

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DANIANE PEREIRA

INFLUÊNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA
NO PORTUGUÊS ESCRITO POR ALUNOS SURDOS

MONTES CLAROS – MINAS GERAIS

2019

Daniane Pereira

**INFLUÊNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA
NO PORTUGUÊS ESCRITO POR ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial para obter o título de Mestre, sob a orientação da Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha: Teorias da linguagem e ensino

Sublinha: A - Descrição e normatização das linguagens

Montes Claros – MG

8 de março de 2019

P436i Pereira, Daniane.
Influência da Língua de Sinais Brasileira no português escrito por alunos surdos [manuscrito] / Daniane Pereira. – Montes Claros, 2019.
241 f. : il.

Bibliografia: f. 174-187.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho.

1. Língua de Sinais Brasileira. 2. Língua Portuguesa. 3. Contato de Línguas. 4. Escrita. 5. *Gamificação*. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



DANIANE PEREIRA

*INFLUÊNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA NO PORTUGUÊS ESCRITO POR
ALUNOS SURDOS*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutorãs:

Prof.ª Dr.ª Mara de Socorro Vieira Coelho – Orientadora (Unimontes)

Prof.ª Dr.ª Mara Alice Mota (Unimontes)

Prof.ª Dr.ª Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB)

Montes Claros (MG), 08 de março de 2019

Contrário ao modo como muitos definem a surdez [...] pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos. (WRIGLEY, 1996, p. 13).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por haver colocado, sempre, anjos sem asas em meu caminho.

À minha irmã Liliane Pereira Barbosa, pelo amparo, carinho, preocupação, amizade e ajuda de sempre. Amo-te.

Aos meus amados pais, Maria Aparecida Barbosa Pereira e Herculano Pereira, por terem, apesar do pouco estudo, passado aos filhos a importância do estudo, do conhecimento.

A meu esposo, Hélio Andrade, pelo companheirismo e paciência.

A Ana Cristina Santos Peixoto, Sandra Ramos de Oliveira Duarte Gonçalves e Ramony Maria da Silva Reis Oliveira, que acreditaram em meu potencial e, sempre, estiveram disponíveis e dispostas a ajudar.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos vividos juntos, especialmente a Rosineide Alves Ferreira, amiga-irmã, que ganhei durante essa caminhada de estudos.

Finalmente, gostaria de agradecer à minha orientadora, Maria do Socorro Vieira Coelho, pela paciência, ensinamentos e conselhos, os quais foram de grande valia.

RESUMO

Nesta pesquisa, considerou-se a possibilidade de interferências linguísticas da Língua de Sinais Brasileira na escrita da Língua Portuguesa dos sujeitos surdos. Assim, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa: a) os indivíduos surdos que têm a Língua de Sinais Brasileira (L1) deixam marcas da Língua de Sinais Brasileira na escrita da Língua Portuguesa (L2)?; b) o grau de conhecimento de L1 influencia os indivíduos surdos no uso de marcas da L1, na aquisição da Língua Portuguesa escrita? A partir dessas perguntas, foi hipotetizado que 1) os alunos surdos usam indevidamente as normas gramaticais (nível morfossintático) na construção de textos escritos na Língua Portuguesa, devido à interlíngua, caracterizada pela interferência da L1 na L2; 2) o professor de Língua Portuguesa desconhece as singularidades linguísticas do sujeito surdo, o que impede a descoberta e a criação de alternativas viáveis para elucidar e/ou solucionar as dificuldades dos alunos, oriundas da aquisição de uma L2. A fim de responder às perguntas de pesquisa e confirmar/refutar as hipóteses, objetivou-se descrever e analisar as marcas de Língua de Sinais Brasileira na escrita da Língua Portuguesa, em produções textuais escritas por indivíduos surdos para, a partir disso, elaborar uma proposta de ensino, através de *gamificação*, a fim de trabalhar essas marcas de Língua de Sinais Brasileira na escrita da Língua Portuguesa desses alunos. Para tanto, propôs-se a: a) descrever e analisar as marcas de L1 na escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos; b) pesquisar teorias, considerando as dificuldades identificadas, com o objetivo de compreender o fenômeno em estudo; c) elaborar uma proposta de ensino que considere as dificuldades de escrita encontradas nos textos dos participantes desta investigação, identificadas após o diagnóstico; d) elaborar e aplicar uma proposta de ensino baseada em *gamificação*, para trabalhar as marcas de L1 na escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos e; e) oferecer subsídio teórico-pragmático aos docentes de L1 e de L2, que auxilie a prática de ensino de forma a valorizar a diversidade linguística e sociocultural e a oferecer ensinamentos sobre o preconceito linguístico existente em relação ao indivíduo surdo, favorecendo, assim, a aquisição da Língua Portuguesa escrita como L2 por esse sujeito. Adotou-se uma abordagem teórica interlinguística de análise, na perspectiva da teoria do Contato de Línguas, vertente da Sociolinguística. A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva e a pesquisa-ação, esta com a participação de quatro indivíduos surdos de escola pública do 6.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental II. Para a análise da proposta, foram coletados textos escritos dos informantes, em dois momentos (fase diagnóstica e fase pós-proposta de ensino), para resultados e avaliação da pesquisa. Os resultados apontaram a interferência da Língua de Sinais Brasileira na escrita em Língua Portuguesa, principalmente em seus aspectos morfossintáticos. Com o intuito de trabalhar essas interferências e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam Língua Portuguesa a alunos surdos, uma proposta de ensino baseada em *gamificação* foi elaborada. Concluiu-se, na comparação dos resultados das duas fases propostas, que houve aprendizado significativo dos alunos surdos em relação ao fenômeno pesquisado.

Palavras-chave: Língua de Sinais Brasileira; Língua Portuguesa; Contato de Línguas; Escrita; *Gamificação*.

ABSTRACT

This research considered the possibility of linguistic interferences of the Brazilian Sign Language in the written Portuguese by deaf subjects. Thus, the following research questions were raised: a) Do deaf individuals who have the Brazilian Sign Language as their first language (L1) have the interference of the Brazilian Sign Language in the Portuguese Language (L2)? b) Does the degree of knowledge of the L1 influence deaf individuals in the use of L1 marks in the acquisition of written Portuguese? From these questions, it was hypothesized that (1) deaf students misuse grammatical rules (morphosyntactic level) in the construction of texts written in the Portuguese language due to interlanguage, characterized by the interference of L1 in L2; 2) the Portuguese teacher does not know the linguistic singularities of the deaf subjects to create viable alternatives that can elucidate and/or solve difficulties arising from the acquisition of an L2. In order to answer the research questions and validate or refute the hypotheses, the objective was to describe and analyze the marks of the Brazilian Sign Language in the Portuguese written productions by deaf individuals and propose a way of teaching through gamification; thus, work these features of Brazilian Sign Language in these students' written Portuguese. Therefore, it was proposed to a) describe and analyze the L1 marks in deaf students' written Portuguese; b) research theories, considering the identified difficulties, aiming to understand the phenomenon under study; c) prepare a teaching proposal that considers the writing difficulties found in the participants' texts of this research identified after the diagnosis; d) elaborate and apply a teaching proposal based on gamification to work the marks of L1 in the deaf students' written Portuguese and; e) offer a theoretical and pragmatic subsidy for teachers of L1 and L2 to aid their teaching practice through valuing the linguistic and socio-cultural diversity. And also offer lessons on linguistic prejudice towards the deaf individual favoring the acquisition of written Portuguese as L2 by this subject. We adopted a theoretical interlingual analysis approach, from the perspective of the Language Contact theory of Sociolinguistics. The methodology was descriptive and action research with the participation of four deaf individuals from public school on the 6th., 8th. and 9th. year of Elementary School II. For the proposal analysis, the informants' written texts were collected in two moments (diagnostic phase and post-proposal phase of teaching) for the results and evaluation of the research. The results pointed out the interference of the Brazilian Sign Language in writing in Portuguese Language, mainly in its morphosyntactic aspects. In order to work on these interferences and provide theoretical-pragmatic subsidies to teachers who teach Portuguese to deaf students, a proposal of teaching based on gamification was elaborated. Comparing the results of the diagnostic phase and the post-proposed teaching phase, we may conclude that there was significant learning of deaf students in relation to the phenomenon researched.

Keywords: Brazilian Sign Language; Portuguese language; Contact of Languages; writing; gamification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Produção textual do informante S1 (F. M. S.): versão digitada.....	18
Figura 2 – CM 03	30
Figura 3 – Pontos de articulação	30
Figura 4 – Exemplos de movimento em sinais	31
Figura 5 – Exemplos de ausência de movimento em sinais	31
Figura 6 – Exemplos de orientação manual em sinais	32
Figura 7 – Exemplos de expressão facial e/ou corporal em sinais	32
Figura 8 – Processamento linguístico da LS	37
Figura 9 – Ecossistema Fundamental da Língua (EFL)	43
Figura 10 – 1. ^a Situação de contato linguístico	45
Figura 11 – 2. ^a Situação de contato linguístico	45
Figura 12 – 3. ^a Situação de contato linguístico	45
Figura 13 – 4. ^a Situação de contato linguístico	46
Figura 14 – Posição das mãos: configurações básicas no sistema da SW	55
Figura 15 – Movimentos: exemplos de símbolos da SW.....	56
Figura 16 – Símbolos para contato	56
Figura 17 – Os dez grupos de símbolos utilizados para as mãos	57
Figura 18 – Sinal de <i>surd@</i>	57
Figura 19 – Sinal de Libras	58
Figura 20 – Representação da ideia do ensino reflexivo.	69
Figura 21 – Tipos de TA: recursos	74
Figura 22 – Contextualização da <i>gamificação</i>	75
Figura 23 – Elementos da <i>gamificação</i>	78
Figura 24 – Infográfico: Pequeno guia de <i>gamificação</i>	81
Figura 25 – Tipos de jogadores	83
Figura 26 – Modelo de avaliação de jogos educacionais	85
Figura 27 – Foto da frente da E. M. Dona Vidinha Pires	93
Figura 28 – Produção textual n.º 1 do informante S1 (F. M. S.): versão digitada.....	104
Figura 29 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S1 (F. M. S.): versão digitada	106
Figura 30 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S1 (F. M. S.): versão digitada	107

Figura 31 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S1 (F. M. S.): versão digitada	109
Figura 32 – Produção textual n.º 3 do informante S1 (F. M. S.): versão digitada.....	110
Figura 33 – Produção textual n.º 1 do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada.....	112
Figura 34 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada	113
Figura 35 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada	114
Figura 36 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada	116
Figura 37 – Produção textual n.º 3 do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada.....	117
Figura 38 – Produção textual n.º 1 do informante S3 (M.L.F.): versão digitada	118
Figura 39 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S3 (M.L.F.): versão digitada	119
Figura 40 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S3 (M.L.F.): versão digitada	120
Figura 41 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S3 (M.L.F.): versão digitada	121
Figura 42 – Produção textual n.º 3 do informante S3 (M.L.F.): versão digitada	122
Figura 43 – Produção textual n.º 1 do informante S4 (R.F.S.): versão digitada	123
Figura 44 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S4 (R.F.S.): versão digitada	125
Figura 45 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S4 (R.F.S.): versão digitada	127
Figura 46 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S4 (R.F.S.): versão digitada	129
Figura 47 – Produção textual n.º 3 do informante S4 (R.F.S.): versão digitada	130
Figura 48 – Placar.....	139
Figura 49 – Atividade 1 da Oficina “Só um minutinho”	140
Figura 50 – Atividade 2 da Oficina “Só um minutinho”	141
Figura 51 – Atividade 3 da Oficina “Só um minutinho”	143
Figura 52 – Atividade 4 da Oficina “Só um minutinho”	144
Figura 53 – Dicionário trilingue	145
Figura 54 – Dicionário <i>online</i> de LSB/LP	146

Figura 55 – Atividade 5 da Oficina “Só um minutinho”	147
Figura 56 – Aplicativo <i>Hand Talk</i>	149
Figura 57 – Atividade 6 da Oficina “Só um minutinho”	150
Figura 58 – Atividade 7 da Oficina “Só um minutinho”	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação cultural e social da surdez	25
Quadro 2 – Configurações de mão (75 CM)	29
Quadro 3 – Implicações do processo de alfabetização nos alunos surdos.....	61
Quadro 4 – Síntese das dificuldades na escrita pelos alunos surdos	63
Quadro 5 – Definição de jogos	76
Quadro 6 – Diferença entre jogo e <i>gamificação</i>	78
Quadro 7 – Dinâmicas de jogo: descrições	79
Quadro 8 – Mecânicas de jogo: descrições	79
Quadro 9 – Componentes de jogo: descrições	80
Quadro 10 – Como criar uma estratégia educacional <i>gamificada</i>	82
Quadro 11 – Questionário para avaliação de jogos educacionais	86
Quadro 12 – Codificação aberta: variáveis e pontos-chave (modelo)	87
Quadro 13 – Descrição dos segmentos/áreas identificadas durante a etapa de codificação axial (modelo)	88
Quadro 14 – Perfil dos informantes	95
Quadro 15 – Síntese das dificuldades na escrita pelos alunos surdos informantes da pesquisa – fase diagnóstica	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise das dificuldades na escrita da LP: fase diagnóstica	134
Tabela 2 – Análise das dificuldades na escrita da LP: fase pós-proposta de ensino	164
Tabela 3 – Comparação das dificuldades na escrita da LP: fases diagnóstica e pós-proposta de ensino.....	166
Tabela 4 – Comparação das dificuldades morfosintáticas: fases diagnóstica e pós-proposta de ensino.....	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resposta dos alunos à questão 1 da atividade 1	131
Gráfico 2 – Resposta dos alunos à questão 1 da atividade 2	132

LISTA DE NOTAÇÕES CONVENCIONADAS

Ademoc Associação das Pessoas com Deficiência de Montes Claros
Apada Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
Asmoc Associação dos Surdos de Montes Claros
ASL *American Sign Language*
CAS Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CM Configuração de Mão
CODA *Children of Deaf Adults*
CT Comunicação Total
dB Decibéis
EFL Ecossistema Fundamental da Língua
ELiS Escrita de Línguas de Sinais
FMDS Federação Mineira Desportiva dos Surdos
Hz Hertz
IFNMG Instituto Federal do Norte de Minas
IL Interlíngua
INES Instituto Nacional de Educação dos Surdos
L1 Primeira Língua
L2 Segunda Língua
LAL Língua-Alvo
LE Língua Estrangeira
Libras Língua Brasileira de Sinais
LN Língua Natural
LO Línguas Orais
LS Língua de Sinais
LSB Língua de Sinais Brasileira
LSF Língua de Sinais Francesa
LSUK Língua de Sinais Urubu-Kaapor
M Movimento
MNM Marcadores Não Manuais
NUSI Núcleo de Sociedade Inclusiva da Universidade Estadual de Montes Claros
O Objeto

Or Orientação manual

OMS Organização Mundial de Saúde

P Povo

PA Ponto de Articulação

PPE Projeto Pedagógico da Escola

S Sujeito

SEMESP Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SW *SignWriting* (escrita de sinais)

T Território

TA Tecnologia Assistiva

TFD Teoria Fundamentada nos Dados

UAB Universidade Aberta do Brasil

Unimontes Universidade Estadual de Montes Claros

V Verbo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Contextualização	23
1.1.1 Língua de Sinais Brasileira	26
1.1.2 Breve histórico da LSB	35
1.2 Sociolinguística – Contato de línguas – Bilinguismo e ensino de LSB	42
1.2.1 Educação bilíngue e LSB	52
1.3 A aquisição da Língua Portuguesa escrita pelo sujeito surdo	54
1.4 Multiletramento – <i>Gamificação</i> e o ensino de LSB	69
1.4.1 Multiletramento e ensino de LSB	69
1.4.2 <i>Gamificação</i> e o ensino de LSB	75
CAPÍTULO 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	90
2.1 Universo da pesquisa	92
2.2 Fase diagnóstica	95
2.2.1 Entrevistas	96
2.2.2 Observação das aulas de LP	98
2.2.3 Coleta de textos escritos produzidos pelos informantes	100
2.2.4 Análise morfossintática e estrutural dos dados	103
2.2.4.1 Resultado da análise morfossintática e estrutural dos testes	131
2.2.4.1.1 Marcas da LSB encontradas nos textos	132
CAPÍTULO 3 PROPOSTA DE ENSINO: A ESCRITA DA LP PARA ALUNOS SURDOS	136
3.1 Descrição da proposta de ensino	137
3.2 Desenvolvimento da proposta de ensino	137
CAPÍTULO 4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO E RESULTADOS	155
4.1 Descrição, análise da proposta e resultados	155

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	175
ANEXOS	188

INTRODUÇÃO

Com base em observações feitas ao longo dos últimos anos na prática docente, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior (nesse caso, com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras), e em teorias que abordam o assunto, dispusemo-nos a investigar a influência da primeira língua (L1), que neste trabalho se refere à Língua de Sinais Brasileira (LSB), na escrita da segunda língua (L2), que se refere à Língua Portuguesa (LP) escrita de indivíduos surdos, devido à interlíngua ser caracterizada pela interferência da L1 na L2. Para tanto, propusemos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Os indivíduos surdos que têm a LSB como L1 deixam marcas de LSB na escrita da LP?
- b) O grau de conhecimento de L1 influencia os indivíduos surdos no uso de marcas da L1 na aquisição da LP escrita (L2)?

Ao tratarmos da aprendizagem de L2 dos sujeitos surdos, é relevante conhecermos como teria ocorrido a aquisição da L1 e, também, se esses sujeitos são filhos de pais surdos ou se são filhos de pais ouvintes. No primeiro caso, essas crianças herdam a Língua de Sinais (LS) de seus pais, na própria casa, como a maioria das pessoas que adquirem uma língua de herança. Quanto aos sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, os fatores “com quem” e “por quanto tempo” têm contato com a língua de sinais influenciam na aquisição da L2, pois crescem sem uma identificação completa. Segundo Skliar (1997, p. 132), em 95% dos casos, esses sujeitos “desconhecem ou rejeitam a língua de sinais”.

Devemos considerar que as línguas oral-auditivas e as LS apresentam diferenças em relação à modalidade de comunicação. São duas as modalidades de comunicação: enquanto as línguas oral-auditivas utilizam, como meio de comunicação, sons articulados perceptíveis pelo ouvido – em que seu canal de produção é a boca, tendo como canal de recepção os ouvidos –, as LS não se realizam pelo canal oral-auditivo, mas, sim, pelo canal visual e espacial ou visual e motor, por isso são consideradas visuoespaciais.

Assim, enquanto, para os sujeitos ouvintes, a aprendizagem da escrita da LP corresponde a uma maneira diferenciada de representar a sua língua (LSB), significa, para os indivíduos surdos, o aprendizado de uma nova língua, distinta da sua, uma L2 (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47-48).

Os textos tomados para análise nesta pesquisa foram produzidos por 4 (quatro) alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º anos da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, tendo sido

esse material coletado no primeiro semestre de 2017. O texto a seguir contém as correções do professor de LP (ANEXO A) e se constitui como exemplo de produção textual de um dos informantes¹ desta pesquisa. Ele foi produzido sob as seguintes condições de produção: numa sala de aula inclusiva, o professor solicitou que o intérprete transmitisse os comandos da atividade para os alunos em LSB, estes deveriam imaginar que tivessem criado uma máquina do tempo, capaz de levá-los a qualquer lugar do mundo, em qualquer época. Solicitou-se deles que pensassem em uma história para uma das viagens que fariam no tempo. Em seguida, os alunos deveriam produzir um texto sobre essa viagem. Segue a produção de texto do aluno digitada (FIGURA 1):

Figura 1 – Produção textual do informante S1 (F. M. S.): versão digitada

PRODUÇÃO DE TEXTO

(NE 05001) Faça um texto de acordo com a proposta solicitada abaixo:

Imagine que você criou uma máquina do tempo capaz de te levar para qualquer lugar do mundo em qualquer época. Escreva uma história contando uma de suas viagens no tempo.

Dê um título para o texto.



Ser com horário

A ser horário e Ai fazer água pega pia. Cuidado ai Café e pão ora deus com sorria Cuida mim deus tempo faz e rua sozinho anda ver Casa fasina e mãe dela cuida ela mãe mim deus mãe tempo e doença mãe deus triste e cuide tempo ela mãe por que e doença eu nanda.

Endereço:
Av. Crisantino Almeida Borém, Nº: 55 Bairro: Vargem Grande II – Tel.: (38) 3229-3413 - Montes Claros-MG.

Fonte: Professora de LP.

² Consideramos como informante, nesta pesquisa, aquele que fornece informação e participa da pesquisa.

Analisando o texto (Figura 1),

- a) observa-se, na produção de texto (Figura 1), a ausência de elementos gramaticais, o que dificulta a compreensão das ideias. Por exemplo, a ausência do artigo “a”, precedendo o substantivo “Casa”: *e rua sozinho anda ver ∅ Casa fasina*. (linha 4).
- b) percebe-se, também, a utilização da letra maiúscula “C”, em contexto no meio da frase, situação na qual as normas ortográficas da LP recomendam o uso de letra minúscula. Por exemplo, o substantivo “**C**asa”, na frase: *e rua sozinho anda ver **C**asa fasina* (linha 4);
- c) há a presença de alterações ortográficas, por exemplo, na palavra “**f**asina”: o aluno usa a letra “f” em contexto em que as normas ortográficas da LP recomendam o emprego de “v”; e usa a letra “s” em contexto em que as normas ortográficas da LP recomendam o emprego de “z” “**v**azia”. A letra “n” foi acrescentada à escrita da palavra (linha 4).

Hipotetizamos que os alunos surdos considerados para análise, nesta pesquisa, usam indevidamente as normas gramaticais na construção de textos escritos em LP, devido à interlíngua (IL), um sistema linguístico intermediário entre a L1 e a L2, caracterizado pela interferência da L1 na L2. Ou seja, esses textos contêm elementos próprios das duas línguas: não é mais a L1 nem a L2. Nesse caso, esses alunos fazem uso de uma língua de transição entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL), o que caracteriza um determinado estágio do processo de aprendizagem (SELINKER, 1972, p. 98).

A segunda hipótese é a de que o professor de LP desconhece as singularidades linguísticas do sujeito surdo, o que impede a descoberta e a criação de alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar as dificuldades do aluno, oriundas da aquisição de uma L2.

Assim, objetivamos descrever e analisar as marcas de LSB na escrita da LP, em produções textuais escritas por indivíduos surdos, para, a partir disso, elaborar uma proposta de ensino, por meio de *gamificação*, a fim de trabalhar essas marcas de LSB na escrita da LP desses alunos. Especificamente, almejamos:

- a) descrever e analisar as marcas de L1 na escrita da LP por alunos surdos;

- b) pesquisar teorias, considerando as dificuldades identificadas, com o objetivo de compreender o fenômeno em estudo;
- c) elaborar uma proposta de ensino que considere as dificuldades de escrita encontradas nos textos dos participantes desta investigação (no caso, as dificuldades morfofossintáticas na escrita da LP), identificadas após o diagnóstico;
- d) elaborar e aplicar uma proposta de ensino baseada em *gamificação* para trabalhar as marcas de L1 na escrita da LP por alunos surdos;
- e) oferecer subsídio teórico-pragmático aos docentes de L1 e de L2 como auxílio na prática de ensino, de forma a valorizar a diversidade linguística e sociocultural e a propiciar ensinamentos sobre o preconceito linguístico existente em relação ao indivíduo surdo, favorecendo, assim, a aquisição da LP escrita como L2 pelo sujeito surdo.

Neste trabalho, discutimos situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o intuito de investigar as marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos. Adotamos uma abordagem teórica interlinguística de análise, na perspectiva da teoria do Contato de Línguas, vertente da Sociolinguística que, segundo Lima-Salles e Viana (2010, p. 242), propõe a ocorrência de interferência da língua natural na escrita de uma pessoa que está em processo de aquisição de uma L2², pois, na LSB, não há desinência para gênero (masculino/feminino) e número (plural/singular), não se usam preposições, artigos, conjunções, elementos de ligação, sendo o verbo utilizado no infinitivo, conforme Strobel e Fernandes (1998, p. 3).

Percebemos, na escrita dos textos desses alunos (*corpus* desta pesquisa), a ausência de artigos, preposições, falta de concordância verbal e nominal, de verbos de ligação, entre outros, características da LSB. Utilizamos os três estágios observados em produções de escrita de indivíduos surdos fluentes na LSB, apontados por Brochado (2003, p. 308-310) para a apropriação da escrita da LP (IL), com o intuito de avaliar os níveis de interlíngua dos participantes.

Esta proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de haver marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos. Como o processo de apropriação da escrita pelos sujeitos surdos ocorre de forma distinta da que ocorre com os sujeitos ouvintes – diferentemente do ouvinte, que aprende a LP como L1, o sujeito surdo adquire a LP como L2 –, pretendemos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB

² Esse tema será tratado posteriormente, no capítulo teórico desta dissertação.

(língua visuoespacial), com o propósito de trabalhar essas marcas e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, a fim de possibilitar-lhes melhores resultados.

Após a realização das atividades diagnósticas e da análise da estrutura gramatical identificada nos textos escritos em LP dos alunos surdos, desenvolvemos uma proposta de ensino baseada em *gamificação*, conforme Kapp (2012, p. 10), e na utilização de elementos de *games* (mecânicas, estratégias, pensamentos), com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de dificuldades e promover aprendizagens.

Este trabalho encaixa-se na proposta do Profletras, que almeja a qualidade do ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental, com a capacitação dos docentes envolvidos na pesquisa, e está organizado em seis partes (Introdução; Fundamentação teórica; Procedimentos metodológicos; Proposta de ensino: a escrita da LP para alunos surdos; Descrição, análise da proposta de ensino e resultados; Considerações finais), acrescidas de Referências e Anexos.

Nesta Introdução, apresentamos a pesquisa, esboçando algumas considerações sobre a temática escolhida, os objetivos e as questões que a norteiam.

No Capítulo 1: Fundamentação teórica, discorremos acerca do referencial teórico que sustenta esta pesquisa e das considerações linguísticas sobre a aquisição da LP por sujeitos surdos. Em seguida, no Capítulo 2: Procedimentos metodológicos, apresentamos a metodologia da pesquisa, relatamos a seleção do *corpus*, o contexto, os sujeitos da pesquisa, bem como o detalhamento da coleta dos registros e de sua análise. Já no Capítulo 3: Proposta de ensino: a escrita da LP para alunos surdos, discorremos sobre o desenvolvimento da proposta de ensino pretendida para a realização desta pesquisa, no caso, a aplicação de uma oficina constituída de sete atividades, baseada na *gamificação*. Em se tratando do Capítulo 4: Descrição, análise da proposta de ensino e resultados, apresentamos e analisamos os resultados da proposta de ensino aplicada aos alunos surdos e avaliamos todo o processo. Por fim, nas Considerações finais, discorremos acerca dos resultados advindos do trabalho desenvolvido, considerando seu referencial teórico, objetivos e hipóteses.

Nas Referências, citamos as publicações consultadas nesta pesquisa. Foram incorporados, nos Anexos, os documentos não elaborados pela autora desta pesquisa.

A seguir, apresentamos o capítulo da fundamentação teórica desta pesquisa e as considerações linguísticas a ela referentes.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como embasamento teórico, conforme a revisão da literatura utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, citamos as seguintes referências: Brochado (2003), Couto (2005; 2007; 2009a; 2009b; 2017), Pizzio, Rezende e Quadros (2010), Quadros e Massutti (2007), Segala e Souza (2009), Fernandes (2006; 2007; 2012), Gargallo (1999), Gesser (2009; 2010), Guarinello (2007), Lodi (2013), Quadros (1997a; 1997b; 2005; 2006; 2017), Quadros e Karnopp (2004), Paiva (2014), Perlin (2010), Skliar (2009), Strobel (2007; 2008), Stumpf (2005), Dechantd (2006), Barros (2015), Finau (2006), Buzato (2010), Rojo (2012), Soares (2012), Basso (2003), Deterding (2011), Huizinga (2014), Juul (2003), Kapp (2012), Werbach e Hunter (2012), Gil (2007), Thiollent (2011), Tripp (2005), Savi, Wangenheim, Ulbricht e Vanzin (2010), Costa e Marchiori (2016), Nascimento e Liz (2017).

Esta pesquisa insere-se na Área de Concentração “Linguagens e Letramentos”, sendo sua linha de pesquisa as “Teorias da Linguagem e Ensino”, e sua sublinha, a “Descrição e Normatização das Linguagens”, porquanto abordamos a influência da LSB (língua visuoespacial) na LP (língua oral-auditiva) escrita de alunos surdos, cujo foco são os estudos sobre a linguagem.

Neste trabalho, discutimos situações de aquisição de segunda língua, contato entre a LP e a LSB, com o intuito de investigar as marcas de LSB na escrita da LP de alunos surdos, ou seja, as interferências linguísticas na escrita da LP, resultantes do contato dos sujeitos surdos com a LSB.

De acordo com Esser (2006, p. 26), os contatos linguísticos são discutidos desde os anos 1970, ocupando, hoje, importante lugar na Linguística. A teoria do Contato de Línguas, vertente da Sociolinguística, embasou os estudos desta pesquisa.

Tendo em vista que o sujeito surdo adquire a LS por meio do contato com outros sujeitos surdos, além do fato de utilizar a LP escrita para se integrar à sociedade majoritária, que é ouvinte, apresentamos, a seguir, uma breve contextualização da surdez.

1.1 Contextualização

De acordo com dados divulgados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no ano de 2015, 28 milhões de brasileiros possuíam algum tipo de deficiência auditiva, totalizando 14,8% da população, a qual contava com 190 milhões de brasileiros, na época. A OMS alertou, em 2017, para o fato de que cerca de 1,1 bilhão de pessoas dos 12 aos 35 anos de idade corriam o risco de terem perdas auditivas irreversíveis, porque escutavam música muito alta em fones de ouvido. E reiterou que problemas de audição provocados por causas diversas já afetam 360 milhões de indivíduos, dos quais 32 milhões são crianças. No mundo, uma em cada mil criança nasce surda, enquanto outras desenvolvem problemas auditivos, devido a maus hábitos, doenças ou acidentes. Os problemas auditivos relacionados à perda auditiva podem ser de natureza congênita ou adquirida. Os principais tipos de perda auditiva são: a) surdez congênita – perda auditiva durante a gestação; b) surdez neurossensorial – causada por doenças que atingem a cóclea e o nervo auditivo; e c) surdez central – causada pelo processo de envelhecimento natural do corpo.

Conforme o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a perda auditiva³ é classificada em 5 (cinco) categorias, excetuando-se a Anacusia, a saber:

- 1) Surdez leve: perda auditiva entre 25db e 40db;
- 2) Surdez moderada: perda auditiva entre 41db e 55db;
- 3) Surdez acentuada: perda auditiva entre 56db e 70db;
- 4) Surdez severa: perda auditiva entre 71db e 90db;
- 5) Surdez profunda: perda auditiva acima de 91db.

O termo Anacusia, por sua vez, significa falta de audição e difere de surdez, pois, nesse último caso, há resíduos auditivos.

Acerca da surdez, de acordo com o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Art. 2º,

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

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p. 1).

³ A audição considerada normal refere-se à perda auditiva entre 0 e 24db (decibéis).

Esse texto jurídico, sancionado em 2005, define surdo e deficiente auditivo. Segundo esse decreto, ambas as deficiências estão relacionadas à perda auditiva, porém, para ser considerada surda, uma pessoa com perda auditiva deve compreender e interagir com o mundo, por meio de experiências visuais, utilizando, principalmente, a LSB.

No entanto, quando abordamos os conceitos de perda auditiva, além do aspecto legal, devemos considerar duas concepções, que, apesar de antagônicas, estão inseridas no contexto sócio-histórico-educacional e são amplamente discutidas e estudadas pela literatura pertinente à surdez, ou seja, 1) a visão médico-terapêutica, que aponta os aspectos patológicos como causa da perda auditiva e entende a surdez como uma “deficiência”, justificando, assim, a exclusão dos sujeitos surdos do contexto escolar e as práticas avaliativas incorretas e 2) a visão linguístico-antropológica, para a qual o sujeito surdo não possui deficiência cognitiva ou linguística, sendo a LS a língua natural e também a L1 do sujeito surdo, com suas diferenças culturais e linguísticas.

Essas não são as únicas concepções de surdez que servem como referência para diferentes abordagens terapêuticas, de reabilitação e de educação dos indivíduos surdos, porém as duas são aqui utilizadas para mostrar o modo como a sociedade vê e lida com a surdez.

Para a linguista Padden (1989, p. 5), “uma comunidade é um sistema social geral, no qual pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras”. Partindo desse pressuposto, definiu Comunidade Surda como um grupo de indivíduos que, morando em um determinado lugar, partilham objetivos em comum e trabalham para alcançá-los.

Acerca dessa definição, Strobel acrescenta:

[...] cultura surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 22).

Segundo Perlin (2010, p.21), em se tratando de sujeitos surdos, existem múltiplas identidades influenciadas pelo meio em que eles se inserem, porque a identidade é múltipla e dinâmica e está sempre reformulando seus conceitos e crenças. Isso pode ser constatado por meio dos diferentes tipos de identidade surda listados na classificação de Perlin (2010, p. 63-66), quais sejam:

- 1) **identidade surda** – referente aos sujeitos surdos que, além de se aceitarem, lutam publicamente por sua aceitação na sociedade, enquanto sujeito linguística e culturalmente diferente;
- 2) **identidade surda híbrida** – refere-se aos sujeitos surdos que nasceram ouvintes, tiveram acesso à LP e à LS;
- 3) **identidade surda flutuante** – relacionada às pessoas surdas que se aceitam ou não, acomodadas e conformadas com o ouvintismo (tipo de preconceito, discriminação do ouvinte para com o sujeito surdo, em forma de cobrança consciente ou inconsciente, para que o surdo se porte como ouvinte), e que possuem características da identidade ouvinte, pois migram entre as duas comunidades sem se definirem;
- 4) **identidade surda de transição** – característica dos sujeitos surdos que não se aceitam, são discriminados e sofrem com o ouvintismo. Esses sujeitos, no entanto, posteriormente, se aceitam e não sofrem mais com a imposição dos ouvintes;
- 5) **identidade surda incompleta** – característica do indivíduo surdo que não se aceita e sofre com a ideologia ouvintista (oposta à identidade surda de transição);
- 6) **identidade surda intermediária** – referente a pessoas surdas que se alternam entre a identidade surda e a ouvinte. Apresentam perda auditiva, mas portam-se como ouvintes.

Consonante Strobel (2007, p. 32), esses conceitos das identidades surdas estão diretamente relacionados à representação cultural e social da surdez, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Representação cultural e social da surdez

Representação social	Representação de povo surdo
Deficiente.	“Ser surdo”.
A surdez é deficiência na audição e na fala.	Ser surdo é uma experiência visual.
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação.	A educação dos surdos deve incluir o respeito pela diferença linguístico-cultural.
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos.	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos.	A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos.

