



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS CAJAZEIRAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TATHIANE PEREIRA MENDES

**AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS POR SURDOS (AS):
REFLEXÕES PARA FUNDAMENTAR O TRABALHO DOCENTE**

**CAJAZEIRAS – PB
2016**

TATHIANE PEREIRA MENDES

**AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS POR SURDOS (AS):
REFLEXÕES PARA FUNDAMENTAR O TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Profletras –
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Campina Grande –
Campus Cajazeiras, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Letras,
orientada pela Profa. Dra. Rose Maria Leite
de Oliveira.

**CAJAZEIRAS – PB
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

M538a Mendes, Tathiane Pereira
Avaliação dos textos escritos por surdos (as): reflexões para
fundamentar o trabalho docente / Tathiane Pereira Mendes. - Cajazeiras,
2016.
63f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Letras) UFCG/CFP, 2016.

1. Educação de surdos. 2. Textos para surdos. 3. Surdos - ensino -
aprendizagem. 4. Língua portuguesa. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II.
Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 376-056.263

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e dois dias do mês de junho de dois mil e quinze, na Sala de Reuniões do CFP, reuniu-se a Banca examinadora de DEFESA de dissertação de mestrado da pós-graduanda **Thatiane Pereira Mendes**, intitulada: TEXTOS DE ALUNOS SURDOS: DESCRITORES DIDÁTICOS PARA OS DOCENTES AMPLIAREM SUA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande/ Centro de Formação de Professores- Campus de Cajazeiras-PB, em sessão realizada às 10:00 horas, da qual participaram: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (Orientadora); Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes (UFC Examinadora Externa); Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais (Examinadora Interna) e Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro (Suplente). A mestranda foi considerada (X) aprovada () reprovada.

Parecer:

O trabalho apresenta pertinência teórico-metodológica, considerando o que sugere as diretrizes do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) cabendo alguns ajustes sugeridos pela banca. Cabe ressaltar que foi sugerida mudança no título do trabalho de Orientadora. O mesmo será intitulado AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS POR SURD(O)S: REFLEXÕES PARA FUNDAMENTAR O TRABALHO DOCENTE.

Cajazeiras, 22 de junho de 2015.

MEMBROS DA BANCA

Rose Maria Leite de Oliveira
Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira
(UFCG/ CFP)

Maria Nazareth de Lima Arrais
Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
(UFCG)

Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes

Onireves Monteiro de Castro
Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro
(UFCG)

Dedico a Guilherme e a Tonny, meus objetivos,
meus protetores, minha força, minha motivação,
minha luz...

Um bom professor de Português deve ser sempre e, acima de tudo, um profissional atualizado com a cultura e a língua de seu tempo.

Dino Preti

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por ter aberto a porta que me levou ao caminho da vitória e por dar coragem, determinação e humildade para trilhá-lo.

Às minhas avós (*in memoriam*) – Luzia e Lourdes, pelo amor tão aconchegante, pelos cordéis, histórias e lições de e para a vida.

Aos meus Pais – Tiago e Socorro, muito mais que a vida, vocês me deram base, amor, valores e um apoio imensurável para a realização desse sonho ao cuidarem do meu bem mais precioso enquanto eu enfrentava as longas 'estradas' rumo ao conhecimento;

As minhas queridas irmãs mais velhas Sheila e Michele, que, assim como meus avós e minha mãe, formaram-se na arte de educar apaixonadamente. E a minha irmãzinha Thaís que decidiu ser advogada, porém trilhando no caminho das letras. Obrigada por compartilharem de meus ideais, incentivando-me a prosseguir na busca incessante do saber.

Aos professores e amigos da turma do Profletras, que tanto acrescentaram em minha vida em todos os aspectos, foram momentos esplêndidos;

A minha amiga Hitzreia agradeço toda solicitude e carinho com que atendeu meus muitos chamados e por mais que oceanos nos separem, só o farão fisicamente.

A minha orientadora Prof^ª Dra Rose Maria Leite de Oliveira, pelo conhecimento compartilhado, paciência, orientação e correções importantes.

Muito obrigada.

RESUMO

A aquisição o desenvolvimento e o processamento da língua são condições que oportunizam de modo mais eficaz o ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Esses alunos, geralmente, comunicam-se por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma língua completa, como qualquer idioma, que se processa por modalidade espaço-visual, diferenciada da língua portuguesa (LP), que é de modalidade oral-auditiva. Tais peculiaridades sobre o ensino para alunos surdos são desconhecidas pela maioria dos professores e isso ocasiona grandes dificuldades em sala de aula. Portanto a justificativa dessa pesquisa abrange o fato de que é necessária uma bibliografia mais objetiva, esclarecedora e eficaz, para que os professores de língua portuguesa, bem como de outras áreas, estejam preparados para receber os alunos surdos em suas salas de aula com a certeza de que estarão capacitados para fazer um trabalho mais técnico e menos empírico. Dessa forma o objetivo fundamental do trabalho foi elaborar reflexões que balizem o trabalho docente no âmbito da avaliação dos textos escritos pelos alunos surdos. A fundamentação teórica da pesquisa foi baseada nas principais obras de Quadros e Karnopp (2004), Brochado (2003) e Fernandes (2007) que versam sobre as principais nuances que envolvem a Libras. A pesquisa foi realizada nas escolas onde atuam os sujeitos da investigação: dez professores (as) de língua portuguesa que atuam no Ensino Fundamental no município de Petrolina-PE. Solicitamos que os participantes avaliassem produções textuais de alunos surdos conforme cinco descritores didáticos da Prova Brasil (2011). Após a leitura dos textos, os docentes escreveram um breve parecer sobre suas impressões acerca da produção avaliada. Considerando os resultados das avaliações, percebeu-se, nas 'falas' dos professores, que, mesmo com os avanços da educação inclusiva, as peculiaridades das relações interpessoais entre a escola e a comunidade surda precisam ser aprofundadas. Posteriormente aos dados, apresentamos as reflexões que direcionam o olhar dos educadores para as especificidades das produções escritas dos surdos (as).

Palavras-chave: Avaliação. Textos de surdos (as). Reflexões.

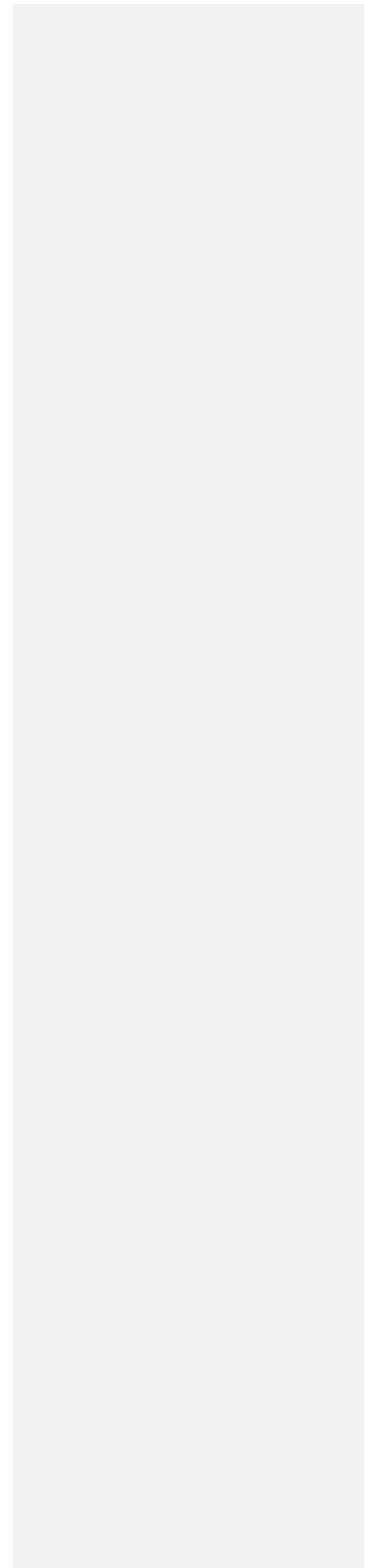
ABSTRACT

The acquisition development and language processing are conditions more effectively nurture the teaching and learning of the deaf students. These students generally communicate through the Brazilian Sign Language (Libras), a complete language, like any language, which is processed by space-visual mode, differentiated from Portuguese (LP), which is orally mode hearing. Such peculiarities of education for deaf students are unknown to most teachers and this causes great difficulties in the classroom. Therefore the justification of this research includes the fact that a more objective bibliography, insightful and effective is needed so that the Portuguese-speaking teachers, as well as other areas, be prepared to receive deaf students in their classrooms with confidence that will be able to make a more technical and less empirical work. Thus the fundamental objective of this study was to develop teaching strategies that may benchmark the teaching work in the evaluation of the texts written by deaf students. The theoretical basis of the research was based on the major works of Tables and Karnopp (2004), Paperback (2003) and Fernandes (2007) which deal with the main nuances involving Pounds. The survey was conducted in schools where the subjects of the research work: ten teachers (as) of Portuguese working in Primary Education in Petrolina municipality. We ask participants to evaluate textual productions of deaf students as five teaching strategies Proof of Brazil (2011). After reading the texts, the teachers wrote a brief opinion on their impressions of the assessed production. Considering the results of the evaluation, it was noted, the 'speech' of teachers, that even with advances in inclusive education, the peculiarities of interpersonal relationships between the school and the deaf community need to be deepened. Later the data, we present the strategies that direct the gaze of educators to the specificities of the deaf written productions (as).

Keywords: Evaluation. Deaf texts. Strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parâmetros da Libras I	24
Figura 2 – Parâmetros da Libras II	25
Figura 3 – Imagens que serviram de base para a produção do aluno surdo	38



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mitos – Libras, que língua é essa?	21
Quadro 2 – Instruções para interpretar os textos na estrutura da Libras.....	35
Quadro 3 – Comparação entre estruturas de textos – Português e Libras	37
Quadro 4 – Texto I (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a))	39
Quadro 5 – Proposta de produção textual.....	40
Quadro 6 – Descritores como parâmetros para a avaliação do texto	41
Quadro 7 – Texto II (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a))	44
Quadro 8 – Texto III (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a))	47
Quadro 9 – Texto IV (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a)).....	48
Quadro 10 – Texto V (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a)).....	48
Quadro 11 – Texto VI (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a)).....	49

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CCB	CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL
CD	CONFIGURAÇÃO DE DEDOS
CM	CONFIGURAÇÃO DE MÃOS
CODA	“CHILDREN OF DEAF ADULTS” - FILHOS DE PAIS SURDOS
EFC	EXPRESSÃO FACIAL E CORPORAL
ELIS	ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS
FENEIS	FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS
IL	INTERLÍNGUA
L	LOCAÇÃO
L1	1ª LÍNGUA - LIBRAS
L2	2ª LÍNGUA - LÍNGUA PORTUGUESA
LC	LINGUÍSTICA CONTRASTIVA
LIBRAS	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
LS	LÍNGUAS DE SINAIS
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
M	MOVIMENTO
O	ORIENTAÇÃO
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE
PA	PONTO DE ARTICULAÇÃO
SVO	SUJEITO - VERBO - OBJETO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
1. Breve histórico sobre a trajetória da educação dos surdos	16
1.2 – Considerações sobre o sujeito surdo e sua cultura.....	18
1.3 – Principais características da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	20
CAPÍTULO II	
2. Considerações sobre avaliação	26
2.1 – O que preveem os documentos nacionais da educação para o ensino de língua portuguesa para o aluno surdo.....	29
2.2 – As características do texto escrito pelo aluno surdo	31
CAPÍTULO III	
3. Procedimentos Metodológicos.....	38
3.2 – Análise e discussão dos dados	42
CAPÍTULO IV	
4. Reflexões para a avaliação do texto escrito por surdo (as)	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

INTRODUÇÃO

O processo educacional das pessoas surdas foi e tem sido continuamente marcado por decisões políticas que envolvem juízos de valor sobre a condição humana e, portanto, configura-se de diferentes maneiras no decorrer da história da humanidade.

A sociedade tem discutido questões inerentes à inclusão, porém, sabemos que não basta garantir apenas o acesso às escolas aos alunos com necessidades educacionais específicas. É preciso oferecer programas educacionais adequados às suas peculiaridades.

Tratando-se de alunos surdos, toda a educação gira em torno da aquisição, processamento e de desenvolvimento da linguagem. Esses alunos, geralmente, comunicam-se por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma língua completa, como qualquer língua oral, que se processa por modalidade espaço-visual, diferenciada da língua portuguesa (LP), que é de modalidade oral-auditiva. Nesse contexto, outro fator relevante, em meio à vivência escolar do aluno surdo, é o ensino da língua portuguesa. Por não serem falantes nativos dessa língua, seu aprendizado não acontece naturalmente, o ideal é que seja utilizada a mesma metodologia para o ensino de um segundo idioma.

As autoras Quadros e Karnopp (2004), Brochado (2003) e Fernandes (2007) constituíram uma base científica muito importante para este trabalho, pois suas obras descrevem respectivamente: a linguística da Libras; o processo de aquisição da escrita da língua portuguesa pelos surdos; e considerações sobre a avaliação em língua portuguesa para alunos surdos.

Cabe salientar que o português representa a segunda língua para pessoas surdas que residem no Brasil, o que exige um processo formal e significativo de suas práticas para atender efetivamente tal público escolar, o que corrobora com a preocupação de Rebelo (2002), que discute o processo educacional de sujeitos surdos no país, afirmando que, durante um longo período, a maioria dos surdos que frequentava o ensino regular não apresentava nenhum avanço no que concerne à alfabetização, mesmo refazendo a série durante anos seguidos, pois, a metodologia utilizada não era eficaz.

Assim é que, na prática profissional, mais especificamente no ensino de língua portuguesa, observamos que alfabetizar alunos parcial ou totalmente surdos tem se mostrado um grande desafio para a prática do professor. Devido, muitas vezes, à falta de capacitação específica, poucos profissionais conhecem o processo de alfabetização desses sujeitos aprendizes, esbarrando em um grande desafio: avaliar os textos produzidos por eles. Diante dessa dificuldade para o ensino da língua materna e das discussões sobre inclusão, o objetivo geral desse trabalho é elaborar reflexões que possam balizar o trabalho docente no âmbito das práticas com o texto escrito pelo aluno surdo. Os objetivos específicos do trabalho são: observar como cinco professores avaliarão os textos sem ter a consciência de que foram escritos por alunos surdos (as) e analisar as diferenças dos pareceres fornecidos pelos outros cinco professores que sabiam que estavam avaliando textos escritos por surdos (as).

