



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Carla Alves Brazil Protasio

**Estudos sobre produção escrita em português como
segunda língua para surdos: o que revelam as pesquisas**

Rio de Janeiro

2017

Carla Alves Brazil Protasio

**Estudos sobre produção escrita em português como segunda língua
para surdos: o que revelam as pesquisas**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P967 Protasio, Carla Alves Brazil.
Estudos sobre produção escrita em português como segunda
língua para surdos: o que revelam as pesquisas / Carla Alves Brazil
Protasio. - 2017.
75 f.

Orientador: Alexandre do Amaral Ribeiro.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Surdos - Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição da segunda
língua – Teses. 3. Língua portuguesa - Escrita – Teses. I. Ribeiro,
Alexandre do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)-056.263

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carla Alves Brazil Protasio

Estudos sobre produção escrita em português como segunda língua
para surdos: o que revelam as pesquisas

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação em Letras da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Área de
concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 26 de setembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a. Dra. Rosa Marina de Brito Meyer
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, aos meus pais e filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo por conduzir-me a esta instituição e ir ao encontro do professor Alexandre do Amaral Ribeiro e de todos os demais professores que com conhecimentos preciosos contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Aos amigos feitos, também nesta instituição, todos foram importantes, muitas informações e experiências foram trocadas.

Gratidão a Daniel Brazil Protasio, que mesmo sem ter a dimensão do que o Mestrado representa, contribuiu muito para a chegada do momento da defesa.

Aos tesouros mais preciosos: Julia e Miguel. Por vocês, desistir tornou-se verbo inexistente na gramática da vida.

E por fim, porém, não menos importante gratidão a todos os demais familiares e amigos.

“Os olhos são completamente inúteis se a mente for cega.”
Emile Durkein.

RESUMO

PROTASIO, Carla Alves Brazil. *Estudos sobre produção escrita em português como segunda língua para surdos: o que revelam as pesquisas*. 2017. 75f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Atualmente muito se tem discutido sobre inclusão na sociedade e na escola. Nesse cenário, observam-se como questões centrais em torno das quais as discussões vêm se organizando, quando se trata da surdez, as relacionadas à adoção de uma perspectiva bilíngue de ensino e, sobretudo, ao ensino do português escrito. Por ser a inclusão de alunos surdos nas salas de aula regulares, de certa forma recente, é possível perceber as relações entre a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa como um campo de tensão. E, nesse sentido, por afetar direta ou indiretamente todos os níveis e graus de ensino, torna-se um campo produtivo tanto de investigação quanto de produção e divulgação de conhecimento. Nesta perspectiva, o presente estudo se propõe mapear, caracterizar e analisar a produção acadêmica brasileira das últimas décadas - de 1987 a 2016, na Produção textual em língua portuguesa como segunda língua para surdos, que tenha como foco a articulação entre surdez, técnicas e processos de aprendizagem da produção textual em português escrito por alunos surdos. Tomando como base a natureza descritiva da pesquisa, inspirada nos princípios da pesquisa do tipo estado da arte, este estudo se apoia, para tratar da surdez e da aquisição da língua portuguesa por surdos, nas contribuições de autores como Fernandes (2003), Quadros (1997), Skliar (1997); sobre a importância do signo para o estabelecimento da língua, se apoia em Peirce (1980), Vygotsky (1989) e Pottier (1978). Como fonte principal para a coleta de dados, utilizou-se a plataforma CAPES. Os dados e resultados revelam que boa parte da produção acadêmica sobre surdez e produção escrita de/para surdos se concentra na região sudeste. Chama a atenção o fato de a maioria das produções dos últimos anos estarem na área da Educação. É também evidente a necessidade do contexto bilíngue para a aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua para os alunos surdos, e uma formação de professores mais coerente com as necessidades desses sujeitos, sobretudo no que se refere à organização de experiências de aprendizagem mais significativas. Para isso, o uso de aparatos visuais, bem como, de novas tecnologias, aplicativos precisam ser mais bem explorados no ensino de português escrito para surdos.

Palavras-chave: Português escrito. Surdez. Texto.

ABSTRACT

PROTASIO, Carla Alves Brazil. *Studies on written production in Portuguese as a second language for the deaf: what researches reveal*. 2017. 75f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Much has been discussed about inclusion in society and at school. In this scenario, the central issues around which the discussions are organized, when it comes to deafness, are related to the adoption of a bilingual perspective of teaching and, above all, to the teaching of written Portuguese. In a way, the inclusion of deaf students in regular classrooms is recent and controversial that's why is possible feeling a tension space when one thinks the relations between the Brazilian Sign Language and the Portuguese language. And in this sense, because it affects directly or indirectly all levels and degrees of education, that's why it becomes a productive field for both research and production and dissemination of knowledge. In this perspective, the present study aims to map, characterize and analyze the Brazilian academic production of the last decades - from 1987 to 2016, in the textual production in Portuguese as a second language for the deaf, focusing on the articulation between deafness, techniques and processes of textual production in Portuguese written by deaf students. Based on the descriptive nature of the research, inspired by the principles of state - of - the - art research, this study is based on the contributions of authors such as Fernandes (2003), Quadros (1997), Skliar (1997); on the importance of the sign for the establishment of the language, is based on Peirce (1980), Vygotsky (1989) and Pottier (1978). As the main source for data collection, the CAPES platform was used. The data and results show that much of the academic production on deafness and written / deaf production is concentrated in the Southeast region. It is striking that most of the productions of the last years are in the education area. It is also evident the need of the bilingual context for learning the Portuguese language written as a second language for deaf students, and also the need of a teacher training more coherent with the needs of these subjects, especially regarding the organization of more meaningful learning experiences. For this, the use of visual devices, as well as new technologies, applications need to be better explored in teaching Portuguese written for the deaf.

Keywords: Written Portuguese. Deafness. Text.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Língua e Linguagem	22
Figura 2 -	Distribuição da Produção Acadêmica sobre Surdez no Período entre 1987 e 2016	42
Quadro 1 -	Distribuição da Produção acadêmica sobre Produção Textual de/para Surdos por Região e Área de concentração no período de 1987 a 2016	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	American SignLanguage
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
IC	Implante Coclear
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
L1	Língua Materna / Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MG	Minas Gerais
PR	Paraná
PB	Paraíba
PLE	Português Língua Estrangeira
PL2	Português como Segunda Língua
PL2E	Português como Segunda Língua para Estrangeiros
PL2S	Português como Segunda Língua para Surdos
PUC – Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SP	São Paulo
RS	Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	EDUCAÇÃO DE SURDOS: A QUESTÃO DO BILINGUISMO E DA INCLUSÃO	16
2	PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS E DESAFIOS	27
2.1	(Re)configurando temas e questões: língua de sinais, identidade surda, português escrito	29
2.1.1	<u>Língua de Sinais, cultura e identidade</u>	30
2.1.2	<u>Aquisição da língua de Sinais por Surdos</u>	30
2.1.3	<u>O contexto brasileiro da língua portuguesa: múltiplos interesses para a aquisição</u>	31
2.1.4	<u>Gallaudet – Universidade Modelo</u>	34
2.2	Os surdos e a escrita em língua portuguesa	35
3	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	37
4	PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS - O QUE REVELAM AS PESQUISAS?	41
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS.	70

INTRODUÇÃO

No Brasil, com a democratização da educação básica e a consequente obrigatoriedade do ensino, o acesso à escola, da educação infantil ao ensino superior, vem crescendo de forma significativa desde o início do século XX. Foram ampliadas e garantidas oportunidades de acesso à educação escolar para todos. Sem dúvida, os desafios impostos aos sistemas educacionais se avolumaram, pois a formação de professores e a proposição de formas de ensino/aprendizagem passaram a ser necessárias para o desenvolvimento do sistema educacional que se apresentava.

À medida que se complexificam as demandas por formas mais democráticas para a vida em sociedade, novas demandas são colocadas para a educação em geral e, especialmente, para a educação escolar. Na verdade, as políticas educacionais contemporâneas são chamadas a contribuir para uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Nessa direção, a atual política educacional brasileira tem como uma das frentes mais significativas a inclusão escolar de todas as crianças, inclusive as com deficiência. É possível encontrar, a esse respeito, a presença de uma vasta literatura que se ocupa em discutir a efetividade do chamado “paradigma da inclusão”, especialmente em termos da viabilidade de sua operacionalização. (PEREIRA, 1980; MANTOAN, 2003; GLAT, 1995)

Boa parte dessa produção acadêmica afirma que a inclusão nasceu nos países escandinavos, passou para os Estados Unidos e disseminou-se pelo mundo, culminando com a Declaração de Salamanca, em 1994, quando foi instaurado o novo paradigma, que deveria substituir o da integração, já ultrapassado. (BUENO, 2007, p.29)

Na citação, Bueno (2007) refere-se à produção acadêmica sobre o “paradigma da inclusão”. Nesse congresso internacional, muito se discutiu sobre inclusão, discussão produtiva que certamente contribuiu para os caminhos do processo de aquisição da língua portuguesa escrita pelos surdos.

De acordo com o texto original da Declaração, a população denominada “com necessidades especiais” não se limita às pessoas com deficiência, bem como não há referência ao termo “inclusão” e “educação especial”. E, pelo fato de a escola atual, na mesma proporção de sua construção histórica, não ter conseguido

incorporar com boa qualidade uma gama imensa de crianças e jovens com características orgânicas, psicológicas, sociais e culturais, a Declaração recomenda que sejam adotadas políticas educacionais que efetivem a incorporação de toda e qualquer criança, desde aquelas que possuem deficiência, até as que apresentam alguma necessidade temporária passando pelas minorias étnicas, pelos meninos de rua, pelas comunidades nômades etc. (BUENO, 2007)

No Brasil, os esforços iniciais em termos da adoção de políticas inclusivas, são evidenciados, sobretudo na década de 90, quando o bilinguismo se apresentou como possibilidade de um método educativo que pudesse aprimorar as relações entre surdo e ouvinte e adquirem concretude na LDB 9394/96, em seu capítulo V. Merece destaque nesse capítulo a determinação do atendimento educacional aos deficientes que deverá ser feito, preferencialmente, na rede regular de ensino. É importante assinalar, aqui, a proposição de uma nova concepção a respeito da educação e inserção dessas pessoas tanto na escola quanto na vida em sociedade. Sem dúvida, do ponto de vista da operacionalização das determinações legislativas, nem sempre as ações são céleres em termos do respeito e da promoção dos direitos das pessoas deficientes.

Após a LDB 9394/96, em 2001, a Resolução n. 02/CNE estabelece as diretrizes nacionais da educação especial, definida como modalidade das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil. CNE. Resolução n.20/01, Art. 3º.). A Resolução amplia o âmbito da educação especial a todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Especificamente em termos de inclusão de sujeitos surdos, o Decreto 5626/2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. De acordo com o Art. 2ª do Decreto,

[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (Decreto 5626 / 2005)

Com isso, estabelece-se a condição do surdo, e a partir de então passa a ser possível desenvolver estratégias para a convivência interativa entre surdos e ouvintes, ou pelo menos tentativas e consequente inserção social.

Em relação ao “[...] ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores” (Art.13).

Sobre o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para surdos, o Art. 22, parágrafo 1º do mesmo Decreto descreve como escola ou classe de ensino bilíngue “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Em 2015, é promulgada a Lei 13146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), [...] destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL. CNE. Resolução n.20/01)

Ainda de acordo com a Lei 13146/2015,

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

[....]

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

[....]

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, [...] os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita [...] os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

Considerados os aspectos legislativos que determinam, a partir de uma perspectiva bilíngue, o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para surdos, e reafirmando que a LIBRAS não substitui a língua portuguesa, o que se observa é um acentuado desconforto tanto por parte dos alunos surdos quanto dos

professores que com eles trabalham. Os alunos surdos, muitas vezes, resistem à necessidade de aprender a língua portuguesa por acreditar, equivocadamente, na autossuficiência da LIBRAS para a sua comunicação e inserção social. Os professores, face à inabilidade no trato com as especificidades dos modos de aprendizagem dos alunos surdos, denunciam fragilidades didático-metodológicas em termos da proposição de estratégias de trabalho com produção textual, por exemplo, mais significativas. Portanto, um processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa associado a reflexões sobre metodologias aplicadas circunda o tema: sobre aprendizagem de uma segunda língua pelo surdo. Em meio a um emaranhado de críticas, insatisfações e denúncias, considera-se pertinente indagar se a produção acadêmica tem contemplado a questão da produção textual de alunos surdos. Parte-se da ideia de que, sendo o meio acadêmico um *lócus* privilegiado de produção de conhecimento e de busca de reflexões e respostas para as novas demandas da sociedade, é possível mapear as tendências que organizam o conhecimento nesse campo. Também, acredita-se que pensar sobre e a partir da produção acadêmica contribui para revisitar aspectos relacionados, por exemplo, a conteúdos da formação, de modo a torná-los mais efetivos.

Dito isso, esta pesquisa de natureza bibliográfica, inspirada nos estudos denominados “estado da arte”, tem como objetivos identificar, sistematizar e discutir a produção acadêmica sobre a produção textual em português como segunda língua por surdos. Abordam-se, também, questões sobre inclusão relacionadas ao processo de aquisição e aprendizagem da escrita em língua portuguesa pelos surdos. Como universo da pesquisa inicial elegeu-se a produção acadêmica dos Programas de Mestrado e Doutorado, oferecidos por todo o território nacional.

Do ponto de vista do seu desenvolvimento, este trabalho se organiza em 4 capítulos. O primeiro capítulo apresenta um panorama geral da pesquisa, da concepção e definição do foco e dos objetivos aos encaminhamentos metodológicos adotados.

O segundo tem como objetivo principal oferecer um breve panorama da educação dos surdos no Brasil e os fundamentos que levaram ao bilinguismo como estratégia de fortalecer a identidade surda.

O terceiro capítulo se ocupa de encaminhar a questão do português escrito como segunda língua para surdos, assinalando suas especificidades linguísticas e seus desafios políticos, culturais e identitários.

O capítulo quatro se ocupa em detalhar os encaminhamentos metodológicos adotados, especificando as categorias investigadas e as formas de organização e análise dos dados.

Por fim, no quinto capítulo, apresenta-se a análise de dados e em seguida apontam-se algumas conclusões que emergem não apenas dos dados e resultados, mas do trabalho como um todo de modo a contribuir para a proposição de novos estudos sobre o campo e tema tratados ao longo da dissertação.

1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: A QUESTÃO DO BILINGUISMO E DA INCLUSÃO

Este capítulo mapeia algumas questões relacionadas ao bilinguismo no âmbito da educação dos surdos. O mapeamento dessas questões permite maior clareza do que é apresentado neste estudo – a produção textual em língua portuguesa de alunos surdos. Na verdade, aqui, bilinguismo está referido à necessidade, indicada legislativamente no contexto brasileiro, de diálogo permanente e concomitante entre a LIBRAS e a língua portuguesa escrita.