Fonte: Strobel (2007).

Com base nos estudos de Perlin (2010) e analisando as informações obtidas por intermédio dos questionários aplicados aos sujeitos surdos desta pesquisa, podemos classificar o perfil desses informantes segundo as várias concepções de identidade surda discutidas. Primeiramente, descartamos a possibilidade de eles se enquadrarem na identidade surda em si, por não serem surdos militantes, tampouco poderiam estar incluídos na identidade surda híbrida, por não terem nascido ouvintes.

Além disso, notamos que esses informantes não se enquadram na identidade surda fluente, pois utilizam a LSB, o que também exclui a identidade surda incompleta. Eles também não apresentaram características de identidade ouvinte, eliminando, assim, a hipótese de identidade surda intermediária. Essas razões levam-nos a crer que as pessoas surdas pesquisadas neste trabalho se enquadram na classificação identidade surda de transição, caracterizada por uma fase de sofrimento, devido à perda auditiva e à discriminação (ouvintismo), seguida de aceitação da condição de sujeito surdo.

1.1.1 Língua de Sinais Brasileira

Esclarecemos que, apesar de a expressão mais usada pela comunidade surda brasileira (subseção 1.1) ser Libras, e conforme publicado em Brasil (2002), que oficializa a Libras como a língua da comunidade surda do Brasil, nesta pesquisa, optamos pelo uso de LSB, assim como adotado por Anater (2009, p. 16). A opção por essa sigla justifica-se por ela constituir o registro padrão nas pesquisas e publicações pela Linguística, nacional e internacional, ou seja, ela segue os padrões internacionais de denominação das LS e, também, devido ao fato de, linguisticamente, não existir uma Língua Brasileira (em sinais ou falada), sendo a LSB a LS desenvolvida e utilizada pela comunidade de pessoas surdas do Brasil.

O Brasil possui o registro de duas LS: a Língua de Sinais Urubus-Kaapor (LSUK), utilizada pelos índios surdos da Floresta Amazônica, no sul do estado do Maranhão, e a Libras. Além disso, há registro de sinais emergentes existentes e usados nas comunidades indígenas Guarani e Terena, no Mato Grosso do Sul (VILHALVA, 2009, p. 103).

Assim como acontece com as diversas línguas naturais e humanas existentes, a LSB possui uma estrutura gramatical auditiva (gramática, sintaxe, semântica, pragmática, morfologia, fonologia) que torna as LS equivalentes às línguas oral-auditivas: o que, nas línguas orais-auditivas, denominamos palavras, nas LS, chamamos de sinais.

Como qualquer outra língua, as LS não são universais, cada país possui uma LS com gramática própria. Por exemplo, a LSB é a língua utilizada pelas pessoas surdas do Brasil, oficializada pela Lei n.º 10.436/2002. De acordo com essa lei, a partir do dia 24 de abril de 2002, a Libras foi oficialmente reconhecida como a L1 da comunidade de pessoas surdas brasileiras, conforme o Art. 1º:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1).

Uma semelhança entre as línguas é que todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 51-53). Nas línguas orais, essas unidades mínimas de som são chamadas fonemas, termo que deu origem à palavra Fonologia, um dos níveis com que a língua opera. Quando isolados, os fonemas não têm significado, mas, observadas as regras de cada língua, combinam-se para formar os morfemas e, estes, as palavras. Exemplo na LP: os fonemas /m/, /e/, /n/, /i/, /n/, /o/ e /s/ podem se combinar para formar a palavra **MENINOS**, composta, em sua estrutura morfológica, pelos morfemas **MENIN-** (criança), **-O** (gênero masculino) e **-S** (número plural). Esses morfemas, quando reagrupados, podem formar outras palavras, que, por sua vez, podem resultar em frases. Os morfemas apresentam significado próprio, enquanto os fonemas não.

Os itens lexicais que, nas línguas orais, são denominados palavras, conforme Quadros e Karnopp (2004), nas LS, são chamados de sinais. Assim como na LP, os sinais da LSB também se formam pela combinação de unidades mínimas, denominadas parâmetros, que formam unidades mais complexas.

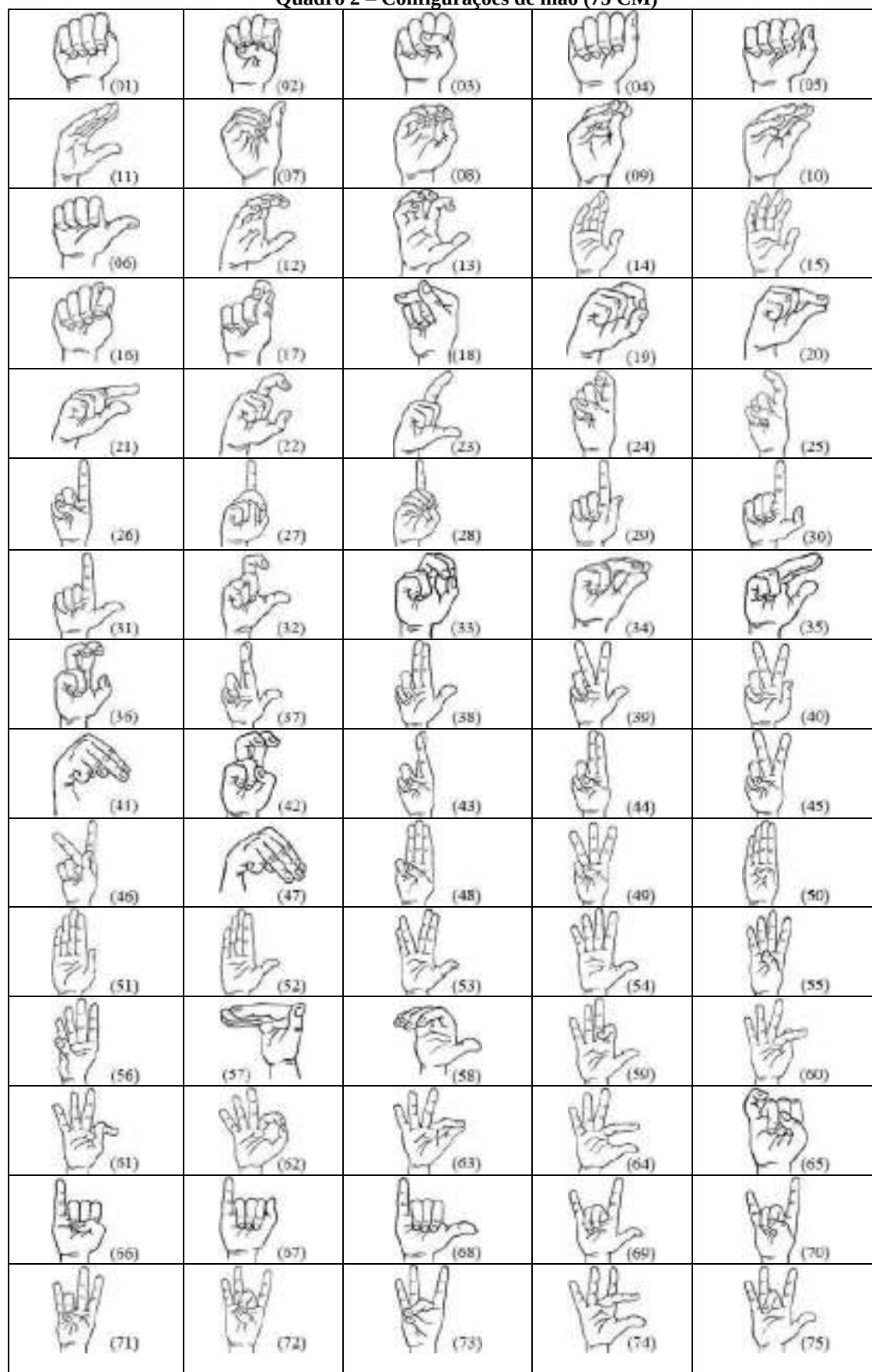
Stokoe (1960, p. 20), ao determinar quais as unidades mínimas (quiremas) que formam os sinais e estabelecer os padrões de variação e de combinações possíveis entre elas, propôs que os sinais são produzidos a partir da combinação de três principais unidades mínimas ou parâmetros: *designator*, *tabula* e *signation*, que correspondem à configuração de mão (CM), locação (L) ou ponto de articulação (PA) e movimento (M), respectivamente. Esses parâmetros são considerados a seguir:

- a) **configuração das mãos (CM)** – basicamente, a forma que a(s) mão(s) toma(m) na articulação de um sinal. É o formato da(s) mão(s) ao realizar o sinal.

Notam-se atualizações entre os autores sobre a quantidade e a forma de CM. Klima e Bellugi (1979) elencaram 41 CM em ASL; Brito (2010) elencou 46 CM; Pimenta (2000), 61 CM; Felipe e Lira (2008), 73 CM. Atualmente, a apresentação de tabela de CM mais atualizada nos meios acadêmicos é a desenvolvida e aperfeiçoada por Faria-Nascimento (2009), que possui 75 CM, mas já se encontram tabelas com mais CM, como Barreto e Barreto (2012), que divulgaram um inventário com 111 CM.

Essas atualizações são fruto da dinamicidade da língua. Decorrem de sinais que foram e estão sendo criados. A LS passa por quase todos os processos de toda e qualquer língua em uso. No Quadro 2, representamos a proposta de CM, segundo Faria-Nascimento (2009).

Quadro 2 – Configurações de mão (75 CM)



Fonte: Faria-Nascimento (2009, p. 177-183).

A Figura 2, que se segue, representa a CM 03, com alguns exemplos de sinais:

Figura 2 – CM 03



Legenda: a) Sinal de APRENDER: A mão fechada tocando a testa se abre e se fecha ligeiramente, duas vezes.
b) Sinal de SÁBADO: Mão em CM 03 vertical, palma para a esquerda, diante da boca. Abrir e fechar a mão ligeiramente.

Fonte: Felipe e Monteiro (2007, p. 21).

- b) **ponto de articulação (PA)** – local onde incide a mão configurada do sinalizante. É o lugar onde o sinal está sendo realizado, podendo ser alguma parte do corpo ou o espaço neutro. A Figura 3 representa alguns PA, por meio de alguns exemplos de sinais.

Figura 3 – Pontos de articulação



Legenda: a) Sinal de TRABALHAR: As mãos em CM 31, palmas para baixo, na altura da cintura, são movidas alternadamente, para frente e para trás, duas vezes.
b) Sinal de BRINCAR: Mão em CM 68, palmas para trás, próximas. Movê-las em pequenos círculos verticais para frente (sentido horário), alternadamente.
c) Sinal de ESQUECER: A mão se move de um lado a outro, pela testa.
d) Sinal de APRENDER: A mão fechada tocando a testa se abre e se fecha ligeiramente, duas vezes.

d) Sinal de APRENDER: A mão fechada, tocando a testa, abre-se e fecha-se, ligeiramente, duas vezes.

Fonte: Felipe e Monteiro (2007, p. 22).

- c) **movimento (M)** – tipo de movimento ou de frequência com que o sinal pode ser realizado, podendo os sinais ter movimento ou não. As Figuras 4 e 5 representam alguns sinais, considerando seu M e não movimento, respectivamente.

Figura 4 – Exemplos de movimento em sinais



Legenda: a) Sinal de RIR: Mão em 31 horizontal, palma para trás, diante do queixo. Tremular a mão e sorrir.
b) Sinal de CHORAR: O sinalizante tem a mão em CM 26, palma para frente, com o dedo indicador destacado, tocando o canto externo do olho. Então, ele gira a palma para baixo, enquanto faz expressão facial triste.
c) Sinal de CONHECER: Mão em CM 55, palma para a esquerda, em frente ao queixo. Bater a lateral do indicador próximo ao lado direito do queixo.

Fonte: Felipe e Monteiro (2007, p. 22).

Figura 5 – Exemplos de ausência de movimento em sinais



Legenda: a) Sinal de AJOELHAR: A mão com os dedos indicador e médio dobrados, movendo-se para baixo, até tocar a palma da mão de apoio.
b) Sinal de LEVANTAR: Mão esquerda aberta, palma para cima; mão direita em CM 45, palma para trás, dedos para baixo, com a ponta dos dedos tocando a palma esquerda.
c) Sinal de SENTAR: Mão esquerda em CM 44, palma para baixo; mão direita em CM 42, palma para baixo, dedos curvados. Tocar a palma dos dedos direitos no dorso dos dedos esquerdos.

Fonte: Felipe e Monteiro (2007, p. 22).

Estudos da fonologia de sinais, realizados após as descobertas de Stokoe (1960) quanto às unidades mínimas formadoras dos sinais, sugeriram o acréscimo de dois parâmetros: a orientação manual (Or) e os aspectos não manuais (NM) – expressões faciais e corporais (BATTISON, 1974; 1978).

- d) **orientação manual (Or)** – indica a posição da palma das mãos para a execução do sinal, tendo como referência o corpo do sinalizante. Alguns exemplos desse parâmetro estão representados na Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Exemplos de orientação manual em sinais



a) PERGUNTAR “eu pergunto a você”
1s 2s



b) PERGUNTAR “você me pergunta”
2s 1s

Legenda: a) Sinal de TE PERGUNTAR: Mão esquerda aberta, palma para a direita; mão direita em CM 26, palma para baixo, indicador apontando para frente, tocando a base do pulso esquerdo. Mover a mão direita para frente.
b) Sinal de PERGUNTAR-ME: Mão esquerda aberta, palma para a direita; mão direita em CM 26 horizontal, indicador para trás, palma para a direita, tocando a ponta dos dedos esquerdos. Mover a mão direita em direção ao pulso esquerdo.

Fonte: Felipe e Monteiro (2007, p. 413).

- e) **marcadores não manuais (MNM)** – além da composição com os quatro parâmetros mencionados, o sinal também pode ser acompanhado de alguma expressão facial e/ou corporal. A Figura 7, a seguir, considera algumas expressões que representam MNM em sinais.

Figura 7 – Exemplos de expressão facial e/ou corporal em sinais



a) ALEGRE



b) TRISTE

Legenda: a) Sinal de ALEGRE: Mãos horizontais abertas, palmas para trás (CM 52). Movê-las para cima, tocando as pontas dos dedos nos ombros, várias vezes, e sorrindo.
b) Sinal de TRISTE: Mão em CM 68 horizontal, palma para trás, ponta do polegar tocando o queixo, com expressão triste.

Fonte: Felipe e Monteiro (2007, p. 23).

Ao se combinarem os parâmetros, o sinal é produzido. Assim, enquanto as línguas oral-auditivas utilizam como meio de comunicação sons articulados, perceptíveis pelo ouvido, cujo canal de produção é a boca, e de recepção, os ouvidos, as LS são consideradas visuoespaciais, pois não se realizam pelo canal oral-auditivo, mas pelo canal visual e espacial (ou visual e motor), cujos canais de recepção e produção são, respectivamente, os olhos e as mãos, expressão facial e/ou corporal. As LS utilizam-se do espaço, dos movimentos das mãos e das expressões faciais e/ou corporais perceptíveis pela visão (elementos linguísticos), ou seja, os olhos recebem a informação linguística pelas mãos, expressões faciais e/ou corporais que a produzem.

Vale ressaltar que o alfabeto manual da LSB é utilizado na soletração de palavras, nomeações, endereços, lugares e vocábulos que ainda não existem na LSB.

As línguas oral-auditivas e as LS apresentam diferenças no que concerne à modalidade de recepção e produção. Conforme Quadros (1997a, p. 46),

Em primeiro lugar, as LS apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço.

Ainda de acordo com Quadros (1997a, p. 46), as LS são sistemas linguísticos que independem dos sistemas das línguas orais. Albres (2005, p. 1) corrobora essa afirmação, ao expor que, apesar de ter sofrido influência da LP em sua construção lexical, por serem línguas em contato, a LSB possui o canal de produção e percepção semelhante à língua que – cogita-se – deu-lhe origem, a Língua de Sinais Francesa (LSF).

Quanto à aquisição da LSB, estudos evidenciam que a primeira língua da criança, em termos psicolinguísticos, é sempre uma LN e que, em função da perda auditiva (impedimento biológico), as crianças surdas não se apropriam de maneira natural das línguas de modalidade oral-auditiva. Com o objetivo de conhecer o processo de aquisição das LS em crianças surdas, filhas de pais surdos, e analisar a aquisição das LS (L1) e suas repercussões no ensino de crianças surdas, Quadros (1997b, p. 17-25) divulga o resultado

de pesquisas sobre o processo de aquisição da LSB em crianças surdas, filhas de pais surdos, apresentando os seguintes estágios de aquisição na LS:

- **Período pré-linguístico:** ocorre desde o nascimento até por volta dos 14 meses de idade. Constatou-se que tanto os bebês surdos como os ouvintes balbuciam, e que os bebês surdos utilizam o balbucio manual e oral, até por volta de seis meses de idade, e o balbucio manual, a partir dos quatorze meses. Semelhanças encontradas nas duas formas de balbucio sugerem haver, no ser humano, uma capacidade linguística que sustenta a aquisição da LS.
- **Estágio de um sinal:** ocorre entre doze meses de idade e dois anos. Fase da apontação, em que começam a relacionar o sinal com os objetos.
- **Estágio das primeiras combinações:** surge por volta dos dois anos de idade. A ordem das frases usada pelas crianças surdas, nesse estágio, é SV (sujeito-verbo), VO (verbo-objeto), ou ainda, num período subsequente, SVO (sujeito-verbo-objeto). Apresentam erros de reversão pronominal (eu e você) e usam verbos sem flexionar.
- **Estágio de múltiplas combinações:** entre dois anos e meio a três anos. As crianças surdas apresentam a chamada explosão do vocabulário. Diferenciam nome de verbos; empilham os referentes não presentes em um único lugar no espaço; usam flexão verbal generalizada, como se todos pertencessem à classe dos verbos direcionais. Aos quatro anos, notou-se que a concordância verbal ainda não é utilizada adequadamente e que deixam de empilhar os referentes não presentes em um único ponto, porém podem estabelecer mais de um ponto no espaço para o mesmo referente. Aos cinco anos de idade, as crianças surdas dominam os recursos morfológicos da língua, usam o verbo flexionado de forma adequada, colocam e mantêm um ponto no espaço para referentes não presentes.

O resultado de pesquisas sobre o processo de aquisição da LSB em crianças surdas, filhas de pais surdos, constata que a criança surda passa por fases semelhantes (não iguais) de aquisição da linguagem, isso em períodos idênticos aos que passa a criança ouvinte.

1.1.2 Breve histórico da LSB

No que se refere à história dos indivíduos surdos, tomando como base Pereira e Barbosa (2015, p. 150-151), há registros de que, na Antiguidade, eles eram sacrificados, marginalizados, excluídos do convívio social, por serem vistos como deficientes, isto é, como pessoas que fugiam aos padrões da época. O homem, diante do diferente, tem duas reações: tenta entendê-lo ou eliminá-lo. Essa última prática era executada com naturalidade, por fazer parte da cultura do povo – a discriminação está associada à cultura. Mesmo na época de Cristo, que pregava a igualdade entre os homens e que todos eram filhos de Deus, havia muitos preconceituosos. Há registros em bíblias cristãs e nas escrituras dos judeus que relacionavam os portadores de necessidades especiais a pessoas impuras, condenadas por Deus. Aristóteles (384-322 a.C.), conforme Guarinello (2007, p. 19), difundia que a audição era essencial para a aquisição de conhecimentos e que uma pessoa, para ser considerada racional, deveria se expressar por meio da fala.

O século XVI foi marcado pelo surgimento dos primeiros educadores de pessoas surdas – Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Juan Pablo Bonet e Adde Charles de l'Epee (1712-1789) – e, no século XVIII, surgiram as primeiras escolas de sujeitos surdos. Segundo Sacks (2010, p. 37), esse período corresponde ao apogeu dos sujeitos surdos, devido ao interesse de estudiosos pela educação de indivíduos surdos e pela criação e divulgação de várias metodologias de ensino voltadas ao ensino e à aprendizagem de pessoas surdas. No entanto, com a proibição do uso das LS, decidida no Congresso de Milão, em 1880, as escolas passaram a educar os indivíduos surdos por meio do oralismo.

Esclarecemos que, para Goldfeld (1997, p. 30-31), o oralismo favoreceria a inserção social da criança surda, contribuindo para o desenvolvimento da sua língua oral, já que a surdez seria uma deficiência a ser sanada por intermédio de estímulos auditivos. Nessa perspectiva, para ela, o oralismo possibilitaria a reabilitação da pessoa surda em direção à normalidade. Os oralistas, defensores do oralismo, acreditavam que o indivíduo surdo não podia crer, já que a fé seria alcançada por meio dos sermões, a palavra falada. Para eles, o pensamento só era possível através da linguagem oral. Acreditavam que a linguagem se restringia à língua oral.

Vale destacar que, em seus estudos sobre o sujeito surdo, Vygotsky (1998, p. 108) enfocava a aquisição da linguagem por meio da fala (oralismo), sendo contrário ao uso de LS, que considerava como mímica. Para ele, havia uma interdependência entre pensamento e linguagem, em que o desenvolvimento do pensamento era determinado

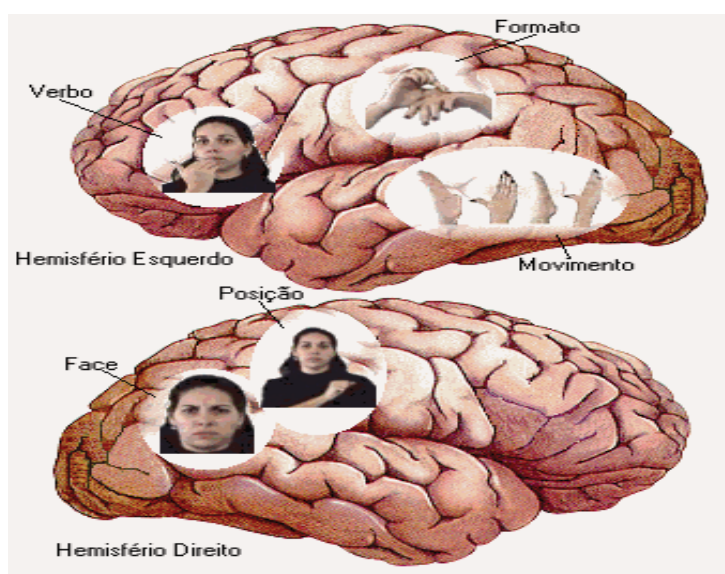
pela palavra. Acreditava que, se a pessoa surda falasse, poderia se comunicar com as pessoas, desenvolver a consciência, o pensamento, a autoconsciência e, só assim, retornar ao seu estado humano, postura adotada por oralistas como Samuel Heinick e Alexander Graham Bell. Posteriormente, convencido da importância da mímica para o sujeito surdo, os estudos de Vygotsky revelaram que a “mímica” é linguagem, as crianças, com ou sem deficiência, apresentam os mesmos princípios fundamentais do desenvolvimento, e as limitações advindas da deficiência possuem um caráter motivador, na busca por alternativas para a execução de atividades. De acordo com esse autor,

[...] a luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica do ponto de vista psicológico seja a linguagem verdadeira do surdo-mudo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, senão porque a mímica é uma língua verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de toda sua riqueza vital e é uma cópia sem vida da linguagem viva. (VYGOTSKY, 1997, p. 231).

O oralismo imperou até o final dos anos 1960, quando o linguista Stokoe (1960) divulgou a conclusão de sua pesquisa, em que descreveu a Língua de Sinais Americana (ASL – *American Sign Language*) como um sistema linguístico natural e articulado, consoante Quadros e Karnopp (2004). Ao que complementa Behares (1993, p. 43): possuía esse sistema “uma estrutura multiarticulada e multinivelada, com base nos mesmos princípios gerais de organização que podem ser encontrados em qualquer língua”.

Corroborando o fato de as LS possuírem as mesmas características gramaticais de qualquer língua oral, Emmorey, Beluggi e Klima (1993, p. 50-53) constataram que, mesmo o hemisfério direito do cérebro humano sendo responsável pelo processamento visual-espacial, as LS, como as línguas orais, processam-se no hemisfério esquerdo do cérebro, e que se utilizam das mesmas vias neurais para o processamento dos sinais (FIGURA 8).

Figura 8 – Processamento linguístico da LS



Fonte: Disponível em: <<http://www.enscer.com.br/pesquisas/artigos/libras/libras.html>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Após o fracasso do oralismo puro, os pesquisadores começaram a ponderar sobre a junção do oralismo com a LS como uma alternativa de comunicação, o que resultou na Comunicação Total (CT), em meados de 1960. Essa filosofia utiliza todas as formas de se partilharem informações possíveis na educação dos sujeitos surdos, a LS, a linguagem oral, datilologia, LP sinalizada etc., e privilegia a estrutura da língua oral sobre a LS. Seu objetivo principal não é o aprendizado de uma língua, mas a interação do sujeito surdo. Na CT, a surdez não é considerada uma doença, mas uma barreira social afetiva e cognitiva para a pessoa surda.

Já o bilinguismo, envolve o uso da LS como L1 – bem como língua de instrução – e, da língua oral escrita, como L2 para os sujeitos surdos (subseção 1.2).

A educação dos sujeitos surdos no Brasil teve início em 1.º de janeiro de 1856, com a fundação da primeira escola para indivíduos surdos no Rio de Janeiro, na época chamada de “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”. Foi criada pelo professor francês surdo, Eduardo Huet, que chegou ao Brasil em 1855. Oficialmente, sua fundação foi promulgada pela Lei n.º 939, no dia 26 de setembro de 1856, pois ela concedia subvenção anual e pensões aos alunos surdos pobres. No início, a instituição era de caráter privado (BRASIL, 1857, p. 70-71), operava com o sistema de internato, recebia alunos de ambos os sexos e ensinava por meio da LS.

Em 1957, através do Decreto Imperial, Lei n.º 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” (INES). Foi nessa escola, conforme Quadros (2017, p. 41), que surgiu, da

mistura da LSF com a comunicação gestual, já usada pelos sujeitos surdos de várias regiões do Brasil, a LSB.

Consoante Goldfield (1997, p. 28-29), apesar da resistência de seus alunos, em 1911, o INES passa a adotar o oralismo, como um reflexo da decisão de proibição do uso das LS na educação dos indivíduos surdos, aprovada no Congresso de Milão, em 1880 (como abordado na seção anterior). O INES é considerado um centro de referência na área da surdez.

No final da década de 1970, a CT chega ao Brasil e, na década seguinte, surge o bilinguismo.

A história da educação inclusiva no Brasil tem início a partir da década de 1970. Algumas escolas começaram a matricular alunos deficientes que se enquadravam na proposta de ensino da instituição.

Já o Ministério da Educação leva em consideração a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), e do Instituto dos Surdos Mudos (atual INES), em 1857, como o início da implantação da educação inclusiva no Brasil.

Na década de 1980, surge o bilinguismo (subseção 1.2) como proposta para a educação de sujeitos surdos, pregando o aprendizado da LS antes do aprendizado da língua oral na forma escrita. Nessa proposta, a LS é considerada a L1 do indivíduo surdo.

Começa-se, então, a pensar em inclusão, pois, para que a inclusão do sujeito surdo ocorra, é preciso que o sistema de ensino atenda às necessidades da Educação Especial, tal como revela Santos (2002 *apud* VOIVODIC, 2011, p. 30):

[...] a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias. Para isso, as crianças com necessidades especiais devem receber os apoios extras que necessitam para que tenham uma educação efetiva.

Afinal, mudanças referentes às ideias, atitudes, à prática das relações sociais, em todos os âmbitos, político, administrativo e didático-pedagógico, causam transformações no contexto educacional e provocam a construção de uma escola inclusiva (BRASIL, 2004, p. 8-9).

Com base em entrevista realizada com Leite (2018)⁴, segue um breve histórico sobre os sujeitos surdos de Montes Claros, até o final desta subseção.

Segundo a entrevistada, um homem surdo, de nome Jaime (ela não se recorda do sobrenome dele), intentou fundar uma associação de surdos em Montes Claros e, durante muito tempo, tentou concretizar esse projeto, mas sem resultado positivo. Naquela época, os surdos da cidade eram muito jovens e não tinham interesses políticos e sociais.

Na década de 1990, Pedro Julião, professor de matemática aposentado e pai de sujeitos surdos, uniu-se a outros pais de pessoas surdas e lutaram pelo direito de seus filhos estudarem em uma escola pública. Na ocasião, a única alternativa era uma escola privada chamada Colégio Opção.

A partir dessa luta, foi criada, em 1991, a Escola Estadual de Educação Especial Abdias Dias de Souza⁵, a única escola estadual do Norte de Minas Gerais que atende, exclusivamente, crianças com necessidades especiais. Seu objetivo é atender estudantes com diversas deficiências, entre elas, os surdos da cidade. Como a maioria das escolas da época, o método de ensino utilizado era o oralismo, segundo o qual, conforme já abordado, os surdos tinham que desenvolver a oralização/oralidade, única forma de comunicação ensinada.

Em 2002, ano da oficialização da Libras como a língua da comunidade de pessoas surdas do Brasil, trabalhavam nessa escola professoras que já possuíam conhecimento acerca da singularidade linguística do sujeito surdo e eram contra o método oralista. Dessa maneira, iniciava-se um trabalho com educação inclusiva, embora timidamente.

Nessa época, a Associação das Pessoas com Deficiência de Montes Claros (Ademoc) prestava assistência a pessoas surdas ou deficientes auditivas. Devido a isso, o presidente da Ademoc, na ocasião, solicitou que um desses assistentes representasse os sujeitos surdos em um evento sobre surdez para o qual a Ademoc havia recebido convite. Nesse evento, da interação lá estabelecida, surge a ideia de se criar uma associação de surdos em Montes Claros, para a inclusão dos surdos na sociedade.

⁴ Verónica Andreza Leite é professora de Língua Portuguesa e uma das precursoras dos trabalhos realizados com surdos em Montes Claros. Ela autorizou a publicação desta entrevista, mas os nomes foram omitidos, por questões éticas.

⁵ Ela se localiza na rua São José, nº 567, bairro Todos os Santos, Montes Claros, MG, CEP: 39400-119. Contato: tel. (038) 3222-4412. E-mail: escola.218243@educacao.mg.gov.br

Criou-se, então, a Associação dos Surdos de Montes Claros (Asmoc)⁶, sem fins lucrativos, em 15 de agosto de 2002. Contudo, em 2004, a Asmoc encerrou suas atividades, devido à falta de participação e colaboração das pessoas.

Na Escola Estadual de Educação Especial Abdias Dias de Souza, em 2003, Leite (2018) foi indicada para participar de um curso de capacitação de LP como L2 para pessoas surdas. O curso foi oferecido pela Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Apada), em Belo Horizonte. Lá, ela também conheceu o trabalho realizado pela Pastoral de Surdos de uma igreja católica da cidade de Montes Claros. Outras professoras desta cidade também compareceram ao evento em Belo Horizonte e participaram do curso de LSB. Ao retornarem, tempos depois, essas professoras tornaram-se umas das primeiras intérpretes de LSB/LP de Montes Claros, atuando na Escola Estadual Plínio Ribeiro, com estudantes surdos oriundos da Escola Estadual de Educação Especial Abdias Dias de Souza.

Leite (2018), por sua vez, juntamente com Fábio Vieira (na ocasião, seminarista e, hoje, padre), padre Reginaldo Vagner (na época, coordenador de pastorais na Igreja Católica) e pessoas que já desenvolviam trabalhos com surdos na cidade, idealizaram e organizaram a Pastoral de Surdos em Montes Claros. O arcebispo Dom Geraldo autorizou a criação da Pastoral de Surdos na Arquidiocese de Montes Claros, no dia 25/2/2004.

A Paróquia da Catedral de Montes Claros foi a primeira a ter a Pastoral de Surdos, localizada na comunidade de São José, e contou com a presença de várias pessoas surdas. Posteriormente, a pastoral também passou a realizar seus trabalhos na Igreja dos Santos Reis e, com a posse de Frei Valdomiro como pároco na Igreja São Sebastião, a Pastoral de Surdos se estendeu, também, para esta igreja. Com o passar do tempo, devido ao pequeno número de intérpretes, as Pastorais de Surdos tiveram suas atividades concentradas apenas na pastoral da Igreja São Sebastião. Hoje, a pastoral se reúne com intérpretes de LSB/LP católicos, na paróquia São Sebastião, na Catedral e na Igreja de São Francisco que, apesar de ainda não ter Pastoral de Surdos, realiza trabalhos com intérpretes. Algumas igrejas evangélicas também trabalham com interpretação em LS em Montes Claros, como, por exemplo, as Igrejas Jardim Palmeiras, Nova Jerusalém, Testemunhas de Jeová e Cristã do Brasil.

⁶ CNPJ: 05.256.620/0001-00.

Por intermédio da Escola Estadual de Educação Especial Abdias Dias de Souza e da Pastoral de Surdos, vários projetos para a inclusão dos surdos na sociedade montes-clarenses foram realizados, o que, em 2006, culminou com a reativação da Asmoc.

De lá para cá, várias ações direcionadas para os surdos foram desenvolvidas em Montes Claros: em 2005, foi criado o Núcleo de Sociedade Inclusiva da Universidade Estadual de Montes Claros (NUSI); em 2006, a Secretaria Municipal de Educação, com um trabalho de catalogação das pessoas surdas do município e elaboração de edital para concurso de intérpretes e instrutores, convocou bancas de avaliação de intérpretes de LSB/LP; em 2007, aconteceu a implantação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)⁷; em 2009, a Asmoc reivindica gratuidade de transporte público municipal para os surdos.

A Asmoc busca incluir as pessoas surdas no contexto social e cultural da cidade de Montes Claros e do Norte de Minas. Um dos seus pilares é o respeito ao indivíduo surdo, e seu objetivo é a interação entre os docentes e acadêmicos surdos, ouvintes e todas as pessoas que buscam compreender a diferença entre os indivíduos. A Associação oferece, desde a sua criação, cursos de LSB na própria instituição, bem como eventos científicos, artísticos, momentos temáticos organizados para a integração entre a comunidade ouvinte e a surda.

Atualmente, a Asmoc, em parceria com associações de surdos de várias cidades, como Janaúba, Januária, Porteirinha, Nova Porteirinha e Diamantina, busca a implantação do modelo de município bilíngue na cidade de Montes Claros, para assegurar os direitos inerentes à pessoa surda, em todos os âmbitos sociais.

A Asmoc também tem conseguido incluir sua comunidade nos campeonatos esportivos municipais, interestaduais e nacionais. Filiada à Federação Mineira Desportiva dos Surdos (FMDS), em 2017, foi conquistado o título de vice-campeão mineiro de futsal, motivo de grande orgulho para toda a comunidade.