A língua de sinais permite que os surdos constituam uma comunidade linguística diferente, e não que sejam vistos como um desvio da normalidade. Mas ela ainda é utilizada por um grupo restrito, os quais vivem em desvantagem social e que participam limitadamente na vida da sociedade majoritária. Apesar de muitas pesquisas demonstrarem que a língua de sinais cumpre com as funções traçadas para as línguas naturais, ela ainda é desvalorizada.

A maioria dos professores de português, bem como dos demais componentes curriculares, desconhece tais peculiaridades sobre a Libras e o ensino de português para alunos surdos, assim sentem dificuldade quando há alunos surdos em suas salas de aula. Com a presença do intérprete de Libras, muitos professores tratam tal aluno de forma paralela, deixando toda a avaliação desse aluno nas 'mãos' do intérprete. Quando não existe o intérprete, a presença do aluno surdo causa uma espécie de 'tensão' nos professores, pois a comunicação é ineficiente e a consequência disso é a não participação efetiva do aluno em todas as atividades de forma plena.

Tratando de avaliação de textos de alunos surdos, a maioria dos professores demonstra desconhecimento de parâmetros, sendo que as principais justificativas são: a falta de capacitações, de tempo e de estímulo para realizá-las. Quando se deparam com textos escritos por esses alunos, há uma estranheza pelo fato de serem produções com determinadas especificidades, no entanto, encaram essas

diferenças como 'erros crassos' confirmando o despreparo mediante tal avaliação.

Portanto é necessária uma bibliografia mais objetiva para que os professores de língua portuguesa, bem como outras áreas, estejam preparados para avaliarem as produções escritas dos alunos surdos com mais segurança e certeza de que estão fazendo um trabalho mais técnico e menos empírico.

Após a elaboração do quadro teórico, que contou com a referência de importantes títulos sobre Língua Portuguesa e a Libras, partimos para a pesquisa de campo que foi de natureza descritiva e de cunho qualitativo, com vistas à organização das reflexões que norteiem os docentes de língua portuguesa quanto à avaliação dos textos produzidos por alunos surdos.

A pesquisa foi realizada no município de Petrolina-PE, nas escolas onde atuam os docentes colaboradores da pesquisa, perfazendo um total de dez professores (as) de língua portuguesa que atuam no Ensino Fundamental. Solicitamos que os participantes avaliassem produções textuais de alunos surdos conforme cinco descritores didáticos da Prova Brasil (2011). Após a leitura dos textos, os docentes escreveram um breve parecer sobre suas impressões acerca da produção avaliada.

Posteriormente aos dados, apresentamos as reflexões que dirijam o olhar dos educadores para as especificidades das produções escritas dos surdos, levando em consideração que a língua portuguesa, para essa comunidade, equivale a uma segunda língua, língua alvo, e não sua língua natural, a Libras.

Para a coleta de dados da pesquisa utilizamos os pareceres que dez professores de língua portuguesa produziram a partir da avaliação de textos escritos por surdos (as). Cinco dos professores analisaram uma única produção textual, e, somente após a apreciação crítica é que souberam que tal produção tratava-se de uma obra feita por um surdo. Diferente dos professores supracitados, os outros cinco avaliaram um texto distinto, além de terem conhecimento de que a produção foi elaborada por alunos (as) surdos (as). Ao emitirem seus pareceres os professores colaboradores da pesquisa forneceram um importante material para a elaboração das reflexões, pois, suas impressões demonstraram os pontos convergentes e as fragilidades do processo avaliativo de textos escritos por surdos (as).

O trabalho em tela está organizado em quatro capítulos que se entrelaçam em um único objetivo: uma visão mais ampla e aprofundada sobre como avaliar os

textos escritos por alunos surdos, demonstrando as reflexões que servirão de base para uma avaliação mais metodológica.

No primeiro capítulo, há o embasamento teórico do assunto em foco, no qual um breve histórico sobre a Libras se faz necessário para contextualizar os leitores e professores de sobre as especificidades da cultura surda, bem como a descrição, em linhas gerais, das principais características da Libras, permitindo um olhar mais esclarecedor sobre as particularidades dessa língua.

O segundo capítulo foi fundamentado nas nuances sobre o ensino de língua portuguesa para surdos, grifando também o que preveem os documentos nacionais da educação sobre a temática do trabalho. Apresentamos também as principais características dos textos escritos pelos alunos surdos e destacamos a escassez de um aporte teórico mais objetivo sobre como avaliar tais textos.

A descrição de toda a metodologia abordada para a realização da pesquisa está presente no terceiro capítulo, que permite a visualização de todos os passos do trabalho. Apresentamos também a análise dos dados coletados, constatando que, na ação educativa dos profissionais em Língua Portuguesa, existe ainda um desconhecimento sobre tendências específicas da educação inclusiva, principalmente no que concerne à avaliação dos textos escritos pelos alunos surdos, tendo em vista a necessidade de bibliografia específica e projetos autênticos de capacitação docente.

O capítulo quatro finaliza o trabalho com a proposição do material didático para intervenções teórico-metodológicas que nortearão a avaliação do professor no campo da produção textual de alunos surdos.

É importante perceber que a teoria deve fundamentar a prática educativa e que lecionar não é só transmissão de dados e informações perpetuadas e acrescidas de geração em geração, mas, acima de tudo, a concepção de educar como o dialogismo entre sujeitos que, em todo momento, aprendem, ensinam e avaliam o contexto e a si mesmos.

CAPÍTULO I

1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Historicamente a surdez foi estigmatizada por ser vista como “doença” ou “algo trágico” que poderia transmitir aos que estivessem próximos. “Muitos surdos foram excluídos somente porque não falavam, o que mostra que, para os ouvintes, o problema maior não era a surdez, propriamente dita, mas sim a falta de fala”. (FELIPE, 2007, p. 131)

Os gregos acreditavam que os surdos eram privados de toda possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral porque confundiam a habilidade de falar com a inteligência desta pessoa, embora a palavra “fala” esteja ligada ao *pensar* - no sentido de ação - e não ao simples ato de emitir sons articulados.

As pessoas que nasciam surdas não poderiam ser educadas por serem comparadas aos “idiotas”, termo que designa pessoas absolutamente incapazes para a prática de atos da vida acadêmica. Dessa forma, os surdos foram excluídos da sociedade “sem voz e nem vez” por não terem com se defender, pois não possuíam uma linguagem reconhecida e respeitada que proporcionasse a valorização da comunicação e expressão.

Lopes (2007, p. 12) reafirma esses fatos, dizendo que: “Nos séculos XVI, XVII e XVIII, os surdos eram vistos como incapazes de comunicação e, portanto, incapazes de pensamento – condições atribuídas ao humano”. O acesso à relação comunicativa com o outro, pela descrença em sua capacidade humana, era-lhe negado. É fácil compreendermos que daí resultou o entendimento de que a condição de animalidade colocada para os surdos relegava-os a posições de anormalidade.

As Línguas de Sinais foram proibidas a partir do Congresso de Milão, que aconteceu no ano de 1880, a metodologia adotada para a educação dos surdos passou a ser o *Oralismo* em que a única forma de comunicação aceita era a fala. Há registros em que, por mais severa que fossem as punições, as crianças conversavam através da Língua de Sinais nos dormitórios, nos banheiros, etc.

O atendimento escolar especial às pessoas deficientes teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século XIX. A primeira escola de surdos no Brasil

foi criada pela Lei Nº 839, de 26 de setembro de 1857, por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, voltado à educação literária e ensino profissionalizante de meninos com idade entre 7 e 14 anos. Teve como primeiro professor Ernesto Huet, cidadão surdo francês, trazendo consigo a Língua de Sinais Francesa. Conforme Goldfeld (2002), em 1911 o IISM segue a tendência mundial, e estabelece o oralismo puro como filosofia de educação, entretanto, a Língua de Sinais sobreviveu na sala de aula até 1957 nos pátios e corredores das escolas e, a partir desta data, foi severamente proibida no Brasil.

Quase um século de metodologia oralista e o fracasso na educação dos surdos comprovaram que as línguas de sinais deveriam ser utilizadas como principal estratégia de ensino. A partir de 1960 os estudos de William Stokoe versam sobre a linguística das línguas de sinais, demonstrando que são línguas estruturadas e possuem parâmetros como qualquer outro idioma.

No método denominado Comunicação Total, os sinais seguiam a ordem das frases ditas oralmente, prevaleceu até estudos mais aprofundados comprovarem que tais línguas possuem todas as características linguísticas das línguas orais (CAPOVILLA, 2000).

Os principais Institutos de Educação de Surdos tiveram como modelo a educação francesa e, conseqüentemente, independente da contradição entre ensino, oralidade ou Língua de Sinais, carregam consigo a Língua Francesa de Sinais. Por isso a escola tem relação direta com o desenvolvimento da Língua de Sinais em nosso país, pois é, nesse espaço, que os surdos se encontram quando crianças.

Após a trajetória da educação dos surdos, contemplamos na atualidade um período mais próspero em muitos aspectos, corroborando com isso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 14) orientam sobre “a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos, acesso ao ensino da língua de seu país”.

O mesmo documento ressalta a importância dos conteúdos escolares serem vivenciados pelos alunos surdos através da língua de sinais. A tradução desses conteúdos deve ser realizada durante as aulas regulares na sala de aula através de um intérprete. Em horário oposto ao da sala de aula o ideal é que os alunos surdos

tenham uma revisão dos componentes curriculares no AEE (Atendimento Educacional Especializado), Damázio (p. 29, 2007) explica como acontece esse atendimento:

O Atendimento Educacional Especializado em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Nesse atendimento há explicações das ideias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares são também utilizados no Atendimento Educacional Especializado em Libras.

Na educação do surdo, o ideal é que se utilize o bilinguismo, onde estão incluídas duas línguas neste contexto: a Libras (L1) e a língua portuguesa (L2). O bilinguismo propõe que as duas línguas envolvidas fiquem lado a lado, porém não simultaneamente. Nesse modelo, a Libras é considerada sempre a primeira língua a ser aprendida pela pessoa surda e o português a segunda. Isso porque a Libras é considerada natural e adquirida de forma espontânea pelos surdos, e ainda conta com a integridade do canal viso-gestual; já a língua portuguesa deve ser ensinada de forma sistemática e gradativa.

Explicitando o conceito de *bilinguismo* Fernandes (2003, p.22) assevera que: “o bilinguismo é uma situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua, é o conhecimento e uso regular de duas ou mais línguas”.

Para a concretização das adaptações curriculares que se fizeram necessárias no sistema educacional, são necessárias adaptações curriculares de pequeno e grande porte que envolvem desde a comunidade escolar de modo geral até as esferas mais superiores da política as quais decidem sobre os recursos empregados na educação.

1.2 - Considerações sobre o sujeito surdo e sua cultura

A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera que uma pessoa é surda

quando não consegue perceber os sons mesmo com a ajuda de aparelhos. Gonzáles (2007) faz um resumo das definições mais aceitas na atualidade, asseverando que o surdo é aquele cuja perda auditiva impossibilita o processamento da informação pela audição. O mesmo autor descreve a deficiência auditiva como a incapacidade de perceber sons, que pode ir desde um nível médio ao profundo.

Os conhecimentos em relação à surdez aumentaram muito com os avanços tecnológicos; hoje se sabe que uma pessoa surda não tem deficiência intelectual e se ela apresenta atraso no desenvolvimento, é possível que tenha havido pouco estímulo e atendimento adequado.

Até o século XVI, a posição do sujeito surdo era a de não humano, não falante, incapaz de aprender, sem possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual. Sujeito com direito à vida, mas não à educação, insensível, sem raciocínio, considerado aquele que não tinha possibilidade de construir pensamentos e expressar sentimentos. A religião foi outro fator de grande relevância para a marginalização dos surdos, pois, já que não compreendiam o idioma, eram incapazes de assimilar o evangelho.

Após o século XVI, com o início da evolução da educação voltada para o sujeito surdo, sua posição passa a ser a de apto à linguagem, à comunicação, aos pensamentos, aos sentimentos, à moral; não é um sujeito rudimentar, é humano. A igreja reconheceu que os surdos poderiam compreender os ensinamentos do Cristianismo, serem catequizados e aceitos nos contextos sociais. Mais tarde, a posição do sujeito surdo foi alvejada pela obrigatoriedade da oralização a partir do Congresso de Milão, em 1880 (COSTA, 2010).

O percurso histórico da surdez demonstra a evolução dos conceitos e “olhares” para as pessoas surdas. Ao longo dos tempos, várias expressões surgiram para denominar as pessoas com deficiência. A partir da década de 1970, adotaram-se os termos *surdo* e *surdez* em referência ao sujeito e à sua patologia, limitando a incapacidade ao órgão e não à pessoa. (CARVALHO, 1997)

Autores como Skliar (1997) e Perlin (1998) colocam o quanto a influência de metodologias oralistas aplicadas nas escolas e a massificação do ouvir influenciaram a identidade surda no Brasil e em outros países por mais de cem anos.

Impostos de uma maneira rígida, o falar e o ouvir marcaram a identidade dos surdos de uma maneira negativa, pois, num grupo de pessoas ouvintes, os surdos

não eram envolvidos de forma plena, ao mesmo tempo em que não havia uma imersão na língua de sinais, o que não permitia uma colocação do sujeito surdo: nem num meio ouvinte, nem num meio surdo.

Congressos, palestras, pesquisas e movimentos direcionados às causas da surdez impulsionaram os sujeitos surdos a se apresentarem na sociedade simplesmente como surdos, sem que, para existir essa colocação, precisassem falar e ouvir como os ouvintes.

