

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE**

**O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA LIBRAS E A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA
COMO L2 EM CRIANÇAS SURDAS**

REGIANE COSTA DE ALMEIDA

**APARECIDA DE GOIÂNIA
2018**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor:

Matrícula:

Título do Trabalho:

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no ReDi/IFG: 08/01/19

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Ap de Goiânia, 07/01/19
Local Data



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

REGIANE COSTA DE ALMEIDA

**O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA LIBRAS E A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS NO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA
COMO L2 EM CRIANÇAS SURDAS**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Pedagogia Bilíngue: Libras/Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia/IFG como requisito parcial à obtenção de título de Licenciado em Pedagogia Bilíngue. Orientador: Prof^ª Ms. Alix Costa Lima.

**APARECIDA DE GOIÂNIA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447 Almeida, Regiane Costa de

O papel da mediação na libras e a negociação de significados no processo de aprendizagem/aquisição da língua portuguesa como L2 em crianças surdas / Regiane Costa de Almeida. – Aparecida de Goiânia, 2018. 49 f.

Orientadora: Ms. Alix Costa Lima.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, 2018.

1. Surdez. 2. Língua de sinais. 3. Português escrito. 4. Negociação de significados. I. Título.

CDD 371.912

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186



TERMO DE APROVAÇÃO

Regiane Costa de Almeida

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA LIBRAS E A NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 EM CRIANÇAS SURDAS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia - como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue, sob orientação da Ms. Alix Costa Lima

Aprovado em 08 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Ms. Alix Costa Lima
(Presidente - orientadora)

Dra. Waléria Batista S. V. Mendes
(Membro Interno)

Dra. Josiane dos Santos Lima

(Membro Interno)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender qual é o papel da língua de sinais para a aprendizagem do português escrito por sujeitos surdos. Para tanto, consideramos durante a nossa análise qual a importância dos conhecimentos prévios partilhados na produção de texto em língua portuguesa por sujeitos surdos e como o processo de escrita-negociação de significados-reescrita auxilia na aprendizagem das formas e estruturas da língua portuguesa em textos de sujeitos surdos. Analisaram-se duas produções textuais e suas respectivas retextualizações de dois garotos surdos, Gabriel e Miguel, sujeitos da pesquisa apresentada no livro “*O papel do outro na escrita do sujeito surdo*”, de Ana Cristina Guarinello (2007). Para fundamentar a presente pesquisa, buscando compreender o histórico educacional dos surdos, foram utilizados teóricos como Pereira (2011), Sacks (2010) e Skilar (2016). Tomou-se como referencial teórico sobre a língua de sinais, aquisição de linguagem em crianças surdas e escrita de crianças surdas teóricos como Gesser (2009), Quadros (1997, 2000, 2011) e Pereira (2011, 2015).

Palavras-chave: Surdez, Língua de sinais; Português escrito; Negociação de significados

ABSTRACT

The aim of this study was the comprehension the role of sign language in the learning process of written Portuguese by deaf individuals; how important is the shared prior knowledge in the writing in Portuguese by deaf individuals; how the process of writing/negotiating meanings/rewriting helps in learning the forms and structures of the Portuguese language in the writing of deaf individuals, based on the analysis of textual productions, as well as the recontextualization of the writing of two Brazilian deaf boys, Gabriel and Miguel, subjects in the research published on the book “*O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*” written by Ana Cristina Guarinello (2007). In order to support the present study, theorists such as Pereira (2011), Sacks (2010) and Skilar (2016) were taken as theoretical framework to comprehend the historical background in deaf people education. As theoretical framework on sign language, language acquisition in deaf children and writing of deaf children, were taken theorists such as Gesser (2009), Quadros (1997, 2000, 2011) and Pereira (2011, 2015).

Key-words: Deafness; Sign language; Written Portuguese; Negotiation of meanings

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – SURDEZ, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	10
1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	10
1.2 LÍNGUA DE SINAIS: SEUS MITOS E REPRESENTATIVIDADE	14
1.3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	17
1.3.1 Oralismo	17
1.3.2 Bimodalismo	18
1.3.3 Inclusão.....	19
1.3.4 Bilinguismo	20
CAPÍTULO II – AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM DE CRIANÇAS SURDAS, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFIADOS	24
2.1 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM DE CRIANÇAS SURDAS	24
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	26
2.3 NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS	29
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	31
CAPÍTULO IV – ANÁLISES E DISCUSSÕES	34
CONCLUSÃO	43
REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende estudar como se dá o processo de aprendizagem/aquisição da língua portuguesa escrita em crianças surdas, nos primeiros anos do ensino fundamental. Callegari (2006), ao discutir os modelos de aquisição de segundas línguas proposto por Krashen (1985), explicita que, para Krashen, há dois caminhos para a apropriação de uma língua, a aprendizagem e a aquisição. Segundo o autor, a aquisição de uma língua ocorreria de forma natural, automática, em que a necessidade de comunicação seria o suficiente para que o indivíduo adquirisse aquela língua, enquanto que a aprendizagem seria um processo formal, no qual o indivíduo conscientemente compreende as regras de uso daquela língua.

Assim, este estudo procura analisar produções escritas de crianças surdas buscando responder as seguintes perguntas de pesquisa: Que papel tem a língua de sinais para a aprendizagem do português escrito em crianças surdas? Qual a importância dos conhecimentos prévios partilhados na produção de texto em língua portuguesa por crianças surdas? Como o processo de escrita-negociação de significado-reescrita auxiliam na aprendizagem das formas e estruturas da língua portuguesa em textos de crianças surdas?

Estudar o processo de aprendizagem/aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita por crianças surdas nos ajudará a compreender qual o papel da língua de sinais no processo de aprendizagem destas crianças na modalidade escrita da segunda língua; possibilitará entender qual a importância dos conhecimentos prévios na produção do português escrito, bem como o papel da negociação de significados dentro deste processo.

A pesquisa se dará a partir da perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky em relação à linguagem, ao desenvolvimento e à aprendizagem, já que o autor evidencia a importância da cultura e da língua para a compreensão que a criança fará do mundo ao seu redor. Para Pereira (2011), a língua e a cultura são pontos importantíssimos na construção da identidade do sujeito surdo. Também usaremos Quadros (1997), (2011), em relação aos aspectos da aquisição de Língua de Sinais e suas fases, contextos e processos. A autora faz comparações entre o processo de aquisição de crianças ouvintes e surdas, trazendo informações esclarecedoras que nortearão o presente trabalho. Serão utilizadas as contribuições de Quadros (1997), (2011), Skilar (2016), Pereira (2011), entre outros autores, para compreender o processo de aquisição de língua sinais, para diferenciar o processo de aquisição de crianças ouvintes e surdas, para reforçar a

importância do uso da língua de sinais como mediadora nos vários processos de aprendizagem pelos quais a criança surda passará durante sua vida escolar.

Logo, este trabalho estará dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo tratará do histórico educacional dos surdos; os mitos e representatividade da língua de sinais; e as tendências pedagógicas na educação de surdos. O segundo capítulo abordará a aquisição de linguagem por crianças surdas, bem como conceitos de alfabetização e letramento, e em seguida abordará a negociação de significados. O terceiro capítulo tratará a metodologia deste estudo, apresentando o estudo de caso selecionado para as análises, bem como os sujeitos escolhidos para constituir o corpus deste trabalho. O quarto capítulo apresentará as análises e discussões realizadas e, por fim, serão apresentadas as conclusões e palavras finais.

CAPÍTULO I – SURDEZ, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Neste capítulo abordam-se os referenciais teóricos acerca das visões sobre o indivíduo surdo no decorrer dos últimos séculos, o histórico da educação de surdos e o papel da língua de sinais como símbolo da comunidade e identidade surda. Além disso, consideram-se as tendências pedagógicas que determinaram as fases existentes na educação de surdos, o oralismo, o bimodalismo e o bilinguismo, abordando brevemente como é vista a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino.

1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Sacks, neurologista e psiquiatra inglês, explicita como era a vida daqueles que ficaram surdos antes de adquirirem a língua majoritária da sociedade na qual estavam inseridos:

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimentos do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha (SACKS, 2010, p. 24).

Neste contexto, o autor afirma que nascer surdo pode ser considerado infinitamente mais grave do que nascer cego, pois, incapazes de ouvir seus pais, os surdos correriam o risco de ficar seriamente atrasados na aquisição de linguagem, sendo esse o canal para comunicar-se livremente, adquirir e compartilhar informações. Não adquirir a linguagem seria equivalente a não usufruir plenamente do estado e cultura humanos. Sacks (2010) esclarece que, por esta razão, por centenas de anos, os indivíduos surdos tiveram direitos humanos fundamentais negados, foram considerados incapazes, sendo impossibilitados de herdar bens, contrair matrimônio, receber instrução ou ter um trabalho adequado.

Por serem considerados seres inferiores, a primeira fase da educação de surdos (até 1760) pode ser considerada uma tragédia, pois apenas crianças surdas de famílias ricas recebiam

alguma instrução, sempre de forma individual. Pereira (2011a) esclarece que nos séculos XVI a XVIII a educação das crianças surdas estava totalmente a cargo da família, que contratava tutores para ensinar os surdos a se comunicarem de forma oral. “Os métodos utilizados no ensino das crianças surdas eram muito semelhantes: os tutores usavam a fala, a escrita, o alfabeto manual e os sinais” (PEREIRA, 2011a, p. 7).

Lulkin (2016) relata que registros históricos localizam o “berço” da educação de pessoas surdas na França. De acordo com o autor, a primeira proposta pedagógica data de 1760, pela instituição escolar imperial que, em 1791, torna-se o Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (INJS) e, a partir do movimento europeu, a língua de sinais passa a ter reconhecimento, sendo considerada uma forma de comunicação adequada para a educação de surdos. Porém, o currículo das escolas criadas na Europa e nos Estados Unidos tinham suas bases apoiadas na religião, na moral, na formação profissional e na língua nacional.

Ao traçar o início da educação de surdos na Europa, Lulkin (2016) relata que a filosofia sensualista, que defendia a evolução da língua e da razão a partir dos sentidos em direção à abstração, critica a língua de sinais como algo de nível inferior.

Logo concluindo que o surdo falante por sinais é um inferior na língua, na inteligência e no pensamento. Partindo desses fundamentos, educar passa a ser corrigir, reabilitar, impondo uma forma evoluída da expressão tal como o falar. Os pré-requisitos para tal capacidade seriam uma disposição física para a aquisição da linguagem e do raciocínio e a presença das chamadas operações mentais como atenção, memória, etc. (LULKIN, 2016, p.35)

A educação de surdos passou por várias filosofias. Lulkin (2016) diz que talvez a ciência biomédica tivesse o melhor projeto e execução, mas o seu foco era reabilitar o indivíduo e, ao final do século XVIII, a sanidade normalizadora foi colocada acima da língua de sinais. Neste momento, o corpo e a higiene do estudante surdo passaram a ser o centro das atenções. Skliar declara que estas práticas de normalização se estenderam por muitos anos.

