.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- ANDRADE, T. R. **Pronomes Pessoais na Interlíngua de Surdo/a Aprendiz de Português L2 (escrito)**, 2016. Disponível em: <<https://core.ac.uk/display/80746791>>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- ANTHONY, E. M. **ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICA**. Ano 5, n. 5, 1/2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&Itemid=16>. Acesso em: 01 out. 2021.
- ARAÚJO, R. G. **Um caso de interlíngua e atrito linguístico de imigrantes e aprendizes de italiano**. USP, s/d. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno06-16.html>>. Acesso em: 14 dez 2019.
- BARROS, M. E. PRINCÍPIOS BÁSICOS DA ELiS: ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS. *Revista Sinalizar*, v.1, n.2, p. 204-210, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJ7GFbFYNhyioAzC3z6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1636009435/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.revistas.ufg.br%2frevsinal%2farticle%2fdownload%2f38881%2f22322/RK=2/RS=pHehSSR7oA4Kyfa4g4DhMGx64pk->>. Acesso em: 01 out. 2021.
- BARROS, M. E. **ELiS - Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. Florianópolis/SC, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91819/249018.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>>>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BENTES, J. A. O.; BENTES. R. N. S. Materiais do Ministério de Educação do Brasil: das concepções de linguagem às políticas linguísticas para o ensino de surdos. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019 – Publicação Contínua. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38402/html/>>. Acesso em: 25 set. 2021.
<https://doi.org/10.5902/1984686X38402>

BERNARDES, R. **Estudos do léxico da libras**: realização dos processos flexionais na fala do surdo. Uberlândia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31252/3/EstudosL%C3%A9xicoLibras.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2021.

BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. **ReVEL** v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/6ecf02602b4f746097e5749734cfd433.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BNCC, 2017. Disponível em: <<http://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2017/07/bncc-versao3.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Constituição de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_antecedente1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 20 dez. 2021

BRASIL. Lei 10172. Aprovação do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/205855325/lei-13146-15>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Lei 14191 de 2021 que discorre sobre a educação bilíngue dos surdos. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-4--inc-III>>. Acesso em: 20 dez. 2021

BRITO, L. F. **A Língua Brasileira de Sinais**. v.1. p. 16, 2016. Disponível em: <<https://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/gramatica-libras.pdf>>. Acesso em: 14 dez 2019.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/266520721/A-APROPRIACAO-DA-ESCRITA-POR-CRIANCAS-SURDAS-USUARIAS-DA-LINGUA-DE-SINAIS-BRASILEIRA-Sonia-Maria-Dechandt-Brochado>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BROCHADO, S. M. D.; PINHEIRO, C. L. Processos de referenciação em relatórios de estágio de surdos: descrição e contribuição ao ensino. *In*: SIELP, v. 2, n. 1, 2012, Uberlândia **Anais** do SIELP: EDUFU. ISSN 2237-8758. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anais/dosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_279.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

CEALE. Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sistemas-de-escrita>>. Acesso: 10 out. 2021.

CORRÊA, A. M. S; NASCIMENTO, A. J. B.; VIEIRA, M. L. A. A avaliação do aluno surdo na escola regular. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 20-29, set/dez. de 2016. <https://doi.org/10.24219/rpi.v1iEsp.64>

DINIZ, H. G. A história da língua de sinais brasileira (libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. In: QUADROS, R. M.; TARCISIO, A. L; STUMPF, M. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: Insular, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/178905/Ronice_Muller_de_Quadros%2C_Marianne_Rossi_Stumpf%2C_Tarcisio_de_Arantes_Leite._Estudos_da_Lingua_Brasileira_de_Sinais_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mar. 2020

DUARTE, A. S; PADILHA, S. J. Relações entre língua de sinais e língua portuguesa em materiais didáticos: a notação pelos números semânticos. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/51c265707fde530cb9d4a12e2eda287d.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

DUARTE, S. B. R *et al.* **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QkzPkkNgwTzG69wJKDzN66p/?lang=pt>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

FELICIANO, S. V. L *et al.* O USO DE RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ALUNO SURDO. **VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL** Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-008.pdf#:~:text=Por%20outro%20lado%2C%20o%20sujeito%20surdo%20n%C3%A3o%20usa,a%20palavra%20em%20significado%20sem%20conhecer%20seus%20sons>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais - Libras. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**. São Paulo, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732013000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2019.

FELIPE, T. A. Libras em contexto. **Curso básico livro do estudante**. 8. ed., Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/libras-contexto-estudante.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavra na libras. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2, p.200-217, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.
<https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.803>

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**, 2003. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FERNANI, D.C.G. L *et al.* Análise do desenvolvimento psicomotor em indivíduos com deficiência auditiva. **Colloq Vitae** 2014 set-dez; 6(3):19-26. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/231158472.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2021.
<https://doi.org/10.5747/cv.2014.v06.n3.v107>

FERREIRA JUNIOR, F. G. F. Uma interlíngua conexionista. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 46(2): 219-231, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a06v46n2.pdf>>. Acesso em: 27 dez 2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132007000200006>

FREITAS, G. R; MARANHÃO, T. L. G; FÉLIX, W. M. **A Deficiência Auditiva e a possibilidade de Inclusão no Mercado de Trabalho**. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/685/971>>. Acesso em: 27 out. 2021.