Dessa dinâmica nasceu a identidade surda. Os surdos do mundo inteiro organizaram-se em associações, a fim de garantir os seus direitos em relação à surdez, principalmente na liberdade de expressarem-se pela língua de sinais e, através dela, serem compreendidos como uma comunidade linguística diferente. Para Perlin (1998), ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva.

Pesquisas contemporâneas apontam para a identidade surda como um movimento humano não inato, em constante construção, reconstrução e transformação tanto social como individual, em que um sujeito influencia o outro e ambos são influenciados pela mídia, cultura, política e relações econômicas.

No ano de 1983, a expressão em inglês “Children of Deaf Adults”, isto é, *filhos de pais surdos* ou *filhos de surdos adultos*, origina a sigla CODA, que foi idealizada por Mille Brother a partir da criação de uma organização sem fins lucrativos. “No Brasil, as pessoas que sabiam língua de sinais eram consideradas intérpretes. Como os CODAs usavam língua de sinais, eles tornavam-se intérpretes compulsórios, pelo menos para as próprias famílias” (QUADROS e MASUTTI, 2007, p. 261).

A identidade e a cultura surda são mais uma parcela da sociedade que compõem o multiculturalismo. Também conhecido como pluralismo cultural, é uma expressão que representa a presença de muitas culturas vivendo num mesmo espaço geográfico, sem que uma predomine sobre a outra.

1.3 - Principais características da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

De acordo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), LIBRAS é a sigla da Língua Brasileira de Sinais. As Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas e possuem estruturas

gramaticais próprias.

Atribui-se às Línguas de Sinais a condição de língua, porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. O que é denominado de *palavra* ou item lexical nas línguas orais auditivas é denominado *senal* nas línguas de sinais. A publicação mais conhecida sobre a estruturação e descrição da Libras é *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos* de Quadros e Karnopp, lançada no ano de 2004.

A Libras causa muitas dúvidas e estranheza para as pessoas que nunca tiveram em seu contexto o envolvimento com a cultura surda, surgem assim diversos mitos sobre as LS. A seguir, apresentaremos os mitos que foram sistematizados por Gesser (2009, p 12 - 42), no intuito de responder à seguinte indagação “*Libras, que língua é essa?*”

MITO	EXPLANAÇÃO
A língua de sinais é universal?	A língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como “decalque” ou “rótulo” que possa ser colocado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso. (GESSER, p.12, 2009)
A língua de sinais é artificial?	A língua de sinais dos surdos é natural, pois evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo. Consideram-se “artificiais” as línguas construídas e estabelecidas por um grupo de indivíduos com algum propósito específico – o <i>esperanto</i> (língua oral) e o <i>gestuno</i> (língua de sinais) são exemplos de línguas “artificiais”. (GESSER, p.12-13, 2009)
A língua de sinais tem gramática?	O reconhecimento linguístico tem marca nos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe em 1960, onde apontou três parâmetros que constituem os sinais e nomeou-os: <i>Configuração de Mãos (CM)</i> ; <i>Ponto de Articulação (PA) ou Locação (L)</i> ; <i>Movimento (M)</i> . A partir da década de 1970, os linguistas Battison (1974) e Bellugi (1979) conduziram estudos mais aprofundados sobre a gramática da ASL, especificamente sobre os aspectos fonológicos, descrevendo um quarto parâmetro: <i>a orientação da palma da mão (O)</i> . Os surdos fazem uso extensivo de <i>marcadores não manuais</i> . Diferentes traços paralinguísticos das línguas orais (entonação, velocidade, ritmo, sotaque, expressões faciais, hesitações, entre outros), nas línguas de sinais, <i>as expressões faciais</i> (movimento de cabeça, olhos, boca, sobrancelha etc.) são elementos gramaticais que compõem a estrutura da língua. (GESSER, p.13-19, 2009)
A língua dos surdos é mímica?	A pantomima quer fazer com que veja o “objeto”, enquanto o sinal quer que você veja o símbolo convencionado para esse objeto. A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal

	comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais.(GESSER, p.21, 2009)
É possível expressar conceitos abstratos na língua de sinais?	Novamente, a pressuposição de que não se consegue expressar ideias ou conceitos abstratos está firmada na crença de que a língua de sinais é limitada, simplificada, e não passa de um código primitivo, pantomima e gesto. [...] sinais não são gestos . Assim é correto afirmar que as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos. Tal como os falantes de línguas orais, os falantes de línguas de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos etc. (GESSER, p.22-23, 2009)
É uma língua exclusivamente icônica?	Essa associação incorre, muitas vezes, em cairmos no risco de reforçar a crença de que a língua de sinais seria apenas uma representação pantomímica – o que não procede, pois, como argumenta Ferreira Brito [1995: 108], “a iconicidade é utilizada de forma convencional e sistemática”. Embora exista um grau elevado de sinais icônicos (<i>beber, árvore, casa, avião...</i>) essa característica não é exclusiva das línguas de sinais. As línguas orais incorporam também essa característica. Podemos verificá-la no caso das onomatopeias como <i>pingue-pongue, zigzegague, tique-taque, zum-zum</i> – cujas formas representam, de acordo com cada língua, o significado. (GESSER, p.23, 2009)
A língua de sinais é um código secreto dos surdos?	Os surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos. Quando desobedeciam, eram castigados fisicamente, e tinham as mãos amarradas dentro das salas de aula. Dentre algumas narrativas históricas, conta-se que a sinalização era vista como um “código secreto”, mesmo entre os surdos, pois era usada às escondidas, por causa de sua proibição. A língua de sinais, como já vimos, tem gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis – <i>portanto, não se trata de um código secreto (grifo meu)</i> . (GESSER, p.25-27, 2009)
A língua de sinais é o alfabeto manual?	O alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras (também referido como soletramento digital ou datilologia), é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Lança-se mão desse recurso para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas, e algum vocabulário não existente na língua de sinais. (GESSER, p.28-29, 2009)
A língua de sinais é uma versão sinalizada da língua oral?	A língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística. (GESSER, p.33, 2009)
A língua de sinais tem suas origens históricas na língua oral?	Cada língua de sinais tem suas influências e raízes históricas a partir de línguas de sinais específicas. Há poucos documentos registrados por surdos, e sobre surdos, que possam fornecer informações sobre a origem e o desenvolvimento das línguas de sinais. Tanto a língua americana de sinais (ASL) quanto a língua brasileira de sinais (LIBRAS) têm suas origens na língua francesa de sinais.(GESSER, p.35-36, 2009)
A LIBRAS ‘falada’ no	Segundo o pesquisador Marcos Bagno, o mito da “unidade linguística no Brasil” é o maior e mais sério de todos, pois está presente no discurso não somente da

Brasil apresenta uma unidade?	população, mas de muitos intelectuais. O fenômeno da variação e da diversidade está presente em todas as línguas vivas, em movimento. (GESSER, p.39, 2009)
A língua de sinais é uma língua ágrafa?	Não, mas, até bem pouco tempo, a língua de sinais era considerada uma língua sem escrita. A ideia de representar as línguas de sinais partiu de uma coreógrafa americana que registrava os sinais da dança juntamente com seus alunos surdos. Em 1974 pesquisadores se unem a um grupo de surdos adultos e criam um sistema de "escrita" de sinais denominado <i>SingWriting</i> .(GESSER, p.42, 2009)

Quadro 1: Mitos – Libras, que língua é essa? Fonte: Gesser (2009, p 12 - 42)

Como se vê, Gesser (op.cit) desmistifica tais questionamentos que, possivelmente, sejam unanimidade, tanto entre os que nunca tiveram contato com a Libras, quanto aqueles que estão tendo suas primeiras experiências com a língua.

Estudos mais recentes, realizados por Estelita (1997) e aprimorados em 2008 na sua tese de doutorado sobre a *Escrita da Língua de Sinais (ELiS)*, apresentam novos traços no que concerne à CM, trazendo o termo *Configuração de Dedos (CD)*, que amplia as possibilidades de registros dos textos em Línguas de Sinais (LS). Tais estudos foram baseados nas comprovações de Stokoe (1965) sobre os parâmetros das línguas de sinais.

A Língua Brasileira de Sinais é apreendida através de um canal perceptual diferente, por tratar-se de uma língua de modalidade visuo-gestual. Sua origem baseou-se em outra língua de modalidade gestual visual, a Língua de Sinais Francesa. Ao contrário do que muitas pessoas imaginam, a Libras não é uma tradução do português de forma literal - palavra por palavra – entretanto, o português influenciou na construção lexical da Libras e, com as adaptações necessárias, muitas palavras tornaram-se sinais na comunidade surda. (QUADROS e KARNOPP, 2004)

Assim como nas línguas orais as palavras podem ser decompostas em vários níveis, com significado e sem significado, os sinais, nas LS, também podem. As palavras são formadas por meio dos morfemas, os quais se originam da combinação de fonemas. Estes são considerados as menores unidades da língua e, isolados, são desprovidos de sentidos, não possuem significado. Conforme Quadros e Karnopp (2004), os fonemas são responsáveis pela sofisticação de qualquer língua natural, uma vez que eles, mesmo finitos, possibilitam a criação de uma infinidade de outras estruturas. Os fonemas, sem significado isoladamente, são encontrados

na Libras, possibilitando um número infinito de sinais a partir de cinco elementos, portanto, finitos, denominados: *parâmetros para a formação dos sinais*.

O primeiro parâmetro é a *Configuração de Mãos (CM)*, o qual diz respeito à forma dada às mãos para a formação do sinal. Segundo Felipe (2001), a Libras apresenta 64 CMs, as quais, podem dar origem aos sinais da Libras, podendo empregar uma mão, duas mãos com a CM diferente, ou também duas mãos, mas ambas com CM iguais.

O segundo parâmetro tem a ver com o espaço onde o sinal será realizado, podendo ser no próprio corpo do sinalizador ou no espaço neutro (espaço “vazio” em frente ao corpo do sinalizador, precisamente entre a cabeça e o quadril) e pode se chamado de *Ponto de Articulação (PA)* ou *Locação (L)*. O *Movimento (M)* realizado no sinal é o terceiro parâmetro, há inúmeros tipos de movimento para a realização dos sinais.

O quarto parâmetro concerne à *Orientação (O)* da palma da mão na realização do sinal. Ela pode estar voltada para cima, para baixo, ou para o corpo de quem sinaliza, para fora, para a esquerda ou para a direita. O último parâmetro trata-se da *Expressão Facial e Corporal (EFC)* que acompanha o sinal. Todos esses parâmetros, sozinhos, não significam nada, são apenas distintivos entre si, porém, ao se combinarem, formam os sinais.

As ilustrações abaixo são exemplos de como os parâmetros citados fazem as devidas combinações para formarem os sinais:

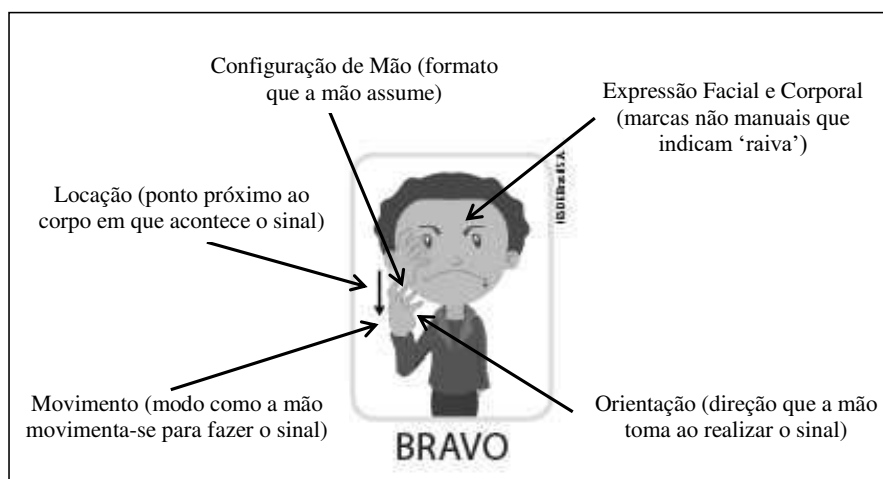


Figura 1 – Parâmetros da Libras I

Fonte: IESDE Brasil S.A. (2010)

Comparando a ilustração 01 com a próxima ilustração percebe-se que a *configuração de mãos* é a mesma, porém, com a alteração dos outros parâmetros, tem-se a formação de um novo sinal:

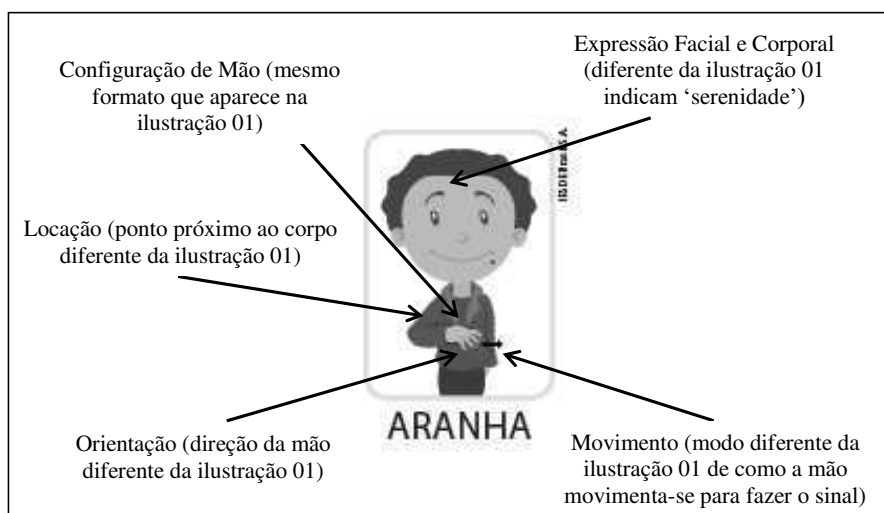


Figura 2 – Parâmetros da Libras II

Fonte: IESDE Brasil S.A. (2010)

Através da combinação dos cinco parâmetros é que os sinais se formam, pois eles são traços distintivos nas línguas de sinais: “a noção de traços distintivos nas línguas de sinais dá-se no sentido de que cada sinal passa a ser visto como feixe de elementos básicos simultâneos, que formam uma CM, um M e uma L e que, por sua vez, entram na formação de itens lexicais”. (QUADROS e KARNOPP, p. 62, 2004)

Ao se pensar na formação de palavras em português, por meio da junção de fonemas, é possível perceber que a língua segue determinados padrões, e evita certas formações. Isso significa que cada língua apresenta restrições quanto à formação de palavras, permitindo ou não certas combinações.