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram regulas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2016, p. 7)

O pensamento da época estava dividido entre os métodos adotados pela escola francesa de Charles-Michel de L’Epée, que reconheciam a língua de sinais, e as da escola alemã de

Samuel Heinicke, que acreditava que o surdo precisava aprender a fala articulada para ser respeitado e conseguir uma posição na sociedade ouvinte. Para isto, ele utilizava máquinas de fala e determinados sabores para demonstrar como deveria ser a pronúncia adequada das palavras. ”Samuel Heinicke acreditava que a única ferramenta a ser usada na educação de surdos deveria ser a palavra falada. Argumentava que permitir aos estudantes surdos usar a língua de sinais inibiria seu progresso na fala” (PEREIRA, 2011a, p.9).

Pereira (2011a) esclarece que mudanças na educação de surdos ocorreram naquele período, especialmente porque Charles-Michel de L’Epée, que esteve no comando do Instituto de Surdos de Paris desde 1760, era o responsável por passar a educação de surdos de individual para coletiva, bem como reconhecer a língua de sinais, valorizá-la e divulgá-la. Por esta razão, os anos “de 1780 até 1880, quando os surdos formados em seu Instituto de Surdos de Paris atingiram cargos que anteriormente eram ocupados apenas por ouvintes” (PEREIRA, 2011a, p.8), foram considerados a “época de ouro” da educação de surdos.

Entretanto, esta época de ouro criada por L’Epée chega ao fim com o II Congresso Internacional de Educação do Surdo, que aconteceu em Milão no ano de 1880, “quando ficou decidido que a educação dos surdos deveria se dar exclusivamente pelo método oral” (PEREIRA, 2011a, p. 9). A língua de sinais teve seu uso proibido nas escolas, o que gerou um histórico de baixo rendimento escolar de mais de cem anos, impedindo o surdo de prosseguir com seus estudos até o ensino superior. É necessário ressaltar que a proibição do uso da língua de sinais na educação não foi capaz de evitar que os surdos a utilizassem, pelo contrário, ”ela continuava a ser usada por adultos Surdos e pelos estudantes das escolas residenciais especiais” (PEREIRA, 2011a, p.10).

Pereira (2011a) traça um curto histórico da educação de surdos no Brasil, cujo início aconteceu em 1857, no Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, fundado no Rio de Janeiro, e que mais tarde se tornaria o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ali eram utilizados a linguagem escrita, o alfabeto digital e a língua de sinais. Assim, os surdos de outras cidades compartilhavam a língua de sinais quando voltavam para suas respectivas cidades, fazendo-a se tornar conhecida em todo o Brasil. Ressalta-se também que foi na década de 1980 que os surdos conseguiram maior reconhecimento da língua de sinais e só então iniciou-se o uso desta língua na educação das crianças surdas.

Sacks (2010) evidencia que as visões que a sociedade americana tinha a respeito das pessoas surdas na década de 1980 eram extremamente pessimistas e desagradáveis, sendo os surdos chamados de surdos-mudos, idiotas ou até mesmo retardados; comparados a animais, considerados incapazes de aprender a falar ou escrever; um olhar negativo que não buscava

compreender estes sujeitos. O autor relata ter conhecido uma criança surda que aos onze anos ainda não havia adquirido língua alguma:

O fato de ele não falar, ou não entender o que se falava na idade normal, foi atribuído a “retardo”, depois a “autismo” e esses diagnósticos o perseguiram. Quando a surdez finalmente se evidenciou, além de “surdo-mudo” julgaram-no idiota, e nunca houve um verdadeiro empenho em ensinar-lhe a língua” (SACKS, 2010, p. 42).

Mais de duas décadas e meia depois, apesar do reconhecimento da língua de sinais pela Lei Federal n.10.436, vestígios destas visões apontadas por Sacks ainda permanecem no imaginário das pessoas, assim como afirma Santana (2007, p. 13), “[o] diagnóstico da surdez traz, junto com ele, os pré-construídos culturais em relação ao ‘ser surdo’: impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência, insucesso na escola, incapacidade de conseguir um bom emprego etc.” Esses pressupostos evidenciam que a preocupação com a fala continua sendo muito grande e levam a ideia de que o fracasso escolar vivenciado por alunos surdos é causado pela ausência da fala. Santana salienta ainda que

[q]uando uma família ouvinte descobre que o filho é surdo, tem de fazer escolhas: se realizará a cirurgia de implante coclear, se aprenderá a língua de sinais, se comprará um aparelho auditivo, se submeterá o filho à terapia fonoaudiológica, se irá colocá-lo em uma escola regular ou especial (SANTANA, 2007, p. 13).

O trecho citado nos mostra as possibilidades que irão decidir o futuro da criança surda. Quadros e Cruz (2011) nos atentam para o fato de que muitos pais buscam auxílio médico quando observam ausência de emissão de palavras ou dificuldades em reagir a sons, e durante o processo de identificação da surdez muito tempo é perdido, tempo que seria essencial para a aquisição da língua de sinais. Assim, a falta de conhecimento sobre a cultura surda e sobre a língua de sinais vem gerando atrasos na aquisição de linguagem de crianças surdas até os dias atuais.

Perlin (2016) ressalta que o estereótipo sobre o surdo o imobiliza em uma representação que não é real. Logo as associações de surdos deram início a movimentos de resistência contra a ideologia ouvintista. A autora declara que o movimento surdo “focaliza a perspectiva de uma sociedade na qual os surdos são cidadãos normais e em que a justiça social se concretiza na resistência a todas as formas de discriminação e exclusão social” (PERLIN, 2016, p. 71), ou seja, busca o direito do indivíduo surdo de ser diferente em várias esferas da sociedade, como nas questões sociais, políticas e econômicas, posicionando-se contra todas as formas de limitação.

1.2 LÍNGUA DE SINAIS: SEUS MITOS E REPRESENTATIVIDADE

A língua de sinais é a língua utilizada pela comunidade surda e pode ser considerada a principal força que une esta comunidade. É por meio dela que a identidade do indivíduo surdo começa a se estabelecer, por isto ela é vista como um símbolo de identificação entre estes indivíduos. Ela existe há centenas de anos, mas ainda hoje a falta de informação sobre esta língua gera inúmeros mitos a seu respeito, tais como:

- **A língua de sinais é universal:** Gesser (2009) afirma que esta é uma crença recorrente e que estaria ancorada na ideia de que toda língua de sinal é como um código simplificado que é aprendido e transmitido aos surdos. Entretanto, assim como cada nação possui sua própria língua, as línguas de sinais seguem exatamente a mesma lógica. Portanto, “nos Estados Unidos, os surdos “falam” a língua americana de sinais; na França, a língua francesa de sinais; no Japão, a língua japonesa de sinais; no Brasil, a língua brasileira de sinais, e assim por diante” (GESSER, 2009, p.11 e 12). Pizzio et al (2010) ressaltam que não é possível determinar que, para cada língua falada, exista uma língua de sinais, e que é possível, por exemplo, que o mesmo país possua mais de uma língua de sinais. O Brasil é um dos países que apresentam duas línguas de sinais: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua de sinais Kaapor Brasileira¹ (LSKB).
- **A língua de sinais resume-se ao alfabeto manual:** o alfabeto manual é utilizado para soletrar manualmente palavras como, por exemplo, nomes próprios de pessoas e lugares, siglas, entre outros. O alfabeto manual é apenas um recurso utilizado pelos falantes da língua de sinais. Para Gesser (2009), é uma visão limitada da língua de sinais pensar que a única forma de expressão comunicativa seria a adaptação das letras realizadas manualmente, o que seria um exercício monótono e cansativo de se realizar, por esta razão palavras comumente soletradas passam a ser substituídas por um sinal. “Assim, podemos afirmar que esse recurso funciona potencialmente nas interações para

¹ Língua de sinais utilizada pela tribo indígena Urubu-Kaapor, da Amazônia

incorporar sinais a partir do entendimento conceitual entre os interlocutores (...)” (GESSER, 2009, p.30).

- **Não é possível expressar conceitos abstratos:** esta visão limitada da língua pode levar à ideia de que não é possível expressar conceitos abstratos na língua de sinais. Para Gesser (2009, p. 23), “é correto afirmar que as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos”. Portanto, afirma-se que os falantes da língua de sinais podem discutir qualquer assunto, seja política, literatura, filosofia, assim como criar poesias, inventar histórias e fazer apresentações acadêmicas, tal qual os falantes de línguas orais.
- **A língua de sinais é artificial e exclusivamente icônica:** consideram-se artificiais as línguas construídas por um grupo de indivíduos com um propósito específico. Gesser (2009) afirma que as línguas de sinais evoluíram como parte de um grupo cultural e, portanto, não é considerada artificial. Embora exista a utilização de vários sinais icônicos na língua de sinais, a autora destaca que esta característica não é exclusiva da língua de sinais e que uma língua, seja ela oral ou de sinais, não é mais simplificada por fazer uso deste recurso.
- **A língua de sinais é agramatical:** como toda língua natural, a língua de sinais também possui sua própria gramática. Por ser uma língua de modalidade visoespacial, a língua de sinais faz uso do espaço e do corpo para se expressar. Desta forma, sua gramática também se evidencia em uma estrutura diferente da língua oral. Pereira (2011) esclarece que, apesar de a língua de sinais não apresentar preposições, flexões e artigos, e pouco fazer uso das conjunções, ela não deve ser considerada empobrecida em relação às línguas orais. Gesser (2009) destaca que o reconhecimento linguístico das línguas de sinais tem marca nos estudos de William Stokoe, em 1960 e que “[a]s investigações linguísticas apontam e descrevem a existência de características linguístico-estruturais que marcam as línguas humanas naturais” (GESSER, 2009, p.13). Portanto, é infundada a afirmação de que a língua de sinais não possui gramática.

- **A língua de sinais é ágrafa:** Gesser (2009, p. 42) esclarece que “até bem pouco tempo, a língua de sinais era considerada uma língua sem escrita”. O processo de elaboração da escrita da língua de sinais iniciou-se em 1974, quando Valerie Sutton criou um sistema para registrar as danças de seus alunos, e de certa forma, chamou a atenção da comunidade científica dinamarquesa das línguas de sinais para a possibilidade de criação de uma escrita da língua de sinais. Com base nos registros de Valerie, cria-se, nos Estados Unidos, o SignWriting, primeiro sistema de escrita de sinais. Este sistema pode ser aplicado na representação de qualquer língua de sinais e, no Brasil, começa a ser utilizado em 1996.