FRIZZO, C. E. **O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo**. Ijuí, 2013. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2170/TCC%20Final%20Celina%20Eliane%20Frizzo.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

GODOI, E. Níveis linguísticos da Libras: do sinal à fase. *In*: GODOI, E; LIMA, M. D; ANDRADE, V. A. B. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: a formação continuada de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2016. Disponível em <http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_lingua_brasileira_de_sinais_v3_2016_0.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

GOES, A. M; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da língua brasileira de sinais. *In*: **Coleção UAB - UFSCar - Língua brasileira de sinais - Libras**. São Carlos, 2011. cap. 4, p. 65-82. Disponível em: <https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2 ed. São Paulo: Editora Plexus. 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=bM_MhU5SUWsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 04 out. 2021.

GONÇALVES, A. R. **Produção escrita de alunos surdos de escola inclusiva: um estudo contrastivo português / libras**. Uberlândia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/27263/1/Produ%C3%A7%C3%A3oEscritaAlunos.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2021.

INES. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

JUNIOR, F. G. F. Uma interlíngua conexionista. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 46(2): 219-231, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a06v46n2.pdf>>. Acesso em: 27 dez 2019.

KLEIN, M. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador**. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://cultura-sorda.org/movimentos-surdos-constituicao-do-surdo-trabalhador/>>. Acesso em: 27 set. 2021.

LEITE, T. A. O futuro dos estudos das línguas (de sinais). *In*: QUADROS, R. M.; TARCISIO, A. L; STUMPF, M. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: Insular, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/178905/Ronice_Muller_de_Quadros%2C_Marianne_Rossi_Stumpf%2C_Tarcisio_de_Arantes_Leite._Estudos_da_Lingua_Brasileira_de_Sinais_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mar. 2020

LEITE, T. A. **Leitura e Produção de textos**. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/leituraEProducaoDeTextos/assets/372/TEXTO_BASE_-_LPT_-_2010.doc.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MARTINS, V. R. O letramento para estudantes surdos. *In*: **letramento para o estudante com deficiência**. 2018. Disponível em: <https://www.cleesp.ufscar.br/arquivos/Ledef_Letramento_eBook.pdf#page=60>. Acesso em: 20 out. 2021.

MENARBINI, A.; TAVARES, M. A alfabetização, o letramento e a docência: reflexões necessárias. **Cadernos de Pós-graduação**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 194-206, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18423/8584>>. Acesso em: 09 set. 2021. <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18423>

MENDES, T. P. **Avaliação dos textos escritos por surdos (as): reflexões para fundamentar o trabalho docente**. Cajazeiras - Pb 2016. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/230/3/TATHIANE%20PEREIRA%20MENDES%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PROLETRAS.%202016.pdf>>. Acesso: 16 out 2021.

MEURER, J. L.; DELLAGNELO, A. K. **Análise do Discurso**. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/analiseDoDiscurso/assets/495/Texto_base_AnalisadoDiscurso.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021

NASCIMENTO, G. R. P. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. Recife, 2008. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/7222/1/arquivo3553_1.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

NASCIMENTO, L. R. S.; COSTA, E. S. **A importância da escrita da língua brasileira de sinais por meio do sistema *signwriting***. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1838>>. Acesso em: 09 set. 2021.

OCHIUTO, E. F. A. S.; CONSTÂNCIO, R. F. J. A aquisição da libras como l1 e da língua portuguesa como l2 para surdos: uma visão funcionalista. **Polifonia**. Cuiabá-MT, v. 25, n.39.2, p.183-302, setembro-dezembro, 2018. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GpPORLIBRAS/Aquisicao_Libras_L1_Portugues_L2_-_Funcionalismo.pdf>. Acesso em: 02 jan 2021.

PERCEGONA, M. S. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua**. 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/percegon.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

PEREIRA, L. N. Fatores compartilhados no processamento de leitura em L e L2. *In*: Pereira, V. W.; GUARESI, R. **Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=8ZqZcPVWJawC&oi=fnd&pg=PA76&dq=o+que+%C3%A9+L1+e+L2&ots=0gwXoNNQI-&sig=_V9JVnZ1DzLzkW-3cMbijxvQqks&redir_esc=y#v=onepage&q=o%20que%20%C3%A9%20L1%20e%20L2&f=false>. Acesso em: 09 jan. 2021.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP**. V. 1, n. 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19377.pdf>>. Acesso em: 25 de jul 2021.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis, janeiro de 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecao/LetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua_de_Sinais_II_para_publicacao.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

RIOLFI, C. R. **Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo, 2019**. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100514>. Acesso em: 29 dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0162>

SALETE, M. Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana. *Anais* do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/G%C3%8ANERO\(S\)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/G%C3%8ANERO(S)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2021.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 1 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica>>. Acesso em: 21 set. 2021.