No caso da Libras, não apenas restrições linguísticas, mas também físicas, determinam as combinações possíveis entre as unidades de configuração mão, movimento, ponto de articulação, e orientação da mão na forma de sinais. Em relação às restrições físicas, algumas são impostas pelo sistema perceptual (visual) e outras pelo sistema articulatório (fisiologia das mãos).

CAPÍTULO II

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Desde a tenra infância, a criança vivencia a língua materna de seus pais, através das atividades cotidianas. Salles (2004) coloca que a criança, ao ter contato com a língua materna, produz um resultado surpreendente, pois não só aprende a língua, com todas as sutilezas de sua articulação gramatical, semântica e pragmática, como o faz de forma completa (isto é, não existe conhecimento da língua materna pela metade ou parcial): qualquer pessoa cresce em determinado ambiente sob a língua de sua comunidade e a utiliza de forma natural.

Tal processo não acontece naturalmente com crianças surdas, pois, estudos comprovam que 95% das pessoas surdas têm pais ouvintes, dessa forma, o contato com a Libras só ocorre quando a família descobre que a criança é surda e procura uma adequação a essa nova realidade, utilizando a Libras no cotidiano, ou, como na maioria das vezes, essas crianças surdas só terão contato com a sua língua natural na escola (SALLES, 2004).

Pesquisas realizadas com surdos que são filhos (as) de pais surdos comprovam o privilégio dessas crianças de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva. Dessa forma esse processo de aquisição da língua de sinais das crianças surdas que têm com pais surdos ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva.

Para os surdos a língua de sinais estará sempre um pouco mais desenvolvida e adiante da língua portuguesa, pois, trata-se de sua língua materna, de modo que a competência linguística sirva de base para a competência na aquisição da segunda língua. Será a aprendizagem de uma língua através da competência em outra, como fazem os ouvintes quando aprendem uma segunda língua, sempre tendo por base sua língua materna.

Na escola, o instrumento fundamental de aprendizagem é a língua; é através dela que o aluno apreende o mundo, transmite e recebe informações e atua como um agente no grupo em que vive. Somente a partir desse ambiente linguístico

consolidado, é possível processar o ensino do português, aprendido com base em metodologias voltadas ao ensino de segundas línguas. Muitas das crianças surdas no Brasil vêm sendo ensinadas da mesma forma que as crianças ouvintes, sem ser levada em conta sua forma particular de aprender, que se dá por meio de experiências visuais.

Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que, em relação à aquisição da leitura e da escrita, as crianças passam pelos diferentes níveis desse processo mediante interação com os textos e suas produções, construindo hipóteses e estabelecendo relações de significação que parecem ser comuns a todas as crianças. Assim, esse mesmo processo deve ocorrer com as crianças surdas, porém estas devem estabelecer visualmente relações de significação com a escrita.

O Português é a língua oficial do Brasil, uma segunda língua para pessoas surdas exige um processo formal para sua aprendizagem. Dessa forma, a língua portuguesa deve ser ensinada aos surdos com metodologia própria de segunda língua, tendo em vista ainda a diferença de modalidades entre o português e a língua de sinais, já que uma é de modalidade oral-auditiva enquanto a outra é de modalidade espaço-visual. (RODRIGUES e VALENTE, 2011)

Segundo Quadros (2006), a língua de sinais será alcançada por crianças surdas que interajam com pessoas que utilizem a língua de sinais. Se isso acontecer, até os dois anos de idade, as crianças estarão produzindo sinais bem simples expressando fatos relacionados com o interesse imediato, com o “aqui” e o “agora”.

As crianças nesta fase começam a demonstrar expressões faciais junto com o uso de sinais (palavras) para expressar sentenças interrogativas QUEM?, O QUE? e ONDE?. Nesse período, também é verificado o início do uso da negação não manual através do movimento da cabeça para negar, bem como o uso de marcação não manual para confirmar expressões comuns na produção do adulto.

Por volta dos três anos de idade, as crianças tentam usar configurações mais complexas para a produção de sinais, mas frequentemente tais tentativas acabam sendo expressas através de configurações de mãos mais simples. Os movimentos característicos dos sinais continuam sendo simplificados, embora já se observe o uso da direção dos movimentos com êxito em alguns contextos. As crianças também já utilizam estruturas interrogativas de razão (POR QUE). Nesse período, as

crianças começam a contar histórias que não necessariamente estejam relacionadas aos fatos do contexto imediato. Elas falam de algum fato ocorrido em casa, sobre o bichinho de estimação, sobre o brinquedo que ganhou etc. No entanto, às vezes, não fica claro o estabelecimento dos referentes no espaço, o que dificulta o entendimento das histórias. (QUADROS, 2006)

A partir dos quatro anos de idade, as crianças já apresentam condições de produzir configurações de mãos bem mais complexas, bem como o uso do espaço para expressar relações entre os argumentos, ou seja, as crianças exploram os movimentos incorporados aos sinais de forma estruturada. Após esse período, elas começam a combinar unidades de significado menores para formar novas palavras de forma consistente. Assim, afirma Quadros (op.cit p. 22):

O contexto em que esse processo de aquisição acontece é aquele em que as crianças têm a chance de encontrar os outros surdos. A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português.

Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, e-mails e redes sociais.

Conforme Quadros (op.cit), atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português, seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – a língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é

simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Considerando o ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas, há dois recursos muito importantes a serem usados em sala de aula: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de histórias inclui a produção espontânea das crianças e a do professor, bem como, a produção de histórias existentes, portanto, de literatura infantil. Quadros (op.cit, p. 25) afirma que:

A comunidade surda tem como característica a produção de histórias espontâneas, bem como de contos e piadas que passam de geração em geração relatadas por contadores de histórias em encontros informais, normalmente, em associações de surdos. Infelizmente, nunca houve preocupação de registrar tais contos. Pensando em alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer, pois aprender a ler os sinais, dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa.

Portanto, os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa, pois, a língua escrita necessita de um contexto para ser plenamente adquirida sem enfatizar a relação letra-som, devendo recorrer às estratégias visuais baseadas na língua de sinais, possibilitando, assim, a internalização de significados, conceitos e até mesmo das regras gramaticais implícitas.

2.1 O que preveem os documentos nacionais da educação para o ensino de língua portuguesa para o aluno surdo

As ações que orientam um país, sobretudo aquelas que envolvem determinações sociais, muitas vezes não conseguem uma projeção significativa em apoio à escola. Como o mais antigo espaço democrático, a escola tem em sua historicidade a inclusão de variadas realidades sociais e, com o passar dos anos, foram compondo esse espaço pedagógico e a partir dele passando por diferentes transformações.

A partir das pesquisas de Danielle Bouvet, desenvolvidas no ano de 1981, houve uma mudança no processo educacional do surdo, no qual o Bilinguismo – Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa – passou a ser respeitado como uma metodologia que valoriza a língua natural do surdo e valoriza a sua cultura e forma de comunicação.

No Brasil, a Constituição de 1988 é a primeira legislação brasileira a contemplar os direitos das pessoas portadoras de deficiência. No âmbito da educação dos surdos, o primeiro grande avanço em nível nacional foi a publicação da lei Nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos Cursos de Licenciatura e parte integrante do currículo.

Além desses avanços, foi publicado o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a lei supracitada e afirma que o ensino da língua portuguesa deve ser ministrado como segunda língua para alunos surdos e a inclusão desses alunos nos sistemas de ensino.

De acordo com Orlandi (2002, p. 21), “na construção do imaginário social, a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define na relação com a formação do país”. Se a linguagem do surdo passa a ser a língua brasileira do surdo, ela é a sua língua nacional e como tal, tem uma história constituída, ligada à forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define na formação do país em relação a esta língua. Escrever língua e não linguagem é tratar de outros sentidos, é dar um lugar sociopolítico à língua de sinais e ao sujeito surdo.

O sujeito surdo passa, assim, a ser constituído pela interpelação da ideologia da Libras; diferente do passado, agora como língua permitida, como língua oficial. Assim podemos afirmar que a experiência de mundo do sujeito o significa. Isso significa dizer que a Libras adquire a mesma *importância* de qualquer outro idioma, com funcionamento gramatical e enunciativo próprio.

Tendo língua própria, ele agora é reconhecidamente marcado por uma distinta brasilidade e recebe a condição de pertencimento, de patriotização. É o surdo possuidor de uma língua no Brasil e conseqüentemente uma afirmação de sua identidade e cultura. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Seria natural abordar a aquisição da língua escrita pelo surdo sem recorrência à língua oral, como se faz no ensino de português instrumental como segunda língua. Argumenta-se que o português escrito pode ser plenamente adquirido pelo surdo se a metodologia recorrer, principalmente, a estratégias visuais, essencialmente à Libras, não se enfatizando a relação letra-som, e se essas estratégias forem similares às utilizadas no ensino de segunda língua ou língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 149)

A Libras e a Língua Portuguesa são, pois, as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito. A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, representam um modo de promover o processo educativo e o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, ideia bastante disseminada hoje nos documentos nacionais da educação.

2.2 As características do texto escrito pelo aluno surdo

A escrita do aluno surdo é algo que, *a priori*, causa estranheza ao docente, pois é um tipo de produção que não segue exatamente as regras gramaticais da língua portuguesa por possuir peculiaridades da língua natural do aluno, a Libras.

É importante também ressaltarmos os conceitos de alfabetização e de letramento, no contexto do ensino e aprendizagem do aluno surdo. Alfabetização é o ato de decodificar a fala e a escrita por meio da correspondência letra X som, o que ocorre pela *rota fonológica*. Para o aluno surdo, o letramento em Língua Portuguesa acontece quando há o domínio da leitura e da escrita, partindo-se de textos com significados relevantes e que se dá pela *rota lexical*, ou seja, por meio da identificação visual da grafia da palavra e está diretamente relacionado à aceção da palavra em determinados contextos (QUADROS e KARNOPP, 2004).

De acordo com Soares (1998), letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade e sua inserção na cultura.

Sobre o processo de alfabetização Fernandes (2003), afirma que a alfabetização constitui um problema para os surdos, tendo em vista ser a escrita um processo que se constitui na caracterização da fala, ou seja, envolve relações de oralidade. Quanto ao letramento, a autora assevera que a leitura e a escrita são processo complementares e dependentes; estão sempre inseridas em práticas sociais significativas.

A compreensão das características da alfabetização e do letramento é importante para que os professores visualizem que o processo de aquisição da língua portuguesa por alunos (as) surdos (as) acontece de forma distinta e peculiar. Para ampliar esse *olhar* para as produções textuais desses alunos, as contribuições dos estudos de linguística aplicada demonstram o quanto a língua natural influencia o aprendizado de outro idioma. Portanto a *Linguística Contrastiva (LC)* baseia seus escritos no contraste entre a língua-materna e a língua-alvo. A autora Brochado (2003, p. 142), neste contexto, assevera que:

Para analisar os dados sobre a apropriação da escrita da Língua Portuguesa consideramos que é um processo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo o ponto de partida é a Língua de Sinais Brasileira e o ponto de chegada é a escrita do Português. Cada uma destas etapas ou estágios de aprendizagem constituem o que se denomina *interlíngua (IL)*, o termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo.

Existem pessoas com surdez que produzem textos em Língua Portuguesa, porém não são alfabetizados em Libras. As causas da surdez podem ser diversas, portanto, nem todas as pessoas que perdem a audição imergem na cultura e identidade surda. Esta pesquisa refere-se aos sujeitos surdos, ou seja, àqueles que se aprofundam na Libras e estão inseridos em contextos que envolvem a comunidade surda. Dessa forma, os alunos surdos, ao produzirem textos em língua portuguesa, organizam seu pensamento prioritariamente em Libras, o que acaba interferindo quando registram suas produções escritas. Durante esse processo, são três as fases que compreendem esse estágio: Interlíngua I (IL1); Interlíngua II (IL2); Interlíngua III (IL3), conforme Brochado (op.cit).

Interlíngua I (IL1): Nesse estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1)

para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:

- . domínio de construções frasais sintéticas;
- . estrutura de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1),
- . apresentando poucas características do Português (L2);
- . aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- . domínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- . falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . usar verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- . empregar raramente verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
- . usar construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- . falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- . pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- . falta de marcas morfológicas;
- . uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso;
- . pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- . pouco uso de conjunção e sem consistência;
- . semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto. (BROCHADO, 2003, p. 308)

Interlíngua II (IL2): Nesse estágio, constatamos, na escrita de alguns alunos, uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- . justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- . estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português;
- . frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- . emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- . emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- . às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- . emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- . emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- . uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- . uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- . inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
- . muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado. (op.cit, p. 309)

Interlíngua III (IL3): Nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- . estrutura da frase na ordem direta do Português;
- . predomínio de estruturas frasais SVO;
- . aparecimento maior de estruturas complexas;
- . emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- . uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- . uso de preposições com mais acertos;
- . uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- . flexão dos nomes, com consistência;
- . flexão verbal, com maior adequação;
- . marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- . desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- . emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção. (op.cit, p. 309)

Verifica-se, então, que os estudos de Brochado (2003) representam um grande passo para que os professores observem as especificidades de cada fase da aquisição da escrita do aluno surdo. Evidencia também que o surdo elabora o seu discurso por meio de Libras e isso não pode ser considerado, na sua produção escrita, um erro e sim parte de um processo de aprendizagem que será constante e duradouro.

Durante a história da educação dos surdos no Brasil, as igrejas, principalmente as evangélicas, desempenharam um importante papel na disseminação da Libras. A Congregação Cristã no Brasil (CCB) ministra em todo o país, desde o ano de 2004, um curso de *Treinamento da Língua Libras* com o objetivo de formar intérpretes que atuem dentro das igrejas para evangelizar os surdos.