Em 2015, o Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) iniciou o ensino de LSB, ofertando o Curso Básico de Libras, na modalidade a distância e, depois, um Curso de Português como Segunda Língua para Surdos e um Curso de Tradução e Interpretação. Em 2016, lançou o Edital n.º 456/2016, para o Curso de Licenciatura em Letras Libras, na modalidade a distância, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com polos em Corinto, Januária, Montes Claros e Salinas. Em 2017, publicou o Edital n.º

⁷ O CAS oferece: Curso Básico de Libras; Capacitação de Intérprete de Libras; Formação e Capacitação de Instrutores de Libras; Alfabetização e Letramento; Português como Segunda Língua para Surdos.

139/2017, para o Curso de Licenciatura em Letras Libras, com polos em Montes Claros e Itamarandiba, no mesmo formato do curso anterior.

1.2 Sociolinguística – Contato de línguas – Bilinguismo e ensino de LSB

Segundo Pizzio, Rezende e Quadros (2010, p. 2), a Sociolinguística é o estudo das línguas como fenômenos sociais, analisadas em situações reais de uso, considerando e analisando as variações existentes nessas línguas, podendo elas estar em uma mesma língua ou ser comparadas com outras. As autoras explicam que, por serem línguas reais, as LS também são estudadas, em toda a sua complexidade, pelas variadas áreas da Sociolinguística, como o contato de línguas, o bilinguismo e a variação linguística.

As autoras consideram o bilinguismo – nas línguas faladas – nas perspectivas social e individual, porquanto, mesmo que uma sociedade se considere bilíngue, nem todos os seus membros são bilíngues (PIZZIO; REZENDE; QUADROS, 2010, p. 7-8). Ou seja, no caso de um indivíduo surdo ser considerado socialmente bilíngue, mesmo que use a LS e a língua falada em seu país, ele pode não ser bilíngue no seu aspecto individual. Para que um indivíduo seja bilíngue, as autoras apresentam dois requisitos:

1. a necessidade de haver duas línguas para existir o bilinguismo. Assim sendo, devido ao desconhecimento de grande parte dos ouvintes sobre o fato de que a LS é uma língua natural e oficial, os sujeitos surdos podem não ser considerados bilíngues;
2. o indivíduo ter que se sentir confortável nas duas línguas. Entretanto, o que geralmente ocorre é a dominância de uma língua sobre a outra, que é não dominante.

Isso comprova não só a inter-relação entre uma língua e a outra, mas, também, o que resulta do contato entre essas duas línguas.

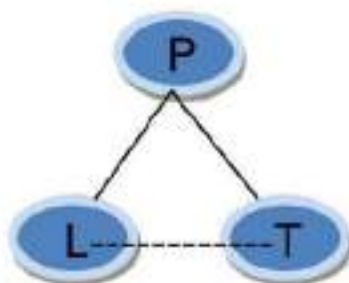
Quanto à variação linguística, as autoras (p. 10-11) listam fatores sociais que condicionam a variação nas línguas faladas e sinalizadas, como: região de origem, ou onde vivem os falantes, idade, sexo, classe socioeconômica e etnia. Apontam, também, outros fatores que acreditam ser específicos da variação das línguas de sinais, como: a linguagem utilizada em casa, os sinais caseiros, entre outros.

Couto (2007, p. 283), sob o viés da Ecolinguística, que estuda as relações entre língua e seu meio ambiente, prefere o termo “contato de línguas” para designar o nome

geral dessa área de estudo, apesar de ser comum, após a publicação da obra de Weinreich (1953), o uso do termo “línguas em contato”. A preferência de Couto por essa nomenclatura, segundo ele próprio, deve-se a diferenças de ordem teórica entre as duas expressões: “línguas em contato” pode significar o contato entre pessoas que falam línguas diferentes ou pode significar o contato entre duas (ou mais) línguas faladas pela mesma pessoa. Para ele, o termo “línguas em contato” deve ser utilizado no caso de duas línguas distintas estarem em contato (situações de fronteira, por exemplo). Por sua vez, o sintagma “contato de línguas” deve ser utilizado para uma abordagem ampla, que propicia o estudo das “línguas em contato”, das “línguas de contato” e/ou das “línguas mistas” (resultantes do contato), por meio da Ecologia do Contato de Línguas, nome geral da área de estudo mencionada. Para ele, “línguas em contato” é uma subdivisão da expressão “contato de línguas”.

Couto (2007, p. 284) discorda de Weinreich (1953) e de outros, ao afirmar que o “contato de línguas” ocorre na mente do falante. Segundo Couto, não são as línguas que entram em contato, mas, sim, os povos; a coexistência de povos de línguas diferentes, em um mesmo território, não caracteriza contato de línguas, é preciso haver interação. Ao lembrar que um povo e sua língua pertencem a uma comunidade, Couto (2009b, p. 146-147) aborda a teoria sociolinguística do contato de línguas, um estudo da ecologia linguística, ou seja, o estudo da comunidade como um todo: as inter-relações entre a língua (L), o povo (P) que se utiliza dessa língua e o território (T) ocupado por esse povo, formando o Ecossistema Fundamental da Língua (EFL), conforme Figura 9, que se segue:

Figura 9 – Ecossistema Fundamental da Língua (EFL)



Legenda: a) O EFL é formado pelas inter-relações entre a língua (L), o povo (P) que se utiliza dessa língua e o território (T) ocupado por esse povo.

Fonte: Couto (2009b, p. 148).

Couto (2009b, p. 150-152) acredita que toda língua deve se encaixar no modelo do EFL, por ele ser o maior ecossistema em que uma língua poderia se inserir. Segundo o autor, as LS também se encaixam no modelo do EFL.

Mesmo não possuindo um T próprio, devido ao fato de as pessoas surdas que compõem as comunidades surdas se dispersarem no território da comunidade de ouvintes, as LS se encaixam no mesmo modelo do EFL, quando analisamos a distinção entre comunidade de fala (CF) e comunidade de língua (CL), tendo em vista que o L de EFL não se refere apenas a língua, mas, a todas as linguagens da comunidade. Nessa perspectiva, CL corresponde ao domínio da “língua” (ex.: comunidade de LP - Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste) e CF, a um povo que convive e interage num dado território (ex.: Brasil).

Conforme explica o autor (COUTO, 2005, p. 13), pelo fato de as LS não possuírem um T próprio, sua CL não é prototípica. No entanto, as LS possuem CF, que seriam as associações ou sociedades que os sujeitos surdos utilizam para se reunir e interagir. No caso da LSB, especificamente, a CL é formada por todos os sujeitos surdos que a dominam e se espalham pelo Brasil. As CF são inúmeras, conforme Couto (2005, p. 15): “[...] existem tantas CF de surdos no Brasil quantas forem as associações de sujeitos surdos locais”. Podemos verificar, em Segala e Souza (2009, p. 43), três características essenciais na definição de uma comunidade de fala:

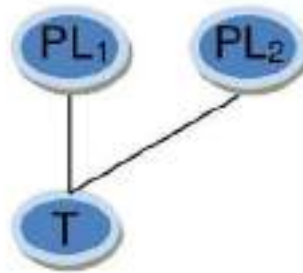
- (i) “os falantes devem compartilhar traços linguísticos que sejam diferentes de outros grupos;
- (ii) devem ter uma frequência de comunicação alta entre si; e
- (iii) devem ter as mesmas normas e atitudes em relação ao uso da linguagem”.

Para Couto (2009a, p. 50-54), o contato de línguas ocorre quando do contato entre línguas num determinado lugar, ou seja, a base do contato de línguas é o deslocamento de indivíduos no espaço geográfico, podendo resultar no surgimento de novas línguas, mescla linguística e morte de línguas.

Segundo o autor, os contatos podem ser de quatro tipos, levando em conta um povo forte (PL1), um povo fraco (PL2) e um território (T):

- 1) Contato que ocorre quando um povo fraco se desloca para o território de um povo forte, que já tem uma língua consolidada (FIGURA 10).

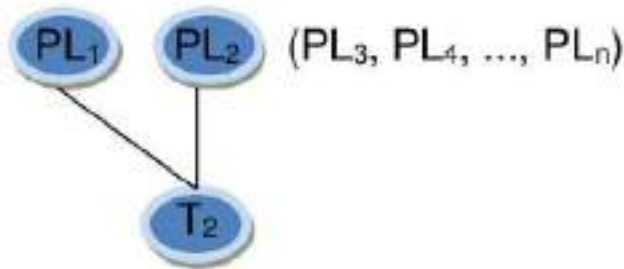
Figura 10 – 1.ª Situação de contato linguístico



Fonte: Couto (2009a, p. 51).

- 2) Contato que ocorre quando um povo forte se desloca para o território de um povo fraco (FIGURA 11).

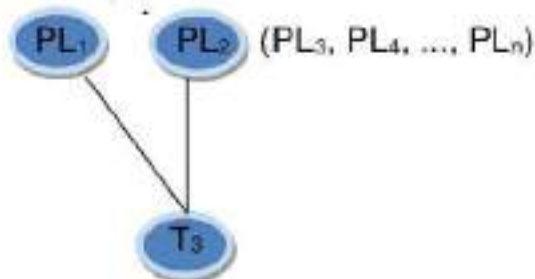
Figura 11 – 2.ª Situação de contato linguístico



Fonte: Couto (2009a, p. 52).

- 3) Contato que ocorre quando os povos fortes e fracos se deslocam para um território desabitado (FIGURA 12).

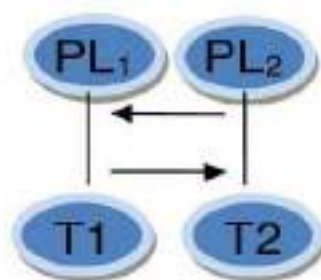
Figura 12 – 3.ª Situação de contato linguístico



Fonte: Couto (2009a, p. 53).

- 4) Contato que ocorre quando membros do povo forte se deslocam, temporariamente, para o território do povo fraco e/ou membros do povo fraco se deslocam, temporariamente, para o território do povo forte (FIGURA 13).

Figura 13 – 4.ª Situação de contato linguístico



Fonte: Couto (2009a, p. 54).

Couto (2017, p. 36) apresenta os principais resultados de contato de línguas: a) crioulos; b) pidgins; c) línguas entrelaçadas (*intertwined languages*), entre as quais se destacam os anticrioulos; d) variedades indigenizadas, ou língua babu; e) semicrioulos; f) situações fronteiriças; g) interlínguas (IL), sobretudo em aquisição de L2; h) bilinguismo/multilinguismo; i) mudança de código (*code switching*); e j) coinês (contato de dialetos).

Conforme Thomason e Kaufman (1988, p. 35),

[...] é a história sociolinguística dos falantes, e não a estrutura de sua língua, que constitui o principal fator determinante dos resultados linguísticos do contato de línguas. Fatores puramente linguísticos são relevantes, porém bastante secundários no cômputo geral.

O termo interlíngua (IL), um dos resultados de contato de línguas, listado anteriormente em (g), segundo Couto (2017p. 36), foi criado por Selinker (1972, p. 98) e é conceituado como um sistema linguístico próprio, desenvolvido por aprendizes de L2, ao tentarem expressar significados na língua-alvo (L2), como resultado de cinco processos cognitivos: 1) transferência da língua materna; 2) erro induzido; 3) estratégias de aprendizagem de L2; 4) estratégias comunicativas de L2; 5) generalização das regras da língua-alvo. É um sistema linguístico intermediário entre a L1 e a L2, caracterizado pela interferência da L1 em L2, e que contém elementos próprios das duas línguas: não é mais a L1 nem a L2. Ou seja, língua de transição entre a LN e a LAL, em determinado estágio do processo de aprendizagem, conforme ratifica Gargallo (1999, p. 28), quando analisa o processo de ensino-aprendizagem de uma L2 ou LE e afirma que é um processo constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua materna (L1), sendo o ponto de chegada a língua meta (L2). Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem constitui o que se denomina IL.

Para Brochado (2003, p. 308-310), a apropriação da escrita da LP (IL) apresenta três estágios, observados em produções de escritas de indivíduos surdos fluentes na LSB:

a) Interlíngua I (IL1)

Nesse estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da LS (L1) para a escrita da LP (L2) desses informantes, que se caracterizam pelo/pela/por:

- predomínio de construções frasais sintéticas;
- estrutura de frase muito semelhante à Libras (L1), apresentando poucas características da LP (L2);
- aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas, maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- predomínio de palavras de conteúdo (substantivos e verbos);
- falta, ou inadequação, de elementos funcionais (artigos, preposições, conjunções);
- uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), que, quando usados, às vezes, fazem-no inadequadamente;
- uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- flexão verbal escassa de pessoa, tempo e modo;
- ausência de marcas morfológicas;
- emprego de artigos, às vezes, sem adequação;
- emprego raro de preposição e/ou usada de forma inadequada;
- uso escasso de conjunções e, quando usadas, sem coerência e sem conhecimento sobre coesão;
- semanticamente, e pelo contexto, ser possível atribuir sentido ao texto.

b) Interlíngua II (IL2)

Nesse estágio, constatamos, na escrita de alguns alunos, uma intensa mescla das duas línguas, na qual se observa o emprego de estruturas linguísticas da LSB e o uso indiscriminado de elementos da LP, na tentativa de apropriação da língua-alvo. Um emprego, muitas vezes desordenado de constituintes da L1 e L2, pode ser observado, a saber:

- justaposição numerosa de elementos da L1 e da L2;
- estrutura de frase, ora com características da Libras, ora com características de enunciados da LP;

- sentenças e palavras justapostas confusamente, não resultando em efeito de sentido comunicativo;
- emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- emprego de palavras de conteúdo (substantivos e verbos);
- emprego, às vezes, correto de verbos de ligação;
- emprego, predominantemente, inadequado de elementos funcionais;
- emprego, por vezes, adequado de artigos;
- emprego, nem sempre, adequado de algumas preposições;
- uso de conjunções quase sempre inadequado;
- inserção de muitos elementos da LP, o que resulta em uma sintaxe estranha, mista; indefinida;
- sentido parcial ou total do texto, por vezes, incompreensível, se não contar com o apoio do contexto, do conhecimento anterior sobre a história ou o fato narrado.

c) Interlíngua III (IL3)

Nesse estágio, em sua escrita, os falantes empregam, predominantemente, a gramática da LP em todos os níveis da língua, principalmente, no sintático, definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e com estruturas complexas, que se caracterizaram por apresentarem:

- estrutura frasal na ordem direta da LP;
- predomínio de estruturas frasais na sequência SVO;
- presença numerosa de estruturas complexas;
- emprego recorrente de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- uso de categorias funcionais, predominantemente, com adequação;
- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, indefinidos;
- emprego de preposições com mais margem de acerto;
- uso de algumas conjunções coordenativas, como a aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e da conjunção integrante (que);
- flexão consistente dos nomes;
- flexão verbal adequada;
- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- uso consistente de desinências verbais de pessoa (1.^a e 3.^a pessoas), de número (1.^a e 3.^a pessoas do singular e 1.^a pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito);
- emprego de verbos de ligação (“ser”, “estar” e “ficar”) com mais frequência e correção.

Segundo a autora, essas características permitem observar em qual desses estágios referentes à apropriação da escrita da LP (IL) o sujeito surdo se encontra – ou se ele não se encontra em nenhum desses casos –, pois, segundo Brochado (2003), essa classificação

é flexível, tendo em vista que, às vezes, esse indivíduo não se enquadra em todas as características descritas nesses estágios interlinguísticos.

Baseamo-nos nos três estágios referentes à apropriação da escrita da LP (IL) em produções escritas de indivíduos surdos fluentes na LSB, apresentados por Brochado (2003, p. 308-310), para classificar as produções dos informantes surdos desta pesquisa (subseção 3.2.4.1.1). Para Quadros e Massutti (2007, p. 248), a interlíngua causa conflitos, mas há uma vantagem no uso de duas línguas: possibilita uma posição privilegiada do usuário nos processos de negociação, principalmente para *Children of Deaf Adults*⁸ (CODA), ou seja, filhos ouvintes de pais surdos, que vivenciam uma situação de fronteira e pertencem culturalmente tanto ao grupo dos surdos como ao dos ouvintes.

Dechandt (2006, p. 288-289) enfatiza que os “erros” na escrita de L2 são características do sistema de uma IL e cita o modelo criado por Bialystok (1978 apud DECHANDT 2006, p. 288-289), referente à aprendizagem de uma segunda língua. Esse modelo é dividido em três níveis: exposição à língua (*input*), conhecimento (forma como a informação, recebida através da exposição, é armazenada) e compreensão (*output*), a forma como o conhecimento é usado.

A globalização facilitou e intensificou a interação entre as fronteiras culturais de países, oportunizando a aquisição de uma L2. São várias as situações que podem promover sua aquisição. É o caso, por exemplo, de uma pessoa que vai morar em outro país, aprende a língua local, devido à sua inserção e imersão na nova cultura e, por isso, com o passar do tempo, acaba por esquecer sua língua materna; há casos de pessoas que nascem em famílias que falam duas línguas, a materna e a L2; há pessoas que residem em regiões fronteiriças, onde há contato entre pessoas de diferentes países, e cada um faz uso de sua língua nativa. Isso gera o uso de mais de uma língua, todas advindas desse contato. O fato de essa interação e comunicação entre pessoas utentes de línguas diferentes ter aumentado a partir do século XX, e facilitado a aquisição de outra língua entre as pessoas, cria uma falsa imagem de que o conceito de bilinguismo seja simples e unânime.

Segundo os especialistas da área, diversos fatores estão envolvidos no bilinguismo, como, por exemplo, o grau ou nível de fluência do indivíduo. Harmers e Blanc (2000, p. 9) ressaltam a importância de se analisarem seis dimensões, ao definirem bilinguismo, a saber: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição;

⁸ Crianças de pais surdos.

presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; *status* das duas línguas envolvidas; e identidade cultural.

Devido à sua complexidade, o bilinguismo acata diferentes definições. De acordo com Trask (2008, p. 47), bilinguismo é a capacidade de se comunicar, expressar em duas línguas, podendo ser uma característica individual ou de toda uma comunidade linguística.

Para Bloomfield (1933, p. 56), o bilinguismo é o conhecimento perfeito de uma língua estrangeira, enquanto Weinreich (1953, p. 5) acredita que o bilinguismo seja o uso de duas línguas alternadamente. Já Haugen (1953, p. 7) defende o bilinguismo como a capacidade linguística de um falante produzir, na L2, sentenças completas e com sentido.

Conforme Grosjean (1994, p. 1), o conceito de bilinguismo está associado ao uso, à utilização de duas línguas. O autor considera bilíngues as pessoas que fazem uso de duas línguas, no seu cotidiano.

Há, em comum, na perspectiva desses autores, o fato de uma pessoa, para ser bilíngue, dever se expressar em duas línguas. Ou seja, é bilíngue quem possui competência linguística para utilizar duas línguas, em diferentes contextos e ambientes.

No Brasil, a Lei (BRASIL, 2002) e o Decreto (BRASIL, 2005), que a regulamenta, asseguram que a educação do indivíduo surdo deve se dar a partir do bilinguismo, ou seja, a LSB como L1 do sujeito surdo, e, a LP escrita, como L2. O bilinguismo, nesse caso, consiste em trabalhar com duas línguas no espaço escolar: a LSB e a LP, na modalidade escrita. O bilinguismo, como um método educacional, propõe a oferta do letramento para o processo de ensino-aprendizagem da LP para sujeitos surdos, iniciado na década de 1980, no Brasil. Para Silva e Nembri (2008, p. 26),

[...] o bilinguismo enfatiza a utilização da LS o mais precocemente possível, com o objetivo de se trazer aos sujeitos surdos a possibilidade de comunicação, sem prejuízo de ordem cognitiva, emocional e outros. E, numa segunda etapa, o sujeito surdo se apoderaria de uma língua de modalidade oral sem prejuízo ou comprometimento da estrutura da L1.

Para Dias (2006, p. 42), o bilinguismo privilegia o sujeito surdo, propiciando o direito e as condições de escolher a língua que utilizará em cada situação linguística da qual participar. Em conformidade com Dias, Finau (2006, p. 34) afirma que, dependendo da situação, o sujeito surdo fará uso da LS ou da língua oral (escrita), podendo, inclusive, utilizar as duas línguas em alternância.

A educação bilíngue, embora tenha sido pesquisada como filosofia educacional adequada para a pessoa surda, no meio educacional, é um fato novo, pois os professores continuam tentando “alfabetizar” os indivíduos surdos com modelos educacionais utilizados para alunos ouvintes. Ao usá-los, valoriza-se somente o esforço de comunicação demonstrado pela criança e revela-se baixa expectativa em relação à aprendizagem e ao letramento.

O letramento, para Soares (2012, p. 18), é o ensino da leitura e da escrita dentro de um contexto em que ler e escrever estabeleça sentido e utilidade para o aluno. O letramento conta com atividades de escrita e leitura que envolvem práticas significativas (FERNANDES, 2006, p. 8), cujo ensino constitui entrave para as pessoas surdas.

Segundo Lacerda (2006, p. 163-176), pesquisas realizadas sobre o desempenho escolar de alunos surdos, no Brasil, revelam que eles possuem um rendimento acadêmico muito aquém daquele alcançado pelos alunos ouvintes, o que demonstra a necessidade de ferramentas que favoreçam o pleno desenvolvimento daqueles alunos. Sobre essa questão, Fernandes (2006, p. 16) anuncia que

[...] as crianças e jovens surdos estão cercados por um mundo povoado de “escritos” inatingíveis. Serão as práticas de letramento que desenvolvemos nas salas de aula que oportunizarão que esse mundo desconhecido seja decifrado. Independente de conhecerem os sons das letras, poderão penetrar no sentido das palavras e incorporá-las às suas experiências cotidianas.

De acordo com Brito e Santos (1996, p. 951), estudos comprovam que, ao adquirir a LS, as pessoas surdas constroem um sistema linguístico abstrato que contribui para a aprendizagem de uma L2. Desde que inseridas em um ambiente sociocomunicativo, crianças surdas e ouvintes adquirem uma língua por meio dos mesmos estágios de desenvolvimento da linguagem, e é esse ambiente linguístico que favorece a aquisição de L1 e L2.

Na escola bilíngue, conforme Marcucci (2015, p. 1), segue-se o currículo-base do país, tendo, como via de regra, um segundo idioma inserido no cotidiano dos alunos. No caso do Brasil, devido à falta de regulamentação para o ensino bilíngue, os métodos de ensino de L2 variam muito. Algumas escolas optam por aulas de um segundo idioma diariamente, enquanto outras preferem dias inteiros. Segundo a autora, existem diferentes formas de se proporcionar uma educação bilíngue a uma criança, em uma escola, e elas estão relacionadas às decisões político-pedagógicas. Ao optar por oferecer uma educação

bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passam a coexistir no espaço escolar. Além disso, também são definidas a L1 e a L2, bem como as funções que cada língua irá exercer no ambiente escolar.

Marcucci (2015) acredita que, pedagogicamente, a escola precisa pensar em como essas línguas estarão acessíveis às crianças, e em desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem permear as atividades escolares ou ser objetos de estudo em horários específicos, dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e de “que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Isso, provavelmente, será influenciado, também, pelo papel que as línguas desempenham fora da escola. Ressalta o linguista que a educação influencia, diretamente, a construção efetiva da cidadania, devendo, por isso, ser pensada no seu sentido amplo. Assim, uma proposta de educação bilíngue deve concentrar seus esforços em tentar reinventar o espaço escolar como lugar de apropriação de conhecimento e de pertencimento.

1.2.1 Educação bilíngue e LSB

Ao longo dos anos, várias legislações, tanto em nível nacional quanto em nível mundial, foram surgindo e delineando a educação de sujeitos surdos.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, lemos que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, bem como da família, e que ela visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, o Decreto (BRASIL, 2005) dispõe, em seus Arts. 14 e 15, que

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da LP, como L2 para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - LP;
- c) professor para o ensino de LP como L2 para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da LP, como L2 para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (BRASIL, 2005, p. 4)

A Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002), e seus desdobramentos, e o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) que propiciaram a oficialização da Libras foram marcos na educação de indivíduos surdos. O Artigo 22 desse Decreto esclarece, de maneira especificada, o tipo de escola ou de classe a que os alunos surdos têm direito para receber sua educação. Eles têm direito, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a escolas e classes de educação bilíngue, para alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, e, nos anos finais do fundamental, ensino médio e profissional, têm direito a escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, também para surdos e ouvintes, com professores cientes da singularidade linguística dos alunos surdos. Os alunos surdos têm direito também a intérpretes e tradutores da LSB/LP.

A educação bilíngue (LSB/LP) envolve o uso da LSB como L1, como língua de instrução, e da LP escrita, como L2. Isto é, os conteúdos escolares serão ensinados por meio da LSB, e a LP será ensinada, tendo como base as habilidades linguísticas já adquiridas pela criança surda, em experiências com a LSB. Para isso, é importante que a escola tenha “um currículo organizado em uma perspectiva visual e espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a Libras” (QUADROS, 2005, p. 32).

Segundo Quadros (2005, p. 5), a definição de educação bilíngue está atrelada a diferentes aspectos como o político, o social e o cultural. Dentro de uma política linguística aditiva, a educação bilíngue é entendida como algo vantajoso para os alunos,

visto que ela promove a formação de indivíduos com possibilidades de perceber o mundo por meio de diferentes línguas e contextos culturais.

Para além das línguas envolvidas, a educação bilíngue busca a garantia do acesso e da permanência dos alunos surdos nas escolas, contando com a presença de professores bilíngues.

Embora vários trabalhos tenham sido desenvolvidos, ao longo de anos, para a comunidade surda em Montes Claros, conforme já relatado nesta pesquisa, a cidade não conta com uma escola bilíngue para alunos surdos. Um germen dessa iniciativa pode ser percebido na Escola Estadual de Educação Especial Abdias Dias de Souza (subseção 1.1.2), que atende alunos com diversas deficiências, e não só surdos, e, além disso, em uma sala na Escola Estadual Carlos Versiani, em que se tem desenvolvido um trabalho diferenciado com alunos ouvintes, a partir de seu interesse pela aprendizagem da LSB, para se tornarem fluentes nessa língua. Percebe-se que, pelas ações das entidades e pessoas envolvidas nessa questão, talvez essa realidade não esteja tão distante. Em Montes Claros, alguns estabelecimentos prestam o serviço de ensino da LSB, como a Asmoc, Alfa Libras, IFNMG e Unimontes.

1. 3 A aquisição da Língua Portuguesa escrita pelo sujeito surdo

Tendo em vista o fato de transcender o papel da alfabetização para além do ato de ler e escrever, o letramento prioriza seu uso por meio de práticas sociais e valoriza o conhecimento prévio do aluno (SOARES, 2012, p. 21). Assim como os ouvintes, os sujeitos surdos, que se utilizam da LS para se comunicarem, também necessitam representar sua fala pela escrita de sinais (modalidade visuoespacial), o que colabora para seu desenvolvimento cognitivo (STUMPF, 2005, p. 45). A escrita de sinais é a representação da língua natural utilizada pelos sujeitos surdos, estando, portanto, relacionada às suas experiências de vida e de linguagem, com possibilidade de uma aprendizagem significativa. Conforme afirma Stumpf,

[...] a criança transfere para sua nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria língua e, quando ela aprende a ver sua língua como um sistema específico entre muitos, passa a conceber seus fenômenos dentro de categorias mais gerais e isso leva à consciência das operações linguísticas (STUMPF, 2005, p. 45).

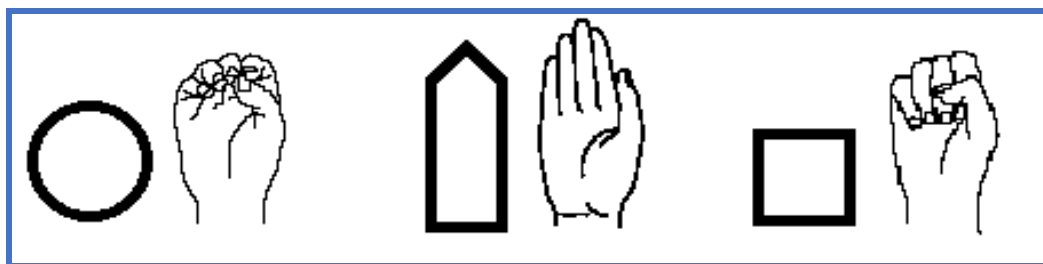
O aprendizado da LSB, junto com a escrita de sinais, possibilita ao sujeito surdo analisar a estrutura da sua L1, o que acarreta uma melhor compreensão de sua língua e da aquisição de uma L2, visto que o sistema de significados de sua língua é utilizado na aprendizagem de L2.

A LSB, possuidora da mesma estrutura de qualquer língua oral-auditiva (gramática, sintaxe, semântica, pragmática e outros), é representada pela *SignWriting* (SW) – escrita de sinais –, sistema que utiliza, na sua representação gráfica, símbolos e expressões visuoespaciais. O sistema da SW, utilizado pelos indivíduos surdos para codificar os sinais da LSB, foi criado em 1974, por Sutton, coreógrafa americana, para descrever os movimentos das danças:

Sutton começa a trabalhar com os sujeitos surdos, e suas notações gráficas evoluem para um sistema, o *SignWriting*, que pode registrar qualquer LS sem passar pela tradução da língua falada. O fato de o sistema representar unidades gestuais faz com que ele possa ser aplicado a qualquer Língua de Sinais. Cada LS vai adaptá-lo à sua própria ortografia (STUMPF, 2002, p. 62).

A SW define-se por três estruturas básicas: a posição de mão, os movimentos e o contato. As posições básicas das mãos são: fechada, circular e aberta, conforme a Figura 14, a seguir. A mão pode estar paralela ou perpendicular ao chão:

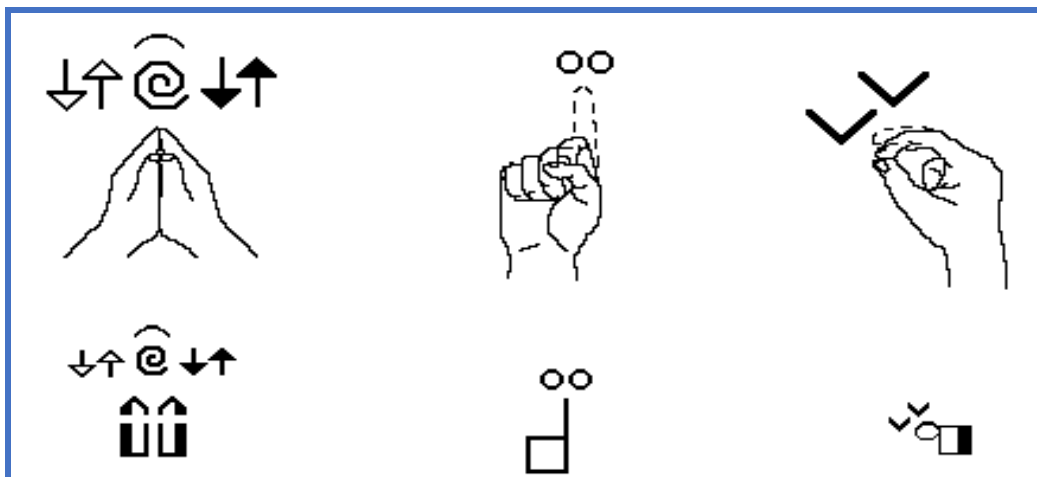
Figura 14 – Posição das mãos: configurações básicas no sistema da SW



Fonte: Giraffa, Santarosa e Campos (2000, p. 3).

Os movimentos são classificados em duas categorias: movimento de dedos e de mãos, conforme representação da Figura 15, a seguir:

Figura 15 – Movimentos: exemplos de símbolos da SW



Fonte: Giraffa, Santarosa e Campos (2000, p. 3).

O contato dos elementos que compõem o sinal, seja mão com mão, mão com corpo, seja mão com cabeça, pode ser representado de seis formas (FIGURA 16):

Figura 16 - Símbolos para contato

- 1) * tocar em outra parte do corpo;
- 2) + pegar em alguma parte do corpo ou roupa;
- 3) |*| tocar entre duas partes do corpo, geralmente entre dois dedos;
- 4) # bater em alguma parte do corpo;
- 5) ● raspar em alguma parte do corpo saindo da superfície;
- 6) ⊙ esfregar em alguma parte do corpo (tocar e mover sem sair da superfície).

Fonte: Giraffa, Santarosa e Campos (2000, p. 4).

A SW define dez configurações básicas de mão agrupadas, de acordo com os dedos (quantidade e configuração) usados. Cada grupo possui um símbolo que o identifica e esses símbolos formam uma sequência de variações do símbolo inicial (GIRAFFA; SANTAROSA; CAMPOS, 2000, p. 3).

As mãos são agrupadas de acordo com os dedos usados, e esses dez grupos são o começo da “sequência de símbolos da SW” – ordem dos símbolos usada para procurar sinais em dicionários escritos nesse sistema. As configurações de mão de todas as LS estão incluídas nos grupos de símbolos (FIGURA 17) a seguir.

Figura 17 – Os dez grupos de símbolos utilizados para as mãos

Grupo 1:		Indicador
Grupo 2:		Indicador – Médio
Grupo 3:		Indicador – Médio – Polegar
Grupo 4:		Quatro Dedos
Grupo 5:		Cinco Dedos
Grupo 6:		Dedo Mínimo – Polegar
Grupo 7:		Dedo Anular – Polegar
Grupo 8:		Dedo Médio – Polegar
Grupo 9:		Dedo Indicador – Polegar
Grupo 10:		Polegar

Fonte: Giraffa, Santarosa e Campos (2000, p. 4).

A seguir, na Figura 18, apresentamos um exemplo da escrita do sinal de “surdo” ou “surda”. Para a sua realização, fazem-se necessários os seguintes movimentos, na sequência: levantar a mão em 1 e palma da mão para a esquerda; tocar a ponta do indicador na orelha direita, virar a palma da mão para trás e tocar a ponta do indicador nos lábios.

Figura 18 – Sinal de surd@

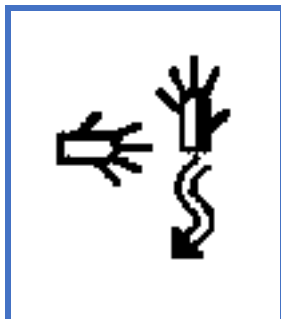


Fonte: Barreto e Barreto (2012, p. 26).

Na Figura 19, a seguir, apresentamos um exemplo da escrita do sinal de “Libras”. Para sua realização, devem ser utilizados os seguintes movimentos, na sequência: mão esquerda horizontal aberta, palma para trás, dedos abertos; mão direita aberta vertical,

palma para a esquerda, dedos abertos, mão próxima das pontas dos dedos esquerdos; mover a mão direita para baixo, com movimentos sinuosos.

Figura 19 – Sinal de Libras



Fonte: Capovilla, Raphael, Temoteo e Martins (2017, p. 1674).

A alfabetização das crianças surdas que possuem contato com o sistema escrito das LS, segundo Quadros (1997a, p. 87), ocorre naturalmente. Ela salienta que os alunos surdos brasileiros precisam adquirir a LP escrita, pois, apesar de a aquisição/aprendizagem da LP não ser essencial, ela se faz necessária na sociedade brasileira.