SANTOS, E. C. R. **A interdisciplinaridade em sala de aula: processamentos cognitivos em atividades de interpretação textual**. 2019. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/34550/26914>>. Acesso em: 29 set. 2021.

SANTOS, E. R. O ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos, *Anais* do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/309353358/O-ENSINO-DE-LINGUA-PORTUGUESA-PARA-SURDOS-UMA-ANALISE-DE-MATERIAIS-DIDATICOS>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

SANTOS, F. M. A. **O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras**. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10970/1/Dissertacao%20Fernanda%20dos%20Santos.pdf>><<http://www.inventario.ufba.br/08/O%20processo%20de%20aprendizagem%20corrigido.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SANTOS, F. M. A. **Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa.** 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10970/1/Dissertacao%20Fernanda%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2020

SANTOS, G. S. **Produção de Textos Paralelos em Língua Portuguesa e uma Interlíngua de Libras.** Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9489/1/000481141-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SANTOS, G. S.; SILVEIRA, M. S.; ALUÍSIO, S. M. **Produção de Textos Paralelos em Língua Portuguesa e uma Interlíngua de Libras.** Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6994/2/DIS_GUILHERME_SPOLAVORI_DOS_SANTOS_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 27 de nov. 2021

SANTOS, V. B; MAEDA, R. M. A. Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito pelo aluno surdo na perspectiva do bilinguismo. **Revista Rascunhos Culturais.** Coxim, MS, v. 2, n. 4, p. 1 – 224, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/06/Rascunhos-Culturais-V2-N4.pdf#page=27>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Disponível em: <<http://paginapessoal.utfpr.edu.br/gustavonishida/disciplinas/linguistica-geral/SAUSSURE%20-1916-%20Curso%20de%20Linguistica%20Geral.pdf/view.>>. Acesso em: 27 de jun 2021

SILVA, A. J. S.; SILVA, J. M. Produção de textos multissemióticos no ensino de língua portuguesa: possibilidades para o letramento multimodal. *Anais do SIELP* – v. 5, n.1. 2019. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4611>. Acesso em: 27 jun. 2021

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

SIQUEIRA, A. S. N. **Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?** Manaus, 2015. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4821/2/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Ariela%20Soraya%20do%20Nascimento%20Siqueira.pdf>>. Acesso em: 27 de jun 2021

SOUSA, W. P. A. **A construção da argumentação na língua brasileira de sinais: divergência e convergência com a língua portuguesa.** João Pessoa, 2009. Tese (Doutorado) – UFUPB/PROLING. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6480/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SOUZA, C. T. R. **A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa.** São Carlos-SP 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11391/SOUZA_Christianne_2019.pdf?squence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SOUZA, G. S; SANTOS, M. R. P; LENDL, A. Argumentação em discursos escritos em língua portuguesa como L2 por professores surdos usuários de Libras. **Revista Escrita**, n. 22, 2017. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28838/28838.PDF>>. Acesso em: 20 fev. 2020. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.28838>

SOUZA, J. A. **Inclusão do aluno com síndrome de down no ensino regular.** Nova Andradina – MS, 2008. Disponível em: <<https://juhlyanasouza.blogspot.com/2010/01/monografia-inclusao-do-aluno-com.html>>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

SOUZA, K. P. F; SILVA, W. P. **Adequação lexical como demonstrativo de competência comunicativa escrita no gênero redação.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/robertob,+008_Letras-58_Artigo08_002.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021. <https://doi.org/10.5902/2176148532578>

SOUZA, T. A. F. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na língua brasileira de sinais (libras).** Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/113529786-A-relacao-sintatico-semantica-dos-verbos-e-seus-argumentos-na-lingua-brasileira-de-sinais-libras-volume-i-t-anya-amara-felipe-de-souza.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, v. 1, novembro 2006. 01–10. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/viewFile/3837/2144>>. Acessado em 09 jan. 2021.

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** Flórianópolis, 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/71166603-Universidade-federal-de-santa-catarina-curso-de-educacao-a-distancia-licenciatura-letras-libras-historia-da-educacao-de-surdos-autora-karin-strobel.html>>. Acesso em: 09 set. 2021.