Com o intuito de explicar as principais minúcias da Libras, a CCB lançou no ano de 2011, um hinário completamente voltado para os surdos, onde constam as explicações necessárias para que os intérpretes possam utilizá-lo. O interessante neste material é a metodologia abordada, pois os autores produziram uma espécie

de tradução do português para o português escrito seguindo a estrutura gramatical da Libras, como percebemos no prefácio da obra (CCB, 2013):

NÓS AGRADECER DEUS PORQUE AJUDAR NÓS FAZER NOV@
HINÁRIO, TÍTULO HINO LOUVOR PEDIR DEUS, IRM@ USAR.
NÓS MANTER HINO USAR ANTES, PRECISAR CORRIGIR ALGUM
HINO, TAMBÉM COLOCAR HINO NOV@, MAS HINO PRECISAR
MUDAR NÓS FAZER, ASSIM POESIA TAMBÉM MELODIA.
DEUS FAZER MAIS DO-QUE NÓS PENSAR PEDIR, PORQUE
DEUS MAIOR DO-QUE NÓS.
NÓS GLORIFICAR DEUS POR-CAUSA JESUS CRISTO, TOD@
GERAÇÃO FUTUR@, SEMPRE. AMÉM. (EFÉSIOS 3:20-21)

O fator relevante nos textos escritos especificamente para o hinário da CCB é a preocupação em transformar um texto que foi escrito por uma pessoa ouvinte em um texto como se tivesse sido produzido diretamente pelos surdos, isto não quer dizer que o prefácio supracitado esteja em um formato mais simplificado para que os surdos compreendam melhor, pelo contrário, demonstra as principais peculiaridades dos textos escritos pelos surdos com toda a riqueza linguístico-discursiva do idioma. Na mesma publicação, logo após o prefácio, também há uma explicação inicial que demonstra o 'passo-a-passo' para que o intérprete compreenda os textos escritos de acordo com a gramática da Libras (CCB, s/n, 2013):

COMO USAR O HINÁRIO LIBRAS PRECISAR INFORMAÇÃO PRINCIPALMENTE INTÉRPRETE, PORQUE SURD@ JÁ USAR LÍNGUA LIBRAS, INTÉRPRETE PRATICAR NORMA CULT@ LÍNGUA	
AGORA NÓS EXPLICAR HINÁRIO LIBRAS LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS LIBRAS TER GRAMÁTICA PRÓPRI@, EST@ HINÁRIO TRADUZID@ IGUAL NORMA CULT@ LÍNGUA ASSIM NÓS PRECISAR ATENÇÃO SÍMBOLO+ PRÓPRI@ TER HINÁRIO	
❖	LETRA BASTÃO CAIXA ALT@ - SÓ SINALIZAR ESS@ TIPO ESCRITA ○ EXEMPLO: CASA
❖	LETRA BASTÃO CAIXA ALT@ FONTE MENOR – SINALIZAR, SUBSTITUIR PALAVRA ANTERIOR, EXEMPLO: ○ PESCADOR@ (PESSOA*PESCAR) • SINALIZAR PESSOA PESCAR [certo] • SINALIZAR PESCADOR@ [errado]
❖	LETRA BASTÃO CAIXA BAIXA – NUNCA SINALIZAR, MOSTRAR ADVÉRBIO MODO, INTENSIFICAR SINAL, ORIENTAR SINAL EXEMPLO: ○ AMOR muito • SINALIZAR SÓ PALAVRA AMOR INTENSIFICAR O SINAL [certo] • SINALIZAR NÃO PALAVRA muito PORQUE ADVÉRBIO MODO

<ul style="list-style-type: none"> ❖ PARÂMETROS LIRAS – MOSTRAR SINAL SER VERDADE, ASSIM PRECISAR USAR EXEMPLO: <ul style="list-style-type: none"> ○ IR dir. céu – SINAL TER DIREÇÃO CÉU ○ VOLTAR dir. intérprete – SINAL TER DIREÇÃO INTÉRPRETE ○ SOFRER etc – FAZER SINAL USAR EXPRESSÃO FACIAL CORPORAL ○ ESPERANÇA p.a testa – SINAL TER PONTO ARTICULAÇÃO TESTA
<ul style="list-style-type: none"> ❖ TER SINAL CERT@ PODER NÃO MUDAR. EXEMPLO: <ul style="list-style-type: none"> ○ PRIMEIR@ fixo – SIGNIFICAR QUE NUNCA MUDAR PRIMEIR@ SEMPRE <ul style="list-style-type: none"> ▪ PRIMEIR@ fixo – SINALIZAR PRIMEIR@ frequência [errado] ▪ PRIMEIR@ frequência – SINALIZAR PRIMEIR@ vantagem [errado] ▪ PRIMEIR@ fixo-não – SINALIZAR PRIMEIR@ fixo [errado] ▪ PRIMEIR@ vantagem – SINALIZAR PRIMEIR@ fixo-não [errado]
<ul style="list-style-type: none"> ❖ SINAL DIRECIONAL EVITAR REDUNDÂNCIA. EXEMPLO: <ul style="list-style-type: none"> ○ 3SAJUDAR1s – SIGNIFICAR DEUS, JESUS CRISTO OU ESPÍRITO-SANTO AJUDAR EU <ul style="list-style-type: none"> ▪ S = USAR DEUS, JESUS CRISTO OU ESPÍRITO-SANTO ▪ s = USAR PRIMEIR@, SEGUND@ OU TERCEIR@ PESSOA SINGULAR
<ul style="list-style-type: none"> ❖ USAR CLASSIFICADOR. EXEMPLO: <ul style="list-style-type: none"> ○ CAMONHO cl – SIGNIFICAR CLASSIFICAR SINAL TRANSFORMAR CENA. SÓ PALAVRA ANTERIOR ○ ENTRAR-CÉU cl – TOD@ PALAVRA ITÁLIC@ PRECISAR CLASSIFICAR
<ul style="list-style-type: none"> ❖ USAR @. EXEMPLO <ul style="list-style-type: none"> ○ SEMPRE PALAVRA SIGNIFICAR GÊNERO MASCULINO FEMININO TAMBÉM NÚMERO SUBSTITUIR VOGAL POR @ <ul style="list-style-type: none"> ▪ BELO, BELA, BELOS, BELAS – ESCREVER BEL@
<ul style="list-style-type: none"> ❖ USAR +. EXEMPLO: <ul style="list-style-type: none"> ○ PLURAL FORMAR COM SINAL + <ul style="list-style-type: none"> ▪ ÁRVORE PLURAL ÁRVORES (PORTUGUÊS) ▪ ÁRVORE PLURAL ÁRVORE+ (LIBRAS)
<ul style="list-style-type: none"> ❖ USAR ^. EXEMPLO: <ul style="list-style-type: none"> ○ PORTUGUÊS PALAVRA SIMPLES, LÍNGUA LIBRAS COMPOST@ <ul style="list-style-type: none"> ▪ SELAR (UNGIR*LÍNGUA) – PALAVRA SELAR FAZER SINAL UNGIR p.a. testa LÍNGUA p.a. boca
<ul style="list-style-type: none"> ❖ USAR -. EXEMPLO: <ul style="list-style-type: none"> ○ PORTUGUÊS PALAVRA COMPOST@, LÍNGUA LIBRAS PALAVRA SIMPLES <ul style="list-style-type: none"> ▪ ESPÍRITO-SANTO – FAZER SINAL ESPÍRITO-SANTO p.a. cabeça. ASSIM SÓ FAZER 1 SINAL
<ul style="list-style-type: none"> ❖ USAR ELE. EXEMPLO: <ul style="list-style-type: none"> ○ PRONOME SUBSTITUIR PALAVRA DEUS, JESUS CRISTO OU ESPÍRITO-SANTO – ELE – NÃO USAR @


Quadro 2 – Instruções para interpretar os textos na estrutura da Libras

Fonte: (CCB 2013)

O quadro explicativo acima demonstra como funciona a Libras para os surdos; essa composição interfere diretamente na forma como eles produzem seus textos em português e, dependendo em qual fase de IL estejam, escreverão cada vez mais próximos das normas convencionadas para o português. Observaremos a

seguir um exemplo, da obra citada, de um texto escrito em português e o mesmo texto escrito ao lado seguindo a disposição gramatical da Libras.

Ao compararmos os dois textos, percebemos como a Libras é processada no universo do surdo, bem como visualizamos o quanto a língua natural influencia diretamente na escrita da língua-alvo. É notória a riqueza do arcabouço linguístico da Libras e conhecer um pouco mais sobre sua composição auxiliará os professores a terem novos olhares para os textos escritos pelos alunos surdos. Vejamos o quadro abaixo (CCB, p 6, 2013):

I. CRISTO, MEU MESTRE... 	1 – CRISTO ENSINAR-EU dir. intérprete
1. Cristo, meu Mestre e meu Senhor, Eu Te adoro, por fé, com fervor; Rogo que guardes meu coração; Vem protegê-lo com Tua unção E defendê-lo, ó meu Guardião.	1- CRISTO ENSINAR-EU dir. intérprete EU LOUVAR JESUS, PORQUE EU TER FÉ EU PEDIR JESUS PROTEGER CORAÇÃO ME@ CRISTO PROTEGER-EU POR-CAUSA SE@ dir. céu MISERICÓRDIA EU SABER CRISTO PROTEGER-EU
2. Mestre divino, sempre senti Meu coração dependente de Ti; Bom fundamento dá-lhe, Senhor, Dá-lhe firmeza, virtude, valor E fortaleza, ó meu Protetor.	2- EU SENTIR CRISTO EU SABER CRISTO PERFEIT@ EU PRECISAR CRISTO JESUS FAZER EU FIRME SEMPRE 3SDAR1s FORÇA CORAGEM FÉ SEMPRE JESUS PROTEGER-EU
3. Vale profundo, cheio de mal, É este mundo, ó Rei divinal. Só Tua força pode manter Santo e puro, na graça, meu ser, Sempre seguro, com fé e poder.	3- MUNDO TER M-A-L efc EU SABER, JESUS PERFEIT@ EU VENCER SÓ "S-I" JESUS AJUDAR dir. intérprete EU CONSEGUIR PORQUE JESUS SANT@ PUR@ SEMPRE EU FIRME PORQUE EU TER FÉ
4. Mestre piedoso, com Tua mão, Faze perfeito o meu coração, Santo, ardoroso em Te servir, Sempre voltado aos bens do porvir; Mestre amado, desejo Te ouvir.	4- JESUS BO@ PODEROS@ JESUS CONVERTER p.a. tórax ME@ CORAÇÃO EU CRENTE VERDADE LOUVAR CRISTO SEMPRE EU PENSAR VIDA ETERN@ EU AMAR CRISTO EU SEMPRE SENTIR JESUS

Quadro 3 – Comparação entre estruturas de textos – Português e Libras.

Fonte: (CCB, p 06, 2013)

Os textos extraídos da obra supracitada foram utilizados somente a título de análise estrutural da Libras em comparação ao português. Por tratar-se de uma publicação de cunho religioso, ressaltamos que não é o intuito dessa pesquisa colocar em evidência esta ou aquela doutrina, objetivamos apenas demonstrar os exemplos que são relevantes para a análise que empreendemos no trabalho.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa é de natureza descritiva, com vistas à elaboração de reflexões que norteiem os docentes de língua portuguesa quanto à avaliação dos textos produzidos por surdos (as).

A coleta de dados da presente investigação foi realizada em quatro escolas da cidade de Petrolina-PE. A escolha das escolas aconteceu por meio de um sorteio e o critério foi a presença do Ensino Fundamental na grade curricular. Vinte escolas foram cogitadas e quatro delas selecionadas. Em cada uma das escolas, no horário agendado, foram apresentados os objetivos da pesquisa aos sujeitos participantes, dez professores de português que atuam no Ensino Fundamental II.

A faixa etária dos dez docentes está compreendida entre 20 e 50 anos; todos possuem o curso de Licenciatura em Letras; sete deles têm Especialização em Língua Portuguesa e cinco dos professores tiveram a experiência de ter alunos surdos em suas salas de aula.

Utilizamos enquanto *corpus* para a pesquisa seis produções escritas por surdos (as). O primeiro texto, retirado da obra de Salles (2004), foi produzido a partir de quatro imagens, no qual o (a) aluno (a) narrou uma história baseada na sua interpretação da sequência dos fatos. A ilustração a seguir serviu de base para a produção do *texto I* analisado por cinco professores:

Formatado: Fonte: Arial

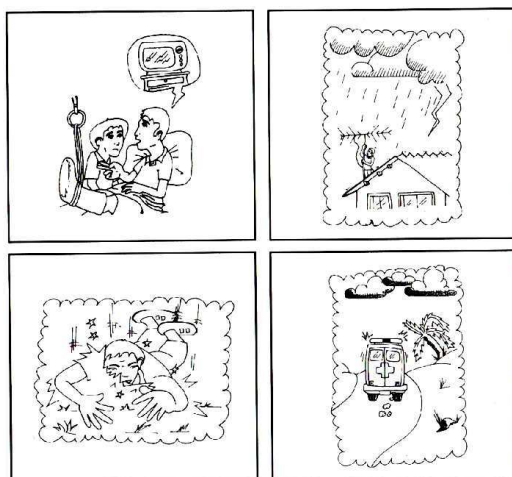


Figura 3 – Salles (2004) - Imagens que serviram de base para a produção do texto I analisado por cinco professores: Fonte: (SALLES, p. 199, 2004)

A televisão pifou

Aquele uma homem estava na
fona, pois tinha uma problema defei-
to linha.

Então ele tentou subir escada,
porém o fio tinha um fio reclar no
ferro.

Continuar conectar na linha, co-
meçou a contomarcha resolver o
medo, pois não conseguiu seguir
da mão.

Ele foi solto das mãos. Caiu
no chão a pira. Machucou ferido
a cabeça.