Além da SW, existem outras propostas criadas com o objetivo da Escrita das Línguas de Sinais (ELiS). No Brasil, por exemplo, temos o Sistema Brasileiro das Escritas de Sinais criado pela linguista Barros (2015, p. 26). A estrutura da ELiS brasileira desenvolvida por essa estudiosa é de ordem alfabética e linear e, por esse motivo, entende-se que pode ser utilizada com qualquer LS. A ELiS brasileira conta com um alfabeto chamado visografemas, num total de 90 caracteres, assim agrupados:

- 10 visografemas, no parâmetro CD, dos quais 5 são utilizados para representações do polegar, 4 para os demais dedos e, 1, em comum, para representar todos os dedos;
- 6 visografemas, no parâmetro OP.
- 35 visografemas, no parâmetro PA, dos quais 16 são utilizados para representações de PA da cabeça, 6 do tronco, 6 dos membros e, 7, separadamente, da mão.
- 39 visografemas no parâmetro M – Barros (2015) utiliza a abreviatura Mov para esse parâmetro –, dos quais 17 são utilizados para movimentos externos da mão, 11 para movimentos internos da mão e, 11, para movimentos realizados sem as mãos.

Tendo em vista, portanto, o papel fundamental que a LSB e a LP escrita desempenham nas práticas sociais nas quais se insere o indivíduo surdo brasileiro, já que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da LP” (BRASIL, 2002, p. 1), parece-nos relevante considerar as marcas da LSB que podem ocorrer na escrita da LP por indivíduos surdos, visando à sua minimização. Essa dificuldade do sujeito surdo na escrita da LP evidencia a interferência de IL, o que causa estranhamento aos sujeitos ouvintes, durante a interação.

Enquanto, para os sujeitos ouvintes, a aprendizagem da escrita corresponde a uma maneira diferenciada de representar sua língua, para os indivíduos surdos, significa o aprendizado de uma nova língua, distinta da sua, uma L2.

Para a pessoa surda, escrever tem um sentido amplo, pois, com a escrita, o indivíduo surdo tem acesso à língua majoritária de sua comunidade, o que lhe proporcionaria a interação com sujeitos ouvintes não utentes da LSB. Mas, para que o indivíduo surdo aprenda a escrita de uma L2, é indispensável a aquisição de uma LS (L1).

Para os indivíduos ouvintes, o processo de aquisição da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1992, p. 64), é desenvolvido por meio de estágios de evolução: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Na fase pré-silábica, “a criança ainda não percebeu que existem letras para escrever”; na fase silábica, cada sílaba é representada pela criança por uma letra; na fase silábico-alfabética, a criança, às vezes, escreve uma sílaba simples completa e, às vezes, escreve uma letra para representar a sílaba; e, na fase alfabética, a criança começa a incomodar-se com “erros” ortográficos e escreve como fala.

Contudo, os estágios de evolução da escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky, com base na relação som e grafia, não se aplicam aos indivíduos surdos, pois eles devem ser ensinados considerando o uso da estrutura de uma LS. Segundo Fernandes (2007, p. 2), as crianças surdas precisam se expressar através de uma língua que possua modalidade correspondente às suas necessidades de aprendizagem, ou seja, visuoespacial. Assim, a LS deve constituir a base linguística no processo de aquisição da escrita pelo indivíduo surdo. Segundo Brito e Santos,

[...] é preciso que a LS seja ensinada desde a mais tenra idade e, que no ensino de LP falada e escrita não se ignore a importância da LS no processo educacional para os sujeitos surdos, posto ser ela a criadora dos alicerces que servirão de base para [...] o aprendizado da língua oral. (BRITO; SANTOS, 1996, p. 951).

As práticas pedagógicas convencionais utilizadas no ensino da escrita, conforme Skliar (2009, p. 8), potencializam os usos indevidos de normas gramaticais encontradas pelos indivíduos surdos na escrita da LP, ao relacionarem o bom desempenho em linguagem oral à aprendizagem da linguagem escrita, e considerarem a oralidade indispensável à alfabetização. Se isso for considerado, estabelece-se uma relação entre dificuldades na escrita e na fala (relação causa-efeito) que não condiz com a realidade. É fato que muitos indivíduos surdos, mesmo não sendo oralizados, conseguem se alfabetizar e dominar, relativamente, a língua escrita, explicitando a necessidade de os paradigmas tradicionais serem revistos, por insistirem em considerar a oralidade/escrita indispensável para que haja alfabetização.

É aspecto relevante (SKLIAR, 2009, p. 10), ao analisarmos o processo de aquisição da escrita pelos indivíduos surdos, a função das LS. Mesmo desconhecendo o valor sonoro das palavras, o indivíduo surdo pode apropriar-se da escrita da LP, utilizando-se do suporte cognitivo do domínio da LSB (L1), pois a internalização do conhecimento será realizada por intermédio da LS, já que a LP, apesar de baseada na oralidade, possui especificidades que permitem sua autonomia. Assim, a escrita não estaria totalmente vinculada à oralidade, divergindo do que é pregado pelas práticas escolares tradicionais.

Diante disso, a constatação de que a organização das ideias nos sujeitos ouvintes (pela oralidade) acontece da mesma maneira que nos sujeitos surdos (pela LS), causando marcas da LSB nas suas produções textuais em LP, devido ao fato de a estrutura morfossintática da L1 refletir, interferir, na sua escrita, e também ao fato de o indivíduo organizar seu pensamento com base em sua língua (VYGOTSKY, 1998, p. 141). De acordo com Paiva (2014, p. 127), embora Vygotsky não tenha se referido ao termo ‘sociocultural’ nem tenha realizado pesquisas sobre aquisição de L2, seus pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento humano são utilizados nos estudos sobre aquisição de L2.

As principais alterações morfossintáticas presentes nas produções dos alunos surdos são analisadas por meio de duas visões: a médico-terapêutica, que propõe serem essas alterações decorrentes de aspectos patológicos. Entendem a surdez como uma “deficiência” e justificam, assim, as práticas avaliativas inadequadas e a exclusão dos sujeitos surdos do contexto escolar. A segunda visão, linguístico-antropológica, acredita que essas alterações sejam decorrentes da reflexão sobre a língua, havendo a transferência, para a escrita, da estrutura de sua L1, ou seja, a interferência da LS na

aprendizagem da escrita de uma língua oral-auditiva, levando-se em conta ser a LSB uma língua visuoespacial, utiliza parâmetros que, combinados, formam o sinal, com o intuito de estabelecer relações gramaticais, e partem da noção de que o sujeito surdo não possui deficiência cognitiva. Para Fernandes (2012, p. 62), essas omissões que ocorrem na escrita da LP dos sujeitos surdos se dão devido ao fato de, na LP, os elementos conectivos serem indicados por palavras, enquanto, na LSB, eles estão incorporados no movimento, ou em referentes espaciais. Santos (2009, p. 96) destaca que os alunos surdos memorizam palavras com facilidade, mas têm dificuldades nos aspectos de acentuação e pontuação, devido a questões de tonicidade e a elementos da oralidade. Lembra que a omissão ou emprego inadequado do artigo é comum, por não existir essa classe na LSB. Quanto à omissão de preposições, conjunções e verbos de ligação, isso se justifica por eles estarem associados à estrutura dos sinais. Sobre a escrita dos verbos no infinitivo, a explicação são as flexões distintas entre as línguas. Frisa, também, os estágios de IL (subseção 1.2) que aparecem no processo de aquisição da escrita da LP como L2, para pessoas surdas. Fernandes (2006) apresenta as implicações da alfabetização para os alunos surdos, conforme Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Implicações do processo de alfabetização nos alunos surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo da oralidade.
O alfabeto é introduzido, relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas etc. Ex.: “A” da abelha, “B” da bola, “O” do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que, no ambiente familiar, sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da LS).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção de que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre, já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas), e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas, a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura processa-se de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006, p. 8).

Lodi (2013) ratifica essas ideias propostas por Fernandes (2006) e Santos (2009), ao considerar que

[...] a produção escrita dos alunos surdos sempre será de um “estrangeiro” usuário da LP. Desta forma, ao ter a Libras como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos. É por essa razão que é previsto por lei que, para o acesso das pessoas surdas à educação, sejam adotados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de L2, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da LP. (LODI, 2013, p.180-181).

Segundo Guarinello (2007, p. 29), ao se avaliarem as produções escritas dos sujeitos surdos, devem ser consideradas tanto a falta de informações auditivas quanto a interferência ou não da LS. Vale destacar o que aborda o Art. 14 do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), em se tratando da avaliação do sujeito surdo:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de L2, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da LP;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

O indivíduo ouvinte ou surdo (SILVA, 2001, p. 48) utiliza sua língua como suporte durante o processo de aquisição da escrita; em razão disso, Guarinello (2007, p. 87) ressalta que os “erros” cometidos por estudantes surdos devem ser analisados como resultado da aprendizagem de uma L2, sob a interferência de sua L1.

Fernandes (2007, p. 11-14) elaborou uma síntese das dificuldades na escrita de alunos surdos, conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Síntese das dificuldades na escrita pelos alunos surdos

Aspectos da LP e conhecimentos envolvidos	Características da escrita dos surdos	Exemplos
Ortografia Emprego de letras adequadas em contextos fonéticos em que há mais de uma possibilidade de grafia, como “g” ou “j”, “s” ou “z”, “am”, “an” ou “ã”.	Boa incorporação das regras ortográficas, pela excelente capacidade para memorização visual das palavras. Por memorizar as palavras na globalidade, podem ocorrer trocas nas posições das letras.	froi (frio); Barisl (Brasil); frime (firme); perto (preto); esprimenta (experimental).
Acentuação Identificação da sílaba tônica.	Dificuldade em proceder à acentuação por exigir a consciência sonora das palavras.	medico (médico); onibus (ônibus).
Pontuação	Por estarem diretamente vinculados à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala etc.), há dificuldade na incorporação das regras.	Eu estou fazendo natação faz tempo até agora eu fumo não nado muito bem por causa falta no (de) ar.
Artigo Conhecimento do gênero das palavras (masculino/feminino).	Os artigos são omitidos ou utilizados inadequadamente.	*A avião viajar o frança Brasil. (O time do Brasil viajou de avião para França). *Eu vi o televisão. *O aglomeração da distribuição do fluxo financeiro que vem do sul (...) *Antigamente $\emptyset$ Brasil sempre fazia plantações só para portugueses e brasileiros e mais tarde eles começaram a vender para $\emptyset$ mundo inteiro.
Elementos de ligação (preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros).	O uso inadequado e a ausência de conectivos, como as conjunções e preposições, são um aspecto comum nas produções dos surdos, uma vez que são inexistentes em LSB.	Eu gosta não $\emptyset$ (de) homossexual, só gosta tem $\emptyset$ (de) mulher [...] fala tenho eu camisinha vai transar. Depois $\emptyset$ (do) esperma camisinha joga de (no) lixo. Eu precisa $\emptyset$ (de) camisinha mulher precisa $\emptyset$ (de) camisinha $\emptyset$ (na) mochila.

		A Gabriela chorar Ø (porque) fugir cachorro. Eu não fumo, nunca esprimeia porque faz mal Ø (aos) pulmões ficar preto como carvão. Eu quase sempre jantar fora eu peço Ø (para) o garçon preferir de mesa sem fumo. A cidade de São Paulo que (onde) é proibido fumar no bares e restaurantes é lugar só fechado.
Concordância nominal Conhecimento de gênero e número.	Em LSB a concordância nominal se faz com base em componentes espaciais, e não com mudanças na morfologia da palavra. Assim, é comum que os sujeitos surdos apresentem dificuldades nesse aspecto.	Eu boa HIV limpo exame de sangue, exame de fezes, exame de urina. Eu viu o televisão. Eu vi televisão muito pessoa tem AIDS. A minha mamãe faz uma bolo chocolate bom. [...] a companhia de cigarros que mostram o aviso simples e o outro propaganda que mostram que vende o cigarro. Eu sempre sair minha namorada, na cinema Por isso qualquer pessoa que tem nesta doença pode trabalhar em qualquer lugar mas as pessoas doentes ficam a cada vez mais fracos e

		perdendo muitos pesos por isso ficam sem emprego ou então os pessoas fica com medo de pegar nesta coisa e os mandam ir embora.
Concordância verbal	Uma vez que na LSB a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais, a flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os estudantes surdos. Há uma tendência a que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas.	Nós pego muito AIDS, precisar exame de sangue. O Brasil ganhar um bola. O ano do Penta eu ganhar camiseta do Brasil. Você precisar ter camisinha. Eu comei um coca-cola de pissa (pizza). Eu viu muito rio. Eu ver televisão um homem ensina Aids ajuda nosso pessoa aprender precisa camisinha muito cuidado Aids. Deus ver dó problema muitos são povos Aids. Eu gosta não Homossexual, só gosta tem mulher fala tenho eu camisinha vai transar depois esperma camisinha joga de lixo. Eu viu o televisão. Eu sempre sair minha namorada [...] também viajar junto. [...] eu quase sempre jantar fora eu peço o garçon preferir de mesa sem fumo.

		[...] no sul tem muita coisa pagar por isso eles esprestou (emprestou), agora não tem pagar para norte só juro (...) porque eles esprestou precisar para ajuda no povos.
Verbos de ligação	Omissão frequente dos verbos SER, ESTAR, FICAR, por inexistirem em LSB. O resultado serão construções atípicas, geralmente interpretadas como enunciados telegráficos.	Eu casado pé no calor. (Eu fiquei cansada de andar a pé neste calor.) Você bonito bom Alessandra. (Você é boa e bonita Alessandra). O papai doente AIDS. (O papai está doente de AIDS).
Organização sintática Conhecimento da ordem convencional da LP, S-V-O.	Os enunciados são geralmente curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. Pela interferência da LSB, podem ocorrer inversões como OSV e OVS.	O S V Curitiba boa passear # vi. (Eu vi que é bom passear em Curitiba.) O menino # vi televisão camiseta do Brasil (Eu vi um menino com a camiseta do Brasil na TV). Ronaldinho torcer o Brasil. (Eu torci para o Ronaldinho, camisa 9 do Brasil). O V S O futebol joga Barisl (O Brasil joga futebol). Rua XV de Novembro, andar # (Eu ando na Rua XV). bonito é Jardim

		Botânico. S V O Eu ganhei sinhazinha na festa junina ano 1983. Eu vii muito rio. O André viu Jardim Botânico.
Negação Em LP a negação se faz com a utilização do advérbio NÃO, junto ao verbo.	Em decorrência de que na LSB a negação pode ocorrer após o verbo, essa particularidade pode ser refletida em alguns textos.	Eu quero não gosto sexo Conhece não AIDS. (Não conheço). Nós amigos tem não AIDS. Flávio tem não AIDS. Ruim não Quatro Barras anos 1992.

Legenda: a) Ø: Omissão de palavra.

b) O: Objeto

c) S: Sujeito.

d) V: Verbo.

e) *: Uso inadequado de palavras.

f) #: Inversão de SVO para OVS ou OSV.

Fonte: Fernandes (2007, p. 11-14). Adaptado pela autora.

A isso, ainda acrescenta Fernandes (2007, p. 9): ao avaliarmos o texto escrito em LP de um estudante surdo, devemos considerar a singularidade linguística e cultural desse aluno e adotar critérios de avaliação de uma L2. Enfatiza que duas razões justificam o fracasso dos alunos surdos na apropriação da leitura e escrita em LP:

- 1) A LS organiza o processo de elaboração de ideias por sujeitos surdos e isso se reflete nos textos por eles produzidos;
- 2) Métodos de ensino inadequados para aquisição de uma L2 são utilizados pela escola.

O contato com a nova língua, desde que intermediado por atividades significativas e contextualizadas, colabora para que o aluno surdo adquira novas normas e, assim, os desvios relacionados à escrita da L2 acabam tornando-se “acertos”.

Mas parece haver um desconhecimento, por parte dos docentes, de que o aluno surdo fala uma língua e precisa escrever em outra. A LP é ensinada nas escolas como L1 aos alunos surdos, descumprindo-se a legislação; talvez por desconhecimento desses docentes. Conforme Perlin (2010, p. 510), “a escrita do sujeito surdo não vai se aproximar da escrita do ouvinte”. Na aprendizagem da escrita de uma L2 por indivíduos surdos (QUADROS, 1997a, p.46), devem-se considerar os conhecimentos explícitos (consciente, dedutivo) e implícitos (inconsciente, indutivo) envolvidos nesse processo, através da percepção, comparação e integração. Esses conhecimentos envolvem três etapas: a pré-escrita (preparação para a escrita, através de leitura, pensamentos etc.), a escrita (processo espontâneo em que, através de símbolos gráficos, ocorre a transposição das ideias para o papel) e a reescrita (reelaboração da escrita através da intervenção do professor).

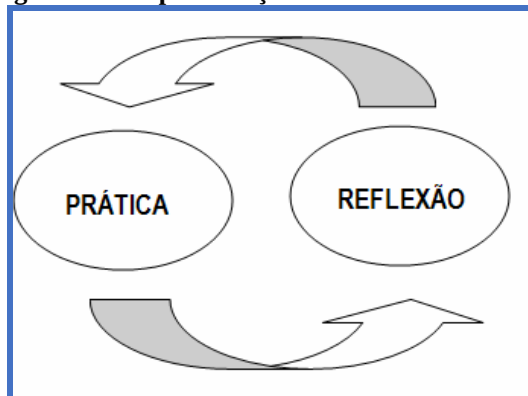
Na perspectiva de Guarinello (2007, p. 55), o contato com adultos usuários e competentes na escrita, combinado com práticas pedagógicas significativas, contribui para que o aluno surdo desenvolva e faça o uso social da linguagem escrita. Para Oliveira (2009, p. 69), a aquisição de uma LS como L1 é imprescindível para que o aluno surdo aprenda uma L2, assim como o contato frequente com a escrita, aliado a uma prática pedagógica orientada para as especificidades do sujeito surdo, que possua o canal visual como principal mecanismo para compreender e interagir com o mundo. Afinal, não é a surdez, mas a falta de acesso a uma língua, que compromete o desenvolvimento do indivíduo surdo (GESSER, 2009, p. 76).

Desde que inseridas em um ambiente sociocomunicativo, crianças surdas e ouvintes adquirem uma língua através dos mesmos estágios de desenvolvimento da linguagem, e é esse ambiente linguístico que favorece a aquisição da L1 e da L2.

Práticas tradicionais de ensino, conforme Fernandes (2006, p. 8), inibem o desenvolvimento social, linguístico e cognitivo do aluno surdo. Assim, para que o processo de ensino e aprendizagem da LP escrita do aluno surdo ocorra eficientemente, a escola, em parceria com o professor de LP, necessita repensar as metodologias adotadas no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditando na importância dessa reflexão por parte dos professores, Gesser (2010, p. 48) defende o ensino reflexivo para a aquisição da L2. Segundo a autora, esse pensamento reflexivo, crítico e criativo possibilita ao professor repensar sua prática de ensino, com o fim de reformulá-la e melhorá-la (FIGURA 20).

Figura 20 – Representação da ideia do ensino reflexivo



Fonte: Gesser (2010, p. 48).

Dessa maneira, tendo em vista a necessidade da escrita pelo homem e, por conseguinte, pelo indivíduo surdo, nesta pesquisa, visamos descrever e analisar as marcas de LSB na escrita da LP em produções textuais escritas de indivíduos surdos para, a partir disso, elaborar uma proposta de ensino, por meio da *gamificação*, a fim de trabalhar essas marcas de LSB na escrita da LP desses alunos, conforme já disposto na Introdução.

1.4 Multiletramento: *gamificação* e o ensino de LSB

Muitos alunos, no atual contexto mundial, desde a mais tenra idade, já têm acesso a inúmeras mídias que propagam hipertextos e hiperlinks, exigindo de todos eles novos letramentos/multiletramentos, e a escola não pode se furtar da influência da tecnologia sobre os alunos. Sendo assim, seu grande desafio do ensino é abordar a diversidade cultural e de linguagens na escola. Conforme Rojo (2012, p. 12), a escola necessita de uma pedagogia dos letramentos.

1.4.1 Multiletramento e ensino de LSB

Para Soares (2012, p. 47), letramento é a condição de quem, além de ler e escrever, faz uso social da escrita, isto é, por intermédio de práticas sociais nas quais o sujeito fica ciente das funções que a escrita desempenha e para que fins ela se presta. A autora define letramento como

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramentos não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2012, p. 72).

Por seu lado, multiletramentos caracterizam-se como as práticas letradas em que são utilizadas diferentes mídias e, conseqüentemente, diversas linguagens, nas mais variadas culturas.

Rojo (2012, p. 8) acredita ser imprescindível que os educadores pensem em atividades pedagógicas que visem ao multiletramento, pois, além da escrita, o ato de ler envolve diferentes modalidades, como a imagem, a música, a fala. Segundo a autora, o trabalho com multiletramentos não precisa necessariamente envolver o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas tem que se basear nas culturas, que são referência para o aluno, e nos gêneros, mídias e linguagens que ele conhece para, a partir daí, ampliar o repertório cultural desse aluno, através de textos/discursos que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico, democrático e ético, e sempre na busca de outros letramentos.

As diferenças entre as modalidades da LSB e da LP (subseção 1.1.1) fazem com que os métodos de ensino da leitura e escrita da LP, baseados na oralidade, quando para ouvintes, não se apliquem aos sujeitos surdos, pois estes se apoiam em aspectos visuais para se apropriarem da escrita. Dessa forma, o trabalho pedagógico do professor deve ser adaptado ao aspecto cognitivo do aluno surdo (VILHALVA, 2004, p. 3).

Entre algumas sugestões de procedimentos aos professores, que podem contribuir para o processo de inclusão dos alunos com surdez, Minas Gerais (2008) considera que, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, as atividades e os recursos visuais são indispensáveis e enriquecedores. Segundo Basso (2003, p. 118), a escola deve fazer uso de recursos variados para que as pessoas surdas aprendam a LP escrita e tenham acesso às informações e aos conhecimentos. Relata a importância do uso de recursos visuais – desenhos, fotografias, filmes etc., entre eles a LS – e sugere a sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem, como um suporte à aprendizagem das línguas.

Tendo em vista que o número de pessoas que utilizam a *Internet* – desde seu aparecimento na década de 1990 (SCHALLENBERGER, 2012, p. 79) – vem aumentando nos últimos anos e que os sujeitos surdos fazem parte desses usuários, ao utilizarem

diversos programas disponíveis, o processo de ensino e aprendizagem desses alunos pode ser realizado através de estratégias que usem ferramentas digitais, proporcionando a articulação de recursos visuais e múltiplas linguagens, na tentativa de contribuir para a formação efetiva do educando, havendo, assim, a oportunidade de o aluno surdo

[...] participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes e dispositivos tecnológicos variados (BUZATO, 2010, p. 288).

O grande avanço tecnológico ampliou as redes de comunicação e informação e permitiu, também, ao sujeito surdo o acesso à comunicação, através das redes sociais (*Facebook WhatsApp, YouTube*), chamadas em vídeo, dicionários de LSB/LP *online*, vídeos legendados e/ou com tradução em LSB, programação televisiva com *closed caption*, dicionário bilíngue impresso LSB/LP, *softwares* que transformam texto em SW, entre outros, facilitando o contato de um indivíduo surdo com outros indivíduos surdos, e também com os ouvintes.

Vale ressaltar, em meio a esse avanço tecnológico, o uso de tecnologia assistiva (TA) como recursos didáticos no trabalho do professor. O Sistema Nacional de Classificação dos Recursos e Serviços de TA, dos Estados Unidos, conforme Bersch (2017, p. 4), apresenta, além da descrição ordenada dos recursos, o conceito e a descrição de serviços de TA. Essa tecnologia possibilita à pessoa com algum tipo de deficiência desenvolver certas habilidades que facilitam sua vida, proporcionando-lhe maior independência, qualidade de vida, inclusão social e aprendizagem. Podem constituir TA desde uma simples bengala até os *softwares* e *hardwares*.

Segundo o conceito proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas, da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República:

TA é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO, 2009, p. 26).

Exemplos de TA para indivíduos surdos podem ser: chamadas em vídeo; jogos educativos em LSB/LP; dicionários de LSB/LP *online*; dicionário bilíngue impresso LSB/LP; dicionário bilíngue LSB/LP em CD-ROM; vídeos legendados e/ou com tradução em LSB; histórias infantis em vídeos legendados e/ou com tradução em LSB; programação televisiva com *closed caption*; *software* que transforma texto em SW; aplicativo que traduz, automaticamente, texto e áudio da LP para a LSB, possui dicionário *online* da LP para a LSB e videoaulas na LSB (por exemplo, *Hand Talk*); livros didáticos em Libras; entre outros.

A seguir, apresentamos exemplos de TA que podem ser utilizadas como proposta de ensino:

O Wyz é um aplicativo que auxilia no aprendizado de LP das crianças surdas. O personagem da história, Wyz, é um viajante espacial que deseja voltar para casa, mas, para isso, precisa encontrar sua nave. Para passar de fase, o jogador precisa pegar as letras na ordem correta e formar as palavras para, assim, superar os obstáculos. No primeiro cenário, o jogo é uma espécie de *snake*, onde Wyz precisa pegar as letras que estão nas flores presentes no cenário. Na sequência, o personagem precisa acender todas as tochas em que as letras estão espalhadas. Na fase final, Wyz precisa acertar uma bola nas caixas em que está cada letra certa. Atualmente, o jogo só está disponível para *iPad*.

A coleção Pitangá é constituída de livros didáticos da editora Moderna, composta por livros de 1.^a a 4.^a séries da disciplina de português, com adaptação para LSB. O livro vem acompanhado de um DVD que contém o livro didático em Libras. No DVD, ao lado de cada frase, há um ícone que, ao ser clicado, abre a janela de vídeo com o intérprete de Libras. Trabalhamos, também, usando vídeos com tradução em LSB e vídeos com histórias narradas em LSB, que se auxiliam por animações.

Além desses instrumentos didáticos, estão disponíveis dicionários: 1) o dicionário LSB/LP *online*⁹, que permite consultas por ordem alfabética, por assunto, mão e busca de palavras-chave em LP. Ele mostra a definição da palavra, a classe gramatical, o exemplo de sua aplicação em LP e vídeo com o sinal em LSB e detalhe da mão; 2) em versão impressa, o dicionário da Língua de Sinais Brasileira: a Libras em suas mãos¹⁰; e 3) o dicionário impresso trilíngue (LSB, LP e Inglês), que apresenta os verbetes nas três

⁹ Disponível em: <<http://www.dsc.ufcg.edu.br/~pet/jornal/abril2010/images/dicionario-libras.png>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

¹⁰ Disponível em: <https://images.livrariasaraiva.com.br/imagenet/imagen.aspx/pro_id=9731355&qld>. Acesso em: 21 jan. 2018.

línguas, seguidos do sinal correspondente em LSB e da SW. Ele também permite consultas por ordem alfabética em LP.

Existe, ainda, o projeto Multi-trilhas¹¹ produzido em duas versões, multimídia e físico, com o objetivo de auxiliar na aquisição do conhecimento de crianças surdas em LSB e LP. O produto físico é um jogo de trilha para mesa ou piso, com três cenários: Pão de Açúcar, Corpo de Bombeiro e Jardim Zoológico. A multimídia disponibiliza as seguintes tarefas: quebra-cabeças, ligar pontos, associação imagem/palavra, atividade de artes e um dicionário de LSB.

O “jogo da força”¹² trata-se de um jogo organizado em palavras compostas por seis letras identificadas por sinais em LSB. O propósito do jogo é levar pessoas surdas e ouvintes ao exercício dos sinais em lugar das letras. O personagem fica pendurado numa corda em direção a um buraco que se aproxima. A cada sinal errado, o personagem se aproxima mais do buraco.

Outra estratégia que pode ser adotada nas propostas de ensino é o aplicativo intitulado *Hand Talk*¹³, que traduz, automaticamente, texto e áudio para LSB, gratuitamente. Foi eleito pela ONU o melhor aplicativo social do mundo, possui dicionário *online* da LP para a LSB e dispõe de videoaulas na LSB. Além disso, apresenta interface colorida e o personagem 3D, “Hugo”, que se movimenta; quando se toca na tela e se arrasta o dedo, o personagem gira, pisca os olhos e, com as mãos, realiza os sinais.

A TA, conforme Dell, Newton e Petroff (2007, p. 5-6), é classificada em quatro tipos: *No-tech*: designa as soluções de problemas sem o uso de tecnologia, ou seja, sem o uso de dispositivos ou equipamentos; *Low-tech*: envolve o uso de dispositivos ou equipamentos com baixa tecnologia, menos sofisticados, incluindo dispositivos como alças de colher adaptadas, na resolução de problemas; *Medium-tech*: envolve o uso de dispositivos ou equipamentos de tecnologia média, entre eles dispositivos mecânicos relativamente complicados como cadeiras de rodas, na resolução de problemas; e *Hi-tech*: envolve o uso de dispositivos ou equipamentos de alta tecnologia, os quais incorporam equipamentos eletrônicos ou computadores sofisticados (FIGURA 21).

¹¹Disponível em: <<http://www.design-educacao-tecnologia.com/hipermidia/tecnologia/img/multitrilhas.g>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

¹²Disponível em: <<http://www.surdocidadao.org.br/institucional/wp-content/loa/2015/09/ad-jogo-forca>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

¹³Disponível em: <<https://sayscentrodeensino.files.wordpress.com/2013/07/hand-talk.jpg>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Figura 21 – Tipos de TA: recursos



Fonte: Dell, Newton e Petroff (2007, p. 5-6).

A mediação realizada pela escola entre alunos surdos e as novas mídias possibilita-lhes uma apropriação tecnológica que favorece a aquisição da LP escrita, cujo domínio é de interesse das pessoas surdas, devido à necessidade e ao benefício causado pelas informações visuais dessa mediação advindas.

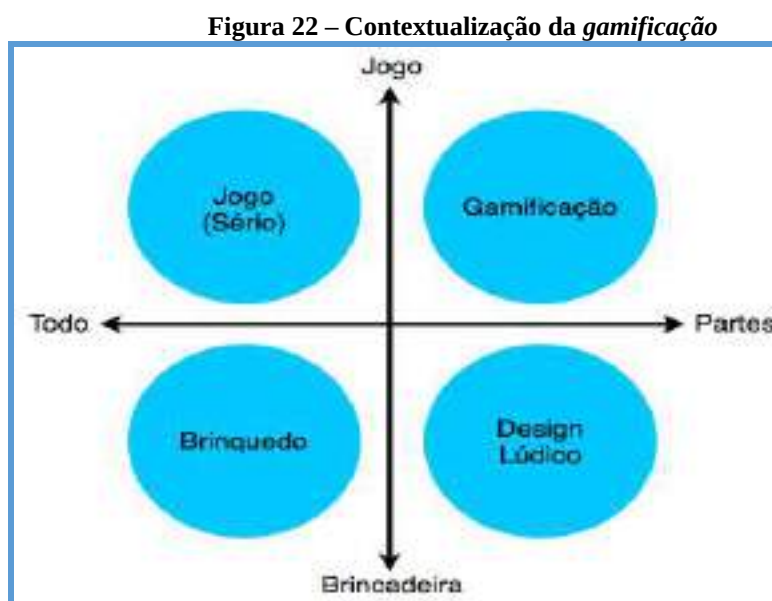
Sobre o ensino às pessoas surdas e o uso de tecnologias, destacamos o Art. 23 do Decreto n.º 5.626/2005:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras-LP em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Como se pode verificar, há um dispositivo legal que ampara o aluno surdo sobre o uso das tecnologias como aliada no processo de ensino e aprendizagem, devendo as instituições de ensino atentar a isso. Diante disso, é válido destacar que há formas diversas de usar as tecnologias em sala de aula. Nessa perspectiva, a seguir, abordamos, como estratégia de ensino da escrita da LP a alunos surdos, a *gamificação*, que pode ser utilizada pelos professores em sala de aula.

1.4.2 Gamificação e o ensino de LSB

A definição mais utilizada, quando se relacionam *games* (em português, “jogos”) e aprendizagem, baseia-se na proposta de Deterding *et al.* (2011, p. 10), em que *gamificação* (ou, em inglês, *gamification*) é a aplicação de elementos de *games* fora do contexto dos *games* (FIGURA 22).



Fonte: Deterding *et al.* (2011, p.1).

O termo *games* é usado para classificar uma atividade recreativa que compreende brincadeiras de roda, jogos de azar, jogos de tabuleiro, jogos de ação e jogos digitais. A principal função de um *game* seria proporcionar entretenimento, lazer e diversão, mas, também, pode desempenhar um papel educativo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, físico e social dos sujeitos.

Huizinga (2014) resume as características formais do jogo, a saber:

Poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2014, p. 16).

Juul (2003, p. 2) selecionou alguns autores e elaborou um quadro (QUADRO 5) com as definições mais pertinentes sobre jogos:

Quadro 5 – Definição de jogos	
FONTE	DEFINIÇÃO
Johan Huizinga (1950, p. 13)	“[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.”
Roger Caillois (1961, p. 10-11)	“[...] uma atividade que é essencialmente: livre (voluntária), separada [no tempo e espaço], incerta, improdutiva, governada por regras, faz-de-conta (fictícia).”
Bernard Suits (1978, p. 34)	“Jogar um jogo é se engajar em uma atividade dirigida para causar um estado específico de ocorrências, usando somente meios permitidos por regras, onde as regras proíbem meios mais eficientes em favor de meios menos eficientes, e onde tais regras são aceitas apenas porque elas tornam possível tal atividade.”
Avedon e Sutton-Smith (1981, p. 7)	“No seu nível mais elementar, podemos definir jogo como um exercício de sistemas de controle voluntário, nos quais há uma oposição entre forças, confinado por um procedimento e regras, a fim de produzir um resultado não estável.”
Chris Crawford (1981, p. 7)	“Eu percebo quatro fatores comuns: representação [um sistema formal fechado, que subjetivamente representa um recorte da realidade], interação, conflito e segurança [o resultado do jogo é sempre menos severo do que as situações que o jogo modela].”
David Kelley (1988, p. 50)	“Um jogo é uma forma de recreação constituída por um conjunto de regras que especificam um objeto (objetivo) a ser almejado e os meios permissíveis de consegui-lo.”
Salen e Zimmerman (2003, p. 96)	“Um jogo é um sistema no qual jogadores se engajam em um conflito artificial, definido por regras, que resultam em um resultado quantificável.”

Fonte: Juul (2003, p. 2).

Após agrupar as definições de jogos, com base nos autores citados na tabela, Juul (2003, p. 2) elenca as suas principais características: regras, resultado variável e quantificável, valorização do resultado, esforço do jogador, vínculo do jogador ao resultado e consequências negociáveis.

Entendendo que algumas características dos jogos poderiam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, Kapp (2012, p. 10-12) considera a *gamificação* como a utilização de elementos dos *games* (mecânicas, estratégias e pensamento) que, através de um desafio, definido por regras, interatividade e *feedback*, provoca a reação do

jogador, no intuito de promover aprendizagens e auxiliar na solução de problemas¹⁴. As interações entre o jogador e as mecânicas do jogo são representadas pelas dinâmicas.