TEIXEIRA, C. M. **Instituto Santa Terezinha: onde os surdos aprendem a ouvir e os mudos a falar.** São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/35423278/INSTITUTO_SANTA_TEREZINHA_ONDE_OS_SURDOS_APRENDEM_A_OUVIR_E_OS_MUDOS_A_FALAR>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TEZANI, T. C. R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Disponível em:
<https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaitezani.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

VALENTINI, C. B; BISOL, C. A. **Surdez: o desafio da leitura e da escrita. Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011.** Disponível em:
<http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Escrita_Texto.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

WIKIPEDIA< https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_dos_surdos_no_Brasil>. Acesso em: 05 out. 2021.

ŻACZEK, M. **A língua portuguesa para falantes de polaco: transferência da língua nativa para a língua estrangeira em processo de aprendizagem - o erro lexical e o erro gramatical, 2012.** Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12205/1/ulfl149986_tm.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ZAJAC, S. **Questões sobre o ensino de língua portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas.** São Paulo, 2011. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_7c3053e6e8da2da286871885860a8225>. Acesso em: 10 jan. 2021

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TEXTO MOTIVADOR UTILIZADO NA PESQUISA



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dprf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.operacaoleisecarj.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleisecarj.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

APÊNDICE 2: INSTRUMENTAL SEMI ESTRUTURADO PARA ANÁLISE DOS TEXTOS.

Eixo 1 - Habilidades discursivas - (argumentação, modalização, síntese, intertextualidade)

1) Utiliza pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

2) Apresenta operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro, por exemplo: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

3) Apresenta uso de recursos persuasivos como a elaboração do título, modalizadores, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação, compreendendo seus efeitos de sentido (Habilidades discursivas).

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

4) Utiliza modalização por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

5) Utiliza modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”)?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

6) Explora recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento levando em conta o contexto de produção?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

7) Estabelece relações entre as partes do texto, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organi-

zando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

8) Utiliza os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, denotando como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

Eixo 2 - Habilidades textuais (coesão, coerência, adequação ao tipo e ao gênero) – elementos de retomada

1) Utiliza recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto); substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

2) Utiliza períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

3) Utiliza mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc.?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

4) Utiliza os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

5) Utiliza vocabulário lematizado do português organizado na estrutura da sintaxe da Libras e/ou simplificação de sentença (padrão); Simplificação de sentenças com uso de palavras-chaves?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

6) Organiza o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

7) Faz uso de regras e normas da norma-padrão em situações de escrita nas quais ela deve ser usada, estabelecendo relação entre os períodos, compreendendo a centralidade da mensagem/informação.

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

8) Identifica-se marcas de cópia do texto da Proposta de Redação (texto motivador)?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

Eixo 3 - Conhecimentos Linguísticos – (Funcionamento da linguagem com base nos usos) – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão

1) Escreve palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

2) Pontua texto adequadamente?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

3) Utiliza a função e faz, adequadamente, as flexões de substantivos e adjetivos?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

4) Utiliza a função e faz, adequadamente, as flexões de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

5) Emprega as regras básicas de concordância nominal e verbal na produção de texto?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

6) Identifica-se no texto a estrutura básica da oração (SVO): sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

7) Identifica-se no texto a estrutura frasal topicalizada (Tópico comentário)?

() Sim; () Sim, parcialmente; () Raramente; () Não

8) Apresenta uso de efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.

APÊNDICE 3 – TEXTOS ANALISADOS

REDAÇÃO

2014001
Nome do aluno(a)

Oficina de
Leitura e Escrita
de Português
para Surdo

Faiz Seca ao volante mundo acidentes.
 Faiz Seca ao volante, utilização de bebidas alcoólicas
 mundo acidentes de trânsito dirigir, alcoolizado e crime
 e poder da cadeia carro perdeu bebidas ilegal tendem-
 cia de crescimento de mortes no trânsito.
 A sociedade para os perigosos do beber do álcool
 associado à dirigir ônibus, carro, motorista, causam
 mundo crime acidentes de trânsito.
 Os estados mundo acidentes trânsito de mortes
 todos, atendimento hospital muito desleando trabalho
 do ambulância mundo acidentes trânsito, vítimas
 de acidentes nos mundos.
 Apreveram o uso dos exame da lei seca ex-
 pônentes. Média não de redução vítimas fatais e
 no Brasil. Repulsão magnético a beber, dirigir e
 usar um táxi depois de beber perdeu dirigir carro.
 Táxis procura pegar o carro, cada lanternas de-
 cumento pessoas. Pessoas que beber muito perden
 carro trânsito.
 Últimas fugiu embora carro porque antes perden
 carro fraco e mortes mundos no Brasil.
 No Brasil seque sua homens grupos por beber
 porre andar perden trânsito. Brigou seque eles
 porradas embora carro perde trânsito. Eles fugiu
 embora carros perden mortes trânsito.
 Foi acontecer pq urado muito seque e be-
 ber bar acabou sai para pegar carro dirigir
 Eles homens ladrão pegar o carro mata
 beber homens dentro carro mortes.
 Pessoas difícil, Meus Deus muitos choros famílias