Ao discutir a importância da língua de sinais, Pereira (2011a) assinala que ela é responsável pela construção da identidade Surda², pelas possibilidades interativas de compreensão, de diálogo e de aprendizagem. O contato com a língua de sinais propicia a inserção da criança surda em um meio afetivo de interação social. Para Pereira (2011a, p.35), “[e]sse encontro não só fortalece a base para a identificação com os membros da cultura, transformando um indivíduo rejeitado em um membro participante de uma sociedade, como também possibilita a comunicação completa e fácil“. A língua de sinais é um marcador cultural e faz parte de um sistema de representação simbólico que constitui a formação do próprio eu.

O reconhecimento oficial da Libras, língua de sinais brasileira, se deu no ano de 2002, pela Lei Federal n.10.436. Assim, a Libras passou a ser, cada vez mais, estudada e defendida por pesquisadores e professores. Em 2005, com o Decreto Federal n. 5626, surge a necessidade de habilitar futuros professores e fonoaudiólogos, criando melhores condições para que estes profissionais trabalhem com alunos surdos.

Pereira (2011) destaca que o peso ideológico do português foi construído historicamente, por meio de imposições, até se tornar parte da identidade do povo brasileiro. Tendo isto em vista, a comunidade surda luta para que a Libras ganhe maior visibilidade e importância, a fim de que possa atingir o mesmo grau de representatividade que a língua oral possui.

² Utiliza-se o termo Surdo para referir-se aos sujeitos surdos inseridos na comunidade e identidade surda.

1.3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Houve muitas mudanças e tendências pedagógicas durante as três fases da educação para surdos, desde a primeira fase, em que o ensino era realizado de modo individual e apenas se a família tivesse condições financeiras para contratar um tutor particular, passando pela segunda fase, na qual a reabilitação e o controle do corpo se sobressaíram, até finalmente chegarmos à atual fase da educação de surdos.

No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola para surdos e referência para tantas outras escolas, também passou por muitas destas mudanças. Pereira afirma que

[a]o longo do tempo, como aconteceu com todas as escolas para surdos, as abordagens adotadas na educação de surdos foram acompanhando as tendências mundiais. Assim, por influência do Congresso de Milão, o Instituto Nacional de Educação de Surdos adotou o oralismo, depois a comunicação total, e, hoje, tem uma proposta de educação bilíngue para os alunos surdos (PEREIRA, 2011a, p.14).

Portanto, para melhor compreensão do histórico educacional dos surdos no Brasil, tais tendências educacionais serão apresentadas a seguir, abordando também aspectos sobre a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino.

1.3.1 Oralismo

Neste contexto o oralismo é a primeira tendência na educação dos surdos. Instaurada oficialmente pelo Congresso de Milão, em 1980, ela enfatiza a utilização da língua oral, que foi incentivada e se deu, especialmente, em termos terapêuticos e reabilitadores. Lenzi (1995 *apud* Quadros 1997) demonstra que se esperava que a criança surda pudesse adquirir a língua majoritária de maneira natural, tal qual a criança ouvinte.

Levando em consideração que a língua majoritária é oral-auditiva e, portanto, de uma modalidade diferente da língua natural dos surdos, Quadros (1997) ressalta que o processo de aquisição da língua oral não ocorre da mesma forma entre crianças ouvintes e crianças surdas.

Ao discutir o assunto, Sacks (2010) destaca que professores ouvintes que não conheciam a língua de sinais passaram a ensinar alunos surdos por consequência da decisão tomada no Congresso de Milão e afirma que o oralismo e a supressão do sinal causaram uma deterioração no aproveitamento educacional das crianças surdas. Os surdos sofreram com a

privação de informações cotidiana e escolar e o conteúdo da sua educação foi considerado pobre em comparação ao das crianças ouvintes. Assim sendo, as crianças surdas pouco desenvolviam as suas habilidades complexas.

Apesar disso, o desejo de conseguir que os surdos falassem, a insistência em que falassem (...), sem mencionar o enorme investimento em escolas orais, permitiram que se chegasse a essa situação deplorável, praticamente despercebida – exceto pelos surdos, que, eles próprios despercebidos, pouca influência tiveram sobre a questão (SACKS, 2010, p. 36).

O oralismo não contribuía com a educação dos surdos e ignorava a importância da língua de sinais para comunicação e compreensão e para a constituição da identidade surda. Por esta razão, foi considerado uma imposição social da língua majoritária sobre a língua e cultura da comunidade surda.

1.3.2 Bimodalismo

Diante das dificuldades apresentadas, decorrentes do método oralista, surge a necessidade de se criar uma nova proposta. “Como se poderia esperar, existe a sedução do meio-termo – de ... um sistema ‘combinado’, que combinasse sinais e fala (...)” (SACKS, 2010, p. 36). Assim, surge o bimodalismo, um sistema que permite o uso de sinais e passa a ser considerada a melhor alternativa na educação dos surdos, pois seria feita a utilização da língua de sinais de forma simultânea à língua oral falada.

Sacks (2010) relatou a tentativa de uma língua intermediária, mas nesta língua não era possível realizar uma tradução literal de uma língua falada para uma língua de sinais palavra por palavra, porque as estruturas são essencialmente diferentes. O autor esclarece que os surdos foram obrigados a aprender os sinais apenas para compreender como realizar sons fonéticos e não para expressar ideias ou ações.

Tendo em mente que a língua de sinais era vista como uma simples ferramenta para compreensão de como deveria ser a pronúncia das palavras, a língua de sinais utilizada pelo bimodalismo respeitava a estrutura da língua oral. Para Quadros (1997), o bimodalismo é um sistema considerado inadequado por ser artificial, que desconsidera a estrutura da língua de sinais e acabava por desestruturar também a língua portuguesa.

Então, no decorrer década de 1980, os Surdos passaram a exigir que a língua de sinais fosse reconhecida e utilizada na educação de crianças surdas, reivindicando que a cultura surda

fosse reconhecida e que essa cultura fosse transmitida às crianças surdas. Assim, surgiu a necessidade de pensar uma nova proposta para a educação de surdos.

1.3.3 Inclusão

Dentre os argumentos que sustentam a inclusão do sujeito surdo no ensino comum está o maior comprometimento do sistema oficial com a educação de todos, a fim de suprir a necessidade de atendimento aos direitos da criança e do adolescente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei nº 9394/1996) define, em seu artigo 58 do capítulo V, que portadores de necessidades especiais deverão ser atendidos preferencialmente na rede de ensino regular. Souza e Góes (2017) ressaltam que são previstos pela lei serviços de apoio especializado, professores qualificados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer pessoal especial.

Entretanto, desconsiderou-se o artigo 19 da Declaração de Salamanca. O artigo em questão determina que as políticas educacionais devem levar em total consideração as diferenças e situações individuais, sendo necessário o reconhecimento da língua de sinais como meio para que as pessoas surdas tenham acesso à educação e que, neste caso, pode ser mais adequado que esta educação ocorra em escolas ou classes especiais.

Para Souza e Góes (2017), até a década de 1990, eram limitadas as iniciativas de preparação de professores e de intérpretes, não havia programas de formação de educadores surdos e, raramente, eram contratados intérpretes para atuar em sala de aula. Pereira indica que

[a]té recentemente, a escola ignorava a linguagem gestual que as crianças surdas traziam de casa e iniciavam a exposição à língua majoritária – português no caso do Brasil – na modalidade oral. Algumas crianças conseguiam atingir um bom nível de conhecimento, mas a maior parte adquiria apenas fragmentos da língua (PEREIRA, 2015, p. 83).

Foram utilizados procedimentos educacionais que são incompatíveis com a cultura e a língua dos surdos, tentando fazer com que os surdos se aproximassem da língua majoritária. Doziart (2015) afirma que, a partir de estudos em áreas como a linguística, sociologia e educação, foram apontados transtornos causados pela ausência de uma linguagem natural na constituição humana e na interação com outras pessoas e com o meio. Estes estudos ajudaram para que a educação de surdos fosse repensada.

Em relação à inclusão do surdo no sistema regular de ensino, Doziart (2015) destaca a problemática educacional de modo geral, chamando a atenção para o fato de a escola não conseguir atender às necessidades e direitos básicos dos ouvintes, sendo incapaz de atender o princípio de educação culturalmente engajada, que desconstrua visões homogêneas.

É possível observar avanços no sistema com a contratação de intérpretes de língua de sinais e instrutores surdos, porém, para Doziart (2015), o discurso de valorização das diferenças e culturas locais baseia-se na competição e nela se reforça o individualismo e a padronização.

Quando se trata da educação de surdos, é comum a inclusão estar relacionada ao uso da língua de sinais, seja na sala de recursos multifuncionais, com instrutor surdo, seja na sala de aula, com o intérprete da língua de sinais. Mais do que um aspecto linguístico-cultural, a adoção da língua de sinais se constitui um artefato metodológico, um apêndice ao tipo de educação já existente (DOZIART, 2015, p. 356).

Para Doziart, apenas a utilização da língua de sinais não é o suficiente para desconstruir visões homogêneas, pois a utilização da língua de sinais em escolas da rede regular ainda se dá, majoritariamente, entre o intérprete e o aluno surdo. Nas análises dos dados de sua pesquisa, fica clara a falta de propostas educativas de cunho cultural e os professores focam em transmitir o conteúdo programático de suas aulas para os ouvintes, deixando a responsabilidade pelo processo de aprendizagem do aluno surdo nas mãos do intérprete.

Visando a melhorias na educação, assim como mostra Pereira (2011a), o movimento de reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos surdos conseguiu afirmar a sua autenticidade e mobilizar pessoas responsáveis pela educação. Assim, o bilinguismo surgiu como uma nova proposta de trabalho, que busca não apenas o reconhecimento da língua de sinais, mas também da cultura surda.

1.3.4 Bilinguismo

O bilinguismo é um modelo proposto a partir do momento em que se percebe o fracasso das outras tendências e se busca uma forma de valorizar a comunicação através da língua de sinais. Para Pereira,

[o] reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento das pessoas surdas em todos os seus aspectos, somado à reivindicação das comunidades de Surdos quanto à adoção da língua de sinais na educação, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotar um modelo bilíngue na educação dos alunos surdos (PEREIRA, 2011a, p. 15).

A proposta bilíngue busca captar o direito que os indivíduos têm de serem ensinados por meio da língua que lhes é natural. Desta forma, o bilinguismo propõe que os alunos surdos sejam expostos à Língua de Sinais como primeira língua e à Língua Portuguesa como segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita (PEREIRA, 2011a).

Quadros (1997) ressalta que, em termos de educação, há duas formas básicas de bilinguismo. Na primeira forma, o ensino da segunda língua ocorre quase que concomitante à aquisição da primeira língua, enquanto que, na segunda forma, o ensino da segunda língua ocorre somente após a aquisição da primeira língua. É preciso levar em consideração o fato de que a maioria das crianças surdas que chegam às escolas são filhas de pais ouvintes. Logo, para Quadros (1997), a proposta bilíngue deve considerar que elas não tiveram acesso a um ambiente que fornecesse desenvolvimento adequado.

