

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PROP**  
**COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**LEONILDES SOUSA PINHEIRO**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: implementação de estratégias específicas ao aluno surdo**

**TERESINA-PI**  
**2021**

**LEONILDES SOUSA PINHEIRO**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: implementação de estratégias específicas ao aluno surdo**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva.

**TERESINA-PI  
2021**

LEONILDES SOUSA PINHEIRO

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA:** implementação de estratégias específicas ao aluno surdo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 18/05/2021

Horário: 15h

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva (Orientadora)  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

---

Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (1º Membro)  
Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – UESB

---

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (2º Membro)  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Teresina-PI  
2021

A meu pai - "seu Pinheiro" - (*in memoriam*) -  
que tanto lutou para que os filhos "fossem  
letrados". Continuamos na luta, paizinho!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus – presença constante em minha vida - motivação maior nesta jornada.

À CAPES, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e à Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pela oferta de um curso dessa magnitude.

A meu filho Paulo Fernandes e a meu esposo Oscar Filho - compreensivos nos momentos de ausência da figura feminina no lar.

A minha mãe, a quem carinhosamente chamo “minha rainha”, meu suporte.

A minha sogra, uma segunda mãe, gratidão pelo carinho!

A todos os meus familiares, sobretudo aos meus irmãos. Juntos somos fortes.

A minha gestora, Clarisse Veloso, profissional competente na arte de gestão escolar, pela confiança sempre a mim dispensada.

Como não lembrar dos alunos surdos, essenciais no desenvolvimento das atividades? Entender a realidade linguística de vocês é fascinante!

Aos meus primeiros professores de Libras: Anderson Almeida e Lúcia Sousa – destaques nessa maravilhosa língua, ainda tão desconhecida por muitos.

Aos docentes do Mestrado Profissional em Letras da UESPI: Profa. Dra. Stela Maria Viana, pelo acolhimento e disposição em sempre nos atender como coordenadora e docente; Profa. Dra. Lucirene Carvalho, pelo exemplo profissional na boa condução da disciplina de projetos; Profa. Dra. Shirlei Marly, por nos situar nos caminhos da leitura e da escrita em seus aspectos sociometacognitivos; Prof. Dr. Pedro Neto, por fundamentar nossos conhecimentos em texto e ensino e, ainda, Profa. Dra. Nize Paraguassu, eficiente ao concluir conosco a disciplina “Práticas de análise linguística”.

O destaque vai a minha orientadora, Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva, quando ainda nas aulas da disciplina “Fonologia, variação e ensino” acreditou em algo que tão somente era uma luz no fim do túnel.

Aos colegas de turma, que nesse período de estudos foram fundamentais para percepção de que somos além de profissionais da educação, companheiros na partilha de conhecimentos e amizade. Agradecimentos especiais à Thayrinne Yasmim, também orientanda da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ailma Nascimento – destaque nas aulas de Fonologia, fazendo-me sentir que sempre podemos aprender.

Obrigada às parceiras de almoço no Mirante – Hilsa, Vânia e Yaponira – vocês foram um bálsamo durante a jornada do mestrado. Agradeço por não me deixarem ser sempre tão séria e por acreditarem tanto em mim (até mesmo quando nem eu acreditava).

Sem linguagem não somos seres humanos completos e, por isso, é preciso aceitar a natureza e não ir contra ela. Obrigados a falar, algo que não lhes é natural, os surdos não são expostos suficientemente à linguagem e estão condenados ao isolamento e à incapacidade de formar sua identidade cultural.

(Oliver Sacks)

## RESUMO

No processo de ensino da Língua Portuguesa ao aluno surdo, é importante considerar a complexidade estrutural de uma língua visual-gestual, compreendendo seu aspecto fonológico. Para o docente, esse entendimento implica repensar o ensino e refletir sobre a forma como a escrita é adquirida sem apoio na modalidade oral da língua, para que se possa pensar em práticas pedagógicas mais adequadas de ensino ortográfico para o aluno surdo. Em razão disso, esta pesquisa tem como tema “Ensino e Aprendizagem de Ortografia: implementação de estratégias específicas ao aluno surdo”, e visa à análise do domínio linguístico desse aluno em Libras, e como essa língua é basilar na aquisição da escrita ortográfica. O estudo contribui com reflexões importantes sobre questões como: de que forma ocorre a aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, por alunos surdos? Qual(is) implicação(ões) fonológica(s) no processo da escrita ortográfica em sujeitos que diferem quanto à consciência de língua? O que leva o aluno surdo a cometer erros ortográficos sem apoio da oralidade? Que aspectos precisam ser considerados no processo da aquisição ortográfica da Língua Portuguesa por alunos surdos? O objetivo geral da pesquisa é implementar proposta de ensino nos processos de aquisição do sistema ortográfico por alunos surdos, com vistas à minimização dos problemas encontrados. Para tanto, tomou-se como referencial teórico embasador da pesquisa os pressupostos sobre Linguagem de: Saussure (2014 [1905]), Chomsky (1957), Lacerda (1996), Fernandes & Correia (2005), entre outros; e fundamentos teóricos sobre aquisição da escrita embasados em: Morais (2010), Quadros (1997, 2004), Karnopp (2006), Felipe; Monteiro (2005) e outros. Os dados foram coletados a partir de atividades diagnósticas aplicadas com alunos surdos do Ensino Fundamental, em uma instituição pública. A análise dos dados mostrou que os casos nos quais a escrita ortográfica não se encontra equivalente ao sistema de escrita da Língua Portuguesa parecem decorrer de estratégias ainda equivocadas, pautadas na oralidade, e do pouco conhecimento que família, professores e, conseqüentemente, aluno surdo ainda têm da Língua de Sinais. Espera-se que o estudo contribua para um ensino ortográfico embasado na percepção visual, essencial para que o aluno surdo se aproprie da imagem das palavras, com atividades em língua de sinais, ampliando o desempenho linguístico dos alunos na própria língua para, por fim, propiciar-lhes desenvolvimento das competências cognitivas que favoreçam a aquisição do sistema escrito da Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Libras. Aquisição da Escrita. Ensino de Ortografia. Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

In the process of teaching Portuguese language to deaf students, it is important to consider the structural complexity of a visual-sign language, including its phonological aspect. For the teacher, this understanding implies rethinking teaching and reflecting on the way in which writing is acquired without support of the oral modality of the language, so that one can think of more appropriate pedagogical practices for teaching spelling to deaf students. For this reason, this research has as its theme "Teaching and Learning of Spelling: implementation of specific strategies for deaf students", and it aims to analyze the linguistic domain of this student in Brazilian Sign Language, and how this language is fundamental in orthographic writing acquisition. The study contributes to important reflections on questions such as: how does the acquisition of Portuguese language, in the written modality, by deaf students take place? What phonological implications in the orthographic writing process in subjects who differ in terms of language awareness? What causes deaf students make spelling mistakes without oral support? What aspects need to be considered in the process of orthographic acquisition of the Portuguese language by deaf students? The main objective of the research is to implement a teaching proposal in the acquisition processes of the orthographic system by deaf students, with a view to minimizing the problems encountered. Therefore, the assumptions about Language of: Saussure (2014 [1905]), Chomsky (1957), Lacerda (1996), Fernandes & Correia (2005), among others; and theoretical foundations on writing acquisition based on: Morais (2010), Quadros (1997, 2004), Karnopp (2006), Felipe; Monteiro (2005) and others. Data were collected from diagnostic activities applied to deaf students in Elementary School, in a public institution. Data analysis showed that cases in which orthographic writing is not equivalent to the Portuguese language writing system seem to result from mistaken strategies, based on orality, and the little knowledge that family, teachers and, consequently, deaf student have sign language. It is expected that this study will contribute to an orthographic teaching based on visual perception, essential for deaf students to appropriate the image of words, with activities in sign language, expanding the linguistic performance of students in their own language, finally, to provide them with the development of cognitive skills which favors Portuguese written system acquisition.

**Keywords:** Brazilian Sign Language Language. Writing Acquisition. Orthography Teaching. Portuguese Language.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Sinal de ARVORE .....	40
FIGURA 2: Sinal de BISCOITO .....	40
FIGURA 3: Configuração de Mãos (CM) .....	44
FIGURA 4: Ponto de Articulação (PA).....	45
FIGURA 5: Movimento (M) .....	45
FIGURA 6: Expressão Facial e/ou Corporal .....	46
FIGURA 7: Orientação/Direção .....	46
FIGURA 8: Atividade II - "A1" .....	72
FIGURA 9: Atividade II - "A2" .....	73
FIGURA 10: Atividade II - "A3" .....	73
FIGURA 11: Atividade II - "A4" .....	74
FIGURA 12: História sem texto escrito .....	94

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Aspectos gramaticais da LP e da Libras.....	40
QUADRO 2: Diferenças entre línguas orais e línguas de sinais .....	42
QUADRO 3: Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.....	51
QUADRO 4: Categorias de análise discente .....	54
QUADRO 5: Categorias de análise docente .....	55
QUADRO 6: Atividade diagnóstica I.....	59
QUADRO 7: Análise das ocorrências – sinalizações por aluno .....	61
QUADRO 8: Atividade diagnóstica II.....	70
QUADRO 9: Caracterização docente.....	79

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Libras no contexto familiar .....	66
TABELA 2: Início de sinalização .....	68

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Indícios de uso da língua materna do sujeito surdo .....	60
GRÁFICO 2: Percentual de compreensão de sinais – alunos.....	60
GRÁFICO 3: Participação de pais – acompanhamento escolar.....	62
GRÁFICO 4: Registro de produção sinalizada .....	64
GRÁFICO 5: Uso da língua materna – contexto familiar .....	64
GRÁFICO 6: Total geral do conhecimento de Libras – família.....	65
GRÁFICO 7: Imagens sinalizadas pelos alunos – atividade I .....	67
GRÁFICO 8: Uso significativo de sinais .....	67
GRÁFICO 9: Aquisição da linguagem – contexto familiar .....	68
GRÁFICO 10: Categorias de 2ª ordem .....	71
GRÁFICO 11: Relação entre LP e Libras.....	75
GRÁFICO 12: Perfil docente .....	78
GRÁFICO 13: Domínio linguístico dos surdos – visão docente .....	81
GRÁFICO 14: Nível de satisfação docente – ensino de LP a surdos.....	82
GRÁFICO 15: Estratégias comunicativas com alunos surdos – docentes .....	84
GRÁFICO 16: Professores de LP sentem-se preparados para o ensino ao surdo?.....	85
GRÁFICO 17: Professores de LP – conhecimento de Libras.....	86
GRÁFICO 18: Assimilação ortográfica pelo surdo – visão docente .....	87
GRÁFICO 19: Rendimento ortográfico pelo surdo – visão docente .....	88
GRÁFICO 20: Práticas docentes e teorias linguísticas .....	90
GRÁFICO 21: Práticas docentes e teorias ortográficas – resultados obtidos .....	91
GRÁFICO 22: Estratégias docentes no ensino ortográfico ao aluno surdo.....	92
GRÁFICO 23: A escrita do(s) aluno(s) surdo(s) fora dos padrões ortográficos da LP – Professores têm visto como erro? .....	93
GRÁFICO 24: Ensino do sistema alfabético para o(s) aluno(s) surdo(s) .....	94

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 LINGUAGEM: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>20</b>
2.1 A importância do desenvolvimento da linguagem .....	20
2.2 Linguagem: aquisição pela criança .....	25
2.3 Aquisição da linguagem pelo surdo.....	26
2.4 Linguagem e escrita .....	28
<b>3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>31</b>
3.1 Ensino e aprendizagem da ortografia.....	32
3.2 A questão ortográfica para o aluno surdo.....	34
3.3 Libras e aquisição do sistema de escrita pelo surdo .....	36
3.4 Língua portuguesa e Libras: estabelecendo diferenças entre uma língua oral e uma língua visual-gestual.....	38
3.5 Libras: uma língua visual-gestual em seu aspecto fonológico.....	43
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>48</b>
4.1 Caracterização da pesquisa .....	48
4.2 Campo e sujeitos da pesquisa .....	50
4.3 Instrumento de coleta de dados .....	52
4.4 Caracterização do <i>corpus</i> .....	53
4.5 Procedimentos para organização das atividades de análise.....	54
4.6 Categorias de análise docente .....	55
4.7 Procedimentos adotados na elaboração de uma proposta interventiva.....	56
<b>5 CATEGORIA DE ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>58</b>
5.1 análises de dados das atividades diagnósticas: categoria de 1ª ordem.....	58
5.2 Análises de dados das atividades diagnósticas: categoria de 2ª ordem .....	69
5.3 Análise docente: ensino ortográfico para o aluno surdo.....	77
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>102</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva investigar a aquisição da Língua Portuguesa por alunos surdos em diferentes anos da educação básica, em Atendimento Educacional Especializado (AEE), posto que o Artigo 13 da Constituição Federal determina ser “a língua portuguesa o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Sabe-se, entretanto, que diante de um diagnóstico de surdez<sup>1</sup> essa aquisição não ocorre de forma natural, sendo necessário (re)pensar as práticas de ensino para esse público específico.

A escrita ortográfica e os aspectos que envolvem a aquisição dessa escrita pelo aluno surdo são o foco desta pesquisa, cujo objetivo geral é implementar proposta de ensino nos processos de aquisição do sistema ortográfico por alunos surdos, evidenciando-se as particularidades que tornam esse processo distinto ao do aluno ouvinte, de modo a garantir uma aprendizagem justa ao surdo e uma segurança maior aos professores, que poderão atribuir significado nessa trajetória de ensino com base em critérios devidamente preestabelecidos quanto a ausência de apoio na oralidade devido a condição da surdez.

Geralmente, esses alunos pouco contato têm com a Língua Portuguesa, visto que grande parte tem como língua materna a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a Língua Portuguesa passa a ser para eles uma segunda língua. Nesse sentido, convém considerar que, no processo de aquisição da escrita pelo surdo, deve-se observar as condições a que ele se encontra submetido, pois todo sujeito deve estar em um ambiente linguístico para que se torne “falante”. Fundamental é, entretanto, que esse ambiente linguístico seja acessível ao sujeito, inclusive em relação às suas condições biológicas.

Uma das primeiras questões que devem ser consideradas no processo de ensino ortográfico da Língua Portuguesa é que a escrita formal dessa língua pressupõe um conjunto de regras e convenções estabelecidas ao longo do tempo. É importante enfatizar que, ao se tratar de aquisição ortográfica pelo surdo, deve-se considerar que a escrita da Língua Portuguesa é, para ele, uma escrita de outra

---

<sup>1</sup>É importante ressaltar que surdez é aqui concebida a partir do campo dos Estudos Surdos – entendida como diferença cultural e não deficiência. (LOPES, 2007).

língua, distinta da sua, e que a exigência de aprender essa outra língua esbarra ainda em entraves como a ausência da audição nesse sujeito.

Diante do exposto, é preciso pensar que um dos desafios no processo de ensino do sistema escrito da Língua Portuguesa encontra-se no desenvolvimento da capacidade ortográfica desses alunos, posto que, para o alcance desse objetivo, há transposição da modalidade falada para a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Assim, ao se analisar o processo de ensino ortográfico ao aluno surdo, deve-se atentar às especificidades surdas e à língua de sinais, compreendendo seu aspecto fonológico.

Para tanto, a questão inicial norteadora do presente estudo é: “De que forma ocorre a aquisição da Língua Portuguesa (doravante LP), na modalidade escrita, por alunos surdos?”. Complementando essa questão, surgiram outros questionamentos: “Qual(is) implicação(ões) fonológica(s) estão presentes no processo da escrita ortográfica em sujeitos que se diferem quanto à consciência linguística?”; “O que leva o aluno surdo, que não tem o apoio na modalidade falada da língua oral, a cometer erros ortográficos?”; “Que aspectos precisam ser considerados no processo da aquisição ortográfica da LP por alunos surdos?”.

Considerando haver pouca prática de exposição da LP ao aluno surdo, a premissa inicial parte do pressuposto de a aquisição dessa língua, em sua modalidade escrita, por alunos surdos, ocorrer ainda com a perspectiva de apoio na modalidade falada da língua oral, examinando-se o fato de grande parte dos professores não terem conhecimento suficiente de procedimentos metodológicos sobre a fonologia que possibilitem a compreensão de erros ortográficos produzidos pelos alunos, o que também impossibilita uso de estratégias mais adequadas, promovendo a permanência desses erros. Assim, busca-se apoio em vários teóricos e pesquisadores que abordam os temas do ensino e da aprendizagem da ortografia, como Morais (2010; 2011), Lemle (1995) e Miranda (2017). Referente às questões de ensino quanto à apropriação da escrita pelo aluno surdo, vários pesquisadores como Doziart (1995; 2004), Góes (1999), Guarinello (2007), Lacerda (1996; 2006), entre outros, têm compartilhado discussões sobre o processo de apropriação da escrita pelo aluno surdo.

Com relação às hipóteses, verifica-se as seguintes para o problema da pesquisa: a modalidade falada da língua oral é importante para alunos ouvintes, mas não para alunos surdos; alunos surdos precisam ter acesso à modalidade falada em

língua de sinais como apoio para a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa; há diferenças de consciência fonológica da língua entre ouvintes e surdos que precisam ser consideradas na apreensão da escrita ortográfica; atividades de leitura são essenciais, para que o aluno surdo se aproprie da imagem das palavras.

Sendo assim, a pesquisa centra-se na língua escrita e na aquisição pelo aluno surdo, cujo objetivo geral é: implementar proposta de ensino nos processos de aquisição do sistema ortográfico por alunos surdos, a partir das diferentes etapas metodológicas que, a priori, compreendiam entrevistas individuais com professores ouvintes e pais e/ou responsáveis pelos alunos surdos e, também, análise de atividades de escrita produzidas por esses alunos durante um período letivo. No período de realização dessas etapas, as entrevistas deram-se no formato de pesquisa *on-line*, e a aplicação das atividades de escrita deu-se em um bimestre.

Já no que respeita aos objetivos específicos, esses estão determinados pelo que preconiza o objetivo geral, assim definidos: i) relacionar a escrita ortográfica produzida por alunos surdos durante o processo de aquisição do sistema, verificando-se a possibilidade de um contexto fonológico nas ocorrências; ii) mapear as classes fonêmicas em que os alunos surdos possuem mais dificuldades, tendo em vista que esses sujeitos não contam com o apoio da oralidade, verificando-se o que pode contribuir para a produção dessas dificuldades; iii) investigar o perfil de professores na área de LP que atuam em sala de aula regular da rede pública, estando, portanto, suscetíveis a terem alunos surdos inseridos em suas turmas de ensino; iv) elaborar proposta de intervenção que contribua para a minimização das dificuldades de escrita, considerando o uso da língua materna dos alunos surdos.

Para maior compreensão sobre a linguagem, recorre-se ao pensamento de Saussure (2014 [1905]) e à teoria linguística de Chomsky no primeiro capítulo, com o objetivo de apresentar e explicitar pontos importantes sobre a linguagem na aquisição da escrita.

Em prosseguimento, no 2º capítulo, apresentam-se as diferentes etapas na aquisição da escrita no processo de ensino, estabelecendo-se aspectos pertinentes na aquisição da escrita e o aprendizado que o sujeito surdo deve adquirir sobre o sistema de escrita da LP. Complementando esses aspectos, demarca-se, ainda, a interface entre Português e Libras, destacando-se o relevo dos conhecimentos da língua materna do aluno surdo no ensino de LP.

No 3º capítulo elencam-se os procedimentos metodológicos, descrevendo-se instrumentos a serem utilizados: método, *corpus* e sujeitos; atividades para coleta de dados, categorias de análise, concluindo-se com os procedimentos adotados para a elaboração de uma proposta interventiva a ser apresentada ao final da pesquisa. Finaliza-se, no último capítulo, com as conclusões a que se chegou com o estudo realizado.

Posto isso, considera-se que o estudo tenha relevância, a princípio, em duas vertentes: oportunizar ao aluno surdo um ensino da LP na modalidade escrita que atenda às suas especificidades, a partir de compreensão e apreensão do aspecto ortográfico dessa língua, possibilitando melhor assimilação da escrita ortográfica, com reflexões sobre o ensino de LP, na modalidade escrita. Aos educadores, sobretudo aos que trabalham com alunos surdos, pretende-se que o estudo sirva de estímulo para (re)pensarem suas práticas pedagógicas, bem como para ampliarem ações e estratégias, com o fim de melhoria do processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita da LP.

## **2 LINGUAGEM: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Na compreensão sobre linguagem, recorre-se ao pensamento de Saussure e à teoria linguística de Chomsky, pautando-se em uma abordagem bibliográfica das propostas desses autores sobre a temática. Para tanto, toma-se como base para a análise: as ideias saussurianas em seus pontos fundamentais, expressas no Curso de Linguística Geral (2014 [1905]), e a visão de Chomsky (1957) sobre a linguagem, que ampliaram pesquisas para a compreensão da organização das línguas.

Com definições distintas sobre a língua, os dois linguistas trazem contribuições pertinentes à pesquisa. Saussure, com uma visão estruturalista, concebe língua enquanto sistema de valores opostos um ao outro, estabelecendo uma relação dependente, em que os termos, de forma isolada, não possuem definição por si só, havendo uma relação de dependência recíproca, sendo a língua um sistema homogêneo, devendo seu estudo ocorrer separado da fala. Diferentemente, Chomsky (1957) postula que os indivíduos são predispostos geneticamente para aquisição da linguagem, e que a língua é um sistema de princípios calcados na mente do ser humano, os quais se encontram na base dos sistemas gramaticais das línguas naturais.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar e explicitar alguns pontos importantes sobre a linguagem e sua contribuição para a aquisição da escrita. Para tanto, a questão da aquisição da linguagem e como essa é inata aos seres humanos terá por base as proposições teóricas de Chomsky (1957), citando-se também outros autores que corroborem com o pensamento chomskyano. Para estabelecer uma relação entre linguagem e escrita, o apoio será em Bortoni-Ricardo (2006); Lopes (2006); Ferreiro (2003); Luria (1988); Cagliari (2012); Kato (1995).

A seguir, apresentam-se cada um dos pontos tomados neste capítulo, elencados, de acordo com o delineamento da pesquisa.

### **2.1 A Importância do Desenvolvimento da Linguagem**

De acordo com Chomsky (1957), a linguagem é um produto inato ao ser humano, sendo sua aquisição essencial no desenvolvimento de uma criança, portanto indispensável no processo de escolarização. Dessa forma, a aquisição da linguagem, antes mesmo de iniciar o processo educativo escolar, permite uma

compreensão de fatores que ainda dificultam os caminhos metodológicos nesse processo.

A linguagem tem, portanto, um papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano, tanto que essa é a única espécie com desenvolvimento da linguagem verbal, fazendo-se presente em diversos momentos da vida do indivíduo, desde a mais tenra idade. Através da linguagem também há transmissão de cultura das mais variadas maneiras, de formas simples, como a linguagem oral e informal, em um contexto familiar, por exemplo, e também complexas, encontradas na escrita, quando o sujeito entra em contato com os livros. De uma forma ou de outra, é com a linguagem que o sujeito organiza sua relação com o meio e com o outro, conforme explicita Vygotsky<sup>2</sup>:

a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio social de contato com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1991, p.31).

O contato com outros seres para o desenvolvimento da linguagem é também explicitado por Oliveira (1999, p. 42), ao dizer que “é a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem”.

Em pesquisas nesse campo, Saussure (1905 [2014]) ressalta a importância do som, como instrumento do pensamento, e a ideia, unidade complexa, fisiológica e mental, no ato da linguagem. Para ele, a linguagem tem dois lados: um individual e outro social, concebidos conjuntamente. Atenta, ainda, para as dualidades existentes nos vários aspectos da linguagem, ressaltando que é importante colocar-se no terreno da língua, *a priori*, tomando-a como norma para as demais manifestações da linguagem.

É importante, ao ater-se a cada um desses lados ressaltados por Saussure, que fique claro ser esse um processo mental e que esses campos podem ser mobilizados simultaneamente. Desse modo, não há uma ordem de mobilização, e os dois campos possuem a mesma importância, ou seja, nenhum deles é mais

---

<sup>2</sup> Vygotsky destacou-se por ser o anunciador da ideia de o desenvolvimento do intelecto das crianças ocorrer devido às interações sociais e às condições de vida.

relevante que o outro. A distinção entre língua e linguagem é feita por Saussure ao explicitar suas ideias sobre língua e linguagem, publicadas no livro *Cours de Linguistique Générale*, em 1916, que possibilitou um amplo desenvolvimento de estudos dos fatos da linguagem, conforme manifesta o autor:

mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2014, p. 20).

Essa definição de língua, dada por Saussure, como objeto de estudo para a Linguística e suas ideias geraram mudanças. Sobre essa definição, acresce ainda que:

bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras. (SAUSSURE, 2014, p. 39).

Definida como ponto de classificação nos fatos da linguagem, a língua constitui-se, segundo o autor, em algo adquirido e convencional, devendo-se considerar outras possibilidades comunicativas, além das imagens acústicas (SAUSSURE, 2014).

Nesse viés, a língua é considerada como foco de estudos, como instituição social e sistema abstrato, constituindo-se como objeto da ciência linguística. Diferentemente, a fala é tida como circunstancial, variável, acidental, devido às várias possibilidades combinatórias que o falante pode fazer em seu uso, que é individual. Saussure, portanto, estabelece o conceito de fala (*parole*) ligado à concepção do indivíduo.

Além de atribuir o primeiro plano à língua, no estudo da linguagem, Saussure evidencia que o argumento da possibilidade na articulação das palavras somente se estabelece na coletividade entre os seres através da língua. Matzenauer (2005) ressalta esse fenômeno como o meio mais completo de comunicação entre as pessoas, integrando-as com tanta naturalidade que a complexidade que o envolve passa despercebida.

É no processo de aprendizagem, através da fala socializada, que fica perceptível a complexidade da língua. Para Saussure (2014), ainda que a língua (*langue*) seja premissa para a existência da fala (*parole*), elas são interdependentes, visto que estes dois elementos se diferem. No Curso de Linguística Geral, pode-se verificar que a fala é um ato individual de vontade e inteligência, já a língua é:

[...] um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos [...]. (SAUSSURE, 2014, p. 45).

Chomsky (1957) mostra que o ser humano é dotado de compreensão e de produção da linguagem verbal por uma capacidade que lhe é inata, passando, então, a ser objeto de estudo da linguística. Sendo uma capacidade inata, a linguagem era concebida pelo autor como Faculdade de Linguagem. Outro destaque nos estudos de Chomsky é o que ele define como uma Gramática Universal (doravante GU), comum a todas as línguas.

É importante observar que, na GU, princípios ou “leis” usados universalmente em todas as línguas e parâmetros ou “leis” com representações que correspondem a especificidades das línguas são apontados como causas da variação entre as línguas e de mudanças ocorridas dentro de uma mesma língua, cabendo à criança a análise do *input*, para, então, processá-lo e fixar os valores paramétricos.

De acordo com Matzenauer (2005), um marco significativo nos estudos linguísticos é atribuído a Chomsky, ao determinar como objetivo do estudo de uma língua a explicação sobre o funcionamento de sua gramática, definida como um sistema de regras que especificam a correspondência entre som e significado. A partir disso, a noção de “regra linguística” passa a ser considerada indispensável para a caracterização de qualquer língua, pois, conforme a autora, “a GU reflete a organização da mente humana e, conseqüentemente, tem implicações na constituição dos sistemas linguísticos e em características por eles compartilhadas” (MATZENAUER, 2005, p. 15).

A existência da GU, que possibilita a aquisição das línguas naturais, é comprovada pela teoria gerativa, considerando-se que, mesmo diante de um *input*<sup>3</sup> que corresponda a situações comunicativas mal articuladas, fragmentadas, a

---

<sup>3</sup> Situações de interação em que palavras e frases são assimiladas pela criança. No caso da criança surda, contextos em que sinais seriam apreendidos.

aquisição da língua pela criança se dá. Isso demonstra que somente a existência de um mecanismo inato de aquisição da linguagem pode explicar a rapidez com que crianças, em tão tenra idade, sejam capazes de adquirir uma língua, apesar da pobreza de estímulos. A esse fator determinante, Augusto ressalta que:

o problema lógico da linguagem, ou pobreza de estímulo, consistiu em um norteador das preocupações assumidas pelos gerativistas. O fato de crianças dominarem uma língua natural com surpreendente rapidez, apesar da ausência de evidência negativa, da frequência com que sentenças incompletas ou interrompidas são usadas pelos adultos, somado ao fato de que o *input* a que a criança é efetivamente exposta é finito [...]. Isto é, a informação que se faz necessária e não está disponibilizada no *input* linguístico recebido pelas crianças é atribuída a princípios linguísticos inatos. (AUGUSTO, 2005, p.255).

Convém ressaltar que é possível perceber influências de pesquisas pós-gerativismo<sup>4</sup> também no que se refere à aquisição da escrita, foco principal desta pesquisa. Nesse sentido, Ferreiro & Teberosky (1999 [1979], p.26), embasadas no pensamento de Chomsky, fazem referência à afirmação de que os modelos associacionistas não dão conta de explicar a aquisição da linguagem, tendo em vista que a aquisição da estrutura de língua pelo falante dá-se antes mesmo de seu ingresso no contexto escolar. Esse pensamento das autoras acabou gerando outras possibilidades investigativas sobre aquisição da escrita aproximando, assim, visões de teóricos, como Chomsky e Piaget.

A visão da língua enquanto objeto mental, proposta por Chomsky, em 1957, ao afirmar que a língua humana parte de um sistema de princípios da mente, difere da proposta saussuriana, que a concebia como objeto social. Desse modo, ratifica-se o exposto anteriormente sobre internalização do conceito de linguagem, ou seja, Chomsky tem como objeto de estudo a descrição e a explicação do conhecimento linguístico adquirido.

Entendido o conceito de linguagem, apresenta-se, a seguir, como se dá sua aquisição pela criança que, ouvinte ou surda, possui, de forma inata, a faculdade da linguagem, responsável pela aquisição de todos os princípios que regem as características gramaticais presentes na língua adquirida, seja em modalidade falada ou escrita.

---

<sup>4</sup> O termo gerativismo refere-se à teoria da linguagem desenvolvida por Chomsky e seus seguidores.