Assinatura do (a) corretor(a) _____



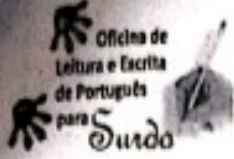
REDAÇÃO

2014002

Nome do aluno(a)

1	"Leis Secas ao Volante".
2	As pessoas que ir a festa, a bebida alcoolizadas o vinto,
3	carreira. mas ele ja sabia a lei "NÃO DEIXA a bebida" não proibida.
4	a dirigir, a terminar e a festa vai chamar um taxi depois
5	de beber, volta para casa.
6	O homem tem um a historia e a vida dele? Eu tenho um a
7	esposa, uma filha tinha 5 anos. Eu to e responsável a dirigir,
8	a juntos minha esposa, também uma filha in a bar. O que aconteceu?
9	O homem embriagado muitos, a esposa tenta a punar a bebida
10	alcoolicas não conseguiu, não quer ir a dirigir, mulher fique
11	medo, porque o acidente um filha. o homem in a dirigir e carro
12	muito rapido, esposa disse: para o por favor e deixar o acidente
13	na filha. Ele despreza a esposa, o que houve? O carro acidente
14	o sofreu, a chegar ambulância o medico falou para esposa tamb.
15	em a sua filha na morte, o homem sozinho e sofreu muitos.
16	A mulher tem um a vida dela, eu bebida alcoolizadas consigo,
17	muitos, eu dirigir juntos minha amiga e rapido muitos a policia
18	para o carro, a policia manda a mulher o bufeitos muito alta
19	na a prego.
20	As pessoas a utilização de bebidas alcoolizadas e responsável
21	dos acidentes de trânsito, mas os perigos do alcool por motoristas
22	também a dirigir eu chamar um Taxi. o Governador Federal manda
23	a lei seca ao volante, e importante a lei.
24	Eu tenho obedecer a lei muitos, e importante a lei
25	a seca ao volante.
26	
27	
28	
29	
30	

Assinatura do (a) corretor (a) _____



REDAÇÃO

2014004
Nome do aluno(a)

1 Sobre ser a ao volante minha vida é uma história algumas coisas,
 2 em passado pessoa etc uso do álcool por motoristas toda coisa
 3 marca sua dirigir sabe de etilômetros varias um bus, carro
 4 moto etc...
 5 De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de
 6 Tráfego (ABRAMT), o muíto de bebida dirigir embriagado
 7 velocidade e metade das mortes essa relacionada em
 8 uso de álcool em bafômetro, porque si vai prisão 30 dias
 9 sim, etc. é que respeito direção humana simples, pode
 10 acontecer acidente.
 11 A pessoas etc sobre com etc mudar uso de álcool v.v
 12 pega taxi certo primeira vez uma vamos ¹¹ca a eles
 13 não trânsito uma sorinha varias pessoa
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22
 23



REDAÇÃO

2014005

Nome do aluno(a)

1	As pessoas muito mais nos acidentes e morte das mortes
2	segundo o ministério da saúde está relacionada ao uso do
3	alcoól por motoristas, mas falta o respeito no trânsito
4	não deixa a bebida mudar o seu destino dirigir des-
5	colizado e assim e pode dar cadeia.
6	pois precisa respeito a lei, quando pessoas bebem
7	muito rápido o carro não acontece bater as pessoas
8	ta morte, muito difícil, melhor precisa ir chamar o
9	táxi.
10	a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por
11	30% dos acidentes de trânsito; precisa importante urgente
12	emergência ligar 991, mas muito errado, precisa
13	urgente a lei, agora tem polícia vai pessoa caso
14	metro pode ser multa ou cadeia.
15	as pessoas não responsável dirigir, a lei não
16	muito difícil acontecer no acidente, para evitar
17	a tendência de crescimento de mortes no trâm-
18	ito, era necessária uma ação energética.
19	no trânsito muito acontece sobre a acidente
20	muito triste, e descer na paz, viver a amor
21	respeito no trânsito.
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Assinatura do (a) corretor (a) _____

REDAÇÃO

2014008

Nome do aluno(a)



O Brasil - no trânsito, mas tem que ~~brasilera~~
 o tudo de bebendo e cuidar pessoal não
 deixa a de trânsito fala que isso lá - se
 como se ter tudo brasileira porque de é
 mal deixar trânsito, bem faz uso o tempo
 embriagado de ter mas beber mais a tudo
 melhor a olho e dirigir lado ela um pouco
 ocupado, mas cuidar no mostra taxi é
 longe. Rapidamente muito Então no base
 de faz mal coisa é muito carro cidade de
 do mundo trânsito tudo Beber muito
 que deixar qualquer fazer sua vida bem a
 bebendo muito cuidar mostra é ver cidade
 dirigindo grande bater muito sinto, Fim
 fala porque já lá explica tudo coisa
 de mostra brasileira, o trânsito mas
 porque cidade que bebendo muito faz
 mal - se embriagado de carro a mostra
 pessoal. ver mas porque coisa melhor ter
 rápida, fala que se como é trânsito
 que mundo tem brasileira mapa na
 cidade de mal - se é dirigir e cidade
 bater grande muito carro policial mostra
 bater, fala como pergunta é culpa chonda
 de mesma lá se a realmente precisa
 é beber louco erro bater assim como que
 isso pagar vez de beber muito fala que
 pergunta cada mostra larga mas peso -
 se lembro como carro dirigamente é
 cidade tudo bravo é certa, Fim