Após chamou a ambulância,
chegou logo em casa perto lado.
Os médicos duas pessoas foram
auxiliarom leva para o interna-
do ao hospital rapidamente.

Quadro 4 – Texto I – Fonte: (SALLES, p, 200, 2004)

Essa primeira produção textual foi analisada por cinco professores que só souberam que o texto fora escrito por um (a) surdo (a) após o término da avaliação. O primeiro objetivo de tal omissão foi observar se os professores conseguiriam notar que o texto fora escrito por um surdo. Outro ponto que pretendíamos analisar era se iria ocorrer alguma modificação da avaliação após os professores tomarem conhecimento da deficiência do produtor do texto.

Os outros cinco professores avaliaram cinco textos respectivamente. Todos tinham total consciência de que estavam corrigindo um texto produzido por um (a) surdo (a). Para cada um dos professores, foi entregue um dos textos e solicitada à avaliação/correção. Posteriormente apresentaram suas reflexões sobre o escrito.

Os cinco textos avaliados foram escritos por alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental II, na semana anterior à pesquisa, durante uma das aulas de

Português que aconteceu numa escola da rede estadual da cidade de Petrolina-PE, que é referência para toda a comunidade surda da região. Primeiro os alunos foram conduzidos à sala de vídeo da escola e assistiram a um depoimento da apresentadora *Xuxa Meneguel* disponível através da internet, veiculado no quadro 'O que vi da vida', exibido no Programa Fantástico da Rede Globo. Após o término da exibição do vídeo, a proposta de produção textual foi a seguinte:

Após assistir ao depoimento da apresentadora Xuxa Meneguel, produza um depoimento baseado nas seguintes questões:
 Quem sou?
 Qual a minha relação com as pessoas com quem convivo?
 O que já vi na vida?
 O que já fiz da minha vida?
 Fato importante na sua vida?

Quadro 5 – Proposta de produção textual

Com o intuito de garantir a compreensão dos textos, cada texto produzido foi digitado. Todas as informações foram minuciosamente mantidas: tempos verbais, concordância, ortografia, respeito às margens, dentre outros. A estética das produções originais não permitiria uma análise mais criteriosa, pois, de acordo com a professora do atendimento educacional especializado (AEE), os alunos não dispuseram de tempo hábil para passar os textos a limpo. Atendendo à solicitação da pesquisa, os textos foram agrupados pela professora especialista em Libras, que acompanha esses mesmos alunos no AEE.

Cada professor que colaborou com a pesquisa foi orientado a utilizar um parâmetro de avaliação dos textos baseando-se em cinco descritores didáticos que fazem parte da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil. Para cada descritor os professores poderiam atribuir de zero a dois pontos. Foram eles:

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15

Quadro 6 – Descritores como parâmetros para a avaliação do texto

Fonte: (BRASIL, 2011, p.22)

Para cada descritor, a pontuação poderia atingir o máximo de 2,0 (dois pontos); como cinco descritores foram escolhidos, a avaliação totalizaria a soma de 10,0 (dez pontos). Após atribuírem as devidas pontuações às produções escritas, os docentes escreveram um breve parecer sobre suas impressões acerca do texto analisado. Ficou a critério de cada professor se tais descrições seriam registradas em áudio ou apenas manuscritas. Todos os professores optaram por escrever suas apreciações críticas, sem gravação de áudio.

Para demonstrar de forma organizada como os professores avaliaram os textos escritos pelos alunos surdos, iremos identificá-los com os números de 1 a 10 logo após a abreviação prof: *prof1*, *prof2*, *prof3* e assim sucessivamente.

Ao analisar todos os dados apresentados pelos professores envolvidos na pesquisa, obtivemos uma sondagem próxima de como aconteceria essa avaliação caso esses professores passassem diante de situações concretas de ensino.

De acordo com as avaliações e peculiaridades observadas nos pareceres coletados, elaboramos algumas reflexões específicas com vistas a guiar o olhar dos educadores para as especificidades das produções escritas dos surdos, levando em consideração que a língua portuguesa, para essa comunidade, é uma sua segunda língua – língua alvo – e não sua língua natural a Libras.

3.1 – Análise e discussão dos dados

O primeiro texto, utilizado para a análise avaliativa, apresentado aos professores, foi retirado da obra “*Língua Portuguesa Para Surdos*” e trata-se de uma produção baseada em interpretação de imagens, em que o aluno escreveu uma narração após observar uma sequência de figuras abaixo:

O **prof1** atribuiu as seguintes notas para cada descritor respectivamente: 1,0; 0,5; 0,5; 0,5; 0,5 – totalizando 3,0 (três pontos) a nota dada ao texto e o parecer registrado por ele versa o seguinte:

“Observando o texto que foi produzido por um aluno do Ensino Fundamental II, visualiza-se que ele se encontra nos anos iniciais, talvez 6º ou 7º ano, uma vez que o mesmo tentou interpretar descritivamente o que continha cada quadrinho. O aluno não estabeleceu positivamente as relações entre as partes do texto, pecando inclusive no conflito gerador da narrativa. Apesar de algumas conjunções e advérbios estabelecerem relações lógico-discursivas não houve coesão textual. Precisa de mais leitura para o aluno construir competência em produções textuais”.

Ao saber que o aluno era surdo, o **prof1** surpreendeu-se e relatou que já havia tido a experiência de ter uma aluna surda em sua sala de aula, e, comparando a produção analisada aos textos produzidos por ela, o texto avaliado estava muito bem escrito e merecia uma nota maior da qual ele dera.

Esta colocação do **prof1** demonstra que a visão de muitos profissionais sobre a avaliação de alunos surdos ainda é de *assistencialismo*, pois, de um momento para outro ele simplesmente contradisse suas colocações anteriores, ou seja, ao invés de elogiar a produção e manter as observações sobre a nota e dicas para a evolução do aprendizado, ele demonstrou o interesse em aumentar apenas o valor quantitativo da nota.

Percebemos que o nível de conhecimento sobre algumas especificidades da Libras e das produções escritas por alunos surdos fazem parte da história profissional do **prof1**, proporcionadas pelo contato que teve com sua aluna surda, no entanto, o entrevistado não notou essas diferenças e também não perguntou o motivo daquele texto estar tão distinto. Inferimos então que, quanto maior o contato

com alunos surdos, maior será a percepção dos docentes no que concerne às produções escritas desses alunos.

Ao examinar o texto, o **prof2** perguntou se ele foi escrito por algum aluno estrangeiro por causa do uso constante de verbos no infinitivo e suas notas foram as seguintes: 1,5; 1,0; 0,5; 0,5; 0,5 – total 3,5 (três e meio). Em seu comentário afirmou que:

“O texto falta coesão, uma vez que o mesmo não utiliza os conectivos necessários para uma boa interpretação e, quando utiliza, não é adequada para a oração. Com relação às imagens também falta um pouco de coerência entre o que está escrito e o que se vê, pois, ele cria situações que não vemos nas figuras. A produção fica difícil de entender, pois ele utiliza muito os verbos no infinitivo”.

Quando tomou ciência de que o texto era de um aluno surdo, o **prof2** também achou que foi muito injusto com a nota e quis modificar a avaliação descrevendo que também já teve a presença de um aluno surdo em sua sala de aula e que este não produzia tão bem quanto o aluno do texto analisado. Demonstrou também que não está habituado a reconhecer as diferenças entre os textos de um aluno ouvinte e de um surdo, mesmo passado pela experiência de ter tido um aluno surdo.

Mais uma vez fica clara a preocupação pertinente em modificar apenas a avaliação quantitativa do texto, ou seja, o **prof2** fez observações muito pertinentes sobre a estrutura qualitativa do texto, porém, aparentou uma visão de que o aluno surdo necessita de “ajuda”.

Os profissionais que atuam na área da educação necessitam ampliar a visão que têm sobre o sujeito surdo através de capacitações específicas, pois, é preciso compreender que os alunos surdos que possuem fluência na Língua de Sinais, ao produzirem seus textos, utilizam sua língua natural, a Libras, para organizar seu pensamento, mas precisam registrar sua escrita na língua Portuguesa por estarem inseridos nesse contexto oralista. Estes alunos passam pelo processo de Interlíngua com características próprias de seu sistema linguístico até adquirirem a Língua Portuguesa propriamente dita.

Fernandes (2003) expõe que o aprendizado da Língua Portuguesa para o aluno surdo acontece com se fosse uma língua estrangeira, dessa forma, será através do bilinguismo (método que utiliza duas línguas (Libras e língua portuguesa) no processo educacional dos surdos) que esses alunos poderão desenvolver seu

pensamento imagético com maior significação em sua aprendizagem. Quando os docentes internalizarem essas questões, as avaliações dos alunos surdos serão mais bem embasadas e justas, tanto qualitativa quanto quantitativamente.

O **prof3** perguntou apenas se o aluno era mesmo do Ensino Fundamental II e, ao final, conferiu ao texto um total de 8,1 pontos distribuídos dessa forma: 1,8; 1,5; 1,8; 2,0; 1,0 e justificou assim:

*“Apesar da quantidade de erros como “olho” no lugar de “olhou” e outras como: rodas, contramarcha, “na” no lugar de “lá”, percebe-se uma sequência narrativa de acordo com as imagens. Portanto, o **D5** foi quase em sua totalidade atendido. Quanto ao **D2**, no primeiro parágrafo tem a expressão “um homem” que foi retomado no 2º parágrafo pelo pronome “ele” e no 3º, pela elipse e verbos. Houve também expressões temporais como: então, continuou, após e etc. Sobre o **D8**, percebemos, apesar dos erros citados anteriormente, a relação entre o “subir em cima da casa, cair e ir a um hospital”, assim foi atendido também. Por fim, apenas o **D12** não foi atendido, pois, muitas vezes os parágrafos não têm marcas de sequenciação”.*

A análise feita pelo **prof3** foi um pouco mais profunda, embora nunca tido um aluno surdo em sua carreira profissional, mostrou uma coerência entre o texto avaliado e sua relação com os descritores apontados.

Ponderou que se soubesse que era de um aluno surdo, teria atribuído nota maior. Mesmo sem essa experiência, o **prof3** está bem atualizado sobre o que versa sobre a Libras e a educação dos surdos.

O **prof3** também apontou que gostaria de ter “ajudado” mais o aluno com relação à nota, no entanto, percebe-se que o ato de avaliar está unido proporcionalmente ao grau de atualização dos professores, ao passo que aprofundam-se na essência teórica do que realmente é a avaliação, extrapolam as linhas dos livros e aplicam isso na prática cotidiana. Isso o **prof3** demonstrou ao fazer a análise do texto.

O **prof4** apresentou as seguintes notas: 0,5; 1,0; 0,5; 1,0; 0,5. Totalizando 3,5 (três e meio). O julgamento empreendido pelo profissional asseverou que:

“A proposta da atividade de construção de uma história com base na interpretação dos quadrinhos não foi alcançada com louvor tendo como base os descritores utilizados para a sua avaliação. O aluno não conseguiu manter uma linearidade sequencial dos quadrinhos. Nota-se a ausência do uso da coerência na narrativa. Apesar de não

haver quase problemas ortográficos no texto, a sua coerência, tendo por base os quadrinhos, está comprometida.”

O **prof4** afirmou que havia percebido certa diferença na progressão textual, mas não conseguiu identificar e justificou o fato de não ter a experiência de conviver com um aluno surdo em sua sala de aula. O discurso do **prof4** foi o único que não se modificou quanto à natureza de sua avaliação. Afirmou inclusive que o aluno poderia ter escrito o seu texto se fosse mais bem orientado.

Este posicionamento do **prof4** foi muito sincero e importante, pois, demonstra que tudo é uma questão de capacitação, tanto da parte profissional dele, pelo fato de não ter tido contato com alunos surdos, quanto da parte discente, pois, ele tem consciência de que o aluno surdo é capaz de produzir um texto melhor se tiver a orientação adequada.

A última nota atribuída ao primeiro texto analisado somou o total de 6,5 (seis e meio), sendo distribuída respectivamente em cada um dos descritores: 1,8; 1,5; 1,2; 1,5; 0,5. O depoimento escrito do **prof5** com relação ao texto foi o seguinte:

“O aluno interpreta o texto com o auxílio de imagens, estabelecendo relações, mas, por ser um aluno do Fundamental II, esperava que demonstrasse uma ordem dos fatos, apesar disso, consegue-se fazer uma interpretação do que o mesmo produziu, fazendo então uma comunicação dos acontecimentos das imagens. Levando em consideração o fato de que o aluno talvez tenha alguma dificuldade de aprendizado.”

O comentário do **prof5** deixa claro o quanto a avaliação de textos – de um modo geral – é subjetiva, uma vez que a formação docente influencia na concepção pedagógica adotada por cada professor. As atualizações as quais vivenciam também são importantes para que as novas tendências educacionais sejam inseridas no cotidiano escolar. Na última frase do **prof5**, percebe-se a atenção quanto à cadência do texto e a possibilidade de ter sido escrito por um aluno com dificuldade de aprendizado. É notório que a concepção de avaliação do **prof5** não visa medir quantitativamente, uma vez que, ao saber sobre a surdez do aluno, afirmou que a nota só está ali porque foi algo solicitado, tendo em vista que a avaliação deve ser algo muito mais profundo dentro de um contexto, e não

simplesmente acontecer como um termômetro aferindo uma determinada temperatura.

A maioria dos profissionais que participaram da pesquisa demonstrou certa “piedade” quando tomaram consciência de que o texto fora escrito por um aluno surdo. Muitos perguntaram se poderiam modificar as notas, além disso, as críticas que escreveram nos comentários tornaram-se elogios. Tal fator é preocupante dentro do universo pedagógico da avaliação, pois os alunos surdos não precisam desse tipo de *compaixão*, o que necessitam é de professores mais capacitados para saber lidar com as especificidades da sua escrita, como também de uma educação pautada na metodologia bilíngue de ensino.

As próximas cinco avaliações aconteceram com os professores já informados sobre e o fato de a produção escrita ter sido concretizada por um aluno surdo.