Desta forma, para que as crianças não tenham dificuldades de compreender as informações que estão recebendo de seus professores, e para que sejam capazes de transformar essas informações em conhecimento, é necessário que os alunos surdos passem primeiro pelo processo de aquisição da sua primeira língua, a língua de sinais. A segunda forma do bilinguismo, portanto, parece ser mais atraente do que a primeira.

Para Pereira (2011a), este processo de aquisição da língua de sinais se dará a partir da interação com os seus pares.

A aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes só poderá ocorrer em interação com adultos Surdos que as ensinaram no funcionamento linguístico da língua de sinais por meio de atividades discursivas que envolvem seu uso, como diálogos e relatos de histórias, isto é, em atividades semelhantes às vivenciadas por crianças ouvintes ou surdas filhas de pais Surdos na interação com os pais (PEREIRA, 2011a, p. 16).

Para Pereira (2011a), esta interação com adultos surdos deve ser propiciada pela escola. Assim, a escola deve contar com professores e profissionais Surdos usuários da língua de sinais. Para Quadros (1997), é necessário um ambiente próprio na escola para o desenvolvimento da linguagem da criança e no qual a presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens, pois

[p]rimeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim ela começa a ter oportunidade de criar sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue” (QUADROS, 1997, p. 30).

É necessário ressaltar que, para a autora, o domínio da língua nativa não significa, necessariamente, que a criança terá acesso à segunda língua. Há a possibilidade de que as dificuldades em relação à língua portuguesa persistam. No que diz respeito à aquisição da língua portuguesa, “a proposta bilíngue para surdos concebe seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras” (QUADROS, 1997, p. 29). Por esta razão, a autora destaca que, ao se propor o bilinguismo, é necessário levar em consideração as realidades psicossocial, cultural e linguística da criança surda; desta forma, a proposta bilíngue precisa também ser bicultural, ou seja, a criança deve ter acesso às duas línguas e às duas culturas. Isso requer o engajamento de todos os envolvidos no processo, pois a escola precisa adequar-se a essa nova realidade.

Skliar et al (1995), ao discutirem o bilinguismo, apresentam como os principais objetivos da educação bilíngue-bicultural: criar um ambiente linguístico adequado às crianças surdas; assegurar o desenvolvimento sócio-emocional das crianças surdas, a partir da identificação com seus pares adultos; proporcionar o acesso completo à informação curricular e cultural; garantir que a criança tenha possibilidades de construir uma visão de mundo.

Quadros (2015) afirma que pensar o “bi”, de bilinguismo, requer refletir sobre as seguintes considerações:

- a modalidade das línguas: viso-espacial e oral-auditiva;
- surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira;
- o contexto de aquisição de língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas mesmo assim tem status de L1;
- a língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
- a idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português;
- os surdos querem aprender “na” língua de sinais;

Para a autora, a educação de surdos na perspectiva bilíngue precisa transcender as questões puramente linguísticas e levar em consideração todos esses aspectos citados, buscando

a criação de um espaço bilíngue e bicultural que possibilite o reconhecimento da língua de sinais em nível linguístico, mas também cultural, social e político.

Deste modo, o próximo capítulo abordará a aquisição de linguagem de crianças surdas, alfabetização e letramento, e apresentará o conceito de negociação de significados na aprendizagem de segundas línguas.

CAPÍTULO II – AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM DE CRIANÇAS SURDAS, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS

Neste capítulo abordam-se os referenciais teóricos acerca da aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa por crianças surdas, aspectos sobre a alfabetização e o letramento. Além disso, considera-se o conceito de negociação de significados na aprendizagem de segundas línguas.

2.1 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM DE CRIANÇAS SURDAS

As crianças ouvintes adquirem a língua precocemente, de forma natural, por meio da interação com seus familiares e pessoas à sua volta, sem necessidade de intervenções. No caso de crianças surdas, este processo varia de acordo com o ambiente no qual ela está inserida.

Quadros e Cruz (2011), ao discutirem aquisição de linguagem de crianças surdas, demonstram que no caso de crianças surdas filhas de pais surdos esse processo de aquisição se dá de forma natural e espontânea, tal qual se dá a aquisição de linguagem de uma criança ouvinte. Ao fazer uma comparação das fases de aquisição e desenvolvimento da língua, as autoras notam que vários aspectos se aplicam tanto à língua falada quanto à língua de sinais.

Do primeiro ao décimo oitavo mês são observados emissão de sons guturais, murmúrios, emissão de produção manual, balbucio, aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais evoluindo para as primeiras palavras de sílabas duplas (“mama-papa”), compreensão da entonação/expressão facial associadas às frases/sinalização e, posteriormente compreensão de instruções, aumento de vocabulário. Dos dois aos três anos, a criança começa a fazer suas primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo, faz uso frequente do “não”, desenvolve linguagem compreensível para estranhos, começa a diferenciar tempos e modos verbais, inicia o uso de singular e plural e incorpora uma grande quantidade de palavras ao seu vocabulário.

Dos quatro aos seis anos, a criança melhora a construção gramatical e a conjugação verbal, tanto na língua falada como na língua de sinais; usa elementos de ligação, faz jogos com as palavras, compreende termos que estabelecem comparações, é capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, passa a ter construção gramatical equivalente ao padrão do adulto e,

por fim, passa pela construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva. Entre os seis e sete anos, a criança é capaz de se comunicar com qualquer pessoa sobre o que tem experienciado e manter longas conversas. Para Quadros e Cruz (2011, p.17), “crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças ouvintes adquirindo línguas faladas”.

Pereira (2011a) destaca que as crianças surdas filhas de pais surdos passam pelo processo de aquisição de linguagem adquirindo também a cultura surda e se identificando com a comunidade surda, o que é resultado direto do contato com familiares usuários da língua de sinais. Desta forma, quando chegam à escola, essas crianças já possuem uma língua que será a base para aprender a língua majoritária.

Entretanto, Quadros e Cruz (2011) ressaltam que este quadro se aplica apenas a 5% da população surda. A grande maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que normalmente desconhecem a língua de sinais ou a cultura surda.

Esse fator interfere diretamente no processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem input linguístico³. Essas crianças, quando ingressam na clínica ou na escola, descobrem a língua de sinais e a partir daí iniciam o seu processo de aquisição de linguagem, embora tardio. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 25)

Pereira (2011a) alerta para o fato de que as crianças surdas são privadas de conversas familiares e acabam tendo seu conhecimento de mundo e de língua prejudicados. Sem contato com surdos adultos dificulta-se a identificação cultural, comprometendo não apenas a aquisição da língua, mas também a constituição da identidade da criança. Essas crianças, por sua vez, conseguem adquirir apenas fragmentos da fala dos pais e conseqüentemente chegam à escola sem uma língua constituída.

Quadros e Cruz (2011) afirmam que existem diferentes contextos de aquisição e que, dependendo das experiências nesses contextos, as crianças apresentarão implicações no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Entre os contextos apresentados, consideram-se aqui os principais: o lar e a escola. No primeiro contexto, existe a possibilidade de os pais serem ouvintes que usam a língua de sinais; pais ouvintes que não usam a língua de sinais; ambos os pais serem surdos; apenas um dos pais ser surdos; bem como a possibilidade de as crianças terem familiares surdos ou não; terem contato com outros surdos ou não. No segundo contexto, existe a possibilidade de a criança ter acesso a um ambiente linguístico por

³ Utiliza-se o termo *input* para referir-se as informações que um aprendiz recebe sobre uma língua.

meio de surdos ou por meio de professores fluentes em língua de sinais; ou por meio apenas do intérprete; ou ainda de terem acesso a um ambiente oralista.

Todos esses contextos vão influenciar na aquisição da língua, especialmente se a criança iniciar o seu processo de aquisição por volta dos três anos, pois com esta idade a criança já deveria estar na fase de múltiplas combinações, fazendo narração de histórias, realizando perguntas e formulando respostas por meio da língua. Ao discutir o início da aquisição da língua nesta faixa etária, Quadros e Cruz (2011) afirmam que haverá atrasos no desenvolvimento linguístico.

Ainda hoje, várias crianças têm acesso à língua de sinais após essa fase, em idade escolar, iniciando a aquisição da linguagem tardiamente, apresentando um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem (QUADROS e CRUZ, 2011, p. 27).

Levando em consideração as possíveis dificuldades na aprendizagem, faz-se necessário ressaltar que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, precisaram passar pelo processo de aquisição da língua de sinais antes da língua portuguesa, para construírem um canal comunicativo no qual a língua de sinais desempenhará a função de mediadora da aprendizagem da língua portuguesa, bem como de qualquer outro conteúdo escolar.

Para Pereira (2011a), a aquisição da língua de sinais na escola deve ser feita mediante a interação com adultos Surdos que as insiram no funcionamento linguístico da língua em atividades semelhantes as vivenciadas por crianças ouvintes, ou seja, atividades discursivas que envolvam o uso de diálogos e relatos de histórias. Portanto, para que isto ocorra, Pereira (2011a, p. 16) esclarece que “[a] interação com adultos Surdos será propiciada por uma escola que conte com professores e profissionais surdos usuários da língua de sinais e com professores ouvintes fluentes que a usem na comunicação e no desenvolvimento do conteúdo programático”.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo Madga Soares (2017), alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, bem como das habilidades de leitura e escrita, ou seja, é o domínio mecânico de codificação e decodificação da língua escrita. Entretanto, ler e escrever também significam possuir a habilidade de compreensão de significados expressos na língua escrita. Nesta

perspectiva, a alfabetização torna-se o processo de representação que envolveria substituições gradativas em busca da apreensão e compreensão do mundo.

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2017, p. 18).

Soares (2017) considera que a alfabetização é um conjunto de habilidades, portanto, pode ser vista como um fenômeno complexo que engloba facetas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas, assim como engloba fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

Em decorrência das grandes taxas de analfabetismo, em meados dos anos 1980, surge um novo termo, algo que designa as práticas sociais de leitura e de escrita, o letramento. Para Soares (2017), letramento são práticas de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas resultantes do processo de alfabetização. Trata-se de uma leitura ampla do mundo, do contato e convívio com material escrito. Ressalta-se ainda que, no Brasil, o letramento está relacionado à alfabetização, de forma que se mesclam e frequentemente se confundem, pois são dois processos indissociáveis, mesmo que sejam diferentes. Soares (2017, p.45) afirma que

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através das atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A literatura se faz muito importante neste processo de alfabetização e letramento. Para Zilberman (2003), a literatura infantil pressupõe produções oriundas de necessidades sociais que legitimam seu funcionamento e atuam de forma ativa sobre o leitor e, assim, o convívio com o texto implica alargamento de horizontes. Zilberman (2003) ressalta que o professor que utiliza o livro em sala de aula não deve restringir seu sentido a um número limitado de observações consideradas corretas. É função do professor desencadear múltiplas visões dentro do permitido pela obra literária, estimulando a percepção singular de cada criança.