Assinatura do (a) corretor(a) _____

REDAÇÃO

2014010

Nome do aluno(a)



1 A parte motivadora nos conhecimentos no
 2 Brasil da língua Portuguesa que tem a
 3 mundo no países e proposta direitos humanos do
 4 Brasil.
 5 A pessoal bebendo de acordo com associa-
 6 ão Brasileira de medicina de trabalho de
 7 ahamet tem vítima de bebidas alcoólicas
 8 pra alcool por motoristas. Os perigos do
 9 alcool associado a direção.
 10 A passou deste a proposta da nova
 11 de milhares de eli fomenta.
 12 não pode beber porque fica porre
 13 e carro motoristas outros que bate
 14 das mortes ou quebra do corpo
 15 Porque policiais preocupado no carro
 16 pode pegar o carro para tem cadeia
 17 os policiais ver de pessoal que caras
 18 bebendo ^{por} ou ^{empresário} ~~sem~~ não bebendo não
 19 pode motorista de eutra Porque problema
 20 ou pode bem eutra motoristas de cadeia
 21 Os outros bem motoristas que não tem beber e
 22 condições normais com objetos de carro experientes
 23 para propostas chamando um táxi depois de
 24 beber.
 25 O é mesmo tempo chape metal mascarado na
 26 base do cepo.
 27 Todos dias fim de semana Todas as bebida
 28 ~~todos~~ ~~dias~~ fim de servidas passarem muito a
 29 perigar e fugisse do cepo
 30 O diri girou embriagado a pessoais que beber muito alcool.

Assinatura do (a) corretor(a) _____

REDAÇÃO

2014013

Nome do aluno(a)

1 É o perigo também dirigir o carro pater.
2 É um problema de quem não deve embreagado o
3 trânsito de quem dirigir o carro, ~~ambius~~. Pessoa
4 embreagado não pode. Bafômetro precisa medir
5 calma que todos áliaal proibo. Trânsito e o
6 mau qualquer dirigir o carro. Trânsito lei precisa
7 dirigir o carro deira embreagado. Pessoa lei
8 embreaga exame da lei seca, já pode vai pregar
9 não preso também preocupado. Homem embreagado
10 dirigir carro forte sua. A lei fazer de trânsito
11 porque. É um problema de quem embreagado precisa
12 não lei. Eles não sevelem chamar cachação. lei
13 embreaga e cuidado. lei embreagado e cuidado.
14 O trânsito precisa foi de quem a lei e dirigir o
15 carro. trânsito pode o perigo foi não sei cuidado
16 é sempre. homem pregar dirigir carro perigo.
17 trânsito ter saber pode a lei seca.

Assinatura do (a) corretor (a)

REDAÇÃO

2014015

Nome do aluno(a)



A lei da física que compromete que
 1. dois raios combinam a luz de chupão
 2. e bobchas bonia de a moda caluiraite
 3. São Paz deira riasilo de sumas Equira
 4. Pigituiraquais não disse a Bubida Mudar
 5. O seu destino de lata Bravaquira Solara
 6. Luis a Genasita sumasa Tibas i Olhaunigu
 7. ira ni em maisia dos scia dasquira frida
 8. thiasiaira Carta rigisatla Gria Xisquira
 9. doe transito muia sa diquirarda Luis b na
 10. unastaura Caria masa sa lura Piranguira
 11. Sopora sulipe na Gsiluira thiasia sia si
 12. Coita Suda vira Coluira posta Muicarárita
 13. Uistário Esquilha Filuira Luira di a sou
 14. Sedalluvama Xia diuica Diologia deira
 15. sid fira lila Luilipia Prquila Sia
 16. Riaridura sia se Xiquira Sovaria muila
 17. Conta de Energia Citrica Pia Bravaquira si
 18. Siasquira Rigiluta ricola dia rixa oi
 19. Costa marraita Riararia sa e Gria Maril
 20. ura as Geito muila lha zilo, titura Caja
 21. Equilha Luiliposi Rigataya sda muima e
 22. Mostazilla, Cajilha Carnita Suimilia as
 23. Luizza abelha Xisa nasquira Luizote
 24. Mitzata dia Rixuta Guilumimima Luira
 25. Pituzza rura oita mosta Turztaira Xia
 26. T Luasuirra diar iaxuta Mura lltasila
 27. Luagito zolo muilha Posta rrosta as il
 28. fisita Xiasura detaimina sa muilwa
 29. Sia Equila dura rrota muilha rrasito
 30. Costa Luira na Caria Cwicaça Mçaé

Assinatura do (a) corretor(a) _____

REDAÇÃO

2014016

Nome do aluno(a)

Meu Saca do volante ?
 Começo foi lei Associação trânsito em 11.10.2000
 por isso proibidos beberem alcoólicas com trânsito.