## 2.2 Linguagem: aquisição pela criança

Conforme descrito anteriormente, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Entender como ocorre a apropriação da linguagem pela criança (ouvinte ou surda) contribuirá nas abordagens que se fará sobre a relação linguagem e escrita.

O ser humano, ainda criança, apresenta indícios de que é dotada da capacidade inata de adquirir qualquer língua natural. Porém, na aquisição de uma língua, o desenvolvimento dessa capacidade linguística requer a socialização com o outro, este dotado de capacidade e competências linguísticas necessárias, para que a linguagem seja desenvolvida. (SACKS, 2015). Para a teoria gerativa, essa socialização significa a necessidade da presença de um *input* linguístico no processo de aquisição da língua.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem perpassa pelo processo das interações sociais, uma vez que as funções psíquicas superiores da criança se desenvolvem junto ao aprendizado e à apropriação cultural do grupo em que está inserida. Para tanto, é preciso que a criança esteja exposta ao convívio com indivíduos mais experientes para que tenha oportunidade de interagir e de receber *inputs* necessários na aquisição da linguagem, através da assimilação dos símbolos e das representações para uso adequado nas expressões comunicativas.

Santana (2007) também ressalta a importância dos *inputs* na aquisição da fala, o que deve ocorrer na mais tenra idade para que o processo aquisitivo da linguagem ocorra concomitante ao desenvolvimento neurológico da criança<sup>5</sup>. Para uma análise sobre a questão, é importante pontuar que crianças surdas passam por experiências linguísticas distintas daquelas pelas quais passam crianças ouvintes, no que se refere às situações comunicativas que experimentam, garantindo-lhes a aquisição de uma língua natural, nesse caso, a oral auditiva, assegurando o conhecimento de mundo. Nesse sentido, as interações e as práticas com a linguagem diferem entre esses sujeitos.

Para exemplificar os diferentes contextos de aquisição de uma língua entre crianças surdas e crianças ouvintes, é possível verificar em estudos sobre aquisição da linguagem que o processo tem início na família, quando os primeiros passos são

---

<sup>5</sup> Não há ênfase nesta pesquisa sobre o período ou a idade em que essa aquisição deva acontecer, até porque a própria autora enfatiza não haver ainda uma conclusão sobre esse tema.

dados para consolidação de uma linguagem, através dos pais e do contato no convívio diário com outros pares. Ocorre que, nesse contexto, em que os *inputs* são de extrema relevância para a aquisição linguística, encontra-se a maioria das crianças surdas com pais ouvintes, os quais, em geral, desconhecem ou rejeitam a língua de sinais (SKLIAR, 1997), podendo-se inferir que essa pode ser uma das causas para o desenvolvimento linguístico tardio na criança surda.

É perceptível, portanto, que, embora toda criança esteja preparada desde o nascimento para receber uma linguagem, e fazer uso de uma língua em sua comunicação, ainda que esse processo também aconteça igualmente com surdos, há certo descompasso no processo para esses sujeitos. Os pais ouvintes, muitas vezes, demoram a compreender (e a aceitar) em tempo hábil a surdez dos filhos, contribuindo ainda mais para uma aquisição tardia da linguagem, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem. Ademais, essa situação pode gerar uma lacuna na comunicação familiar, havendo um conflito linguístico em relação à aquisição da língua: a da fala dos pais (LP) e a língua natural do surdo, a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras).

### **2.3 Aquisição da linguagem pelo surdo**

Tema de várias discussões linguísticas, é importante entender a aquisição da linguagem pela criança surda, como ocorre e qual o papel do meio nesse processo. Embora se saiba que a criança surda tenha direito de adquirir sua língua natural, a língua de sinais, uma vez que o desenvolvimento linguístico em uma segunda língua dar-se-á por meio dela, pesquisas apontam que o processo de aquisição da linguagem para esse sujeito ainda é permeado de entraves.

Essa capacidade inerente a cada indivíduo ocupa lugar de destaque no desenvolvimento cognitivo, devendo ter início ainda nos primeiros anos de vida, pois, a partir de então, há uma mudança em todo o comportamento humano, posto ser essencial para a organização e o desenvolvimento do pensamento. Por isso, é importante que a criança seja exposta à sua língua natural o mais cedo possível, para que se reconheça enquanto indivíduo na comunidade em que vive, na qual saberes, valores, normas de conduta, bem como experiências organizadas pelos antepassados, partícipes desde o nascimento, estão presentes no processo de formação do psiquismo (LACERDA, 1996). De acordo com Fernandes & Correia

(2005), deve-se propiciar essa mesma exposição à pessoa surda também o mais cedo possível, segundo as fases naturais de sua aquisição, respeitando-a em sua integridade.

Nas fases naturais de aquisição, o primeiro estágio, denominado pré-linguístico, ocorre por volta dos três meses de vida, quando sons são ainda desprovidos de significado. Essa etapa acontece naturalmente tanto na modalidade oral quanto na sinalizada, em que surdos e ouvintes desenvolvem as duas formas. Nessa perspectiva, como já mencionado, na Teoria Gerativa, proposta por Chomsky, a linguagem é, portanto, uma característica inata e específica ao ser humano.

A exposição da criança ao ambiente onde vive determinará a concretização do estágio seguinte. A criança surda, devido à questão biológica, não desenvolve a linguagem oral em razão de sua limitação auditiva; de igual modo, a criança ouvinte não desenvolve língua de sinais naturalmente, pelo fato da não exposição a essa língua (FERNANDES & CORREIA, 2005).

A linguagem, a depender da situação, é desenvolvida pela criança. Nesse sentido, vale ressaltar que a criança surda, por sua limitação na linguagem oral, não faz uso do som das palavras, buscando outros meios para conseguir fazer-se entender. Assim, tem início o desenvolvimento natural de sua língua, sendo possível afirmar que o processo comunicativo da criança independe da forma, oral ou sinalizada. É essa forma que possibilitará à criança constituir-se como indivíduo e ter acesso aos valores culturais do contexto em que vive.

Para Chomsky, o ambiente linguístico a que a criança tem acesso é fator preponderante para que o dispositivo de aquisição da linguagem<sup>6</sup> seja acionado por meio de *inputs*, proporcionado por adultos mais experientes, e ocorra a aquisição da língua a que a criança está exposta.

Diante desses pressupostos, compreender a relação entre linguagem e escrita é essencial no processo de aquisição do sistema ortográfico, sobretudo quando se refere ao aluno surdo, dada a experiência visual de que faz uso para compreender o funcionamento, diante da impossibilidade de análise através da relação fala e escrita, bem como o fato desta modalidade exigir desses sujeitos operações cognitivas distintas da língua oral.

---

<sup>6</sup> O Dispositivo para Aquisição da Linguagem - DAL, segundo Chomsky, corresponderia à capacidade humana de adquirir qualquer linguagem.

## 2.4 Linguagem e escrita

A linguagem encontra-se presente na vida de seres humanos, pois historicamente é adquirida espontaneamente no contato com outros seres, nas interações sociais. Já a escrita, é uma convenção que deve ser intensiva e aprendida de forma sistematizada, tendo, portanto, diferentes naturezas quanto ao estatuto do erro:

[...] porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. A ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação linguística. (BORTONIRICARDO, 2006, p. 273).

Enquanto objeto cultural, e não somente escolar, a aquisição da linguagem escrita pela criança começa ainda antes do ingresso à escola. Mesmo assim, ela deve possibilitar ao ser humano um desenvolvimento de forma satisfatória desse conhecimento, posto ser critério básico para outras aprendizagens em outras áreas da vida. Ademais, essa é uma modalidade de grande prestígio social que:

[...], não decorre das suas características formais, mas do valor social atribuído àqueles que dela se apropriam enquanto agentes ou instâncias revestidas e investidas de autoridade legitimada culturalmente para determinar os valores que devem ser conferidos a esse produto, no mercado em que é posto ao consumo. (LOPES, 2006, p. 26).

Nesse processo de construção e condução do aprendizado, é fundamental destacar, no âmbito das práticas pedagógicas escolares, uma verdade básica: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso (FERREIRO, 2003).

Ocorre que, ao ingressar à escola, o sujeito entra em contato com um sistema de signos sistematizados e padronizados, muitas vezes desconhecidos para ele, e, embora os professores sejam dotados de habilidades e técnicas que podem contribuir para a aquisição da escrita formal, é importante que considerem “[...] o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimentos a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever”. (LURIA, 1988, p. 144).

De igual modo, é importante refletir que o ato da escrita impõe, muitas vezes, enorme esforço e que esse processo não é tão simples quanto parece. Algo tão

familiar e comum, de fácil uso, por quem já domina o sistema de escrita, pode funcionar de forma caótica e complexa para quem ainda não tem esse domínio (CAGLIARI, 2012).

A aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, de acordo com Vygotsky (1991), pauta-se na necessidade de compreensão do mundo natural e social no qual se está inserido, resultado da interação do sujeito com o mundo. Nesse processo, o mundo assume a condição de objeto, que define quantitativa e qualitativamente a construção do conhecimento pelo indivíduo.

No esforço cognitivo que o aluno faz para aprender a natureza do sistema de escrita, o domínio desse sistema de signos possibilita também a esse sujeito a ampliação da forma de pensar, entendendo que é possível “desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala”. (KATO, 1995, p. 16).

Esse processo, contudo, é longo e deve ser contínuo, começando no aprendizado inicial dos primeiros anos escolares da alfabetização, perpassando pelo conhecimento do sistema de escrita, indo até a compreensão da norma que o sistema possui para, só então, haver a apropriação dessa escrita convencionalizada na Língua Portuguesa.

Nesse sentido, é muito importante a presença da Libras no universo do aluno surdo, assim como a língua oral encontra-se no universo do aluno ouvinte. Desse modo, a aquisição pode ocorrer de forma completa, possibilitando ao surdo o domínio da LP ao constituir-se como ser da sua própria língua, a Libras, que, sendo a primeira língua do aluno surdo, será basilar na aprendizagem da segunda língua: a LP. Essa é a base para uma aquisição bilíngue na educação de surdos, conforme Quigley & Paul (2001) in: Lacerda e Santos (2013).

Além dessa necessidade basilar para aquisição em contexto bilíngue, no ano de 2002, a Libras foi reconhecida oficialmente no Brasil, a partir da Lei n.º 10.463, de 24 de abril de 2002, que em seu artigo 1º reconhece essa língua:

[...] como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

**Parágrafo único:** Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.[...]

Por fim, com a abordagem da linguagem, dispôs-se nos fundamentos teóricos necessários à compreensão do fenômeno investigado – a aquisição da LP por alunos surdos, no que concerne ao sistema de escrita ortográfica e à naturalidade do uso da língua de sinais. O reconhecimento da Libras, embora tenha sido um importante passo, tem se mostrado insuficiente para que a situação educacional dos surdos no Brasil avance. A comunicação nessa língua visual ainda não tem sido efetivada na prática entre professores ouvintes e alunos surdos, criando uma barreira que precisa ser superada.

Considerando a presença de alunos surdos – de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (2016) – no espaço escolar regular, o próximo capítulo destina-se a discorrer de que forma acontece o processo de aquisição da escrita, adentrando-se no ensino e aprendizagem da ortografia, e como tal processo pode ser compreendido por alunos surdos que possuem outra língua materna, estabelecendo-se as diferenças entre dois sistemas distintos: LP e Libras.

### 3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Após discussão teórica sobre as relações entre aquisição de linguagem e a escrita ortográfica, aborda-se, neste capítulo, aspectos da aquisição dessa escrita na perspectiva de um sistema visual. A princípio, discorre-se sobre estudos relativos ao ensino e aprendizagem da ortografia e a contribuição da Libras para a construção da escrita de LP pelo aluno surdo para o entendimento das diferenças estabelecidas entre aspectos da LP e da Libras, pontuando-se aspectos fonológicos de uma língua visual-gestual e aprofunda-se questões linguísticas do aluno surdo como requisito essencial para aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Discorrer sobre aquisição da escrita, em um primeiro momento, pode parecer algo irrelevante, dada a quantidade de trabalhos e de pesquisas nessa temática. São inúmeras atividades, conceitos e métodos de ensino inovadores nesse âmbito de aprendizagem da escrita. No entanto, é preciso considerar que a não aprendizagem da escrita independe exclusivamente do aluno, sendo importante que a ação docente esteja voltada para particularidades do sujeito (aluno aprendente) e etapas inerentes ao processo.

As diferentes etapas pelas quais o aluno passa durante a aquisição da escrita precisam ser consideradas no processo de ensino. Essa percepção deve ocorrer logo na fase inicial da aquisição, possibilitando ao aluno um novo meio de comunicação que o relacionará com o ambiente que o cerca. Para tanto, é necessário que o aluno entenda a lógica dessa escrita, dominando o sistema ortográfico, uma vez que isso contribui para o desenvolvimento social do ser humano, oportunizando que ele alcance objetivos não alcançáveis através do ato da fala.

Para tanto, o embasamento teórico, em cada divisão do capítulo, fica assim distribuído: **Ensino e aprendizagem da ortografia** - Morais (2010), Ferreiro & Teberosky (1999), Lemle (1995), Nunes (1992), Meireles e Correa (2005) e Slomski (2011); **A questão ortográfica para o aluno surdo** - Quadros (1997), Ferreira-Brito (1995), Quadros; Karnopp (2004) e Goldfeld (2002); **Libras e a construção da escrita em LP pelo aluno surdo** - Karnopp In: Lodi *et al.* (2006), Machado (2000), Gesueli In: Lodi *et al.* (2006) e Sanches (2014); **Língua Portuguesa e Libras: estabelecendo diferenças** - Felipe; Monteiro (2005), Quadros & Karnopp (2004), Sacks (2015), Pereira (2000), Cunha; Costa; Martelotta (2011); Costa (2011) e

Temóteo (2008); **Libras: uma língua visual-gestual em seus aspectos fonológicos** – Quadros & Karnopp (2004); Felipe e Monteiro (2005).

### 3.1 Ensino e aprendizagem da ortografia

Discorrer sobre a apropriação do sistema ortográfico faz-se pertinente, dada a relevância do entendimento de alguns entraves que ocorrem durante o processo. Para Moraes (2010), a exposição do aprendiz à língua escrita é fundamental para que a aquisição ocorra de forma satisfatória, sendo essencial um trabalho de conscientização que possibilite a educadores e a educandos entender a importância de fazer uso de uma norma ortográfica, percebendo que o reconhecimento de palavras na escrita promove maior reflexão e compreensão no uso das letras.

Essa exposição poderá propiciar ao aluno o entendimento do funcionamento da escrita alfabética, sendo-lhe possível estabelecer uma relação entre fala e escrita em um período inicial da aquisição, avançando para a descoberta de que, no sistema ortográfico, isso nem sempre ocorre de forma direta, ou seja, havendo possibilidade de uma letra ter vários sons, assim como um som ter várias representações gráficas. Considerando-se esses aspectos, é possível (re)pensar o ensino da ortografia, já que o sistema é regido por regras nas quais o aprendiz deve refletir, pois irá usá-las constantemente.

Não se pode tratar esse assunto de forma simplória, uma vez que no sistema escrito alfabético a representação das palavras não é feita diretamente com o significado, mas com a sequência fonológica. A compreensão do funcionamento desse sistema, baseado nesta correspondência grafema/fonema, é pertinente no processo de aquisição da escrita.

Para alcançar tal compreensão, a criança passa por etapas ou fases que, segundo Ferreiro & Teberosky (1999), são: a pré-silábica, caracterizada pela falta de compreensão da relação fala/escrita, sendo comum a criança relacionar a escrita à representação do significado das palavras e não da pronúncia em si. Na fase silábica, a relação registro ortográfico/oralidade começa a ser feita pela criança, que passa a representar cada sílaba com uma letra, a partir de uma associação com o som da palavra.

Na transição para a fase denominada silábico-alfabética, a criança começa a acrescentar mais letras na escrita, partindo da análise de algumas sílabas em seus

fonemas constituintes, permanecendo outras sílabas grafadas com apenas uma letra. Finalmente, na fase alfabética, a criança avança no processo de amadurecimento da análise sonora dos fonemas constituintes das palavras, atribuindo-lhes um grafema correspondente. Essa descoberta, porém, não implica, necessariamente, um domínio das regras ortográficas, posto que a escrita alfabética apresenta diversas irregularidades na correspondência grafema/fonema.

As relações estabelecidas por Lemle (1995) entre os fonemas e os grafemas, considerando o grau de motivação fonética, são assim compostas: relações biunívocas (um para um), que se caracterizam especificamente por motivação fonética; relações de um para mais de um, em que há uma combinação da motivação fonética com a posição da letra na palavra; e, por fim, relações de concorrência, quando uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição. É neste caso que a motivação fonética perde seu efeito, sendo substituída por outro tipo de motivação, como a morfológica e/ou etimológica. O avanço para este último caso é que determina um aluno realmente alfabetizado, conforme a autora.

Para que o aluno adquira o domínio do sistema ortográfico, é preciso entender as causas que o levam a cometer associações equivocadas na escrita. Alguns estudos, como o de Nunes (1992), até investigam possíveis motivações para erros ortográficos cometidos por alunos, entretanto, pouco se tem sobre possibilidades interventivas que contribuam pedagogicamente durante o processo de aprendizagem com o trabalho desenvolvido pelo professor.

O conhecimento ortográfico através da análise de erros é proposto por Meireles e Correa (2005) nos estudos relacionados à aquisição do sistema ortográfico pela criança. Estando no nível alfabético de aquisição da escrita, os alunos já estabelecem uma relação biunívoca, associando cada som a uma letra. É exatamente nesse momento que o aluno está propício para o aprendizado das regras estabelecidas no sistema ortográfico da língua.

Importante considerar, porém, que no ensino dessas regras pelo professor é preciso assegurar ao aluno surdo, inserido em sala de aula regular, o direito à alfabetização no sistema escrito da Língua Portuguesa. Para esse aluno, a apreensão da escrita fará com que ele também adquira “[...] a habilidade de compreender e sinalizar fluentemente sua língua de sinais e a de ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que vive”; dessa forma, “a pessoa

surda conseguirá alcançar níveis mais elevados de ensino, podendo, assim, exercer plenamente sua cidadania”. (SLOMSKI, 2011, p. 72).

Esta habilidade de compreensão e sinalização fluente na língua de sinais torna-se relevante para a questão das alterações ortográficas. Nem sempre um erro na escrita do aluno (criança ou adulto, ouvinte ou surdo) significa um “erro” contra a grafia, porque nessa tentativa o ouvinte (pela relação som/letra que estabelece) e o surdo (através do contato com a escrita pela maioria ouvinte), há uma busca pela similaridade estabelecida no pensamento, havendo, nesse caso, uma proximidade com a realidade, na medida em que essa possibilidade pode ser um tipo de homonímia, ainda que distorcida da língua escrita. Nesse processo, quando a escrita é estabelecida exclusivamente na oralidade, há um dilema para o aluno surdo.

Entendida a forma de aquisição do sistema alfabético, de como esse processo pode ser um desafio para muitos alunos, principalmente os surdos, é preciso entender, também, que as dificuldades ocorridas durante o percurso resultam muito mais de metodologias equivocadas, sem fundamentos conceituais sólidos quanto à natureza do sistema ortográfico e aos processos de aprendizagem voltados para apropriação dessa escrita. Para tanto, a pesquisa será delineada a partir das especificidades de aprendizagem do sujeito surdo, devido sua condição bilíngue e, também, bicultural. (SLOMSKI, 2011).

### **3.2 A questão ortográfica para o aluno surdo**

A condição bilíngue e bicultural do aluno surdo exige diferentes práticas de ensino a partir da Libras. Algumas considerações, pois, sobre a interface entre esta e a LP na construção da escrita pelo aluno surdo são relevantes, dado que a interação pela linguagem escrita é muito utilizada no âmbito social entre surdos e grande parte da sociedade, posto o pouco conhecimento que ouvintes têm da Libras como uma língua natural. Embora legalmente reconhecida, ainda há um número reduzido de usuários dessa língua, inclusive professores, e pouca efetivação de políticas públicas voltadas para seu uso.

Autores como Quadros (1997) relatam que a apropriação da escrita pelo aluno surdo tem um valor social e cultural imensuráveis, posto que isso será também garantia de acesso às informações da sociedade na qual ele se encontra. Durante o processo, então, é preciso assegurar as condições adequadas ao surdo, sendo o

uso da Libras a garantia do atendimento às especificidades desse sujeito, de acordo com a autora, ao defender que:

a escrita exige habilidades específicas que só podem ser desenvolvidas quando se tem o domínio da linguagem. Dessa forma, os surdos precisam dominar as línguas de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto. (QUADROS, 1997, p.99).

Ademais, no contexto de uma política de inclusão ancorada em pesquisas linguísticas quanto à língua de sinais (FERREIRA-BRITO,1995); (QUADROS; KARNOPP, 2004), bem como o reconhecimento da Libras como meio natural de comunicação dos surdos, a proposta de ensino para esse público específico:

[...] deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, à língua de sinais, que é considerada a língua propícia aos surdos pela sua modalidade linguística espaço-visual e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 2002, p.42).

Vale lembrar, ainda, que os pesquisadores defendem ser o ambiente bilíngue o mais propício para o desenvolvimento da criança surda, principalmente em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Isso pressupõe a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua oficial do país como segunda língua (L2), preferencialmente na modalidade escrita. Defendem também que o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e sociais seriam mais positivas na criança através de sua língua natural (Libras). Sendo assim, a proposta de ensino deve ser apropriada para os surdos, lembrando que eles se valem da língua de sinais e, muitas vezes, encontram-se inseridos em sala de aula regular, sem atendimento específico à sua condição surda.

Diante do exposto, a existência de pesquisas sobre a estrutura e a aquisição das línguas de sinais é um avanço para promover estratégias de ensino ortográfico diferenciadas para o aluno surdo. As distinções existentes entre L1 e L2<sup>7</sup> devem ser respeitadas e consideradas, uma vez que, por um lado, há uma preocupação com essas diferenças na modalidade, e nesse ponto as pesquisas das línguas de sinais tornam-se relevantes; por outro lado, as semelhanças existentes entre as duas línguas indicam haver propriedades do sistema linguístico que vão além da modalidade de uma ou de outra. Nesse aspecto, pesquisas nas línguas de sinais

---

<sup>7</sup>Pesquisas na área das línguas de sinais apontam que a primeira aquisição de língua pelo surdo deva ser a língua de sinais do país em que vive e, posteriormente, como segunda língua, a língua ouvinte (na modalidade escrita) desse país. No caso do Brasil, Libras é a L1 e LP, a L2.

oferecem elementos significativos que confirmam princípios norteadores das línguas humanas, e podem contribuir para uma reflexão sobre as construções que os alunos surdos fazem no âmbito da escrita.

A linguagem escrita pode, então, ser considerada fundamental ferramenta ao aluno surdo, que deve percebê-la visualmente, permitindo sua aquisição a partir das habilidades de língua que lhe são inerentes, sendo, por meio dela, que irá ampliar seus conhecimentos, seja no contexto escolar e/ou social, possibilitando-lhe práticas sociais em contextos ouvintes, nos quais, em sua maioria, são mediadas pela escrita (SILVA, 2001).

### **3.3 Libras e Aquisição do Sistema de Escrita pelo Surdo**

O contexto linguístico do aluno surdo é permeado pela realidade sonora e a comprovação de que o processo de aquisição da escrita é mediado por outra língua, composta de elementos viso-espaciais e não sonoros, contemplados na Lei n.º 10.436/02, assegurada pelo Decreto n.º 5.626/05, que reconhece a Libras como o sistema linguístico da comunidade surda.

Pensando no aluno surdo, sobre o processo de construção da escrita que ele vivencia, no que concerne à presença inevitável da oralidade percebida em grande parte das salas de aula em que esse sujeito está inserido, é preciso considerar que:

em se tratando de crianças surdas, a crença na dificuldade em discriminar auditivamente os fonemas parece responder, ainda hoje, por muito tempo gasto em treinamento auditivo e de fala. Treinam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que serão depois trabalhados na escrita. (KARNOFF In: LODI *et al.*, 2006, p.34).

Nesse sentido, ainda que a oralidade seja imposta no processo de apropriação da escrita pelo surdo, seja através de interlocutores ouvintes e/ou uma infinidade de aparatos tecnológicos, não se pode afirmar que o aluno surdo lance mão da oralidade para acesso à escrita. Segundo Machado (2000), surdos com perda auditiva severa ou profunda não fonetizam a escrita, isto é, não fazem qualquer regulação sonora desse sistema.

Posto isso, recorre-se uma vez mais à condição bilíngue da pessoa surda para entender que “pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita

como fator relevante no processo de sua aquisição”. (GESUELI In: *Leitura e escrita no contexto da diversidade*, 2006, p.39).

Esse é um diferencial importante e que precisa ser considerado, para que se possa compreender a apropriação que o aluno surdo faz da escrita. Machado (2000) enfatiza que, ainda que não haja a fonetização por esse aluno, ele evolui no conhecimento de escrita alfabética, no qual se pretende representar a linguagem através da escrita. Isso posto, entende-se haver uma padronização na grafia das palavras que precisa ser obedecida, uma vez que, se houver alteração nos elementos constitutivos, ou ainda na ordem desses elementos, poderá haver, também, alteração no significado dessas palavras.

Desse modo, considerando que a língua de sinais é a L1 e que a L2 para os surdos brasileiros é a LP, aprendida sistematicamente, de forma intencional e organizada, os surdos “aspiram o uso de duas línguas de modalidade distinta, a aquisição da primeira língua determinará o aprendizado da segunda”. (SANCHES, 2014, p.30).

Tal posicionamento encontra-se também em Machado (2000), o de ser possível evoluir no conhecimento alfabético escrito, mesmo sem a fonetização, dada a organização viso-espacial que esse sistema possui. Uma vez que a natureza alfabética da escrita apresenta uma organização linear, com elementos que são visualmente percebidos, o aluno surdo poderá explorar esse aspecto visual na construção de estratégias que permitam interpretar, produzir escritas, conservando e obedecendo ao funcionamento alfabético da LP.

Assim, o SEA passa a ser utilizado pelos indivíduos que concluem com êxito o processo de alfabetização, entendido como apropriação por quem o reconstruiu. Quanto ao modo como tal processo pode ser contemplado no ensino específico para alunos surdos, por ser algo distinto do habitual estudo na área de aquisição da escrita e fundamental quando se trata do ensino/aprendizagem de escrita por alunos surdos, será detalhado na seção seguinte, quando se estabelece diferenças nas estruturas das duas línguas, LP e Libras, para que se possa entender como alunos surdos podem aprender um sistema de escrita de uma língua distinta da sua.

### 3.4 Língua Portuguesa e Libras: estabelecendo diferenças entre uma língua oral e uma língua visual-gestual

Alguns estudos procuram estabelecer diferenças entre Libras e LP. Autores como Felipe; Monteiro (2007); Quadros & Karnopp (2004), entre outros, trazem contribuições reflexivas quanto ao processo de aquisição da escrita, bem como para o entendimento de questões relativas à língua de sinais. Segundo Sacks:

nenhum linguista, nenhum cientista deu atenção à língua de sinais até fins da década de 1950, quando William Stokoe, jovem medialista e linguista, encontrou seu caminho para o Gallaudet College. Stokoe pensava ter ido para ensinar Chaucer aos surdos, mas logo se deu conta de que havia caído, por sorte ou por acaso, num dos meios linguísticos mais extraordinários do mundo. A língua de sinais, naquela época, não era considerada uma língua propriamente dita, mas uma espécie de pantomima ou código gestual, ou talvez uma espécie de inglês estropiado expresso com as mãos. A genialidade de Stokoe foi perceber, e provar, que não era nada daquilo; que ela satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições. (SACKS, 2015, p. 70).

Como se pode perceber, os estudos sobre as línguas de sinais iniciaram ainda com Stokoe (1960), linguista americano que propôs uma análise dos aspectos estruturais básicos da *American Sign Language* (ASL)<sup>8</sup>, evidenciando que as línguas de sinais são constituídas dos mesmos aspectos linguísticos das línguas orais. Com esse estudo, o estatuto linguístico das línguas de sinais é reconhecido, ampliando-se os estudos sobre essas línguas.

A respeito do estudo sistemático de sons<sup>9</sup>, na educação de surdos, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pouco se tem feito para atender às reais necessidades educacionais desses sujeitos, sendo necessário ir além da adoção da língua de sinais no processo de ensino. É preciso que a concepção de sujeito e língua seja (re)pensada, posto que:

[...] o surdo deve ser representado como alguém que tem as mesmas possibilidades de adquirir uma língua [...] é a Língua de Sinais uma língua visual-gestual, a que vai possibilitar que indivíduos surdos sejam inseridos no funcionamento lingüístico-discursivo da língua e possam se constituir como autores de seu dizer e não como meros repetidores de padrões lingüísticos aprendidos. (PEREIRA, 2000).

<sup>8</sup> Tradução: Língua de Sinais Americana.

<sup>9</sup> Da Hora (2009), referindo-se à Fonologia.

O funcionamento linguístico das línguas de sinais não tem por base a estrutura das línguas orais, ao contrário, possuem estatuto linguístico próprio. Sobre esse funcionamento, ao discorrer sobre língua, Cunha; Costa; Martelotta (2011), registram que:

a existência da chamada língua dos sinais, utilizada pelos surdos, em que não há signos vocais, mas visuais. O sistema de comunicação dos surdos é considerado uma língua pela grande maioria dos autores, já que, embora não se constitua de sinais sonoros, apresenta as características básicas das línguas naturais. (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2011, p. 29).

Partindo do que é comum entre as línguas envolvidas nesta discussão (LP e Libras) expõem-se alguns termos percebidos entre ambas para, a seguir, estabelecer diferenças entre elas.