Para justificar a atenção dispensada pelo jogador durante um jogo, Prensky (2012) apresentou a seguinte lista:

Por que os jogos prendem nossa atenção

Jogos são uma forma de diversão, o que nos proporciona prazer e satisfação.

Jogos são uma forma de brincar, o que faz nosso envolvimento ser intenso e fervoroso.

Jogos têm regras, o que nos dá estrutura.

Jogos têm metas, o que nos dá motivação.

Jogos são interativos, o que nos faz agir.

Jogos têm resultado e *feedback*, o que nos faz aprender.

Jogos têm vitórias, o que gratifica nosso ego.

Jogos têm conflitos/competições/desafios/oposições, o que nos dá adrenalina.

Jogos envolvem a solução de problemas, o que estimula nossa criatividade.

Jogos têm interação, o que nos leva a grupos sociais.

Jogos têm enredo e representações, o que nos proporciona emoção (PRENSKY 2012, p. 156).

Kapp (2012, p. 165-192) ressalta a importância de se estabelecerem objetivos para posterior escolha dos elementos a serem incluídos nas atividades. Esses objetivos devem considerar o treino das habilidades e as competências específicas, envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, considerando os objetivos educacionais classificados e divulgados por Bloom, Krathwohl e Masia (1964, p. 164). Esses autores resumiram os objetivos da aprendizagem em três grandes domínios, conhecidos como Taxonomia da Educação: cognitivo (envolve o conhecimento e desenvolvimento de habilidades intelectuais: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar); afetivo (abrange sentimentos e posturas: receptividade, resposta, valorização, organização ou conceituação de valores e internalização de valores) e psicomotor (considera as habilidades físicas: imitação, manipulação, precisão, articulação e naturalização). Importante ressaltar que atividades *gamificadas*, mesmo com a utilização de elementos de jogos, não se tornam, necessariamente, jogos, conforme Quadro 6 (ALVES, 2015).

¹⁴ “[...] using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (KAPP, 2012, p. 10-12).

Quadro 6 – Diferença entre jogo e gamificação

JOGO	GAMIFICAÇÃO
Sistema fechado definido por regras e objetivos.	Pode ser um sistema que apresente tarefas com as quais se coleciona pontos e recompensas.
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca, o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo.	Recompensa intrínseca pode ser uma opção e acontece com menos frequência, especialmente no campo da instrução.
O custo do desenvolvimento de um <i>game</i> em geral é alto e o desenvolvimento complexo.	Em geral, é mais simples e menos custoso para desenvolver do que um <i>game</i> .
Perder é uma possibilidade.	Perder pode ou não ser possível, dependendo do que se quer alcançar, uma vez que estamos em busca de motivar alguém para fazer algo específico ligado a um objetivo.
O conteúdo é formatado para moldar-se a uma história e cenas do jogo.	Características estéticas de <i>games</i> são adicionadas sem alterações ao conteúdo.
É sempre voluntário, o jogador pode escolher jogar ou não jogar e, ainda, quando parar.	Quando utilizado como estratégia instrucional, jogar não é uma opção. É preciso pensar na atratividade para conseguir o engajamento, mesmo não sendo voluntário.

Fonte: Alves (2015, p. 119-120).

Alves (2015) corrobora as palavras de Kapp, ao apresentar a diferença entre jogo e *gamificação*. Werbach e Hunter (2012, p. 78) especificam as principais categorias de elementos de *game* (FIGURA 23):

Figura 23 – Elementos da gamificação



Fonte: Werbach e Hunter (2012, p. 78).

Segundo os autores, as principais categorias de elementos de *games* são: categoria dinâmica, categoria mecânica e categoria componente, cada qual com suas subcategorias, conforme descrições *a posteriori*.

Costa e Marchiori (2016, p. 48-51) adaptam e descrevem os elementos da *gamificação*, citados, anteriormente, por Werbach e Hunter (2012, p. 78):

- a) **Categoria dinâmica:** representa as interações entre o jogador e as mecânicas de jogo. A seguir, no Quadro 7, os elementos dinâmicos:

Quadro 7 – Dinâmicas de jogo: descrições

DINÂMICAS	DESCRIÇÃO
Emoções	Jogos podem criar diferentes tipos de emoções, especialmente a da diversão (reforço emocional que mantém as pessoas jogando).
Narrativa	Estrutura que torna o jogo coerente. A narrativa não tem que ser explícita, como uma história em um jogo. Também pode ser implícita, na qual toda a experiência tem um propósito em si.
Progressão	Ideia de dar aos jogadores a sensação de avançar dentro do jogo.
Relacionamentos	Refere-se à interação entre os jogadores, seja entre amigos, companheiros, seja entre adversários.
Restrições	Refere-se à limitação da liberdade dos jogadores dentro do jogo.

Fonte: Costa e Marchiori (2016, p. 49).

- b) **Categoria mecânica:** refere-se às ações dos jogadores. O Quadro 8 apresenta os elementos mecânicos.

Quadro 8 – Mecânicas de jogo: descrições

MECÂNICAS	DESCRIÇÃO
Aquisição de recursos	O jogador pode coletar itens que o ajudam a atingir os objetivos.
Avaliação (<i>feedback</i>)	A avaliação permite que os jogadores vejam como estão progredindo no jogo.
Chance	Os resultados de ação do jogador são aleatórios para criar uma sensação de surpresa e incerteza.
Cooperação e competição	Cria-se um sentimento de vitória e derrota.
Desafios	Os objetivos que o jogo define para o jogador.
Recompensas	O benefício que o jogador pode ganhar a partir de uma conquista no jogo.
Transações	Significa compra, venda ou troca de algo com outros jogadores no jogo.
Turnos	Cada jogador, no jogo, tem seu próprio tempo e oportunidade para jogar. Jogos tradicionais, como jogos de cartas e jogos de tabuleiro, muitas vezes, dependem de turnos para manter o equilíbrio no jogo, enquanto muitos jogos de computador modernos trabalham em tempo real.
Vitória	O “estado” que define ganhar o jogo.

Fonte: Costa e Marchiori (2016, p. 49).

- c) **Categoria componente:** refere-se às aplicações disponíveis na interface do jogo. No Quadro 9, apresentamos os elementos componentes.

Quadro 9 – Componentes de jogo: descrições

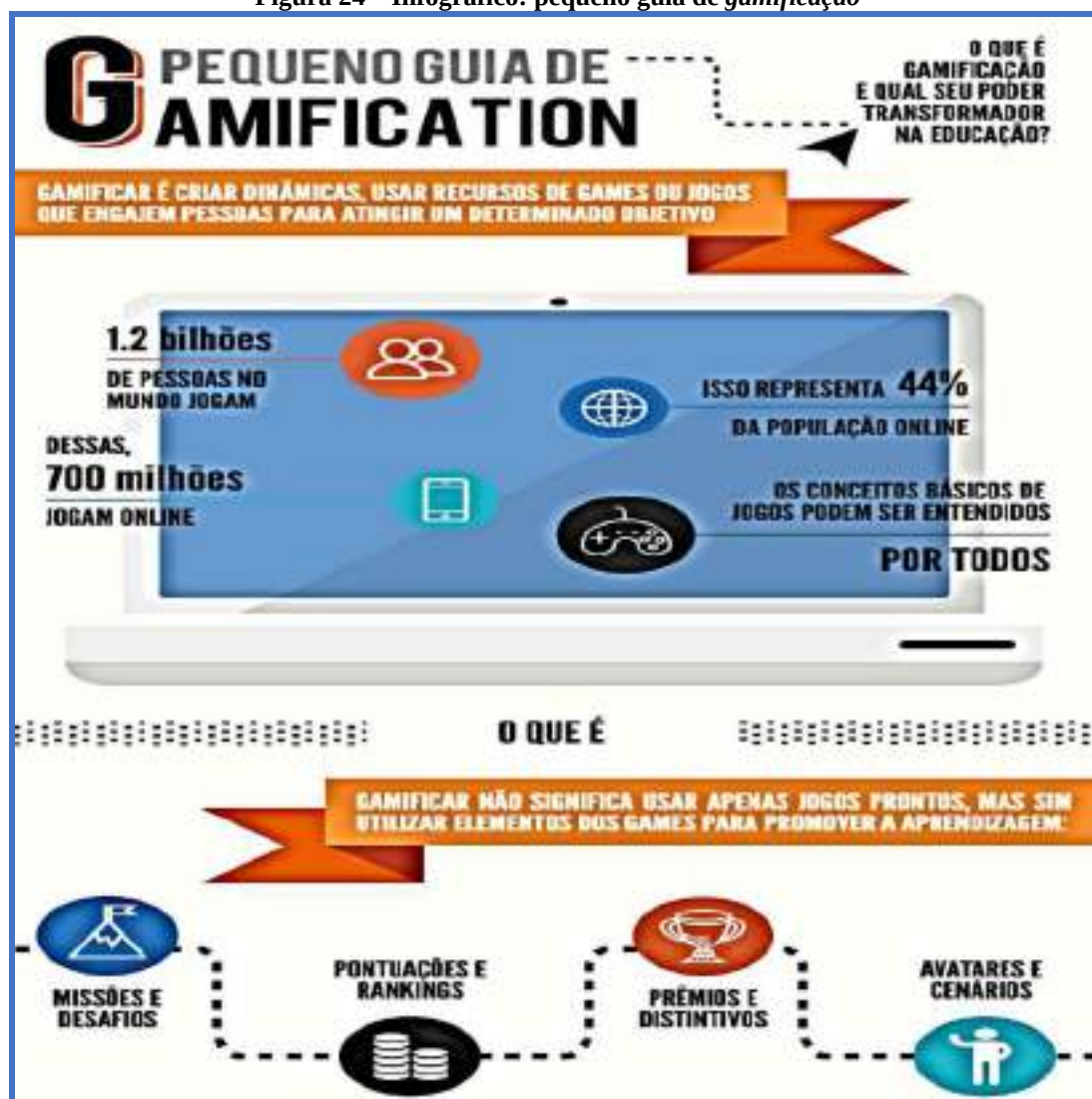
COMPONENTES	DESCRIÇÃO
Avatar	Representação visual do personagem do jogador.
Bens virtuais	Itens dentro do jogo que os jogadores podem coletar e usar de forma virtual e não real, mas que ainda têm valor para o jogador. Os jogadores podem pagar pelos itens com as moedas do jogo ou com dinheiro real.
<i>Boss</i>	Um desafio, geralmente difícil, no final de um nível que tem de ser superado, a fim de se avançar no jogo.
Coleções	Formadas por itens acumulados dentro do jogo. Emblemas e medalhas são, frequentemente, parte de coleções.
Combate	Disputa que ocorre para que o jogador derrote oponentes em uma luta.
Conquistas	Recompensa que o jogador recebe por fazer um conjunto de atividades específicas.
Conteúdos desbloqueáveis	A possibilidade de desbloquear e acessar certos conteúdos no jogo, se os pré-requisitos forem preenchidos. O jogador precisa fazer algo específico para ser capaz de desbloquear o conteúdo.
Emblemas/medalhas	Representação visual de realizações dentro do jogo.
Gráfico social	Capacidade de ver amigos que também estão no jogo e de interagir com eles. Um gráfico social torna o jogo uma extensão de sua experiência de rede social.
Missão	Similar a “conquistas”. O jogador deve executar algumas atividades que são especificamente definidas dentro da estrutura do jogo.
Níveis	Representação numérica da evolução do jogador. O nível do jogador aumenta à medida que este se torna melhor no jogo.
Pontos	Ações que, no jogo, atribuem pontos. São muitas vezes ligadas a níveis.
Presentes	A possibilidade de distribuir ao jogador itens ou moedas virtuais para outros jogadores.
<i>Ranking</i>	Lista de jogadores que apresentam as maiores pontuações/conquistas/itens em um jogo.
<i>Times</i>	Possibilidade de jogar com outras pessoas com mesmo objetivo.

Fonte: Costa e Marchiori (2016, p. 50). Adaptado.

A *gamificação* propõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos *games*: objetivos, regras, conflito, competição, cooperação, tempo, estruturas de recompensas, *feedback*, níveis, narrativas, curva de interesse, tentativa e erro, diversão, interação, estéticas e fator *replay*, entre outros, aliados ao processo de ensino e

aprendizagem, objetivando uma aprendizagem significativa, ativa e efetiva, conforme o infográfico (FIGURA 24) a seguir:

Figura 24 – Infográfico: pequeno guia de gamificação



Fonte: Lorenzoni (2016, p. 1).

Vale distinguir *gamificação*, conforme descrito anteriormente, de *Digital Games-Based Learning*, termo em inglês que significa **aprendizagem baseada em jogos** e se refere ao uso de jogos como um componente pedagógico, baseado em computador, para atingir um objetivo instrucional. Envolve um jogo real que possibilita aos jogadores utilizarem o resultado do jogo para aprender algo ou fazer algo.

Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91-92) ressaltam a importância do papel do professor no ato de planejar, para que haja a utilização de estratégia educacional *gamificada* envolvente, favorecendo o aprendizado de conteúdos escolares, conforme Quadro 10, exposto a seguir.

Quadro 10 – Como criar uma estratégia educacional *gamificada*

ETAPA	AÇÃO	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA
1	Interaja com os <i>games</i>	É fundamental que o professor interaja com os jogos, em diferentes plataformas (<i>web</i> , consoles, PC, dispositivos móveis etc.), para vivenciar a lógica dos <i>games</i> e compreender as diferentes mecânicas.
2	Conheça seu público	Analise as características do seu público-alvo, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
3	Defina o escopo	Defina quais áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
4	Compreenda o problema e o contexto	Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o <i>game</i> e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
5	Defina a missão/objetivo	Defina qual é a missão da estratégia <i>gamificada</i> , analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas, e ao tema proposto.
6	Desenvolva a narrativa do jogo	Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
7	Defina o ambiente, plataforma	Defina se o seu público-alvo vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala de aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.
8	Defina as tarefas e a mecânica	Estabeleça a duração da estratégia educacional <i>gamificada</i> e a frequência com que seu público-alvo irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
9	Defina o sistema de pontuação	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o <i>ranking</i> (local, periodicidade de exposição).
10	Defina os recursos	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).
11	Revise a estratégia	Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e se as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público-alvo. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público-alvo.

Fonte: Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91-92).

Levando em conta a segunda ação do Quadro 10, o professor deve ter claro o objetivo de aprendizagem ao se utilizar de determinada atividade *gamificada* ou *Digital Games-Based Learning* e, também, precisa estar atento ao tipo de jogador que compõe seu público-alvo porque as pessoas não jogam da mesma forma, assim como sua aprendizagem também não é igual. O que cada jogador gosta de fazer está relacionado ao seu estilo, daí porque nem todos os jogadores gostam dos mesmos jogos (ALVES, 2015, p. 81-82). Partindo desse princípio, Bartle (1996, p. 1) observou as características dos jogadores, suas preferências de interação e comportamento, definindo quatro tipos de jogadores (FIGURA 25):

Figura 25 – Tipos de jogadores



Fonte: Disponível em: <<https://image.slidesharecdn.com>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

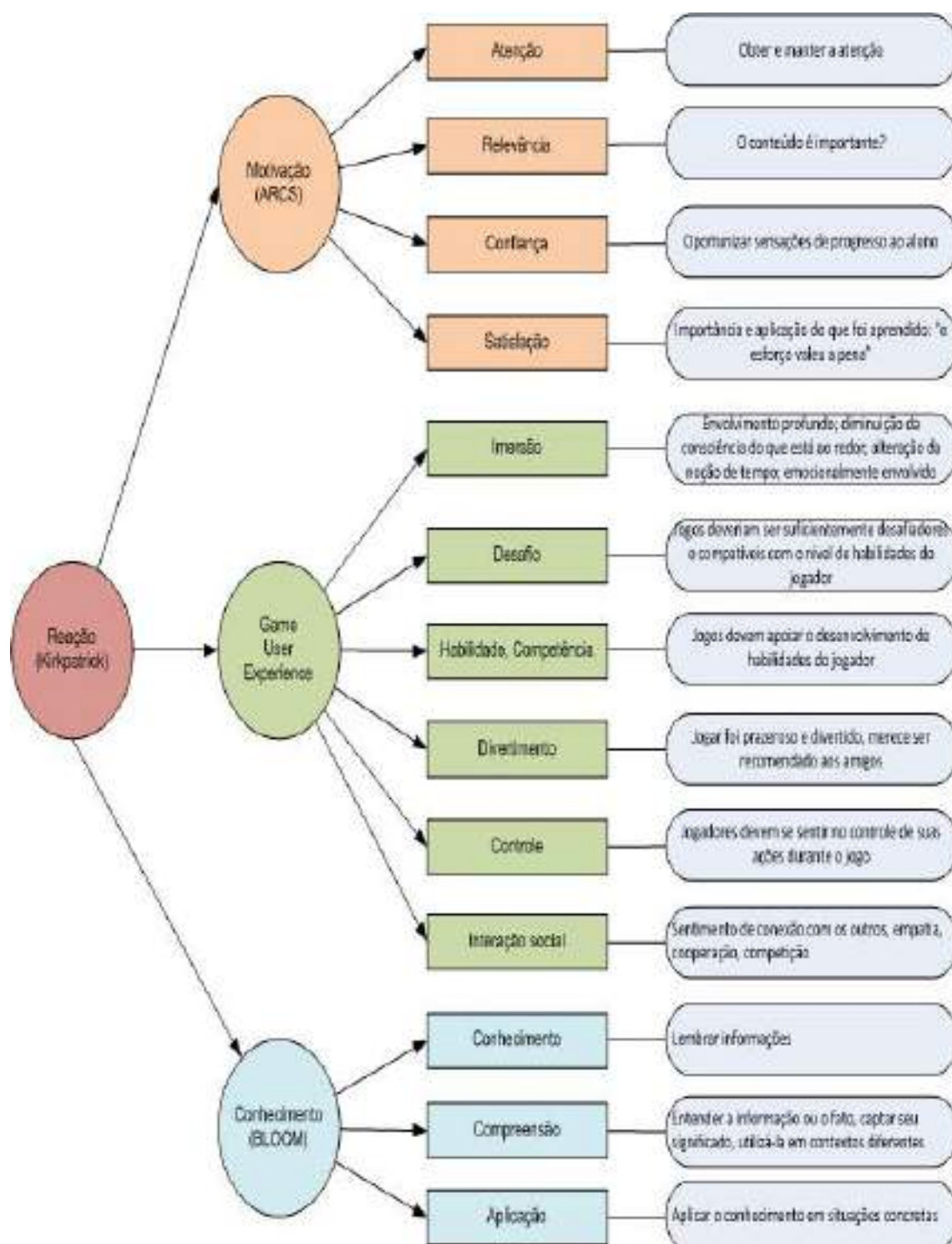
Os jogadores podem ser dos seguintes tipos: 1) predadores (*killers*) – extremamente competitivos, seu objetivo é ganhar a qualquer custo, podendo até impor suas ideias e vontades para derrotar o adversário. Correspondem a menos de 1% dos jogadores; 2) conquistadores (*achievers*) – buscam acumular pontos no jogo, recompensas. Correspondem a menos de 10% dos jogadores; 3) socializadores (*socializers*) – usam o jogo para se relacionar com outros jogadores, inclusive fora do ambiente de jogo. Preferem jogos cooperativos e possuem personalidade colaborativa. Correspondem a aproximadamente 80% dos jogadores; 4) exploradores (*explorers*) –

curiosos, querem entender o porquê do jogo e como superar um desafio. Correspondem a cerca de 10% dos jogadores.

Tanto a atividade *gamificada* como a *Digital Games-Based Learning*, utilizadas por meio de estratégias que proporcionem ao jogador alcançar os objetivos do aprendizado estabelecido, necessitam ser avaliadas pedagógica e tecnicamente.

Na Figura 26, a seguir, são apontadas as categorias propostas por Savi, Wangenheim, Ulbricht e Vanzin (2010, p. 8) para avaliar uma abordagem de aprendizagem baseada em jogos.

Figura 26 – Modelo de avaliação de jogos educacionais



Fonte: Savi, Wangenheim, Ulbricht, Vanzin (2010, p. 8).

Esses mesmos estudiosos desenvolveram um questionário para coletar dados sobre os parâmetros que formam a avaliação dos aspectos motivação, experiência do usuário e conhecimento, que devem retratar a percepção dos alunos quanto ao jogo (QUADRO 11).

Quadro 11 – Questionário para avaliação de jogos educacionais

MOTIVAÇÃO	
Atenção – Houve algo interessante no início do jogo que capturou minha atenção. – O <i>design</i> da interface do jogo é atraente. Relevância – Ficou claro para mim como o conteúdo do jogo está relacionado com coisas que eu já sabia. – Eu gostei tanto do jogo que gostaria de aprender mais sobre o assunto abordado por ele. – O conteúdo do jogo é relevante para meus interesses. – Eu poderia relacionar o conteúdo do jogo com coisas que já vi, fiz ou pensei. – O conteúdo do jogo será útil para mim. Confiança – O jogo foi mais difícil de entender do que eu gostaria. – O jogo tinha tanta informação que foi difícil identificar e lembrar dos pontos importantes. – O conteúdo do jogo é tão abstrato que foi difícil manter a atenção nele. – As atividades do jogo foram muito difíceis. – Eu não consegui entender uma boa parcela do material do jogo. Satisfação – Completar os exercícios do jogo me deu um sentimento de realização. – Eu aprendi algumas coisas com o jogo que foram surpreendentes ou inesperadas. – Os textos de <i>feedback</i> depois dos exercícios, ou outros comentários do jogo, me ajudaram a sentir recompensado pelo meu esforço. – Eu me senti bem ao completar o jogo.	– Houve momentos em que eu queria desistir do jogo. – Me senti estimulado a aprender com o jogo. Desafio – Eu gostei do jogo e não me senti ansioso ou entediado. – O jogo me manteve motivado a continuar utilizando-o. – Minhas habilidades melhoraram gradualmente com a superação dos desafios. – O jogo oferece novos desafios num ritmo apropriado. – Esse jogo é adequadamente desafiador para mim, as tarefas não são muito fáceis nem muito difíceis. Habilidade/competência – Me senti bem-sucedido. – Eu alcancei rapidamente os objetivos do jogo. – Me senti competente. – Senti que estava tendo progresso durante o desenrolar do jogo. Interação social – Senti que estava colaborando com outros colegas. – A colaboração no jogo ajuda a aprendizagem. – O jogo suporta a interação social entre os jogadores. Divertimento – Eu gosto de utilizar esse jogo por bastante tempo. – Quando interrompido, fiquei desapontado que o jogo tinha acabado. – Eu jogaria esse jogo novamente. – Algumas coisas do jogo me irritaram. – Fiquei torcendo para o jogo acabar logo. – Achei o jogo meio parado.
EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO	
Imersão – Eu não percebi o tempo passar enquanto jogava. – Eu perdi a consciência do que estava ao meu redor enquanto jogava. – Me senti mais no ambiente do jogo do que no mundo real. – Me esforcei para ter bons resultados no jogo.	CONHECIMENTO – Depois do jogo, consigo lembrar de mais informações relacionadas ao tema apresentado no jogo. – Depois do jogo, consigo compreender melhor os temas apresentados no jogo. – Depois do jogo, sinto que consigo aplicar melhor os temas relacionados ao jogo.

Fonte: Savi, Wangenheim, Ulbricht e Vanzin (2010, p. 9).

De acordo com o Quadro 11, no aspecto que se refere à motivação, são avaliadas a relevância do jogo, a atenção, a confiança e a satisfação do jogador; no aspecto que se refere à experiência do usuário, são avaliados a imersão, o desafio, a habilidade/competência, a interação social e o divertimento; e, por fim, é avaliado o aspecto conhecimento.

A *gamificação* e a *Digital Games-Based Learning*, nesse contexto, são algumas das transformações ocorridas na era digital, quando a escrita passa por transformações de significado, exigindo que o professor seja um mediador do conhecimento no processo de aprendizagem, com a adoção de metodologias dialógicas e interativas que propiciem ao aluno a aquisição de habilidades de escrita.

Costa e Marchiori (2016, p. 51-55), baseando-se na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), que objetiva “identificar, desenvolver e relacionar conceitos a partir da coleta e análise sistemática de dado”, construíram planilhas em que relacionam os elementos de jogos e os segmentos/áreas a partir de duas técnicas diferentes da TFD: codificação aberta e codificação axial (QUADROS 12 e 13, respectivamente).

A codificação aberta visa identificar, analisar e categorizar dados brutos, utilizando variáveis e pontos-chave. O Quadro 12, a seguir, apresenta variáveis e pontos-chave da codificação aberta como modelo.

Quadro 12 – Codificação aberta: variáveis e pontos-chave (modelo)

Variável	Pontos-chave
Ano da aplicação	2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.
Tipo da aplicação	Modelo de ensino, aplicativo móvel, aplicação <i>web</i> , sistema de informação interno, plataforma <i>e-learning</i> .
Objetivos	Motivar estudantes, motivar estudo, engajar e motivar usuário, manter usuários, aumentar vendas, manter clientes, educar usuários, treinar usuários, engajar e motivar funcionários, treinar funcionários.
Público-alvo	Clientes, estudantes, funcionários, fãs, organização, usuários, usuários experientes e crianças.
Segmento/área	Colaboratividade, educação, esportes, <i>marketing</i> , clientes, produtividade, produtos, saúde, treinamentos e vendas.
Dinâmica	Restrições, emoções, narrativa, progressão e relacionamentos.
Mecânica	Desafios, chance, cooperação e competição, avaliação (<i>feedback</i>), aquisição de recursos, recompensas, transações, turnos e vitória.
Componente	Conquistas, avatar, emblemas/medalhas, <i>boss</i> , coleções, combate, conteúdos desbloqueáveis, presentes, <i>ranking</i> , níveis, pontos, missões, gráfico social, times e bens virtuais.

Fonte: Costa e Marchiori (2016, p. 55).

A codificação aberta apresenta como variável o ano da aplicação, o tipo da aplicação, objetivos, público-alvo, segmento/área, dinâmica, mecânica e o componente.

A codificação axial objetiva, sintetiza e explica os segmentos de dados extraídos da codificação aberta, conforme Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Descrição dos segmentos/áreas identificadas durante a etapa de codificação axial (modelo)

Categorias		Descrição
Negócio	(externo) <i>marketing</i>	<i>Marketing</i> é um conjunto de processos voltados à criação, comunicação, entrega e troca de ofertas que tenham valor para os clientes, consumidores, parceiros e sociedade em geral (AMERICAN MARKETING ASSOCIATION, 2014). Obs.: Com base nesta definição, foi possível anexar as categorias de clientes, produtos e vendas a negócio (externo) – <i>marketing</i> , uma vez que se englobam tais atividades.
	(interno) treinamentos	É um processo educacional, que possui uma aplicação sistêmica, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objetivos definidos (CHIAVENATO, 2003).
	(interno) colaboratividade	A colaboratividade ocorre quando membros de um grupo, ao trabalharem juntos, apoiam-se visando atingir objetivos comuns para benefício geral do grupo (DAMIANI, 2008).
	(interno) produtividade	Entendida como uma unidade de produção sendo a relação entre quantidade de produto e insumo (TUPY; YAMAGUCHI, 1998).
Educação		[Para o contexto dessa pesquisa], refere-se ao trabalho que se desenvolve no escopo das unidades educacionais visando o processo ensino e aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).
Saúde		Segmento que tem como finalidade a atenção à saúde humana, visando a um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2003).
Esportes		Refere-se a tipos específicos de atividades que dependem das condições sob as quais as atividades acontecem (BARBANTI, 2006).

Fonte: Costa e Marchiori (2016, p. 56).

Visando à aprendizagem significativa do sujeito surdo, que se utiliza de contextos visuais para aprender, a proposta de um trabalho pedagógico pautado em jogos proporciona inclusão digital. O contato desse aluno com variadas mídias, múltiplas linguagens e letramentos, além de atrair a atenção através dos recursos multissemióticos

disponibilizados nos *games*, imagens, vídeos, animações, movimentos etc., contribui para o processo de comunicação e a aquisição da LP escrita.

Pesquisas, por exemplo, de Nascimento e Liz (2017, p. 25) concluem que os jogos digitais constituem formas lúdicas de abordagem do conhecimento e contribuem, de maneira significativa, para a aprendizagem da LP como L2 pelo sujeito surdo.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa, o contexto, os sujeitos da pesquisa, a seleção do *corpus* (fase diagnóstica) que fazem parte desta pesquisa, bem como sobre a coleta dos registros e sua análise.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos, neste capítulo, a metodologia da pesquisa. Ele foi organizado em subseções que abordam o universo da pesquisa; a coleta dos dados da pesquisa e a análise e os resultados da fase diagnóstica (entrevistas com os pais e/ou responsáveis e com os sujeitos surdos informantes da pesquisa, interpretação das respostas dos questionários, observação das aulas de LP, coleta de textos escritos produzidos pelos informantes, análise morfosintática e estrutural dos dados que comprovam a hipótese e respondem aos objetivos da pesquisa).

Esta pesquisa foi organizada em duas fases: 1) fase diagnóstica, que tem por objetivo a comprovação da existência de um problema; no caso desta pesquisa, marcas da LSB em textos escritos na LP por alunos surdos e; 2) fase pós-proposta de ensino, que tem por objetivo avaliar a eficácia ou não da proposta de ensino elaborada para intervir nesse problema. Essa segunda fase será tratada nos capítulos seguintes, já que se consideram sua descrição e avaliação. Essa organização almeja conseguir respostas:

- a) Às duas questões da dissertação, com base em resultados da aplicação da proposta diagnóstica:
 - i. Os indivíduos surdos que têm a LSB como L1 deixam marcas de LSB na escrita do português?
 - ii. O grau de conhecimento de L2 influencia os surdos no uso de marcas de L1 na aquisição do português escrito (L2)?
- b) Parcialmente, às hipóteses da dissertação, pois, pretendemos continuar a pesquisa posteriormente:

Com base em nossas observações, feitas ao longo dos anos, na prática docente, hipotetizamos:

- 1 que os alunos surdos considerados para análise nesta pesquisa apresentam dificuldades gramaticais na construção de textos escritos em LP, devido à interlíngua, um sistema linguístico intermediário entre a L1 e a L2, caracterizado pela interferência da L1 na L2, que contém elementos próprios das duas línguas: não é mais a L1 nem a L2. Ou seja, é uma língua de transição entre a LN

e a LAL, em determinado estágio do processo de aprendizagem (SELINKER, 1972, p. 98).

- 2 que o professor de LP desconhece as singularidades linguísticas do sujeito surdo para descobrir e criar alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar dificuldades oriundas da aquisição de uma L2.

c) Ao seguinte objetivo proposto na dissertação:

- a) Descrever e analisar as marcas de LSB na escrita da LP, em produções textuais escritas de indivíduos surdos para, a partir disso, elaborar uma proposta de ensino, através de *gamificação*, a fim de trabalhar essas marcas de LSB na escrita da LP desses alunos.

Esta pesquisa classifica-se, num primeiro momento, como **descritiva** (GIL, 2007, p. 31), porque busca comprovar a existência de um problema (fase diagnóstica) – subseção referente à coleta e análise dos dados. Num segundo momento, é uma **pesquisa-ação**, pois, conforme Gil (2007, p. 31), busca envolver os pesquisadores e os informantes de forma participativa, como pode ser percebido na proposta de ensino. A pesquisa-ação é muito utilizada em pesquisas educacionais. Para Tripp (2005, p. 445), a investigação-ação é toda tentativa de aprimorar a prática, desde que seja continuada, sistemática e empiricamente fundamentada. Segundo o autor, a pesquisa-ação deve ser entendida como uma, entre várias formas de investigação-ação. Esclarece que, por meio da pesquisa-ação educacional, os professores e pesquisadores podem aprimorar seu trabalho pedagógico, o processo de ensino e a aprendizagem, resultando na aprendizagem efetiva de seus alunos. Tripp ressalta que o objetivo desse tipo de pesquisa é o aperfeiçoamento da prática (TRIPP, 2005, p. 452), não a criação de conhecimento teórico, e cita como processos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005, p. 453-456) a participação, o papel da reflexão, a necessidade de administração do conhecimento e a ética do processo. O autor considera cinco modalidades de pesquisa-ação (2005, p. 457-459), a saber:

- 1) Pesquisa-ação técnica: nesse caso, o pesquisador utiliza uma prática existente objetivando uma melhora;
- 2) Pesquisa-ação prática: nesse caso, o pesquisador escolhe ou cria as mudanças;
- 3) Pesquisa-ação política: nesse caso, a pesquisa “refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações”;
- 4) Pesquisa-ação socialmente crítica (variação da pesquisa-ação política): nesse

caso, a pesquisa refere-se a mudanças, em termos de mais justiça social, em um lugar restrito;

- 5) Pesquisa-ação emancipatória (variação da pesquisa-ação política): nesse caso, a pesquisa tem como meta mudar o *status quo* de um grupo social como um todo.

De acordo com Thiollent (2011, p.14), na metodologia da pesquisa-ação, o objetivo maior é oferecer novas informações, criar e produzir conhecimento, proporcionando melhorias e soluções para todos os envolvidos.

Constatamos que esta pesquisa é uma pesquisa-ação prática, devido a essa característica de mobilização do participante envolvido, favorecendo a observação, a avaliação e a reflexão para, em seguida, planejar a próxima etapa, escolhendo ou criando as mudanças.

Além disso, por lidar com seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), através da Plataforma Brasil, número do Parecer: 2.536.197 (ANEXO B). A seguir, apresentamos as subseções mencionadas anteriormente.

2.1 Universo da pesquisa

No Projeto Pedagógico da Escola (PPE) – termo criado pelo sociólogo, consultor em educação básica e professor João Batista dos Mares Guia, e utilizado na rede municipal de ensino de Montes Claros, em substituição ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) –, que nos foi apresentado pelo gestor da instituição, consta que a Escola Municipal Dona Vidinha Pires foi criada em 1999 e está localizada na Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, na cidade de Montes Claros, Minas Gerais, CEP: 39403-245.

A escola possui 433 alunos, oriundos da classe média baixa, sendo 237 (duzentos e trinta e sete) alunos no Ensino Fundamental I e 196 (cento e noventa e seis) no Ensino Fundamental II, atendendo nos turnos matutino e vespertino, com horário das 7 às 11h30 e das 13h às 17h30.

Em sua infraestrutura, a escola conta com: água filtrada, água, esgoto e energia da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à *Internet* banda larga. Possui 11 salas de aulas, 87 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de

informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, pátio coberto, pátio descoberto e área verde. Somados a isso, a escola possui os seguintes equipamentos: computadores administrativos, computadores para alunos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, videocassete, DVD, retroprojeto e câmera fotográfica/filmadora. A Figura 27, a seguir, demonstra a fachada da entrada principal da escola, com suas pinturas criativas e artísticas.