Em 2007 em 28, o Gustavo convidou amiga
 ele e ele perguntou qual seu sangue, ela
 disse aceite sair com esse.

O Gustavo digirir leva tudo com a me-
 nina porca com shopping e depois ir a
 Bar el disse que bebeu algo e menina falou
 não obrigada, homem para beber vinho e ela
 aceite e beber 2 litros e também homem.

Depois 2 horas e ficou porre muito
 ai que ele disse vamos embora para casa
 amor ? ela disse vamos e levou digirir
 ficando louco dentro carro e foi acidente e
 peguado no carro e as pessoas viu e ligar
 emergência ambulancia, ir no hospital com
 pressa quem morrem, chegou ambulancia.

Depois 1 hora, que ele acordou e a
 enfermeira disse "Bom dia" e Gustavo disse cadê
 minha namorada e enfermeira disse "Sinto muito
 ela está morta."

REDAÇÃO

2014017

Nome do aluno(a)



dirigir carro taxi pessoas de bebe também a
 copo transito bebe todas um faz passar não
 para chamar dever ser todos mudar o seu do
 destino lei por dar cadeia. não deise a
 alcoolizado e crime geral morte pessoa e
 muito cuidar perigos vitima de dirigir media
 repulsão magnético e mais nemais como foi
 Bem simples foram cada ao mesm tempo um
 de semana todas as bebidas passaram a
 pegar seu copo do conhecimento a transito
 carro os perigos do alcool bebe sempre é
 pessoal mas preocupante do bafometros por
 que para porque ser era todos muito para
 sociedade o Bem Consum. Humano seu poder
 seca pessoa vida tu vezes crescimento no do
 primeiro passo no transito errar pecado
 difícil embriagado a acidente e com seca
 cenário surgiu de morte bebe nao meu seu
 sonhar como e paz a cabou verdade
 certo brasileiro pessoa porte estado o
 país do mundo muito futuro pessoa e
 para falar mal legal com fazendo mudar
 vida causa um tempo muito Huamos todos

Assinatura do (a) corretor (a)

REDAÇÃO

2014018

Nome do aluno(a)



Quantas pessoas que bebe muito álcool fica embriagado vai dirigir depois fica com sono depois vai acontecer acidentes.

A pessoa é culpa, porque esta bebida muito, quando acabou festa, ele foi dirigir trânsito bate outro carro, pessoa se esta muito trânsito, mas ele não morre.

Ele bebe muito depois pegou carro foi dirigir trânsito, a polícia chamado ele para ver quando o bafômetro.

Não deixe a bebida fresca mudar o seu destino a dirigir alcoolizado é crime e pode dar cadeia, mas falta repita.

Porque muita gente foi hospital, porque esta aconteceu quebrou braço e perna tropei com to perna. Pessoa esta bebe, por isso foi dirigir foi aconteceu, quebrou braço e perna.

Assinatura do (a) corretor(a) _____

REDAÇÃO

2014 019

Nome do aluno(a) _____

Diante deste acidentes do trânsito, pois o crescimento das mortes
no acidentes, por entanto, neste a vem a criada nova lei seca para
respeitar pela cidadão no trânsito. Ocorre se embriagado pode
causa o risco da morte dos acidentes, e sendo segurança da corie-
dade pelo cidade do Brasil. Este desajo do beafômetro uso exame
da lei seca pode levar a multa. E tem todo direito cidadão do
brasileiro o consumo da bebidas alcóolicos.

Os Jorais do numero das lei seca se motou a realidade, no
momento, 13% do Atendimento hospitalar, e foi pouco escapou do
acidentes, 97% da aprovaram o uso dos beafômetros, as pessoas aumen-
tou a bebidas e dirigem do carro e pode causa com risco e ou
levar a multa para in cadeia, 27% de vítimas de acidentes no
Grande Rio, e pouco a maioridade das vítimas de acidentes, - 6,2%
da Média Nacional de redução vítimas fatais, maioridade de perigo
a morte por causa do acidentes na bebidas.

O ministério das Saúde é da metade das mortes pois está relaciona
da ao uso do álcool por motoristas.

Tem que a responsabilidade pela cidadão no Brasil, mais
respeito no trânsito da nova regra da lei seca, E tem
mais educação da cidadão brasileiro precisa de bem no
Brasil.