- **Língua**<sup>10</sup>: Ao que tudo indica, as distinções estabelecidas por Saussure entre língua e linguagem tinham como padrão de análise as línguas orais<sup>11</sup>. Estudos nas línguas de sinais, porém, ampliaram essa visão para além da oralidade.
- **Dicotomia língua/linguagem**<sup>12</sup>: Percebe-se não haver qualquer confusão no uso dessas expressões no âmbito das línguas sinalizadas, se considerado que o funcionamento das línguas de sinais confirma a faculdade da linguagem presente em surdos, sem levar em conta o déficit na acuidade auditiva. Grande parte dos sinais utilizados por esses indivíduos são convencionados ou arbitrários e, por fim, todas as estruturas das línguas de sinais podem ser seccionadas para fins de análise linguística.
- **Arbitrariedade do signo linguístico**<sup>13</sup>: entende-se não existir correlação entre significante e significado, imagem acústica e sentido respectivamente. A constituição dos signos linguísticos advém de convenções estabelecidas culturalmente dentro de uma determinada comunidade linguística. Na concepção saussuriana, depreende-se que a relação estabelecida entre o significado e o significante é marcada pela arbitrariedade que “pode ser bem mais compreendida quando observamos a diversidade das línguas”. (COSTA, 2011, p. 120).

<sup>10</sup> O conceito de língua pode ser verificado no capítulo 1.

<sup>11</sup> Nesta pesquisa, denominadas orais-auditivas.

<sup>12</sup> Segundo Saussure – Curso de Linguística Geral.

<sup>13</sup> Termo definido/defendido por Saussure.

O conceito de arbitrariedade do signo linguístico proposto por Saussure é perfeitamente aplicável à Libras. Grande parte dos itens lexicais não corresponde iconicamente aos objetos, mesmo sendo uma língua de percepção visual. Pode-se verificar no sinal de ÁRVORE (Fig. 1) aspecto icônico na Libras, em que a constituição do sinal parte de características da imagem visual, refletindo a forma de árvore. Mas a maioria dos signos tem representação arbitrária, como o sinal BISCOITO (Fig. 2), que não tem seu constituinte influenciado pela imagem.

Figura 1- Sinal de ÁRVORE	Figura 2- Sinal de BISCOITO
	
<p>Fonte: SALLES (2004, p. 87 – 88)</p>	

Uma distinção básica entre as duas línguas já é visível no aspecto estrutural de significados do léxico e também gramaticais. Na LP utiliza-se o meio acústico, na Libras o espaço visual é utilizado para esse fim. Mas é possível ampliar o entendimento dessas línguas ainda em outros aspectos, explicitados no quadro a seguir:

#### Quadro 1- Aspectos gramaticais da LP e da Libras<sup>14</sup>

Aspecto	LP	Libras
Unidades Distintivas	Unidades mínimas que diferenciam significados diante de pares mínimos são os fonemas.	Os sinais são compostos a partir de parâmetros (maiores ou menores).
Ordem das Sentenças	Recurso comum para a identificação do sujeito em português é a presença de concordância número-pessoal entre sujeito e verbo.	Como em português, a estrutura SVO é a mais frequente na língua.

<sup>14</sup> Os conceitos apresentados tomaram por base gramáticas da LP e autores da Libras, como Pereira (s.d.), Brito (s.d.), Quadros & Karnopp (2004), dentre outros.

Concordância Verbal	Regra geral: o verbo concorda com seu sujeito em pessoa e em número, com algumas exceções.	<p>Categoria de verbos:</p> <p><b>simples:</b> não há flexão entre pessoa e número e não incorporam afixos locativos (CONHECER – AMAR – APRENDER)</p> <p><b>com concordância:</b> há flexão de pessoa, número e aspecto, mas não há incorporação de afixos locativos (DAR – RESPONDER – PERGUNTAR)</p> <p><b>Manuais (classificadores):</b> a ação é marcada através de classificadores (COLOCAR-BOLO-NO-FORNO)</p>
Aspecto	Categoria gramatical que exprime a ideia que o locutor faz da ação que o verbo desempenha na sentença.	Conforme estudos, há modulação no movimento dos sinais para distinção dos aspectos pontual e durativo apresentados pelos verbos na sentença. <sup>15</sup>
Marca de Tempo e Advérbios	A indicação do momento da ação é feita pela marcação de pretérito, presente e futuro, havendo flexão verbal na indicação temporal.	Pesquisas apontam que o tempo em Libras toma como âncora a propriedade dêitica. <sup>16</sup>

Fonte: Elaborado pela autora – adaptado.

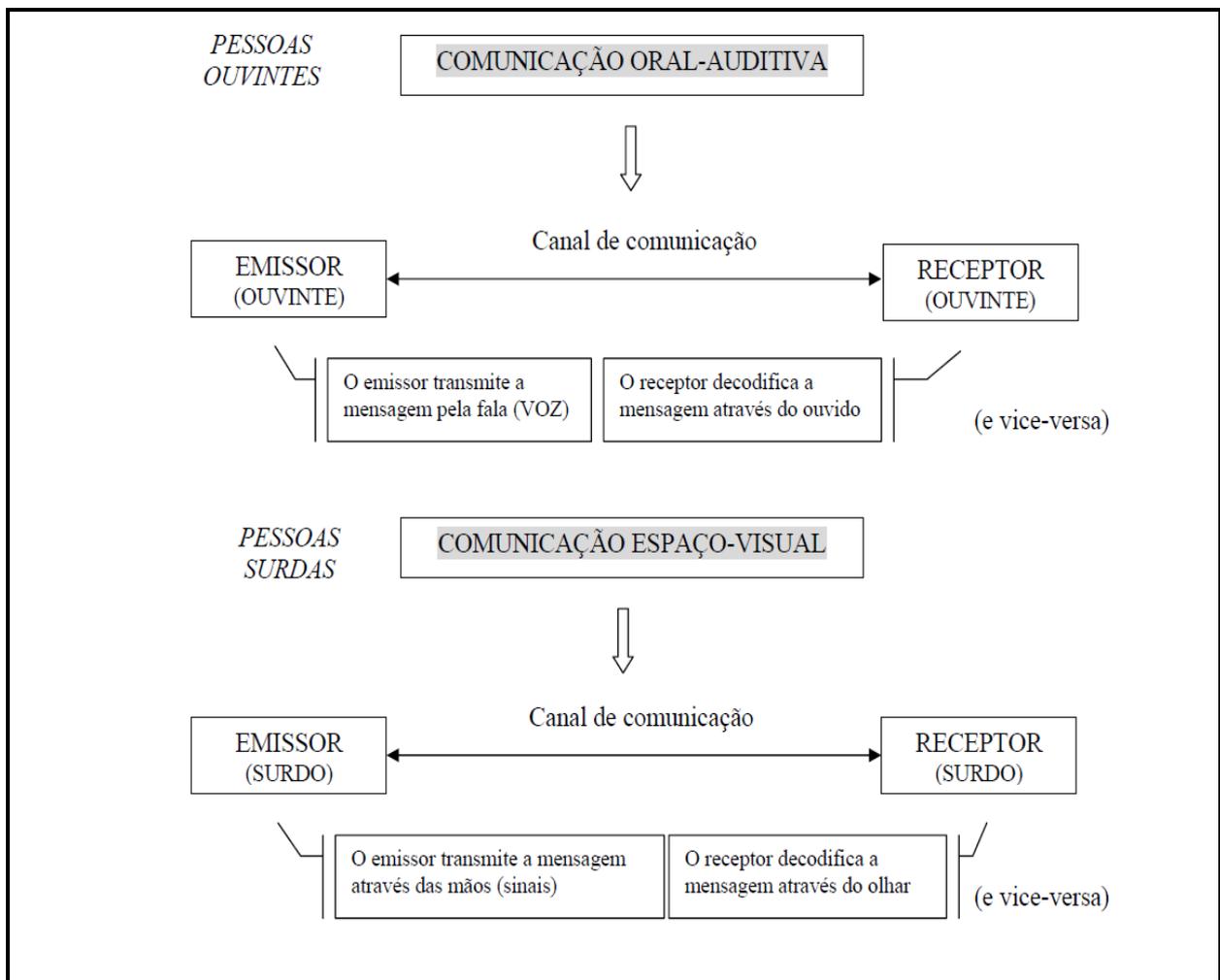
Embora a pesquisa tome por base a distinção básica explicitada anteriormente e nas unidades distintivas, outros aspectos foram aqui contemplados, posto que o objetivo foi apresentar propriedades gramaticais das duas línguas, para que se pudesse perceber diferenças e/ou até mesmo similaridades entre as mesmas, ampliando o conhecimento linguístico sobre as línguas envolvidas na discussão.

Além disso, em dissertação de mestrado, Temóteo (2008) demonstra, sinteticamente, as diferenças entre as línguas orais e as línguas de sinais, aqui se referindo a LP e a Libras, respectivamente, demonstrado no quadro que segue.

<sup>15</sup> Para conhecimento desses aspectos, consultar o artigo “Propriedades funcionais verbais na Língua Brasileira de Sinais” publicado na Revista Linguística – ver nas referências ao final da pesquisa.

<sup>16</sup>Essa é uma propriedade importante na LIBRAS para a compreensão do discurso imagético. Maiores esclarecimentos podem ser encontrados no artigo citado na nota 18.

## Quadro 2 – Diferenças entre as Línguas Orais e as Línguas de Sinais



Fonte: Temóteo (2008, p. 18.).

Temóteo (2008) demonstra, portanto, que as línguas de sinais possuem todos os recursos necessários para uma comunicação completa. O estatuto linguístico conferido a essas línguas, ainda com Stokoe na década de 1960, pode ser confirmado também em Quadros & Karnopp (2004) ao elencarem estudos linguísticos nessa área. Ademais, vale ressaltar, Saussure, referindo-se aos estudos de Witney, pontua a questão articulatório-perceptual, ao lançar-se mão do aparelho vocal no uso da língua, visto que gestos e imagens visuais poderiam bem servir para tal uso. (SAUSSURE, [1916] 1995).

Com essas abordagens teóricas, é possível perceber a questão linguística do aluno surdo, ficando clara a importância de considerar a língua materna desse sujeito, validando-a no uso de estratégias metodológicas para que o processo de

ensino da LP, inclusive quanto ao aspecto ortográfico, possa alcançar resultados positivos na educação desse aluno.

### **3.5 Libras: uma língua visual-gestual em seus aspectos fonológicos**

A modalidade gestual-visual das línguas de sinais tem como característica marcante o uso do espaço como canal de comunicação, no qual enunciados são realizados mediante articulação de sinais. Consideradas línguas naturais, dado o surgimento por meio da interação espontânea entre seres, as línguas de sinais são dotadas de gramática própria. Além disso, os níveis linguísticos, fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático possibilita aos usuários dessa língua a expressão de diversos tipos de significados, a depender do objetivo comunicativo do indivíduo. Ademais, essas línguas não estão ancoradas nas línguas orais e independem delas.

Esses aspectos descritos trazem conceitos que permeiam teoria e prática no que concerne a importância da independência linguística das línguas de sinais, e a implicância de valores linguísticos dessa língua a partir de parâmetros. Tal independência tem sido alvo de discussão por vários estudiosos e linguistas que vêm desenvolvendo pesquisas nessa língua, proporcionando uma compreensão melhor das línguas de sinais, que também são línguas naturais e humanas, assim como outras línguas.

Quadros & Karnopp (2004) denominam as línguas de sinais como sendo línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), dado o canal de comunicação estabelecer-se pelos olhos e pelas mãos. A mesma autora ainda aponta que essas línguas:

contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que tem um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 48).

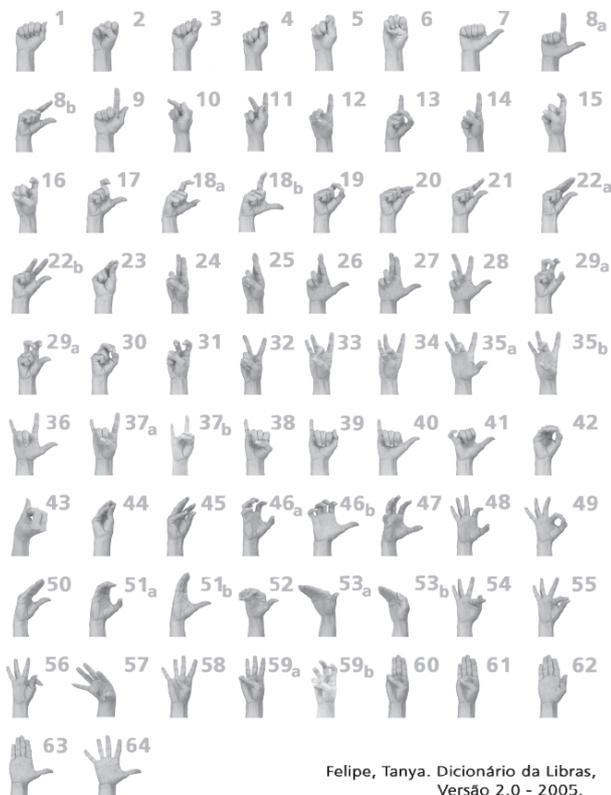
Dessa forma, de acordo com estudos de Stokoe, a organização de elementos nas línguas de sinais de forma simultânea estabelece diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Os aspectos fonético-fonológicos das línguas de sinais também têm sido alvo de estudos na área da linguística, revelando resultados quanto às unidades mínimas dos sinais serem desprovidas de significado quando isoladas (QUADROS &

KARNOPP, 2004). Desse modo, o aspecto fonológico da língua de sinais é constituído dos seguintes parâmetros na formação dos sinais: Configuração de Mãos (CM); Ponto de Articulação (PA); Movimento (M); Expressão facial e/ou corporal; Orientação/Direção.

Segundo Felipe e Monteiro (2005), na Libras há 64 configurações distintas que a(s) mão(s) pode(m) assumir na realização de um sinal, como demonstrado na figura 3 a seguir:

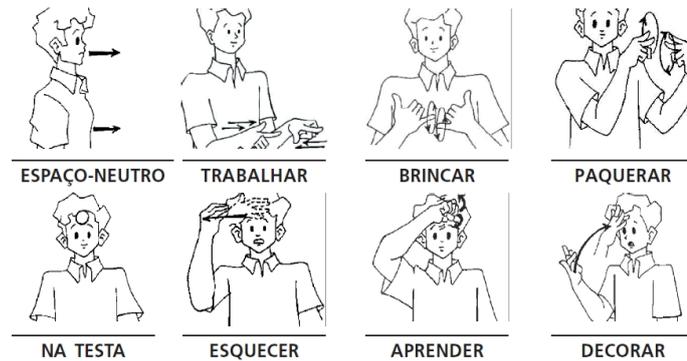
**Figura 3: Configuração de mãos (CM)**



Fonte: Felipe, Tanya A., Monteiro, Myrna Salerno S. (2005, p. 28).

O PA indica onde o sinal é realizado, podendo ser delimitado pela extensão máxima dos braços do emissor e ocorrer tocando em alguma parte do corpo ou no espaço neutro<sup>17</sup>, segundo exposto na figura 4:

<sup>17</sup> Região até à cabeça ou para frente do emissor.

**Figura 4: Ponto de Articulação (PA)**

Fonte: Felipe, Tanya A., Monteiro, Myrna Salerno S. (2005, p. 22).

Há sinais estáticos em um local, outros apresentam algum movimento. Dessa maneira, pode-se entender que o parâmetro (M) diz respeito ao modo como e para onde as mãos se movimentam, consoante figura 5:

**Figura 5: Movimento (M)**

Fonte: Felipe, Tanya A., Monteiro, Myrna Salerno S. (2005, p. 22).

Outro parâmetro na formação dos sinais são os denominados componentes não manuais, as expressões faciais e/ou corporais, que compreendem o uso de expressões faciais, linguagem corporal, movimentos da cabeça, olhares etc. A figura 6, a seguir, exemplifica como isso ocorre.

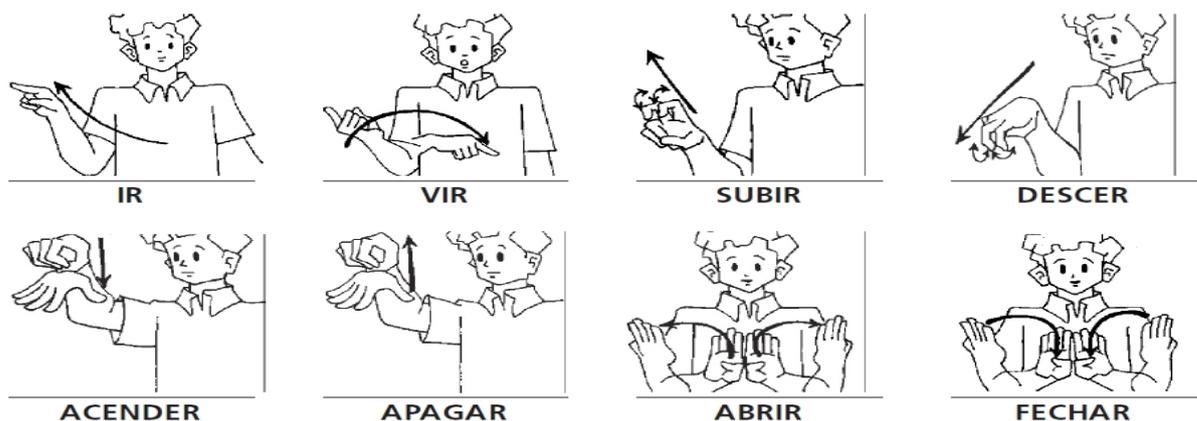
**Figura 6: Expressão facial e/ou corporal**



Fonte: Dicionário de Libras Online do INES, disponível em <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>.

O parâmetro orientação/direção determina o plano em direção ao qual a palma da mão é orientada.

**Figura 7: Orientação/Direção**



Fonte: Felipe, Tanya A., Monteiro, Myrna Salerno S. (2005, p. 23).

Assim, na fonologia das línguas de sinais objetiva-se identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, determinando unidades mínimas formadoras de sinais, bem como possibilidades de combinações entre essas unidades. Entender o aspecto fonológico dessa língua é, portanto, essencial ao professor no processo de ensino da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, ao aluno surdo, dada a importância de considerar a complexidade estrutural de uma língua visual-gestual, base para aprendizagem de uma segunda língua.

Neste capítulo, objetivou-se, a partir de fundamentos teóricos, apresentar aspectos sobre as relações entre a língua de sinais e a LP na aquisição da escrita ortográfica que permitissem perceber as especificidades do aluno surdo durante esse processo, não com possibilidade de adaptação a um problema biológico, mas

como uma maneira de o professor entender o aspecto visual desse aluno e desenvolver um trabalho pedagógico coerente e eficaz aos atores envolvidos nesse processo: família – aluno surdo - escola.

Enfim, elencados alguns fundamentos teóricos em relação ao processo de aquisição da escrita que se realizam no âmbito ortográfico e estabelecida uma relação entre Libras e LP no processo de construção da escrita, dado o perfil dos sujeitos desta pesquisa, descreve-se no capítulo seguinte o processo metodológico que conduziu a realização do presente estudo.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem por objetivo descrever aspectos metodológicos utilizados na obtenção e na análise dos dados desta pesquisa, apresentados nas seguintes seções: caracterização, campo e sujeitos da pesquisa, descrição da coleta de dados, organização do corpus, categorias analisadas e procedimentos adotados na elaboração de uma proposta interventiva.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

Considerando o objetivo desta pesquisa de investigar a aquisição da escrita de LP por alunos surdos na Educação Básica com relação ao sistema ortográfico, qual(is) aspecto(s) que envolvem a aquisição de uma língua que não ouvem, de maneira que possa proporcionar uma visão geral desse fato, ela se caracteriza, quanto aos objetivos, como uma pesquisa exploratório-descritiva.

De acordo com Gil (2009, p. 42), “as pesquisas descritivas possuem como objetivo primordial a descrição das características de uma população, fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”, sendo relevante acrescentar que o aspecto exploratório pode proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou de construir hipóteses. Assim, uma pesquisa com esse objetivo possibilita colher informações sobre o tema investigado proporcionando análises, podendo contribuir com novos olhares sobre uma realidade existente, mesmo que já tenha sido investigada.

Quanto aos procedimentos da análise de dados, para atingir os objetivos delineados, a pesquisa desenvolvida, planejada a princípio, de campo com observação *in loco*, precisou passar por uma reformulação, devido à Covid-19<sup>18</sup>. Essa outra possibilidade para realização da pesquisa, ainda que o contato com os sujeitos não aconteça de forma presencial, permite que haja interação da pesquisadora com os sujeitos envolvidos, uma vez que isso auxilia no aprofundamento sobre o problema específico do tema em questão (GIL, 2009).

---

<sup>18</sup> Doença causada pelo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que deixou escolas e várias outras instituições com as portas fechadas, devido à necessidade de distanciamento social para evitar aglomerações e o avanço da doença.

Portanto, as atividades diagnósticas que promovem a escrita de forma espontânea passam a ser aplicadas remotamente. Cagliari (2012) considera que ao produzir de forma espontânea, a partir do uso da língua que sabe, o aluno é estimulado a escrever como achar melhor, no modo que lhe parece fácil e certo.

No que se refere à análise dos dados, classifica-se esta pesquisa com uma abordagem qualiquantitativa, em que foram considerados, além dos aspectos quantitativos, subjetividades ortográficas dos participantes, mediante escrita desses sujeitos, em situação de interação em aulas remotas. Essa interação possibilitou uma abordagem detalhada de conceitos e aspectos de situações, buscando compreender o contexto em que estão inseridos os participantes da pesquisa<sup>19</sup> (GIL, 2009).

Bortoni-Ricardo (2008) esclarece também que uma pesquisa qualitativa busca o entendimento e também a interpretação de acontecimentos coletivos em um contexto e, ainda que a pesquisa realizada não tenha sido possível desenvolver-se na forma presencial, o contexto da sala de aula é considerado na análise. A natureza descritiva terá ainda a função de descrever as características de professores de LP, bem como de pais/responsáveis dos sujeitos envolvidos, dado que se julga necessário que o acompanhamento remoto seja também considerado. Portanto, além dos alunos surdos sujeitos da pesquisa, analisam-se: situações, fatos, opiniões e comportamentos docentes – de LP e dos alunos surdos - e também familiares dos alunos de onde a pesquisa foi aplicada.

Em relação ao processo de desenvolvimento da pesquisa, apoia-se em Gil (2009) ao enfatizar que “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (GIL, 2009, p. 53). Assim, ainda que a pesquisadora passe a interagir com os sujeitos e com o contexto da investigação de forma remota, seguindo cronograma estabelecido pela instituição, com o fim de agir com a realidade da turma, posto ser útil para o entendimento das questões a serem consideradas na análise, ressalta-se que a experiência obtida

---

<sup>19</sup>Respeitando o distanciamento social, devido à pandemia no momento da realização, essas situações deram-se remotamente em forma de questionário via *Google Forms* com professores de LP e familiares dos alunos.

dessa forma, também, possibilitou uma compreensão da realidade dos sujeitos envolvidos.

## 4.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa

O campo de pesquisa escolhido na composição da análise de dados deste estudo limita-se a uma instituição pública estadual do Piauí, na cidade de Teresina, que atende alunos surdos no ensino da língua materna desse sujeito e também da LP na modalidade escrita, entre outros atendimentos. Outras instituições de ensino planejadas no projeto da investigação foram desconsideradas devido à situação pandêmica instaurada, e elas não terem apresentado avanço no atendimento remoto aos alunos surdos em tempo hábil para realização da pesquisa.

Na busca de informações, pensada no projeto para ocorrer *in loco* pela necessidade de uma busca mais direta, optou-se pela pesquisa de campo, pois:

é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (Gonçalves, 2001, p.67).

Nessa busca, ainda que não tenha ocorrido na forma presencial, o espaço virtual possibilitou reunir informações necessárias, documentadas ao final desta pesquisa<sup>20</sup>.

A instituição atende cerca de 60 alunos, ofertando Atendimento Educacional Especializado (AEE) a surdos, mesmo sem serem alfabetizados ainda até Ensino Médio concluído, em 4 dias da semana<sup>21</sup>, nos turnos manhã e tarde. No âmbito social, em 2020 no turno manhã, a instituição funcionou com 14 turmas de ensino da Libras: básico, intermediário, prática, avançado e Tradução e Interpretação da Língua de Sinais (TILS), com aproximadamente 400 cursistas<sup>22</sup>. Além do ensino de Libras a esses cursistas, o Atendimento Educacional Especializado dado aos 60 surdos garante-lhes a aprendizagem dessa língua concomitante ao aprendizado de

---

<sup>20</sup>Considerando que a pesquisa de campo ocorreu na forma remota, não será detalhada a infraestrutura da instituição.

<sup>21</sup>O atendimento aos alunos ocorre de segunda à quinta-feira, ficando a sexta-feira reservada para planejamento e encontros docentes

<sup>22</sup>Os cursistas abrangem: familiares de sujeitos surdos, profissionais da educação e de outras áreas e comunidade, em geral.

LP, nos turnos manhã e tarde<sup>23</sup>. Os alunos desse atendimento encontram-se na faixa etária de 7 anos até idade adulta<sup>24</sup>. Os alunos atendidos são residentes da zona urbana ou da zona rural do município de Teresina, mas há também alunos de outros municípios.

A pesquisa foi realizada apenas com as turmas do AEE, quanto ao ensino de LP, atendidas nos turnos manhã e tarde, quando presencial, com 60 alunos matriculados, dentre os quais se selecionou os que tinham maior participação na forma remota, período em que se deu a aplicação de atividades, totalizando 10 participantes na pesquisa. Os alunos que participaram desta pesquisa estão matriculados e frequentam a rede pública municipal e/ou estadual em salas de aula do ensino regular.

Apresenta-se, a seguir, a caracterização dos alunos participantes, considerando: perfil individual, uso de Libras e diagnóstico da surdez. A coleta desses dados foi realizada junto aos pais e/ou responsáveis, durante os meses de outubro a dezembro de 2020. Na referência a cada um dos alunos usam-se as codificações **A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10**.

**Quadro 3: Caracterização dos alunos participantes da pesquisa**

<b>Alunos</b>	<b>Perfil individual</b>	<b>Uso de Libras</b>	<b>Diagnóstico da surdez<sup>25</sup></b>
<b>A1</b>	Idade: 11 Pais ouvintes	Sim (desde os 7 anos)	Nasceu com surdez profunda
<b>A2</b>	Idade: 8 Pais ouvintes	Sim (desde os 11 meses)	Nasceu com surdez profunda
<b>A3</b>	Idade: 13 Pais ouvintes	Sim <sup>26</sup>	Surdez profunda, adquirida
<b>A4</b>	Idade: 13 Pais ouvintes	Sim (desde os 6 anos)	Nasceu com surdez severa
<b>A5</b>	Idade: 34 Pais ouvintes	Não gosta de sinalizar	Nasceu com surdez profunda
<b>A6</b>	Idade: 15 Pais ouvintes	Raramente	Nasceu com surdez profunda
<b>A7</b>	Idade: 14 Pais ouvintes	Não	Nasceu com surdez severa
<b>A8</b>	Idade: 9 Pais ouvintes	Sim (desde os 3 anos)	Nasceu com surdez severa

<sup>23</sup>Com a pandemia instaurada, esse atendimento passou a acontecer na forma remota.

<sup>24</sup>O fator idade não é considerado para que a instituição deixe de atender o surdo.

<sup>25</sup>Informação dada pelos pais/responsáveis. Não se teve acesso ao laudo médico.

<sup>26</sup>A mãe não informou quando A3 começou comunicar-se por meio da Libras.

<b>A9</b>	Idade: 11 Pais ouvintes	Sim <sup>27</sup>	Surdez severa adquirida por doença (meningite)
<b>A10</b>	Idade: 10 Pais ouvintes	Pouco	Nasceu com surdez severa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Feito esse levantamento, optou-se por não considerar nas análises as atividades de **A5**, dada a discrepância quanto ao fator idade. Assim, para efeito de análise considera-se efetivamente 9 alunos e 27 atividades para verificação do uso de Libras em contexto de produção da escrita ortográfica.

A escolha de se trabalhar com alunos surdos deu-se por considerar que a inclusão desses alunos na sala de aula regular ainda é permeada de entraves e, em muitos casos, da não valorização da língua materna desses sujeitos no ensino da escrita de LP.

### 4.3 Instrumento de Coleta de Dados

Na composição dos dados da pesquisa, o *corpus* da análise é constituído pela escrita produzida por alunos surdos, na qual o aspecto ortográfico regido pelo sistema de escrita da LP seja passível de verificação. Esse levantamento é considerado na elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica, com o fim de contribuir para o ensino de ortografia a esses alunos.

A coleta de dados idealizada em oficinas de Sequência Didática (SD), a princípio, teve a aprovação do projeto desta pesquisa pelo Sistema CEP – CONEP com pesquisa de campo. A condução das atividades, porém, foi realizada pela pesquisadora na forma remota com alunos da instituição citada na seção anterior, com anuência da direção e acompanhamento das professoras do AEE no ensino de LP. É oportuno ressaltar que, a SD precisou passar por reformulações para adequar-se à nova forma de ensino, bem como à temática do cronograma estabelecido na instituição, acompanhada pelas professoras das turmas, que passaram a ser responsáveis pelo desenvolvimento das atividades orientadas pela pesquisadora.

A coleta de dados contou com atividades de conhecimento dos alunos sobre Libras, em que medida se dá o uso dessa língua na produção da escrita por esses alunos. Nas atividades, elaboradas para fins específicos de investigação e análise,

<sup>27</sup>A mãe não soube informar quando A9 começou a fazer uso da Libras.

buscou-se verificar a escrita, por meio de entendimento visual na aquisição da LP. Para tanto, seguiu-se etapas previamente estabelecidas no cronograma da instituição onde desenvolveu-se a pesquisa, assim estabelecido: aulas gravadas - etapa 1, aplicação das atividades diagnósticas - etapa 2, aula síncrona – etapa 3. A etapa inicial, portanto, consistiu em aulas gravadas<sup>28</sup> pela pesquisadora com base na temática já estabelecida no planejamento do bimestre (animais)<sup>29</sup>, direcionando quanto ao tema e as atividades propostas (anexos).

Depois dessa etapa, as atividades diagnósticas foram realizadas pelos alunos, acompanhados pelos pais e/ou responsáveis.

Na etapa seguinte, houve aula síncrona pelo Zoom<sup>30</sup> com os alunos, para socialização em Libras e também para dirimir possíveis dúvidas que surgiram durante realização das atividades.

Finalizada essa etapa, procedeu-se com o recolhimento das atividades para análise de dados. Pais e/ou responsáveis que não tiveram condições para envio *on-line* dessas atividades, tanto para entrega inicial quanto recolhimento final, foi estabelecido dia e horário, para que a pesquisadora fizesse a entrega e recolhesse pessoalmente, não havendo prejuízo nessa etapa.