Ainda persiste a postura de que o surdo precisa ser “reconstruído” para o meio do ouvinte, como se isso fosse a porta de entrada para este surdo ser aceito nos vários segmentos da sociedade. Atestando estas duas facetas que existem na educação dos surdos, onde uma confere a mudança sociocultural do surdo para adaptação à vida em sociedade com o ouvinte e a outra onde o surdo apresenta-se como de fato é, e a partir daí inicia-se a interação entre surdos e ouvintes. Lane (1992) critica a chegada do surdo à escola, e questiona o bilinguismo:

Após ter avaliado as suas capacidades e as ter rotulado, o audiologista entrega a educadores especiais a criança surda, mas saudável, que, entretanto, se tornou uma criança doente; a criança é agora rotulada com um modelo de enfermidade, de doença, tendo adquirido uma segunda personalidade, a que está descrita no *dossier* de acompanhamento. Geralmente, a tarefa do educador não é educar, é encontrar um tratamento educacional para aquilo que o otologista e o audiologista não conseguiram tratar: o insucesso de a criança aprender inglês. Foi identificada uma diferença, mas começa uma intensa campanha para acabar com ela. [...] os surdos são vistos como pessoas que pertencem ao mais baixo escalão de desenvolvimento: concreto no pensamento, linguagem pobre, desintegrado, imaturo, moralmente atrasado. (LANE, 1992, p.54)

Estas palavras não parecem atuais, pois representam a postura de “reconstrução” do surdo para o meio ouvinte, quando na verdade, o que precisa ser reconstruído é o projeto educacional destinado ao surdo, e isso precisa ser conquistado.

Educação bilíngue para surdos não é apenas incluir a língua brasileira de sinais como recurso a facilitar a aquisição de conteúdos, não é tornar o surdo um sujeito apenas exposto a duas línguas, como se isso se configurasse um projeto bilíngue. A diferença cultural ainda é motivo de discussão entre os que se envolvem

com o tema. O que se propõe é reflexão sobre o processo educacional do surdo, não apenas no sentido pedagógico, mas no que se refere ao indivíduo e seu desenvolvimento como tal, como indivíduo realizando-se a si próprio em sociedade. (FERNANDES, 2003).

Em contraponto aos projetos de aplicação de uma educação bilíngue efetiva, no qual o bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de outra língua, como mero instrumento de comunicação, o bilinguismo começou a sua história com objetivos bem diferentes; pouco reflexivo e esvaziado quanto ao processo de construção do conhecimento. Não havia a preocupação com a inclusão priorizando as trocas culturais, havia certa imposição sem a exigência em sala de aula, inicialmente a preocupação era ter acesso à língua portuguesa para os ouvintes conseguirem se comunicar com os surdos, o foco era o ouvinte.

As nomenclaturas L1 (língua materna) e L2 (segunda língua) efetivam a aplicação das práticas de uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína. Inicialmente, na perspectiva do bilinguismo, o surdo não precisava almejar uma vida semelhante à do ouvinte, podendo assumir sua surdez, já que nesta filosofia a língua de sinais não deixava de ser uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito surdo com seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social. Goldfeld (1997, p.38) caracteriza o bilinguismo na seguinte forma:

[...] o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da comunicação total.

O bilinguismo, como método de aquisição de aprendizagem linguística, pode fazer com que os surdos definam e assumam a surdez de fato. Apropriam-se da sua língua, identificam-se com possibilidades reais de aprender uma nova cultura e a língua dessa nova cultura, de uma forma intercultural, em que este interculturalismo fomenta identidade própria e troca com outras sociedades.

O bilinguismo não foi a filosofia primeira na busca de intervenção na educação dos surdos. Ao longo da história da surdez, três filosofias educacionais se

destacaram na educação dos surdos, e continuam presentes em maior ou menor intensidade nas instituições que atendem pessoas com deficiência auditiva. Desse modo, de acordo com (DORZIAT, 1997, p.13)

[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo.

Até o final do século XV não havia escolas para surdos, e estes eram considerados incapazes de aprender. Em meados do século XVI um conjunto de princípios prometia ajuda educacional e social para os surdos, afirmando que estes podiam ser seres pensantes, capazes de compreender símbolos gráficos ou combinações de símbolos associados a objetos ou figuras que os representassem. Assim, no início de 1555, surgiu a educação oral para crianças surdas. Algumas crianças surdas de famílias nobres aprenderam a falar e a ler para poderem ser conhecidas como pessoas nos termos da lei e herdar títulos e propriedades de suas famílias.

Nos Estados Unidos, em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet junto com Laurent Clerc fundaram o Asilo Americano para educação e instrução dos surdos, atual Universidade de Gallaudet. Nesta época, houve uma grande valorização e aceitação da língua de sinais, aumentando o número de surdos alfabetizados na França, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo.

No ano de 1880 acontece o Congresso Internacional de Educadores Surdos, em Milão, onde foi depreciado o uso da língua de sinais. Segundo Skliar (1997) esse congresso não contou com a participação, tampouco com a opinião dos surdos, educadores ouvintes impuseram a superioridade da língua oral sobre a de sinais, sendo então decretado que a língua dos ouvintes deveria ser o único objetivo no ensino dos surdos. E com essa decisão enquadra a surdez em um modelo clínico terapêutico, impondo uma visão patológica e déficit biológico, deficiências que serão reparadas através das estratégias e recursos educacionais do Oralismo. Dorziat (1997, p.16) esclarece que a concepção do Oralismo visa à integração dos surdos, na comunidade de ouvintes, condicionando-os ao aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral. Neste caso considera-se que, para a boa comunicação, a pessoa com surdez deva oralizar bem, sendo o principal objetivo, fazer reabilitação

da criança surda em direção à “normalidade”, à “não surdez”. Seria relevante pensar que os surdos possuem cordas vocais, certamente bem formadas em sua grande maioria, mas oralizar bem vai implicar na perfeita funcionalidade dos demais sentidos.

As metodologias utilizadas no oralismo se justificam por pressupostos e práticas diferenciadas, mas unem-se no fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável e efetiva de comunicação do surdo.

Nos anos 60, ocorreu nos Estados Unidos um novo movimento fruto da insatisfação com os resultados obtidos na educação de surdos, retomando as concepções que utilizavam a língua de sinais, enfatizando, nesse primeiro momento de transição, a comunicação total, sobretudo nas décadas de 70 e 80.

Há que se considerar que o grande mérito dessa concepção fosse a possibilidade de deslocar a língua oral como o grande e principal objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. O sujeito com surdez deixa de ser visto como portador de “patologia”, e passa a ser considerado como pessoa capaz. O principal objetivo da Comunicação Total vai consistir na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez e entre este e os demais sujeitos.

Os maiores benefícios da comunicação total residem no fato de que esta encoraja a aceitação da criança surda como uma pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes, reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez.

Autores como Sanchez (1990) e Dorziat (1997) dizem que o grande problema desta filosofia é a mistura de duas línguas (português + língua de sinais), o que resulta numa terceira modalidade que é o português sinalizado, onde ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua na outra. Essa prática recebe o nome de bimodalismo e inviabiliza o uso adequado da língua de sinais. Dorziat (1997, p.16, assim se refere a essa problemática:

[...] como não existem na língua de sinais componentes da estrutura frasal no português (preposição, conjunção, etc.), são criados sinais para expressá-los. Além disso, utilizam-se marcadores de tempo, de número e de gênero para descrever a língua portuguesa através de sinais. A isto se chama português sinalizado. Outra estratégia utilizada pela comunicação total é o

uso de sinais na ordem do português, sem, no entanto, usar marcadores, como no português sinalizado. O que existe em ambos os casos é um ajuste da língua de sinais à estrutura da língua portuguesa.

Sabe-se que cada língua possui sua estrutura de formação e ordem sequencial dentro do entendimento desta língua e do seu mecanismo de uso. Parece confuso se utilizar de duas estruturas linguísticas para resultar em uma terceira língua. Na verdade, no caso do bidualismo não há apreensão estrutural profunda de nenhuma das línguas, já que se lança mão das duas para travar comunicação interativa.

A conclusão que (DORZIAT, 1997) levanta acerca da funcionalidade do método, do uso da comunicação total é que a concepção através de seus procedimentos comunicativos serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos com surdez. A partir da efetivação de discussões acerca das práticas até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge o bilinguismo como filosofia educacional considerando que a língua oral insuficiente às funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, é possível afirmar que as línguas de sinais são o objeto facilitador do aprendizado pelos surdos, assim como da língua oral. Na instauração real do bilinguismo, a língua de sinais é importante e imprescindível por possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressão de forma plena e segura; e assim a língua oral ou escrita, em português será ferramenta para a comunicação com o meio.

Em se tratando das filosofias educacionais, pode-se dizer que as possibilidades de comunicação dos surdos passam por um período de transição entre as ideias oralistas e aquelas que têm se baseado na utilização da LIBRAS. Fica elucidado a aquisição de uma língua primordial para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e afetivo de qualquer ser humano e que a melhor forma de aprender a usar seus instrumentos de forma consciente e transformadora é através da mediação ativa entre seus usuários.

Por exemplo, jovens que estudaram em escola especial bilíngue tendem a se identificar profundamente com a comunidade e a cultura surdas. Isso ocorre porque o bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também

em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento (SKLIAR, 1997).

O signo linguístico como unidade do pensamento linguístico será apresentado com algumas definições distintas, mas que se complementam. Há diferenças de significado e de uso das palavras língua e linguagem que por vezes são entendidas como sinônimas, mas na verdade não o são. Linguagem pode ser definida como um sistema de comunicação natural ou artificial que se refere a qualquer meio de comunicação como a expressão facial, a forma de vestir, as reações do organismo, estas por estímulo do meio, pelo pensamento ou por aspectos fisiológicos. Tudo aquilo que provoca sensações, onde os sentidos são ativados, ou se mais de um sentido for acionado, tem-se assim, linguagem.

A música é linguagem, assim como o animal possui linguagem, a qualquer sinal diferente, o corpo “fala”, e isso também é linguagem, as línguas orais-auditivas e espaço-visuais também. Com isso, pode-se perceber que linguagem é um sistema maior que abarca uma gama de sinais verbais e não-verbais que dentro das especificidades representa troca com o meio: a linguagem corporal, a linguagem animal, a linguagem espaço-visual são possibilidades de comunicação.

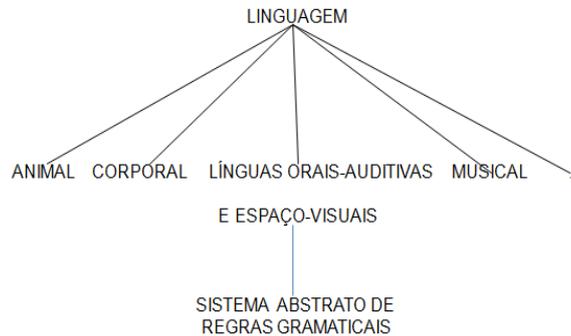
Já o conceito de língua é mais limitado e restrito. Língua é um tipo de linguagem e é definida como um sistema abstrato de regras gramaticais. Este conceito identifica e insere a língua a um conjunto de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos seus diversos planos como o dos sons, o da estrutura, o da formação, o da semântica, o da estrutura frasal, o da contextualização e o do uso. (FERNANDES, 2003 p.16)

Até aqui, o que foi exposto com a finalidade de apresentara língua como um instrumento de ato comunicativo que permite as trocas linguísticas.

Ainda fazendo referência à surdez, a LIBRAS, por exemplo, pode ser apresentada como língua por possuir os requisitos que a definem, já que se trata de um conjunto de regras gramaticais em sua constituição e a troca linguística acontece através de combinados linguísticos entre os usuários.

O esquema abaixo apresenta os lugares e usos adequados aos termos linguagem e língua:

Figura 1- Língua e Linguagem



Fonte: FERNANDES, Eulália. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003, p-17.

Com apoio do quadro, pode-se afirmar que língua é uma forma de linguagem, já que é um tipo dentre os diversos meios de comunicação. Já a linguagem não é um tipo de língua, possui um conceito mais amplo. Portanto,

[...] para o ouvinte, ouvir é provavelmente, o principal meio de processamento de entrada para a seleção das regras gramaticais de uma língua. Devemos, no entanto, evitar a suposta premissa de que este é o único meio, ou melhor, mesmo no caso dos ouvintes (FERNANDES, 1990)

O esquema a cima deixa clara a diferença entre língua e linguagem, dentro da linguagem existe uma infinidade de possibilidades comunicativas, não verbais e verbais e a língua é uma dessas possibilidades.

Uma pessoa que não conheça língua alguma, ainda assim possui linguagem, uma vez que tem capacidade de se expressar, podendo ser por meios não verbais, por gestos, desenhos, cores... E partindo do pressuposto de que o termo “verbal” se refere à palavra, esteja ela em sua modalidade oral-auditiva ou gestual-visual, pode-se tratar a língua de sinais como um tipo específico de linguagem verbal.

No caso da surdez, a ausência da audição priva o surdo da percepção e da identificação da voz humana, o que o impede de adquirir naturalmente a linguagem oral. Desta forma, os conhecimentos linguísticos desse indivíduo podem apresentar deficiências no que se refere ao domínio de suas estruturas. As inquietações provocadas pela necessidade de ser e estar no mundo, juntamente com a postura dos homens frente ao desenvolvimento em sociedade, leva ao sentimento de pertencimento a um organismo social, e para tanto, a integração e a inserção do

surdo no cotidiano de todo e qualquer núcleo, é tarefa importante. A dificuldade do surdo em adquirir linguagem nos primeiros anos repercute em seu desenvolvimento mental, emocional e na própria integração social. Desse modo:

O significado da surdez está ligado à ausência de linguagem comum à maioria, sobretudo não se podem negar características próprias à comunidade surda, sob o risco de negar recursos de integração. (FERNANDES, 1990, p. 162)

As línguas são orais-auditivas quando a forma de recepção não-escrita é a audição e a forma de reprodução não escrita é oralização como o português, por exemplo. As línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual, como exemplo de todas as línguas de sinais. E tanto o português como a língua de sinais, são línguas naturais dos ouvintes e dos surdos respectivamente. Naturais porque são adquiridas através do grupo social em que vivem e nascem.

A língua brasileira de sinais possui estrutura diferente da estrutura da língua portuguesa, o que as intitula e dão o status de língua. Fernandes (1990) fala das diferentes línguas de sinais:

É importante ressaltar que não existe apenas uma língua de sinais em todo o mundo, mas tantas quantas comunidades linguísticas existirem, como é o caso das línguas oralizáveis (FERNANDES, 1990)

As línguas são distintas por suas estruturas, cada uma se constitui segundo convenções acordadas entre os usuários. Por exemplo, a LIBRAS é diferente da ASL (*American Sign Language*) assim como a estrutura do inglês é diferente da estrutura do francês, contextos linguísticos diferentes. Possuindo estrutura sequencial diferente, certamente está se referindo a línguas distintas.

Não é difícil fazer ligação à linguagem e ao pensamento sem que estes tenham e façam sentido. Em todas as línguas as estruturas possuem ordem determinada, ordem que vai representar alguma mensagem portadora de sentido, e o sentido está diretamente ligado ao significado que é o componente que dá sentido a qualquer ato comunicativo como se o significado fosse o ponto de partida que permitisse ligar os pontos dos vértices de um quadrado, por exemplo.

A base do conceito de significado está diretamente vinculada ao conceito de signo, que é uma das referências básicas para a compreensão de teorias que tratam do estudo da aquisição da linguagem e, no caso do estudo em questão, a língua portuguesa escrita por surdos. Importante dizer que este tema é aqui abordado pela importância do conceito sobre significado e do significante para o desenvolvimento da escrita.