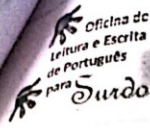
Assinatura do (a) corretor(a) _____

REDAÇÃO

2014020

Nome do aluno(a)

Brasil tudo gosta festa dança carros nomeado
 pessoa que bebe muito gosta homens também
 mulher passa mundo difícil carro bebe muito
 amigo grupo brigadeiro rua pista depois bater
 carro muito muito mais mas anos 2004
 2005 antes 2014 tem muito beber porque
 amigo chama boca lá festa bemto muito
 grande pensa muito dança amigo canta
 bebe muito mais madrugada passe passa
 nomeado legal beber pessoa jovem tudo
 compra cerveja muito bebe amigo grupo sair
 em coragem vai bebe carro nomeado rápido
 paradeira pista que acontece bater acidente
 mais muito difícil aqui tem 2014 lupa
 Brasil pago muito carros bebe tudo carro
 cuidado polícia nada vai aceitar em ver
 engarrafamento bafometro exame da lei
 se não ter bebe muito mais pegar preso
 família boa brigada não pode bebe festa
 carro milha mãe filho obediência mais entenda
 tá depois desprezo sair amigo grupo passa
 festa coisa bebe cuidado bater porque mãe
 filho obediência nada ele liga desprezo mundo
 difícil.
 precisa aviso lei falou festa bebe depois
 acabou em van carro taxi levanda para casa
 centro telefonia bater falou centro bebe
 depois carro taxi levanda casa centro legal
 lei falou não proibido carro bebe carro
 entender ok! muito obrigado



REDAÇÃO

2014021

Nome do aluno(a)

- TRABALHO ALUNO PROJATA
- TRABALHO DEPA PESSOA LIBRAS surdo quem bom ta
- CASEO Policia PARA 2017.
- E B f Professor Aluno
- futuro NAMORADA quero
- CASA muito
- Eu amigo CASANDO também
- FAMILIA obrigado
- Dirigio NÃO Embreagado
- Metado DAS MORTES quero porque todo
- MAS objetos
- ESCOLA fisica
- MASCARADO dois PARADO
- CIOMGO mensagem
- GRUDAVA PASSA forma
- momento do consumo
- depois de beber tempo
- copo durante com fim
- desse ramo do conhecimento
- porque PARA Atingir o bem como desafio
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30

Assinatura do (a) corretor (a)

REDAÇÃO

2014022

Nome do aluno(a)

A partir da leitura das textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos com-
tivados ao longo de sua formação, argumente
portuguesa sobre o tema: É fácil
apresentando propostas de intervenção que
respeite os direitos humanos.

É melado das mortes segundo o ministério
da saúde Diante deste cenário preocupante
a lei 11.903/2008 surgiu com uma enorme
missão. por estancar a tendência de crescim-
ento de mortes

Tutipas de chape e bdochas de papelão
não servem. Atilia de uma agência de
Comunicação em Bulo Horizonte foi bem
simples. de forma imperpitua para
o consumidor. Em cada lado. :

Assinatura do (a) corretor(a)

REDAÇÃO

2014023

Nome do aluno(a)

Qual o objetivo da "Lei Seca ao Volante", de acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. Em metade delas mortes. Segundo o Ministério da Saúde, esta relação é preocupante, a lei 11.705/2008 surgiu com uma missão: alertar a Sociedade Para os Perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E cabe ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e Sociedade em geral.

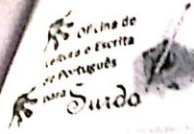
Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Assinatura do (a) corretor (a)

REDAÇÃO

2014 024

Nome do aluno(a)



Não deixa a bebida mudar o seu destino) e muito pouca
 as pessoas não respeitaram o direito, pois eles já que com-
 um acidente muito comum.

Eles já acontecem, porém, eles muito sabem acidente, que quando
 não consegue umas outras coisas.

Mais eles não respeitam. Lei Seca: se alguém que precisa im-
 portante respeito a Lei 11.705/2008 surgiu com uma medida
 mirrada: alertar a sociedade para os perigos de álcool associado
 a direção.

A Lei da física que comprova que dois polos opostos importam
 te cuidar a melhor saúde a qual precisa estar se ativar em
 um campo magnético e um dos conceitos mais populares, pois
 é residual e está certo desse nome de conclusão.

Importante chama um táxi depois ir para a casa depois um
 dia pega um carro depois levar para a casa, ou ir para um lu-
 gar que sempre dirigir.

Pois, eles usam muito bem que o respeito já não é o-
 tos da implantação da Lei Seca no Brasil, que respeito os direitos
 humanos.

Tanto um cientista - 6,27 média. Não de redução que muito
 repe com as famílias na vida, mas não presta atenção a
 casa, porque pensa em país que contém muitos.

Assinatura do (a) corretor (a)