Uma outra etapa na coleta de dados foi a realização de uma pesquisa anônima (anexos), via Google Forms, com professores de LP da educação básica, para verificação do nível de conhecimento do profissional docente com relação ao ensino de Língua Portuguesa ao aluno surdo, quanto ao sistema ortográfico e disposições gerais sobre a língua de sinais.

#### **4.4 Caracterização do *Corpus***

O *corpus* da pesquisa é constituído dos dados correspondentes à amostra de um grupo de alunos surdos atendidos em forma de AEE, dos turnos manhã e tarde, de uma instituição pública no município de Teresina-PI. A pesquisadora teve um contato inicial antes da pandemia, observou um dia de aula para averiguação da

---

<sup>28</sup>Gravação realizada em Libras com disponibilização de áudio, possibilitando aos pais sem domínio dessa língua acompanhar as atividades que foram realizadas em casa.

<sup>29</sup>Para não quebrar a rotina de atividades dos alunos, optou-se por adequar a SD, planejada inicialmente antes da pandemia, ao tema proposto para o período em que ocorreu a aplicação das atividades.

<sup>30</sup>Aula conduzida em Libras pela professora da turma, após orientações da pesquisadora, que participou do encontro observando a interação entre alunos e professora. Não foi permitido gravação.

rotina, ainda na etapa do projeto da pesquisa. O contato da pesquisadora para recolhimento da amostra, no entanto, deu-se de forma remota, pois nessa etapa a instituição encontrava-se nesse sistema de ensino.

Para a amostra, foram recolhidas 27 atividades que geraram dados observáveis sobre a escrita ortográfica quanto ao sistema de escrita da LP. Os pais/responsáveis pelos alunos concordaram em ceder as atividades aplicadas para a presente análise, ficando cientes que o material recolhido passaria a compor o *corpus* desta pesquisa, em prol da pesquisa acadêmica, conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na seleção das atividades para o *corpus*, consideraram-se como requisito necessário para análise ortográfica aquelas que apresentassem, no mínimo, ocorrências de escrita de palavras soltas<sup>31</sup>, para que fossem selecionadas e passíveis de verificação da escrita.

#### 4.5 Procedimentos para Organização das Atividades de Análise discente

Após coleta das atividades aplicadas, organizou-se cada uma das atividades dos sujeitos participantes arquivando-se em pastas classificadoras. Na sequência, fez-se a coleta das palavras que compõem parte do *corpus* analisado, nesta dissertação.

Acertos e erros com relação ao sistema de escrita ortográfica do sistema de escrita da LP detectados nas atividades foram retirados e anotados em formulários organizados previamente, gerando categorias de análise<sup>32</sup> de desempenho quanto a:

**Quadro 4: Categorias de análise discente**

<b>Categoria de 1ª ordem: Libras</b>	<b>Categoria de 2ª ordem: LP</b>
<b>L1:</b> Uso de Libras	<b>TL:</b> Troca de letras
<b>L2:</b> Sinalização para além da datilologia	<b>AL:</b> Ausência de letras
<b>L3:</b> Uso significativo de sinais	<b>PMV:</b> Presença marcante de vogais
<b>L4:</b> Apoio para aquisição da escrita	<b>AFO:</b> Apropriação da forma ortográfica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

<sup>31</sup> As palavras compõem nomes de animais em contexto de narrativa, objetivando-se diagnosticar nível de aquisição ortográfica.

<sup>32</sup> Embasadas em indicações para o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos: Capovilla e Capovilla (2002), Capovilla e Raphael (2005) e Fernandes (2004; 2006).

Sobre a ordem das categorias de análise, optou-se por considerar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na 1ª ordem por ser a língua materna dos participantes da pesquisa.

#### 4.6 Categorias de análise docente

Outra etapa na coleta de dados foi a realização de uma pesquisa anônima com professores de LP da educação básica, verificando-se o nível de conhecimento desse profissional em relação ao ensino de Língua Portuguesa ao aluno surdo, quanto ao sistema ortográfico, e disposições gerais sobre a língua de sinais.

O desdobramento da análise para além do aluno surdo, envolvendo também o profissional docente de LP, é devido ao importante trabalho do professor de língua, pois sua atuação pode contribuir na superação dos obstáculos enfrentados por esse aluno no processo de aquisição de uma língua que não ouve, em especial no que se refere à norma ortográfica dessa língua.

Assim, a coleta de dados com esses professores aconteceu através da aplicação de uma pesquisa anônima, possibilitando observar o perfil docente atuante em sala de aula regular daqueles que têm e/ou que já tiveram alunos surdos. Analisa-se nesta etapa:

#### Quadro 5: Categorias de análise docente

<b>CAT1.PLP</b>	Perfil docente
<b>CAT2.PLP</b>	Questões gerais
<b>CAT3.PLP</b>	Conhecimento de Libras
<b>CAT4.PLP</b>	Habilidade comunicacional com o surdo
<b>CAT5.PLP</b>	Ensino ortográfico ao surdo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A reunião dos dados das duas coletas (atividades aplicadas aos alunos surdos e pesquisa anônima com professores de LP) possibilitou analisar informações pertinentes aos objetivos de estudo desta investigação.

#### 4.7 Procedimentos adotados na elaboração de uma proposta interventiva

Finalizada coleta e análise dos dados com alunos e pesquisa anônima com professores de LP, desenvolveu-se um projeto de intervenção, visando contemplar as principais dificuldades detectadas, em relação à aquisição da LP como L2 pelo aluno surdo, sobretudo quanto ao sistema de escrita ortográfica.

A proposta de intervenção tomou por base a necessidade de elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), haja vista os sujeitos participantes da pesquisa encontrarem-se em estágios diferentes quanto à aquisição da própria língua. Esse é um fato que reflete a realidade de muitos professores na sala de aula, diante de alunos surdos em situações distintas de proficiência em Libras, o que evidencia a importância de estratégias individuais específicas para que a aprendizagem aconteça de forma mais eficaz.

Para um ensino eficaz, deve-se refletir quanto aos procedimentos metodológicos que atendam às necessidades de aprendizagem do aluno. Assim, o diagnóstico realizado permitiu verificar a realidade do ensino de LP, sobretudo quanto ao aspecto ortográfico, a alunos surdos, possibilitando afirmar que planejamentos específicos são necessários, para promover um processo de ensino-aprendizagem em harmonia com a realidade discente.

É oportuno ressaltar que o processo de ensino ao aluno surdo, embora também deva ser reflexivo, é distinto do processo ao aluno ouvinte a partir da própria língua de interação “professor x aluno”. As atividades para esse público específico devem possibilitar, *a priori*, a percepção visual, estabelecer significado para imagens, perceber a escrita, sinalizar e escrever as palavras, para que o aspecto visual das letras seja assimilado como unidades constitutivas de um vocábulo. Assim, refletir sobre o próprio aprendizado possibilitará um ensino-aprendizagem reflexivo e sistemático que permitirá uma melhor apropriação do sistema de escrita.

Procedimentos adotados a partir de um ensino que considere as especificidades do aluno surdo possibilitam uma maior compreensão sobre o que está sendo ensinado, seja com atividades de leitura, de interpretação e/ou de produção. O objetivo é oportunizar a aquisição da escrita a esse aluno, para que desenvolva habilidades diversas e aprenda o sistema de escrita ortográfica de forma efetiva, o que, conseqüentemente, refletirá uma minimização dos problemas

verificados nas atividades diagnósticas aplicadas e apontados pela maioria dos professores: a falta de domínio da escrita e o pouco conhecimento da língua materna pela família, pela escola e, conseqüentemente, pelo aluno surdo.

Assim, apresenta-se ao final da pesquisa um PDI<sup>33</sup> com atividades destinadas ao perfil de um dos sujeitos da investigação, que apresenta surdez profunda, filho de pais ouvintes, comunicação mista por meio de códigos familiares<sup>34</sup> e Libras, ou seja, gestos específicos criados no ambiente familiar e a língua de sinais, que o aluno começou a aprender na escola, onde mais faz uso da própria língua. A implementação da proposta, portanto, é possível ser aplicada no contexto de ensino regular, embora a intervenção pedagógica em contraturno seja a mais utilizada atualmente nas escolas que atendem alunos surdos.

Discorreu-se, neste capítulo, sobre a metodologia da pesquisa. Retomam-se no próximo capítulo as categorias adotadas na análise dos dados, discutindo-as à luz dos teóricos que fundamentam este estudo.

---

<sup>33</sup> Projeto desenvolvido no formato digital, gerando ebook intitulado: Proposta Educacional para o Ensino Ortográfico ao Aluno Surdo: o entrelaçar da libras e da LP2.

<sup>34</sup>Os códigos foram estabelecidos na família devidos à ausência do conhecimento da língua de sinais.

## **5 CATEGORIA DE ANÁLISE DOS DADOS**

Dividido em três seções, neste capítulo discute-se e faz-se a análise dos dados coletados para a pesquisa à luz dos teóricos que embasam este estudo. Na seção 1, referente à categoria de 1ª ordem quanto aos dados dos alunos sobre Libras, verifica-se até que ponto o aluno surdo tem domínio da própria língua. Na seção 2, relativa à categoria adotada para análise da escrita ortográfica produzida pelos alunos surdos, reflete-se sobre características na escrita ortográfica desses sujeitos. Na seção 3, apresenta-se o nível de conhecimento do profissional docente com relação ao ensino de LP ao aluno surdo, quanto ao sistema ortográfico, e disposições gerais sobre a língua de sinais.

Após apresentar-se algumas considerações da análise do estudo, bem como da metodologia adotada, passa-se à discussão dos dados, de acordo com seções estabelecidas.

### **5.1 Análises de Dados das Atividades Diagnósticas: categoria de 1ª ordem**

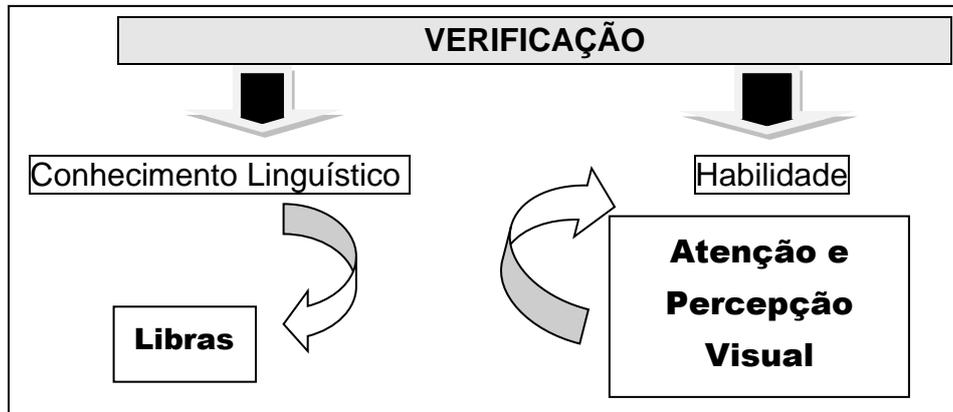
Na categoria de 1ª ordem, realizou-se a análise de dados dos alunos participantes da pesquisa, após aplicação de atividades de escrita<sup>35</sup>, nas quais o aspecto ortográfico regido pelo sistema de escrita da LP fosse passível de verificação. Dessa forma, após os alunos terem assistido aula gravada em Libras, responderam atividade proposta, primeiramente em Libras e depois em LP. Ao final do ciclo, participaram de aula síncrona pelo Zoom<sup>36</sup> para interação e possíveis orientações sobre alguma dúvida que tivesse ficado durante desenvolvimento da atividade, que tinha por objetivo principal verificar o conhecimento dos alunos quanto à própria língua e analisar como isso contribui para a prática docente no que concerne ao ensino de LP, quanto ao aspecto ortográfico. Descreve-se o objetivo dessa atividade, esquematizado, no quadro 6, a seguir:

---

<sup>35</sup> As atividades foram aplicadas seguindo cronograma estabelecido pela instituição para o ensino remoto: aula gravada – aplicação de atividades – aula interativa pelo Zoom.

<sup>36</sup> A instituição estava fazendo uso da plataforma Zoom para aulas interativas entre professores e alunos, fato que contribuiu para que a observação necessária pela pesquisadora ocorresse nessa plataforma.

### Quadro 6 – Atividade diagnóstica I<sup>37</sup>



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2020).

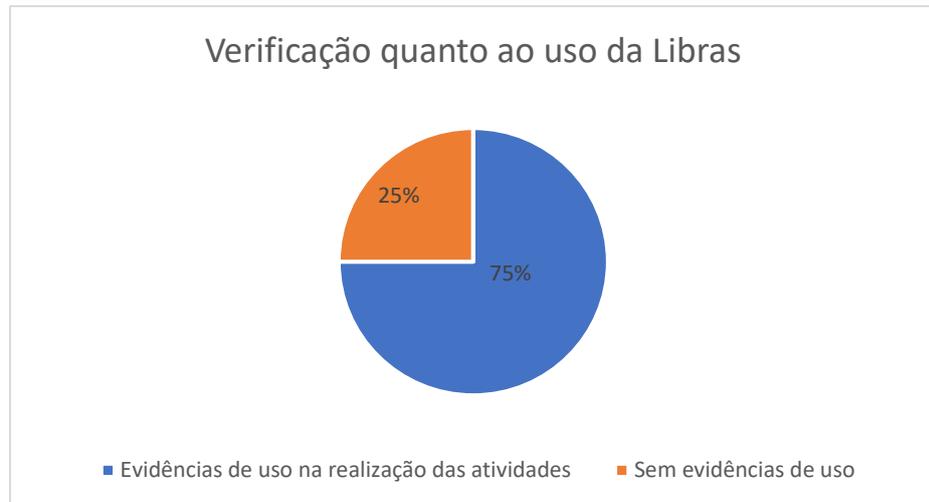
A atividade foi aplicada, a princípio, via forma remota com 15 alunos da Instituição. Contudo, desse *corpus*, considerou-se apenas 09 devolutivas por apresentarem aspectos que possibilitassem a verificação de uso da Libras. A inclusão do aluno e de sua respectiva atividade na pesquisa só foi considerada mediante autorização dos pais que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE<sup>38</sup>. O Termo de Assentimento para o menor não foi utilizado devido às especificidades do aluno participante, sendo todas as informações apresentadas e discutidas junto aos pais.

Na atividade I — verificação do conhecimento da Libras — foram coletadas atividades de 08 alunos, nas quais investigou-se junto aos pais o uso da Libras. O gráfico 1 demonstra que, do número de atividades coletadas (08), em 06 (75%) há indícios<sup>39</sup> do uso da língua sinalizada do sujeito surdo; enquanto que em 02 textos (25%) não há marcas que permitam inferir se o aluno fez uso da própria língua.

<sup>37</sup> A atividade encontra-se nos apêndices da dissertação.

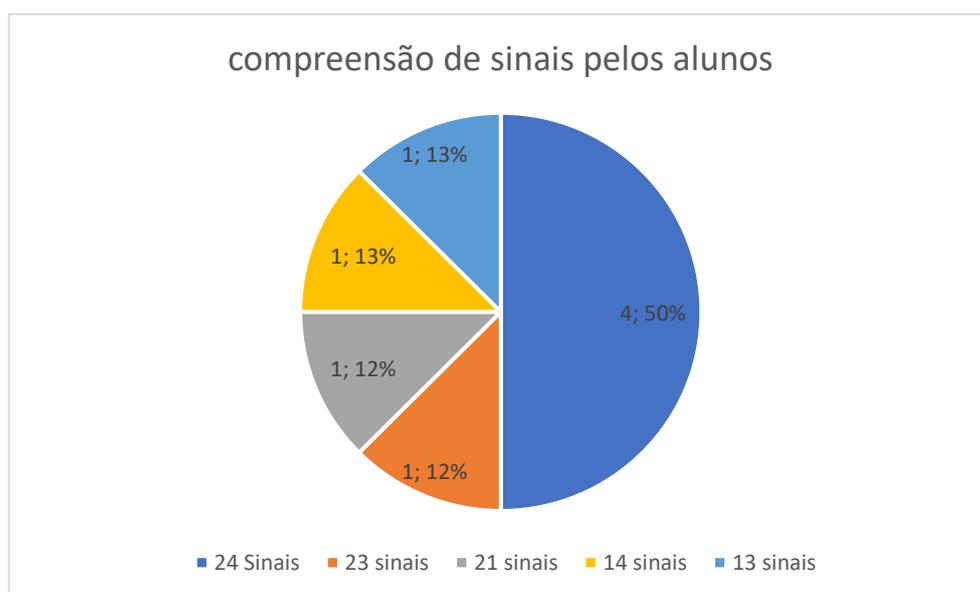
<sup>38</sup> Devido à pandemia do novo Coronavírus, a autorização deu-se, em um primeiro momento, de forma *on-line* via *Google Forms* e, posteriormente, quando os pais sentiram maior segurança em receber a pesquisadora, o termo foi assinado também na versão impressa. Apenas uma mãe optou por fazer devolutiva do termo escaneado e enviado por *e-mail*.

<sup>39</sup> Considerou-se como indícios a forma das devolutivas após execução das atividades, pois algumas não apresentavam todos os passos de execução seguidos.

**Gráfico 1: Índícios de uso da língua materna do sujeito surdo**

Fonte: Pesquisa direta (2020).

Na elaboração da atividade I, foram apresentados 24 sinais referentes ao tema animais, a partir de estória sinalizada em Libras. Dentre os 08 alunos que fizeram devolutiva dessa atividade, apenas 04 (50%) identificaram os 24 sinais apresentados; 01 aluno reconheceu 23 sinais; 01 aluno identificou 21 sinais; 01 outro aluno compreendeu 14 sinais e 01 aluno entendeu 13 sinais pelo vídeo gravado e disponibilizado, segundo ilustra o gráfico 2:

**Gráfico 2: Percentual de compreensão de sinais - alunos**

Fonte: pesquisa direta (2020).

O que o gráfico revela é que, no nível de compreensão da língua sinalizada, alunos surdos ainda têm encontrado dificuldades de entender aquela que deveria ser para eles, a primeira língua a ser adquirida. A ausência dessa compreensão dificulta que o desenvolvimento desse indivíduo ocorra na e pela linguagem, de acordo com Lodi; Luciano (2009).

Nesta atividade ainda, orientou-se que uma história fosse sinalizada pelos alunos, utilizando os animais já descritos e sinalizados na sequência anterior. A atividade foi realizada por 05 alunos, que conseguiram elaborar uma narrativa simples em sinais. Os dados constam no quadro 7 e encontram-se expostos no gráfico 4, posteriormente:

**Quadro 7: Análise das ocorrências - sinalizações por aluno**

<b>Aluno</b>	<b>Sinalização</b>	<b>Sinalização além da datilologia<sup>40</sup></b>	<b>Uso significativo de sinais</b>
A1	Sim	Pouca sinalização. Maior uso de datilologia	Não
A2	Sim	Sim	Sim
A3	Sim	Pouca sinalização. Maior uso de datilologia	Não
A4	Sim	Sim	Sim
A6	Sim	Pouca sinalização. Maior uso de datilologia	Não
A7	Não	---	---
A8	Sim	Sim	Sim
A9	Não	---	---

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2020).

Com esses dados, reconhece-se que o uso da língua sinalizada é fundamental para o desenvolvimento escolar do aluno surdo, dado o importante papel que desempenha na educação desse sujeito. No gráfico 3, ainda, fica claro que a participação dos pais é significativa para que, mediante engajamento

<sup>40</sup> Alfabeto manual - Libras

linguístico sinalizado no cotidiano da vida escolar desses alunos, a aquisição e a compreensão de Libras ocorram o mais cedo possível:

**Gráfico 3: Participação dos pais - acompanhamento escolar**



Fonte: pesquisa direta (2020).

Nota-se, na participação dos pais, a forte presença no acompanhamento escolar dos filhos. A orientação das atividades escolares é realizada por 100% dos pais dos sujeitos que participaram da pesquisa. Todavia, esse acompanhamento não tem sido realizado por meio da língua sinalizada, uma vez que uma parcela significativa de pais relatou não ter domínio dessa língua.

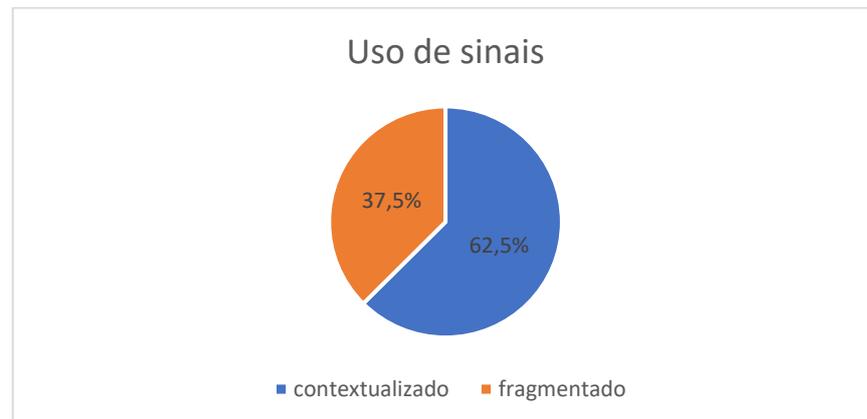
Sacks (2015) afirma ser fundamental que a capacidade linguística seja desenvolvida na relação com o outro, o qual deve ter capacidade e competência linguísticas que venham contribuir para o desenvolvimento dessa linguagem. Isso envolve, portanto, o engajamento de pais de alunos surdos para além do acompanhamento de atividades escolares, sendo de extrema relevância o envolvimento também com a Libras. Estabelecer, o mais cedo possível, um correto processo de comunicação entre a família e a criança surda proporcionará os *inputs* de aquisição dessa língua.

Importante ressaltar que na escola o sujeito surdo deve ampliar as possibilidades na aquisição de sua língua com ricas experiências para seu desenvolvimento de aprendiz. Dessa forma, dividirá com a família a responsabilidade de proporcionar meios necessários, para que a interação desse aluno aconteça em sua língua.

No que se refere ao uso de Libras pelo aluno surdo, há maior ocorrência da efetivação de sinais isolados do que contextualizados nos dados coletados, o que permite confirmar o exposto por Vygotsky (1991), ao constatar que a aprendizagem perpassa pelo processo das interações sociais. Isso permite inferir que há um descompasso entre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, que se desenvolvem junto ao aprendizado e à apropriação cultural do grupo em que está inserida, em relação à linguagem. Sendo assim, a exposição ao convívio com indivíduos mais experientes para oportunizar interação e *inputs* necessários na aquisição da linguagem deve ser estabelecida nas expressões comunicativas desse indivíduo mediante uso da Libras.

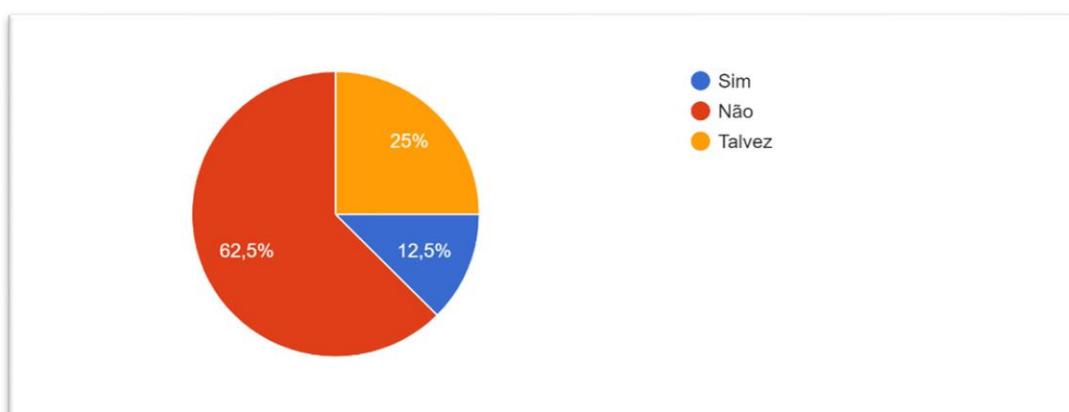
Santana (2007) justifica a importância da exposição a *inputs* no processo de aquisição da linguagem, ao afirmar que isso deve acontecer na mais tenra idade para que o processo aquisitivo da linguagem ocorra concomitante ao desenvolvimento neurológico da criança, já que, ainda que crianças surdas passem por experiências linguísticas distintas daquelas pelas quais passam crianças ouvintes, ainda assim, possuem características linguísticas que lhe são inatas, estando aptas para aquisição da linguagem. Desse modo, mesmo que as interações e as práticas com a linguagem sejam distintas entre esses sujeitos, sua aquisição é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, já que o processo de ensino ocorre por meio dela, a linguagem.

Em outra questão na atividade I, além da proposta do grupo de imagens em que o aluno deve(ria) sinalizar antes da escrita, estimulou-se a contextualização dessas imagens na produção de um contexto sinalizado, em que apenas 03 alunos desenvolveram a atividade a contento, de acordo relato dos pais no momento das devolutivas. Os resultados apontam que houve em torno de 37% de uso significativo de sinais em um contexto de produção sinalizada e cerca de 62% de uso fragmentado na sinalização, de acordo com a tabela de análise das ocorrências de histórias sinalizadas por aluno, que se pode interpretar no gráfico 4:

**Gráfico 4: Registro de produção sinalizada**

Fonte: pesquisa direta (2020).

Esse resultado corrobora o exposto em Lodi & Luciano (2009), ao pontuarem que o desenvolvimento de uma criança ocorre na e pela linguagem. Esses autores reconhecem ser de suma importância para o ser humano a aquisição da linguagem, essencial no processo de escolarização. No caso desta pesquisa, o contexto favorecedor para a análise foi a provocação de uso da língua materna pelo aluno surdo, pelo menos, de forma fragmentada, confirmando a hipótese de ser a oralidade importante para alunos ouvintes, mas não para alunos surdos. O gráfico 5 aponta para o percentual de alunos que fazem uso da Libras no contexto familiar.

**Gráfico 5: Uso da língua materna - contexto familiar**

Fonte: pesquisa direta (2020).

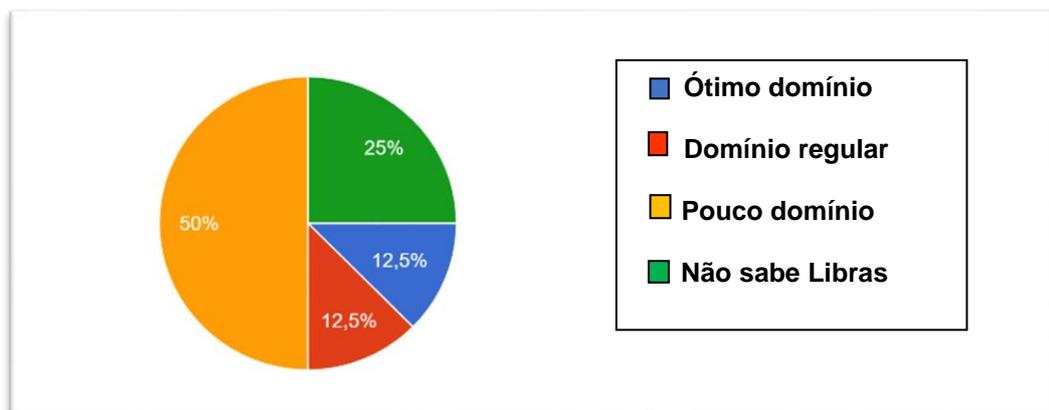
Os alunos desta pesquisa, como é possível perceber pelas informações no gráfico 5, ainda possuem pouco contato com a língua sinalizada que, para eles, deve ser a primeira língua. Ao contrário do aluno ouvinte, que cedo tem contato com

a oralidade de sua língua, o surdo encontra-se em um contexto com interações linguísticas inadequadas às suas condições biológicas, em que a maioria dos pais pouco utiliza a língua sinalizada nessas interações. Essa situação é apontada por Skliar (1997) ao considerar que pais ouvintes, geralmente, desconhecem ou rejeitam a língua de sinais.

O diagnóstico encontrado na **categoria de 1ª ordem: Libras** em seus respectivos desdobramentos (**L1, L2, L3, L4**) teve como base a questão da aquisição da linguagem e como essa é natural ao ser humano, segundo a teoria gerativa, do linguista Noam Chomsky. Para ele, a faculdade psicológica está presente em cada indivíduo, uma vez que o ser humano já nasce com capacidade linguística.

Quanto aos aspectos que podem ter contribuído para que os alunos surdos, no âmbito da categoria de 1ª ordem – Libras, desdobramento do fenômeno em estudo, tenham *inputs* necessários para aquisição natural de linguagem, foi possível depreender o importante papel da família na aquisição da língua sinalizada, para que a interação familiar aconteça nessa língua. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem pelo surdo poderá acontecer, diante da ausência de pares surdos que estimulem a aquisição de forma natural.

**Gráfico 6: Total geral de conhecimento da Libras - família**



Fonte: pesquisa direta (2020).

Em relação ao total geral de pais apresentados no gráfico 6 que afirmaram ter conhecimento, ainda que pouco, de Libras (6 pais), apenas 1 disse fazer uso efetivo da língua de sinais no cotidiano familiar. Esse é um dado preocupante, uma vez que

a construção e o desenvolvimento da linguagem têm início na família. Os dados estão explicitados na tabela 2:

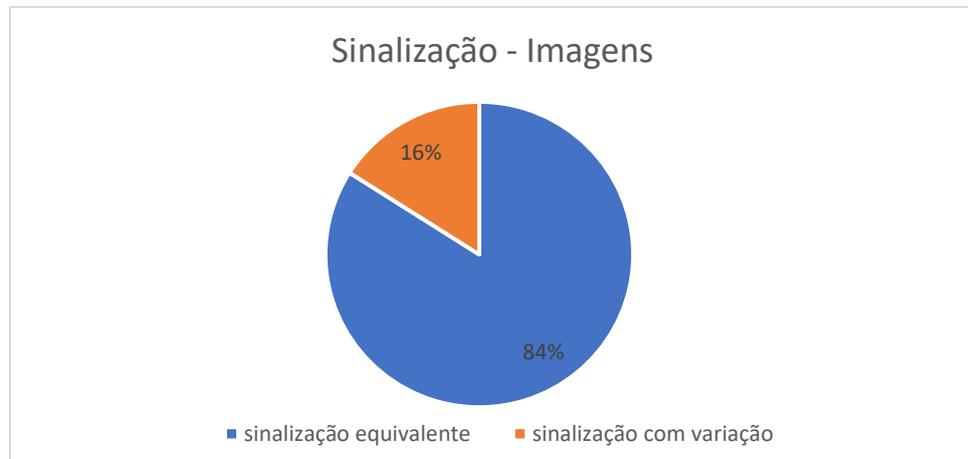
**Tabela 1: Libras no contexto familiar**

<b>Nº TOTAL DE PAIS</b>	06
<b>CASOS DE SURDEZ NA FAMÍLIA, ALÉM DO ALUNO SURDO</b>	02
<b>PAIS QUE APRENDERAM LIBRAS POR CAUSA DO(A) FILHO(A) SURDO(A)</b>	05
<b>USO DE LIBRAS NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ESCOLARES</b>	02
<b>CONTEXTOS EM QUE APENAS O ALUNO SURDO SABE LIBRAS</b>	03

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa (2020).