Autores como Peirce (1980), Vygotsky (1989), Saussure (1972) e Pottier (1978) abordam o signo linguístico de forma que este precise ser ensinado a partir de contexto e significação de determinada uma imagem ou contexto que é fundamental para uma língua se desenvolver. A necessidade do convívio entre surdos e ouvintes com a finalidade de adquirir proximidade a ponto de aprenderem, por exemplo, os contextos em que determinadas estruturas são utilizadas, e aí a imagem da palavra, ou a imagem em fotos, cartazes, aplicativos, enfim, a imagem como proposta de sedimentação da memória, a imagem sobre o que se fala contribui muito para a contextualização.

Na verdade, é a escrita em língua portuguesa por surdos que precisa ser ensinada a partir de contexto e significação, favorecendo e esclarecendo significados, utilizando-se de imagens. Por isso a importância de levantar o signo linguístico que é social e se estabelece segundo interpretações pessoais ou de um grupo. Assim como a aprendizagem da língua portuguesa por surdos tem certas dificuldades de concretização por questões sociais e de identidade que estes dois grupos enfrentam, cada um interpreta o mundo segundo suas convicções. E assim como o signo é social, a escrita em língua portuguesa pelos surdos (ambiente da pesquisa) é ferramenta de interação entre surdos e ouvintes, e, para que a interação aconteça é preciso um combinado mínimo para estabelecer comunicação. Tal combinado é o acordo entre as gramáticas da língua de sinais pelos ouvintes, assim como da língua portuguesa pelos surdos. Importante dizer que para estabelecer comunicação é preciso haver troca linguística e disponibilidade para lançar mão de regras e estruturas da outra cultura, da outra língua.

A respeito da significação, do sentido social das palavras em uso, Saussure (1972) definiu signo como a união entre significante (imagem acústica ou cadeia sonora) e significado (sentido); a palavra ou expressão só pode ser considerada signo se apresentar significante e significado, que são indissociáveis. Nesta

concepção não há palavra sem significado nem significado sem palavra. O signo é social, porque as palavras de uma língua pertencem a uma comunidade linguística, não cabe a um único indivíduo modificar o significante ou seu significado, já que os signos são aceitos e usados por uma comunidade linguística, e ao indivíduo cabe apreender estes signos e utilizá-los em sentido (significado) convencionado e estabelecido pelo meio social expor sua estrutura sonora (significante). (SAUSURRE, 1972).

Peirce (1980) também parte do princípio de que o signo é social, mas adiciona à sua teoria a interpretação individual. O que quer dizer que embora o signo seja social, arbitrário e imutável, em princípio, o indivíduo segundo seus processos pessoais e mentais com as influências recebidas do meio, mais o percurso histórico atravessado por este indivíduo, pode ter interpretação própria de cada signo. Tal concepção será chamada por Peirce de “interpretante”. Com a teoria do “interpretante” tornou-se possível dialogar com a proposta de estudo constante da presente pesquisa para o desenvolvimento da escrita funcional e contextualizada da língua portuguesa por pessoas surdas, uma vez que é possível fazer interpretações diversas do mundo que os cerca.

Apesar de a noção do interpretante do signo ser subordinada a uma ideia geral e social, como alguém sobre um lugar e cada interpretante fazer uma imagem particular deste lugar, será possível com imagens e palavras descrevê-lo e ambientar da forma mais genuína possível, para que os interpretantes saibam do que está sendo falado.

As teorias até aqui apresentadas justificam a necessidade de intensificação no estudo e pesquisa que abordem e analisem temas que circundem a técnica, bem como métodos de desenvolvimento da produção textual por surdos em língua portuguesa. Assim como o direcionamento ao uso específico de gêneros textuais para a escrita contextualizada como ferramenta que pode obter ganhos no objetivo de significar bem o que se propõe escrever e trocar com o par linguístico.

Pottier (1978), por exemplo, deixa muito claro que não admite o conceito do signo fora de um contexto. Com essa linha de pensamento, mais uma vez, vem à tona a contribuição para a assertiva do uso de um gênero textual para fim de contextualização da produção escrita assim como para o processo da aquisição desta escrita. Pottier (1978) dialoga com Sausurre (1972), porque o signo está

sujeito a interpretações vindas dos processos mentais de cada indivíduo, o que o faz concordar com Peirce (1980), mas todas as possibilidades só podem ser identificadas no contexto verbal em que este indivíduo se encontra. Isto porque diferenças de sentido podem ser ilimitadas em razão do contexto, por isso a necessidade de interação e contextualização para o estabelecimento de uma língua. Fernandes (2003, p-19) exemplifica o caráter ilimitado do sentido, quando não contextualizado:

De fato, se considerarmos as seguintes frases: ' Há pouca luz na sala' e 'Você é minha luz da vida', o significante 'luz' é o mesmo, mas o significado é diferente em cada uma das frases. Para Pottier, neste caso, trata-se de dois signos: no primeiro exemplo, o signo é formado pelo significante 'luz' e o significado 'claridade', no segundo exemplo, o signo é formado pelo significante 'luz' e o significado 'razão/sentido'. (FERNANDES, 2003, p.19)

Com isto posto, é possível ser assertivo na afirmação de que o desenvolvimento dos processos cognitivos interfere de modo a refletir que o significado (sentido) de um significante (o vocábulo, em si mesmo, a imagem acústica) se altera para o indivíduo de acordo com o desenvolvimento de seus processos cognitivos; teoria de Vygostky (1989), que dá ao signo uma função intrinsecamente ligada ao indivíduo. Não ignora a função social do signo, mas admite, como princípio, que para o indivíduo, o significado das palavras evolui.

Em síntese, é possível apresentar o conceito de signo como o somatório dos conceitos dos autores citados, e com isso, relacionar o papel da linguagem, mais especificamente da língua não só como meio de comunicação, mas também, como um dos principais instrumentos de desenvolvimento dos processos cognitivos, e por certo do pensamento do ser humano.

2 PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS E DESAFIOS

Este capítulo se ocupará de encaminhar a questão do português escrito como segunda língua para surdos assinalando suas especificidades linguísticas e seus desafios.

A realidade educacional em geral e mesmo da educação escolar, atualmente tem se apresentado com questões das mais diversas, no entanto à sala de aula regular, foi proposta a inclusão. Acontece que a maioria dos surdos não domina a língua portuguesa como meio de comunicação e, portanto, também não como instrumento do pensamento.

É sabido que a língua é um dos principais instrumentos de identidade de um indivíduo, com isso pode-se afirmar que a língua de sinais identifica a comunidade dos surdos, do mesmo modo que uma língua oral-auditiva identifica cidadãos ouvintes de uma comunidade linguística, portanto, são diferentes, mas o convívio é possível.

O estranhamento coloca à mostra os preconceitos, a superficialidade e as fragilidades do discurso de uma educação para todos. Esse estranhamento é necessário e pode ser positivo, sem que provoque o afastamento entre surdos e ouvintes. Ao contrário do que se pensa, aproximar-se facilita a familiarização, apreender o estranho, sem que seja preciso impor ou incorporar esta diferença, muito menos impor o que se considera normal, na verdade, apreender o outro é tarefa facultada e desejável por todos como caráter formador. Skliar (2005, p.-102), por exemplo, em suas contribuições de modelo socioantropológico, privilegia as diferenças culturais em contraposição ao modelo clínico-terapêutico, que focaliza a diferença como defeito do sujeito. Essa nova forma de compreender as diferenças humanas reconhece os surdos como “uma comunidade linguisticamente minoritária caracterizada por compartilhar de uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios”. Com isso, a surdez passa a ser um traço cultural e não mais olhada como um limite ou um defeito (CORCINI, 2005).

A interação surdo-ouvinte torna esse encontro mais complexo, especialmente quando a proximidade acontece sem que ambos compartilhem uma ferramenta de linguagem comum. E talvez, visando o acesso ao conhecimento e à inclusão como

estratégias para minimizar os preconceitos entre quem escuta e aquele que não, os recursos visuais possam enriquecer e dar vida consistente à interação surdo-ouvinte, ampliando assim o leque de possibilidades. Azeredo (2007) fala das múltiplas tarefas comunicativas:

Em termos práticos, conhecer uma língua pode significar, por exemplo, ser capaz de usá-la para pedir e obter uma informação. Em termos ideais, significa ser capaz de servir-se dela para executar, com desembaraço e êxito, as múltiplas tarefas comunicativas inerentes ao convívio social. (AZEREDO,2007, p.38)

Adquirir uma língua é algo similar ao passaporte que permite entrar em outros países. A língua abre portas para novas possibilidades de interação, aqui neste estudo, a situação é a escrita portuguesa pelos surdos.

O surdo brasileiro vive em uma sociedade onde sua língua, a língua brasileira de sinais, LIBRAS, é executada por um subgrupo dentro de um grupo de falantes do português oral e escrito. Fala-se ou escreve-se em função daquele por quem se quer ser compreendido, e, analisando-se o cenário brasileiro para a realidade dos surdos, a escrita pode ser universo comum entre surdos e ouvintes.

Apenas aprende-se de fato o que é percebido como necessário e útil, e assim é a língua. O brasileiro ouvinte nasce em ambiente onde geralmente aprende a língua natural, aquela que uma criança aprende no convívio familiar, esta língua torna-se objeto privilegiado porque é o meio coletivo básico e comum do seu grupo discursivo. Após o período de aquisição, cada pessoa conhece sua língua e sabe usá-la de acordo com suas necessidades comunicativas regulares e cotidianas.

Quando este fato ocorre como primeira língua de contato do indivíduo, trata-se como língua materna. Os interesses linguísticos que surgem após este primeiro advento podem-se dar como segunda língua.

Todos os indivíduos têm domínio da modalidade oral – ou gestual, no caso dos surdos – de sua língua nativa adequado às necessidades comunicativas de seu dia a dia. Essa habilidade primária sofre variações escritas e/ou orais, e certamente, a escrita por ser transmitida pelo homem como substituto da fala, aos poucos ganha identidade própria e se multiplica em formas complexas de expressões. Segundo Azeredo (2007 p.66):

A escrita passa a ser: um extraordinário instrumento de materialização e preservação da memória; um poderoso recurso de armazenamento de ideias e conhecimentos; um eficiente meio de propagação destes no espaço e um campo elástico de experimentações e recriações da expressão verbal.

A escrita é o registro de um pensamento, com ela é possível comunicação, assim como com a oralidade. No caso surdo, escrever passa a ser um registro de interação entre surdos e ouvintes.

A qualidade do convívio social depende exclusivamente do domínio da palavra em múltiplos usos e formas, e no caso dos surdos, esta pesquisa pretende enfatizar a escrita como uma das formas efetivamente útil e comum para com os ouvintes.

E aprender uma língua, seja materna ou estrangeira, é aprender a relacionar-se com o propósito de partilhar com o outro, referências das mais diversas. Azeredo (2007, p. 33) atesta:

[...] é certo afirmar que a linguagem humana é um fenômeno de natureza múltipla, no qual interagem fatores biológicos, psicológicos, culturais, sociais e formais.

Na área da surdez, esta afirmação se consolida quando se pensa em inclusão em contexto bilíngue. A oralidade é a questão interacional do surdo, no entanto mais que uma língua, as relações que irão ser travadas entre ouvintes e surdos determinarão a apreensão da língua. Ter uma base linguística é fundamental para as trocas que serão necessárias quando da aprendizagem desta língua.

2.1 (Re)configurando temas e questões: língua de sinais, identidade surda, português escrito

Este item apresenta, rapidamente, alguns temas e questões que compõem o mosaico onde se inscrevem as tensões que envolvem o que se investiga neste estudo – a produção textual de/para surdos, a saber: língua de sinais, cultura e identidade; aquisição de língua de sinais por surdos; o contexto brasileiro da língua portuguesa; Gallaudet, universidade modelo.

2.1.1 Língua de sinais, cultura e identidade

Língua e cultura são inseparáveis, pois em situações interacionais entre pessoas de línguas e culturas distintas, as estruturas destas línguas podem sofrer alterações segundo interpretações características de cada cultura, fato que pode confundir aquele que aprende a segunda língua, por exemplo.

Entre surdos e ouvintes este estranhamento cultural e de identidade acontece. É recorrente em situações em que o surdo precise marcar sua situação, sua condição identitária e cultural, à contraposição de exemplos de construção em libras e construções em língua portuguesa escrita. O exemplo dado em Ribeiro (2015, p. 36) ilustra a situação:

[...] chamou atenção por trazer à tona uma questão psicocultural para além de estrutural: 'surdo' – sentir diferente, construção em que 'surdo' aparece sujeito da oração, assumindo características de um substantivo.

A surdez é a essência do surdo, e no exemplo a cima é a questão psicossocial alterando as estruturas da língua.

Os surdos sustentam a máxima que diz: “ele não sente como eu”, e por estas questões psicológicas e sociais, o aluno surdo aprendiz de segunda língua constitui a surdez como sendo a sua essência, o que explica a forma de construção substantivada. Para o ouvinte não é difícil conceber a surdez como um estado físico, um atributo adjetivado podendo ser aplicado sem restrição aos indivíduos.

Com isso é possível perceber que a maneira como o indivíduo se percebe no mundo interfere na representação das construções discursivas e nos usos linguísticos. Por isso, a existência de uma língua se justifica pelas interações que proporciona e pela representatividade através das práticas sociais, que na verdade nada mais será que a própria cultura.

2.1.2 Aquisição da língua de sinais por surdos

Atender às necessidades naturais e preservar os direitos do indivíduo é atitude necessária em qualquer ambiente de educação. Assim, propiciar ao surdo a

aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer a este surdo um meio natural de aquisição linguística, já que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo assim, da audição para ser adquirida. Sem esta possibilidade, todos os meios de introdução de um mecanismo linguístico serão não-naturais, e será despendido esforço desnecessário, podendo ainda prejudicar o desenvolvimento natural. Assim:

[...] do ponto de vista sociocultural é direito do indivíduo surdo ter acesso ao instrumento linguístico característico da comunidade à qual naturalmente pertence. (FERNANDES, 2003, p.- 31)

A língua oral-auditiva, que serve como meio de comunicação da comunidade ouvinte, deve ser aprendida como segunda língua, preservado o domínio da língua de sinais que garante a comunicação eficaz, e também, o instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos, indispensável na tenra idade.

Uma postura de educação como o bilinguismo com as crianças surdas admitindo a língua de sinais como primeira língua e a oral-auditiva como segunda, isso garantirá a aquisição natural atendendo ao desenvolvimento linguístico e cognitivo normal da criança e permitindo a aquisição da segunda língua com maior facilidade.

Nessa perspectiva bilíngue, o presente estudo se apoia na proposta de que a escrita em língua portuguesa pelos surdos seja produtiva em significado dentro de um ambiente de relações interpessoais, através de mídia eletrônica com o apoio das palavras escritas, das imagens e vídeos através do apelo por trocas comunicativas entre pares linguísticos.

2.1.3 O contexto brasileiro da língua portuguesa: múltiplos interesses para a sua aquisição

O português, em contexto internacional, é uma língua que já não é somente ferramenta de comunicação para aqueles que a utilizam como língua materna. Hoje é língua de interação, língua social dos que têm interesse econômico, social e cultural; por isso aprendem e a utilizam em proporções cada vez maiores.

O surdo é detentor de outra língua materna, que não o português falado e escrito por um número muito maior de brasileiros; o surdo bilíngue detém a língua brasileira de sinais: a LIBRAS, como sua língua primeira, mesmo nascido em pátria brasileira. Por esta razão o surdo precisa estabelecer comunicação entre seus pares, precisa desenvolver entre surdos e ouvintes uma linguagem comum, já que coexistem em uma mesma sociedade linguística, porém com línguas distintas. Diz-se apenas sociedade linguística porque os surdos possuem características culturais e sociais distintas das dos ouvintes. Por isso, talvez alguns autores comparem os surdos como estrangeiros.