Quadro 7 – Texto II (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a))

Sou Isa Mirelly dos Santos Silva, 16 anos, sou surda mora cohab 6
 Minha mãe, irmãs 4, padrasto relação bom Irmã Izabela sempre conversar piada rir muito. celular meu empreto Izabela joga, Whatsapp, ver vídeo engraçado.
 Vida ver surdos encontrar batepapo, brinca rir, as vezes fofocar, mangar, xingar. Bom surdos união.
 Importante 2014 conhecer familia namorado meu Bruno mora Salitre Juazeiro-ba. Domingo carr eu pai, mulher pai irmã gabriela, amigo meu Salitre Libras muito, pai pouco. Eu ficar vergonha muito conhecer surda lá conversar muito, almoçar voltar petrolina. Bom conhecer família.

Para o Texto II, o **prof6** atribuiu a seguinte pontuação: 2,0; 1,5; 2,0; 1,0; 0,0; totalizando - 6,5 (seis e meio). O comentário do **prof6** assegura que: *“embora seja compreensiva a situação que a limita (referindo-se à aluna), é perceptível que o último parágrafo fica, em parte, incompreensível”*.

Mesmo ressaltando apenas o ponto negativo do texto II, o **prof6** atribuiu uma nota bastante significativa, além disso, procurou ser cortês no comentário avaliativo. Tal diplomacia está implícita no fato de que a avaliação baseou-se mais na observância da surdez da aluna do que no texto que ela produziu. O trecho em que o **prof6** afirma sobre a complacência à situação que a limita e a nota 6,0 do texto dão uma tonalidade piedosa à situação. No entanto, O que os estudantes surdos realmente necessitam é de reflexões pautadas em pedagogias avaliativas justas que

servam de experiência para o processo de reescrita e aprimoramento das suas produções textuais.

Refletindo sobre a escrita dos alunos surdos, Pereira (2011, p. 51) assevera que “as dificuldades dos alunos surdos eram tão gerais que passaram a ser atribuídas à surdez. Assim, os alunos surdos foram representados como incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita.”

Quadro 8 – Texto III (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a))

Sou Elton Gonçalves da Silva
 Eu tem quantos anos 15 anos nasceu: Juazeiro-BA.
 Moro casa mãe José Maria. Mãe relação Bom porque mãe dormir sempre cansada. Fico casa televisão depois toma Banho Depois conversa leandro Sempre talvez Só noite. conversa muito Depois joga bola já acabou pronto Domingo Sempre
 Ireja talvez conversa ouvindo também. pai passado muito tempo já mãe separado eu bebe pequeno eu sabir não muito sentido já crencer então já tem talbe celular mãe passeira tira fotos.

O Texto III, avaliado pelo **prof7**, recebeu a nota 4,0 (quatro) após a soma dos cinco descritores: 1,0; 0,5; 1,0; 1,0; 0,5. O parecer da correção observou: “*falta de pontuação e uso inadequado do mesmo; algumas palavras jogadas sem sentido; emprego dos verbos no infinitivo (falta de conjugação verbal); Alguns erros ortográficos*”.

Percebe-se na avaliação do **prof7**, que a maneira como ele julga o texto demonstra o reflexo da sua concepção de ensino e, por consequência, o distanciamento das práticas de letramento no momento de sua análise avaliativa. Sobre o ensino de gramática nas escolas de Ensino Fundamental no Brasil, Travaglia (1998, p. 106) afirma que:

Embora reconheça problemas básicos no fato de se gastar por volta de 80% do tempo das aulas com o ensino de teoria gramatical, o professor não consegue mudar fundamentalmente de atitude e passar a fazer um ensino diferente daquele que se tem desenvolvido desde a muito em nossas escolas.

Reiteramos que a língua portuguesa equivale a um segundo idioma para os alunos surdos, assim, o domínio da sua norma gramatical deverá ser acompanhado, observando os três estágios de *Interlíngua* (IL) I, II e III (BROCHADO, 2003).

Quadro 9 – Texto IV (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a))

Sou Cicera Maurijane Gonçalves de Silva, Idade 14 anos, nasci Bodocó-PE.

Moro Minha Mãe, Pai, irmão. minha mãe relação boa conversa, ajuda, entender libras. Meu pai não entender e irmão teimoso muito. Eu e irmão brigae muito.

Estudar passado lagoa Grande não libras ruim Eu surdo colega ouvis um colega ajudar só.

Importante estudar Escola Professora Adelina Almeida ter surdos muitos aprender libras conversar brincar.

O **prof8** analisou o depoimento acima e conferiu ao texto as notas: 1,5; 1,0; 1,0; 1,0; 0,5; totalizando – 5.0 (cinco). O comentário do **prof8** demonstra uma concepção tradicional de avaliação, baseada predominantemente na gramática normativa.

“O texto consegue ser compreendido apesar das dificuldades estabelecidas com o português. Acredito que poderia ser visto uma forma de trabalho específico com esses alunos, para que consigam na escrita usar as regras, se expressarem de forma a ser adequada com as normas gramaticais”.

Além disto, destacamos que a análise demonstra uma preocupação louvável quanto à performance do aluno que, de maneira empírica, enfatiza que deveria haver um jeito específico de ensino até que os alunos alcancem níveis mais elevados de produção textual. De acordo com Travaglia (1998, p. 41), precisamos perceber que “em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados”, pois não há razão para abordar apenas uma das variedades.

Quadro 10 – Texto V (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a))

Alessandro Macedo Ribeiro 17 idade.

Casa André irmão, Joana mãe Agenaldo padrasto relação ruim. Não conversar ve TV, filme. Mãe saber libras pouca Padrasta irmão não saber libras.

Ter irmão ouvinte passear sempre, projeta Racha carro, briga gala gosta ver.

Ano 2014 passear pojeta amigo visitar roça uva carro amigo doida rápida 160 km/h caminho errada curva rápido carro “cavalo do pau” Eu medo susta para, para, amigo teimoso sempre fim acabar eu alivia.

Examinando o Texto V, o **prof9** indagou sobre a idade do aluno e afirmou que se tratava de um jovem muito ‘imatur’ . Suas notas foram: 1,5; 1,0; 0,8; 1,0; 0,8; –

total 5,1 (cinco pontos e um décimo). O comentário apresentado pelo professor foi que: “o aluno apresentou um breve texto sobre momentos de sua vida. Procurou seguir os questionamentos que lhes foram dados. E apesar de ter a falta de concordância nas frases, a elaboração do texto na totalidade apresenta compreensão”.

Conforme Salles [et al] (2004), há distinções estruturais muito significativas entre o português e a Libras. Os segmentos coesivos e os referentes de ligação entre as palavras da língua portuguesa não possuem, em sua maioria, um sinal específico na Libras. Esses elementos dependem de maneira *sine qua non* do contexto e da visualização dos diálogos nas línguas de sinais. Muitas vezes as pessoas pensam de maneira equivocada que os textos escritos por surdos não possuem coerência.

Pesquisas revelam que textos nesta língua, elaborados para os surdos falantes de Libras, apesar de apresentarem alguns problemas na forma, não têm violado o princípio da coerência: os surdos conseguem expressar de modo inteligível suas ideias. Por isso verifica-se que a escrita de surdos, com domínio de Libras, é dotada de coerência, embora nem sempre apresente certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não. (SALLES [et al] 2004, p. 35)

Nesse sentido, a coerência textual das produções analisadas deve ocorrer quando o leitor utiliza suas táticas de inferência para identificar os referentes das expressões. Relembramos que, mesmo com essas peculiaridades das línguas de sinais, devemos criar muitas possibilidades para o aprimoramento do português escrito.

Quadro 11 – Texto VI (produção escrita por um(a) aluno(a) surdo(a))

Dalila Giovanna, sou surda 15 anos. Onde José e maria casa mãe, padrasto e irmãs.

Meu padrasto exigente verdade, minha mãe às vezes chata, às vezes legal e minha irmã e eu brigamos muito. Eu sempre varrer casa, limpa ocupada. minha irmã sempre brincar, passear. Relação familia boa conasar ajudar.

Passado criança eu teimosa, desobcediente. Hoje mudar educada, quieta, obediente, estudiosa.

Festa 15 anos importante Mamãe titia organizar, pastor Valdia e Carina ajudar, Festa cento A pois Surdo Igreja Batista família, tios, avos, amigos, professora Carina e Socorinha, instrutos Bruno e Helayne. Festa ter depoimento mãe Helayne e Carina, parabéns libras comer bolo salgados e refrigerante. Presentes muito ganhar Muito Feliz.

Irmã nascer 2014 bom importante. Eu ajudar cuidar, trocar fralda, das mam-adeira, brincar Irmã abora Pepa pig todo dia assistir. Aniversário idade 1 festa Pepa pig.

Para cada descritor, o **prof10** atribuiu as seguintes notas: 2,0; 1,8; 1,8; 2,0; 1,5; totalizando 9,1 (nove pontos e um décimo). O parecer registrado por ele pondera que:

“Levando em consideração que os surdos não seguem os padrões “normais” de escrita, eu diria que as expectativas dos indicadores do aluno estão excelentes. O texto está legível, compreensível. Apesar de não usar os conectivos, o aluno os substituiu por vírgulas ou ponto, deixando assim o texto de fácil compreensão. O aluno está pronto para viver em sociedade, com relação ao aprendizado, interpretação e compreensão”.

Embora o **prof10**, de maneira inconsciente, exponha um discurso obsoleto com relação à normalização e o fato de haver um período entre estar ou não pronto para o aprendizado, compreende-se que as expressões foram muito positivistas. Mesmo não tendo um conhecimento aprofundado das peculiaridades da Libras, o avaliador inferiu que os sinais de pontuação foram utilizados justamente nos momentos em que poderia haver um conectivo, corroborando assim com a premissa de que não há, na Libras, a maioria dos sinais correspondentes às palavras de ligação em português.

Ratificamos que um dos objetivos da pesquisa não é afirmar que todos os professores têm a obrigação de saber sobre as peculiaridades das produções textuais dos alunos surdos, nem muito menos o aprofundamento sobre questões inerentes à inclusão. Pretendemos é demonstrar aos educadores novas estratégias avaliativas tendo como base diretrizes esclarecedoras sobre a apreciação crítica das produções escritas dos(as) alunos(as) surdos(as).

CAPÍTULO IV

4. REFLEXÕES PARA A AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCRITO POR SURDO (A)

Ao discutirmos sobre avaliação, abordamos também questões inerentes ao ensino e, para os profissionais atuantes na área educacional, a ampliação dos conhecimentos sobre a heterogeneidade da sala de aula, irá desenvolver novas abordagens metodológicas sobre a pluralidade do alunado.

Muitas vezes, a presença do(a) aluno(a) surdo em sala de aula causa um certo 'desequilíbrio harmônico' no cotidiano docente e, ao ter a experiência de ministrar aulas a um ou mais alunos surdos, esbarra em diversos 'conflitos' sobre essa convivência. Tratando analogamente as situações de ensino e a estranheza das características da Libras, Travaglia (1998, p. 41) afiança que:

Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc.

Em escala comparativa – norma culta e variações linguísticas – temos a Língua Portuguesa e a Libras as quais muitos disseminam a ideia de que a primeira é mais importante e precisa ter total domínio, já a segunda é *mímica, incompleta e efêmera*, ou seja, há sempre uma vontade de que exista uma hierarquia, na qual os que estão 'abaixo da escala' necessitem se igualar ao 'modelo dominante'.

Um passo preponderante para a compreensão e uso das reflexões propostas a seguir é extinguir a ideia de que o docente é 'obrigado' a aprender Libras para conseguir avaliar um texto escrito por um(a) aluno(a) surdo(a), ou seja, não é estritamente necessário que o professor se aprofunde na Língua de Sinais para que desenvolva novos princípios metodológicos de avaliação textual. Naturalmente, se o empenho pelo aprendizado da língua acontece deverá o interessado buscar informações sobre cursos e afins. Outro fator importante é considerar que os mitos

sobre a Libras, presentes no Quadro 1 – p. 21 deste trabalho, tenham sido elucidados.

Além disso, deve-se ter em mente que a idade cronológica dos alunos surdos pode não corresponder à sua maturidade escolar no que concerne à aquisição do português escrito. Por exemplo: os cursos de idiomas estrangeiros realizam um teste para definir em qual nível o candidato encontra-se e, a partir daí, o direcionam para a classe e/ou módulo, que se adequa à proficiência apresentada.

Semelhante à situação descrita, caso tenha a experiência de ministrar aulas para surdos(as), o professor poderá solicitar o auxílio de um profissional¹ capacitado para que identifique em qual *Estágio de Interlíngua* ele(a) se encontra. Dessa forma, o avaliador terá uma noção aproximada do nível de aquisição da Língua Portuguesa do(a) aluno(a). Se a escola não dispuser desse profissional qualificado, seria apropriado que o professor inferisse em qual nível este educando está, baseando-se nas descrições de Brochado (2003), entretanto, sem assumir quaisquer responsabilidades técnicas sobre o assunto.

▪ Reflexão 01 - Sobre a Ortografia

1^º - Algumas palavras escritas por alunos surdos poderão ter diferenças ortográficas da norma culta da língua portuguesa, pois, as palavras são assimiladas através de associações entre o que está escrito e a imagem e/ou contexto;

2^º - A rota utilizada pelo aluno surdo para 'memorizar' a escrita da palavra é a espaço-visual. O aluno pode trocar algumas letras pela ausência da rota fonológica;

3^º - Considere, em todos os estágios de IL, acerto os casos em que os desvios ortográficos não representem mudança no valor semântico da palavra:

Ex: toaha (toalha) ≠ talha (corte - abertura)

brimcar (brincar) ≠ brigar (atacar)

partipicou (participou) ≠ praticou (fez)

¹ O profissional deve ser contratado pelo órgão competente, pois é dever da escola oferecer todas as adaptações de pequeno e grande porte, para que o professor realize seu trabalho sem desgaste emocional, financeiro, etc.