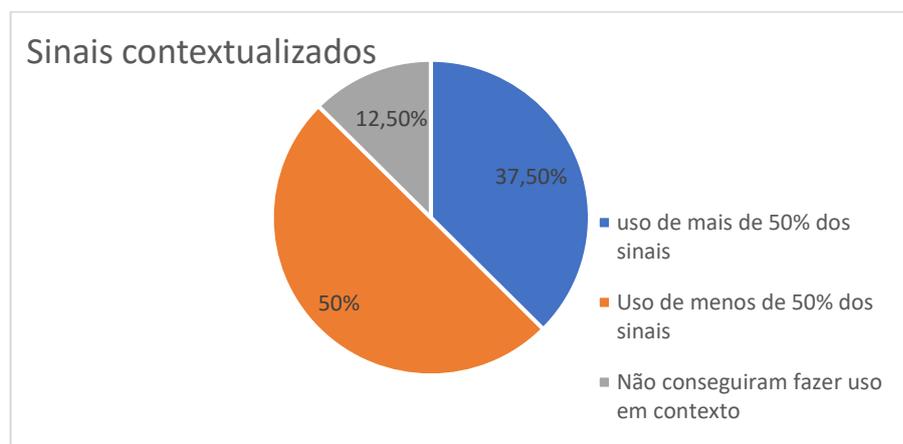
A tabela 1 apresenta, de modo geral, os requisitos necessários para o desenvolvimento das etapas listadas na atividade 1. Os alunos que puderam contar com o apoio familiar em Libras são aqueles que alcançaram em maior número as etapas propostas na atividade. Mas a exposição dos dados indica que alguns alunos, mesmo com o conhecimento que têm da língua, não puderam contar com esse apoio linguístico. Trabalha-se com a hipótese de que o conhecimento desses alunos quanto à própria língua seja ainda precário.

O gráfico 7 mostra em percentuais as imagens sinalizadas pelos alunos na atividade 1, a partir do tema “animais”, que já estava previsto no cronograma temático da instituição. O gráfico indica que, das 24 imagens da atividade diagnóstica, 4 (cerca de 16%) apresentaram variação entre sinais e 20 imagens (aproximadamente 84%) tiveram sinalizações equivalentes.

**Gráfico 7: Imagens sinalizadas pelos alunos - atividade I**

Fonte: pesquisa direta (2020)

Do total de 24 imagens sinalizadas, nesta atividade, solicitou-se que, dentre elas, o aluno escolhesse aquelas que representavam animais que já eram do seu conhecimento para narrativa de uma história em Libras. Porém, dos 08 alunos que participaram dessa atividade, apenas 05 sinalizaram, mesmo que a sinalização em alguns fosse ainda limitada. Isso representa 62,5% das participações para representação de uso significativo dos sinais que ocorreram dentro de um contexto específico (história em Libras). Os dados estão mais bem explicitados no gráfico 8:

**Gráfico 8: Uso significativo de sinais**

Fonte: pesquisa direta (2020).

Do total geral de sinalização, 37,50% dos alunos utilizaram-se de mais de 50% dos sinais das imagens propostas na atividade I (ver anexo), começaram a

sinalizar mais cedo que os demais (até 6 anos). Já as sinalizações de uso abaixo de 50% podem ter sido ocasionadas pelo início de uso da Libras mais tardio, como pode-se observar em levantamento exposto na tabela 2:

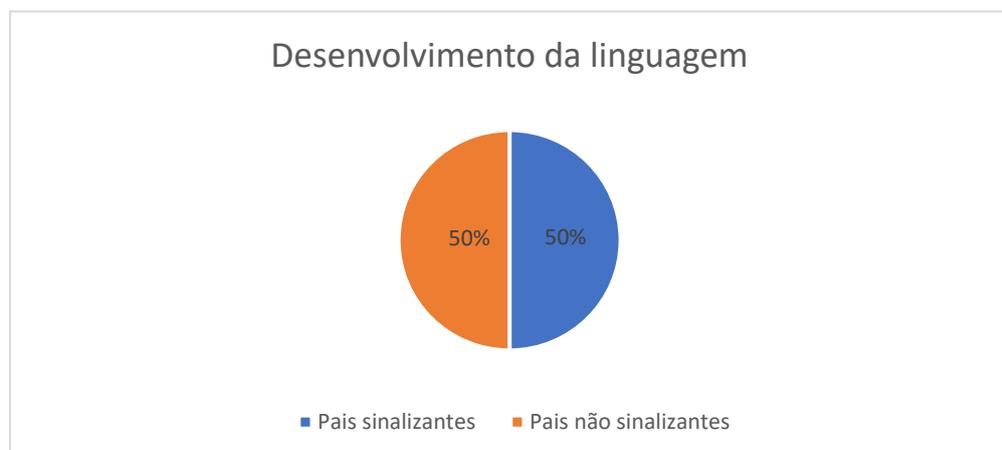
**Tabela 2: Início de sinalização**

N.º total de participantes	08
<b>Antes de 1 ano</b>	01
<b>Antes do início da Educação Infantil</b>	01
<b>Na etapa de alfabetização</b>	01
<b>Após 6 anos de idade</b>	05

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa (2020).

Em termos percentuais, os dados das tabelas 1 e 2 e do quadro 7 mostram que a aquisição de linguagem do surdo efetiva-se com a participação da família através da comunicação interpessoal e no acompanhamento escolar do filho. Do total de alunos que efetivaram as sinalizações previstas, cerca de 50% (3 alunos) o fizeram com uso significativo e 50% (3 alunos) sinalizaram, mas sem uso significativo, ainda que o repertório de imagens fosse comum a todos os participantes.

**Gráfico 9: Aquisição de linguagem – contexto familiar**



Fonte: pesquisa direta (2020).

Esse resultado confirma concepções de vários estudiosos, dentre os quais Lodi & Luciano (2009), quanto ao desenvolvimento da linguagem no surdo ocorrer de forma análoga ao do sujeito ouvinte, se as interações ocorrerem em uma língua acessível, que atenda especificidades desse sujeito. É, portanto, a língua sinalizada que promoverá inserção e interação desses indivíduos na comunidade surda, permitindo-lhes serem reconhecidos em sua singularidade e em sua individualização. Para tanto, é preciso não só compreender a linguagem, mas também produzi-la.

Sobre a capacidade de compreensão e produção da linguagem, Chomsky (2015) ressalta que é consequência de princípios universais constitutivos da linguagem, ou seja, a gramática universal (GU). Nesse sentido, os estímulos no contexto familiar, para aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança surda, são essenciais na ação de produção e para aquisição de uma língua específica. No gráfico 9, nota-se que na aquisição de linguagem pelo surdo, contudo, há evidências de uma lacuna no desenvolvimento da linguagem por esse aluno; isto é, pais que não fazem uso da língua sinalizada pouco contribuem para aquisição dessa pelo surdo.

## **5.2 Análises de Dados das Atividades Diagnósticas: categoria de 2ª ordem**

Quanto à escrita ortográfica dos alunos surdos, fenômeno em estudo, foi possível depreender aspectos ortográficos que se tornaram evidentes dentro das seguintes categorias:

**TL:** Troca de letras;

**AL:** Ausência de letras;

**PMV:** Presença marcante de vogais;

**AFO:** Apropriação da forma ortográfica.

Na segunda atividade aplicada ao grupo de alunos surdos, apresentou-se um poema em Libras e 24 cartas com imagens de animais, em que seria possível organizá-las em pares de rimas a partir da sequência numérica em pares e ímpares.

As imagens foram selecionadas, de acordo com os animais contextualizados na poesia. Nessa atividade, os alunos deveriam escrever as palavras na LP<sup>41</sup>: **rato – gato; leão – cão; foca – porca; tatu – canguru; cavalo – galo; abelha – ovelha; esquilo – grilo; leopardo – veado; javali – jabuti; ema – hiena; gambá - tamanduá**. Esta atividade encontra-se apresentada no quadro 7:

### Quadro 8 – Atividade diagnóstica II

2. HABILIDADE DE ESCRITA

ATIVIDADE SINALIZADA E ESCRITA

2.1 Hora da Leitura

Veja o poema a seguir para realizar as atividades.

**Rima dos Bichos!**



Vamos brincar com a rima  
Pra ver em que bicho vai dar  
E a rima vai ser com bichos  
Vamos começar a rimar...

É rato que rima com gato  
Leão que rima com cão  
É foca que rima com porca  
E a rima não para não...



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2020).

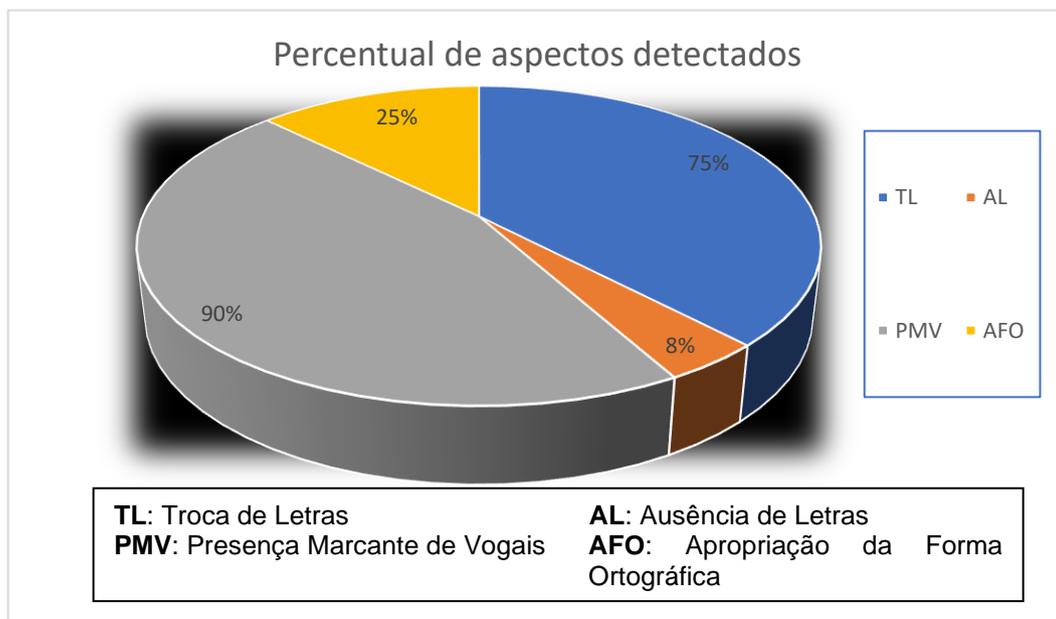
O quadro 7 é uma amostra da leitura inicial a que os alunos tiveram acesso em vídeo gravado sinalizado<sup>42</sup> - a atividade na íntegra encontra-se nos apêndices da pesquisa. Fez-se alguns questionamentos, também sinalizados em vídeo, aos alunos sobre animais - tema da poesia; posteriormente, 24 cartas com imagens de animais deveriam ser recortadas pelos alunos, para pareamento de rimas, de acordo com a numeração de cada uma. Manuseando esses pares de cartas, a escrita do nome de cada animal foi solicitada em espaços numerados, de forma que, em primeiro lugar, a representação visual fosse trabalhada; em segundo lugar, registros da escrita dos alunos em espaços numerados idênticos à numeração das cartas, fazendo com que ele estabelecesse uma relação imagem – número; e, em terceiro lugar, a partir da escrita dos nomes dos animais na ordem solicitada, observando visualmente a escrita no final cada dupla de palavras.

<sup>41</sup> Na imagem 15 houve um equívoco quanto ao animal ilustrado e, por esse motivo, foi desconsiderada juntamente com a imagem 16.

<sup>42</sup> No vídeo houve inserção de áudio para que pais sem conhecimento de Libras pudessem ter acesso às informações necessárias para realização das atividades.

A percepção de rima tem sido fonte de dificuldades para alunos surdos, independente da etapa escolar em que se encontram, no processo de aquisição da escrita, tendo em vista que apenas a percepção visual é utilizada por esses sujeitos por não terem como apoio o componente fonológico. O uso que o aluno ouvinte faz da relação fonema/grafema, ou seja, os sons e a grafia não ocorrem para o aluno surdo, que necessita estabelecer relações visuais de significação com a escrita e atribuir significados aos sons (FERNANDES, 2003). De 27 dados coletados com registro de palavras da LP, 14 deles apresentam troca de letras sem motivo aparente.

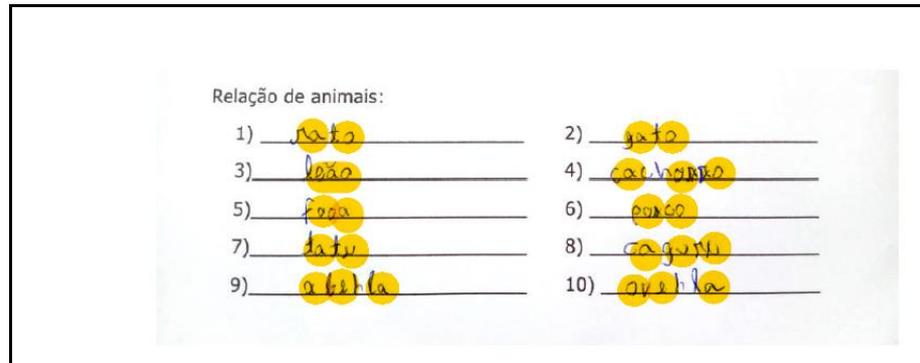
**Gráfico 10: Categoria de 2ª ordem**



Fonte: pesquisa direta (2020).

Nota-se que o maior percentual detectado recai na PMV em que, nas 100 palavras escritas, as vogais eram claramente percebidas como uso recorrente dos alunos:

**Figura 8: Atividade II de “A1” - novembro de 2020**



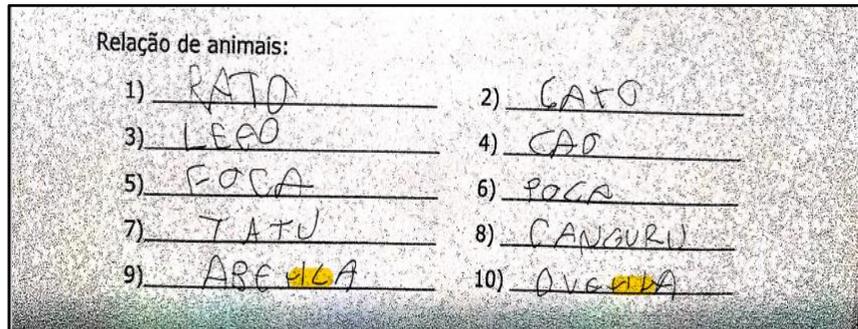
Fonte: pesquisa direta (2020).

No exemplo, A1 transpõe para a escrita conhecimentos já incorporados, como as vogais, que faz uso nas 10 palavras que escreveu, após estratégia de exploração da imagem e uso do alfabeto manual. Esses conhecimentos, no entanto, só poderão ser incorporados pelo aluno diante da exposição à língua escrita, como bem ressalta Moraes (2010). Para o aluno surdo, essa exposição dá-se por meio da modalidade linguística espaço-visual, uma necessidade para a escrita desse aluno, como aponta Goldfeld (2002).

Além do aspecto PMV, outro que ocorreu foi TL, detectado na escrita de palavras constituídas de **lh**, como “**abelha – ovelha**”, em que houve a inversão na ordem de escrita das letras **l** e **h** (“**abehla – ovehla**”), entretanto não é possível precisar se essa inversão ocorre devido à sequência silábica final (CCV<sup>43</sup>). Dessa forma, os dados foram distribuídos considerando a inexistência de conhecimento prévio dos alunos surdos quanto à estrutura da escrita em LP, fazendo-se um comparativo com a sinalização da imagem representativa da palavra.

<sup>43</sup>Especialistas da área de análise linguística e semiótica utilizam as siglas CV, V, CVC, **CCV**, VC, VV e CVV que significam, respectivamente: consoante-vogal, vogal, consoante-vogal-consoante, **consoante – consoante – vogal**, vogal-consoante, vogal-vogal e consoante-vogal-vogal.

**Figura 9: Atividade II de “A2” - novembro de 2020**

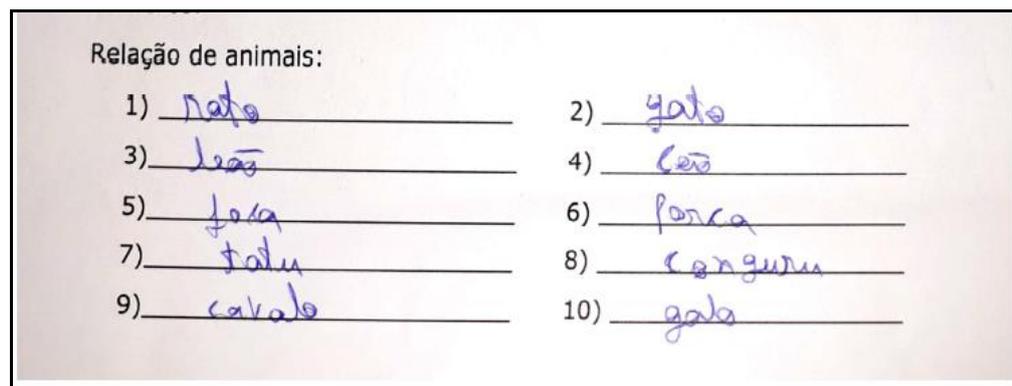


Fonte: pesquisa direta (2020).

Outra TL percebida foi da letra **d** pela letra **b** como “**tamanbuá**”, porém foi em menor ocorrência, não havendo inversão dessas letras, ou seja, quando o uso era da letra **b** na palavra “**burro**”, o aluno não trocou pela letra **d**. Isso pode ser atribuído ao fato de o uso da letra **b** na escrita do termo “**burro**” ocorrer no início da palavra, bem mais visível para o surdo e de fácil assimilação, nesse aspecto.

O terceiro aspecto – AFO – foi verificado na escrita de alunos com considerável domínio de Libras, e filhos de pais que também dominavam essa língua:

**Figura 10: Atividade II de “A3” - novembro de 2020**



Fonte: pesquisa direta (2020).

Nesses dados, é possível perceber que o aluno surdo, partindo da percepção visual, passa pelas mesmas etapas no processo da escrita pelas quais passa o aluno ouvinte, embora o processo de apropriação da escrita ocorra de maneira distinta para surdos e ouvintes (SILVA, 2001). As etapas denominadas por Ferreiro e

Teberosky (1999), ainda que não apresentem dados satisfatórios, dada a correspondência som-grafia, reafirmam a necessidade de ensino ortográfico a esse aluno pela língua sinalizada e não pela oral-auditiva. Na atividade II de A3, observou-se, repetidas vezes, o uso do recurso de "soletração", pela datilologia, e/ou articulação,<sup>44</sup> em que o aluno tentava, visualmente, estabelecer uma relação entre som e grafia.

Ao analisar a escrita dos alunos, é possível observar ainda que, embora em menor incidência<sup>45</sup>, há casos em que o aluno consegue realizar a escrita de palavras a respeito dos animais, mas algumas vezes o faz com AL:

**Figura 11: Atividade II de "A4"<sup>46</sup> - novembro de 2020**

1. RATO	2. GATO
3. LEO	4. CAO
5. FOCA	6. POCA
7. TATU	8.
9. ABEHLA	10. OVEHLA

Fonte: pesquisa direta (2020).

Na maior parte das palavras escritas, A4 mantém sintonia com o sistema de escrita (doravante SE) da LP. Ele omitiu a letra r na palavra nº 6, talvez por equívoco ou até mesmo por falta de atenção (muito comum na faixa etária em que se encontra). Nas palavras 9 e 10: **abelha** e **ovelha** (grafadas com TL – /h), incorreu no primeiro aspecto analisado; a palavra n.º 8 não foi grafada pelo aluno.

<sup>44</sup> Essa articulação não implica em dizer que A3 fonetizou a escrita, pois isso não ocorre em surdos com perda auditiva severa ou profunda (MACHADO, 2000).

<sup>45</sup> O que pode ser justificado pelo fato de a maior parte dos alunos estar nas séries finais do Ensino Fundamental.

<sup>46</sup> Com aplicação remota e devolutivas realizadas na forma online, a mãe de A4 fez envio da atividade digitada por e-mail.

**Gráfico 11: Relação entre LP e Libras**



Fonte: pesquisa direta (2020).

O gráfico 11 possibilita afirmar que a condição linguística do aluno surdo usuário de Libras permite-lhe o acesso à palavra, seja na forma de sinais ou na escrita. Já, a privação desse aluno à própria língua, bem como o contexto familiar em que estão inseridos, com pais ainda pouco proficientes em língua sinalizada, acarretará o inverso: o não acesso à palavra, dada a precariedade com que essa língua é utilizada no contexto familiar do surdo. É possível evidenciar, ainda, que os dados de alunos que sinalizam, mas têm pais que não fazem uso da língua de sinais, e apresentaram escrita destoando do SE/LP (06), são quase equivalentes aos dados de pais que afirmaram fazer uso de Libras (07), pressupondo-se que os alunos apresentam maior dificuldade em grafar as palavras na sequência adequada de letras, quando desconhecem a própria língua. Um aspecto observado através da análise qualitativa dos dados já mencionado é o fato de que, na soletração em datilologia, algumas letras também são totalmente suprimidas, no caso dos alunos que escreveram palavras com ausência de letras.

Algumas hipóteses podem ser feitas quanto aos registros constantes nos dados sobre a ausência de letras na escrita de alunos surdos: a primeira, alunos que demonstraram adequação da escrita ao SE/LP já adquiriram a língua de sinais, base para aquisição da LP, como L2. Essa hipótese é defendida por Sanches (2014); a segunda, quanto à omissão de letras por alunos que não apresentaram adequação

ao SE/LP, pode ser devido à ausência de exposição desses alunos à LP nos mais variados gêneros, refletindo em um baixo repertório linguístico dessa língua.

No tocante à primeira hipótese, sabe-se da realidade da maioria dos surdos em relação ao desenvolvimento da linguagem, e que, para isso, é condição essencial o contato com usuários de língua de sinais. Como já explicitado na fundamentação teórica, corroboramos a posição de Fernandes (2004) quanto à necessidade que crianças surdas têm de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, entretanto não se pode negar a existência de casos conflitantes nas famílias da maioria dessas crianças, a exemplo do contexto detectado nesta pesquisa. Sobre esse dado, no caso de a criança surda não ter contato com uma comunidade que lhe permita aquisição da própria língua, as pesquisas de Lacerda (2006) revelaram ser na escola que a mesma irá adquirir a primeira língua, ou seja, a língua de sinais. Uma explicação dada pela autora sobre a realidade de muitas crianças surdas é o fato de terem pais ouvintes e, por esse motivo, chegam à escola sem um conhecimento profundo da língua de sinais e, muitas vezes, é na escola que elas terão condição de passar por experiências para a aquisição dessa língua.

O segundo argumento é muito provável, pois a pouca exposição dos alunos surdos à LP nos mais variados gêneros produz um baixo repertório linguístico dessa língua, seja para escrita de palavras, seja em contextualização. Quando tal exposição ocorre, tende a ser centralizada na língua oral e escrita do grupo majoritário, por apresentar diferentes perfis de profissionais que desconhecem a realidade linguística desses alunos, gerando exclusão dos mesmos no contexto escolar, ao ficarem impossibilitados de participar em algumas atividades propostas. Silva (2008) esclarece que, a impossibilidade de o surdo estabelecer a associação letra/som, ou seja, fonema /grafema, dificulta que a aprendizagem da escrita alfabética seja feita dessa maneira. Esse último vem justificar o porquê da maioria dos sujeitos da pesquisa grafar com troca e/ou ausência de letras ao serem solicitados que sinalizassem e realizassem a escrita em LP.

Na apropriação da escrita pelo aprendiz surdo, a ação docente deve estar voltada para particularidades do sujeito e etapas inerentes ao processo. Tome-se como exemplo o aspecto visual da escrita de palavras, das mais simples **gato** (CVCV) às mais complexas **ovelha** (VCVCCV), em que a apropriação dessa estrutura se dá pela percepção visual. Muitas vezes essa estrutura é apresentada

pelo professor sem um olhar visual, desprovida de ações que favoreçam ao aluno surdo apropriar-se da língua escrita, bem como das condições necessárias, para que suas necessidades linguísticas sejam atendidas no contexto escolar. Todavia, esse aluno tem capacidade de estabelecer suas próprias relações a partir do *input* do léxico escrito, ponderando as similaridades perceptivas visuais das diferentes estruturas que podem ser internalizadas por ele ao estar em contato com as duas línguas: L1 e L2.

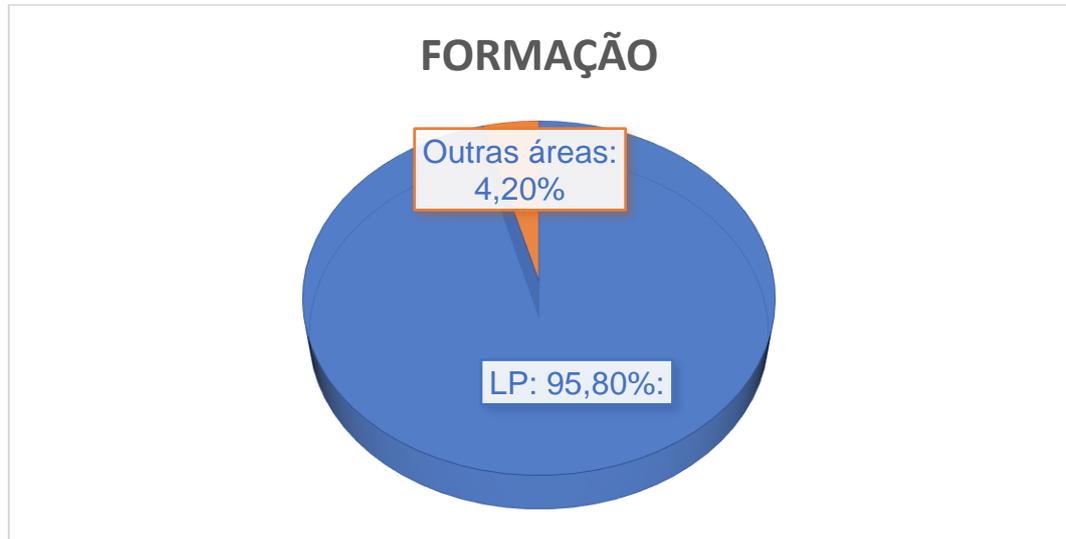
Finalizada a análise da categoria de 2ª ordem, algumas considerações sobre registros classificados como “categorias de análise docente” serão apresentadas.

### 5.3 Análise Docente: Ensino Ortográfico para o Aluno Surdo

Nesta seção apresenta-se uma síntese quali-quantitativa de dados coletados, por meio de pesquisa anônima, com professores de LP atuantes na educação básica em sala de aula regular, com alunos surdos e ouvintes. Os gráficos estão organizados conforme as categorias investigadas:

<b>CAT1.PLP</b>	Perfil docente
<b>CAT2.PLP</b>	Questões gerais
<b>CAT3.PLP</b>	Conhecimento de Libras
<b>CAT4.PLP</b>	Habilidade comunicacional com o surdo
<b>CAT5.PLP</b>	Ensino ortográfico ao surdo

No gráfico 12, no qual se faz um levantamento da **CAT1.PLP**, verifica-se o predomínio de respostas dadas por professores de LP em relação a outras áreas, que não foram especificadas. Dos 24 registros coletados, 23 enquadram-se nessa categoria, o que corresponde a um percentual de 95,8%.

**Gráfico 12 - Perfil docente**

Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

Os respondentes da pesquisa anônima, demonstrados no gráfico, foram questionados quanto às categorias que seguem em relação a questões gerais, conhecimento de Libras, habilidade comunicacional com o surdo e ensino de ortografia ao surdo.

Em relação aos professores de LP, os 95,8% que confirmaram formação nessa área, pesquisou-se o ano em que concluíram a graduação. A maior parte das conclusões de curso ocorreu entre os anos 2001 e 2004, período em que a disciplina Libras não constava no currículo dos cursos nas universidades. Esse é um ponto crucial para atuação com o aluno surdo, o que reforça a necessidade de que se fomente a capacitação da equipe docente, sobretudo de instituições que atendem a alunos surdos, para que saiba empregar metodologias específicas no ensino da escrita.

Relevante também, nessa amostra, foi o tempo de atuação desses professores no ensino de LP na educação básica, especificamente da rede pública, para que se saiba o perfil docente de profissionais que atuam em sala de aula regular, e que podem estar recebendo um aluno surdo nesse contexto. O levantamento das características dos professores da pesquisa anônima pode ser observado no quadro a seguir:

**Quadro 9: Caracterização docente – pesquisa anônima**

<b>Faixa Etária</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Experiência docente</b>
20 – 50	1995 - 2016	01 - 25

Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

O levantamento do perfil docente possibilita discutir, dentre muitas questões complexas que envolvem o ensino de LP ao aluno surdo, se esses profissionais com formação em períodos diferentes estão munidos do conhecimento linguístico desse aluno específico, de uma língua que teve sua regulamentação ainda no ano 2002 e, por isso, já deveria, de fato, ser uma língua oficial no Brasil.