As línguas de sinais se referem a estruturas linguísticas utilizadas por surdos na expressão e elaboração do pensamento na comunicação, sendo línguas naturais que apresentam especificidades próprias devido à restrição de ordem estrutural. Cada país, cada comunidade surda tem em sua língua de sinais, uma gramática própria constituída, com estruturas sintáticas, morfológicas, semânticas e fonológicas específicas e que sua característica linguística se diferencia da língua oral de contato. (FERREIRA BRITO, 1986)

Com estas distinções, a língua de sinais se dará como língua materna (L1) dos indivíduos surdos tendo a língua portuguesa um papel de segunda língua (L2). Quando aprendemos uma L2 temos o objetivo de nos comunicar com outras pessoas para o exercício da fala, da leitura, e da escrita. (SABANAI, 2008)

Em textos escritos por estrangeiros que adquirem o português como segunda língua (aqui se entende surdo como estrangeiro na segunda língua), grandes semelhanças também são percebidas em textos escritos por surdos brasileiros, mas condições como o tempo de exposição à língua, a instrução formal, bem como a imersão cultural são condições que decidem a qualidade do desempenho dos aprendizes no uso da língua portuguesa. Junto a isso, para os surdos, aprender a nova língua significa aprender a ler e escrever para se inserir na sociedade como um indivíduo que entende o grupo majoritário no qual também está inserido.

Tanto os indivíduos surdos como os ouvintes, quando da aquisição da segunda língua, tendem a transferir a estrutura de sua língua materna para a língua que estão aprendendo, utilizando propriedades da sua primeira língua e da língua alvo, articulando o que se chama de interlíngua (SALLES, 2003). O aprendiz faz generalizações utilizando características e aspectos da língua materna, criando

regras próprias para a construção da língua alvo, e por esta razão, é possível considerar o surdo como um estrangeiro. Quadros (1997) em relação à interlíngua criada no processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa, por crianças surdas, assim como adultos surdos aprendizes, não mais apresentarão um sistema que reproduza fielmente a primeira língua, mas ainda assim, esta língua de interseção não dará imagem significativa da segunda língua, a língua alvo.

A interlíngua, apesar de não ter características da língua materna do aprendiz, seus estágios também representam um sistema linguístico fechado, com regras próprias encaminhando-se à produção da segunda língua. Vai apresentar regras e hipóteses que circundam características de outra língua que já não é mais a primeira.

Aprender uma língua, seja materna ou estrangeira é aprender a relacionar-se com o outro a fim de compartilhar com ele um universo de referências. As informações que se adquirem, as coisas que se imaginam, enfim, tudo o mais que fornece matéria-prima para o conteúdo dos discursos proferidos caracteriza os seres humanos como membros de grupos, classes e comunidades.

É certo afirmar que a linguagem humana é um fenômeno de natureza múltipla, no qual interagem fatores biológicos, psicológicos, culturais, sociais e formais.

2.1.4 Gallaudet – Universidade modelo

Talvez um modelo a ser seguido mundo afora, a universidade de Gallaudet é a única do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. Melhor dizendo, o foco e tudo o que é pensado, produzido e posto em prática é para o desenvolvimento de melhores vias de comunicação para os surdos. Nesta instituição não se iniciam projetos partindo da necessidade do grupo maior, dos ouvintes; as metodologias, estudos e práticas partem das necessidades do surdo, tudo é desenvolvido a partir da centralização da surdez propriamente dita para a adaptação dos que deste grupo não fazem parte e precisam interagir por estarem inseridos em um ambiente social maior, onde surdos e ouvintes precisam coexistir.

Gallaudet está localizada em Washington, capital dos Estados Unidos da América. É uma instituição privada e conta com o apoio direto do Congresso.

A primeira língua oficial de Gallaudet é a *American SignLanguage* (ASL), a língua de sinais dos Estados Unidos, o inglês é a segunda.

Tem em média dois mil estudantes, e desde sua origem é regida por pessoas ouvintes, porém em 1988 tiveram os surdos a oportunidade de ver eleito um deles à rotina da instituição.

Sempre priorizando os alunos surdos, a universidade também admite um pequeno número de ouvintes, para os quais é exigido o domínio da ASL (*American Sign Language*) como requisito para permanecer na instituição. Sobretudo, o inglês escrito também é uma ferramenta de comunicação. Para os surdos, de maneira geral, a sua língua estrangeira será a língua escrita seja de que nacionalidade for. No comportamento linguístico de alunos de Gallaudet foi detectado que nos corredores, salas de estudo, bibliotecas e outros ambientes, os alunos surdos comunicam-se primordialmente através do inglês escrito, preferência que mostra como a língua portuguesa, no caso do Brasil, poder ser tomada como instrumento de acesso a saberes e instrumento de interação por sujeitos surdos e ouvintes.

Gallaudet pode servir como exemplo para a disseminação da escrita como possibilidade e estratégia intercultural entre os usuários da língua de sinais e falantes de outras línguas. O exposto ilustra a necessidade de trabalhos contextualizados para o resultado de uma eficiente escrita, no caso deste trabalho, a escrita em língua portuguesa.

Muito se tem dito e escrito sobre o tema elaboração de materiais didáticos, por exemplo, tanto para o ensino de português língua materna, como não materna, estes materiais têm deixado a desejar.

[...] o panorama é mais desafiador ainda, o que cria para os professores desejosos de que seus alunos possam verdadeiramente empreender ações de linguagem na língua alvo. Com a necessidade de elaboração de atividades de leitura e da produção de textos que contemplem os gêneros de interesse. (JÚDICE, 2009, p -20)

Os livros didáticos destinados ao ensino do português língua materna como instrumento de tamanha pluralidade de gêneros oferecidos à leitura e teorização sobre cada um deles, oferecem poucas atividades de produção e leitura de texto. O material destinado ao ensino de português do Brasil para estrangeiros é ainda menos satisfatório, fato que evidencia a necessidade de intervenção pedagógica nos

processos metodológicos para a aprendizagem da língua: materiais didáticos, atividades direcionadas, um currículo adequado...

2.2 - Os surdos e a escrita em Língua Portuguesa

Questões sociais e de identidade ainda dificultam a relação entre surdos e ouvintes, no entanto, ainda é incipiente o número de pesquisas que deveriam ser desenvolvidas para identificar certos entraves de intercâmbio e desenvolvimento da língua para a aquisição de melhores métodos de aprendizagem. A escrita em língua portuguesa pelos surdos parece ser uma boa tentativa para aprenderem a segunda língua, o português, que é a língua oficial do Brasil, sendo assim, terão a possibilidade de se comunicarem de forma firme, podendo cada um ser representado por sua língua materna.

O surdo aprende a escrita em português como segunda língua, mas pode se utilizar da escrita desta segunda língua para melhorar a comunicação com os ouvintes, mesmo ainda sendo detentor da LIBRAS.

Com a peculiaridade que a surdez apresenta, a escrita em língua portuguesa pode se dar como a “substituição” da oralidade que contribui como ferramenta fundamental, mas não a única, para a escrita em língua portuguesa pelos surdos.

Com isso, o surdo lida de maneira diferenciada com o sistema da escrita. A imagem da palavra no papel vai funcionar como a voz emitida por um ouvinte.

Em todo processo de ensino/aprendizagem de uma língua, a oralidade, além de ser instrumento de comunicação, dá base para a consciência fonológica de forma a contribuir à escrita e ao texto propriamente dito, isso no caso dos ouvintes, mas em situação de surdez o som pode e deve ser dispensado no processo do letramento, uma vez que sua ausência não impede o desenvolvimento e os caminhos que levam o surdo ao domínio da língua alvo. Desse ponto de vista:

[...] os mecanismos de entrada (modalidades oral, escrita ou sinalizada) servem de base para a composição da gramática, mas não são, por si mesmos, os diretores dos mecanismos cerebrais. Para o ouvinte, ouvir é, provavelmente, o principal meio de processamento de entrada para a seleção das regras gramaticais de uma língua. Devemos, no entanto, evitar a suposta premissa de que este é o único meio, mesmo no caso de crianças ouvintes. (FERNANDES, 2003, p. 47)

Especificamente na aprendizagem da escrita, ou melhor, do domínio de um código escrito que reproduza uma língua oral-auditiva em seu funcionamento, ouvir algumas vezes até atrapalha. Por vezes surgem dúvidas de palavras com som idêntico, como por exemplo, “beleza”. O hábito da leitura fará desvendar se a palavra beleza é escrita com “s” ou “z”. O mesmo aconteceria com a palavra “chá”, com “x” ou “ch”?

Fernandes (2003) aponta que os erros encontrados na formação de novas palavras pelas crianças surdas são os mesmos erros naturais de uma criança ouvinte. O que faz crer que tais dificuldades são gerais, com ou sem presença do som no processo de aprendizagem da escrita, o que leva à conclusão de que este percurso é natural à criança ou ao aprendiz surdo inicial ou ao ouvinte, e nada tem a ver com a presença ou ausência do som na fase de aprendizagem da escrita. O letramento tem sido um processo baseado no mundo das significações, sempre contextuais, onde a letra não é o ponto de partida, a leitura e a escrita acontecem em consequência de contextualizações.

O módulo básico do pensamento para a autora são as significações e não o treinamento sonoro; esse até pode se complementar, fazendo com que língua e processos cognitivos se encontrem. Afirma que o que projeta o universo linguístico na mente é, basicamente, a forma de representação simbólica que as palavras dão ao universo conceitual. É o conjunto dinâmico dessa representação e não a cadeia sonora propriamente dita. Por isso Vygotsky (1989) admite que, na fala, as crianças têm pouca ou nenhuma consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo, tendo em vista seu objeto e objetivos, assume a abordagem bibliográfica de pesquisa, numa perspectiva qualitativa de análise dos dados. Inspira-se nos princípios dos estudos caracterizados como “estado da arte” descritivo-documental de pesquisa.

Para definir as questões propostas no presente estudo, adotou-se uma postura metodológica com a visão de que pesquisa é uma:

[...] atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p.23)

A pesquisa será sempre material inacabado, apresentará conclusões momentâneas, porque se fala de pessoas envolvidas em processos, não em situações acabadas e definidas. Neste estudo é abordado o processo social e histórico sobre o quê ou sobre quem se pesquisa e a abordagem é passível de alterações ao longo do tempo. As diversas situações envolvendo pessoas, principalmente, não são estáticos, mudam e tomam novos caminhos, adquirindo novas tendências ou retrocessos.

Para a apresentação e compreensão do objeto em estudo privilegiou-se o enfoque qualitativo, em uma pesquisa descritiva pautada em análise documental, onde se investigam documentos a fim de descrever e comparar usos, costumes, tendências, diferenças e outras características, e estuda a realidade presente através de documentos como procedimento da pesquisa, tendo por base o referencial teórico escolhido, o conhecimento acumulado pelo pesquisador a respeito do assunto, e os dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa.

A abordagem qualitativa da pesquisa tem como base Paillé (1996), que aborda o procedimento discursivo e significativo de reformulação, de explicitação ou de teorização de um testemunho, de uma experiência ou de um fenômeno, a fim de descrever dados levantados e não de obter resultados conclusivos. Torna possível e auxilia na formulação de hipóteses significativas para pesquisas posteriores, familiarizando-se com um fenômeno ou obtendo nova percepção do mesmo,

podendo ser possível descrever mais precisamente uma dada situação, descobrindo, assim, relações existentes entre os elementos que a compõem, considerando os mais diversos aspectos de um problema ou situação. Com os objetivos citados, o pesquisador pode ajudar no desenvolvimento ou criação de questões de pesquisa relevantes para o objetivo pretendido, podendo ainda clarificar conceitos, e verificar se pesquisas semelhantes já foram realizadas. E frente às características deste tipo de pesquisa, acredita-se ser este tipo de trabalho o mais adequado para a explicitação do objeto analisado nesta dissertação.

Em termos da pesquisa bibliográfica, inspirada nos princípios das pesquisas do tipo “estado da arte”, e nessa perspectiva, esses estudos buscam reunir informações de dados para a base da construção de investigação a partir de determinado tema, onde a etapa inicial é a análise de dados.

O levantamento de material bibliográfico sobre produção escrita em língua portuguesa por surdos foi conduzido através de livros, teses e dissertações, artigos e revistas científicas e também sites de instituições que abordam o assunto da surdez em geral.

A partir do exposto, cabe assinalar que este estudo tem como objeto de investigação a produção textual de/para alunos surdos e, como objetivos, analisar a quantidade de produção na área de português escrito no Brasil, bem como verificar as produções por regiões do Brasil privilegiando área de concentração, e ano de produção escrita em língua portuguesa por surdos, produzidas em ambiente bilíngue. Toma-se como corpus de análise a produção acadêmica de Programas de Pós-graduação do Território Nacional, sobre a produção textual de/para alunos surdos nos programas de mestrado e doutorado de universidades do Brasil, escolha feita pelo fato de com as produções encontradas nestes programas ser possível recolher dados e fazer análise criteriosa e com fontes embasadas, a fim de contribuir oferecendo caminhos e possibilidades para futuras pesquisas.

ETAPAS DA PESQUISA

Este estudo foi operacionalizado a partir das seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

a) Levantamento inicial de material bibliográfico sobre os seguintes temas:

Surdez, bilinguismo, e produção textual em língua portuguesa por surdos, localizados em livros, teses, dissertações, artigos de revistas científicas, etc.

b) Seleção dos referenciais teóricos assumidos como base:

Fernandes (1990), Fernandes (2003), Quadros (1997), Skliar (1997) e Peirce (1980), Vygotsky (1989), Saussure (1972) e Pottier (1978).

c) Levantamento preliminar da produção acadêmica disponível na Plataforma *CAPES*.

2. ESCOLHA DA PRODUÇÃO A SER ANALISADA – DEFINIÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

O universo pesquisado é constituído por dois programas de doutorado e mestrado, não só na área de Letras e Educação, mas também nas demais áreas de estudo que permitissem pesquisar sobre português escrito por surdo, em âmbito nacional.

No acesso à plataforma *CAPES*, a palavra de busca foi “surdez”, como resultado de 1206 pesquisas encontradas. Para limitar a busca e chegar às pesquisas que tratam do tema português escrito por surdos, instituiu-se como filtro o ano de produção, ano a ano, de 2007 a 2016 (uma década), e, por conseguinte, a procura manual de teses e dissertações que tivessem em seus títulos as palavras: escrita, texto, português escrito e texto escrito.

Como no site da *CAPES* as pesquisas são disponibilizadas para leitura de resumos e dos textos na íntegra, apenas a partir de 2013 até 2016; analisou-se o período de 1987 a 2016 quanto às regiões onde houve produção e quanto às áreas de concentração.

Em seguida, fez-se a leitura dos resumos disponibilizados e identificados como pertencentes ao tema-eixo da pesquisa (produção escrita por surdos), datados no período de 2013 a 2016. Por fim, fez-se a leitura e categorização do material coletado, tomando por base a área de concentração.

4 PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS: O QUE REVELAM AS PESQUISAS?

O Banco de Teses e Dissertações - *CAPES* é uma base de referência que funciona como painel de informações sobre teses e dissertações do sistema nacional de pós-graduação, servindo como ferramenta para coleta de dados sobre a produção acadêmica brasileira. Esta plataforma foi escolhida como base de dados por armazenar as informações da produção acadêmica, informadas pelos programas e Pós-Graduação e disponibilizadas para consulta pública.