Quadros (2000) afirma que, ao se falar de alfabetização de crianças surda, é necessário que o conceito de alfabetização seja muito mais amplo, sendo um processo que resulta da interação com a língua de sinais e com o meio em que a criança surda interage. Pereira (2014) afirma que a escrita precisa ser vista como atividade discursiva. Então, o foco deve ser colocado

no texto para que, desta forma, a aprendizagem passe a ser resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos.

Nesta concepção, a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (PEREIRA, 2014, p. 149).

Pereira (2011b) também afirma que é de extrema importância trabalhar muito bem o texto, especialmente em língua de sinais, pois o objetivo do ensino do português deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras ou frases. Quadros (2000) recomenda a utilização de relatos de histórias e produção de literatura infantil em sinais, buscando uma experiência rica e lúdica, e afirma que o processo de alfabetização continuará através do registro das produções das crianças.

Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (PEREIRA, 2014, p. 149).

No que diz respeito ao letramento para crianças surdas, Lebedeff (2010) destaca que os conceitos de cultura surda, experiência visual e cultura visual remetem ao letramento visual. Para a autora, letramento para surdos requer pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo, bem como pensar em como os surdos utilizam a língua escrita de modo social e linguístico, levando em consideração as práticas sociais e culturais.

Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias (LEBEDEFF, 2010, p. 179).

Para a autora, a habilidade de ler uma imagem ou apreciar poesias é desenvolvida por meio de práticas sociais. Ela considera o letramento visual de extrema importância para o desenvolvimento de crianças surdas. Lebedeff (2010) acredita que a leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de texto não podem ser utilizadas apenas como

ferramentas de apoio, mas devem ser incentivadas e ocupar espaço central na organização do ensino para crianças surdas.

Diante das falas de Pereira (2014) e Lebedef (2010), deve-se considerar que a utilização apenas da língua de sinais não é suficiente para a alfabetização da criança surda. É necessário que seja utilizado o letramento visual, além de produções textuais que sejam apresentadas em língua de sinais e de discussões sobre as produções, para a construção dos significados.

2.3 NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS

A autora Gibk (2002), em sua dissertação de mestrado, defende o papel e a importância da negociação de significados na aquisição de línguas estrangeiras, cujos princípios são também aplicáveis à aquisição de segundas línguas⁴. A autora referencia-se especialmente na linguista Pica (1994) em seus estudos sobre negociação de significados e os impactos da interação na compreensão dos aprendizes.

Pica (1994 *apud* Gibk 2002) conceitua a negociação de significados como uma modificação ou reestruturação da interação entre aprendizes e interlocutores ao antecipar, perceber ou experimentar dificuldades na compreensão de uma mensagem. Gass e Varonis (1994 *apud* Gibk 2002) afirmam que a negociação de significados aumenta a possibilidade de que a língua utilizada na interação entre o aprendiz e o locutor auxilie na aquisição da segunda língua, pois irá melhorar a compreensão do aprendiz e fará com que o aprendiz seja levado a prestar atenção em outros aspectos da língua.

Gibk (2002) esclarece que, para Pica (1994), a negociação de significados auxilia em mais do que apenas a compreensão, pois também oferece ao aprendiz a oportunidade de produzir a língua-alvo e receber feedback de suas produções para que seja possível analisar seu progresso e reformular suas produções. As modificações interacionais ocorrem também para garantir a compreensão do significado com negociações de itens lexicais e algumas vezes em nível estrutural.

⁴ A diferença entre segunda língua e língua estrangeira reside basicamente no contexto de aprendizagem. A segunda língua é aprendida no país/comunidade onde a língua alvo é utilizada socialmente, já a língua estrangeira é aprendida em um país/comunidade que não utiliza a língua alvo socialmente.

A negociação de significados é compreendida como momentos em que há esforço por parte do interlocutor e aprendiz para se fazerem entender. Para Gibk (2002) a negociação pode se dar por meio de três estratégias básicas, sendo a primeira por solicitação de esclarecimento sobre o enunciado; a segunda por confirmação da própria compreensão do enunciado; e a terceira por verificação de compreensão do enunciado.

Na primeira estratégia o interlocutor poderá questionar ao aprendiz o que ele quis dizer com tal enunciado, auxiliando a esclarecer o real significado do enunciado, bem como auxiliando na substituição de palavras ou reformulação do enunciado. Na segunda estratégia o interlocutor irá confirmar se compreendeu corretamente, podendo auxiliar o aprendiz na reformulação para que o enunciado seja mais claro. Na terceira estratégia o interlocutor irá verificar se o aprendiz compreendeu o enunciado, podendo ajustar seu nível de fala ao do aprendiz ou oferecer informações extras para a compreensão do enunciado.

Para Gibk (2002), é necessário ressaltar que a negociação de significados, apesar de importante, não corresponde ao processo de aquisição de linguagem como um todo, mas que serve de auxiliar neste processo, assumindo um papel importantíssimo. Desta forma, a negociação de significado encontra-se relacionada ao letramento visual, pois ambas procuram propiciar a compreensão de uma determinada mensagem e do seu contexto. Tanto o letramento visual quanto a negociação de significados assumem uma posição de facilitador no processo de aprendizagem da segunda língua.

Depois de fazer a revisão bibliográfica que baseia este estudo, passaremos ao capítulo seguinte, que abordará os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa e apresentará o estudo de caso utilizado para a análise.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo, serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, apresentando também o estudo de caso selecionado para nossa análise.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é bibliográfica de cunho exploratório. Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica representa o levantamento das referências já publicadas, organizadas de forma sistemática, que no presente trabalho visam à compreensão do objeto de estudo.

Para Rocha e Júnior (2011, p. 7), a pesquisa no âmbito da educação possui uma complexidade particular, pois “demarca-se como possibilidade real de melhor compreender o fenômeno educativo e suas múltiplas variáveis”. Portanto, para entender o objeto de pesquisa, este trabalho se dará a partir de estudo bibliográfico de trabalhos pertinentes já realizados sobre a aquisição de língua escrita em surdos, buscando entender como o processo de negociação de significados se faz presente na construção da escrita surda e qual a importância dos conhecimentos prévios partilhados na produção de textos, bem como entender o papel da língua de sinais para a aprendizagem do português escrito.

Para Gatti (2012), com as pesquisas em educação realizadas sobre o contexto escolar

[t]enta-se evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. Reconhecem-se alternativas de convivência e aprendizagens que constroem professores e alunos e quais brechas são abertas na padronização das rotinas escolares (GATTI, 2012, p.26).

Desta forma, busca-se evidenciar o que marca presença durante o processo de aquisição/aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita por crianças surdas, levando em consideração o levantamento bibliográfico do estudo de caso realizado no livro *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*, de Guarinello (2007).

Ana Cristina Guarinello é graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), mestre em educação pela Universidade de Bristol e doutora em estudos linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sua experiência na área de fonoaudiologia tem como ênfase a surdez, atuando principalmente nos temas referentes à surdez, linguagem e educação, e linguagem escrita. O livro *O papel do outro na escrita de*

sujeitos surdos foi escrito a partir dos resultados da pesquisa que teve início em sua tese de doutorado cujo título era *O papel do outro na construção da escrita de sujeitos surdos*, realizada entre os anos de 2000 e 2002. O corpus de sua pesquisa foi coletado em um contexto clínico fonoaudiológico e se constitui de produções escritas de quatro surdos, Daniel, Gabriel, Miguel e Uriel, que frequentavam suas sessões de 45 minutos, duas vezes por semana durante aquele período.

A autora realiza uma apresentação dos quatro casos, abordando algumas características dos participantes da pesquisa antes de estudar sobre suas produções. A apresentação consiste em informações básicas de identificação e um histórico sobre como cada participante da pesquisa se comunica com as pessoas em determinados espaços. Aqui serão analisados apenas o segundo e o terceiro casos, Gabriel e Miguel, por terem características em comum, tais quais a série em que estudavam durante a pesquisa, o grau de surdez e a linguagem e recursos utilizados na comunicação. Ambos possuem surdez profunda bilateral, fazem uso da língua de sinais e da língua oral como recursos de fala, e encontravam-se matriculados na 5ª série.

O segundo caso apresentado pela autora, então, é o de Gabriel, um garoto de 15 anos que, durante o período de realização da pesquisa, frequentava a quinta série (equivalente ao sexto ano) e é o único surdo em sua família. Gabriel ingressou em uma instituição especializada em atendimento fonoaudiológico de pessoas com surdez aos três anos de idade, mas só teve seu primeiro contato com a língua de sinais aos dez anos, quando começou a estudar em uma escola especializada para surdos, sendo que, já aos 11 anos, passou a frequentar uma escola regular. Gabriel comunica-se por meio da fala e dos sinais ao mesmo tempo, entretanto seus sinais seguem a ordem gramatical da língua portuguesa e ele utiliza o alfabeto manual sempre que suas falas não são compreendidas.

Gabriel frequentou a terapia fonoaudiológica em diferentes clínicas no ano de 1999, e, apesar da abordagem utilizada constar, especialmente, de palavras e frases soltas nessas clínicas, Gabriel apresenta grande interesse em ler e escrever, apesar das dificuldades.

O terceiro caso é o de Miguel, um garoto de 14 anos que, durante o período de realização da pesquisa, também frequentava a quinta série (equivalente ao sexto ano) e é o único surdo na família. Frequentou uma escola oralista e uma escola regular e, por fim, ingressou na mesma escola regular que Gabriel. Miguel apresenta interesse pela leitura e escreve bem, mas sempre alega ter muitas dificuldades.

Miguel constitui um caso diferente do anterior, pois frequentou uma clínica fonoaudiológica com foco na fala e na aprendizagem da leitura orofacial dos 3 aos 10 anos de idade. Por esta razão, possui boa leitura orofacial e comunica-se bem por meio da fala. Apenas

dois anos antes da pesquisa, quando Miguel tinha 8 anos, sua mãe teve contato com a língua de sinais e buscou, junto com Miguel, fazer cursos para aprender esta língua, pois acreditava ser importante para Miguel ter uma identidade surda, por esta razão Miguel trocou de clínica fonoaudiológica.

Durante sua pesquisa, Guarinello (2007) adotou a concepção de língua como atividade discursiva e priorizou o trabalho com a língua escrita. No momento da produção dos textos, a pesquisadora buscou utilizar somente a língua de sinais para se comunicar com os surdos. Porém, houve situações em que os sujeitos, tanto Gabriel quanto Miguel, não compreendiam o que havia sido solicitado, porque ainda não tinham o domínio da língua de sinais, fazendo com que fosse necessária a utilização também da fala.

Para a contextualização das produções e para priorizar a natureza interativa da linguagem, a pesquisadora utilizou diferentes gêneros de textos escritos, como jornais, gibis, revistas, livros, poesias, receitas, entre outros, e diferentes tipos de imagens, como fotos, sequência de figuras e filmes. As atividades se desenvolveram seguindo duas estratégias principais, a leitura dos materiais escritos ou visuais e diálogos sobre os temas de interesse dos surdos. Muitas vezes este processo demandou mais de uma sessão para ser realizado, pois somente após essa discussão a pesquisadora solicitava aos participantes que escrevessem sobre o assunto discutido.