Os 54,2% de professores que atuam em sala de aula no ensino de LP há mais de 16 anos apontam que grande parte desses profissionais não teve o apoio da disciplina Libras em sua formação acadêmica. Os 45,8% referentes aos professores com atuação de 1 a 15 anos apontam a possibilidade de o conhecimento, ainda que superficial, sobre a língua materna do aluno surdo ter sido alcançado mediante a oferta da disciplina Libras em cursos de licenciatura<sup>47</sup>.

Quanto ao número de professores que atuam e/ou já atuaram com alunos surdos, 50% confirmaram essa atuação, mesmo sem estarem preparados para isso, pelos mais diversos motivos, dentre os quais, pode-se citar:

**“lotação da escola.”**

**“a escola receber alunos com deficiência.”**

**“falta de opção, pois o aluno estava matriculado na sala.”**

Esse é um quadro preocupante, uma vez que, ainda que o ser humano possua características linguísticas que lhe são inatas, conforme Sacks (2015), no contexto escolar não ocorrerá o desenvolvimento dessa capacidade linguística,

<sup>47</sup> Essa oferta foi estabelecida no Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002.

posto que esse desenvolvimento requer a socialização com o outro. A explicação, entretanto, para tal situação, pode estar no fato de a maioria dos professores estarem desprovidos de conhecimento suficiente para que o ensino aos alunos surdos atenda às especificidades desses sujeitos, tendo por base a Libras, que, sendo a primeira língua desses sujeitos, será basilar na aprendizagem da segunda língua, a LP, tal qual preconiza Quigley &, (2001) In: Lacerda e Santos (2013).

Situações envolvendo uso da Libras nas aulas de LP de professores participantes da pesquisa anônima e que dizem ter e/ou já terem tido alunos surdos inseridos na sala de aula, apenas 11,1% afirmaram fazer e/ou já terem feito uso dessa língua durante as aulas. A língua mais utilizada pelos professores durante suas aulas ainda é a LP, revelando que a presença de alunos surdos – de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (2016) – no espaço escolar regular não está sendo considerada de forma satisfatória ao aprendizado desses indivíduos.

Das formas de uso da língua utilizada na interação com o aluno surdo durante os momentos de aula pelos professores de LP, participantes da pesquisa anônima, percebe-se ser recorrente adaptações comunicativas em detrimento do uso efetivo da língua sinalizada. Isso, de certa maneira, representa uma não valorização da Libras no processo de ensino. Justificativas como:

**“responsabilidade do intérprete.”**

**“falar devagar e próximo ao aluno para ele entender.”**

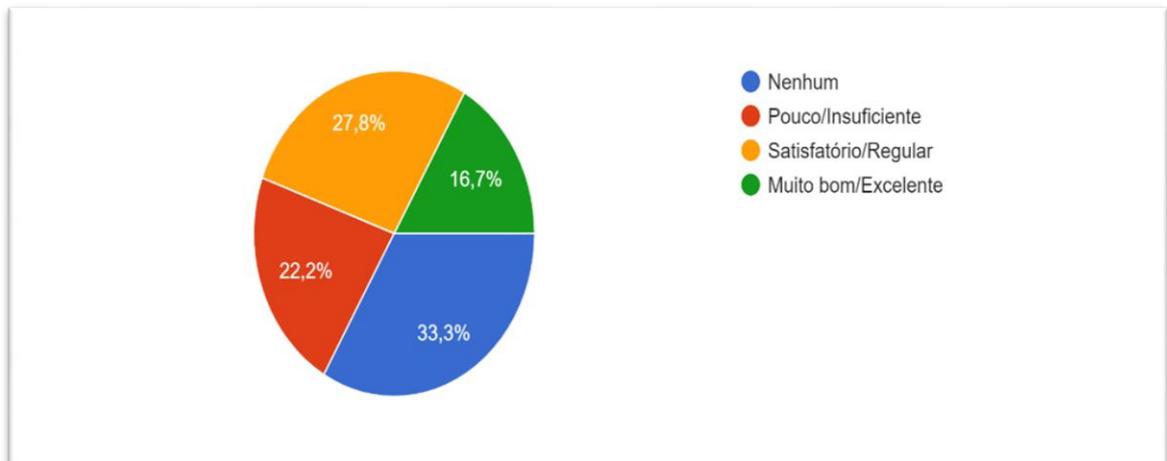
**“o aluno fazer leitura labial.”**

**“dificuldade de usar a língua de sinais.”**

(...) entre outras, não eliminam a necessidade de ir além da simples inserção de um intérprete na sala de aula com alunos surdos. É preponderante o olhar para a identidade linguística e cultural desses alunos, sendo essencial que estratégias adequadas sejam asseguradas a esses sujeitos, sobretudo, quanto ao ensino ortográfico de uma língua oral.

Com relação às dificuldades apresentadas pelos professores participantes da pesquisa, o pouco domínio que os próprios alunos surdos têm da língua, que para eles deve ser a L1, é um dado preocupante, conforme se pode constatar:

**Gráfico 13: Domínio linguístico dos surdos - visão docente**



Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

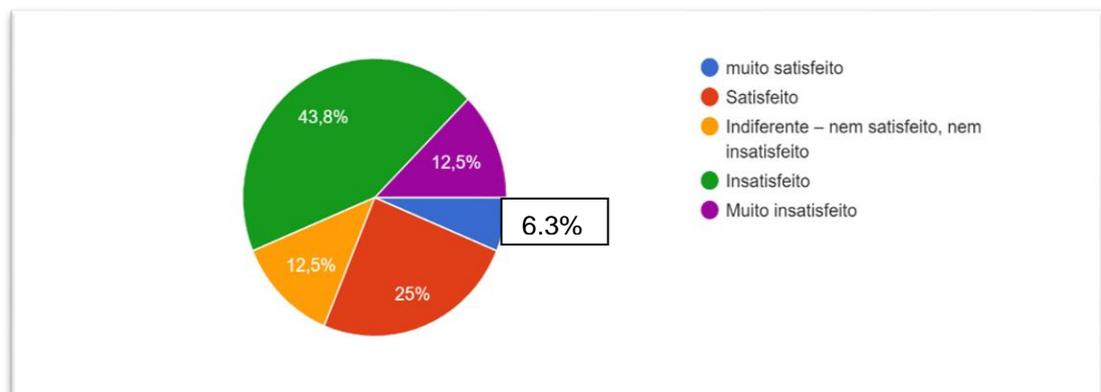
Os relatos de professores quanto à barreira comunicativa que enfrentam com o aluno surdo são recorrentes e perceptíveis diante dos dados obtidos, representando uma dificuldade para esses profissionais no processo de ensino a esse sujeito. Por essa razão, entende-se que na aquisição da escrita, em um primeiro momento, inúmeras atividades, conceitos e métodos de ensino inovadores tornam-se irrelevantes, se a L1 desse aluno ficar em segundo plano. Não menos relevante, a ação docente deve estar voltada às particularidades do aluno surdo, bem como às etapas inerentes ao processo aquisitivo da escrita ortográfica. Tal processo só poderá efetivar-se com a aquisição da língua sinalizada desse aluno, para, como proposto por Moraes (2010), dar-se a exposição do aprendiz à língua escrita, fundamental, para que a aquisição ocorra de forma satisfatória.

Uma outra questão abordada com professores de LP foi quanto à capacidade de alunos surdos fazerem narrativas (ainda que simples) na língua de sinais. O índice, embora não tenha sido 100%, mas considerando o contexto auditivo em que vive a maioria dos surdos, 50% representam um número significativo, dada a aquisição de linguagem para esses sujeitos ocorrer tardiamente, se comparado com ouvintes. Assim, o ensino de uma língua escrita a quem desconhece a modalidade falada dessa língua é um desafio aos professores que têm alunos surdos em suas turmas. Para superar as dificuldades enfrentadas, esses profissionais precisam desenvolver a capacidade linguística da língua desses alunos, uma vez que grande

parte desses sujeitos se comunica com a Libras, uma língua visual-espacial com estrutura própria.

As informações sobre a percepção docente quanto ao próprio nível de satisfação em relação às aulas já ministradas aos alunos surdos revelam que boa parte desses profissionais está insatisfeita com a atuação no ensino da escrita de LP a esses alunos, um percentual de 43,8%.

**Gráfico 14: Nível de satisfação docente – ensino de LP a surdos**



Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

É possível estabelecer uma relação desse nível de insatisfação, apresentado pelos professores, em relação à própria atuação envolvendo o ensino de LP, com os motivos pelos quais se encontram atuando com alunos surdos. Ainda que esses profissionais tenham a compreensão das etapas ou fases, apresentadas por Ferreiro & Teberosky (1999), pelas quais a criança passa no processo de aquisição da escrita, precisam buscar informações sobre quais mecanismos contribuem para a aprendizagem do aluno surdo, que possui uma língua materna distinta da LP, a Libras.

O grupo de professores de LP que responderam à pesquisa anônima foi bem heterogêneo, tanto no que se refere ao ano de formação, em relação ao tempo de serviço, quanto ao conhecimento da língua de sinais. Ao serem questionados sobre o processo de ensino da LP para o aluno surdo, a maioria reconhece que há enormes dificuldades que precisam ser superadas, apontando a falta de formação na língua desse aluno como um grande problema no processo de ensino da LP, segundo um dos relatos:

**“Para os alunos surdos e para os professores, esta língua precisa ser conquistada, entendida e valorizada. Entendo ser apenas uma entre inúmeras necessidades para que o ensino de português aos alunos surdos seja eficaz. Mas como é possível ensinar o português a um aluno surdo, se não se tem o conhecimento da língua desse aluno?”**

Dentre as várias vozes dos professores da pesquisa anônima, esse relato evidencia o que seria a maior dificuldade enfrentada por eles: o desconhecimento da língua de sinais. Quadro revelador de uma grande indagação: como ensinar a escrita da LP sem uma comunicação efetiva entre professores e alunos? De um lado tem-se um receptor com percepção visual espacial diante do professor, emissor oral-auditivo; do outro tem-se um emissor oral-auditivo diante do receptor visual espacial, o aluno surdo, sem, no entanto, estabelecer-se comunicação.

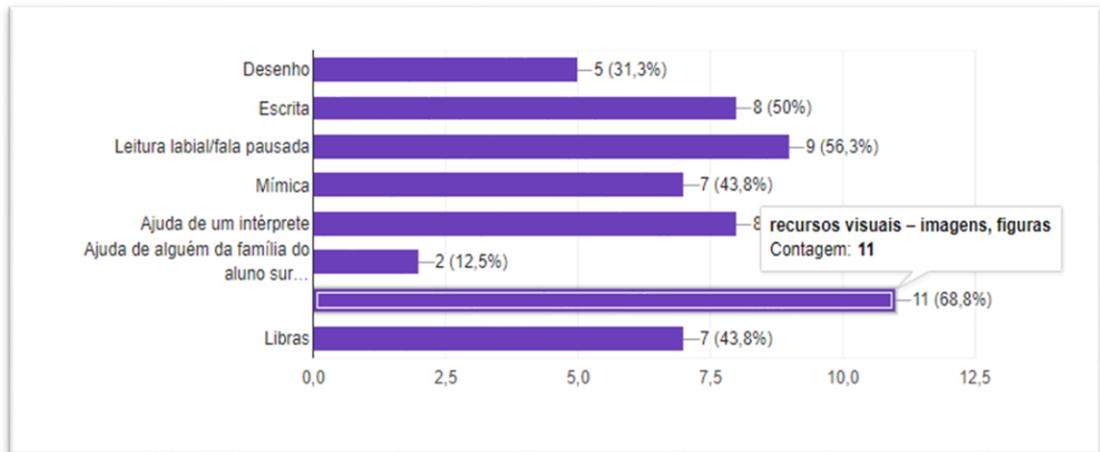
Assim, embora a exposição do aprendiz à língua escrita seja fundamental para que a aquisição ocorra de forma satisfatória, segundo Morais (2010), é essencial haver conscientização por parte de educadores quanto ao entendimento da importância de fazer uso de uma língua, que não a LP, no processo de ensino do sistema de escrita ortográfica. A percepção do reconhecimento de palavras na escrita, que promove maior reflexão e compreensão no uso das letras, deve estender-se ao aluno surdo. A exposição do sistema de escrita a esse aluno, porém, deve ter a língua de sinais como L1 no processo de ensino, que, de acordo com Slomski (2011) deve-se considerar as especificidades de aprendizagem do sujeito surdo, devido à sua condição bilíngue e, também, bicultural.

Outro questionamento realizado na pesquisa anônima visou a identificar estratégias de comunicação que professores utilizam em relação ao ensino de LP. A formulação foi feita da seguinte maneira:

**Você faz/fez uso de alguma estratégia de comunicação?**

Foram apontadas as seguintes estratégias:

**Gráfico 15: Estratégias comunicativas com alunos surdos – docentes**



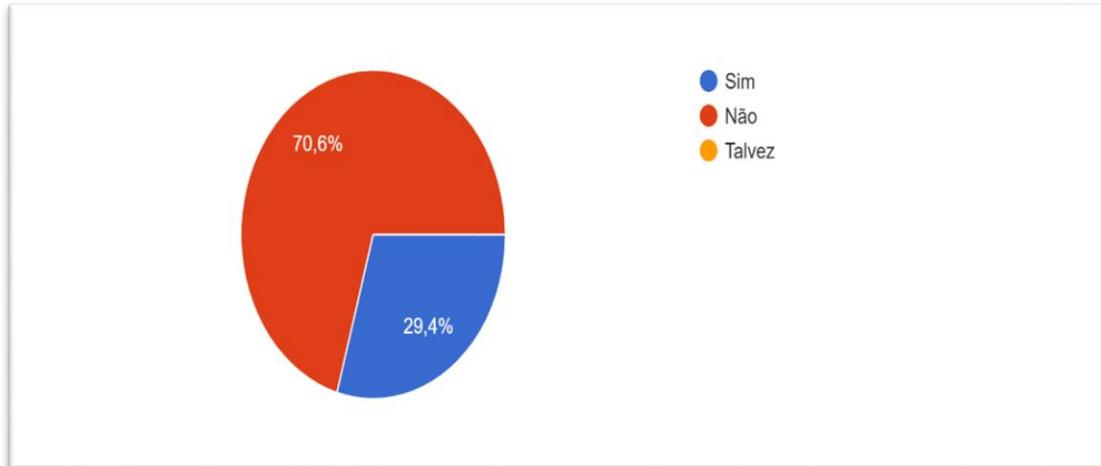
Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

A atitude dos professores em fazer uso de variadas estratégias comunicativas no processo de ensino da escrita de LP aproxima-se da filosofia da Comunicação Total<sup>48</sup>, contrariando o que Quadros (1997) defende quanto ao ensino do aluno surdo, que deve efetivar-se por meio da língua de sinais, dadas as especificidades perceptivo-visuais desse sujeito, que poderão favorecer ao aprendiz a reflexão sobre as relações lexicais, e não fonológicas, na escrita da Língua Portuguesa.

Sobre o ensino das regras estabelecidas no sistema ortográfico, é preciso assegurar ao aluno surdo, inserido em sala de aula regular, o direito à alfabetização no sistema escrito da LP. Slomski (2011) argumenta que a apreensão da escrita possibilitará ao aluno surdo alcançar níveis mais elevados de ensino, exercendo sua cidadania. No entanto, a pesquisa com professores de LP revelou que grande parte desses profissionais não se sente preparada quanto ao ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo, conforme se pode verificar no gráfico seguinte:

<sup>48</sup>Filosofia educacional que defende a utilização de inúmeros recursos linguísticos, tais como, a língua de sinais; linguagem oral; códigos manuais, entre outros, no intuito de facilitar a ação comunicativa entre surdos e ouvintes.

### Gráfico 16: Professores de LP sentem-se preparados para o ensino ao surdo?



Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

As respostas ao questionamento revelam que a maioria dos professores não se sente preparada para ensinar LP ao aluno surdo. Isso foi possível observar nas atividades diagnósticas realizadas, uma vez que os 09 alunos participantes, apesar do AEE na instituição onde ocorreu a pesquisa, são alunos matriculados em escolas com salas de aula regular, dividindo, portanto, um espaço com ouvintes<sup>49</sup>.

Percebe-se, de acordo com o gráfico 16, que o elevado percentual de reconhecimento quanto à ausência de preparo para o ensino de LP ao aluno surdo revela a questão importante de os professores terem formação e/ou capacitação na área de Libras, para que o ensino de LP a alunos surdos seja mais consistente, tanto em relação à aquisição do sistema de escrita da LP, como no aprendizado da língua de sinais. Isso poderia preencher uma lacuna linguística de alunos surdos que chegam à escola sem domínio da própria língua. No entanto, as informações levantadas mostram que a Língua de Sinais é ainda preterida por grande parte dos professores. Esses dados ratificam os estudos de Silva e Silva (2016) ao postular que as demandas de inclusão dos surdos no sistema educacional são de conhecimento dos professores, porém esses ainda têm grandes dificuldades quanto ao ensino a este aluno específico.

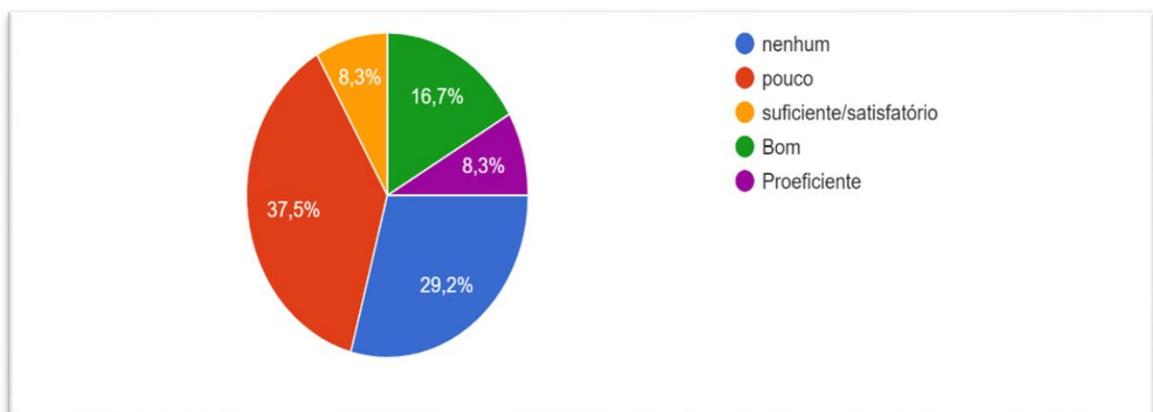
Seguindo na discussão, tomou-se como norteadora a seguinte interrogativa:

<sup>49</sup> Embora não se possa afirmar que esse fato tenha contribuído para as características detectadas na escrita dos alunos da pesquisa, é possível que o convívio na sala de aula com ouvintes interfira na escrita desses alunos.

### Qual seu nível de conhecimento em Libras?

A partir do levantamento das respostas à pesquisa anônima, de acordo com o gráfico 17, a maioria não possui proficiência na língua do aluno surdo. Isso significa haver uma barreira comunicativa no processo de ensino ao aluno surdo, sendo uma das grandes dificuldades de lidar com o ensino ortográfico a falta de formação do profissional na língua desse aluno, para poder pensar estratégias de ensino da LP. Essa lacuna na formação do professor é um dos pontos que dificultam o processo de ensino ortográfico. Goldfeld (2002) argumenta que propostas de ensino para este público específico devem ser bilíngues, ou seja, tendo Libras como L1 no ensino de LP como L2.

**Gráfico 17: Professores de LP – conhecimento de Libras**



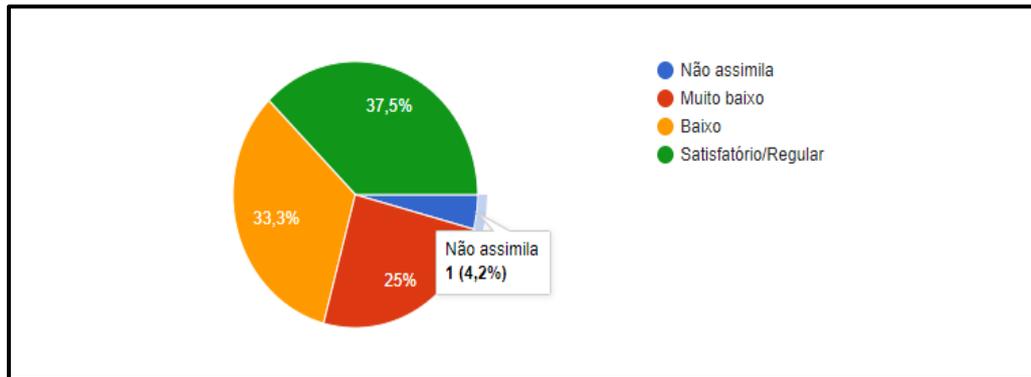
Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

Considerando esta realidade de grande parte de professores com alunos surdos na sala de aula regular, formulou-se uma última categoria de questionamentos quanto ao ensino ortográfico ao surdo, nos quais se buscou identificar abordagens docentes utilizadas nesse ensino. O primeiro questionamento foi:

### Como você avalia o grau de assimilação ortográfica pelo aluno surdo?

As respostas encontram-se representadas no gráfico a seguir:

**Gráfico 18: Assimilação ortográfica pelo surdo – visão docente**



Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

A assimilação ortográfica pelo aluno surdo é possível, segundo demonstra-se no gráfico 18. Essa possibilidade foi constatada na escrita dos alunos A2, A4 e A8, que mostraram nas atividades realizadas ter conhecimento da língua de sinais, fato que contribuiu para que pudessem realizar a assimilação da escrita ortográfica de forma significativa, confirmando o que Gesueli (2006) defende, isto é, o ensino ao surdo deve apoiar-se no aspecto visual da escrita, considerando que este não pode ter como apoio a oralidade/escrita.

Sobre a apropriação que o aluno surdo faz da escrita, Machado (2000) argumenta que, ainda que não haja a fonetização por esse aluno, ele evolui no conhecimento da escrita alfabética, na qual se pretende representar a linguagem através da escrita. Assim sendo, deve-se obedecer à padronização na grafia das palavras, para não haver alteração nos elementos constitutivos ou ainda na ordem desses elementos, alterando, assim, o significado.

As consequências de um ensino ortográfico realizado por docentes que desconhecem a língua do aluno surdo podem incorrer em métodos e estratégias equivocadas, principalmente em atividades de escrita dos alunos, uma vez que é nelas que as representações visuais formadas pela L1 serão transformadas em representações escritas na L2, estabelecendo, nesse momento, as relações entre Libras e LP.

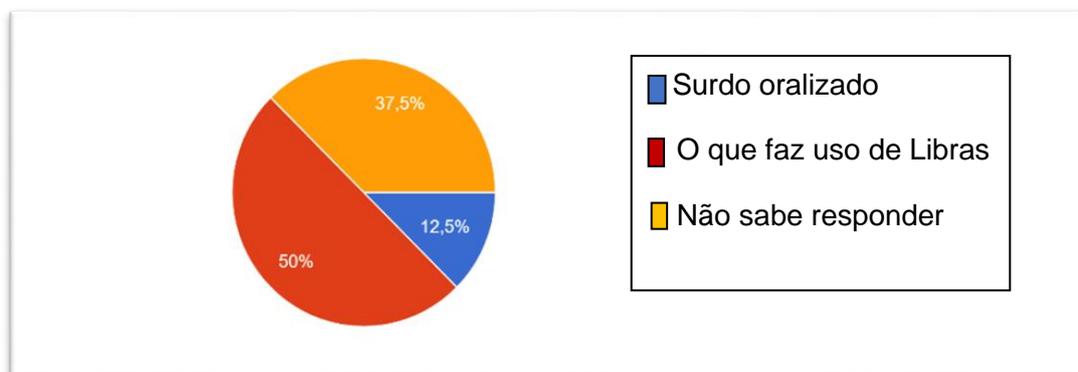
Deve-se entender a necessidade de um ensino ortográfico ao surdo por intermédio das modalidades visual e escrita, com vistas a explorar os diversos aspectos e usos das mesmas em variadas situações comunicativas. É necessário ainda observar o aspecto visual e a escrita não como processos distintos do surdo,

dicotômicos, mas como práticas sociais de comunicação e processos que se inter-relacionam.

Nesse sentido, a educação bilíngue é necessária na educação dos surdos, que devem aprender a L1 primeiro e depois a L2, tendo interação com professores na língua de sinais, importante para o desenvolvimento desses alunos. Porém, atualmente a comunidade surda ainda luta pela educação bilíngue em grande parte do território brasileiro. A presença de intérpretes nas escolas regulares não é suficiente para uma educação significativa, que atenda às necessidades dos alunos surdos.

Destaca-se ainda que o ensino de ortografia na visão de professores de LP foi verificado através de pesquisa anônima elaborada com o objetivo de perceber como esses professores podem estar sistematizando os conhecimentos que possuem referentes à surdez. Nesse contexto, reitera-se que o ensino de uma língua escrita a quem desconhece a oralidade constitui um grande desafio aos professores de LP.

**Gráfico 19: Rendimento ortográfico pelo surdo – visão docente**



Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

Ao sistematizar os resultados, das respostas a essa questão da pesquisa, nota-se haver forte reconhecimento docente quanto a alunos usuários de Libras terem maior rendimento ortográfico, mas ainda há uma parcela significativa que considera ser a oralidade o melhor meio para esse ensino, havendo ainda parte de professores que desconhecem essa questão do ensino ortográfico ao surdo, posto que não souberam responder ao questionamento.

De acordo com as respostas apresentadas quanto ao rendimento ortográfico pelo aluno surdo, de como professores têm percebido essa assimilação a partir das

especificidades desse aluno, questionou-se sobre a visão docente em relação ao ensino ortográfico. Observou-se, nesse aspecto específico, forte recorrência aos termos “alfabetização” e “letramento”, em que 54,2% definem o trabalho de ensino ortográfico da LP como “letramento”, resultado da ação do aprendizado da leitura e escrita, e 45,8% associam o ensino ortográfico ao termo “alfabetização”, no qual deve haver condições favoráveis ao aprendizado da leitura e escrita.

O aspecto verificado no conceito dado à questão constata-se nas seguintes falas, extraídas da pesquisa anônima:

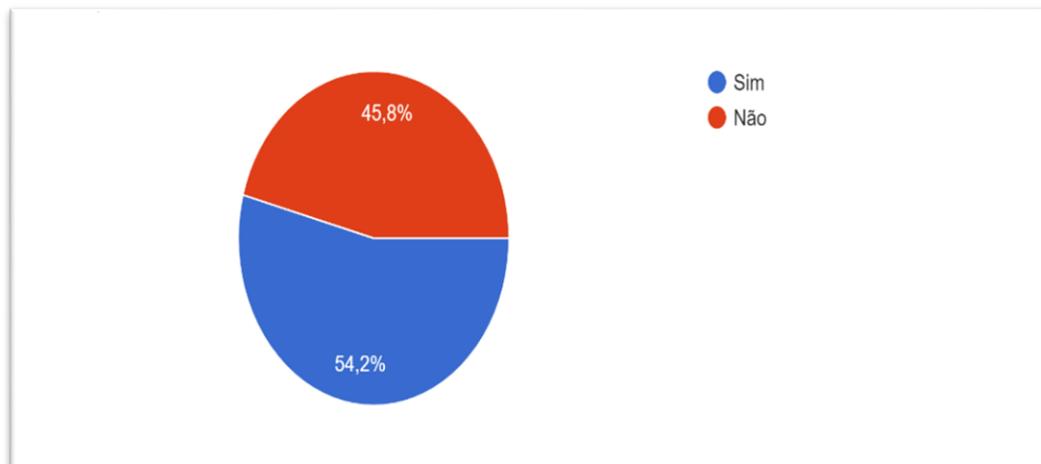
<b>Alfabetização</b>	<b>Letramento</b>
“Base para o conhecimento da Língua Portuguesa”.	“Prática social”.
“A partir da vivência do aluno”.	“Ultrapassa o processo mecanizado para funcionalidade”.
“Decodificação de palavras, frases”.	“Não se restringe ao aprendizado da escrita alfabética”.
“Conhecimento e reprodução das letras do alfabeto”.	“Desenvolvimento da habilidade de escrita de forma funcional”.

Do exposto sobre o conhecimento percebido nas falas relatadas, considera-se extremamente importante ao professor de LP o domínio dos termos elencados, entendendo que o letramento deve ocorrer nas propostas de atividades em sala de aula concomitante à alfabetização, quando os alunos estão em processo de aquisição da escrita alfabética.

É preciso considerar, entretanto, que a partir de um uso competente das habilidades elencadas, possibilitadas pelo letramento, o aprendizado dos surdos torna-se mais significativo, visto que a Libras será priorizada em todas as situações, inclusive no ensino do português escrito, como L2. Nesse sentido, no letramento, o uso de imagens em textos a serem utilizados no processo de ensino tornará a leitura agradável ao surdo. Isso possibilita a visualização não só do texto, mas das imagens representativas do significado das palavras contextualizadas, o que oportuniza, também, interpretações diversas pelos usuários da língua de sinais.

Indagou-se ainda, independente da presença de alunos surdos na sala de aula regular<sup>50</sup>, se a prática docente quanto ao ensino ortográfico tem por base algum teórico ou linha pedagógica, verificando-se que boa parte de professores não considera teorias ortográficas no contexto escolar para o ensino ortográfico, o que vem a ser um dado preocupante.

**Gráfico 20: Prática docente e teorias ortográficas**



Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

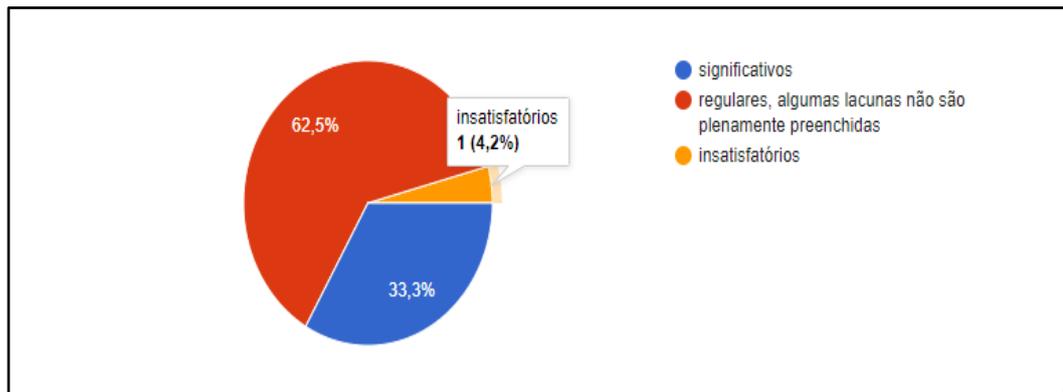
A prática docente também foi investigada quanto às teorias utilizadas e quais teóricos embasam o planejamento dos conteúdos de ortografia. Para essa verificação, indagou-se: Independente de ter alunos surdos ou ouvintes, sua prática do ensino ortográfico tem por base algum teórico ou linha pedagógica? Em caso afirmativo, qual teórico e/ou linha pedagógica?