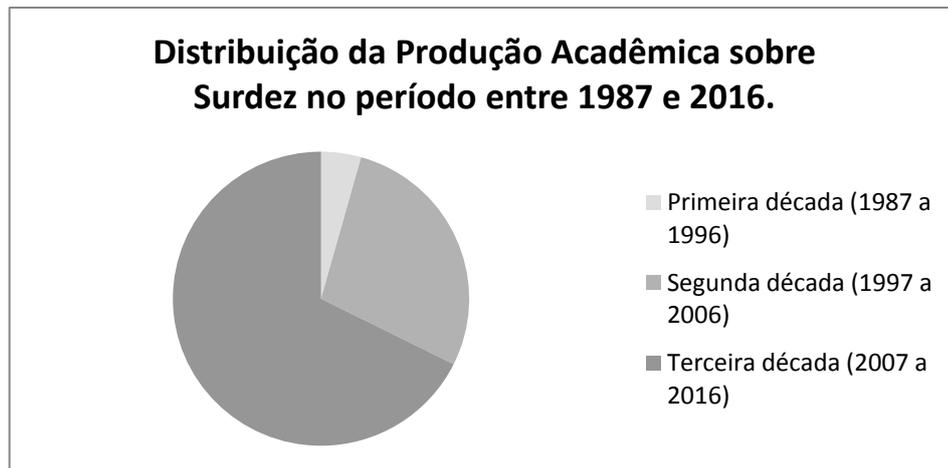
A busca por dados, no Banco de Teses e de Dissertações – *CAPES*, se deu inicialmente a partir da palavra-chave “surdez”. Nessa busca, foram localizados mil duzentos e seis (1206) estudos, entre teses e dissertações, todos referentes ao período entre 1987 e 2016. Este total é constituído de oitocentas e setenta e quatro (874) dissertações e de duzentas e cinquenta e duas (252) teses.

Considerando os estudos por década, incluindo-se aí diversas áreas de conhecimento, identifica-se uma produção significativamente crescente, voltada para a área da surdez. Esse panorama pode ser delineado ao se verificarem cinquenta e dois (52) estudos, no período de 1987 a 1996, trezentos e trinta e três (333) entre 1997 e 2006, e oitocentos e cinco (805) entre 2007 e 2016.

O total de produções identificado (1206), considerando-se os três períodos acima indicados, revela a influência das políticas linguísticas e educacionais no crescimento do interesse acadêmico pela área da surdez, pois traça um percurso que passa de aproximadamente 4% para 28% e, em seguida, para 68% da produção, totalizando os 100% das três décadas em questão. Há que se considerar que o aumento na produção acadêmica pode estar associado diretamente às políticas inclusivas, uma vez que é a partir do início da primeira década deste século, com a Lei de Libras (10.436/2002), que se intensificam as discussões sobre surdez, bilinguismo, língua brasileira de sinais e sobre o lugar do português escrito na educação de surdos. As discussões fomentadas nesses últimos trinta anos apontam para uma preocupação da sociedade com o entendimento da proposta de educação inclusiva, no caso dos surdos, especialmente em como lidar com a questão das diferenças linguísticas que marcam as interações com esse grupo social.

A figura 2, abaixo, ilustra a evolução da produção acadêmica sobre a surdez no período de 1987 a 2016.

Figura 2 - Distribuição da Produção Acadêmica sobre Surdez no Período entre 1987 e 2016



Fonte: Base de Dados de teses e dissertações da *CAPES*

A figura 2, acima, ratifica o aumento crescente nas pesquisas sobre o campo da surdez, o que indica se tratar de um campo que mobiliza um número grande de pesquisas com diferentes enfoques e abordagens.

Após o levantamento preliminar, feito a partir do termo “surdez” como palavra-chave, refinou-se a pesquisa em busca de teses e dissertações, voltadas especificamente para a questão da produção textual em português como segunda língua para surdos (PL2S). Para facilitar essa busca, elegeram-se como novas palavras-chave, aquelas relacionadas, no contexto deste estudo, ao campo semântico da produção textual, a saber: escrita, texto, português escrito e texto escrito.

Para isso, tomaram-se inicialmente como foco os títulos das produções encontradas. A escolha do título como fonte de dados se justifica, a partir das considerações de Severino (2017), segundo as quais o título e o resumo dos trabalhos contêm (ou devem conter) as informações nucleares do que se investiga. Observou-se que a produção dentro do campo semântico proposto se distribui por diferentes programas e regiões, tendo sido localizados 62 (sessenta e dois) estudos.

O quadro I, abaixo apresentado, apresenta de forma quantitativa a distribuição da produção acadêmica sobre a escrita em português como segunda língua na área da surdez por região, área de concentração e período.

Quadro 1 - Distribuição da produção acadêmica sobre produção textual de/para surdos por região e área de concentração no período de 1987 a 2016

PERÍODO	REGIÃO E ÁREA DE CONCENTRAÇÃO														
	SUL			SUDESTE			NORTE			NORDESTE			CENTRO-OESTE		
	EDU	LET LING	OUTROS	EDU	LET LING	OUTROS	EDU	LET LING	OUTROS	EDU	LET LING	OUTROS	EDU	LET LING	OUTROS
1987 – 1990	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1991 – 2000	0	1	0	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2001 – 2010	1	0	6	4	5	9	0	2	0	2	2	4	0	2	0
2011 – 2016	1	1	1	6	3	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0
TOTALS	2	2	7	15	8	11	0	2	0	2	6	5	0	2	0
	11			34			02			13			02		

Fonte: adaptado da base de dados de Teses e Dissertações da CAPES.

No quadro I, a cima, é possível ver a região sudeste com maior número em produções acadêmicas. Este fato pode estar associado ao estabelecimento do Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, pois promove políticas de incentivo à formação acadêmica, em nível de pós-graduação. O INES ainda não possui um Programa de Pós-graduação próprio. Dentre as três regiões com maior número de produção (sul, sudeste e nordeste), é curioso observar que a Região Sul tenha uma produção menor, fato que pode se dever à ênfase mais acentuada em pesquisas, voltadas para a língua de sinais em si e não para a escrita em português.

Quanto às áreas de concentração, Educação é a área em que mais se produz sobre o tema. Isso se deve talvez por ser a área que mais se ocupa diretamente dos anos iniciais da escolaridade, em que regularmente aparecem questões

relacionadas à aprendizagem de surdos em contexto pedagógico inclusivo, marcado pelo bilinguismo (cf. GOLDFELD, 1997; SKLIAR, 1997). Acredita-se na evidência da necessidade de novos métodos para a aquisição da língua, bem como a formação adequada e necessária ao corpo docente para o atendimento em sala de aula inclusiva, motivo também do número de pesquisas em Educação. Dessa forma, parece ser acertado dizer que se justifica tal incidência de produções nessa área de concentração.

Ainda observando o quadro, é possível verificar, quanto às produções em língua portuguesa por surdos que se apresentaram nas regiões onde houve produção:

Na região Sul entre 1987 a 2016, 11 (onze) estudos na área da surdez foram produzidos, 2 (dois) na área da Educação, 2 (dois) na área e Letras e Linguística e 7 (sete) nas demais áreas.

Já na região sudeste, 15 (quinze) pesquisas na área da educação, 8 (oito) na área de letras e linguísticas e 11(onze) na demais áreas.

No norte do Brasil, nenhuma pesquisa foi produzida na área de educação, bem como, nas demais/ outras áreas. Na área de letras e linguísticas 2 (duas) pesquisas foram produzidas.

Na região com maior número de estados, o Nordeste produziu: 2 (duas) pesquisas na área de educação, e mais 6 (seis) em letras e linguísticas e 5 (cinco) nas demais áreas.

O centro-oeste é a região com o menor número de produção se comparado às demais ares regiões apenas 2 (duas) produções em letras e linguísticas.

No período de 2013 a 2016, foram localizados 12 (doze) estudos, distribuídos em quatro eixos, estabelecidos a partir da área de concentração e do foco:

- Eixo 1 - produção escrita de surdos na perspectiva da fonoaudiologia;
- Eixo 2 - produção escrita de surdos na perspectiva das tecnologias;
- Eixo 3 - produção escrita de surdos na perspectiva da educação;
- Eixo 4 - produção escrita de surdos na perspectiva funcional e estrutural da língua portuguesa.

EIXO 01 – PRODUÇÃO ESCRITA NA PERSPECTIVA DA FONOAUDIOLOGIA (02)

A produção acadêmica que privilegia a escrita na perspectiva da fonoaudiologia totaliza 2 (dois) estudos. O ano de produção de cada trabalho é 2014 e 2015. As duas pesquisas são de cunho qualitativo, e são teses de doutorado.

Os estudos que contemplam a perspectiva da fonoaudiologia circundam o tema da aquisição da língua portuguesa escrita por surdos, tomando como foco o uso do implante coclear.

Chamam a atenção para o fato de que o Implante Coclear (IC) é recurso tecnológico e eficiente no tratamento da surdez. Como esta cirurgia tem sido realizada nos primeiros anos de vida da criança, o número de crianças surdas com implante coclear incluídas na educação brasileira tem crescido. Daí a necessidade de se conhecer e pensar sobre a educação de crianças surdas com implante coclear incluídas no ensino regular, pois o ambiente escolar é o lugar para a inclusão, certamente a inclusão que valoriza o pertencimento da surdez, que faz do surdo também um protagonista do processo.

No primeiro estudo “Implante coclear: um estudo da escrita na escola”, de 2014, buscaram-se usuários de implante coclear incluídos na rede pública e particular na cidade de Araraquara/SP; O levantamento mostrou três alunas implantadas na rede particular e percebeu-se que não foram encontrados alunos na rede pública, provavelmente pelo fato de a cirurgia para a colocação do implante ainda não deva ser acessível a todos os públicos, e a todas as classes.

Foram analisadas a escrita em textos ditados e atividades do caderno de classe, e foi possível perceber que para a aquisição da escrita é preciso de uma língua estabelecida como base, no caso a LIBRAS e o contato linguístico, que sem este a língua portuguesa se torna desconhecida. Fala-se do contexto bilíngue que tem como propósito maior de tornar a sala de aula o ambiente escolar para a inclusão. Apropriar-se de uma língua natural, permite ter identidade, ser falante de uma língua não imposta, por conseguinte, aprende-se a língua portuguesa escrita para melhor interação entre os pares, mas não somente a língua determinará a aquisição do português escrito, a troca entre surdos e ouvintes fará base para a chegada da segunda língua. E por fim, constata que a linguagem não depende apenas de audição, mas também das interações sociais. Na verdade, os alunos

precisam de qualidade nas interações para o desenvolvimento linguístico. (BELOTTI, 2014).

No segundo estudo: Intervenção pedagógica para ensino de leitura, escrita e aritmética para uma criança com implante coclear, de 2015, os desafios enfrentados pelos surdos com implante coclear são identificados e questionados, e segundo a tese apresentada estes desafios envolvem o desenvolvimento da linguagem oral, da escrita, da leitura, de atividades aritméticas e a inclusão escolar, ou seja, questões básicas de competências básicas para o estabelecimento de interação entre surdos e ouvintes. São propostas aplicação e análise de intervenções pedagógicas utilizando-se de recurso visual e dramatização como forma de diversificar e dar direcionamento adequado ao processo que apresentou bons resultados, tendo em vista o auxílio positivo da imagem como forma de fixação do que se pretende escrever, bem como a dramatização que o aluno experimenta, e assim vivencia a palavra. Foi possível identificar as grandes dificuldades em como produzir e interpretar textos, enunciados, e atividades aritméticas em língua portuguesa. No entanto, com o auxílio dos recursos visuais e da dramatização, houve superação nestas dificuldades o que corrobora positivamente para intensificar o uso destes recursos. (BARBOSA, 2015)

Assim, a análise dos resumos das teses produzidas na área de concentração Fonoaudiologia, revela em relação as (os):

– Temas da Pesquisa

- a) O implante coclear na produção escrita em língua portuguesa. (BELOTTI, 2014)
- b) Desafios enfrentados por surdos com implante coclear: no desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e escrita e o desafio da inclusão escolar. (BARBOSA, 2015)

– Objetivos e questões da pesquisa

- a) Identificar os alunos surdos usuários de implante coclear, incluídos na rede pública e particular de ensino da cidade de Araraquara / SP, do ponto de vista da eficiência do implante coclear em surdos para a aquisição da leitura. (BELOTTI, 2014)
- b) Refletir e conhecer sobre a educação de surdo com implante coclear com vistas a saber quais as dificuldades da criança com implante coclear na aquisição da leitura, escrita, e aritmética, quais atividades podem contribuir para isso. (BARBOSA, 2015)

– Conclusões da Pesquisa

- a) O implante coclear e a exposição à linguagem oral não garantem a aquisição da escrita. A linguagem não depende apenas de audição, mas também das interações sociais. Os alunos precisam de qualidade nas interações para o desenvolvimento linguístico. (BELOTTI, (2014)
- b) O Implante coclear foi fundamental no desenvolvimento e aprendizado. (BARBOSA, 2015)

EIXO 02 – PRODUÇÃO ESCRITA NA PERSPECTIVA DAS TECNOLOGIAS (02)

A produção acadêmica que privilegia a escrita na perspectiva das tecnologias totaliza dois estudos. O ano de produção de cada estudo é 2013 e 2016, e os dois estudos são de cunho qualitativo, e são dissertações.

Estes estudos apontam para o fato de que o uso das tecnologias tem sido tema para intervenções pedagógicas nas escolas regulares, benefício que vale para ouvintes e surdos, porque os aplicativos, os *gadgets*, os celulares estão disponíveis facilmente e é possível acessá-los a qualquer momento, e os professores precisam usar estas ferramentas a seu favor. E para os surdos esta estratégia é visual, sentido a partir do qual melhor se apropria dos estímulos do mundo que o cerca.

Os estudos que contemplam a perspectiva das tecnologias levantam a questão do uso da tecnologia contribuindo para o processo de aquisição da língua portuguesa.