Durante a execução das atividades, a pesquisadora apenas realizou intervenções quando o surdo solicitava sua ajuda. Portanto, quando o surdo explicava em língua de sinais o que gostaria de escrever na sua produção em língua portuguesa, a pesquisadora auxiliava com o vocabulário mais adequado para o que o surdo gostaria de escrever. Caso o surdo não pedisse por ajuda, nenhuma intervenção seria feita.

Assim, para compreender qual é o papel da língua de sinais na aprendizagem do português escrito, bem como a importância dos conhecimentos prévios partilhados na produção de texto em língua portuguesa e como o processo de escrita-negociação de significados-reescrita auxiliam na aprendizagem das formas e estruturas da língua portuguesa, o próximo capítulo apresentará as análises e discussões.

As análises serão realizadas a partir da produção textual inicial da criança surda e sua retextualização, após negociação de significados com a pesquisadora, levando em consideração os ajustes textuais que cada criança faz em sua produção inicial, para produzir o texto revisado com o máximo de adequação da L2 – português. Entram, portanto, em nossa análise, a observação de aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos da língua portuguesa, na produção de cada um dos meninos.

CAPÍTULO IV – ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentadas as análises e discussões realizadas sobre as produções na língua portuguesa escrita de Gabriel e Miguel, levando em consideração todo o processo que envolveu a produção dos textos escritos por eles.⁵

É necessário ressaltar que para a produção dos textos, Guarinello (2007) utilizou o mesmo processo: um tema era trabalhado e só depois de sua discussão era solicitado que o surdo escrevesse sobre o assunto. A autora permitiu que os surdos escrevessem livremente, sem preocupações em relação ao gênero textual da produção ou à quantidade de linhas que deveria ser escrita.

A negociação de significados se dava após o término de cada produção, na qual era solicitado aos surdos que realizassem uma leitura do texto e que modificassem o que achassem necessário; em seguida, o texto seria lido e retextualizado com o auxílio da interlocutora. Durante o processo de releitura e retextualização conjunta, a interlocutora perguntava o que o surdo queria dizer com determinado enunciado para que ficasse clara a sua intenção, permitindo que fossem realizadas as alterações necessárias, como eliminações de palavras desnecessárias, adição de informações extras, introdução de pontuação, entre outros, a fim de que o texto final em língua portuguesa resultasse coerente e adequado.

Gabriel

Analisando a produção de Gabriel é possível perceber que a língua de sinais e o letramento visual assumem o papel de mediadores na compreensão da história utilizada como recurso para a produção da sua escrita. Para chegar à produção de texto, Gabriel e a interlocutora compartilharam informações sobre a história em quadrinhos da Turma da Mônica em língua de sinais, o que representou um resultado positivo na escrita de Gabriel, pois é perceptível que seu texto contém vários detalhes, inclusive a utilização de uma onomatopeia que Gabriel viu na história em quadrinhos.

⁵ Com a função de facilitar a leitura, os trechos transcritos das produções de Gabriel e Miguel serão destacados no decorrer do texto, assim os trechos transcritos do texto original estarão em itálico e os trechos transcritos do texto reescrito estarão em negrito.

Texto 1 - Gabriel

Texto original	Retextualização
1 O Chico vai dormir no sonho namora Rosinha.	1 O Chico foi dormir; no sonho, namora a Rosinha.
2 Ele acorda vê galinha na cocoricóó! Ele lava o rosto e a mão na água.	2 Ele acorda, vê o galo cantando cocoricó! Depois, lava o rosto e as mãos na água.
3 Ele tem fome tomar café.	3 Tem fome e vai tomar café.
4 Ele anda escola. O Chico sonha com a Rosinha.	4 Mais tarde, ele vai para a escola. No caminho sonha acordado com a Rosinha.
5 Ele trabalha no sítio. O Chico sonha com a Rosinha na roça a planta. O chico sonha com a Rosinha dá comida para a galinha. O Chico sonha com a Rosinha planta a cenoura.	5 Depois, ele trabalha no sítio e sonha com a Rosinha, dando comida para a galinha e plantando a cenoura.
6 Ele tem fome depois comer no gostoso.	6 Depois, ele tem fome e vai almoçar a comida gostosa.
7 Para casa com faz lição na escreva.	7 Em casa, faz a lição.
8 Passeio combina com a Rosinha.	8 Ele combinou um passeio com a Rosinha. Os dois se encontraram.
9 Oi, tudo bem você muito gosto.	9 – Oi, tudo bem? Eu gosto muito de você!
10 Dormir Chico com a Rosinha chato muito demora na brabo.	10 Logo depois, o Chico dormiu e a Rosinha pensou: “Que chato!”, e ficou brava.

Fonte: GUARINELLO (2007)

A negociação de significados tem papel fundamental tanto na produção deste texto, como em sua retextualização. Guarinello (2007) esclarece que durante a escrita, Gabriel negociou significados ao partilhar informações com a locutora para que seu texto ficasse claro. É possível perceber que a língua de sinais teve papel importantíssimo também na retextualização da produção escrita de Gabriel, o que pode ser verificado nos exemplos a seguir.

Gabriel faz o uso dos verbos corretos em seu texto, isto fica claro nas linhas de 1 a 5. Entretanto é preciso fazer ajustes na escolha de tempo em alguns dos verbos escolhidos, bem como acréscimos de pontuação, artigos e conjunções, sendo necessário eliminar repetições desnecessárias e intervir em relação à escolha de um ou de outro substantivo. Desta forma, na primeira linha /*O Chico vai dormir no sonho namora Rosinha.*./, é possível compreender o que Gabriel quer dizer, mas o sentido fica ainda mais claro após a negociação de significados, na qual o /vai/ se torna /foi/, e a frase passa a ser /**O Chico foi dormir; no sonho, namora a Rosinha.**/.

A segunda linha /*Ele acorda vê galinha na cocoricóó! Ele lava rosto e a mão na água*/ demonstra a influência da língua de sinais na escrita de Gabriel, pois em língua de sinais nem sempre se faz a distinção de gênero dos animais, utilizando-se, então, o mesmo sinal para

designar tanto a galinha como o galo. Logo, é por meio do processo de negociação de significados e reescrita que Gabriel passa a ter consciência da necessidade desta distinção, transformando a frase em **/Ele acorda, vê o galo cantando cocoricó! Depois, lava o rosto e a mão na água./**

A quarta e quinta linhas exigem maiores interferências da interlocutora. Logo, a frase */Ele anda escola. O Chico sonha com a Rosinha/* passa pelo acréscimo de elementos como artigos, preposições, que na língua de sinais são elementos representados de forma diferente da língua portuguesa, sendo incorporados na direcionalidade dos sinais, além do acréscimo de informações adicionais que ajudam na compreensão do sentido que Gabriel queria dar à frase, transformando-a em **/Mais tarde, ele vai para a escola, no caminho sonha acordado com a Rosinha./** Entretanto, elementos como artigos e preposições aparecem corretamente na quinta frase */Ele trabalha no sítio. O Chico sonha com a Rosinha na roça a planta. O Chico sonha com a Rosinha planta a cenoura./*, demonstrando que Gabriel sabe que precisa usar estes elementos, mas ainda não os domina completamente, ora fazendo o uso correto dos elementos, ora se esquecendo de utilizá-los. Portanto, na interação com a interlocutora, foram realizados acréscimos de palavras para ajuste do sentido na produção escrita, bem como a eliminação das repetições, sendo retextualizada para **/Depois, ele trabalha no sítio e sonha com a Rosinha, dando comida para a galinha e plantando a cenoura./**

Na sexta, sétima e oitava linhas também foram necessários acréscimos e eliminações de palavras para ajuste no sentido dos enunciados que Gabriel não conseguiria realizar sozinho. Especialmente na oitava linha a estrutura da língua de sinais se faz muito presente, ao escrever */Passeio combina com a Rosinha./*. A oitava e a nona frase fazem sentido em língua de sinais, mas na língua portuguesa parecem estar incompletas e desconexas, por isso a negociação de significados realiza o acréscimo de informações para que essas duas frases se conectem na reescrita, passando a ser **/Ele combinou um passeio com a Rosinha. Os dois se encontram./**

Na nona linha, */Oi, tudo bem você muito gosto/* é possível perceber que Gabriel escreve de acordo com a estrutura da língua de sinais. Logo, a intervenção precisou ser feita no sentido de inserir a pontuação adequada. A ausência deste elemento é plausível, pois na língua de sinais os parâmetros responsáveis por enfatizar elementos da fala como interrogações, e afirmações são as expressões faciais e corporais. Assim, a negociação de significados fica responsável por esclarecer as diferenças entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita, inserindo a pontuação na reescrita da frase, transformando-a em **/ – Oi, tudo bem? Eu gosto muito de você!./** Esta mesma operação se faz necessária na décima linha do texto de Gabriel.

Na décima linha, */Dormir Chico com a Rosinha chato muito demora na brabo./*, foram necessários ajustes para que a frase se tornasse coerente, pois sem conhecer a história, acreditamos que Chico dormiu com Rosinha, portanto, a interação com a interlocutora para a negociação dos significados se mostra fundamental no processo de reescrita. Além dos ajustes na coerência da frase, também foram necessárias adições de conectivos e palavras para o ajuste do sentido da frase, além da adição de pontuação adequada, chegando a **/Logo depois, o Chico dormiu e a Rosinha pensou: “Que chato!”, e ficou brava./** como resultado final.

As alterações realizadas no texto demonstram que a estrutura da língua de sinais exerceu grande influência na construção do texto. Assim, as diferenças entre a língua de sinais e a língua portuguesa precisam ser esclarecidas durante o processo de retextualização.

Durante a produção do segundo texto é possível perceber que Gabriel passou a prestar mais atenção à sua escrita, demonstrando também preocupação em utilizar corretamente os verbos, pois Guarinello (2007) aponta que Gabriel buscou por auxílio para escrevê-los.