Figura 27 – Foto da frente da E. M. Dona Vidinha Pires



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Municipal+Dona+Vidinha+Pires>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Tendo suas próprias normas previstas em regimento interno, dentro da legislação e sendo do conhecimento dos pais e alunos, segundo o diretor, em consulta ao regimento interno, consta, entre os deveres dos docentes, um que podemos considerar como o de maior relevância: o dever de zelar pela aprendizagem dos alunos. Com relação aos direitos, é considerado mais importante o respeito. Já os discentes têm o direito de ser tratados com respeito e afeição pelos colegas, diretores e demais funcionários da escola, devendo ser corresponsáveis pela sua aprendizagem e cumprir com suas obrigações.

Sobre a qualificação do corpo técnico-administrativo, o diretor informou que alguns funcionários estudaram até os anos iniciais do Ensino Fundamental e, quanto ao corpo pedagógico, todos os docentes possuem formação acadêmica em nível superior e alguns, especialização. A avaliação de desempenho dos docentes é realizada através de uma comissão eleita pelos professores, em que dois membros são indicados pela direção da escola.

O tempo escolar é organizado em 200 (duzentos) dias letivos, distribuídos em 40 (quarenta) semanas, com 4 (quatro) horas e meia de duração diária e 20 (vinte) minutos de recreio.

Conforme o gestor da instituição, toda a proposta de ensino é voltada para a realidade de sua clientela. Os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas supervisoras estão sempre voltados para a realidade dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem. Esse trabalho é desempenhado com seriedade e preocupação por parte dos profissionais, pois existem alunos que precisam de um acompanhamento diferenciado: a escola é comprometida com alunos que possuem transtorno de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e alunos especiais. Segundo ele, a escola é inclusiva, atendendo 4 (quatro) alunos surdos, com acompanhamento de intérpretes de LSB. As supervisoras, a todo o momento, propõem sugestões de atividades. Consideram, para isso, a opinião dos docentes e desenvolvem um planejamento minucioso de conteúdos, a partir da realidade em que os alunos estão inseridos e do objetivo prático dos conteúdos, no cotidiano dos alunos. O processo de recuperação da aprendizagem dos alunos acontece quando a escola, por meio de levantamentos de dados dos alunos com menor rendimento, verifica seu baixo desempenho. Nesses casos, a escola atua de forma contínua e proporciona-lhes aulas de reforço no horário contraturno ao que os alunos estudam, durante toda a semana e com a aquiescência e acompanhamento dos pais. Conforme a necessidade, a escola utiliza a classificação para posicionar alunos sem documentação referente à vida escolar e, em outros casos, a reclassificação e progressão parcial para o aluno com reprovação em até dois conteúdos.

A escola faz, também, uma autoavaliação por meio de acompanhamento do progresso do aluno e da melhoria do ensino e aprendizagem.

Salientamos a recepção do gestor da escola, quando de nossa apresentação (ANEXO C), exposição da pesquisa e explicação de seus objetivos em relação aos alunos surdos e aos professores de LP. Ele demonstrou interesse pelo trabalho que pretendíamos desenvolver, além de conceder-nos seu apoio; autorizou nossa presença na escola;

convocou os pais para que fossem informados sobre a pesquisa, autorizassem seus filhos a participar e respondessem ao questionário; instigou os professores de LP da escola a permitirem que a pesquisadora observasse as aulas de LP, a fim de posteriormente, desenvolver uma proposta de ensino com os alunos surdos, e se colocou à disposição para auxiliar no que fosse necessário.

Envolveram-se na pesquisa: a pesquisadora; os professores de LP; os alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º anos da Escola Municipal Dona Vidinha Pires; os pais e/ou responsáveis pelos informantes surdos e os intérpretes de LSB da escola.

Esta pesquisa contou com 4 (quatro) indivíduos surdos: 2 (duas) informantes do sexo feminino e 2 (dois), do sexo masculino. Consideramos a faixa etária de 13-18 (treze-dezoito) anos, com nível de escolaridade: Ensino Fundamental II (6.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), de acordo com o Quadro 14:

Quadro 14 – Perfil dos informantes

N.º de Informante	Sujeito	Sexo	Idade	Ano de Escolaridade	Nível de Surdez	Fluência em LSB	Fluência em Escrita da LP
1	F.M.S.C.	F	13	6.º	Não sabe	Boa	Ruim
2	J.L.S.R.	M	17	8.º	Profundo	Boa	Ruim
3	M.L.F.	M	15	9.º	Não sabe	Boa	Ruim
4	R.F.S.	F	18	9.º	Não sabe	Boa	Ruim

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2017.

Legenda: M= masculino. F= feminino. LSB= Língua de Sinais Brasileira. LP= Língua Portuguesa.

Os sujeitos surdos são alunos da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, residentes em Montes Claros, no estado de Minas Gerais.

2.2 Fase diagnóstica

Ao tratarmos da aprendizagem de L1 e L2 para sujeitos surdos, é relevante conhecermos como se deu a sua aquisição da L1, se esses sujeitos são filhos de pais surdos ou se são filhos de pais ouvintes. No primeiro caso, essas crianças herdaram a LS de seus pais, em casa, como a maioria das pessoas que adquirem uma língua de herança. Já para os sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, os fatores: “com quem” e “por quanto tempo” eles têm contato com a língua de sinais influenciam na aquisição da língua, pois esses alunos crescem sem uma identificação completa.

Nesta pesquisa, para investigar se o grau de conhecimento de L1 (LSB) influencia os sujeitos surdos na aquisição da LP escrita – de forma a contribuir em sua aquisição – e,

a partir disso, elaborar uma proposta de ensino baseado em *gamificação*, foram realizadas as atividades, quais sejam:

- a) entrevistas com os pais e/ou responsáveis e com os sujeitos surdos informantes da pesquisa,
- b) observação das aulas de LP, e
- c) coleta de textos escritos, produzidos pelos informantes, para diagnóstico.

2.2.1 Entrevistas

Com o intuito de avaliar se o grau de conhecimento de L1 influencia os indivíduos surdos no uso de marcas de L1 na aquisição da LP escrita (L2), os alunos informantes e seus pais foram entrevistados, tendo um questionário como suporte (ANEXOS D e E, respectivamente).

Em um primeiro momento, os pais e/ou responsáveis foram convidados a comparecer à escola para que fossem informados sobre a pesquisa, autorizassem seu filho a dela participar (ANEXO F) e respondessem aos questionários. Como não compareceram, a pesquisadora entrou em contato com eles através dos dados pessoais que constavam na ficha dos alunos, na escola, e de informações cedidas por conhecidos dos alunos surdos. A pesquisadora compareceu à casa dos quatro alunos surdos e, depois de muitas idas e vindas, conseguiu falar com todos os pais e/ou responsáveis, colher as autorizações e proceder às entrevistas.

Cabe observar as especificidades dos sujeitos surdos da pesquisa, conforme se segue:

- 1) S1 (F.M.S.C.) – Tem treze anos de idade e cursa o 6.º ano de escolaridade. A informante possui surdez congênita. Como não é filha de sujeitos surdos, adquiriu a LSB há três anos, após ingressar na escola. Segundo a informante, aprendeu a LSB através do contato com amigos surdos. Considera-se fluente, e ele e seus pais não recordam com qual idade ingressou na escola, mas já estudou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – escola especial. Apresenta bom domínio da LSB, com a qual tem contato na escola por intermédio da intérprete de LSB. Em casa, não tem contato com a LSB, pois seus pais não são usuários dessa língua. Não conhece a escrita SW. Quanto ao grau de desempenho em LP, na leitura silenciosa, compreende

razoavelmente; na modalidade escrita, apresenta dificuldades na ortografia, sintaxe, pontuação e concordância. Desconhece seu nível de surdez e a causa da perda auditiva.

2) S2 (J.L.S.R.) – Tem dezessete anos de idade e cursa o 8.º ano de escolaridade. O informante possui surdez congênita, e tanto ele quanto a família desconhecem a causa de sua surdez. Sua surdez é profunda. Como não é filho de sujeitos surdos, adquiriu a LSB há três anos, após ingressar na escola. Segundo o informante, aprendeu a LSB através do contato com amigos surdos. Considera-se fluente, e ele e seus pais não recordam com qual idade ingressou na escola, mas já estudou na APAE. Apresenta bom domínio da LSB, com a qual tem contato na escola – por intermédio da intérprete de LSB –, na igreja e na Asmoc. Em casa, tem pouco contato com a LSB, pois sua mãe sabe muito pouco esta língua. Não utiliza prótese auditiva e não utiliza a SW, mas conhece cinco pessoas na cidade que sabem escrever utilizando-a e acredita que seja importante para um sujeito surdo aprender a escrever em SW. Quanto ao grau de desempenho em LP, na leitura silenciosa, compreende razoavelmente; na modalidade escrita, apresenta dificuldades na ortografia, sintaxe, pontuação e concordância.

3) S3 (M.L.F.) – Tem quinze anos de idade e cursa o 9.º ano de escolaridade. Filho de trabalhadores rurais, o informante e sua família desconhecem a causa, o tipo e o nível de sua surdez. Como não é filho de sujeitos surdos, adquiriu a LSB após ingressar na escola, através do contato com amigos surdos e de um instrutor, na sala de recursos da escola. Ele e seus pais não recordam com qual idade ingressou na escola, mas sempre estudou na escola regular. Apresenta bom domínio da LSB, com a qual tem contato na escola – por intermédio da intérprete de LSB –, na igreja e com alguns amigos surdos. Em casa, não se comunica com a LSB, pois seus pais e seus irmãos não são usuários desta língua. Tem quatro irmãos, sendo o único sujeito surdo da família. Somente sua cunhada, que não mora na mesma casa, sabe bem a LSB e consegue sinalizá-la. O informante não conhece a SW. Quanto ao seu grau de desempenho em LP, na leitura silenciosa, compreende pouco; na

modalidade escrita, apresenta dificuldades na ortografia, sintaxe, pontuação e concordância.

- 4) S4 (R.F.S.) – Tem dezoito anos de idade e cursa o 9.º ano de escolaridade. A informante possui causa de surdez genética; outras pessoas na família também possuem perda auditiva, mas desconhecem o nível de sua surdez. Como não é filha de sujeitos surdos, adquiriu a LSB aos oito anos de idade, com sua professora, após ingressar na APAE. Ingressou na escola aos quatro anos. Apresenta bom domínio da LSB, com a qual tem contato só na escola, por intermédio da intérprete de LSB. Em casa, tem pouco contato com a LSB, e sua mãe sabe muito pouco essa língua. A informante utiliza aparelho auditivo e não conhece a SW. Quanto ao grau de desempenho em LP, na leitura silenciosa, compreende razoavelmente; na modalidade escrita, apresenta dificuldades na ortografia, sintaxe, pontuação e concordância.

Através da aplicação do questionário, constatamos que todos os pais e/ou responsáveis entrevistados não sabem a LSB, comunicam-se com os sujeitos da pesquisa por gestos e mímicas, sinais caseiros e alegam não ter tempo ou capacidade para aprender a LS. Nenhum dos pais e/ou responsáveis conseguiu completar o Ensino Fundamental. Em unanimidade, acreditam ser importante a aquisição da LP escrita pelos filhos. Somente a mãe de S4 recorda a idade com que sua filha ingressou na escola.

Os informantes se comunicam bem pela LSB, sendo filhos de pais ouvintes que desconhecem a LS, ou seja, em casa se comunicam por meio de sinais caseiros. Somente um dos participantes soube informar seu nível de surdez. Dois possuem tipo de surdez congênita, ou seja, adquirida na gestação, um possui o tipo genético, e uma informante desconhece seu tipo de surdez. A causa da surdez é desconhecida por todos. Quanto à SW, somente um surdo a conhece e acredita ser importante sua utilização. Quanto ao grau de desempenho em LP na modalidade escrita, todos apresentam dificuldades na ortografia, sintaxe, pontuação e concordância.

2.2.2 Observação das aulas de LP

Após a etapa das entrevistas, passamos à fase da observação de algumas aulas, com o intuito de verificar o contato dos sujeitos informantes com a LP escrita e com a

LSB. Realizamos a observação de três aulas de LP em cada uma das três turmas em que estudam os informantes surdos desta pesquisa, a fim de verificar o contato dos sujeitos informantes com a LP escrita e com a LSB, no espaço escolar, assim como a estratégia utilizada pelo docente para a realização das atividades. As observações ocorreram no 2.º semestre do ano letivo de 2017.

Durante a observação, percebemos que o professor de LP do S2 também é o professor do S3 e do S4. Os informantes S3 e S4 estudam na mesma sala de aula e têm uma intérprete de LSB em comum. Por sua vez, S1 e S2 contam, cada um, com uma intérprete. Ou seja, havia três intérpretes na escola no turno matutino, com experiência na função, contudo nenhuma possuía habilitação específica, em desconformidade com o Art. 17 do Decreto n.º 5.626/2005: “A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.” Devido ao trabalho na área de Linguística/LSB desenvolvido pela pesquisadora, ela já conhecia e havia tido contato com as intérpretes em questão.

Constatamos que, apesar de a informante S1 possuir dificuldades na escrita de LP, ela não demonstra receio em utilizar a escrita de L2, pois seu professor, embora não seja fluente em LSB, proporciona ao S1 o contato com diferentes gêneros textuais e conta com o auxílio da intérprete de LSB no processo de ensino e aprendizagem. Em todas as aulas observadas, esse professor fez uso de alguma atividade escrita.

Já o professor de S2, S3 e S4, mesmo estando ciente do objetivo de nossa observação durante as aulas, não fez uso de nenhuma atividade de produção textual significativa.

Na turma de S2, logo nas duas primeiras aulas, esse professor exibiu um filme, que foi trabalhado na terceira aula. Num primeiro momento, houve comentários sobre o filme pelos alunos, excetuando-se o aluno surdo. Logo em seguida, o professor escreveu na lousa atividades relacionadas ao filme para serem resolvidas pelos alunos. Quando a aula terminou, o informante S2 ainda não havia terminado a cópia dessas atividades.

A partir do caderno do aluno, no qual não havia nenhuma produção textual relevante, e da atuação da intérprete, que frequentava a escola há um mês, por estar substituindo outra intérprete, deduzimos que S2, durante as aulas, limitava-se a realizar cópias do conteúdo escrito pelo professor, na lousa.

Quando indagado sobre atividades de produções de texto significativas, o professor de S2 afirmou estarem em casa e se comprometeu a apresentar algumas para

análise. Com o passar dos dias e término da observação, nenhuma produção textual escrita foi apresentada.

Pudemos perceber, mediante as observações, que a metodologia de ensino da LP escrita para os alunos surdos, na maioria das vezes, é ineficaz, aliada ao despreparo dos professores em relação à LSB.

Notamos a necessidade de observarmos mais algumas aulas de LP e de outras disciplinas e de realizarmos uma entrevista com o diretor e/ou coordenador pedagógico da escola, professores (de LP e demais), colegas de sala dos informantes surdos e intérpretes (ANEXOS G, H, I e J), para subsidiar nossa proposição pós-proposta de ensino. Isso se justifica, pois, desde o início, foi o objetivo desta pesquisa descrever e analisar as marcas de LSB na escrita da LP em produções textuais de indivíduos surdos para, a partir disso, elaborar uma proposta de ensino, por meio da *gamificação*, a fim de trabalhar essas marcas de LSB na escrita da LP desses alunos.

A partir das entrevistas e observações em sala de aula, concluímos que o método de ensino da L2 influencia na escrita de alunos surdos.

2.2.3 Coleta de textos escritos produzidos pelos informantes

Logo após finalizar a etapa de observação, iniciamos a coleta dos textos escritos em LP, produzidos pelos informantes surdos, para diagnóstico, com o intuito de identificar as principais alterações morfofossintáticas na escrita da LP e a relação dessas alterações com a LSB. Os dados coletados resultaram das produções ocorridas durante o processo de aprendizagem, em sala de aula. Vale ressaltar que os textos e as atividades foram discutidos com a turma oralmente e em LSB, como forma de contribuir na apropriação da LP como L2 pelo indivíduo surdo e, posteriormente, foi realizado o registro escrito em LP. Cientes, é válido mencionar, de que as atividades escolares para alunos surdos sempre devem ser antecedidas pela leitura de textos em sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 40-41), como meio de esse aluno atribuir sentido aos textos com que tem contato, de maneira a possibilitar uma aprendizagem significativa no processo de ensino da leitura e escrita. Considerando, também, a orientação das autoras supracitadas para que o professor, em seu trabalho pedagógico com indivíduos surdos, reconheça a modalidade da LS (visuoespacial) e a necessidade de estímulos visuais, recorremos a vídeos como recursos didáticos. Além disso, os textos foram apresentados

em LSB e de forma dramatizada, e todo o material impresso (subseção 3.1) também faz uso da LSB.

A metodologia trabalhada para a obtenção do *corpus* constituído de textos escritos da pesquisa atendeu à proposta de multiletramentos, fez uso de tecnologia assistiva, usou e difundiu a LSB, entendendo as características do ensino da LP como L2 para pessoas surdas e contribuindo para seu acesso à comunicação, à informação e à educação, como regulamenta a legislação voltada para a educação de pessoas surdas.

Em conformidade com o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), em seu Art. 21, as três turmas que atendem os alunos surdos contam com intérpretes de LSB, e a pesquisadora também se comunica através da LSB, possuindo esta habilitação e atuando na área de Linguística e LSB.

Foram selecionadas, descritas e analisadas 2 (duas) atividades aplicadas a cada um dos alunos surdos. A primeira atividade possui quatro páginas, e a segunda atividade, uma página (subseção 2.2.4). As atividades foram aplicadas, em momentos distintos, da seguinte forma:

ATIVIDADE 1: O Gato de botas

Apresentamos, primeiramente, o autor desse conto. Explicamos que, na época em que vivia Charles Perrault (século XVII), os contos de fadas eram histórias criadas para adultos, pois não havia uma preocupação em escrever para crianças. Abordamos, também, os outros títulos de Perrault: Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, Cinderela.

Posteriormente, convidamos a turma para assistir ao vídeo com o conto “O Gato de Botas”, em LSB, extraído e disponível no canal de *YouTube* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SMESP (SÃO PAULO, 2014).

Conversamos com a turma sobre suas impressões a respeito da história. Perguntamos sobre as atitudes e decisões tomadas pelos personagens. Provocamos situações em que se discutiram conceitos sobre certo e errado. Fizemos um levantamento sobre os personagens com os quais os alunos se identificaram e o porquê de suas escolhas.

Propusemos um momento para o reconto. Permitimos que os alunos se oferecessem para fazer o reconto. Os alunos que não se candidataram para essa etapa foram convidados a contar um trecho que tivesse despertado sua atenção. Em seguida,

pedimos que dividissem a história em cinco partes, evidenciando o uso de marcadores. Discutimos com a turma que as partes marcadas deveriam representar as cinco partes mais importantes da história. Retomamos a história, fazendo referência aos marcadores manuais para que fossem comentadas as partes, sem que uma se confundisse com a outra e para que os alunos exercitassem a memória da localização de cada uma delas nos marcadores.

Então, solicitamos que realizassem as atividades escritas, adaptadas do material elaborado pela SMESP (SÃO PAULO, 2012, p. 30-37).

ATIVIDADE 2: O Sapo e o boi

Apresentamos o vídeo com a fábula “O Sapo e o boi”, em LSB, extraído e disponível no canal de *YouTube* da SMESP (SÃO PAULO, 2014). Assistimos ao vídeo com os alunos e discutimos a compreensão do vídeo pelo grupo.

Informamos aos alunos que se tratava de um tipo de texto narrativo em que os personagens são, na maioria das vezes, animais que pensam, sentem e agem como se fossem humanos e que as fábulas sempre trazem como objetivo uma lição de moral.

Indagamos à turma se a fábula já era conhecida por eles ou se essa história lembrava alguma outra que eles conheciam. Perguntamos se já aconteceu com os alunos o fato de verem alguém e se sentirem como o sapo; alguém que tenha despertado neles o desejo de ser igual. Pedimos para contarem como foi. Organizamos uma discussão sobre o fato de existirem pessoas que não se aceitam como são e acreditam que, buscando ser como os outros, encontrarão a felicidade.

Abordamos a diferença entre inveja e admiração, perguntamos se havia alguém que admiravam a ponto de desejar ser semelhante e pedimos para que explicassem o porquê. Por fim, solicitamos que realizassem as atividades escritas, adaptadas do material elaborado pela SMESP (SÃO PAULO, 2012, p. 38-42).

Concluída a coleta das produções textuais, realizamos a análise dos dados coletados, na intenção de organizá-los e sistematizá-los, de forma a possibilitar o registro das respostas, experiências, comportamentos e atividades que foram desenvolvidas durante o processo. As produções coletadas para diagnóstico, a partir das duas diferentes temáticas abordadas, foram analisadas e constituem o *corpus* desta pesquisa.

2.2.4 Análise morfossintática e estrutural dos dados

Baseados na síntese das dificuldades na escrita de alunos surdos, elaborada por Fernandes (2007, p. 11-14), além da falta de acesso a informações auditivas, que interferem nas produções escritas em LP dos sujeitos surdos, da presença de marcas de sua língua materna (LSB) no processo de elaboração discursiva, realizamos a análise dos dados obtidos por meio da aplicação de produções de textos.

Segundo Fernandes (2007), os “erros” encontrados na escrita dos sujeitos surdos resultam do processo de aprendizagem de uma L2 em que se verifica uma relação de interlíngua (subseção 1.2), que nos permite concluir que há interferência de sua L1 (LSB) na escrita de L2 (LP). Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da primeira questão da atividade 1, pelo informante S1 (FIGURA 28). As versões originais digitalizadas encontram-se no Anexo A desta dissertação¹⁵.

¹⁵ Essa estratégia também é utilizada na apresentação dos demais dados, nas páginas seguintes.

Figura 28 – Produção textual n.º 1 do informante S1 (F. M. S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____
ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE 1 **Conto tradicional - O gato de botas**

Assista ao vídeo com a história "O Gato de botas", de Gustavo Mazali e Poly Bernatene.
MAZALI, G.; BERNATENE, P. Os mais belos contos de Perrault. 1. ed. Ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.



Vídeo n.º 08 - <https://www.youtube.com/watch?v=MAcAtOWv8Rk>

Você gostou da história?





1) Observe o marcador abaixo e divida a história em 5 partes. Registre no espaço abaixo.



Porque a olha orelha anda Pula e de rei que
home Pegar ai estão rouPado sacola amarrado
correu e olho Pegar ai abril comida cheia
Tudo a martino olha e entra abril oi
ai ele fazendo o que vou fazer
arrumar a pronto.

Fonte: Pesquisador.

Questão 1: Solicita aos alunos que registrem em cinco partes a história assistida.

Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“O gato olha e vê o coelho, que tem orelha, ele anda, pula. E tem o rei, que é homem. Aí então, o gato pega e veste a roupa que está na sacola. O coelho vê a sacola fechada, corre e observa. Aí abre a sacola cheia de comida e tudo mais que tinha. O coelho olha a sacola, abre e entra nela. Aí o gato faz o que foi fazer. Amarra a sacola com o coelho dentro e pronto.”

A aluna respondeu parcialmente ao que estava proposto no enunciado da questão. Usou indevidamente a conjunção explicativa “porque”: “**Porque** a olha orelha anda Pulo

e de rei [...]”. Ocorreu o registro da linguagem coloquial na utilização do “aí”: [...] **ai** abril comida cheia tudo o martino olha e entra abril [...]”. O texto apresentou incorreções na ortografia: “abril” em vez de “abriu”; “home” em vez de “homem” (supressão da letra “m”). Supõe-se, nesses casos, a não memorização visual da ortografia dessas palavras. Observa-se também falta de pontuação no texto. Geralmente, o sujeito surdo apresenta dificuldade na incorporação dessas regras por estarem diretamente vinculadas à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala etc.). No texto, os artigos são utilizados inadequadamente (“**a** olha”) e nota-se a ausência de conectivos, como as conjunções e as preposições, em algumas frases, uma vez que são inexistentes em LSB, mas há uso em “olha **e** entra”, por exemplo. Em LSB, a concordância nominal se faz com base em componentes espaciais e não com mudanças na morfologia da palavra. Assim, é comum que os sujeitos surdos apresentem dificuldades nesse aspecto, como em “**a** martilho”. A flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os estudantes surdos, uma vez que, na LSB, as flexões de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais. Há uma tendência a que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas como em: “**Pegar** ai estão roupao sacola”. O texto também apresenta omissão frequente dos verbos “ser”, “estar”, “ficar” (verbos de ligação), por inexistirem em LSB, como em: “rei que (**é**)¹⁶ home”. O resultado são construções atípicas, como: “rei que home”, e os enunciados são geralmente curtos. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da segunda questão (parte a) da atividade 1 pelo informante S1 (FIGURA 29):

¹⁶ Nesta pesquisa, nas análises em que omissões de palavras ocorrem nos textos escritos na LP pelos alunos surdos, usamos a estratégia de recuperar o termo omitido e colocá-lo em negrito entre parênteses, para facilitar a compreensão pelo leitor.

Figura 29 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S1 (F. M. S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha

Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

2) Registre abaixo as respostas às perguntas:

a) Por que o pai, ao dividir a herança, deixou apenas o Gato ao filho mais novo?



Pai rolda filha criança e corda
criança dar Porque.

b) Por que o Gato de Botas enviava presentes para o Rei e dizia que eram do Marquês de Carabás?



Rei corda luva ele Pricesa vendo e
Porque.

Fonte: Pesquisador.

Questão 2 (parte a): As alternativas **A** e **B** exigem compreensão do texto estudado.

A aluna respondeu corretamente ao que estava proposto no enunciado da questão em LSB, mas o mesmo não ocorreu na escrita da LP. Usou a conjunção explicativa “porque” e a utilizou no final de períodos, possivelmente por ter se fixado em escrever os sinais soltos na atividade e não na interpretação da questão, como em “ele e rei corda Pricesa rio e bomba Porque”. Ocorreu o registro da grafia da letra “P” em maiúsculo, na maioria das vezes, independentemente da regra de uso das letras maiúsculas. O texto apresentou incorreções na ortografia: “Pricesa” em vez de “princesa”. Supõe-se, nesses

casos, a não memorização visual da ortografia da palavra. Escreveu corretamente as palavras “bomba”, “começa”, “anda”, “mostra” e “filha”. Supõe-se, nesses casos, a memorização visual da ortografia dessas palavras. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da segunda questão (parte b) da atividade 1, pelo informante S1 (FIGURA 30):

Figura 30 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S1 (F. M. S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.
 CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@gmail.com.

c) O Gato mandou o filho do moleiro tirar as roupas e fingir que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?



d) Quais foram os planos do Gato para transformar o rapaz no Marquês de Carabás?

ele e rei corda Pricesa rio e bomba
 Porque.



Porque Pricesa nada coda e começa
 e anda ajuda mostra ganho com

Fonte: Pesquisador.

Questão 2 (parte b): As alternativas **C** e **D** exigem compreensão do texto estudado.

A aluna respondeu corretamente ao que estava proposto no enunciado da questão em LSB, mas o mesmo não ocorreu na escrita da LP. Usou a conjunção explicativa “porque”, e a utilizou no final de período, possivelmente por ter se fixado em escrever os sinais soltos na atividade, e não na interpretação da questão, como em “ele e rei corda Pricesa rio e bomba **Porque**”. Ocorreu também o registro da letra “P” em maiúsculo, nas palavras que iniciaram com essa letra, independentemente da regra de uso das letras maiúsculas. O texto apresentou incorreções na ortografia: “Pricesa”, em vez de “princesa”. Supõe-se, nesses casos, a não memorização visual da ortografia da palavra. Escreveu corretamente as palavras “bomba”, “começa”, “anda”, “mostra” e “filha”. Supõe-se, nesses casos, a memorização visual da ortografia. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da terceira questão da atividade 1, pelo informante S1 (FIGURA 31):

Figura 31 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S1 (F. M. S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha

Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

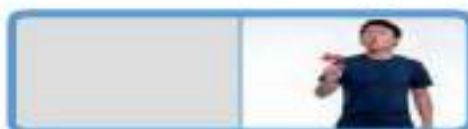
2) O que aconteceria se:

a) O Gato não tivesse conseguido comer o gigante?



grande corda luva nada e ubra a
que.

b) O Rei descobrisse que, na verdade, o Marquês de Carabás era um rapaz pobre?



Princesa e nada e rei café o que

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5.º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Questão 3: As alternativas **A** e **B** exigem que o aluno formule uma nova possibilidade para os fatos ocorridos na história.

A aluna respondeu corretamente ao que estava proposto no enunciado da questão em LSB, mas o mesmo não ocorreu na escrita da LP. Usou indevidamente o termo “que”, possivelmente por ter se fixado em escrever os sinais soltos na atividade, e não na interpretação da questão, como em “Princesa e nada e rei café **que**”. O texto apresentou incorreções na ortografia: “Princesa”, em vez de “princesa”; “ubra” em vez de “luva”. Supõe-se, nesses casos, a não memorização visual da ortografia dessas palavras. Escreveu corretamente as palavras “grande”, “corda” e “café”. Supõe-se, nesses casos, a

memorização visual da ortografia. Segue versão digitada da produção textual referente à resposta da atividade 2 pelo informante S1 (FIGURA 32).

Figura 32 – Produção textual n.º 3 do informante S1 (F. M. S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.
CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@gmail.com.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____
ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE 2 **Fábula "O sapo e o boi"**

Assista ao vídeo com a fábula "O Sapo e o boi" do livro Fábulas de Esopo compiladas por Russell Ash e Bernard Higon.

ASH, R; HIGTON, B. **Fábulas de Esopo**. 7. ed. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1996.



Vídeo n.º 10 - <https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x77Z1>

1) Registre a moral da fábula, apresente o seu registro para os colegas e discuta as representações feitas.

oi Tudo bem a ele vaca olha e anda
tum Tum Parador e olha e foca nossa
e lar vamos a não eu não o Tum tum grande tudo a Tum bomba
nada e Pronto.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5.º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Questão: Solicita ao aluno o registro da moral da fábula.

Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“Sapo: – Oi, tudo bem?

A vaca olha e continua a andar (tum, tum).

Os sapos ficam parados a observar o boi e fofocam admirados sobre o tamanho do boi. O sapo que disse que conseguiria ficar do tamanho do boi chama os outros sapos para tentarem também.

Sapo: – Vamos lá?

Os outros responderam:

– Ah não, eu não. O boi é grande.

Então o sapo começou a se inchar de ar até explodir como uma bomba e pronto.”

A aluna respondeu corretamente ao que estava proposto no enunciado. Observou-se o registro da letra “P” em maiúsculo no início das palavras, independentemente da regra de uso das letras maiúsculas. O texto apresentou incorreções na ortografia, como em “Parador”, em vez de “parados”; “foca”, em vez de “fofoca”; e “lar”, em vez de “lá”. Supõe-se, nesses casos, a não memorização visual da ortografia dessas palavras. Observou-se falta de pontuação no texto. Geralmente, o sujeito surdo apresenta dificuldade na incorporação dos sinais de pontuação por estarem diretamente vinculados à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala etc.). O texto apresentou omissão dos verbos “ser”, “estar” e “ficar” por inexistirem em LSB, logo o resultado são construções atípicas. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da primeira questão da atividade 1, pelo informante S2 (FIGURA 33).

Figura 33 – Produção textual n.º 1 do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada

Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: _____
_____/_____/_____
ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE I Conto tradicional - O gato de botas

Assista ao vídeo com a história "O Gato de Botas" de Gustavo Mazali e Poly Bernatene.

MAZALI, G.; BERNATENE, P. Os mais belos contos de Perrault. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

 Vídeo n.º 08 - <https://www.youtube.com/watch?v=MAcAtOWv8Rk>

Você gostou da história?



1) Observe o marcador abaixo e divida a história em 5 partes. Registre no espaço abaixo.



Pai presente deu 3 filhos um gato!

Fonte: Pesquisador.

Questão 1: Solicita aos alunos que registrem em cinco partes a história assistida.

Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“Pai – deu presente – 3 filhos – um gato”

O aluno respondeu parcialmente ao que estava proposto no enunciado da questão, pois colocou quatro partes para a história, em vez das cinco solicitadas. Ele não utilizou artigo para determinar o substantivo (já conhecido) no início de oração, em “(O) Pai presente deu 3 filhos um gato!”; apresentou conhecimento matemático ao utilizar o símbolo do numeral “3”, em substituição ao numeral por extenso. Pela interferência da LSB, seu texto apresentou inversão sintática, como em “presente deu”. Segue versão

digitada da produção textual referente às respostas da segunda questão (parte a) da atividade 1, pelo informante S2 (FIGURA 34).

Figura 34 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

2) Registre abaixo as respostas às perguntas:

a) Por que o pai, ao dividir a herança, deixou apenas o Gato ao filho mais novo?



Pai presente filhos 3 gato

b) Por que o Gato de Botas enviava presentes para o Rei e dizia que eram do Marquês de Carabás?



Rei é filho um gato

Fonte: Pesquisador.

Questão 2 (parte a): As alternativas **A** e **B** exigem compreensão do texto estudado.

O aluno respondeu corretamente ao que estava proposto no enunciado da questão em LSB, mas o mesmo não ocorreu na escrita da LP. Atentou-se à escrita dos sinais soltos na atividade, e não na interpretação da questão, como em: “Pai presente filhos 3 gatos”. Escreveu corretamente as palavras como “presente”, “filhos” e “gato”. Supõe-se,

nesses casos, a memorização visual da ortografia dessas palavras. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da segunda questão (parte b) da atividade 1, pelo informante S2 (FIGURA 35).

Figura 35 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais
 CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvip@gmail.com

c) O Gato mandou o filho do moleiro tirar as roupas e fingir que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?





Quase morreu gato no rio!

d) Quais foram os planos do Gato para transformar o rapaz no Marquês de Carabás?





não sei Excilar

Fonte: Pesquisador.

Questão 2 (parte b): As alternativas C e D exigem compreensão do texto estudado.

O aluno respondeu corretamente ao que estava proposto no enunciado da questão em LSB, mas o mesmo não ocorreu na escrita da LP. Atentou-se à escrita dos sinais soltos na atividade, e não na interpretação da questão, como em: “Quase morreu gato no rio!”. Escreveu corretamente as palavras “Quase”, “rio” e “gato”. Supõe-se, nesses casos, a memorização visual da ortografia dessas palavras. O texto apresentou incorreções na ortografia “Excilar”, em vez de “explicar”. Supõe-se, nesse caso, a não memorização visual da ortografia da palavra. Houve ausência de pontuação no final da frase (“não sei Excilar”), embora o ponto de exclamação tenha sido usado no primeiro trecho (“Quase morreu gato no rio!”), e o emprego da letra “E” em maiúsculo, independentemente da regra de uso das letras maiúsculas. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da terceira questão da atividade 1, pelo informante S2 (FIGURA 36).

Figura 36 – Produção textual n. 2 (parte c) do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

2) O que aconteceria se:
a) O Gato não tivesse conseguido comer o gigante?