O primeiro estudo: Ensino da escrita para alunos surdos, de 2013, propõe ensino de escrita utilizando software educativo por meio de discriminações condicionais e atividades direcionadas, o que certamente faz a aula mais dinâmica e interessante. O apelo visual é bastante forte nos seres humanos, na verdade, pode-se considerar o sentido primeiro, utiliza-se antes de qualquer outro sentido, primeiro vê e depois pega, primeiro vê e depois experimenta... O estudo traz o dado sobre o baixo desempenho demonstrado por alunos surdos na escrita, e com a tentativa de aplicar novas ferramentas para ensinar a língua portuguesa escrita, lança mão de software educativo e propõe atividade onde as orações são a unidade de ensino, com isso, trabalham orações escritas, ditadas, em imagem, em cenas... e após comparações todos os envolvidos apresentaram mudanças positivas, a escrita das orações passou a apresentar elementos da oração (artigo, verbo, advérbio, substantivo). Diante disso, conclui-se que atividades sistematizadas, direcionadas e com propósitos previamente estabelecidos o aluno adquire novos repertórios. (FELICIANO, 2013)

O segundo estudo: Proposta de metodologia de ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para estudantes com surdez utilizando a tecnologia assistiva, de 2016, contempla a tecnologia assistiva. Explica que a tecnologia é considerada assistiva quando utilizada para auxiliar no desempenho de alguma atividade de pessoas com deficiências. Em ambiente escolar de contexto inclusivo pode ser uma ferramenta educacional e social importante, no entanto, é escasso o número de programas computacionais destinados a facilitar o aprendizado em língua portuguesa, e por isso o objetivo deste estudo é alinhar-se à tentativa de desenvolver metodologia de ensino que auxilie na aprendizagem de língua portuguesa escrita, por meio de imagens, com função instrumental da língua e o uso da tecnologia. Assim como no estudo anterior, o ensino de Língua Portuguesa é um desafio para a escola regular, assim como é um desafio enfrentar a dificuldade do aluno surdo em organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas da língua portuguesa, desafio que talvez possa ser explicado pela diferença estrutural entre a libras e o português, a sequência oracional do português segue ordem diferente da língua de sinais, por isso, torna-se importante a primeira língua, para servir como base e identificar as diferenças. (GOUVEA, 2016)

No caso dos resumos dos estudos que compõe o eixo 2, observou-se quanto as / os:

- Temas da Pesquisa

- a) A realidade da inclusão apenas do espaço físico da sala de aula e o baixo desempenho da escrita por alunos surdos. (FELICIANO, 2013)
- b) O uso da Tecnologia Assistiva como ferramenta importante para a inclusão educacional e social. (GOUVEA, 2016)

- Objetivos e questões da pesquisa

- a) Avaliar a efetividade de uma proposta de ensino de escrita, por meio de discriminações condicionais e aplicada com software educativo, para alunos surdos. (FELICIANO, 2013)
- b) Desenvolver metodologia de ensino para auxiliar estudantes com surdez na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, por meio do uso de imagens, função instrumental da LP e uso da tecnologia. Aponta como questão principal o desafio do ensino da língua portuguesa nas escolas regulares. (GOUVEA, 2016)

- Conclusões da Pesquisa

- a) A possibilidade de, por meio do ensino de discriminações condicionais e atividades direcionadas e o uso de tecnologias, os alunos surdos podem adquirir novos repertórios e ampliá-los. Com o procedimento de ensino implementado (uso de novas técnicas), a escrita de orações passou a apresentar elementos constitutivos de uma oração, que até então não era característica da escrita deste grupo, elementos como: artigo, substantivo, verbo, advérbio. (FELICIANO, 2013)
- b) Existe a necessidade de mais programas computacionais que apresentem metodologias adequadas, principalmente na Web por facilidade de acesso à tecnologia em relação ao aprendizado da língua. (GOUVEA, 2016)

EIXO 03 – PRODUÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO (08)

A produção acadêmica que privilegia a escrita na perspectiva da Educação, totaliza 4 (quatro) estudos. O ano de produção de cada trabalho é 2013, 2014 e 2015 (duas pesquisas). Três pesquisas são de cunho qualitativo, e uma de cunho bibliográfico, sendo três dissertações e uma tese.

O primeiro estudo: Aquisição da escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular, de 2013, aborda a questão do currículo, pondera a necessidade de conhecimento da aquisição da escrita por surdos tendo sempre como foco o respeito ao currículo e seu cumprimento. Com o estudo, percebeu-se a necessidade de metodologia específica para trabalhos com adaptações curriculares. Nesse contexto, o aluno consegue a oportunidade de através de um planejamento específico, elaborado pelo professor, ser atendido em suas singularidades na aquisição do português escrito como segunda língua. E ao professor caberá fazer uso de adaptações curriculares que visem o respeito ao conteúdo programático, e caberá também ao docente conhecer a aquisição de escrita por surdos para a análise da pertinência da adaptação curricular, e após observar a consonância entre adaptação de currículo e o método de aquisição da escrita pelos surdos, coletar produção textual, no caso da pesquisa, de um aluno surdo. O professor deverá descrever as atividades realizadas na produção textual e analisar essas produções do ponto de vista à adaptação curricular. Com isto exposto, apesar de não existir metodologia específica para o trabalho com adaptações curriculares, é preciso o respeito e cumprimento do currículo proposto e as devidas modificações para um trabalho direcionado com chances de êxito na proposta de desenvolver da melhor maneira possível, a escrita em língua portuguesa por surdos, mas para isso é fundamental o planejamento e organização específicos dessas atividades, sob pena de continuar fazendo da sala dita inclusiva, uma inclusão na verdade, excludente com apenas interação oca no espaço físico.(PIRES,2013)

O segundo estudo “Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos: em discussão a metodologia de letramento bilíngue” de Fernandes, de 2014, diz respeito às particularidades da aquisição da língua escrita por aprendizes surdos, usuários da língua de sinais. Esta pesquisa se

encaixa no eixo de produção escrita na perspectiva da educação pelo fato de os processos implicados, levantarem discussões, principalmente no âmbito do ensino, tendo em vista a necessidade de metodologias que amparem professores que lidam com a surdez. Este trabalho foi desenvolvido, por meio de intervenção pedagógica, realização e análise de uma proposta de letramento bilíngue, com intervenção em leitura e escrita junto a três alunos surdos do ensino fundamental no Paraná. De característica bibliográfica, de todas as pesquisas analisadas neste trabalho, inseridas nos quatro eixos apresentados, esta é a única pesquisa bibliográfica

O estudo revela o bilinguismo como uma abordagem que favorece a inclusão, respeitando as particularidades de cada um dos sujeitos que participam de uma sala de aula inclusiva. A adoção de uma proposta bilíngue para surdos permite favorecer a apropriação do português escrito como segunda língua e ainda refinar o desempenho em primeira língua. (SANCHES, 2014)

O terceiro estudo “Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita por surdos no ensino fundamental II”, de 2015, ratifica a formação adequada do corpo docente, uma vez que é o professor quem conduz e faz a sala de aula ser inclusiva ou não, mais que os alunos, e as ações do professor são fundamentais para o propósito da escrita funcional e competente em língua portuguesa, bem como a promoção das interações em sala de aula.

O ensino de língua portuguesa na perspectiva do letramento visual para alunos surdos é o objeto deste estudo. Investigou-se em que medida as professoras de língua portuguesa de uma escola na BA, realizam práticas metodológicas diferenciadas pelo fato de possuir em alunos surdos usuários de língua visoespacial. Foram propostas, às docentes, desenvolveram oficinas de produção de material didático com o objetivo de dar outro sentido à prática pedagógica com foco no aluno surdo. Foi aplicado o uso da observação simples de notas de campo e de questionário semiestruturado.

Utilizaram-se conceitos sobre surdez e bilinguismo à luz de autores como Skliar (1998, 1999), Botelho (2005), Eulália Fernandes (2005), e Sueli Fernandes (2006) e Sá (2010, 2011). Abordaram-se também conceitos sobre Letramento Visual com base em Oliveira (2006), Buratini (2004) e Santaella (2012) e, mais uma vez, apresenta-se a imagem como o bom caminho para sedimentação visual da palavra e seus contextos. Discussões sobre formação de professor, que ao analisar de modo

geral os estudos, a maioria aponta carência na qualidade da formação dos professores, e para este tema a base teórica foi alicerçada com Pedagogia Surda, escola bilíngue para surdos, e português como segunda língua (L2), seguindo os fundamentos de Botelho (2005), Guarinello (2007), Slomski (2011), Ribeiro (2013). Certamente, os professores tentam acertar sempre, como este estudo apontou: as professoras buscam realizar práticas pedagógicas diferenciadas na tentativa de atender ao aluno surdo na experiência visual, entretanto o uso dos recursos visuais como desenho, história em quadrinhos, vídeos, gráficos, dentre outros, são muitas vezes incipientes e sem de fato construir práticas reais de letramento visual, talvez por falta de conhecimento de como fazê-lo. Constatou-se com o estudo que o uso da oralidade ainda é muito marcado na sala de aula em detrimento dos recursos visuais, e já foi observado com as pesquisas até aqui elencadas o quanto a imagem aproxima e contextualiza o aluno ao que se pretende ensinar, no caso, estruturas e funcionalidade da língua juntamente com as aspirações sociais e físicas de que o contexto inclusivo necessita. Existe o detalhe de que os alunos deste grupo de pesquisa não contemplam o uso da LIBRAS como língua de instrução; tampouco currículo, pedagogia e métodos de ensino são pensados para contemplar os estudantes surdos, e o português é a primeira língua, e é sabido frente a tudo o que foi exposto que essa prática não contempla o aprendizado dos surdos, que continuam matriculados na escola regular sem o efetivo aprendizado, e por esse motivo acredita-se na escola bilíngue de surdos e para surdos, pois no contexto bilíngue as especificidades são melhor adequadas, mesmo sabendo que na escola regular a inclusão não se efetiva de fato, apesar de docentes empreenderem esforços para que ela aconteça. Na verdade, os docentes reconhecem que a ausência de recursos didáticos e pedagógicos apropriados e a inadequada formação docente constituem impedimento para que a inclusão dos surdos se efetive, pois, na escola regular, ainda não há espaço para manifestações culturais do surdo nem a valorização de sua história. (MENDES, 2015)

O quarto estudo “Sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita”, de 2015, levanta reflexões sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita e a discussão de como acontece a relação entre oralidade, língua de sinais e escrita. O objetivo maior é colocar em discussão a complexidade envolvida na questão da escrita do surdo, seja para os que circulam na língua de sinais, para os oralizados, assim como para o próprio professor de língua

portuguesa para surdos. E mais uma vez se justifica o enquadramento deste estudo no eixo de perspectiva na educação porque a trajetória deste estudo passa pelo modo como é concebida a questão da aquisição de linguagem, que na verdade é o tema central nos estudos sobre a surdez, inclusive no campo da pedagogia, pois pressupõe-se que a escolarização possibilite a entrada do surdo no universo da escrita do português. (BÍZIO, 2015)

Com o intuito de teorizar sobre o funcionamento da língua, encaminha-se uma discussão de textos escritos de alunos surdos, discussão essa que visa ultrapassar a concepção de “erro” enquanto déficit, que esse dito “erro” possa revelar a marca da presença singular de um sujeito na linguagem, sem desconsiderar a articulação do sujeito com a língua, com a fala, a escrita e o gesto. O interacionismo brasileiro desenvolvido por Lemos (1992, 2002, 2006) dá base para entender a necessidade das relações para o estabelecimento da linguagem. Não há erro de ortografia, de sintaxe ou de semântica nas produções, porque não há como comparar uma língua à outra, é possível sim, filtrar as especificidades, por exemplo, da escrita da língua portuguesa pelos surdos e diagnosticar tendências da produção.

No caso dos resumos das pesquisas que compõem o eixo 3, observou-se quanto a:

– Temas da Pesquisa

- a) Inclusão de criança surda no ensino regular. (PIRES, 2013)
- b) Questões e discussões a respeito das particularidades da aquisição da língua escrita por aprendizes surdos, usuários da língua de sinais. (SANCHES, 2014)
- c) Ensino de língua portuguesa escrita na perspectiva do letramento visual para alunos surdos. (MENDES, 2015)
- d) Modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita (BÍZIO, 2015)

– Objetivos e questões da pesquisa

- a) Conhecer a aquisição da escrita por surdos levando em consideração análise da adaptação curricular, e a partir dessa observação: coletar a produção textual de

um aluno surdo, descrever as atividades realizadas na produção textual e analisar essas produções textuais do ponto de vista da adaptação curricular. A questão do estudo é o uso de adaptações curriculares que visem o respeito ao conteúdo programático em sala de aula. (PIRES, 2013)

- b) Objetivar a condução, por meio de intervenção pedagógica, de uma proposta de letramento bilíngue para surdos. A questão da pesquisa é a necessidade de metodologias que amparem professores que atuem juntos aos surdos. (SANCHES, 2014)
- c) Investigar em que medida as professoras de língua portuguesa escrita realizam práticas metodológicas diferenciadas em função de possuir em classe alunos surdos usuários de língua visoespacial; propor a estas docentes oficinas de produção de material didático que deem novo significado à prática pedagógica. A questão desta pesquisa diz respeito a ausência de recursos didáticos/pedagógicos apropriados, e a inadequada formação docente que constituem impedimento para que a inclusão dos surdos se efetive. (MENDES, 2015)

Colocar em discussão o modo como é concebida a complexidade envolvida na questão da escrita do surdo. A questão desta pesquisa é o modo como o bilinguismo para surdos concebe a relação do surdo com a língua de sinais e com a língua portuguesa. (BÍZIO, 2015)

– Conclusões

- a) Existe necessidade de metodologia específica para trabalhos com adaptações curriculares, e estas adaptações precisam sustentar a condição do aluno enquanto aprendiz percebeu-se que é de fundamental importância um planejamento específico. (PIRES, 2013)
- b) A conclusão desta pesquisa revela que os resultados sugerem a adoção de proposta de letramento bilíngue favorecendo a apropriação do português escrito como segunda língua e ainda o refinamento da língua de sinais. (SANCHES, 2014)
- c) A conclusão desta pesquisa revela que é a escola bilíngue que se adequa melhor às especificidades do aluno surdo, mas que a inclusão na escola ainda não aconteceu, e os professores reconhecem a ausência de recursos didáticos /

pedagógicos adequados, bem como a inadequada formação docente. (MENDES, 2015)

d) É preciso evitar a concepção de “erro” enquanto déficit, mas que este fato possa revelar a marca da presença singular de um sujeito na linguagem. (BÍZIO, 2015)

EIXO 04 – PRODUÇÃO ESCRITA NA PERSPECTIVA FUNCIONAL E ESTRUTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA

A produção acadêmica que privilegia a produção escrita na perspectiva funcional / estrutural da língua portuguesa totaliza quatro estudos. O ano de produção de cada estudo é 2014, 2015 e 2016 (duas pesquisas). Todos os estudos são de cunho qualitativo, três dissertações e uma tese.

É possível verificar nas pesquisas deste eixo as questões de estrutura da língua portuguesa na modalidade escrita, que, independente de questões semânticas, de coerência, coesão, gênero e tantos outros itens qualificadores da língua, a sala inclusiva tem ainda um caminho a percorrer de forma a alcançar seus propósitos para se tornar esta sala inclusiva, mais produtiva em vários aspectos. Aqui neste eixo é possível verificar desempenhos quanto à estrutura, elementos da LIBRAS, do português, mas a sala inclusiva é um compósito de relações sociais, de estruturas gramaticais, de atividades específicas e direcionadas, e acima de tudo, o lugar para se respeitarem as especificidades.