Texto 2 – Gabriel

Texto original	Retextualização
1 A Caroline	1 Caroline.
2 Oi, tudo bem?	2 Oi, tudo bem?
3 Meu nome é Gabriel. Eu tenho 15 anos. Meu aniversário é 30/03. É o seu?	3 Meu nome é Gabriel. Eu tenho 15 anos. Meu aniversário é 30/03. E o seu?
4 Se você quise ao cinema? É pra você escolhe em qual? Tanto faz no shopping.	4 Se você quiser ir ao cinema, você pode escolher em qual, tanto faz o shopping.
5 Eu posso ir na sua casa?	5 Eu posso ir a sua casa?
6 Eu quero conversar com você!	6 Eu quero conversar com você!
7 Se você esconha pode na minha casa ou é a sua?	7 Você pode escolher se vai a minha casa ou eu vou a sua?
8 Você gosta de vídeo?	8 Você gosta de vídeo?
9 Você gosta de bicicleta? Pode andar de bicicleta o comigo?	9 Você gosta de bicicleta? Pode andar de bicicleta comigo?
10 Vamos, nós juntos comigo na andar.	10 Vamos juntos andar.
11 Se você quer combinar ao sábado meu celular 55555555 e eu tenho um e-mail: xxx@xxxxxxxxxxx	11 Se você quiser combinar no sábado, meu celular é 55555555 e eu tenho um e-mail: xxx@xxxxxxxxxxx
12 Tchau! Gabriel	12 Tchau! Gabriel

Fonte: GUARINELLO (2007)

Para sua segunda produção, foi sugerido à Gabriel que escrevesse uma carta para uma garota por quem ele demonstrava interesse. Por ser uma produção de cunho mais pessoal, Gabriel se mostrou bastante ansioso e preocupado em escrever corretamente alguns verbos, por isto buscou confirmar informações com a interlocutora algumas vezes enquanto escrevia,

especialmente nas linhas 3 e 12. É possível perceber que sua segunda produção é mais consciente que a anterior.

Na primeira linha, apenas a eliminação do artigo /a/ foi necessária, isolando o nome próprio, enquanto que a segunda linha não exigiu nenhuma modificação. Na terceira linha, Gabriel confirmou o uso do verbo no trecho */Meu aniversário é 30/03./* e, de forma geral, toda a sua frase está gramaticalmente correta, sendo necessário apenas o acréscimo da palavra /dia/, no trecho citado, transformando-o em **/Meu aniversário é dia 30/03./**

Na quarta linha, */Se você quise ao cinema? É pra você escolhe em qual? Tanto faz no shopping./*, Gabriel faz a transposição de componentes da língua de sinais para seu texto em português, por isso ocorrem especialmente substituições e ajustes nos verbos utilizados, bem como a eliminação de elementos desnecessários na reescrita, como o ponto de interrogação. Logo, a frase passa a ser **/Se você quiser ir ao cinema, você pode escolher em qual, tanto faz o shopping./**

A quinta e a sexta linhas não demonstram necessidade de intervenção, enquanto que a sétima linha exige a substituição de algumas estruturas. Assim, durante a reescrita a frase */Se você esconha pode na minha casa ou é a sua?/* passa pela reconstrução das estruturas para melhor compreensão dos sentidos, transformando-se em **/Você pode escolher se vai a minha casa ou eu vou a sua?/**.

A oitava linha não demonstra necessidade de intervenção, ao passo que na nona faz-se necessária apenas a eliminação de um artigo. Entretanto, a décima linha exige modificações para que a frase */Vamos, nós juntos comigo na andar./* seja compreendida. Por isto, na reescrita, são eliminados os pronomes desnecessários para a frase, transformando-a em **/Vamos juntos andar./**, enquanto que a décima primeira linha */Se você quer combina ao sábado meu celular é 55555555/* exige pequenos ajustes, como os feitos no verbo e preposição, além do acréscimo do verbo /é/ para que a frase passe a ser **/Se você quiser combinar no sábado, meu celular é 55555555/**.

A produção de Gabriel apresenta pequenos erros em relação a alguns verbos, o que não aconteceu em sua primeira produção, isto pode ter ocorrido como consequência da ansiedade de escrever uma carta para um ouvinte. A retextualização de sua produção demonstra que Gabriel conseguiu internalizar melhor a estrutura do português, melhorando sua escrita, fato que fica claro pelas poucas e pequenas modificações realizadas no seu texto original.

Para Vygotsky (2011) o conhecimento é construído socialmente na interação com o outro, de forma que o adulto ou alguém mais capaz naquele momento seja o mediador das informações que a criança recebe. Logo, a melhora na escrita de Gabriel aponta para a

importância da negociação de significados e conhecimentos prévios partilhados, enquanto reforça o papel fundamental da interlocutora como mediadora na apreensão da língua portuguesa.

Miguel

Apesar de Gabriel e Miguel utilizarem a mesma língua e recursos comunicativos de fala oral, é possível perceber que Miguel apresenta marcas mais fortes da oralidade, pois antes de iniciar a escrita do texto 1, ele explicou à interlocutora o que havia compreendido da história *O Patinho Feio*, por meio da fala e da língua de sinais. Uma vez que a interlocutora optou por priorizar o uso da língua de sinais durante as sessões e comunicar-se especialmente em língua de sinais enquanto os surdos estivessem em processo de construção dos textos, fica claro que Miguel está em um processo de aquisição e aprendizagem constantes, tanto da língua de sinais quanto da língua portuguesa, caso contrário, suas explicações seriam feitas apenas em língua de sinais. Assim, atribui-se um papel ainda mais importante para a negociação de significados, pois é por meio desta que Miguel consegue escrever seu texto.

Texto 1 – Miguel

Texto original	Retextualização
1 Porque o Patinho Feio.	1 Por que o patinho é feio?
2 Pata mãe é triste cuidava o patinho e triste porque ele rir porque o patinho feio.	2 A pata mãe estava triste e cuidava do patinho feio, o outro pato ria porque o patinho era feio.
3 coitado o patinho é o pobre muito fome.	3 Coitado do patinho, ele é pobre e tem muita fome.
4 O patinho é sozinho ficou cansado, com fome com medo e o dormiu.	4 O patinho estava sozinho, ficou cansado, com fome e com medo e dormiu.
5 O pato selvagem é brincavam alegria	5 Os patos selvagens brincavam alegres,
6 O pato medo fugiu é sozinho o patinho	6 escutaram barulho de tiro e fugiram com medo, e o patinho ficou sozinho.
7 O patinho comeu peixe depois crasce forte	7 O patinho comeu peixes e depois cresceu forte.
8 O Cisne veio encontrou e o cisne amigo	8 O cisne veio e encontrou o patinho,
9 O Cisne viu o água diverente o Pato	9 que se viu na água e descobriu que era um cisne.

Fonte: GUARINELLO (2007)

Em seu texto original, é possível perceber que Miguel apresenta consciência da escrita correta dos verbos e tempos verbais, isto pode ser resultado do foco no trabalho com frases e

palavras soltas realizado pela escola que Miguel frequentava, em que se dava ênfase na escrita correta dos verbos. Por isto, Miguel escreve corretamente os tempos verbais, mas se confunde na escrita das outras palavras.

Na primeira linha, Miguel escreve */Porque o Patinho Feio./* utilizando letras maiúsculas, então a retextualização tem o papel não apenas de organizar a frase adicionando a pontuação e inserindo elementos necessários para a compreensão, mas também de fortalecer as convenções de usos das letras maiúsculas e minúsculas. Por isto, após a reescrita, a frase passa a ser **/Por que o patinho é feio?/**. Assim como Gabriel, Miguel também não fez uso do ponto de interrogação; compreendemos que isso se dá como consequência da língua de sinais, na qual uma interrogação é enfatizada pelas expressões faciais.

Novamente, na segunda linha, é possível perceber a influência da língua de sinas na escrita de Miguel, desta forma */Pata mãe é triste cuidava o patinho e triste porque ele rir porque o patinho feio/* é necessária uma reestruturação total da frase, eliminando as repetições, ajustando os usos dos verbos e acrescentando elementos para que a frase se torne mais coerente, transformando-a em **/A pata mãe estava triste e cuidava do patinho feio, o outro pato ria porque o patinho era feio/**.

Na terceira linha, */coitado o patinho é o pobre muito fome./*, fazem-se necessárias pequenas modificações, como novamente chamar a atenção para o uso de letras maiúsculas e minúsculas, a adição da pontuação e o ajuste de alguns elementos para que a frase se torne mais clara, **/Coitado do patinho, ele é pobre e tem muita fome./**

Já na quarta linha, */ O patinho é sozinho ficou cansado, com fome e com medo e o dormiu./* foram necessárias modificações ainda menores que na frase anterior, apenas a adição de uma vírgula e a substituição do verbo /é/ por /estava/ para que a frase fosse melhor compreendida, tornando-se **/O patinho estava sozinho, ficou cansado, com fome e com medo e dormiu./**. É importante destacar que, durante a retextualização, o próprio Miguel percebeu que deveria fazer a modificação do verbo, como observa a pesquisadora, “[n]a linha 4, em que escreveu /O patinho é sozinho/, Miguel conseguiu perceber que o verbo /é/ deveria ser outro e modificou para /O patinho está sozinho” (GUARINELLO, 2007, p. 118).

Na quinta linha */O pato selvagem é brincavam alegria./*, foram necessários ajustes de número, pois Miguel escreveu o sujeito no singular e o verbo no plural. Durante a retextualização, compreende-se que ele queria dizer **/Os patos selvagens brincavam alegres./**. Desta forma, a negociação de significados e a reescrita de sua produção auxiliam na compreensão do funcionamento do plural.

Na sexta linha, */O pato medo fugiu é sozinho o pato./* a negociação de significados assume o papel de reconstruir a frase, realizando alterações em verbos, eliminando palavras repetidas e principalmente acrescentando novas informações durante a reescrita, para que a frase se torne mais coerente e completa, transformando-a em **/escutaram barulho de tiro e fugiram com medo, e o patinho ficou sozinho./**

Na sétima linha, */O patinho comeu peixe depois crasce forte./*, foram necessárias pequenas modificações, como um ajuste no verbo */crescer/*, em que Miguel trocou uma letra e confundiu o tempo verbal, ou na palavra */peixe/*, em que foi necessário o ajuste para o plural, além disto houve também a adição de um advérbio para que a frase se tornasse mais clara, **/O patinho comeu peixes e depois cresceu forte./**

Na oitava linha, */O Cisne veio encontrou e o cisne amigo./*, houve a necessidade de reposicionar o elemento conectivo, bem como de substituir */cisne/* por */pato/* para melhorar a compreensão da frase que passou a ser **/O cisne veio e encontrou o patinho./**

Na nona linha, */O Cisne viu o água diverente o Pato./*, Miguel utiliza novamente letra maiúscula ao escrever o nome dos animais, como se Cisne e Pato fossem nomes próprios atribuídos aos personagens da história. Durante a retextualização da nona frase, a negociação de significados ajuda a acrescentar palavras que auxiliem no entendimento do enunciado e na coerência do texto como um todo, logo a frase **/que se viu na água e descobriu que era um cisne./**, passa a fornecer novas informações à oitava, tornando-se um complemento e o desfecho da história.

A interlocutora destaca que Miguel conscientemente faz o uso correto dos verbos e que, a partir da retextualização, Miguel passa a prestar mais atenção às outras classes gramaticais. Porém, com o avanço na aquisição da língua de sinais, ele passa a fazer transposições de componentes linguísticos da língua de sinais para a escrita da língua portuguesa.