▪ **Reflexão 02 - Sobre Coesão e Coerência**

1º - Ao tratar da análise linguística da sintaxe da Libras, Quadros e Karnopp (2004) advertem que, para cumprir tal tarefa, é preciso que o interessado “enxergue” “esse sistema que é visual-espacial e não oral-auditivo”. Por ser uma língua espaço-visual, a Libras “monta” suas sentenças atribuindo os constituintes (sinais) de uma determinada maneira no espaço, sendo que, relações espaciais específicas são empregadas para desempenhar variados papéis gramaticais;

2º - Considerar que a estratégia 02 fora atingida se: ao ler o texto, for possível ‘preencher mentalmente’ os espaços entre frases e/ou palavras justapostas, sem perda de sentido; e quando não ocorrer ambiguidade;

Ex: “Eu sempre varrer casa, limpa ocupada. minha irmã sempre brincar, passear”.

↓

Eu sempre varro a casa, limpo e fico ocupada. Minha irmã sempre brinca e faz passeios.

≠

Eu sempre limpa, varrer casa. ocupada minha irmã sempre brincar, passear

↓

Ela sempre limpa (asseada)?

Ou Ela limpa a casa?

↓

A irmã está ocupada brincando?

Ou Ela está ocupada brincando e passeando com a irmã?

3º - Se for possível solicitar ao aluno que realize a leitura do texto com a interpretação Libras – Português, pois, o aluno utilizará as *marcas não manuais*. Um exemplo é o da identificação de referentes no discurso. Na Libras, os referentes (eu, ele, você, nós, eles, relações anafóricas etc.), presentes fisicamente ou não, são identificados por sua associação a uma localização no espaço. As expressões faciais, além dos sinais manuais, desempenham papéis gramaticais, marcando construções sintáticas específicas, sendo chamadas de marcações não manuais.

Observação: a leitura do texto feita pelo surdo em Libras e interpretada para o português deve ser vista como recurso para a maior compreensão do texto escrito, isso não significa que o professor deva nivelar seu aluno ‘por baixo’ e sim demonstrar os estágios que precisam ser alcançados com a inserção vocabular e apreensão semântica.

▪ **Reflexão 03 - Sobre a Flexão (concordância)**

1º - A morfologia flexional não altera categorias gramaticais, apenas fornece formas diferentes de uma mesma palavra. A tarefa do morfema flexional é estabelecer ligações entre as palavras na sentença. Assim, na frase: *'Estudamos o dia inteiro'* o morfema *"mos"* presente na palavra *Estudamos* indica que o sujeito da frase é a primeira pessoa do plural.

Considere a frase com concordância – observando cada estágio de IL – quando as palavras justapostas formarem unidades com sentido.

Ex₀₁: *"amigo meu Salitre Libras muito"* = Meu amigo do Salitre (lugarejo) conhece muito a Libras.


Observe que o exemplo 01 trata-se de um período inteligível, portanto o avaliador poderá considerar que o texto está com concordância.

Ex₀₂: *"Ter irmão ouvinte passear sempre, projeta Racha carro, briga gala gosta ver"*. Esse período não está totalmente compreensível porque apresenta palavras com acepções diversas, além da sequência de informações distintas em curto espaço de tempo. Assim, o exemplo 02 é um período onde não há concordância em sua totalidade.

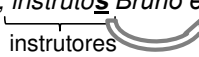
2º - Na Libras, a flexão de número, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), apresenta vários processos de flexão, identificados, geralmente como uma mudança no parâmetro do movimento, o qual é visto como acréscimo à raiz do sinal.

Considere o acréscimo da letra 'S' no final de algumas palavras como uma tentativa de flexão de número.

Ex: *"das mamadeira"* *"Presentes muito ganhar"* *"salgados e refrigerante"*



"amigos, professora Carina e Socorinha, instrutores Bruno e Helayne"



Percebe-se a tentativa de flexão de número já que, os alunos observam que a maioria das flexões de número em português ocorre com o acréscimo do 'S'.

Observação II: na Libras, também há, segundo as autoras, a flexão que indica o singular, o dual, o plural e o múltiplo, trata-se portanto, da flexão de número. Diferente do singular e do plural no português, na Libras é feita por meio da repetição do sinal. Exemplo ÁRVORE (sinaliza apenas com um movimento) – ÁRVORES (repete o mesmo sinal várias vezes).

Por isso é importante que o profissional opte por avaliar o texto escrito pelo aluno surdo, solicitando que o mesmo faça a leitura – como citado na observação I – pois, durante a interpretação o professor terá uma noção sobre o desempenho de flexão de número do seu aluno.

3º - Os substantivos e adjetivos da Libras apresentam distinções para “menor”, “mais próximo”, “muito”, “maior”, etc. , apresentando, portanto, na perspectiva de Quadros e Karnopp (2004), a flexão de grau.

Considere a flexão de grau quando uma palavra apresentar-se justaposta às distinções supracitadas.

Ex: “*Eu ficar vergonha*” = Eu fiquei *envergonhada*

“*Eu ficar vergonha muito*” = Eu fiquei *envergonhadíssima*

Muitas vezes, na Libras, não há a necessidade de fazer a composição entre um sinal – palavra – e uma palavra justaposta, pois apenas utilizando o parâmetro da expressão facial e corporal o interlocutor consegue demonstrar se algo é muito alto, se um lugar é longe demais ou um objeto está bastante quente.

4º - Em relação ao gênero, não há marcação morfológica no sinal. Fernandes (2003) enfatiza que a marcação de gênero não é relevante, a não ser que o gênero seja questão em discurso. Nesse caso, são usados os itens lexicais HOMEM ou MULHER, associados aos sinais.

Nos estágios de IL I e IL II considere mais brandamente os eventos em que se acrescenta a letra ‘A’ ou a letra ‘O’ no final da palavra com a tentativa de flexão de gênero, pois, observa-se que a maioria das flexões de gênero, na língua portuguesa, compreende a mudança desse item. Nas frases em que esse acréscimo denotar uma alteração semântica muito profunda, a compreensão do exposto ficará prejudicada e conseqüentemente a produção perderá ‘pontos’.

Ex: “amigo doida rápida” “amigo teimosa” – Através do contexto notar se as palavras referem-se a um sujeito feminino ou masculino.

“Padrasta irmão não saber libras”. – Nessa frase, de acordo com o contexto, pode não ficar explícito se a palavra *Padrasta* refere-se à *madrasta* ou *padrasto*.

▪ Reflexão 04 - Sobre a estrutura frasal

1º - Possivelmente, a estrutura frasal, que os alunos surdos utilizam quando escrevem, seja o fator que mais cause estranhamento aos professores quando avaliam os textos. Tanto no português como na Libras, as sentenças SVO (sujeito; verbo; objeto) são muito naturais, sendo que, exemplos com essa ordem, são considerados sempre gramaticais.

2º - Estudos apontam que a ordem básica da Libras é a SVO, sendo que a variabilidade da ordem não é aleatória. Geralmente, ela é motivada pela interação de diferentes fenômenos sintáticos.

Ex: “conhecer família namorado meu Bruno”

“Passado criança eu teimosa, desobcediente”

“Irmã nascer 2014 bom importante”

“Moro casa mãe José Maria”

Considere que, na maioria das vezes, o aluno surdo ‘elege’ o item mais importante que quer expressar e o enfatiza, tanto em Libras, quanto na escrita, ao atingirem o estágio de IL III, conseguem estruturas frasais mais próximas das que encontramos em língua portuguesa.

▪ Reflexão 05 - Sobre a utilização dos Verbos

1º - Para indicar o tempo verbal na Libras, visualize o espaço que fica a frente do corpo do sinalizador (indicação de futuro); para atrás do corpo (indicação de passado); simétrico ao corpo (indicação de presente). O parâmetro da Localização (L) é utilizado para indicar referentes, verbos com concordância e relações

gramaticais é, claramente, propriedade única de um sistema visual-gestual, ou seja, específico das línguas de sinais.

Para os estágios de IL I e II, considere as palavras: *passado*, *presente* e *futuro*, inseridas nas colocações, como indicativo de tempo verbal, pois a flexão da maioria dos verbos em Libras acontece através de processos concatenativos, nos quais o verbo é ‘enriquecido’ com informações em seu estorno espacial. Ao escrever, os sujeitos elaboram suas sentenças baseados nesse processo.

Ex: “Passado criança eu teimosa, desobcediente”

“Hoje mudar educada, quieta, obediente, estudiosa”.

2º - Muitos verbos estarão no infinitivo, isso acontece porque na Libras somente as informações anteriores e/ou posteriores ao verbo definirão sua flexão.

Ex: “Irmã nascer 2014 bom importante”.

“Vida ver surdos encontrar batepapo”

Para o estágio de IL III considere que os alunos utilizarão menos os verbos no infinitivo, entretanto, vez por outra, esse uso ocorrerá, bem como algumas tentativas de flexão.

Ex: “Moro casa mãe José Maria”

“Meu pai não entender e irmão teimoso muito”

“Sou surda 15 anos”

Observação III: todas as considerações reunidas neste capítulo são bastante objetivas no que concerne à profundidade da linguística da Libras e seu contraste com os fenômenos da Língua Portuguesa. Tais reflexões devem ser vistas apenas como norteadoras, pois muitos professores não têm a mínima noção sobre o funcionamento das línguas de sinais, além disso, não possuem disponibilidade e/ou anseio para aprofundar-se nas longas teorias sobre a Libras. Este é um pequeno ‘manual’ que possibilita novos olhares acerca das produções escritas pelos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão é apenas o começo de um trabalho que pode e deve ser ampliado em níveis acadêmicos mais elevados.

Em observância ao objetivo da pesquisa, ou seja, organizar reflexões que possam balizar o trabalho docente no âmbito das práticas com o texto escrito pelo aluno surdo, podemos concluir que, apesar dos avanços em teorias educacionais e linguísticas na esfera sobre avaliação de textos, muitos docentes concretizam em sua prática a concepção pautada em visões ainda tradicionais.

Tal concepção é também o reflexo do ensino da Língua Portuguesa ainda pautada pela concepção fragmentada e diacrônica da língua, entendida muito mais como código a ser absorvido do que como interação social entre os indivíduos.

Considerando os resultados das avaliações, percebe-se nas falas dos professores que, mesmo com os avanços da educação inclusiva, as peculiaridades das relações interpessoais entre a escola e a comunidade surda precisam ser aprofundadas. Isto não quer dizer que agora todos os professores serão 'obrigados' a ser especialistas em Libras, o que os alunos surdos precisam é de professores que compreendam que a Libras é o idioma natural deles, é o modo que utilizam para apreender o mundo e se expressarem. É necessário entender também que a Língua Portuguesa equivale a um segundo idioma para as pessoas surdas.

Quando os docentes ampliarem esse olhar e não tratarem os surdos de modo piedoso em suas avaliações, a educação atingirá outros níveis. A partir da coleta de dados, também percebemos que a escola não contempla a língua como fonte primordial da busca do saber, pois fica latente que a maioria dos professores ainda enxerga a língua e o seu ensino numa dicotomia entre erro e acerto, voltando-se prioritariamente a capacitar o aluno para um possível teste de seleção e não para seu direito primordial: ser um cidadão ativo linguisticamente na construção da sociedade.

Há de se considerar que o propósito deste trabalho não foi esgotar o assunto pesquisado, mas, sim, dar uma contribuição à formação docente, bem como sintetizar algumas considerações sobre as especificidades dos textos escritos por surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA J.R.A., *A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador*. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/ Faetec/ Sect – RJ, 2008.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*, 11ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, 1998.

_____. PDE : *Plano de Desenvolvimento da Educação* : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL, Congregação Cristã no. *Livro Número 2 (Hinário 5)*. São Paulo-SP, 2013.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da Escrita por Crianças Surdas Usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 2003.

CAPOVILLA, F. C. *Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, 2000.

CARVALHO. Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

COSTA, Juliana P. Barbosa. *O surdo e as posições sujeito ontem e hoje: falta, excesso ou diferença*. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas .

Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2010.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. et al. *Professor – leitor, aluno – leitor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Cadernos CEALE. Belo Horizonte outubro, 1998.

DAMÁZIO M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez* SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

ESTELITA, Mariângela. 1997. *Proposta de escrita das Línguas de Sinais*. Dissertação. Goiânia: UFG.

EVANGELISTA, Aracy A. M.; CARVALHO, Gilcinei Teodoro et al. *Professor-leitor / aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Intermédio. v. 3. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.

FELIPE. Tanya A. *Libras em Contexto: curso básico*. Rio de Janeiro, Walprint, 2007.

FERNANDES, S. *Educação Bilíngue para Surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de doutorado – Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

_____. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Grupos de estudos por área. Curitiba, 2007.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FREITAS, M. T. de A. *Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível*. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

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

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GONZÁLEZ, Eugenio; ARRI LLAGA, Maria; et al. *Necessidades educacionais específicas*. Intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. In Série Idéias n. 22, São Paulo: FDE, 1994.

LEAL, Telma Ferraz. "O ensino da Língua Portuguesa e suas implicações no processo avaliativo: rumo às aprendizagens significativas". Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/aas/aastxt2a.htm>.

LIBÂNEO, J.C. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, G. S./GHEDIN, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo:Cortez, 2002.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* – 4ª. ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, M. C. C. *Reflexões sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas*. In: FARIA E CAVALCANTE [org] *Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o ensino-aprendizagem de surdos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

PERLIN, Gladis. *Identidades Surdas*, In: SKLIAR, Carlos (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PRETI, Dino. *O ensino da Língua Portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade*. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org) *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. Educ – Editora da PUC. 1998.

QUADROS, Ronice Müller, KARNOPP, Lodenir. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre ArtMed 2004.

_____ & SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REBELO, A P.S. *O processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular: uma análise do discurso das professoras em formação no curso de Pedagogia na UNIVALI-Campus I. Itajaí*, 2002.

RODRIGUES, C. e VALENTE, F. *Aspectos linguísticos da LIBRAS* – Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.

SÂNDALO, M. F. *Morfologia*. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Ed.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2001.

SALLES, Heloísa Maria Moreira L.; (et al). *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2, 1 v, (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Magda Becker *Concepções de Linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org) *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. Educ – Editora da PUC. 1998.

STOKOE, W., CASTERLINE, D., CRONEBERG, C. 1965. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington: Gallaudet.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.