Por isso chuva no rio grande!

b) O Rei descobrisse que, na verdade, o Marquês de Carabás era um rapaz pobre?





Então rei ver pobre!

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5.º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Questão 3: As alternativas **A** e **B** exigem que o aluno formule uma nova possibilidade para os fatos ocorridos na história. O aluno respondeu corretamente ao que estava proposto no enunciado da questão em LSB, mas o mesmo não ocorreu na escrita da LP. Atentou-se à escrita de sinais soltos na atividade, e não na interpretação da questão. Foram escritas corretamente palavras como: “grande”, “então e “pobre”. Supõe-

se, nesses casos, a memorização visual da ortografia. Observou-se o não registro da letra “i” na palavra “chuvia”, em: “Por isso **chuva** no rio grande!”, e o emprego de verbo em sua forma infinitiva, como em “**ver** pobre”. Houve registro de uso de conjunções para introduzir orações sem referência à oração precedente, necessária sintática e semanticamente: “**Por isso** chuvia no rio grande!”. Segue versão digitada da produção textual referente à resposta da questão da atividade 2, pelo informante S2 (FIGURA 37).

Figura 37 – Produção textual n.º 3 do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitada

Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.
CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@gmail.com.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____
ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE 2 **Fábula “O sapo e o boi”**

Assista ao vídeo com a fábula “O Sapo e o Boi” do livro Fábulas de Esopo compiladas por Russell Ash e Bernard Higton.

ASH, R.; HIGTON, B. **Fábulas de Esopo**. 7. ed. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1996.

 Vídeo n.º 10 - <https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x77ZI>

1) Registre a moral da fábula, apresente o seu registro para os colegas e discuta as representações feitas.

Boi do nível, sapo ver nível boi corpo
grande, sapo copiar corpo!

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5.º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Questão: Solicita ao aluno o registro da moral da fábula.

Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“O boi é grande. O sapo vê o tamanho do corpo do boi. O sapo copia o tamanho do corpo do boi.”

O aluno não respondeu ao que estava proposto no enunciado da questão. Não utilizou artigo para determinar substantivo (já conhecido), como em “(O) Boi do nível”, empregou o sinal de exclamação em orações declarativas afirmativas, em que se deveria usar o ponto final: “Boi do nível, sapo ver nível boi corpo grande, sapo copiar corpo!”. Percebeu-se, também, ausência de verbo de ligação e o emprego de verbos no infinitivo, características da LSB. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da primeira questão da atividade 1, pelo informante S3 (FIGURA 38).

Figura 38 – Produção textual n.º 1 do informante S3 (M.L.F.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____

ANO DE ESCOLARIDADE: ____

ATIVIDADE 1

Conto tradicional - O gato de botas

Assista ao vídeo com a história “O Gato de Botas” de Gustavo Mazali e Poly Bernatene.

MAZALI, G.; BERNATENE, P. **Os mais belos contos de Perrault**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural: 2008.



Vídeo n.º 08 - <https://www.youtube.com/watch?v=MAcAtOWv8Rk>

Você gostou da história?





1) Observe o marcador abaixo e divida a história em 5 partes. Registre no espaço abaixo.



Gata	Rato
Pai	morreu

Fonte: Pesquisador.

Questão 1: Solicita aos alunos que registrem em cinco partes a história assistida.
 Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“Gato – Gato – Pai – morreu”

O aluno respondeu parcialmente ao que estava proposto no enunciado da questão, pois apresentou a história em quatro partes e não em cinco, conforme solicitado. O único verbo que utilizou foi apresentado na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (“morreu”). Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da segunda questão (parte a) da atividade 1, pelo informante S3 (FIGURA 39).

Figura 39 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S3 (M.L.F.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

2) Registre abaixo as respostas às perguntas:
a) Por que o pai, ao dividir a herança, deixou apenas o Gato ao filho mais novo?



Gato Brincar

b) Por que o Gato de Botas enviava presentes para o Rei e dizia que eram do Marquês de Carabás?



Gato feliz

Fonte: Pesquisador.

Questão 2 (parte a): As alternativas **A** e **B** exigem compreensão do texto estudado.

O aluno respondeu corretamente ao que estava proposto no enunciado da questão em LSB, mas o mesmo não ocorreu na escrita da LP. Utilizou construções sintáticas formadas por: sujeito mais verbo; sujeito mais adjetivo, para responder às questões, como em: “Gato Brincar” e “Gato feliz”. Além disso, o verbo está na forma infinitiva impessoal. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da segunda questão (parte b) da atividade 1, pelo informante S3 (FIGURA 40).

Figura 40 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S3 (M.L.F.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.
CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@gmail.com.

c) O Gato mandou o filho do moleiro tirar as roupas e fingir que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?





roubar roupa

d) Quais foram os planos do Gato para transformar o rapaz no Marquês de Carabás?





ajudar

Questão 2 (parte b): As alternativas **C** e **D** exigem compreensão do texto estudado.

O aluno respondeu ao que estava proposto no enunciado da questão. Utilizou construções sintáticas formadas por: verbo mais sujeito; somente verbo para responder às questões: “roubar roupa” e “ajudar”, respectivamente. Observa-se falta de pontuação no texto. Geralmente, o sujeito surdo apresenta dificuldade na incorporação da pontuação, por estar esta diretamente vinculada à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala etc.). O texto apresenta a omissão de artigo: “roubar **(a)** roupa”, e os períodos são curtos. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da terceira questão da atividade 1, pelo informante S3 (FIGURA 41).

Figura 41 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S3 (M.L.F.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

2) O que aconteceria se:

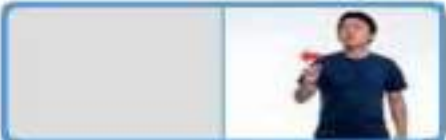
a) O Gato não tivesse conseguido comer o gigante?



Gato fome

b) Rei descobrisse que, na verdade, o Marquês de Carabás era um rapaz pobre?





Brigar

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5.º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Questão 3: As alternativas **A** e **B** exigem que o aluno formule uma nova possibilidade para os fatos ocorridos na história.

O aluno respondeu parcialmente ao que estava proposto no enunciado da questão, pois a resposta da alternativa A não ficou correta. O aluno utilizou construções sintáticas formadas por: sujeito mais predicativo do sujeito; somente verbo para responder às questões: “Gato fome”, “Brigar”, respectivamente. Observou-se falta de pontuação no texto. Geralmente o sujeito surdo apresenta dificuldade na incorporação da pontuação, por estar esta diretamente vinculada à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala etc.). Além disso, os períodos apresentados no texto são curtos, há omissão de artigo, de preposição e de verbos de ligação, em: “**(O)** Gato **(está com)** fome”. Segue versão digitada da produção textual referente à resposta da questão da atividade 2, pelo informante S3 (FIGURA 42).

Figura 42 – Produção textual n.º 3 do informante S3 (M.L.F.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.
CEP: 39403-245, Tel.: (38) 3229-3413, E-mail: sme.emdvp@gmail.com

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____
ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE 2 **Fábula - O sapo e o boi**

Assista ao vídeo com a fábula “O Sapo e o Boi” do livro Fábulas de Esopo compiladas por Russell Ash e Bernard Higton.

ASH, R; HIGTON, B. **Fábulas de Esopo**. 7. ed. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1996.



Video n.º 10 - <https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x7TZI>

1) Registre a moral da fábula, apresente o seu registro para os colegas e discuta as representações feitas.

ajuda

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5.º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Questão: Solicita ao aluno o registro da moral da fábula.

O aluno não respondeu ao que estava proposto no enunciado da questão. Utilizou construção sintática formada somente por verbo para responder à questão: “ajuda”. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da primeira questão da atividade 1, pelo informante S4 (FIGURA 43).

Figura 43 – Produção textual n.º 1 do informante S4 (R.F.S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____
ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE 1 **Conto tradicional - O gato de botas**

Assista ao vídeo com a história “O Gato de botas” de Gustavo Mazali e Poly Bernatene.

MAZALI, G.; BERNATENE, P. Os mais belos contos de Perrault. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.



Vídeo n.º 08 - <https://www.youtube.com/watch?v=MAcAtOWv8Rk>

Você gostou da história?



1) Observe o marcador abaixo e divida a história em 5 partes. Registre no espaço abaixo.



Papai morreu deu filho menor gato.
O gato ganha botas e fala rei é importante.
Gato esperto mentira o rei
Gato quer princesa ajuda casar amigo
Ele ganha muito coisa

Fonte: Pesquisador.

Questão 1: Solicita aos alunos que registrem em cinco partes a história assistida.

Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“O papai, antes de morrer, deu ao filho menor um gato. O gato ganhou botas e fala ao rei que ele é alguém importante. O gato é esperto e mente para o rei. O gato quer ajudar seu amigo a casar com a princesa. Ele ganha muitas coisas.”

Dos quatro informantes, essa aluna foi a única que respondeu ao que estava proposto no enunciado da questão. Observou-se falta de pontuação no seu texto, mas, geralmente, o sujeito surdo apresenta dificuldade na incorporação dessas regras, por estarem diretamente vinculadas à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala etc.). Houve ausência do uso de determinante (artigo definido/indefinido) para introduzir os substantivos (personagens) no início da oração: “**(O)** Gato quer **(a)** princesa ajuda casar amigo.” e “[...] deu filho menor **(um)** gato.”, mas o artigo foi empregado em outras duas situações: “**O** gato ganha botas” e “mentira **o** rei”. Nota-se a ausência de conectivos, como as conjunções e preposições, em várias ocasiões, uma vez que são inexistentes em LSB: “Papai morreu deu filho menor gato”, mas é empregado em: “ganha botas **e** fala rei”. Em LSB, a concordância nominal se faz com base em componentes espaciais e não com mudanças na morfologia da palavra.

Isso acontece por ser comum aos sujeitos surdos apresentarem dificuldades nesse aspecto. Como na LSB, a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais, a flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os estudantes surdos. Os verbos estão flexionados, como em: “Papai morreu deu”. O texto apresentou dificuldade de transitividade verbal: “Papai morreu deu filho menor gato”. O verbo “dar” é bitransitivo, com transitividade direta para coisa e, para pessoa, indireta. Assim, há a necessidade de uso de uma preposição antes do termo “filho”, para marcar o objeto indireto. Na mesma temática, o texto apresentou o verbo “casar” que, no sentido de “unir-se”, é pronominal e transitivo indireto, ou seja, “casar-se com”, sem o pronome e a preposição (“casar amigo”). No trecho “princesa ajuda”, o verbo “ajudar” está posposto ao seu complemento “princesa”. No caso, para dar sentido ao período, esse verbo deveria ser o principal do verbo “querer” (auxiliar): “Queria ajudar”. Também houve omissão de verbos de ligação, por inexistirem em LSB (“Gato **(é)** esperto”), apesar de ter sido registrado em “rei **é** importante”. Segue versão digitada da produção textual

referente às respostas da segunda questão (parte a) da atividade 1, pelo informante S4 (FIGURA 44).

Figura 44 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S4 (R.F.S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

2) Registre abaixo as respostas às perguntas:

a) Por que o pai, ao dividir a herança, deixou apenas o Gato ao filho mais novo?



Porque ajudar filho

b) Por que o Gato de Botas enviava presentes para o Rei e dizia que eram do Marquês de Carabás?



Porque gato esperto mostra rei é rico

Fonte: Pesquisador.

Questão 2 (parte a): As alternativas **A** e **B** exigem compreensão do texto estudado.

Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“Porque queria ajudar o filho.”
“Porque o gato é esperto e queria mostrar ao rei que era rico.”

A aluna respondeu ao que estava proposto no enunciado da questão. Não houve registro do ponto final nas orações afirmativas. Geralmente, o sujeito surdo apresenta dificuldade na incorporação da pontuação, por esta estar diretamente vinculada à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala etc.). Não ocorreu o uso do verbo de ligação para relacionar o sujeito ao predicativo (“gato (**é**) esperto”). Houve ausência do uso de artigo para introduzir os substantivos (personagens) na oração, como em “(**o**) gato esperto”. Notou-se a ausência de conectivos, como as conjunções e preposições, uma vez que estas são inexistentes em LSB, como em: “Porque gato esperto mostra rei é rico. Como na LSB a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais, a flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os estudantes surdos. Há uma tendência a que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, como em: “Porque **ajudar** filho”, ou com flexões inadequadas. Há omissão de verbo de ligação, por este inexistir em LSB: “Porque gato esperto (**e**) mostra (**ao**) rei (**que**) é rico”. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da segunda questão (parte b) da atividade 1, pelo informante S4 (FIGURA 45).

Figura 45 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S4 (R.F.S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha

Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@gmail.com.

- c) O Gato mandou o filho do moleiro tirar as roupas e fingir que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?



Porque quer rei ajuda é pensar homem rico.

- d) Quais foram os planos do Gato para transformar o rapaz no Marquês de Carabás?



Dar presente, mostra terra fala dele

Fonte: Pesquisador.

Questão 2 (parte b): As alternativas C e D exigem compreensão do texto estudado. Somente essa aluna respondeu ao que estava proposto no enunciado da questão.

Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“Porque queria que o rei ajudasse seu amigo e pensasse que (o homem/ele) era rico”.

Porque (o gato) queria que o rei ajudasse (o filho do moleiro) e pensasse que (o homem/ele) era rico”.

“Dar presente (ao rei), mostrar (que o amigo possui) terra e falar (bem) dele”.

A aluna respondeu ao que estava proposto no enunciado da questão. Seu texto apresentou ausência de artigo precedendo substantivo, como em: “quer (**o**) rei” e “pensar (**o**) homem”. Notou-se a ausência de conectivos, como as conjunções e preposições, uma vez que são inexistentes em LSB, como em: “Porque quer (**que**) rei ajuda é (**e**) pensar homem rico”. Nesse mesmo exemplo, percebeu-se a dificuldade na flexão verbal. Isso ocorre porque, na LSB, a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais. Logo, há uma tendência a que os verbos sejam escritos na forma infinitiva (“Dar presente”), ou com flexões inadequadas. Os complementos verbais não foram registrados, como em: “quer rei ajuda”, e não houve registro do ponto final nas orações afirmativas nem o uso do verbo de ligação para relacionar o sujeito ao predicativo, como em: “homem (**é**) rico”. Segue versão digitada da produção textual referente às respostas da terceira questão da atividade 1, pelo informante S4 (FIGURA 46).

Figura 46 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S4 (R.F.S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

2) O que aconteceria se:

a) O Gato não tivesse conseguido comer o gigante?



O gigante é mal dona terra.

b) O Rei descobrisse que, na verdade, o Marquês de Carabás era um rapaz pobre?





Não deixa princesa casar porque ele pobre.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5.º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Questão 3: As alternativas **A** e **B** exigem do aluno que formule uma nova possibilidade para os fatos ocorridos na história.

Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“O gigante é mal e seria o dono da Terra.”
 “Não deixaria a princesa casar porque ele era pobre.”

A aluna respondeu ao que estava proposto no enunciado da questão. Houve ausência de artigo precedendo substantivo, como em: “Não deixa (**a**) princesa casar porque ele pobre”, apesar de ter sido empregado em: “**O** gigante”. Notou-se a ausência de conectivos, como as conjunções e preposições, por estes serem inexistentes em LSB, como em: “O gigante é mal (**e**) dona (**da**) terra”. Como já informado, a flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os estudantes surdos, uma vez que, na LSB, a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais. Assim, há uma tendência a que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas, como em: “Não **deixa** princesa casar porque ele pobre.”. Não se utilizou verbo de ligação para relacionar o sujeito ao predicativo em: “ele (**seria**) pobre”, mas sua utilização se deu em: “gigante **é** mal”. Segue versão digitada da produção textual referente à resposta da questão da atividade 2, pelo informante S4 (FIGURA 47).

Figura 47 – Produção textual n.º 3 do informante S4 (R.F.S.): versão digitada



Escola Municipal Dona Vidinha
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais CEP:
 39403-245, Tel.: (38) 3229-3413, E-mail: sme.emdvp@gmail.com.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE 2

Fábula - o sapo e o boi

Assista ao vídeo com a fábula “O Sapo e o Boi” do livro Fábulas de Esopo compiladas por Russell Ash e Bernard Higon.

ASH, R; HIGTON, B.; Fábulas de Esopo. 7. ed. São Paulo, Cia das Letrinhas: 1996.



Video n.º 10 - <https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x77ZI>

1) Registre a moral da fábula, apresente o seu registro para os colegas e discuta as representações feitas.

O sapo quer igual boi, mais é ruim
 porque cada animal diferente tem.
 Final sapo morreu cupla sapo.

Fonte: Pesquisador.

Questão: Solicita à aluna o registro da moral da fábula.

Hipótese de interpretação do texto do aluno surdo:

“O sapo quer ser igual ao boi, mas isso é ruim porque cada animal tem sua diferença. No final, o sapo morreu por culpa dele mesmo.”

A aluna respondeu parcialmente ao que estava proposto no enunciado da questão. O texto apresentou incorreções na ortografia, por exemplo: “cupla”, em vez de “culpa”; “mais” em vez de “mas”. Supõe-se, nesse caso, a não memorização visual da ortografia dessas palavras. O texto apresentou tendência à omissão do artigo e preposições, como em: “(No) Final (o) sapo morreu (por) cupla (do) sapo”, apesar de, no início do texto, ocorrer um artigo: “O sapo”. Notou-se a presença de conjunções: “**mais** é ruim **porque** cada animal diferente tem”. A seguir, apresentamos o resultado dessa análise realizada.

2.2.4.1 Resultado da análise morfossintática e estrutural dos testes

Texto: “O gato de botas”

Questão 1 – Atividade 1: Solicita aos alunos que registrem em cinco partes a história assistida.

Resultado: Dos quatro alunos participantes da entrevista, apenas uma aluna respondeu ao que estava proposto no enunciado da questão (S4: R.F.S.).

Problema: Percentual significativo: 75% dos alunos não compreenderam o enunciado da questão, conforme Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Resposta dos alunos à questão 1 da atividade 1



Fonte: Pesquisador.

Questão 2 – Atividade 1: As alternativas A, B, C e D exigem compreensão do texto estudado.

Resultado: Somente uma aluna o compreendeu as alternativas **A**, **B**, **C** e **D** (S4: R.F.S.).

Questão 3 – Atividade 1: As alternativas **A** e **B** exigem do aluno a formulação de nova possibilidade para os fatos ocorridos na história.

Resultado: Somente uma aluna compreendeu a atividade (S4: R.F.S.).

Texto: “O sapo e o boi”

Questão – Atividade 2: Solicita ao aluno o registro da moral da fábula.

Resultado: Nenhum aluno alcançou o objetivo proposto na questão, conforme Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Resposta dos alunos à questão 1 da atividade 2



Fonte: Pesquisador.

2.2.4.1.1 Marcas da LSB encontradas nos textos

Durante a análise das atividades diagnósticas, pudemos perceber que, entre outras causas das dificuldades encontradas, está a interferência da LSB na escrita em LP. Isso é evidenciado na ausência de sinais de pontuação e de elementos gramaticais; dificuldades nas concordâncias nominal e verbal, na flexão verbal, na utilização do plural; troca de ordem das palavras na sentença; sentenças incompletas e sentenças com uso de tópico. No entanto, não encontramos, nas atividades diagnósticas, elementos de negação, pois, na LSB, a negação pode ocorrer após o verbo (QUADRO 15, a seguir). Esse Quadro (15) foi elaborado a partir da síntese das dificuldades na escrita dos alunos surdos, proposta por Fernandes (2007, p. 11-14), em que é considerada, além da falta de acesso a informações

auditivas que interferem nas produções escritas em LP dos sujeitos surdos, a presença de marcas de sua língua materna, LSB, no processo de elaboração discursiva.

Quadro 15 – Síntese das dificuldades na escrita dos alunos surdos informantes da pesquisa – fase diagnóstica

Aspectos da LP e conhecimentos envolvidos	Exemplos registrados
1. Ortografia: emprego de letras adequadas, em contextos fonéticos nos quais há mais de uma possibilidade de grafia	a) “abril”; b) “excilar”; c) “cupla”.
2. Acentuação: identificação da sílaba tônica.	a) “Boi do nível”; b) “sapo ver nivel boi corpo grande”; c) “sapo copiar corpo!”.
3. Pontuação	a) “Rei é filho um gato”; b) “Pai morreu”; c) “Gato Brincar”; d) “Gato quer princesa ajuda casar comigo”; e) “Gato esperto mentira o rei”; f) “oi Tudo bem a ele vaca olha e anda”.
4. Artigos: conhecimento de gênero das palavras (masculino/feminino)	a) “Por isso chuva no rio grande!”; b) “Boi do nivel, sapo ver nivel boi corpo grande, sapo copiar corpo!”; c) “Pai morreu”; d) “Gato Brincar”; e) “Gato esperto mentira o rei”.
5. Elementos de ligação (preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros)	a) “Pai presente deu 3 filhos um gato!”; b) “Boi do nivel, sapo ver nivel boi corpo grande, sapo copiar corpo!”.
6. Concordância nominal: conhecimento de gênero e número	a) “Ele ganha muito coisa”.
7. Concordância verbal	a) “Então rei ver pobre!”; b) “Boi do nivel, sapo ver nivel boi corpo grande, sapo copiar corpo!”; c) “Gato Brincar”; d) “Gato quer princesa ajuda casar comigo”; e) “Porque quer rei ajuda é pensar homem rico”.
8. Verbos de ligação	a) “Gato esperto mentira o rei”; b) “Porque gato esperto mostra rei é rico”; c) “O sapo quer igual boi, mais é ruim porque cada animal diferente tem”; d) “Gato feliz”.
9. Organização sintática: conhecimento da ordem convencional da LP, S-V-O	a) “Quase morreu gato no rio!”; b) “Boi do nivel, sapo ver nivel boi corpo grande, sapo copiar corpo!”; c) “Gato quer princesa ajuda casar comigo”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Fernandes (2007, p. 11-14).

Assim, os resultados das atividades diagnósticas realizadas pelos participantes desta pesquisa permitiram-nos identificar dificuldades morfofossintáticas na escrita da LP dos alunos surdos (QUADRO 15), em conformidade com a proposta de Fernandes (2007).

Após a categorização das dificuldades identificadas na escrita dos alunos surdos, na fase diagnóstica, realizamos uma análise quantitativa para identificar as dificuldades mais recorrentes nos textos. A Tabela 1, a seguir, apresenta-nos essas informações:

Tabela 1 – Análise das dificuldades na escrita da LP: fase diagnóstica

Aspectos da LP	Fase diagnóstica	
	n.º de ocorrências	% de ocorrências
Ortografia	25	23
Acentuação	6	5,5
Pontuação	22	20
Artigo	20	18,5
Elementos de ligação	7	6,5
Concordância nominal	2	2
Concordância verbal	13	12
Verbos de ligação	9	8
Organização sintática	4	4
Negação	0	0
TOTAL	108	100

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2018.

A Tabela 1 contém os dados percentuais de ocorrência de cada aspecto da LP considerado por Fernandes (2007). Por outro lado, ela permite-nos, também, afirmar que as dificuldades morfofossintáticas (uso inadequado/ausência de pontuação, artigo, elementos de ligação, concordância verbal e/ou nominal, verbo de ligação, organização sintática e negação) significaram um percentual de 71,5% (77 casos) dos dados do *corpus*. Os outros 28,5% (31 casos) referiram-se a casos ortográficos. Esses dados confirmam a necessidade de uma proposta de ensino voltada para esses casos de maior percentual de ocorrência nos textos dos alunos surdos investigados, ou seja, as dificuldades morfofossintáticas.

Além disso, considerando as características dos três estágios linguísticos referentes à apropriação da escrita da LP (IL) – conforme proposta de Brochado (2003, p. 308-310) –, ao observarmos produções escritas de indivíduos surdos fluentes na LSB (subseção 1.2) e seu caráter flexível, analisamos e agrupamos os participantes surdos desta pesquisa da seguinte maneira:

Interlúngua I (IL1): os alunos S1, S2 e S3.

Interlíngua II (IL2): o aluno S4.

Interlíngua III (IL3): nenhum dos sujeitos desta pesquisa enquadra-se nesse estágio de IL.

Argumentamos que os alunos surdos considerados nesta pesquisa apresentam dificuldades gramaticais (nível morfossintático), na construção de textos, advindas da interlíngua – um sistema linguístico intermediário entre a L1 e a L2, caracterizado pela interferência da L1 na L2 –, a qual contém elementos próprios das duas línguas: não é mais a L1 nem a L2, mas uma língua de transição entre a LN e a LAL, conforme Selinker (1972, p. 98).

Com o intuito de trabalhar essas marcas de L1 identificadas na escrita da LP pelos alunos surdos e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados, elaboramos uma proposta de ensino, que é apresentada a seguir, para o trabalho com essas dificuldades morfossintáticas.

CAPÍTULO 3

PROPOSTA DE ENSINO: A ESCRITA DA LP PARA ALUNOS SURDOS

No Capítulo 2, Procedimentos Metodológicos, realizamos a análise diagnóstica, com a finalidade de desenvolver nossa pesquisa e, também, cumprir uma das exigências previstas nas Diretrizes do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, que determina que a pesquisa desenvolvida seja interpretativa e interventiva e tenha como “[...] tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”¹⁷. Após descrever, analisar e comprovar a existência do problema hipotetizado, com base em observações oriundas das práticas diárias de sala de aula e estudar teorias pertinentes ao fenômeno linguístico em estudo (dificuldades morfossintáticas na escrita da LP), elaboramos, neste capítulo, uma proposta de ensino, com a finalidade de, também, cumprir mais uma exigência do curso, que é “[...] instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental, a fim de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.” (PROJETO PROFLETRAS, 2013, p. 7).

Portanto, discorreremos sobre o desenvolvimento da proposta de ensino pretendida para esta pesquisa e esperamos que esse processo interativo, por meio da *gamificação*, subsidie o trabalho do professor no que diz respeito às marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados nesta fase da pesquisa, prosseguimos com a proposta da pesquisa-ação, já delineada no início do capítulo 2, com vistas a trabalhar as dificuldades diagnosticadas, tendo como alvo a reflexão sobre a prática de ensino e os problemas nela encontrados.

Organizamos este capítulo em uma seção em que descrevemos a proposta de ensino, bem como os procedimentos empregados para desenvolvê-la. Inicialmente, apresentamos como as atividades foram elaboradas e, de forma respectiva, seus objetivos.

¹⁷ Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em Letras – Profletras. Disponível em: <www.cch.unimontes.br/profletras>. Acesso em: 3 mar. 2018.

3.1 Descrição da proposta de ensino

As atividades de ensino propostas foram fundamentadas nas abordagens teóricas selecionadas para esta pesquisa, descritas no capítulo 2. Assim, partindo do pressuposto de que as práticas bilíngues proporcionam a aprendizagem da LP escrita como L2 por pessoas surdas, de forma contextualizada e significativa, nossa proposta de ensino é constituída por uma oficina composta de sete atividades, estruturada da seguinte maneira:

Oficina – SÓ UM MINUTINHO

- Atividade 1 – Leitura do texto não verbal da obra “Só um minutinho”;
- Atividade 2 – Leitura e interpretação do texto por meio de fichas;
- Atividade 3 – Sequenciação do texto;
- Atividade 4 – Completar frases/uso de dicionário;
- Atividade 5 – Autoditado;
- Atividade 6 – Confecção de esqueleto;
- Atividade 7 – Texto: bilhete.

Aplicamos a **Oficina – SÓ UM MINUTINHO** aos alunos surdos. Apresentamos, a seguir, o desenvolvimento da oficina: as estratégias utilizadas, suas atividades e objetivos.

3.2 Desenvolvimento da proposta de ensino

As atividades propostas aqui para o trabalho com a escrita de LP como L2 para os informantes surdos da pesquisa são adaptações das atividades sugeridas por Quadros e Schmiedt (2006, p. 45-117), Fernandes (2007, p. 11-14) e também por Cardoso-Junior, Carvalho e Nascimento (2015, p. 3).

A escolha das atividades observou o fato de serem educativas, dinâmicas, gratuitas, de fácil acesso, não dependerem de efeitos auditivos e de possuírem as instruções disponíveis em suas interfaces.

As atividades foram expostas em LSB, para que adquirissem significado ao indivíduo surdo, entendendo a interação como requisito fundamental para o domínio de L2, contemplando um olhar sobre a abordagem comunicativa, utilizando a *gamificação* como recurso adicional e partindo do pressuposto de que

Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais (FERNANDES, 2006, p. 6).

De acordo com Koch e Elias (2016, p. 34), um texto se liga a diversos conhecimentos que são ativados pelo escritor no momento da produção: conhecimento de língua, de textos, de interação e do mundo. Assim, as atividades propostas foram sistematizadas e organizadas a partir da seguinte metodologia de ensino: o uso do texto para mediar o trabalho de aprendizagem da LP escrita pelo sujeito surdo (CARDOSO-JUNIOR; CARVALHO; NASCIMENTO, 2015, p. 3). Nessa perspectiva, a palavra descontextualizada não gera significado, fazendo-se necessário o trabalho com o texto, a fim de que se tenha acesso às seguintes informações:

- a) Contextualização do conhecimento: parte-se do ambiente/cenário, participantes, entorno cultural, a própria linguagem no contexto, conhecimentos prévios, ações/eventos comunicativos e categorias sociais e culturalmente compartilhadas na visão da pessoa surda;
- b) Estudo do texto: estudo de gêneros textuais/discursivos a partir da função social, aspectos linguísticos, relevância social, processo de compreensão e interpretação textual;
- c) Vocabulário viso-verbal: mobilização dos conhecimentos linguísticos, textual e enciclopédico a partir das experiências baseadas em expressões, movimentos, formas, cores e vibrações, e com todas essas características atuando juntas num determinado espaço e momento em uma relação entre imagem-palavra-texto;
- d) Produção textual escrita: ocorre a partir da mobilização dos conhecimentos enciclopédico, linguístico e textual. (CARDOSO-JUNIOR; CARVALHO; NASCIMENTO, 2015, p. 3).

Na realização da oficina, o professor utilizou a estratégia de entregar, na forma impressa, as orientações de cada atividade e atribuir pontos, na disciplina de LP, às respostas corretas dos alunos às perguntas por ele elaboradas.

Ao final de cada atividade dessa oficina, a pontuação dos participantes foi anotada num placar móvel que ficou afixado na parede da sala. Um placar grande e visível a todos, como garantia da fidelidade dos pontos conquistados pelos participantes da oficina (FIGURA 48).

Figura 48 – Placar

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5	Atividade 6	Atividade 7
S1							
S2							
S3							
S4							

Fonte: Elaborada pela própria autora, 2018.

Apesar de o placar (FIGURA 48) conter as abreviaturas “S1, S2, S3, S4”, destacamos que, no placar real, foram utilizados os nomes dos participantes. Assim, foi sistematizada e executada a oficina:

Oficina – SÓ UM MINUTINHO

Pretendemos, com essa oficina, identificar o tipo de gênero textual; compreender a sequência da história; interpretar e recontar a história em LSB e LP; identificar informações explícitas de uma história; aumentar e diversificar o vocabulário na escrita de LP; elaborar um bilhete; escrever palavras a partir das figuras (autoditado); desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; trabalhar em grupo; respeitar a opinião dos demais. O livro “Só um Minutinho” apresenta um conto que narra a história de uma avó que, no dia do aniversário, recebeu a visita da morte. Ressaltam-se, durante todo o texto, a calma e o domínio emocional da personagem que, com ideias brilhantes, manteve a morte ocupada enquanto preparou um banquete e, ainda, teve a morte como convidada. Dessa forma, a avó acabou garantindo a comemoração do seu próximo aniversário. Essa atividade teve a duração de 6 aulas, cada uma com 50 minutos.

No primeiro dia, houve a leitura do texto não verbal, realizada em LSB, para atingir a compreensão do texto verbal. Com perguntas mediadas pela professora, os alunos estabeleceram uma relação entre a imagem e o texto escrito. Ao fazer a exploração oral da capa do livro, em LSB, a professora abordou a ilustração; o suporte (livro); o gênero (história); o autor; a editora; perguntou aos alunos de que achavam que a história iria tratar; quem eles acreditavam que seriam os personagens; se devia se tratar de uma história infantil e por quê etc. (Atividade 1: contextualização do conhecimento), conforme a Figura 49:

Figura 49 – Atividade 1 da Oficina “Só um minutinho”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira

Local: Escola Municipal Dona Vidinha Pires – Montes Claros/2018

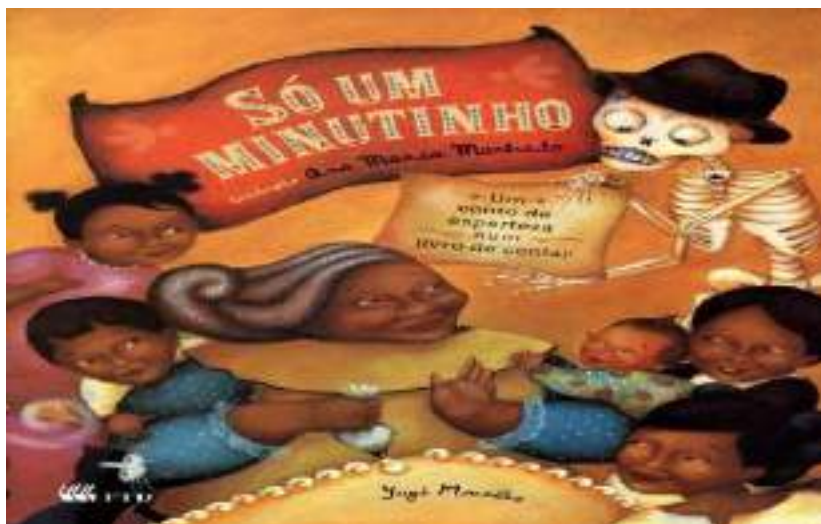
Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno (a): _____ **Ano de escolaridade** _____

OFICINA - SÓ UM MINUTINHO

ATIVIDADE 1: Leitura do texto não verbal

1. Observe a capa do livro “Só um minutinho”, abaixo.



Fonte: Disponível em: <<https://palavraporpalavra1234.wordpress.com/so-um-minuto/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Agora, estabelecendo uma relação entre a imagem e o texto escrito na capa do livro, responda em LSB às seguintes questões:

- Qual é o nome da história?
- Qual o nome da autora do livro?
- Qual o gênero textual que o texto traz?
- Qual o nome da editora que produziu o livro?
- Quem traduziu a história?
- Do que trata a história?
- Como você acha que termina a história?

A cada resposta certa, você ganhará 1 (um) ponto. A pontuação será anotada por você, no placar móvel que ficará afixado na parede da sala até o final da oficina.

Quanto aos elementos de jogos utilizados durante a atividade 1, foram considerados:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.
- Mecânica: Desafios, competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, pontos, *ranking* e missão.

Em seguida, os alunos folhearam e leram o livro, e foi perguntado se a história se tratava do que, inicialmente, imaginaram. Então, a professora contou a história em LSB e perguntou sobre as características do gênero (Atividade 2: estudo do texto), cujas respostas também foram em LSB. Na sequência, cada aluno sorteou uma pergunta (fichas de 1 a 6), respondendo-a em LSB, conforme a Figura 50.