Considerando-se que as respostas afirmativas embasam a prática pedagógica em teorias e/ou teóricos no ensino ortográfico, verificou-se forte recorrência à Vygotsky, de uma forma geral, não sendo citado, em nenhuma das respostas, a teoria gerativa. Pode-se perceber que há certo desconhecimento dessa teoria por grande parte dos professores, o que significa que a questão da capacidade inata de aquisição da linguagem não é, no contexto da sala de aula, considerada, na prática, por esses professores.

<sup>50</sup> O questionamento aos professores que também não atendem alunos surdos na sala de aula regular tem por objetivo perceber a preparação – ou não – desses profissionais para atender esses alunos, haja vista a inclusão do surdo em sala de aula regular.

Embora o percentual de professores que consideram teorias na prática docente seja significativo, ainda há forte lacuna a ser preenchida no ensino ao aluno surdo, como se pode perceber no gráfico 21, quando se avaliam resultados que professores têm obtido com a prática de ensino que desenvolvem com alunos surdos.

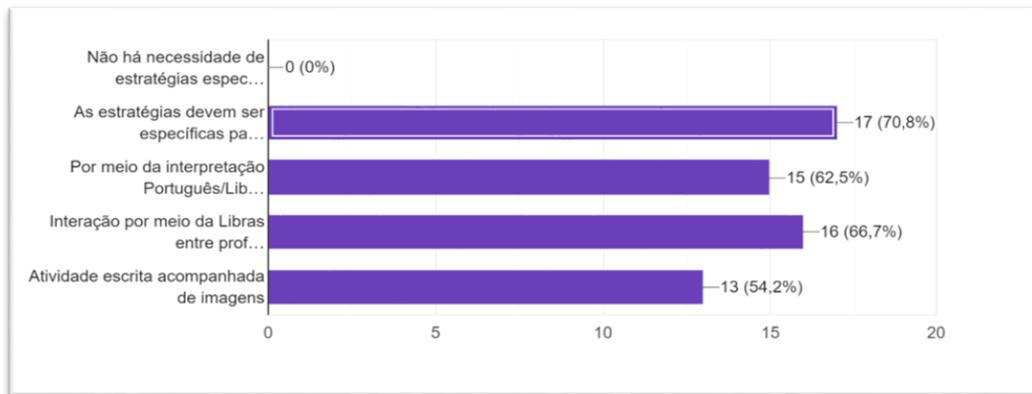
**Gráfico 21: Prática docente e teorias ortográficas – Resultados obtidos**



Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

Nesse gráfico fica entendido que um percentual de 62,5% de professores que consideram um ensino regular, com lacunas a serem preenchidas, revela a necessidade de buscar um melhor atendimento que seja pautado na concepção de sujeito e de língua, posto que, consoante Pereira (2000), o aluno surdo é alguém com as mesmas possibilidades de aquisição linguística, sendo a língua de sinais aquela que vai possibilitar-lhe o sentimento de autor do seu dizer e não somente repetidor de padrões linguísticos aprendidos.

As estratégias utilizadas para o ensino ortográfico também foram questionadas na pesquisa anônima. Os dados encontrados são referenciados no gráfico a seguir, quando se indagou como professores fazem para incluir alunos surdos no ensino de ortografia, no que se refere à organização de estratégias que atendam às expectativas de aprendizagem desses alunos.

**Gráfico 22: Estratégias docentes no ensino ortográfico ao aluno surdo**

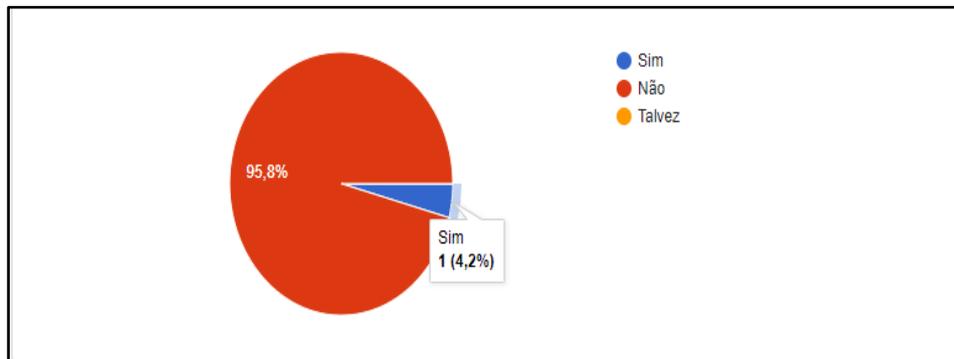
Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

Na efetivação do ensino ortográfico, 100% dos professores que responderam à pesquisa anônima reconhecem haver necessidade de estratégias específicas para o aluno surdo, assim como é unânime o entendimento de que as imagens devam ser recursos explorados durante momentos de leitura e ensino ortográfico. Porém, o funcionamento linguístico das línguas de sinais não tem sido considerado por grande parte de professores no contexto da sala de aula, evidenciado no gráfico 18 (p. 86) quanto ao conhecimento docente sobre Libras, em que apenas 8,3% apontam ser proficientes nessa língua. É preciso ir além do simples reconhecimento e da oficialização de Libras, conforme preconiza a Lei n.º 10.436/2002, sendo o uso real preponderante para que o ensino aconteça de forma natural e adequada ao aluno surdo.

Nesse sentido, pesquisou-se ainda se professores têm considerado como erro<sup>51</sup> a escrita ortográfica de alunos surdos, quando fora dos padrões ortográficos da LP, possibilidade muito comum no período de aquisição da escrita; considerada difícil para muitos alunos, principalmente durante aprendizado da norma ortográfica. Ensinar esses alunos a escrever corretamente, segundo padrões estabelecidos do SEA, tem sido um grande desafio docente. Prova disso são os “erros” detectados nas atividades de escrita produzidas pelos sujeitos surdos participantes da pesquisa (“**abehla**” / **abelha**, “**ovehla**” / **ovelha**). A resposta dada pela maioria na pesquisa pode ser verificada no gráfico que segue:

<sup>51</sup> Termo adotado por Lemle, no Guia teórico do alfabetizador (1995).

**Gráfico 23: A escrita do(s) aluno(s) surdo(s) fora dos padrões ortográficos da LP – Professores têm visto como erro?**



Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

Essa percepção docente na avaliação ortográfica do aluno surdo, com reconhecimento de metodologia adequada para que o aluno compreenda o SEA é essencial e contribui no processo aquisitivo de conhecimentos ortográficos. Esse entendimento, no entanto, ainda não é colocado em prática no contexto escolar de grande parte dos alunos surdos, e isso acaba por atrapalhar um desenvolvimento satisfatório tanto do uso correto da norma ortográfica, quanto da própria prática de escrita.

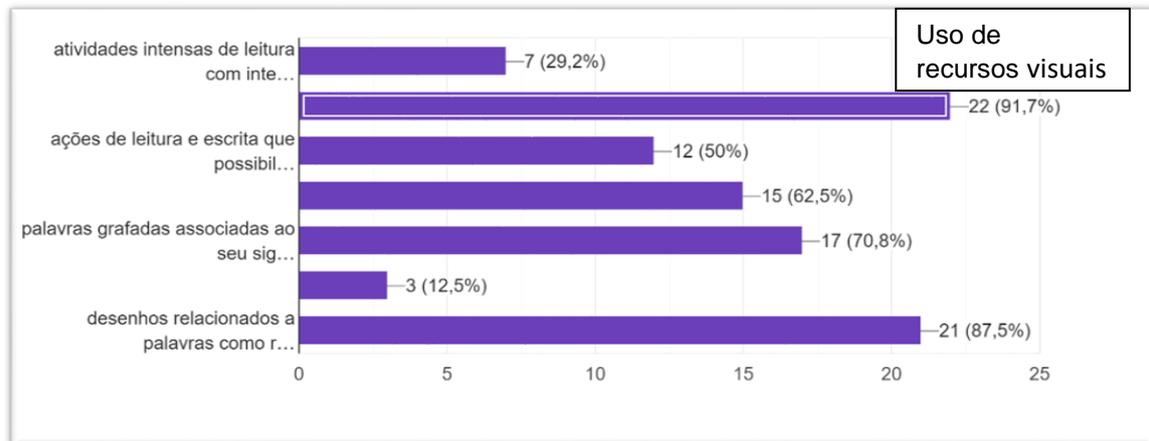
Quanto à forma de ensinar ortografia ao aluno surdo, as respostas dadas à essa questão da pesquisa anônima revelam que boa parte de professores considera ser relevante inserir no planejamento o uso de recursos visuais, como imagens e letras móveis. Essa pode ser uma boa opção a ser utilizada por professores que ainda desconhecem a língua materna do aluno surdo, contudo, nem sempre poderá satisfazer a todas as necessidades desses alunos, sendo mais indicado o aprendizado de Libras pelos docentes.

Em seguida, indagou-se a respeito do ensino do sistema alfabético para alunos surdos, visando analisar se professores conhecem estratégias adequadas a esses alunos. Para isso, apresentou-se ações de estratégias, para os professores assinalarem as que julgassem serem relevantes no planejamento do sistema alfabético para esses alunos.

Traz-se no gráfico 24, o resultado das ações de estratégias assinaladas pelos professores. Ressalta-se que, ao analisar as respostas, considerou-se as informações de professores que já atuam com alunos surdos e dos que não atuam

com alunos surdos, já que isso permitiria verificar até que ponto esses profissionais estão preparados para atender esses alunos na sala de aula regular.

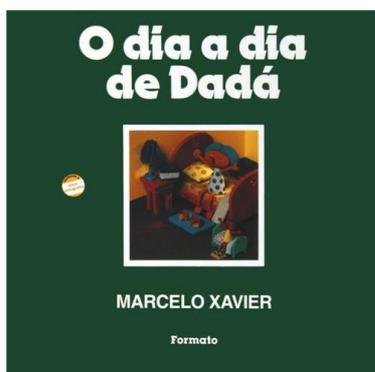
### Gráfico 24: Ensino do sistema alfabético para o(s) aluno(s) surdo(s)



Fonte: pesquisa anônima via web (2020).

É importante observar que, das opções de estratégias apresentadas na pesquisa, há uma diminuição considerável de relevância dada ao uso de atividades de escrita com lista de palavras<sup>52</sup>, o que é um ponto positivo para a adequação de metodologias ao aluno surdo, considerando as especificidades e as necessidades desse sujeito no dia a dia, como bem exemplifica a figura 12, uma narrativa de um contexto do cotidiano, que poderá ser contada em Libras.

### Figura 12 – História sem texto escrito



- Livro sem legenda
- Didático
- Sem interferência da L2
- Várias possibilidades de uso

Fonte: Xavier (2009)

<sup>52</sup> Listas de palavras comumente são utilizadas de forma descontextualizada.

Para finalizar, investigou-se ainda qual(is) desafio(s) professores de LP têm enfrentado ao ensinar ortografia ao aluno surdo, considerando a própria experiência e/ou o conhecimento que têm em relação às especificidades desse aluno, e como contribuir favoravelmente para que ele compreenda a língua como prática social. A esse questionamento, grande parte docente apontou a questão da dificuldade com a língua de sinais, o que contribui para formar uma barreira comunicativa entre professores e alunos.

Nesse sentido, a comunicação em Libras, uma vez mais, passa a não ocorrer de forma natural, e a tríade “Família – Aluno – Escola”, que deveria andar em harmonia, torna-se “capenga”. Vale lembrar que alunos surdos ingressam no Ensino Fundamental desconhecendo a LP em sua oralidade e, por conseguinte, o princípio basilar para aprendizagem da leitura e da escrita não será o mesmo dos alunos ouvintes.

Do exposto, então, fica evidente que o SEA deve ser ensinado ao aluno surdo através da percepção visual, sendo necessário que as atividades de leitura sejam realizadas por meio da língua de sinais, e com uso de recursos visuais. Essas são ações fundamentais no processo de alfabetização em um contexto que promova uma aquisição de forma significativa, e que possa minimizar dificuldades que alunos surdos continuam a apresentar no aprendizado da escrita, uma vez que deveriam aprender a LP como segunda língua, o que não acontece para grande parte dos surdos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo implementar proposta de ensino nos processos de aquisição do sistema ortográfico por alunos surdos, considerando associações estabelecidas por esses sujeitos na escrita, relacionando-as à escrita ortográfica produzida por esses alunos durante o processo de aquisição do sistema de escrita. Para norteá-lo, utilizou-se como aporte teórico os pressupostos de estudos sobre a linguagem e sobre a aquisição da escrita, analisando-se: as classes fonêmicas nas quais os alunos surdos têm mais dificuldades, tendo em vista que esses sujeitos não contam com o apoio da oralidade, a motivação para a produção dessas dificuldades e o perfil docente na área de LP que atuam em sala de aula regular na rede pública e, portanto, estão suscetíveis a terem alunos surdos inseridos em suas turmas de ensino.

A ideia de pesquisar sobre a aquisição da linguagem escrita por alunos surdos partiu de experiências profissionais e de capacitações na área da surdez no âmbito educacional e, neste último ano, especificamente no período de ensino remoto, de dificuldades percebidas na oferta e na inserção desses alunos para desenvolvimento da escrita, assim como de conhecimentos adquiridos na condição de professora de Libras em cursos de licenciatura no ensino superior. As dificuldades de escrita dos alunos surdos evidenciam uma falha na formação por parte dos professores e sistemas de ensino ainda com desenvolvimento de habilidades de escrita relacionadas à oralidade, revelando pouco investimento nas relações que se pode estabelecer entre Libras e LP para internalização da escrita ortográfica.

A primeira hipótese que se buscou comprovar foi a de que a oralidade é importante para alunos ouvintes, mas não para alunos surdos, que não têm motivação de natureza fonológica. Os possíveis erros na escrita ortográfica desses alunos, portanto, são decorrentes tanto do desconhecimento docente quanto à percepção visual desses alunos, quanto dos próprios alunos surdos que, em sua maioria, iniciam o processo de aquisição da escrita sem proficiência na língua de sinais.

A ausência de motivação fonológica na escrita ortográfica produzida pelos alunos surdos foi comprovada nos dados estatísticos mostrados. A falta dessa motivação ficou evidente na análise das 27 (vinte e sete) atividades realizadas, de

forma espontânea, por meio da Libras, e não espontânea, direcionada pela escrita da LP, pelo conjunto dos sujeitos participantes da pesquisa, constituído de 15 (quinze) alunos, quando iniciada a pesquisa, e 09 (nove) alunos, ao término da mesma.

Na atividade 1, as 08 (oito) devolutivas quanto ao conhecimento da Libras apontaram que o uso dessa língua, ainda que de forma precária, tem predomínio na maioria das famílias dos alunos surdos. Em 06 (seis), houve indícios do uso da língua materna do sujeito surdo, cerca de 75%, comprovando a inexistência da motivação fonológica na aquisição da escrita, sem apoio na modalidade oral da língua. Em apenas 02 (duas) atividades não ficou evidente marcas que permitissem analisar o uso da língua sinalizada pelos alunos respondentes, cerca de 25% do total de análises. Comprova-se, portanto, a necessidade de conhecimento docente para além do domínio fonológico necessário para ensino do sistema de escrita da LP, sendo preponderante que a aquisição da língua natural do surdo, Libras, ocorra também para o docente. Tal conhecimento possibilitará o entendimento da percepção visual para uma aquisição do sistema de escrita da LP que considere as especificidades do aluno surdo.

A influência da percepção visual na aquisição da escrita dos alunos surdos deve-se a vários fatores. A necessidade de terem acesso à língua de sinais, tanto na escola quanto fora dela, como apoio para a aprendizagem da modalidade escrita da LP, bem como as diferenças de consciência da língua entre ouvintes e surdos precisam ser consideradas na apreensão da escrita ortográfica, haja visto que a comunicação utilizada por esses alunos efetiva-se mais fortemente através do canal gestual visual, mesmo que, em algumas interações, a língua de sinais seja ainda precária, como é o caso de alunos surdos em contexto familiar de ouvintes desprovidos do conhecimento dessa língua. Importante, portanto, estimular a aquisição da língua de sinais como modalidade de comunicação mais frequente nas aulas de LP, considerando que o domínio ortográfico por esses alunos ocorre por meio de uma primeira língua, que é visual.

Embasado nas averiguações pós-análises, ratifica-se a necessidade de atividades de leitura serem essenciais, para que alunos surdos se apropriem da imagem das palavras, sendo fator determinante para um trabalho adequado, com vistas a minimizar as dificuldades percebidas na escrita ortográfica desses alunos,

no sentido de contribuir com o processo de aquisição do sistema ortográfico, seja realizado considerando suas especificidades.

O ensino ortográfico a alunos que não ouvem pode ser bastante desafiador, sendo importante que a barreira comunicativa entre quem ensina e quem aprende seja minimizada. Desse modo, concebe-se a língua de sinais basilar para a aprendizagem de uma segunda língua, o que é uma meta ainda a ser alcançada em larga escala, durante todo o processo de ensino ao surdo. No entanto, na busca pela efetivação desse objetivo, é necessário que a tríade “Família – Aluno – Escola” funcione em sua completude, buscando formas adequadas de propiciar ao aluno surdo um aprendizado mais significativo quanto à escrita ortográfica, desenvolvendo também a língua de sinais.

Assim sendo, é muito importante a presença da Libras no universo do aluno surdo, assim como a língua oral encontra-se no universo do aluno ouvinte. Desse modo, a aquisição pode ocorrer de forma completa, possibilitando ao surdo o domínio da LP ao constituir-se como ser da sua própria língua, a Libras, que, sendo a primeira língua do aluno surdo, será basilar na aprendizagem da LP, como segunda língua.

A aplicação das atividades para análise da pesquisa considerou, portanto, a especificidade visual dos alunos surdos a partir do uso de imagens e da língua de sinais. Contudo, ainda que uma quantidade de alunos não tenha conseguido realizar todas as etapas, as amostras de palavras coletadas detectam haver dificuldades de assimilação na escrita de palavras, principalmente pelos alunos que ainda possuem pouca proficiência em sua língua. Assim, é possível afirmar que a dificuldade de aquisição na escrita ortográfica por parte desses alunos decorre, primeiramente, do pouco domínio da língua de sinais, tanto no contexto familiar quanto no escolar, o que, conseqüentemente, reflete de forma negativa no processo de aquisição de língua para esses sujeitos, gerando ainda uma barreira comunicativa na interação entre professores e alunos no espaço escolar.

Na análise da escrita pelos alunos surdos confirma-se a teoria já exposta na pesquisa: a de que as condições adequadas aos surdos sejam efetivadas a partir do uso da Libras como garantia do atendimento às especificidades desses sujeitos. Todavia, constatou-se que muitos surdos ingressam na escola sem uma linguagem que os represente, contribuindo para o agravamento do processo de aquisição

ortográfica. Deve-se falar ainda sobre a falta de proficiência docente na língua de sinais para mediar o processo de ensino da escrita ao aluno surdo, mediante apresentado na análise dos dados.

Dessa forma, os resultados obtidos com a análise apontam a necessidade do domínio de uma linguagem para aquisição da escrita, sendo Libras a língua basilar para o aprendizado da LP. Embora a teoria exposta explique os motivos pelos quais persiste a dificuldade de aquisição da LP, na modalidade escrita, por alunos surdos, acredita-se que a razão pela qual o déficit de aprendizagem ortográfica ainda esteja presente na sala de aula regular com alunos surdos decorra, também, de metodologias equivocadas, devido ao desconhecimento docente em relação à língua de sinais e às especificidades desses alunos. Portanto, o conhecimento docente precisa ir além do domínio da língua alvo para proporcionar aos alunos, que não podem apoiar-se na modalidade oral da língua, assimilarem a escrita ortográfica de uma língua que não ouvem.

Posto isso, nesta pesquisa afirma-se que a condição não auditiva do surdo o leva a apoiar-se mais no aspecto visual da escrita, sendo a relação oralidade/escrita menos relevante para esse aluno. Esse é um diferencial importante e que precisa ser considerado para que se possa compreender a apropriação que o aluno surdo faz da escrita. Entre os aspectos relacionados inseridos nesse conceito estão os motivados por representações com apoio das imagens e da língua de sinais, esta última — a língua fonte — é a hipótese levantada para a escrita adequada ao sistema de escrita da LP encontrada no *corpus* de análise. A influência do aspecto visual explica a relação estabelecida por alunos surdos usuários da língua de sinais, seguido por acompanhamento familiar também com uso dessa língua e por outras condições, como o significado lexical na contextualização dos sinais e a convergência desses fatores no momento da escrita.

Entende-se que, no processo de aquisição da escrita ortográfica, é preponderante que se considere Libras como L1, e LP a L2 para os surdos brasileiros, a qual deve ser aprendida sistematicamente, de forma intencional e organizada. Dessa forma, é possível evoluir no conhecimento alfabético escrito, mesmo sem a fonetização, dada a organização viso-espacial que esse sistema possui. Todavia, a análise dos dados é preocupante, visto que a maior parte dos alunos se encontra nos anos finais do Ensino Fundamental, momento em que a

aquisição da escrita já deveria estar firmada, posto que o domínio ortográfico tem a tendência de elevar-se à medida do avanço da escolarização.

Apesar de os alunos surdos usuários da língua de sinais mostrarem maior domínio da escrita em LP, em relação aos alunos surdos com escasso uso dessa língua, não se pode deixar de destacar que nem todos obtiveram resultados totalmente satisfatórios, já que na escrita de palavras de forma contextualizada, a maioria não conseguiu transpor da L1 para a L2 – LP escrita. Assim, percebe-se que, quando se trata da aprendizagem do sistema de escrita ortográfica desses alunos, por mais que o aluno entenda o contexto ortográfico de forma visual e compreenda a associação do sinal à imagem, não há nada que assegure a escrita correspondente ao SEA diante de uma palavra descontextualizada, que dificulte seu significado, como detectado em interação de aula síncrona com uso da língua de sinais com alunos, professora da instituição e pesquisadora.

Acredita-se ser imprescindível aos professores de LP que atuam com alunos surdos em sala de aula regular obterem formação adequada para além da área em que atuam, através de conhecimentos basilares na língua de sinais para desenvolverem práticas de ensino que sejam condizentes às especificidades desses alunos. Ressalta-se que é preciso, quanto ao ensino de ortografia na aquisição da LP<sub>2</sub>, rever determinadas práticas realizadas que pouco contribuem para aprendizagem efetiva do sistema ortográfico desses alunos.

Percebe-se, diante do exposto, a relevância de um ensino ortográfico sistematizado e visual. Além disso, o diagnóstico das necessidades mais urgentes de aprendizagem dos alunos surdos possibilita que ações didáticas adequadas a esses alunos proporcionem o ensino da norma ortográfica de forma mais significativa. Acredita-se ser indispensável que o ensino ortográfico seja realizado de forma que a língua base seja a Libras, para que os alunos compreendam contextos da LP visualmente. O ensino sistemático para o aluno surdo deve ocorrer tão logo ocorra a aquisição da língua de sinais, que será a base para o aprendizado por todo o ciclo escolar desse aluno.

Nesse contexto, acredita-se ser o estudo relevante por possibilitar: compreender melhor a aquisição da escrita ortográfica do aluno surdo, refletindo sobre o ensino de LP, na modalidade escrita, possibilitando-lhe avançar na escrita dessa língua; perceber como professores de LP têm trabalhado o ensino ortográfico com o aluno surdo, bem como qual(is) desafio(s) professores têm enfrentado ao

ensinar ortografia para esse aluno, o que permite (re)pensar práticas pedagógicas. Dessa maneira, a análise das atividades discentes e das ações e estratégias, que vêm sendo utilizadas pelos professores de LP em sala de aula, contribuíram para elaboração de uma proposta de intervenção que minimize uma das maiores dificuldades percebidas durante a pesquisa, tanto para o aluno quanto para o professor.

Espera-se, portanto, que a investigação venha contribuir para uma atuação mais efetiva e significativa, sobretudo de professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino a alunos surdos, na compreensão da natureza linguística desse público específico e na reflexão da prática pedagógica no que se refere ao ensino-aprendizagem do SEA a esses alunos.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M. R. A. As relações com as interfaces no quadro minimalista gerativista: uma promissora aproximação com a Psicolinguística. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (orgs.). **Linguística e cognição**. 1 ed., Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl(orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EDUFSC, 2006.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2017/2018.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5626** de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 10 out. de 2020.

BRITO, L. F. Estrutura Linguística da LIBRAS. In: **A língua brasileira de sinais**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/22653284/A-Gramatica-de-Libras->. Acesso em: 08 fev. 2020.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

CHOMSKY, N. **Estruturas sintáticas**. Tradução por Madalena Cruz Ferreira. São Paulo: Edições 70, 1957.

COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de lingüística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, A. F.; COSTA, M. A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de lingüística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DA HORA, Dermeval. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009.

DORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola:** ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos. São Carlos, 1995, 200 f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino). Universidade Federal de São Carlos, 1995.

DORZIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão dos professores. In: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n.23, p. 87-104, 2004.

FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna. **LIBRAS em Contexto:** Curso Básico: Livro do Professor. 4. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS, 2005.

FERNANDES, Eulália, & CORREIA, Cláudio. **Bilingüismo e Surdez:** A evolução dos conceitos no domínio da linguagem; Capítulo I, In: FERNANDES, Eulália (org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais.** Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Trad. Diana Myrian Lichtenstein *et al.* Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GESSER, A. **Metodologia do ensino de LIBRAS como L2.** Material didático desenvolvido para o curso Letras-Libras na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC, 2010.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. IN: **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** (Orgs.) Ana Claudia B. Lodi, Kathrin Marie P. Harrison e Sandra Regina L. de Campos. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir B. PEREIRA, Maria Cristina da C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.

LACERDA, C. B. F. de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte** - examinando a construção do conhecimento. Campinas, 1996, 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1996.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: Cad. CEDES, v.26. n. 69, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2013.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 11 ed. São Paulo: Ática, 1995.

LODI, Ana Cláudia; B. LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, Ana Cláudia; B. LACERDA, Cristina B. F. de. (Orgs.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais** – Recife: Programa de Pós-Graduação em letras da UFPE, 2006.

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

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MACHADO, E.L. **Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2000.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. SP: Atlas, 2003.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPCRS, 2005.

MEIRELES, E. S. & CORREA, J. **Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), p.77-84. 2005.

MORAIS, Artur G de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur G. de. (org.). **O aprendizado da ortografia**. São Paulo: Autêntica, 2011.

MIRANDA, Ana Ruth M.; CUNHA, Ana Paula N. da.; DONICHT, Gabriele. (orgs.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Ed. UFPel, 2017.

NUNES, Terezinha Carraher. Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E.S. (org). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PEREIRA, M. C. C. A língua de sinais na educação de surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 15-22.

PEREIRA, G. K. **LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**. Santa Catarina: UFSC, s.d. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/incluir/libras/curso\\_de\\_libras\\_-\\_graciele.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras_-_graciele.pdf). Acesso: em 08/02/2020.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, Heloísa Maria M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**, v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SANCHES, Paola Beatriz. **Possibilidades no Ensino de Português Escrito Como Segunda Língua Para Alunos Surdos: Em Discussão a Metodologia de Letramento Bilíngüe de Fernandes**. Dissertação (Mestrado). Maringá-Pr, 2014.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística Geral**. 28 ed. SP: Cultrix, 2012. Reimpressão 2014.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Ione Barbosa de Oliveira. LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. **Propriedades funcionais verbais na língua brasileira de sinais**. Revista Linguística, UFRJ, v12, n2, p. (161- 182), dezembro, 2016.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngüe para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2011.

STOKOE, W. Signand Culture: A Reader for Students of American SignLanguage. Listok Press, Silver Spring, MD. In: **Língua Brasileira de Sinais I**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TEMÓTEO, J. G. **Diversidade linguístico-cultural da língua de sinais do Ceará: um estudo lexicológico das variações da libras na comunidade de surdos do sítio Caiçara**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**ANEXOS**



UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO PIAUÍ - UESPI



### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA:  
implementação de estratégias específicas ao aluno surdo.

**Pesquisador:** LEONILDES SOUSA PINHEIRO.

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:**30472220.4.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí-UESPI.

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio.

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.311.806

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, em que os fatos a serem investigados terão como procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica e o estudo de campo, através de observação *in loco*. A base de construção dos dados a serem organizados na pesquisa contará ainda com entrevistas enquanto técnica para formulação de perguntas, buscando-se fatos de interesse à investigação.

Considera-se que a pesquisa tenha uma abordagem qualiquantitativa, verificando-se que a combinação dos aspectos apresentados prioriza o desenvolvimento do estudo por conta das questões pontuadas, bem como contribua tanto para a estruturação, quanto para a realização do trabalho.

#### **Campo e Sujeitos da Pesquisa:**

**Campo primário:** 07 alunos surdos de uma instituição pública estadual do Piauí, na cidade de Teresina, com atendimento no ensino da língua materna dos surdos e também da LP na modalidade escrita.

**Campos secundários:** 03 alunos surdos - de três instituições de ensino - inseridos em sala de aula regular, podendo o número de participantes sofrer alteração durante realização da pesquisa, pelo fato de os sujeitos envolvidos ainda serem em número reduzido de matrículas nas escolas, se comparado ao número de matrículas de alunos ouvintes.

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**CEP:** 64.001-280

**UF:**PI

**Município:** TERESINA

(86)3221-6658

**Fax:**(86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O aluno surdo \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: implementação de estratégias específicas ao aluno surdo”**. Nesta pesquisa, tem-se como objetivo geral: implementar proposta de ensino nos processos de aquisição do sistema ortográfico por alunos surdos, considerando as características percebidas na escrita ortográfica desses sujeitos. Isso implica uma investigação dos erros de escrita decorrentes da forma como o aluno surdo apreende a Língua Portuguesa, sem auxílio da fala.