O primeiro estudo “Educação bilíngue para surdos do 5º. Ano da educação básica: um estudo de produção textual em LIBRAS e português escrito em salas inclusivas e especiais”, de 2014, mesmo que fale da boa funcionalidade da língua nas salas especiais, nestas os textos dos alunos têm um ganho um pouco maior com relação à coerência e coesão, e estágios da interlíngua; esperavam-se resultados mais expressivos nas salas especiais, tendo em vista as melhores condições de que dispõem fato que alerta para as questões pedagógicas. A observação de que o ganho com relação à estrutura semântica dos textos de alunos das salas especiais deveria ser melhor, e mais frequente, demonstra talvez que as salas de aulas inclusivas não estejam tão despreparadas e aquém das salas de aula especiais. Quanto à proposta, analisou-se a produção textual em Libras e em

Português escrito de alunos surdos do 5º ano da Educação Básica em escolas públicas da cidade de Recife. Os referenciais teóricos privilegiam a produção escrita na perspectiva funcional / estrutural da língua portuguesa que se fundamentou em autores relacionados com processos de funcionamento do sistema linguístico, da textualização e interlíngua, eles são: Quadros (1997), Marcuschi (2008), Fernandes (1990). Sabe-se que o surdo apresenta características especiais no que tange a sua comunicação, e suas características precisam ser respeitadas a fim de que possam superar a grande barreira que ainda se coloca pela dificuldade de a escola bilíngue trabalhar com este aluno na produção de textos escritos em português. A expectativa gerada com a produção desta pesquisa foi poder contribuir para ampliar reflexões sobre o contexto de formação de profissionais que lidam com surdos, e ainda trazer melhorias para o desempenho desses alunos na escrita da língua portuguesa. (SILVA, 2014)

O segundo estudo “Da língua portuguesa escrita à LIBRAS: problematizando processos de tradução de provas de vestibular”, de 2015, apresenta a análise das traduções do português para libras em provas de vestibular. O estudo se debruça sobre elementos de marca linguística para a eficiente e fidedigna tradução do português para libras e em seguida da escrita em português pelo surdo que leu em LIBRAS. Esta tradução precisa ser criteriosa para que não falte nenhum elemento que não articule alguma marca linguística. Para a análise das provas de vestibular apresentaram-se questões e descrição do trabalho dos tradutores e observaram-se mais algumas implicações do processo de tradução, não deixando de considerar o fato de que os surdos teriam acesso às informações da prova em LIBRAS, mas as respostas deveriam ser dadas por meio da língua portuguesa. Após discussões e impasses na seleção de estratégias e nas definições do processo de tradução, destacou-se que as provas de vestibular são materiais valiosos para a verificação da acessibilidade oferecida aos surdos porque, ao analisar e definir elementos específicos da gramática, seja na LIBRAS ou no português, as marcas de identidade do surdo irão precisar aparecer na tradução e por vezes, as características culturais influenciam na organização sequencial das orações, por exemplo. No caso dos surdos, um adjetivo pode transformar-se em sujeito simplesmente pela marca, característica, da identidade do surdo. “Aluno surdo”, por exemplo: surdo neste fragmento é adjetivo, mas para o sujeito surdo que lê, não se tratará de um adjetivo, pelo fato de a surdez fazer parte de sua constituição enquanto surdo. Com isso, o

surdo está propenso a classificar a palavra “surdo” como expressão substantivada. O surdo não aceita a concepção de surdez como um atributo (adjetivo) aplicável a qualquer indivíduo. A surdez é a essência do que é indivíduo, o que justifica a visão substantivada sobre ela (surdez). (REICHERT, 2015)

O terceiro estudo “Escrever sem o apoio da língua oral: um estudo sobre textos de surdos”, de 2016, traz a produção textual em língua portuguesa por surdos com olhar dos fatores da textualidade. Por meio de cotejamento de vinte e nove versões de textos, descreveram-se as alterações nas hipóteses em que o informante (surdos que escreveram os textos cotejados) fez com relação aos modos de utilizar a língua escrita, mais precisamente no que diz respeito aos aspectos formais e textuais da produção. Este trabalho analisou os principais desvios com relação à escrita convencional presentes em textos redigidos por surdos que, até o momento da produção destes textos não contavam com apoio da língua oral. A hipótese da pesquisa é de que a escrita de pessoas surdas, embora marcada por uma condição linguística peculiar, poderia apresentar textura ou textualidade, que é um conjunto de características que fazem com que um texto seja considerado como tal, e não como um amontoado de palavras e frases. O exposto até aqui explica por que o aluno que redigiu textos sem contato com a língua oral consegue fazer com que seu texto tenha textura, e isso se justifica porque, mesmo sem apoio da língua oral, a surdez não condiciona a conquista do bem escrever. (MACHADO, 2016)

O quarto estudo “O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da educação inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual: narrativas autobiográficas”, de 2016, assim como as demais pesquisas, ou pode-se considerar todas, estabelece a perspectiva bilíngue e contexto inclusivo. Tem como proposta, a atividade de produção textual a partir do gênero: narrativas autobiográficas que visam a desenvolver a escrita no contexto da inclusão e a intervenção pedagógica junto à classe inclusiva, por meio de sequência didática, utilizando o gênero. Para a análise dos dados apresentados, contou-se com 12 (doze) alunos ouvintes e seis alunos surdos, que participaram das atividades propostas e da atividade diagnóstica. Os dados analisados mostraram que os alunos apresentaram avanços significativos no que diz respeito à produção das narrativas autobiográficas. E por fim, como em muitos dos estudos aqui contemplados por eixos, o tema intervenção pedagógica e o trabalho sequenciado são rotinas que

precisam parecer mais comuns no ambiente escolar. Constatou-se ainda a importância do trabalho sequenciado para o aprendizado das estratégias de escrita, uma vez que, a partir de aulas temáticas, a produção final dos alunos mostrou-se rica em detalhes quanto a episódios da vida do autor-narrador, bem como de reflexões, antes ausentes na produção inicial, sobre tais fatos. Ainda foi possível identificar e analisar as características do gênero narrativas autobiográficas. (ALMEIDA, 2016)

No caso dos resumos das pesquisas que compõem eixo 4, observou-se quanto:

- Temas das Pesquisas:

- a) As reflexões trazidas pela inclusão sobre o processo de aquisição da LIBRAS e do português. (SILVA, 2014)
- b) Análise das traduções de português para a LIBRAS de provas de vestibular (REICHERT, 2015)
- c) O modo como o aluno surdo escreve na produção de textos dissertativos. (MACHADO, 2016)
- d) Intervenção pedagógica junto à classe inclusiva. (ALMEIDA, 2016)

- Objetivos e questões das pesquisas:

- a) Analisar a produção textual em libras e em português escrito. A questão deste estudo é o respeito necessário às características pessoais do surdo, bem como a dificuldade que a escola bilíngue apresenta para trabalhar com o surdo na produção de textos escritos em português. (SILVA, 2014)
- b) Analisar elementos que, no processo de tradução, evidenciem aspectos que precisam tomar a cultura surda como central para que os textos em LIBRAS possibilitem aos surdos a compreensão das questões apresentadas, originalmente, na língua portuguesa. A questão investigada é como traduções da língua portuguesa escrita para a libras são realizadas com o objetivo de garantir aos surdos, por meio da LIBRAS, o acesso às informações necessárias e

suficientes em relação aos conhecimentos exigidos na referida prova? (REICHERT, 2015)

- c) Investigar a natureza dos principais impasses na escrita do aluno e investigar na medida em que os desvios presentes nos textos do aluno apresentam lógica textual. A questão trazida por este estudo é saber em que medida os “desvios” apresentam lógica, ainda que sem apoio da oralidade. (MACHADO, 2016)
- d) Este estudo tem como objetivo propor atividades de produção textual a partir do gênero: narrativas autobiográficas, visando ao desenvolvimento da escrita no contexto inclusivo. (ALMEIDA, 2016)

- Conclusões das pesquisas:

- a) Os textos dos alunos das salas especiais apresentaram um leve ganho no que concerne à coesão e coerência e estágios de interlíngua em relação àqueles dos alunos surdos das salas inclusivas. (SILVA, 2014)
- b) As provas de vestibular são materiais privilegiados para a verificação da qualidade de acessibilidade oferecida aos surdos. (REICHERT, 2015)
- c) A escrita do surdo é diferente da do ouvinte pelo fato de não contar com a oralidade e ter a língua de sinais como referência. (MACHADO, 2016)
- d) Os alunos apresentam avanços significativos no que diz respeito à produção do gênero proposto (narrativas autobiográficas). E também a importância do trabalho sequenciado para o aprendizado das estratégias da escrita. (ALMEIDA, 2016)

4.1 Sintetizando os dados e resultados

No que se refere às pesquisas cujos resumos foram analisados, foi possível identificar fundamentalmente que os estudos elencados do período de 2013 a 2016

contemplam as regiões: nordeste com quatro estudos, sudeste com cinco e sul com três.

Percebe-se que a região sudeste possui número maior de produção, apesar de ser visível a quantidade de produção bastante tímida nas demais regiões, talvez pelo fato de a Instituição Federal de referência de Ensino para surdos, o Instituto Nacional dos Surdos – INES estar localizada no estado do Rio de Janeiro, e por isso contribua para a educação e desenvolvimento de pesquisa dos estados da área geográfica onde o Rio de Janeiro está inserido, na região sudeste. E o fato de o INES não possuir programa de pós-graduação próprio, pode justificar a pulverização de estudos em outros estados do sudeste.

O levantamento feito permitiu perceber, conforme ilustrado no quadro, o baixo número de produções sobre o tema português escrito como segunda língua por surdos, no período de 1987 a 2016, frente ao número de produções sobre surdez, não exclusivo à produção escrita, no mesmo período.

E pensando no período de 2013 a 2016, período que está sendo analisado de forma mais específica, são quatro anos onde apenas três regiões do Brasil produzem, mesmo que de forma insipiente pesquisas sobre o objeto de estudo: português escrito como segunda língua para surdos.

Os estados que contemplam a região nordeste são: Paraíba, Pernambuco e Bahia (com duas produções), regiões com mais estados produzindo, mas não em número superior à região sudeste. Os estados da região Sul: Paraná e Rio Grande do Sul. E os do sudeste: São Paulo (com cinco produções) e Minas Gerais.

Ou seja, nos últimos quatro anos não houve produção sobre português escrito por surdos na região norte e centro-oeste.

Com relação aos programas por regiões, o nordeste não produziu pesquisa em nível de doutorado, dado que deve ser pensado, mas talvez pelo motivo já exposto: a instituição de referência na área da surdez localiza-se na região sudeste e talvez o intercâmbio de experiências, de dados entre as universidades da região sudeste possa fomentar pesquisa para a área da surdez e mais precisamente em produção escrita em língua portuguesa.

Refinando um pouco mais os dados... Os programas (mestrado e doutorado) quanto às regiões no período de 2013 a 2016:

DOUTORADO (TESES):

Nordeste: Não produziu tese

Sul: produziu uma tese

Sudeste: três teses

MESTRADO (DISSERTAÇÕES):

Nordeste: três dissertações

Sul: uma dissertação

Sudeste: quatro dissertações

A região nordeste não produziu teses sobre o estudo da pesquisa, e talvez esse seja um dado que pode servir para pensar os rumos da surdez nesta região, tendo em vista a baixa produção e não prosseguimento da pesquisa em nível de doutorado para chegar a teses que ratifiquem dados encontrados nas dissertações. A região sudeste, mais uma vez apresenta número significativo, inclusive nas teses, que talvez pelos mesmos motivos elencados a cima, fomenta a pesquisa e prossiga em nível de doutorado para a certificação dos dados encontrados em dissertações, por exemplo.

Quanto ao sul, a produção tanto em nível de mestrado como doutorado é extremamente tímida, há produção, mas na verdade, com o que vem sendo produzido ainda torna-se difícil levantar tendências de movimentos pedagógicos, intervenções pedagógicas para que seja possível traçar estratégias e aprimorar a relação entre surdos e ouvintes, seja em questões estruturais e funcionais da língua, seja na utilização de ferramentas tecnológicas para o aprimoramento e desenvolvimento adequado para a aquisição da escrita em língua portuguesa por surdos.

As regiões quanto às áreas de concentração:

Nordeste: BA (linguagens e letramentos, duas em 2016) e PB (teoria e análise linguística, uma em 2013).

Sul: RS (linguagem tecnologia e interação, uma em 2015) e PR (teoria e análise da organização linguística, uma em 2014).

Sudeste: SP (educação, uma em 2016)
 (educação do indivíduo especial, uma em 2015)
 (linguagem aplicada e Estudos da linguagem, uma em 2015)
 (educação escolar, uma em 2014)
 (psicologia da educação, uma em 2013)

MG (educação tecnológica inovação e comunicação, uma em 2016)

As regiões quanto às produções com perspectivas inclusivas em contexto escolar, perspectivas inclusivas em ambiente escolar regular, que segundo os estudos, ajudam no processo de aquisição da escrita por surdos:

Nordeste: três as pesquisas contemplam a inclusão em ambiente escolar de salas regulares e uma levanta a ideia de que em salas especiais o texto produzido por surdos ganhe-se levemente mais coerência e coesão em relação às salas inclusivas.

Sul: uma pesquisa contempla a inclusão em ambiente escolar de salas regulares, e uma apresenta características estruturais na tradução da LIBRAS para o Português em provas de vestibular, que se tornem aspectos da Libras que possibilite a compreensão em língua portuguesa.

Sudeste: todas as pesquisas contemplam o contexto inclusivo em ambiente escolar regular.

Como as regiões se apresentam quanto às intervenções pedagógicas?

Nordeste: três privilegiam a intervenção pedagógica, uma não privilegia pelo fato de possuir maiores expectativas nas salas especiais, pois nelas existe ganho na coerência e coesão do texto escrito pelo surdo, e talvez não precise modificar ou acrescentar novos métodos. Por ser especial, acreditam já possuir trabalho direcionado.

Sul: uma pesquisa privilegia a intervenção pedagógica, uma não privilegia por tratar de conflitos culturais e linguísticos e não trata do contexto inclusivo em salas de aula regulares.

Sudeste: todas privilegiam a intervenção pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional de surdos representou um avanço nas políticas públicas brasileiras. Ela trouxe consigo a necessidade de reflexões sobre o processo de aquisição da LIBRAS e do Português escrito, como forma de interação entre surdos e ouvintes valorizando as individualidades, fato que em contexto bilíngue é fundamental para o surdo saber e apreender as características da língua ouvinte bem como, saber e respeitar as características de pertencimento / identidade e interação deste ouvinte, e o contrário também. Uma vez ciente das características político-sociais-linguísticas do grupo a que se pretende interagir, tudo o mais que desta relação surgir será um acordo, um acordo linguístico, um acordo político-social. São as características interculturais que precisam estar esclarecidas para os dois grupos, a fim de se traçar interação e apreensão da outra cultura a qual se pretende entender e aprender. Para que a troca seja genuína, no caso deste estudo, é necessário que a troca linguística se faça através de respeito mútuo, valorizando as características de cada grupo, e assim certamente, a aquisição da escrita em língua portuguesa por surdos se dará de forma mais consciente, e uma vez adquirindo informações de forma consciente, será melhor a fixação.

O presente estudo apresentou, em nível nacional por regiões, as produções em nível de mestrado e doutorado, que tiveram como objeto a produção textual em língua portuguesa por surdos, com o objetivo de clarificar e entender o cenário da produção textual escrita por surdos no Brasil. Constatou-se serem ainda incipientes os estudos sobre o tema proposto, e com os dados apresentados foi possível acompanhar a quantidade de pesquisas produzidas de 1987 a 2016. É visível o aumento em escala sobre o tema surdez, sobretudo, quanto à produção textual escrita; no entanto, os números se mantiveram ainda muito baixos, com algumas regiões como Nordeste e Sul tendo alguma expressão. A região sudeste, durante o período análise (1987 a 2016) mesmo com números baixos, foi a região que esteve com mais estudos sobre o tema.