Finau (2014, p. 941) afirma que “a aquisição da segunda língua ocorre por meio da estrutura da língua materna”; por esta razão, durante o processo de aquisição da nova língua, as regras das duas línguas ficam “misturadas”. Isto fica claro no texto 2 de Miguel, em que é possível perceber que ele é capaz de produzir um texto próximo ao português formal, mas que ainda utiliza a estruturação da língua de sinais em uma das frases.

Para a segunda produção, após conversar com a interlocutora sobre os planos para o futuro, foi pedido a Miguel que escrevesse sobre este assunto.

Texto 2 - Miguel

Texto original	Retextualização
1 Primeiro eu vou estudar termina	1 Primeiro eu vou estudar e terminar o 2º grau.
2 Segundo eu vou trabalhar e estudar para ganhar dinheiro para pagar a faculdade.	2 Depois eu vou trabalhar e estudar para ganhar dinheiro para pagar a faculdade
3 Primeiro eu vou pensar.	3 Eu ainda vou pensar em que curso eu vou fazer na faculdade.
4 Primeiro eu vou namorado depois segundo eu vou casamento.	4 E por último eu vou namorar e casar.

Fonte: GUARINELLO (2007)

Na primeira linha, */Primeiro eu vou estudar termina./* são adicionados elementos conectivos e informações complementares para auxiliar na compreensão do texto, pois apenas após a reescrita é possível compreender claramente o que Miguel queria dizer com */termina/*, desta forma a frase transforma-se em **/Primeiro eu vou estudar e terminar o 2º grau./**

Na segunda linha, */Segundo eu vou trabalha estudar ganha tem dinheiro paga faculdade./*, houve a necessidade de adição de preposições e artigos, bem como de ajuste dos verbos e substituição de elementos, transformando a frase em **/Depois eu vou trabalhar e estudar para ganhar dinheiro para pagar a faculdade./**

Na terceira linha, */Primeiro eu vou pensar./* passou a ser **/Eu ainda vou pensar em que curso eu vou fazer na faculdade./**. A compreensão desta frase só foi possível depois da negociação de significados, que adicionou informações extras na reescrita do texto, esclarecendo a intenção de Miguel ao escrever este enunciado.

Na quarta linha, */Primeiro eu vou namorado depois segundo eu vou casamento./* Miguel utiliza os substantivos */namorado/* e */casamento/* por influência da língua de sinais, pois nesta língua tanto o verbo namorar, como o substantivo namoro são designados pelo mesmo sinal, fazendo-se a distinção entre elas por meio do contexto. Desta forma, a negociação de significados assume o papel de esclarecer a diferença entre as duas palavras e transformar a frase para que passe a ser **/E por último eu vou namorar e casar./**

É possível perceber que a língua de sinais exerce influência na evolução da escrita de Miguel, que já demonstra preocupação em organizar o seu texto e mantê-lo linear, descrevendo a sequência de eventos como seria feito na língua de sinais. Logo, a negociação de significados auxilia na compreensão total dos enunciados e a retextualização adiciona informações complementares para que os enunciados sejam bem compreendidos, criando maior consciência de como deve ser a utilização dos articuladores de linearidade na língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções escritas apresentadas neste trabalho teve como objetivo observar qual o papel da língua de sinais para a aprendizagem do português escrito, qual a importância dos conhecimentos prévios partilhados na produção de texto na língua portuguesa e como o processo de escrita-negociação de significado-reescrita auxilia na aprendizagem das formas e estruturas da língua portuguesa por crianças surdas.

Como foi referido no aprofundamento teórico, tanto para Quadros (1997) e (2000) como para Pereira (2011) e (2014), a língua de sinais assume o papel de mediadora do processo de aprendizagem da criança surda. Por meio dela serão feitas as explicações necessárias para a aprendizagem de qualquer conteúdo. Logo, para as autoras, a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa é um processo que envolve a interação com a língua de sinais e a exposição aos variados tipos de texto em português. As análises das produções escritas demonstraram que a língua de sinais tem papel importantíssimo para a aprendizagem do português escrito.

Analisando as produções textuais dos sujeitos escolhidos para este estudo, Gabriel e Miguel, foi possível perceber a importância que a língua de sinais tem como mediadora das relações entre o sujeito surdo e a interlocutora, bem como entre o sujeito surdo e as estruturas da língua portuguesa. Foi possível observar a utilização da língua de sinais para esclarecer o uso de formas e conteúdos da língua portuguesa, gerando maior consciência destes elementos na reescrita dos sujeitos surdos.

Os conhecimentos prévios partilhados em parceria com as práticas de letramento/letramento visual utilizadas pela interlocutora foram de suma importância durante a primeira produção de cada sujeito. Foi possível perceber a influência da utilização do material escrito na riqueza de detalhes adicionais nas produções escritas dos surdos, especialmente quando Gabriel faz uso de uma onomatopeia.

A negociação de significados teve papel fundamental no processo de reescrita dos textos, promovendo melhor compreensão das formas e estruturas da língua portuguesa, especialmente no que diz respeito às estruturas que são expressadas de formas diferentes em língua de sinais, como por exemplo, as preposições. Foi possível perceber que os surdos ficaram mais atentos aos erros cometidos, passaram a ser mais conscientes das formas e estruturas da língua portuguesa procurando não repetir os mesmos erros.

O processo de negociação de significados e reescrita de cada produção textual também foi responsável por esclarecer quais são as diferenças estruturais entre a língua de sinais e a língua portuguesa, fazendo com que cada um dos sujeitos fosse melhor inserido no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa. Sobre isto, Guarinello (2007) ressalta que pôde observar a melhoria em relação à coesão nos textos de todos os surdos tanto em quantidade e variedade, como também no uso correto de pontuação com o decorrer do tempo.

Guarinello (2007) destaca ainda que apesar de ser de grande importância como auxiliar no processo de aquisição e produção da escrita, a atividade de reescrita não deve ser considerada o aspecto principal de todo o processo de produção textual, pois não é uma atividade que deve ser vista apenas como uma forma de corrigir os erros cometidos. A reescrita deve ser encarada como uma atividade de interação, na qual se realizará a negociação de significados para que o surdo possa aumentar seus conhecimentos linguísticos, desta forma a reelaboração dos enunciados será uma consequência desta interação.

De maneira geral, as análises dos textos permitiram compreender o quão fundamental são os conhecimentos prévios compartilhados e a negociação de significados, bem como perceber que a língua de sinais precisa estar presente e se faz importante durante todo o processo de aquisição de língua escrita.

Acreditamos que este trabalho contribui para que o educador que lida com crianças surdas em seu processo de aprendizagem/aquisição da vertente escrita da língua portuguesa sejam estimulados a usar a língua de sinais como mediadora e a desenvolverem atividades de produção escrita nas quais as crianças tenham a oportunidade de utilizarem seus conhecimentos prévios e negociarem os significados tanto da forma como do conteúdo da língua que estão aprendendo. Desta maneira, as produções textuais passam a ter relevância para os aprendizes, uma vez que, de fato, se constituem como oportunidade para testarem as hipóteses relativas à língua portuguesa e a aumentarem os conhecimentos linguísticos adquiridos, corrigindo e reescrevendo as estruturas de suas produções escritas quando não se mostrarem adequadas dentro do contexto discursivo específico.

Como qualquer outro trabalho, este também apresenta limitações. A primeira delas é o fato de não haver sido feita uma análise longitudinal *in loco* dos sujeitos no momento em que realizavam as suas produções escritas. A segunda limitação refere-se à quantidade de produções examinadas: apenas duas (com as suas respectivas reescritas) de cada participante. Compreendemos que um corpus mais limitado nos impossibilita de fazer generalizações e de estabelecer parâmetros de análises mais precisos. Outra limitação é consequência da própria

proposta desta pesquisa, ou seja, a de se limitar a responder apenas a três perguntas das inúmeras que poderiam ter sido feitas.

Sugerimos, assim, que outras pesquisas sejam feitas sobre o papel da negociação de significados por meio da língua de sinais para a escrita e reescrita de textos em língua portuguesa por crianças surdas. Que tais estudos se façam de forma longitudinal; que sejam verificados outros aspectos da aprendizagem da L2 que não apenas os linguísticos – os relacionados ao filtro afetivo, por exemplo; que se façam estudos em sala de aula regulares, em que os interlocutores das crianças surdas sejam seus colegas ouvintes de sala, entre outras possibilidades.

Sabemos que não conseguimos e nem foi nossa pretensão esgotar todos os aspectos do tema pesquisado, contudo, desejamos que este trabalho sirva para que os professores, ao trabalharem a língua portuguesa, se sintam estimulados a oferecerem aos seus alunos surdos condições para que eles realmente compreendam o que leem em sala de aula, de forma a produzirem textos coerentes, à medida em que, a partir da língua de sinais, negociam os significados daquilo que naturalmente não fica claro para eles.

REFERÊNCIAS

CALLEGARI, M. O. V. *Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, p. 87-101, Jan./Jun. 2006.

DOZIART, A. *Educação de surdos em tempos de inclusão*. Revista Educação Especial, Santa Maria. v.28, n.52. p.351-364. 2015.

FINAU, R. *Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), Belo Horizonte, v. 14, n. 04, p. 935-956. 2014.

GATTI, B. A. *A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios*. Porto Alegre: RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

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

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

GIBK, C. K. S. *O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS. Porto Alegre. 2002.

LEBEDEFF, T. B. *Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita*. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p.139-152. 2006.

LULKIN, S. A. “ *O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*”. In: SKILIAR, C. (org) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2016.

MARCONI, M de A., LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view Acesso em 25 mai. 2018.

PEREIRA, M. C. C. (org). *Libras: conhecimento além dos sinais* – 1. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, M. C. C. *O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos*. Educar em Revista, Curitiba: n. 2/2014. p. 143-157. 2014.

PEREIRA, M.C.C. *Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas*. Anais do SIELP, Uberlândia: EDUFU - v.1, n.1, p. 610-617. 2011.

PERLIN, G. T. T. “*Identidades surdas*”. In: SKILIAR, C. (org) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2016.

PIZZIO, A. L. et al. *Língua brasileira de sinais VI*. Florianópolis: IFSC, 2010.

QUADROS, R.M. *Alfabetização e o ensino da língua de sinais*. Textura: Revista de Educação e Letras, Canoas. n.3. p.53-61. 2000.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. “*O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos*”. In: FERNANDES, E. (org) *Surdez e bilinguismo*. 7. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, R. M; CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROCHA, A. P; JÚNIOR, J. B. S. *Pesquisa em Educação: reflexões metodológicas*. São Paulo: ANPAE, 2011.

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

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*; Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SKILIAR, C. “*Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*”. In: SKILIAR, C. (org) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKILIAR, C. et al. *El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo*. Revista Infancia y Aprendizagem. 69/70. Madrid. 1995. (85-100)

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. “*O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão*”. In: SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. v. 1. 5. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017.

VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª Edição. São Paulo: Ícone, 2011.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11 ed. – São Paulo: Global, 2003.