A pesquisa sobre esse tema nasce do desejo de demonstrar que, no processo de ensino da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, ao aluno surdo, é importante considerar a complexidade estrutural de uma língua visual-gestual, bem como compreender seu aspecto fonológico. Por considerar haver incidência de erros ortográficos decorrentes de métodos de ensino equivocados, apoiados na oralidade, busca-se na natureza linguística do aluno com surdez, através da Língua Brasileira de Sinais, a explicação para a ocorrência desses erros. Com a realização da pesquisa, será possível conhecer as reais dificuldades ortográficas dos alunos pesquisados, por meio de diagnóstico realizado a partir das atividades propostas e promover atividades de intervenção, baseadas em um ensino de Português como segunda língua e de forma reflexiva, possibilitando ao aluno perceber os erros cometidos e entendê-los, objetivando, dessa forma, melhorar a compreensão do aluno quanto às convenções da escrita da Língua Portuguesa.

Neste estudo serão adotados os seguintes procedimentos: entrevistas individuais, pesquisa de campo, de cunho qualitativo e quantitativo aplicado de

forma remota. Os dados serão coletados durante os meses de outubro e novembro/2020. Serão analisadas atividades textuais produzidas pelos alunos, acompanhadas com listas de palavras verbais e visuais. Após quantificação e caracterização dos erros ortográficos encontrados, será desenvolvido proposta de intervenção.

Ao participar desta pesquisa, o aluno surdo sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em cada etapa e estará livre para participar ou não. Como responsável, você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não trará qualquer penalidade ou modificação na forma de atendimento pela pesquisadora, que irá tratar a identidade do aluno dentro dos padrões éticos e profissionais de sigilo. O participante não será identificado em nenhuma publicação que a pesquisa possa vir a participar.

Especificamente neste estudo, a exposição dos dados produzidos poderia ser alvo de crítica de alguém alheio ao processo, posto que a linguagem escrita, objeto de análise, estaria suscetível a críticas depreciativas. Para evitar o possível risco, a identidade dos alunos envolvidos na pesquisa será preservada, sendo-lhes atribuídos nomes fictícios.

Ao final da pesquisa, os resultados estarão à sua disposição. O nome ou o material que indique a participação do aluno só serão divulgados com a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5 (cinco) anos, sendo destruídos após esse período. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo  
aluno \_\_\_\_\_,  
fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e  
esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas  
informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de

participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do(a) Responsável

---

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI  
RUA OLAVO BILAC, 2335  
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280  
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: LEONILDES SOUSA PINHEIRO  
ENDEREÇO: CONJUNTO F<sup>CO</sup> MARREIROS – Q. F – C. 42 / NOVO HORIZONTE  
TERESINA (PI) - CEP: 64080-010  
FONE: (86) 98136-4907/ E-MAIL: [leonildesoliveira@hotmail.com](mailto:leonildesoliveira@hotmail.com)

**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS – PROFLETRAS**



**DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

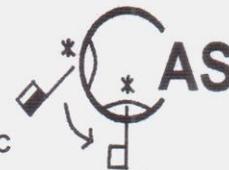
Eu, **Leonildes Sousa Pinheiro**, portadora do RG **984.635 - PI** e CPF **478.939.743-20**, pesquisadora responsável do projeto de pesquisa intitulado **ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: implementação de estratégias específicas ao aluno surdo**, comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa somente será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), respeitando assim os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes do referido CEP;
- Desenvolver o projeto de pesquisa conforme delineado;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos ao pessoal técnico, se utilizado, no desenvolvimento da proposta de intervenção;
- Justificar, caso necessário, fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, a interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados;
- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final ao CEP da instituição proponente;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Teresina (PI), 31 de março de 2020.

---

**ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

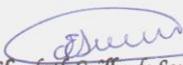


GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEDUC  
CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE  
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ - CAS

### DECLARAÇÃO

Eu, **RACHEL MEDEIROS BENIGNO DE ANDRADE PEREIRA**, na qualidade de responsável pelo **CENTRO DE ATENDIMENTO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ - CAS**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **ENSINO DE PORTUGUÊS: aquisição da escrita por alunos surdos** a ser conduzida sob responsabilidade da pesquisadora **LEONILDES SOUSA PINHEIRO**. Declaro, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP - da instituição proponente – UESPI – para a pesquisa supracitada.

Teresina, 16 de março de 2020

  
**Elizabeth Coelho de Sousa**  
Coord. Pedagógica - CAS  
Aut. Port. GSE 0758/2011  
CPF: 327.612.013-53

---

ASSINATURA E CARIMBO

**POESIA - ATIVIDADE 2****Rima dos Bichos!**

Vamos brincar com a rima  
Pra ver em que bicho vai dar  
E a rima vai ser com bichos  
Vamos começar a rimar...

É rato que rima com gato  
Leão que rima com cão  
É foca que rima com porca  
E a rima não para não...

Javali vai rimar com jabuti  
Rinoceronte talvez com elefante  
Tatu rimou com canguru  
E a rima segue adiante...

É ema que rima com hiena  
Qual animal vai rimar com bode?  
Vamos rimar esquilo com grilo  
E quem não rimar que se sacode...

Cavalo rima com galo  
Gambá, com tamanduá vai rimar  
Paca vai rimar com vaca  
Alguém tá a fim de parar?

Abelha rimou com ovelha  
Leopardo rimou com veado  
A brincadeira foi muito boa  
Rimar foi bem engraçado.

(AUTOR: JAIRO D. de ÁVILA)

## APÊNDICES

## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### 1. VERIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE LIBRAS

#### HABILIDADE DE ATENÇÃO E PERCEPÇÃO VISUAL

Para realizar as atividades acesse o link e tenha acesso ao vídeo animais.

##### 1.1 Identificando os animais

Veja o vídeo de animais! Enquanto vemos a sinalização no vídeo, vamos brincar de encontrá-los nas cartas. (Anexo 1 – IMAGENS DE ANIMAIS)

##### 1.2 Qual animal já conheço?

Quais animais você conhece ou já viu? Vá respondendo mostrando nas cartas da atividade anterior. (Anexo 1 – IMAGENS DE ANIMAIS)

##### 1.3 Colocando os animais em sequência

Qual animal vem primeiro? Veja a sequência da sinalização dos animais indicada no vídeo e coloque as cartas nessa ordem. (Anexo 1 – IMAGENS DE ANIMAIS)

##### 1.4 Como escrevo o nome dos animais?

Veja a sequência das cartas (a ordem que você colocou na atividade anterior) e escreva o nome de cada um em português.

#### RELAÇÃO DE ANIMAIS:

- |          |           |
|----------|-----------|
| 1) _____ | 13) _____ |
| 2) _____ | 14) _____ |
| 3) _____ | 15) _____ |
| 4) _____ | 16) _____ |

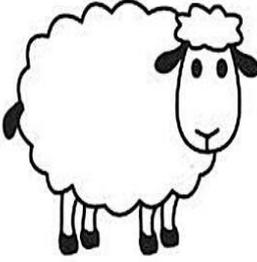
- |           |           |
|-----------|-----------|
| 5) _____  | 17) _____ |
| 6) _____  | 18) _____ |
| 7) _____  | 19) _____ |
| 8) _____  | 20) _____ |
| 9) _____  | 21) _____ |
| 10) _____ | 22) _____ |
| 11) _____ | 23) _____ |
| 12) _____ | 24) _____ |

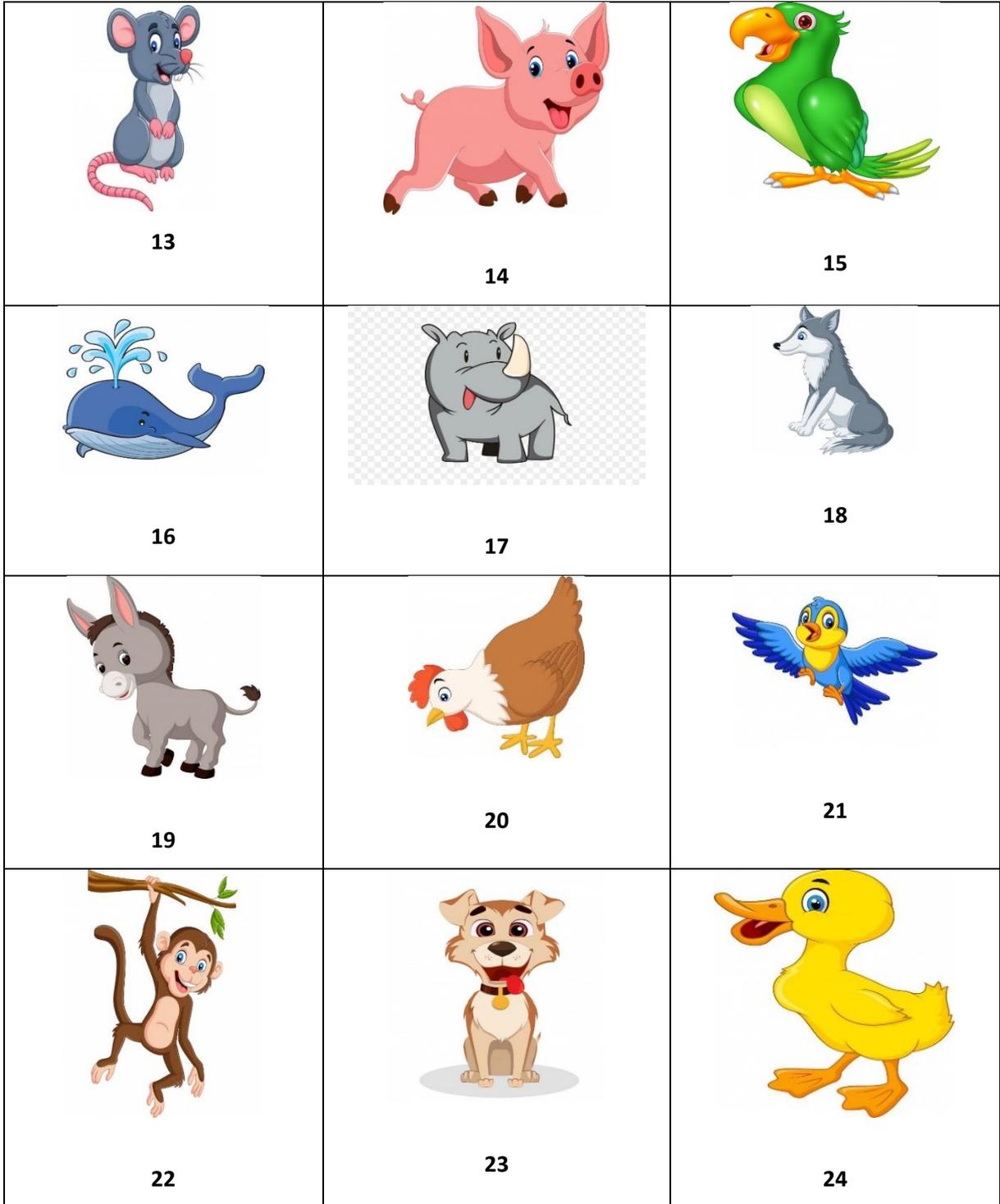
### **1.5 Contando uma história de animais.**

Conte uma história com os animais da sequência.

ATIVIDADE 1 - CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE LIBRAS

**ANEXO 1 – A IMAGEM DOS ANIMAIS**

 <p>1</p>	 <p>2</p>	 <p>3</p>
 <p>4</p>	 <p>5</p>	 <p>6</p>
 <p>7</p>	 <p>8</p>	 <p>9</p>
 <p>10</p>	 <p>11</p>	 <p>12</p>



## ATIVIDADE 2 - HABILIDADE DE ESCRITA

### ATIVIDADE SINALIZADA E ESCRITA

**2.1 Hora da Leitura:** Veja o poema a seguir para realizar as atividades.

#### Rima dos Bichos!



Vamos brincar com a rima  
Pra ver em que bicho vai dar  
E a rima vai ser com bichos  
Vamos começar a rimar...



É rato que rima com gato  
Leão que rima com cão  
É foca que rima com porca  
E a rima não para não...



Javali vai rimar com jabuti  
Rinoceronte talvez com elefante  
Tatu rimou com canguru  
E a rima segue adiante...



É ema que rima com hiena  
Qual animal vai rimar com bode?  
Vamos rimar esquilo com grilo  
E quem não rimar que se sacode...



Cavalo rima com galo  
Gambá, com tamanduá vai rimar  
Paca vai rimar com vaca  
Alguém tá a fim de parar?



Abelha rimou com ovelha  
Leopardo rimou com veado  
A brincadeira foi muito boa  
Rimar foi bem engraçado.

(AUTOR: JAIRO D. de ÁVILA)

**Atividades**

**2.2** Responda sinalizando e depois escrevendo em português:

a) Qual parte você mais gostou?

---

---

---

b) Qual animal você prefere? Por quê?

---

---

c) Se pudesse ser um dos animais da poesia, qual escolheria? Por quê?

---

---

**2.3** Recorte as cartas numeradas (ANEXO 2)

**2.4** Agrupe as cartas formando pares de acordo com os números e escreva o nome de cada animal nos espaços numerados:

1.	2.
----	----

3.	4.
----	----

5.	6.
----	----

7.	8.
----	----

9.	10.
----	-----

11.	12.
-----	-----

13.	14.
-----	-----

15.	16.
-----	-----

17.	18.
-----	-----

19.	20.
-----	-----

21.	22.
-----	-----

23.	24.
-----	-----

**2.5** Veja os nomes dos animais na ordem que escreveu. O que tem igual em cada dupla de palavras?

**2.6** Circule na imagem duas palavras que também terminam igual.

# CACHORRO **NÃO** É BRINQUEDO.

SENTE  
**FOME,  
FRIO E  
MEDO.**

*abandono  
de animais  
é crime*

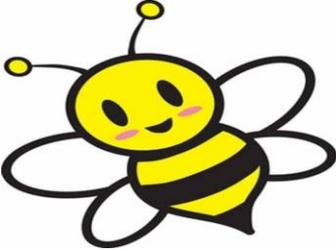
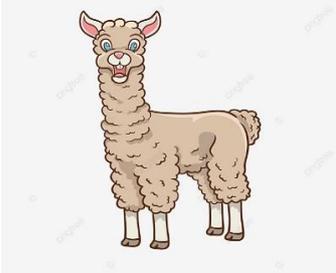
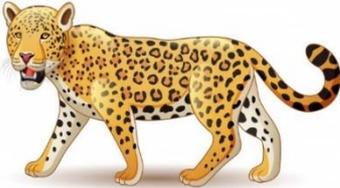


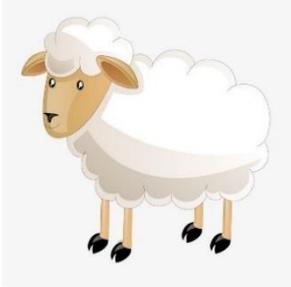
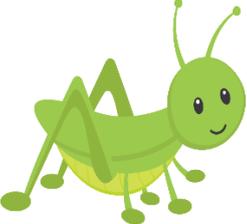
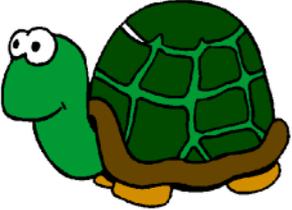
Adote e dê uma nova chance a um cão abandonado.  
[www.CAOPANHEIROCURITIBA.COM.BR](http://www.CAOPANHEIROCURITIBA.COM.BR)

caopaneiro.com.br

ATIVIDADE 2 - HABILIDADE DE ESCRITA

ANEXO 2 – PARES DE ANIMAIS QUE RIMAM

 <b>1</b>	 <b>3</b>	 <b>5</b>
 <b>7</b>	 <b>9</b>	 <b>11</b>
 <b>13</b>	 <b>15</b>	 <b>17</b>
 <b>19</b>	 <b>21</b>	 <b>23</b>

 2	 4	 6
 8	 10	 12
 14	 16	 18
 20	 22	 24

**COLETA DE DADOS**Atividade I - **CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE LIBRAS**

<b>Nº</b>	<b>Categoria</b>	<b>Registro</b>	<b>Perfil / Libras</b>
01	L1	Fluência.	Aluno e pais proficientes.
		Não fluência.	Aluno proficiente; pais não proficientes.
		Sem aquisição.	Aluno e pais sem domínio.
02	L2	Sinais e datilologia proficientes.	Aluno e pais proficientes.
		Maior uso de datilologia.	Aluno proficiente; pais não proficientes.
		Sem aquisição de linguagem.	Aluno e pais sem domínio.
03	L3	Uso produtivo de sinais.	Aluno e pais proficientes.
		Dificuldade de uso produtivo ao sinalizar.	Aluno proficiente; pais não proficientes.
		Ausência de uso – sinais.	Aluno e pais sem aquisição da língua de sinais.
04	L4	Produção contextualizada.	Aluno e pais proficientes.
		Produção fragmentada.	Aluno proficiente; pais não proficientes.
		Sem produção.	Aluno e pais sem aquisição da língua de sinais.

## Atividade II – HABILIDADE DE ESCRITA

<b>Nº</b>	<b>Categoria</b>	<b>Registro</b>	<b>Perfil /LP</b>
01	LP1	Troca de letras.	Alunos alfabetizados não proficientes em língua de sinais.
02	LP2	Ausência de letras.	Alunos alfabetizados não proficientes em língua de sinais.
03	LP3	Presença constante de vogais.	Alunos alfabetizados não proficientes em língua de sinais.  Alunos não alfabetizados, sem aquisição em língua de sinais.
04	LP4	Apropriação da forma ortográfica.	Alunos alfabetizados, com proficiência em língua de sinais.

**Análise Docente** – dados coletados em pesquisa anônima

<b>Nº</b>	<b>Categoria</b>	<b>Registro</b>	<b>Não registro</b>	<b>Especificações</b>
01	CAT1.PLP	LP	Outras áreas.	Faixa etária: 20 – 50. Ano de formação: 1995 – 2016. Experiência docente: 01 – 25 anos.
02	CAT2.PLP	Experiência (ou não) com alunos surdos.		Motivos para atuação com surdos / preparo para atuação.
03	CAT3.PLP	Dificuldades docentes.		Proficiência/não proficiência em língua de sinais. Visão docente sobre o surdo.
04	CAT4.PLP	Estratégias comunicativas com surdos.		Desenho / recursos visuais. Leitura labial /fala pausada. Mímica. Intérprete. Familiares do surdo. Escrita. Língua de sinais.
05	CAT5.PLP	Ensino Ortográfico.		Alfabetização/letramento Estratégias docentes. Teorias ortográficas. Concepção docente quanto ao “erro” na escrita do surdo. Desafios docentes.

## **Formulário de pesquisa anônima com professores de Língua Portuguesa**

Este formulário tem por objetivo verificar o nível de conhecimento do profissional docente com relação ao ensino de Língua Portuguesa ao aluno surdo, quanto ao sistema ortográfico, e disposições gerais sobre a língua de sinais. O formulário é de preenchimento livre, anônimo e de acordo com sua percepção docente, estando vinculado à pesquisa de dissertação de mestrado intitulada **ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: implementação de estratégias específicas ao aluno surdo** do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS desenvolvido na Universidade Estadual do Piauí, sob responsabilidade da pesquisadora Leonildes Sousa Pinheiro.

### **ETAPA 1: Identificação da área profissional**

Confirme se é professor: ( ) SIM. ( ) NÃO.

Confirme se é professor de Língua Portuguesa: ( ) SIM. ( ) NÃO.

Em que ano concluiu sua licenciatura em Língua Portuguesa? Registre com 4 dígitos numéricos. \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_.

Em relação à sua idade, em que faixa você se encontra atualmente?

( ) Entre 20 e 25 anos. ( ) Entre 40 e 45 anos.

( ) Entre 25 e 30 anos. ( ) Entre 45 e 50 anos.

( ) Entre 30 e 35 anos. ( ) Acima de 50 anos.

( ) Entre 35 e 40 anos.

Em relação ao tempo de experiência docente em Língua Portuguesa, você se encontra em qual das alternativas?

( ) De 1 a 5 anos.

( ) De 6 a 10 anos.

( ) De 11 a 15 anos.

( ) De 16 a 20 anos.

( ) De 21 a 25 anos.

( ) Acima de 25 anos.

## ETAPA 2: Questões centrais

O preenchimento da ETAPA 2 deve ser de acordo com resposta dada à primeira pergunta, solicitando-se responder todas as perguntas se a resposta da pergunta inicial for afirmativa.

Você tem ou já teve algum aluno surdo?      ( ) SIM.      ( ) NÃO.

Qual(is) o(s) motivo(s) levaram você a trabalhar com alunos surdos?

Qual a língua mais utilizada em sua interação com o aluno surdo durante as aulas?

( ) Libras.              ( ) Língua Portuguesa.

Comente sobre a forma de uso da língua utilizada na interação com o aluno surdo durante suas aulas de Língua Portuguesa.

Qual domínio de Libras da maioria do(s) aluno(s) surdo(s) que fazem/fizeram parte de sua sala de aula?

( ) Nenhum.

( ) Pouco/Insuficiente.

( ) Satisfatório/Regular.

( ) Muito bom/Excelente.

O(s) aluno(s) surdo(s) de sua sala de aula consegue(m) narrar histórias (ainda que simples) na língua de sinais?      ( ) SIM.      ( ) NÃO.      ( ) TALVEZ.

Para você, a aprendizagem do aluno surdo em Língua Portuguesa é/foi plenamente (totalmente) significativa?      ( ) SIM.      ( ) NÃO.      ( ) TALVEZ.

Você considera que o aluno surdo compreende/compreendeu as aulas ministradas (leitura, escrita, interpretação de informações em Língua portuguesa)?

( ) SIM.      ( ) NÃO.      ( ) TALVEZ.

Em sua percepção docente, as dúvidas surgidas durante as aulas são/foram respondidas satisfatoriamente ao aluno surdo?

( ) SIM.      ( ) NÃO.      ( ) TALVEZ.

Como você se sente quanto às aulas ministradas ao aluno surdo?

( ) Muito satisfeito.                      ( ) Indiferente – nem satisfeito, nem insatisfeito.

( ) Satisfeito.                              ( ) Insatisfeito.

( ) Indiferente – nem satisfeito, nem insatisfeito.      ( ) Muito insatisfeito.

Você faz/fez uso de alguma estratégia de comunicação?

SIM.     NÃO.     TALVEZ.

Qual(is) estratégia(s) são/foram utilizadas por você durante aulas ministradas ao aluno surdo?

Desenho.

Escrita.

Leitura labial/fala pausada.

Mímica.

Ajuda de um intérprete.

Ajuda de alguém da família do aluno surdo.

Recursos visuais – imagens, figuras.

Libras.

Outros.

Você considera estar preparado(a) quanto ao ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo?  SIM.     NÃO.     TALVEZ.

### **ETAPA 3: Conhecimento sobre Libras (Língua Brasileira de Sinais)**

Em relação a Libras, como considera seu nível de conhecimento?

nenhum.

pouco.

suficiente/satisfatório.

bom.

proficiente.

Você conhece a regulamentação oficial de Libras como primeira língua do sujeito surdo?     Sim.     Não.     Já ouviu e/ou leu algo a respeito.

Você tem conhecimento da regulamentação oficial de Libras enquanto segunda língua no Brasil?     Sim.     Não.     Já ouviu e/ou leu algo a respeito.

Você considera importante que professores de Língua Portuguesa aprendam Libras?

Sim.     Não.     Talvez.

#### **ETAPA 4: Habilidade com o aluno surdo**

Na graduação, você recebeu alguma formação/cursou alguma disciplina sobre estratégias de comunicação com o aluno surdo? ( ) Sim. ( ) Não.

Já realizou algum curso de capacitação que abordasse aspectos de comunicação com o aluno surdo?( ) Sim. ( ) Não.

A escola em que você trabalha oferta/já ofertou capacitação quanto ao ensino para alunos surdos? ( ) Sim. ( ) Não.

#### **ETAPA 5: O ensino ortográfico ao aluno surdo**

Assinale o grau de assimilação ortográfica da Língua Portuguesa que você verifica ou considera que seja possível ao aluno surdo.

- ( ) Não assimila. ( ) Muito baixo.  
 ( ) Baixo. ( ) Satisfatório/Regular.  
 ( ) Outros.

Na sua opinião, o aluno surdo com melhor rendimento na aquisição ortográfica de Língua Portuguesa é:

- ( ) O surdo oralizado.  
 ( ) O que utiliza Libras.  
 ( ) Não sei responder.

Você definiria o trabalho de ensino ortográfico da Língua Portuguesa como:

- ( ) Alfabetização.  
 ( ) Letramento em Língua Portuguesa.  
 ( ) Outros.

Comente sobre sua definição.

Independente de ter alunos surdos ou ouvintes, sua prática do ensino ortográfico tem por base algum teórico ou linha pedagógica? ( ) Sim. ( ) Não.

Em caso afirmativo, qual teórico e/ou linha pedagógica?

Como você avalia resultados que tem obtido com essa prática?

- ( ) Significativos. ( ) Regulares, algumas lacunas não são plenamente preenchidas.

Insatisfatórios.  Outros.

Para incluir alunos surdos no ensino de ortografia, como considera que devam ser organizadas as estratégias que atendam as expectativas de aprendizagem desses alunos? Assinale as que estão em sintonia com seu conhecimento.

Não há necessidade de estratégias específicas.

As estratégias devem ser específicas para esse sujeito, por meio de recursos visuais.

Por meio da interpretação Português/Libras, realizada por um intérprete.

Interação por meio da Libras entre professor(a) e surdo(s), surdo(s) e surdo(s) e surdo(s) e ouvinte(s).

Atividade escrita acompanhada de imagens.

Outros.

Você considera que as imagens devam ser recursos explorados pelos professores de Língua Portuguesa durante momentos de leitura e ensino ortográfico?

Sim.  Não.  Talvez.

Você considera que a escrita do(s) aluno(s) surdo(s) fora dos padrões ortográficos da Língua Portuguesa seja um erro?  Sim.  Não.  Talvez.

Assinale ações que você considera serem relevantes no planejamento do sistema alfabético para o(s) aluno(s) surdo(s):

Atividades intensas de leitura com interpretação em Libras.

Uso de recursos visuais (como imagens e letras móveis).

Ações de leitura e escrita que possibilitem a aquisição do sistema ortográfico.

Narrativas de histórias escritas para o aluno surdo observar detalhes da escrita e da ilustração.

Palavras grafadas associadas ao seu significado interpretado em Libras.

Atividades de escrita de listas de palavras.

Desenhos relacionados a palavras como reforço à memória visual.

Outros.

## Questionário Informativo – Família

Este questionário tem por objetivo verificar junto aos pais/responsáveis o histórico da surdez e o uso de Libras no contexto familiar dos participantes na pesquisa **ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: implementação de estratégias específicas ao aluno surdo**. As informações manterão a identidade dos participantes preservadas, e os dados serão utilizados unicamente para análise no proposto para o estudo, conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

### ETAPA 1

---

1. Aluno participante da pesquisa:
2. Data de nascimento (informar dia, mês e ano):
3. Nacionalidade:  Brasileira.  Outro país.
4. Naturalidade (cidade e estado):
5. O aluno participante da pesquisa possui familiar surdo usuário de Libras?  
 Sim.  Não.

### ETAPA 2

---

Uso da Libras - Caso afirmativo à pergunta anterior, informe:

1. Quantos familiares surdos?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- Mais de 4.

2. Grau de parentesco:

- Pai.
- Mãe.
- Irmão/irmã.
- Tio / tia.
- Primo/prima.
- Avô / avó.

( ) Outros.

3. Desde quando o aluno participante da pesquisa (idade aproximada) sinaliza (usa Libras) com esse(s) familiar(es)?

### **ETAPA 3**

---

1. Diagnóstico da surdez - Sobre a surdez do aluno participante da pesquisa:

( ) Já nasceu com surdez

( ) Foi adquirida após o nascimento

2. Se a surdez do aluno participante da pesquisa foi adquirida, informe o motivo/causa:

( ) Problema na gestação.

( ) Doença (rubéola, meningite etc).

( ) Algum acidente.

( ) Outro motivo.

3. A surdez do aluno participante da pesquisa é considerada:

( ) Leve.

( ) Moderada.

( ) Severa.

( ) Profunda.

( ) Não sei informar.

### **ETAPA 4**

---

APÓS-APLICAÇÃO DE ATIVIDADES: A próxima etapa da pesquisa “ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: implementação de estratégias específicas ao aluno surdo” será análise de como a família viveu esse processo, como foi capaz de acompanhar o(a) aluno(a) participante e qual(is) dificuldades teve.

1. Qual o seu parentesco com o participante da pesquisa? Requer resposta. Opção única.

( ) Pai. ( ) Mãe. ( ) Irmão/irmã. ( ) Outro.

2. Você é: Requer resposta. Opção única. ( ) Surdo(a). ( ) Ouvinte.

4. Qual a sua atuação quanto ao acompanhamento escolar de seu/sua filho(a)?  
Requer resposta. Opção única.

- ( ) Eu oriento as atividades escolares.
- ( ) Outra pessoa orienta as atividades escolares.
- ( ) Ele/ela faz as atividades sozinho(a).

5. Você faz uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no momento das atividades escolares com seu/sua filho(a) e nas interações familiares? Requer resposta. Opção única.

- ( ) Sim.
- ( ) Não.

6. Em qual situação você considera estar em relação à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? Requer resposta. Opção única.

- ( ) Possui ótimo domínio.
- ( ) Domino de forma regular.
- ( ) Pouco domínio.
- ( ) Não sei Libras.

7. Quais auxílios foram utilizados com maior frequência para orientar nas atividades desenvolvidas na pesquisa? Requer resposta. Múltipla escolha. Escolha até 2 opções

- ( ) Segui apenas as orientações das atividades (não recorri a outras ferramentas).
- ( ) Explicações repassadas nas aulas remotas através dos vídeos disponibilizados (acompanhado de áudios explicativos).
- ( ) Acompanhei a aula pelo Zoom para entender melhor as atividades e poder orientar.
- ( ) Procurei ajuda na realização das atividades (com a professora da turma).
- ( ) Procurei ajuda na realização das atividades (com a pesquisadora).