Vale dizer que neste estudo privilegiou-se especificar com mais detalhes, as os estudos datados de 2013 a 2016, uma vez que a plataforma *CAPES*, só disponibiliza os estudos na íntegra a partir do período citado e com isso o acesso ao

texto completo do estudo deste período e, antes desse período, as análises foram quantitativas. Com relação às áreas de concentração, percebeu-se pouca produção na área de Letras e Linguística, áreas das quais se esperavam produções mais numerosas por se ater a temas direcionados à estruturação da língua, no caso de Letras e as aplicações da língua em uso no caso da linguística, em contrapartida foram possíveis perceber o aparecimento de novos campos como tecnologia e fonoaudiologia. Em outras palavras, o tema produção textual em língua portuguesa para surdos vem tomando novas frentes com o objetivo de adquirir novas apreensões sobre metodologias de ensino para o público surdo. Tudo isso, funciona como justificativa para entender que a surdez está tomando direções para outras áreas, que não só a de Letras, Educação ou Linguística. Há, portanto, indícios de que a surdez deixa de ser centralizada em si mesma e caminha entre as possibilidades e áreas, antes ditas apenas pertencentes ao universo ouvinte, e também ao espaço dos surdos em si. É a inclusão nas várias áreas do conhecimento. Tendência importante para o momento interdisciplinar da educação, e o uso de novas técnicas como a tecnologia contribuindo com a imagem na produção do aluno surdo, contextualizando os programas de ensino. Viu-se por todo o estudo a necessidade de formação adequada aos professores envolvidos com a escrita em língua portuguesa por surdos, carência de direcionamento das atividades aplicadas, bem como a existência de intervenções pedagógicas sem direcionamento, tudo isso por falta de formação específica.

A tecnologia mostrou-se grande aliada para a contextualização do processo de aquisição da linguagem. Os aplicativos, os *softwares*, os celulares... a tecnologia, hoje, é acesso mais fácil que há algumas décadas atrás, e isso contribui para a sua utilização em classes regulares de contexto inclusivo, onde o bilinguismo é o método que melhor inclui o aluno com suas particularidades e o faz protagonista da condição surda. Rurez (1998, p.227) levanta o tema interculturalidade, quando diz que: “Aprender uma língua é sempre um pouco, tornar-se um outro.”

Na verdade, “tornar-se um pouco do outro”, é a apresentação da identidade como a chave que abre possibilidades para conhecer o outro e não para o isolamento. Identidade para saber o que aceitar e conviver com outro cujas características culturais, sociais e linguísticas não são as mesmas. Seria dizer, “apropriar-se de si mesmo para pulverizar o seu ‘eu’ na outra pessoa’. É como plantar

uma semente e colher um pouco de si no outro, e assim poder reconhecer-se. Mais do que focar em estruturas linguísticas, o ensino de português escrito para surdos, deve também analisar e discutir as identidades culturais e diferenças sociais e históricas de cada grupo, tornando-os falantes “interculturais”. (RIBEIRO, 2013, p. 35-57)

Mais uma vez evidencia-se, e torna-se importante fomentar a necessidade de mais pesquisas com o objeto do estudo aqui proposto, pois ao comparar o número de produções de 1987 até 2016, os números tiveram crescimento, mas comparados no universo de estudos do tema surdez de forma geral, com mais diversos eixos e perspectivas por ano de produção, também, é possível obter o dado de que pouco se estuda sobre produção textual em língua portuguesa por surdos. E na verdade, fomentar este mote para pesquisas contribui para a adequação, certamente, de questões emblemáticas que dificultam a interação entre surdos e ouvintes, conclusões sobre esta relação (surdo / ouvinte) servirão como combustível para desenvolver o fazer pedagógico, diminuindo as barreiras sociais e linguísticas entre surdos e ouvintes.

Frente à apresentação dos dados desta pesquisa, é possível se chegar a algumas apreciações e colaborar com futuras pesquisas, tendo em vista ter sido apresentado nos trabalhos elencados questões que reincidentem no campo da aquisição da língua portuguesa escrita por surdos em contexto bilíngue. Assim como caminhos que podem ser seguidos para o melhor desenvolvimento das técnicas aplicadas aos surdos que possuem especificidades e que devem ser tratados com olhar atento do professor detentor de metodologias específicas e direcionadas às particularidades de cada aluno. E por tantas atribuições a estas profissionais imputadas, o docente deve ser mais bem valorizado, e investimentos deveriam ser instaurados para a formação destes que atualmente usam de autocriatividade, usam o autodidatismo e um pouco de instinto para tentar acertar na melhor metodologia priorizando o sujeito único.

O baixo desempenho demonstrado por alunos surdos na escrita sugere a necessidade de pesquisas na área de produção textual em língua portuguesa para surdos, o quadro da página 47 demonstra a carência de produção frente ao universo de pesquisas defendidas dentro da área da surdez, evidenciando-se a necessidade de técnicas sequenciadas, de atividades direcionadas. A necessidade de

intervenção pedagógica é apontada em muitas pesquisas. E vale dizer que sala de aula é o local para estabelecer a inclusão, e conseqüentemente desenvolver métodos que ajudem na escrita de português na sala de aula, informação verificada na maioria das dissertações e teses. Foi possível observar a escolha de pesquisas de cunho qualitativo na maioria dos trabalhos, assim como o número maior de dissertações frente ao número de teses. Paillé (1996), citado no capítulo: metodologia à pesquisa de cunho qualitativo define a pesquisa como aquela que fornece o procedimento discursivo e significativo de reformulação, de explicitação ou de teorização de um testemunho, de uma experiência ou de um fenômeno. O bilinguismo como método de aquisição da língua portuguesa apresenta-se como um bom e produtivo caminho para a interação em sala de aula regular. Característica unânime em todas as pesquisas lidas é o fato de as pesquisas versarem sobre o surdo bilíngüe, ambiente onde o surdo se apropria da primeira língua, a libras, para compreender e apreender característica da segunda língua.

É importante uma segunda língua se apoiar em outra, de preferência na língua materna, para o desenvolvimento desta segunda língua. É fundamental para as adaptações linguísticas obter a base de outra língua, pois, é necessário esse apoio entre as línguas, para a escrita acontecer de fato. A LIBRAS deve ser utilizada pelos surdos como primeira língua, é uma língua, possui gramática, e por ser uma língua é viva, autônoma e reconhecida pela linguística: é composta por todos os elementos pertinentes às línguas orais possuem organização gramatical, semântica, morfológica, sintática e demais elementos pertinentes à qualquer língua estruturada. Não há organização em caso de espelhamento com o português, por exemplo, os artigos, não são utilizados pelos surdos na estruturação frasal da LIBRAS, flexões verbais também não são utilizadas e assim inúmeras outras diferenças entre o português e a LIBRAS, o que as tornam distintas entre si. Por meio da língua de sinais os surdos têm acesso à segunda língua, articulam significantes (a partir do que vê escrito) e significados que juntamente são estabelecidos no contato entre culturas, tendo como resultado o signo linguístico. Qualquer língua se torna incapaz à defesa dos fatos mutáveis que se relacionam entre significante e o significado. É por esta característica móvel da língua que para os surdos a imagem pode ser a saída para a melhor significação, a escrita visualizada na tela, podendo usar a

linguagem visual e imagens das mais diversas, com interação simultânea e contextualizando o que se escreve.

O respeito às especificidades de cada aluno surdo precisa ser levado em consideração. No entanto, segundo as pesquisas é preciso formação adequada aos professores para que possam sistematizar os métodos e as técnicas aplicadas a este aluno. Nos estudos apresentam ainda, a importância do trabalho sequenciado para a aquisição da boa escrita em língua portuguesa, e em contexto bilíngue.

O contexto inclusivo, a sala de aula inclusiva é outra questão colocada; o que de fato se estabelece como inclusão? Os dados revelam que, na realidade, a inclusão ainda se estabelece apenas no espaço físico: os surdos ainda são excluídos do mundo letrado, hoje até existem escolas que trabalham inclusão e são bilíngues, mas não são muitas, uma ou duas, dentro do universo de escolas regulares pelo Brasil afora. Viu-se também nas pesquisas que é importante ter uma sala de aula inclusiva que faça do surdo também um protagonista. Pode-se perceber que no tema inclusão a maior parte das pesquisas tem abordagem metodológica qualitativa com orientações sócio-histórica apresentando a necessidade de certo acolhimento pedagógico, e define a inclusão como ainda um grande desafio.

O uso da tecnologia como ferramenta positiva na aquisição da escrita, o uso de imagens, vídeos, dramatização, *softwares* colaboram e por vezes definem o trajeto promissor no desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita. Foi percebida carência na questão da imagem como portadora de significado e um reforço visual na imagem da letra, da palavra. O reforço visual seria mais uma estratégia que permitiria a compreensão de novas informações, e sabe-se que o surdo opera melhor no plano do significante, na expressão sensorial.

A oralidade não é condição e não determina a qualidade do texto escrito pelos surdos. Mais do que a linguagem oral, a linguagem deles não depende apenas da audição, mas também das interações sociais estabelecidas com seus pares.

O texto continua sendo o material de análise para o levantamento das questões de aquisição da escrita pelos surdos. As produções textuais revelam as dificuldades, pois, na verdade, com a produção textual, é possível ver o nível de organização sequencial do pensamento. E sendo assim, a necessidade de novas técnicas interacionistas, de atividades que valorizem a condição de surdo, pode

tornar as aulas realmente inclusivas porque a falta de estímulos direcionados à produção de textos pode provocar enfado nos alunos por excesso de reprodução e sistematização de qualquer produção textual; é preciso atenção e preocupação pedagógica quanto ao aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Matos de. **O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da educação inclusiva: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual: narrativas autobiográficas.** [Salvador]: Universidade do Estado da Bahia, 2016.

AZEREDO, José Carlos. (Org.). **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Regiane da Silva. **Intervenção pedagógica para ensino de leitura, escrita e aritmética para uma criança com implante coclear.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELOTTI, Adriana do Carmo. **Implante coclear: um estudo da escrita na escola.** [S.l.]: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, 2014.

BENNETT, Milton, J. Intercultural communication: A current perspective. In: BENNETT, Milton J. (Ed.). **Basic concepts of intercultural communication: selected readings.** Yarmout, ME: Intercultural Press, 1998.

BIZIO, Lucimar. **Sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005,** regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.

BRASIL. CNE. **Resolução n.02/01.** Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

BUENO, José Geraldo Silveira. INES. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E XII SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 6., 2007. **Anais do Congresso...**, [S.l. : S.n.] 2007.

CORCINI, Maura; THOMAS, Adriana da Silva **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** v.1, [S. l.]: Ed. EDUNISC, 2005.

DORZIAT, Ana. Metodologias específicas no ensino de surdos: análise crítica. **Integração**, n. 18, 1997.

FELICIANO, Stefan Bovolon. **Ensino de escrita para alunos surdos**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

FERNADES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNADES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA BRITO, L. F. **Comparações de aspectos linguísticos de LSCB e do Português**: conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de surdos. Porto Alegre, 1986.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1995.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição na perspectiva sociointeracionista. [S. l.]: Plexus Editora, 1997.

GOUVEA, Marianna Centeno Martins de. **Proposta de metodologia de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para estudantes com surdez utilizando a tecnologia assistiva**. [S.l.]: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, 2016.

JÚDICE, Norimar et al (Org.). **Português**: língua estrangeira novos diálogos. Niterói, Intertexto, 2009.

LANE, H. **A máscara de benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LOPES, Maura Corsini. **O processo de normalização e ouvintização surda no espaço da escola**. Porto Alegre: Unisinos, 2003.

MACHADO, Carla Samille. **Escrever sem o apoio da língua oral**: um estudo sobre textos de surdos. Universidade de São Paulo, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O quê? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, Elisangela Santos. **Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental II**. [S.l.]: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MRECH, LENY M. **Educação inclusiva**: realidade ou utopia? São Paulo: Faculdade de Educação, USP, (1999?). Trabalho apresentado no Seminário de Educação Inclusiva: realidade ou utopia?

PAILLÉ, Pierre; Mucchielli, Alex. **L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2008.

PEIRCE, C.S. **Escritos coligidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

PEREIRA, Oliva et al. **Educação especial: atuais desafios**. RJ: Interamericana, 1980.

PIRES, Thereza Sophia Jacome. **Aquisição de escrita por surdos: um olhar sobre a adaptação curricular**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Revista Língua**, São Paulo, ano 9, n. 113, mar. 2015.

POTTIER, B. **Linguística geral: teoria e descrição**. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

QUADROS, R. M.; SCHIMIDT, M. L. P. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. In: MEYER; ALUQUERQUE (Org.). **Português para estrangeiros: questões culturais**. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2013.

REICHERT, Andre Ribeiro. **Da língua portuguesa escrita à LIBRAS: problematizando processos de tradução de provas de vestibular**. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

SABANAI, N. L. **A criança surda escrevendo na língua portuguesa: questões de interlíngua**. 2008. Dissertação (mestrado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SALIÉS, Tânia G. (Org.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SALLES, H. M. M. L. A. (Colab.). **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. (Programa Nacional de Apoio aos Surdos).

SANCHES, Paola Beatriz. **Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos: em discussão a metodologia de letramento bilíngue de Fernandes**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

SANHCHEZ, Carlos. **La increíble y triste história de La sordera**. Caracas: Ceprosos, 1990.

SAUSSURRE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**, 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2000. p .97-93.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. (Org). **Educação & inclusão**: abordagem sócio antropológica em educação especial. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVA, Maria Santana da. **Educação bilíngüe para surdos do 5º. Ano da educação básica**: um estudo de produção textual em libras e português escrito em salas inclusivas e especiais. Universidade Católica de Pernambuco, 2014.

VALENTE, André. **A linguagem nossa de cada dia**. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1989.

Sites acessados:

<http://www.bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00004.htm>

<https://prezi.com/s2cx68h2cgbu/por-que-o-surdo-escrevediferente/>

<http://pt.slideshare.net/waniadra/ensino-de-Ingua-portuguesa-para-surdos>

<http://vidamaislivre.com.br/colunas/o-surdo-e-a-lingua-escrita/>

<https://www.significados.com.br/pesquisa-qualitativa>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Textualidade>

Lista das Dissertações e Teses Pesquisadas

ALMEIDA, Adriana Matos de. **O desenvolvimento da escrita de sujeitos surdos e ouvintes no contexto da educação inclusiva**: uma proposta pedagógica a partir do gênero textual: narrativas autobiográficas. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2016.

BARBOSA, Regiane da Silva. **Intervenção pedagógica para ensino de leitura, escrita e aritmética para uma criança com implante coclear**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

BELOTTI, Adriana do Carmo. **Implante coclear**: um estudo da escrita na escola. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, 2014.

BIZIO, Lucimar. **Sobre o modo de relação do surdo com a língua portuguesa escrita**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

FELICIANO, Stefan Bovolon. **Ensino de escrita para alunos surdos**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

GOUVEA, Marianna Centeno Martins de. **Proposta de metodologia de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para estudantes com surdez utilizando a tecnologia assistiva**. Uberaba: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, 2016.

LOPES, Maura Corsini. **O processo de normalização e ouvintização surda no espaço da escola**. Porto Alegre: Unisinos, 2003.

MACHADO, Carla Samille. **Escrever sem o apoio da língua oral**: um estudo sobre textos de surdos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

MENDES, Elisangela Santos. **Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental II**. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015.

REICHERT, Andre Ribeiro. **Da língua portuguesa escrita à LIBRAS**: problematizando processos de tradução de provas de vestibular. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

SANCHES, Paola Beatriz. **Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos**: em discussão a metodologia de letramento bilíngue de Fernandes. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

SILVA, Maria Santana da. **Educação bilíngue para surdos do 5º. Ano da educação básica**: um estudo de Produção Textual em LIBRAS e português escrito em salas inclusivas e especiais. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2014.