Figura 50 – Atividade 2 da Oficina “Só um minutinho”

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS Pesquisa: <i>Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos</i> Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira Local: Escola Municipal Dona Vidinha Pires – Montes Claros/2018 Disciplina: Língua Portuguesa Aluno (a): _____ Ano de escolaridade _____ OFICINA - SÓ UM MINUTINHO ATIVIDADE 2: Leitura e interpretação do texto por meio de fichas Baseando-se na história “Só um minutinho”, sorteie uma pergunta sobre o texto (fichas de 1 a 6) e responda em LSB. 1) Por qual motivo o Sr. Esqueleto queria que a Vovó Carocha fosse embora com ele? 2) Qual a razão de Vovó Carocha pedir sempre mais um minutinho para o Sr. Esqueleto? 3) Para onde o Sr. Esqueleto queria levar a Vovó? 4) Qual a causa da perda de paciência do Sr. Esqueleto para com a Vovó Carocha? 5) Quem era o Sr. Esqueleto? 6) Por qual motivo o Sr. Esqueleto desistiu de levar a Vovó Carocha embora? A cada resposta certa, você ganhará 1 (um) ponto. A pontuação será anotada por você, no placar móvel que ficará afixado na parede da sala até o final da oficina.

As 6 (seis) perguntas contemplaram a leitura e a interpretação do texto. Posteriormente, cada aluno transcreveu sua resposta para a modalidade escrita da LP. Ressaltamos que tanto a professora quanto a intérprete da sala deram suporte durante essa atividade. Quem respondeu corretamente ganhou 1 (um) ponto.

Os elementos de jogos utilizados durante a atividade 2:

- Dinâmica: Emoções, narrativas e progressão.
- Mecânica: Desafios, competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, níveis, pontos, ranking e missão.

Após a atividade 2, cada aluno recebeu 10 (dez) fichas correspondentes às tarefas realizadas pela vovó, para colocá-las em sequência, de acordo com o texto (Atividade 3: estudo do texto) – Figura 51. As fichas continham, cada uma, uma tarefa realizada pela vovó, (por exemplo, casa varrida, bules de chá, pilhas de tortilhas, frutas para uma salada, queijos derretidos, panelas de comida, pinhatas cheias de balas, pratos de comida, netos lindos e Senhor Esqueleto), e deveriam ser ordenadas. Cada resposta certa teria valor de 1 (um) ponto.

Elementos de jogos utilizados durante a atividade 3:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.
- Mecânica: Desafios, cooperação e competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Figura 51 – Atividade 3 da Oficina “Só um minutinho”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira

Local: Escola Municipal Dona Vidinha Pires – Montes Claros/2018

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno (a): _____ **Ano de escolaridade** _____

OFICINA - SÓ UM MINUTINHO

ATIVIDADE 3 – Sequenciação do texto

Você receberá as 10 (dez) fichas abaixo, correspondentes às tarefas realizadas pela vovó, conforme a história “Só um minutinho”.

CASA VARRIDA
BULES DE CHÁ
PILHAS DE TORTILHAS
FRUTAS PARA UMA SALADA
QUEIJOS DERRETIDOS
PANELAS DE COMIDA
PINHATAS CHEIAS DE BALAS
PRATOS DE COMIDA
NETOS LINDOS
SENHOR ESQUELETO

Em seguida, você deverá colocá-las em sequência, de acordo com o texto.

Ex.: no primeiro minutinho: casa varrida.

A cada resposta certa, você ganhará 1 (um) ponto. A pontuação será anotada por você, no placar móvel que ficará afixado na parede da sala até o final da oficina.

No segundo dia, houve um sorteio de frases lacunadas. Para tanto, cada aluno sorteou três frases que deveriam completar com a palavra correta (Atividade 4: vocabulário viso-verbal). As frases estavam contidas em fichas grandes, numeradas de 1 a 12. A Figura 52 apresenta as frases utilizadas na atividade.

Figura 52 – Atividade 4 da Oficina “Só um minutinho”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira

Local: Escola Municipal Dona Vidinha Pires – Montes Claros/2018

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno (a): _____ **Ano de escolaridade** _____

OFICINA - SÓ UM MINUTINHO

ATIVIDADE 4 – Completar frases/Usos de dicionário

Sorteie três fichas e complete as frases desta ficha com a palavra correta, baseando-se na história “Só um minutinho”. A cada resposta certa, você ganhará 2 (dois) pontos, se conseguir escrevê-la corretamente, e 1 (um) ponto, se responder, mas escrever a palavra com alguma incorreção.

A pontuação será anotada por você, no placar móvel que ficará afixado na parede da sala até o final da oficina. É permitido consultar o dicionário impresso trilingue (LSB, LP e Inglês), o dicionário *online* de LSB/LP Acesso Brasil e a ilustração da página 22 do livro “Só um minutinho”.

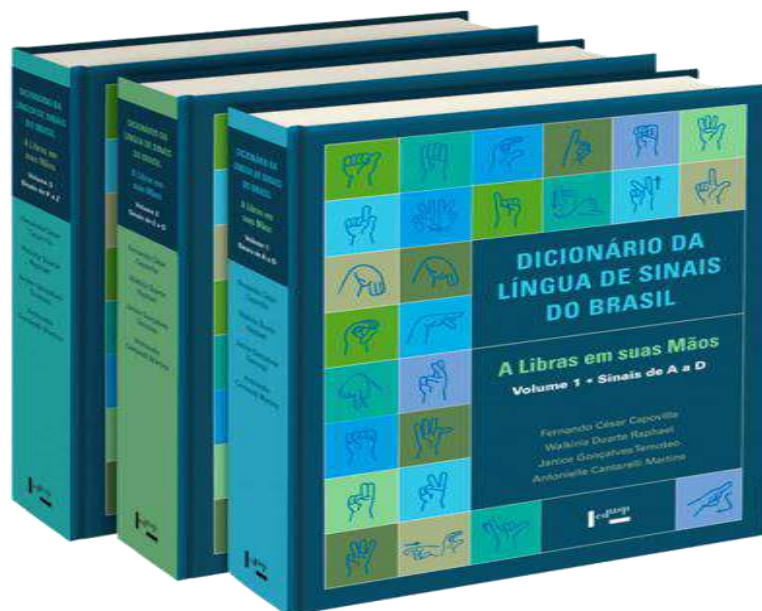
- 1) Vovó fez dois bules de chá de...;
- 2) Para varrer a casa a vovó usou uma...;
- 3) Para fazer as tortilhas, vovó gastou 3 quilos de...;
- 4) As frutas que vovó fatiou eram para fazer uma...;
- 5) A vovó arrumou oito pratos de comida na...;
- 6) O esqueleto chegou à casa da vovó pela... (parte do dia);
- 7) A cor do cabelo do neto que carrega o bebê é...;
- 8) Um dos netinhos da vovó carrega um bichinho chamado...;
- 9) A cor do vestido de quem está de mãos dadas com a menina de blusa amarela e calça marrom é...;
- 10) A menina que está conversando com a vovó está com uma blusa de cor...;
- 11) O Sr. Esqueleto usa um ... na cabeça;
- 12) O Sr. Esqueleto usa no braço esquerdo um....

A pontuação será anotada por você, no placar móvel que ficará afixado na parede da sala até o final da oficina.

Ganhou 2 pontos quem conseguiu escrever corretamente, e 1 ponto quem respondeu, mas escreveu a palavra com alguma incorreção. Os alunos puderam consultar o dicionário impresso trilingue (LSB, LP e Inglês).

O dicionário impresso trilingue (LSB, LP e Inglês) apresenta os verbetes nas três línguas, seguidos do sinal correspondente em LSB e da SW. Ele permite consultas por ordem alfabética em LP. Os sinais de Libras têm entradas lexicais individuais, traz os verbetes correspondentes ao sinal em português e inglês, a definição do significado do sinal e dos verbetes, ilustrações e a descrição detalhada da forma do sinal, além de exemplos ilustrativos do uso apropriado do verbete (FIGURA 53).

Figura 53 – Dicionário trilingue



Fonte: Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/edusp-lanca-nova>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Esse dicionário traz, ainda, a soletração digital em Libras, por meio da fonte Capovilla-Raphael, permitindo que uma pessoa surda possa analisar a composição das palavras escritas e convertê-las para letras em formas de mão. Há, também, o registro de sinais diferentes utilizados em Estados diferentes, e um mesmo sinal que pode ser usado em diversos Estados brasileiros. Com o uso desse dicionário, pode-se aumentar e diversificar o vocabulário na escrita de LP e elaborar textos. Nessa atividade, os alunos puderam consultar, também, o dicionário *online* de LSB/LP Acesso Brasil (FIGURA 54) e a ilustração da página 22 do livro.

Figura 54 – Dicionário online de LSB/LP



Fonte: Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Esse dicionário permite consultas por ordem alfabética, por assunto, mão, e realiza buscas por palavras-chave em LP. Ele mostra a definição da palavra, a classe gramatical, exemplo de sua aplicação, em LP e vídeo com o sinal em LSB e detalhe da mão. Com o uso do dicionário, pode-se aumentar e diversificar o vocabulário na escrita de LP; aprender a usar um dicionário; ordem alfabética e elaborar textos.

Durante a atividade 4 foram considerados os seguintes elementos de jogos:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.
- Mecânica: Desafios, cooperação e competição, aquisição de recursos, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, ranking e missão.

No terceiro dia, os alunos escreveram palavras a partir das figuras/ilustrações (autoditado) do livro que o professor apresentou (Atividade 5: vocabulário viso-verbal) – Figura 55.

Figura 55 – Atividade 5 da Oficina “Só um minutinho”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira

Local: Escola Municipal Dona Vidinha Pires – Montes Claros/2018

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno (a): _____ **Ano de escolaridade** _____

OFICINA - SÓ UM MINUTINHO

ATIVIDADE 5: Autoditado

Escreva o nome das figuras/ilustrações (autoditado) abaixo das imagens, conforme a história “Só um minutinho”. A cada resposta certa, você ganhará 2 (dois) pontos, se conseguir escrever corretamente, e 1 (um) ponto, se responder, mas escrever a palavra com alguma incorreção. A pontuação será anotada por você, no placar móvel que ficará afixado na parede da sala até o final da oficina e no placar disponibilizado na atividade 1.

É permitido consultar o aplicativo *Hand Talk*, que traduz automaticamente texto e áudio da LP para LSB; possui dicionário *online* da LP para a LSB e dispõe de videoaulas na LSB.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Fonte: Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/laysebernardo/s-um-minutinho> >. Acesso em: 10 mar. 2018.

Ganhou 2 pontos quem conseguiu escrever corretamente, e 1 ponto quem respondeu, mas escreveu a palavra com alguma incorreção. Na realização dessa atividade, os alunos puderam consultar o aplicativo *Hand Talk* (FIGURA 56), que traduz automaticamente texto e áudio da LP para LSB; possui dicionário *online* da LP para a LSB e dispõe de videoaulas na LSB. Por intermédio do uso desse aplicativo, pode-se aumentar e diversificar o vocabulário na escrita de LP e elaborar textos.

Figura 56 – Aplicativo *Hand Talk*



Fonte: Disponível em: <<https://www.handtalk.me/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Quanto aos elementos de jogos utilizados durante a atividade 5:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.
- Mecânica: Desafios, cooperação e competição, aquisição de recursos, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Em seguida, os alunos montaram a figura de um esqueleto (Atividade 6: Produção visual), conforme as orientações contidas na Figura 57.

Figura 57 – Atividade 6 da Oficina “Só um minutinho”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira

Local: Escola Municipal Dona Vidinha Pires – Montes Claros/2018

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno (a): _____ **Ano de escolaridade** _____

OFICINA - SÓ UM MINUTINHO

ATIVIDADE 6: Confecção de esqueleto

Você está recebendo a figura de um esqueleto. Recorte suas partes nas linhas tracejadas e, depois, monte a figura do esqueleto, conforme a história “Só um minutinho”. Junte as partes com grampos bailarina. Pronto! Você já pode brincar com seu esqueleto.]



Fonte: Disponível em: <<http://amigasdaedu.blogspot.com/2011/07/sistema-esqueletico-e-molde-para-montar.html/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Elementos de jogos utilizados na atividade 6:

- Dinâmica: Restrições, emoções e progressão.
- Mecânica: Desafios, cooperação e competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Após a confecção do esqueleto, os alunos escreveram um texto (Atividade 7: produção textual escrita), seguindo as instruções abordadas em sala de aula, as quais estão contidas na Figura 58. Observando o texto da página 31 do livro, trabalharam-se oralmente (LSB): tipo de texto (bilhete); características de um bilhete etc.

Em seguida, os alunos criaram um bilhete em agradecimento ao Senhor Esqueleto por ele ter deixado a vovó Carocha mais um pouquinho com seus netinhos.

Durante a atividade 7 foram considerados os seguintes elementos de jogos:

- Dinâmica: Restrições, emoções, narrativas e progressão.
- Mecânica: Desafios, competição, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- Componente: Conquistas, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Figura 58 – Atividade 7 da Oficina “Só um minutinho”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira

Local: Escola Municipal Dona Vidinha Pires – Montes Claros/2018

Disciplina: Língua Portuguesa

Aluno (a): _____ **Ano de escolaridade** _____

OFICINA - SÓ UM MINUTINHO

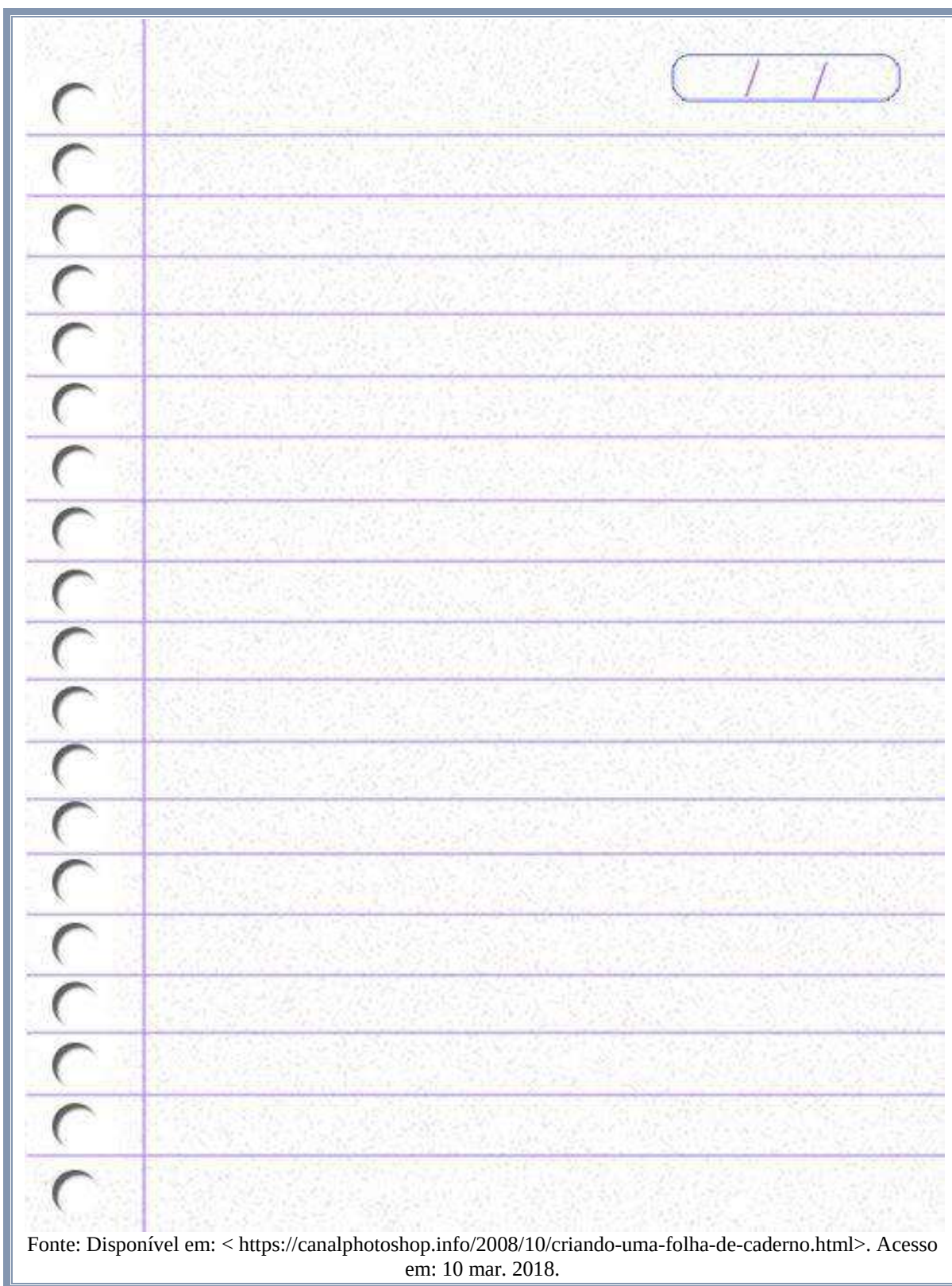
ATIVIDADE 7: Texto - bilhete.

Leia e observe a estrutura do bilhete que o Sr. Esqueleto deixou para vovó Carocha na história “Só um minutinho”, na figura abaixo.



Fonte: Disponível em: <<http://educandocomsimplicidade.blogspot.com/2012/06/atividade-de-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Agora, você deverá criar um bilhete em agradecimento ao Sr. Esqueleto por ele ter deixado a vovó Carocha mais um pouquinho com seus netinhos.



Fonte: Disponível em: < <https://canalphotoshop.info/2008/10/criando-uma-folha-de-caderno.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Nessa Oficina “Só um minutinho”, utilizamos como recursos os seguintes materiais: livro, computador, *Internet*, dicionário impresso trilingue (LSB, LP e Inglês),

cartolinas, pincel atômico, fita adesiva, folhas xerografadas, dicionário *online* de LSB/LP Acesso Brasil, aplicativo *Hand Talk* e fichas com ilustrações.

Quanto aos elementos de jogos utilizados durante a oficina, foram considerados:

- **Dinâmica:** Restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão.
- **Mecânica:** Desafios, cooperação e competição, aquisição de recursos, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória.
- **Componente:** Conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, *ranking* e missão.

Cada atividade *gamificada* contida na oficina foi avaliada tanto pedagógica quanto tecnicamente, por meio das categorias propostas por Savi, Wangenheim, Ulbricht, Vanzin (2010, p. 8), abordadas no Capítulo 1. Apresentamos o próximo capítulo que trata da descrição, análise da proposta de ensino e resultados.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO, ANÁLISE DA PROPOSTA DE ENSINO E RESULTADOS

Neste capítulo, descrevemos e analisamos o desenvolvimento da proposta de ensino, a fim de verificarmos a sua eficácia, particularmente no que se refere à oficina. Em seguida, e a partir dessa análise, são apresentados os resultados alcançados. Para finalizar, apresentamos a avaliação da pesquisa pelos sujeitos surdos, desde a identificação do problema, fase diagnóstica, até a proposta de ensino (execução da oficina).

4.1 Descrição, análise da proposta e resultados

Aqui, apresentamos e analisamos os resultados de nossa proposta de ensino, avaliando todo o processo. Os textos escritos em LP, elaborados por sujeitos surdos, apesar de apresentarem uso indevido de normas gramaticais em sua construção, mostraram-se coesos, com base nas características da escrita dos surdos, propostas por Fernandes (2007, p. 11-14), conforme Quadro 4, em que se consideram essas propostas como um dos elementos fundamentais para a transmissão da mensagem escrita.

A Oficina “Só um minutinho” foi executada pelos 4 (quatro) indivíduos surdos, em dias e horários diferentes, pois, além de estudarem em anos de escolaridade diferentes, três dos quatro informantes não aceitaram realizar as atividades na escola. Exigiram que as atividades fossem aplicadas na casa deles. Ao interrogar o motivo, só responderam: “Não. Aqui não. Casa”. Essa foi a decisão deles, que foi respeitada pela pesquisadora. Somente S1 (F.M.S.C.) realizou todas as atividades na escola. A seguir, seguem dias e horários de aplicação das atividades:

- a) S1 (F.M.S.C.) – realizou as atividades de 1 a 3, no dia 5 de novembro de 2018; a atividade 4, no dia 6 de novembro, e as atividades de 5 a 7, no dia 7 de novembro de 2018, na própria escola, no horário das 9h às 10h40.

- b) S2 (J.L.S.R.) – realizou as atividades de 1 a 3, no dia 8 de novembro de 2018; a atividade 4, no dia 9 de novembro, e as atividades de 5 a 7, no dia 12 de novembro de 2018, em casa, no horário das 9h às 10h40.
- c) S3 (M.L.F.) – realizou as atividades de 1 a 3, no dia 5 de novembro de 2018; a atividade 4, no dia 6 de novembro, e as atividades de 5 a 7, no dia 7 de novembro de 2018, em casa, no horário das 15h às 16h40.
- d) S4 (R.F.S.) – realizou as atividades de 1 a 3, no dia 8 de novembro de 2018; a atividade 4, no dia 9 de novembro, e as atividades de 5 a 7, no dia 12 de novembro de 2018, em casa, no horário das 15h às 16h40.

Antes de iniciarmos as atividades, discorremos sobre o papel fundamental que tanto a LSB quanto a LP escrita desempenham nas práticas sociais nas quais se insere o indivíduo surdo brasileiro, já que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da LP” (BRASIL, 2002, p. 1).

Também discutimos sobre a importância da escrita em LP para a pessoa surda, pois, com a escrita, o indivíduo surdo tem acesso à língua majoritária de sua comunidade, o que lhe proporciona a interação com sujeitos ouvintes não utentes da LSB, abordando, ainda, como é indispensável a aquisição de uma LS (L1) para que o indivíduo surdo aprenda a escrita de uma L2.

ATIVIDADE 1: Leitura do texto não verbal

Realizamos a leitura do texto não verbal, em LSB, para atingir a compreensão do texto verbal. Fizemos algumas perguntas com o intuito de o aluno estabelecer uma relação entre a imagem e o texto escrito. Ao fazermos a exploração oral da capa do livro, em LSB, abordamos a ilustração; o suporte (livro); o gênero (história); o autor; a editora; perguntamos do que achavam que a história iria tratar; quem eles acreditavam que seriam os personagens; se devia se tratar de uma história infantil e por quê etc.

Observamos que todos conseguiram identificar o título do livro. Ninguém reconheceu o gênero textual; S1 (F.M.S.C.) e S4 (R.F.S.) conseguiram identificar o nome do autor e da tradutora da história; somente S1 (F.M.S.C.) sabia o significado de editora; todos fizeram suposições lógicas a respeito do assunto da história e de seu possível final.

A exploração da capa do livro possibilitou que os alunos descobrissem que a história do livro foi escrita por um autor, foi ilustrada, revisada e diagramada, antes de chegar às suas mãos. Foi uma estratégia utilizada para que os alunos observassem elementos importantes para a compreensão do texto.

ATIVIDADE 2: Leitura e interpretação do texto através de fichas

Contamos a história em LSB e perguntamos sobre as características do gênero (Atividade 2: estudo do texto). Na sequência, cada aluno sorteou uma pergunta (fichas de 1 a 6) e respondeu em LSB, para que fossem trabalhadas leitura e interpretação do texto. As questões foram lidas com os alunos para que suas dúvidas pudessem ser esclarecidas. Quem respondeu corretamente ganhou 1 (um) ponto, para cada resposta correta. Após a realização da atividade, a pontuação dos participantes foi anotada no placar móvel que ficou afixado na parede da sala.

Na realização dessa atividade, o aluno S1 (F.M.S.C.) sorteou a questão 4; S2 (J.L.S.R.) sorteou a questão 1; S3 (M.L.F.) sorteou a questão 5; S4 (R.F.S.) sorteou a questão 3. Todos os alunos responderam corretamente suas respectivas questões; dessa maneira, como cada resposta certa valia 1 (um) ponto, todos os alunos registraram 1 (um) ponto no placar móvel.

O fato de terem respondido corretamente as perguntas que sortearam demonstrou compreensão do que o autor pretendeu transmitir. Esse tipo de atividade, voltado para a interpretação, é necessário em sala de aula, pois colabora para a compreensão das partes que compõem o texto.

ATIVIDADE 3: Sequenciação do texto

Cada aluno recebeu 10 (dez) fichas correspondentes às tarefas realizadas pela vovó, para colocá-las em sequência, de acordo com o texto – Exemplo: 1º minutinho: casa varrida. Nas fichas, constavam as seguintes expressões: casa varrida, bules de chá, pilhas de tortilhas, frutas para uma salada, queijos derretidos, panelas de comida, pinhatas cheias de balas, pratos de comida, netos lindos e Senhor Esqueleto. Cada resposta certa valeu 1 (um) ponto. Durante a atividade, a pontuação dos participantes foi anotada num

placar móvel que ficou afixado na parede da sala. Após as explicações, procederam à resolução das atividades propostas.

Na realização dessas atividades, S1 (F.M.S.C.), S2 (J.L.S.R.), S3 (M.L.F.) e S4 (R.F.S.) colocaram as 10 (dez) fichas correspondentes às tarefas realizadas pela vovó em sequência, de acordo com o texto. Observamos que, embora a história mostre essas tarefas numeradas, os alunos consideraram que a ficha que continha a expressão “SENHOR ESQUELETO” seria a primeira devido ao fato de ele chegar à casa da vovó antes da realização das tarefas. Em razão desse argumento, consideramos a sequência correta. Além disso, todos os alunos seguiram essa mesma lógica. Ressaltamos o fato de S4, numa primeira tentativa, sem contato com o livro, ter realizado uma dada sequenciação, mas, posteriormente, durante avaliação da atividade, solicitou a oportunidade de reelaborar a mesma, pois detectou um erro. Como cada resposta certa valia 1 (um) ponto, cada aluno registrou 10 (dez) pontos no placar móvel.

Registramos que a utilização de texto embaralhado é uma estratégia que contribui para a estruturação do texto de forma que o aluno reflita sobre os elementos responsáveis pela coesão dos parágrafos e pela construção do sentido do texto, organizando-o de forma coerente e coesa.

ATIVIDADE 4: Completar frases/uso de dicionário

Cada aluno sorteou três frases contidas em fichas, para completar com a palavra correta. Ganhou 2 pontos quem conseguiu escrever corretamente, e 1 ponto quem respondeu, mas escreveu a palavra com alguma incorreção. Após a atividade, a pontuação de todos os participantes foi anotada num placar móvel que ficou afixado na parede da sala. Os alunos puderam consultar o dicionário impresso trilingue (LSB, LP e Inglês), conforme Figura 50. Puderam consultar, também, o dicionário *online* de LSB/LP Acesso Brasil e a ilustração da página 22 do livro. Ao fim da explicação, procederam à resolução das atividades propostas.

Explicamos que dicionário é o livro que registra um conjunto de palavras organizadas alfabeticamente e que, além de mostrar como são escritas as palavras, traz o seu significado e algumas informações gramaticais. Solicitamos que colocassem as palavras “girafa”, “coruja” e “menino” em ordem alfabética. Depois, pedimos para observarem que as palavras “goiaba”, “girafa” e “garrafa” começam com a mesma letra.

Apesar disso, elas também poderiam ser colocadas em ordem alfabética. Para isso, devem ser observadas as demais letras da palavra. Em seguida, colocaram essas palavras na ordem alfabética e consultaram-nas no dicionário impresso trilingue.

Somente S1 (F.M.S.C.) conseguiu escrever todas as palavras corretamente e sem consulta, tendo os demais participantes utilizado o dicionário para auxiliá-los. Além disso, S3 (M.L.F.) solicitou a soletração (datilologia), em alguns casos.

Destacamos que a estratégia de uso do dicionário contribui para o aprimoramento do vocabulário (novo repertório lexical) e de questões ortográficas, semânticas, morfológicas, estilísticas. Além disso, essa atividade permitiu o uso de TA, ao disponibilizar o dicionário bilíngue *online* para surdos.

ATIVIDADE 5: Autoditado

Para a realização dessa atividade, solicitamos aos alunos a escrita do nome das figuras/ilustrações constantes na folha avulsa recebida (autoditado), conforme a história “Só um minutinho”. O aluno que conseguiu escrever corretamente o nome da figura/ilustração ganhou 2 pontos, e 1 ponto quem respondeu, mas escreveu a palavra com alguma incorreção. Cada aluno anotou os pontos no placar móvel que ficou afixado na parede da sala até o final da oficina. Foi permitida a consulta ao aplicativo *Hand Talk*, que traduz automaticamente texto e áudio da LP para LSB, possui dicionário *online* da LP para a LSB e dispõe de videoaulas na LSB. Todos os alunos utilizaram essa TA, o que supomos ter contribuído para a ampliação do seu vocabulário.

ATIVIDADE 6: Confecção de esqueleto

Solicitamos aos alunos o recorte da figura do esqueleto, personagem da história “Só um minutinho”, nas linhas tracejadas constantes na folha avulsa recebida e, depois, a junção das partes do esqueleto com grampos bailarina.

Todos montaram o esqueleto tranquilamente, sorriram e riram várias vezes durante a atividade. Esse tipo de estratégia, o uso de imagens, auxilia no desenvolvimento da competência textual, tendo em vista que, desde a infância, utilizamos leituras visuais.

ATIVIDADE 7: Texto – bilhete.

Nessa atividade, explicamos aos alunos que bilhete é uma mensagem curta e objetiva e aproveitamos para discutir sobre o papel social da escrita.

Solicitamos deles que lessem e observassem a estrutura do bilhete que o Sr. Esqueleto deixou para vovó Carocha na história “Só um minutinho”. A seguir, iniciamos uma conversa orientada sobre as características e estrutura do gênero textual bilhete, por meio da interpretação do bilhete deixado pelo Sr. Esqueleto.

Então, orientamos que criassem um bilhete em agradecimento ao Sr. Esqueleto por ele ter deixado a vovó Carocha mais um pouquinho com seus netinhos.

Ao analisarmos os bilhetes da atividade 7, subsidiados pelas dificuldades na escrita de alunos surdos, sintetizadas por Fernandes (2007, p. 11-14), conforme subseção 2.2.4, percebemos que:

- a) **Quanto ao conhecimento do gênero discursivo estudado:** S1 (F.M.S.C.) atendeu ao comando da atividade. Compreendeu que o bilhete é um texto curto e objetivo, utilizou local e data, mencionou o destinatário (mesmo que no meio do texto), despediu-se e assinou; S2 (J.L.S.R.) compreendeu a estrutura do gênero bilhete. Ele datou o texto, colocou o local, usou o vocativo “Sr. Esqueleto” (destinatário), cumprimentou, escreveu um texto curto e objetivo, assinou o nome dele (como o remetente), mas não utilizou nenhum termo que indicasse despedida; S3 (M.L.F.) compreendeu a estrutura do gênero bilhete, uma vez que datou o texto, colocou o local, usou o vocativo “Sr. Esqueleto” (destinatário), fez um cumprimento “bom dia”, utilizou um termo que indica despedida (“tchau”) e assinou o nome dele (como o remetente). Seu texto foi curto e objetivo; S4 (R.F.S.) compreendeu a estrutura do gênero estudado/solicitado: fez uso de local e data, introduziu o texto com um cumprimento, despediu, assinou e usou o vocativo para definir o destinatário.
- b) **Quanto ao sentido:** o texto de S1 (F.M.S.C.) apresenta sentido, comenta sobre as tarefas realizadas pela vovó para dissuadir o Sr. Esqueleto do intuito de levá-la e menciona sobre o Sr. Esqueleto haver gostado das guloseimas que a vovó preparou; o texto de S2 (J.L.S.R.) conseguiu passar a mensagem: agradecer ao Sr. Esqueleto por não ter levado a vovó

Carocha; o texto de S3 (M.L.F.) é coerente e atendeu ao propósito comunicativo: agradecimento ao Sr. Esqueleto por ter deixado a vovó Carocha um tempo maior com seus netinhos; o texto de S4 (R.F.S.) atendeu ao propósito comunicativo: agradecimento ao Sr. Esqueleto por ter deixado a vovó Carocha comemorar seu aniversário com os netinhos.

- c) **Quanto à ortografia e às regras de acentuação gráfica:** no texto de S1 (F.M.S.C.), os vocábulos “você”, “não”, “vovó”, “osso”, “criança”, “vassoura” e “homem” foram registrados conforme a ortografia da LP, inclusive com seus sinais diacríticos e dígrafos. Supõe-se que isso ocorreu pela frequência de exposição visual (memória visual) à ortografia dessas palavras pelo aluno, o que não ocorreu com as palavras “cebola”, que foi grafada com “s” e “comigo” como “comingo”. As palavras “família” “delícia” não foram acentuadas. Essa dificuldade em proceder à acentuação ocorre por exigir a consciência sonora das palavras; no texto de S2 (J.L.S.R.), os vocábulos “senhor”, “esqueleto”, “você”, “não” e “vovó” foram registrados conforme a ortografia da LP, inclusive com seus sinais diacríticos. Supõe-se que isso ocorreu pela frequência de exposição visual (memória visual) à ortografia dessas palavras pelo aluno. O verbo ficar foi escrito corretamente no infinitivo, uma vez que, na LSB, a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais. O verbo “deixar” foi escrito como “decha”, ou seja, houve apagamento do “r” em posição de coda, no final da palavra, apagamento da semivogal “i” e emprego do dígrafo “ch” em substituição a “x”; no texto de S3 (M.L.F.), ocorreu o uso da palavra “porque”, seu emprego como conectivo explicativo foi adequado ao contexto – explicação do motivo do agradecimento: o fato de o Sr. esqueleto não ter levado a vovó. Nesse caso, a palavra “porque”, segundo a gramática normativa, é grafada junto e sem acento. O aluno demonstrou conhecimento da ortografia das palavras “você”, “vovó”, “esqueleto” e “não”. Supõe-se que isso ocorreu pela frequência de exposição visual (memória visual) à ortografia dessas palavras pelo aluno. O vocábulo “tchau” foi escrito como “tiau”, possivelmente, por o aluno surdo não ter a memória visual da ortografia dessa palavra, escrevendo-a conforme sua hipótese elaborada; no texto de S4 (R.F.S.), todas as palavras foram registradas conforme a ortografia da

LP. Supõe-se que isso ocorreu pela frequência de exposição visual (memória visual) à ortografia dessas palavras pelo aluno. Uma palavra foi exceção, a palavra “comemoria” em substituição à “comemoraria”. Ao registrar o verbo no futuro do pretérito, omitiu a sílaba “ra”, possivelmente por, na LSB, a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais. A flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os estudantes surdos. Em seus textos, há uma tendência a que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas. Utilizou corretamente o artigo antes de “netos”. Acentuou corretamente as palavras “até” e “vovó”.

- d) **Quanto ao uso das normas gramaticais:** no texto de S1 (F.M.S.C.), houve o uso de concordância verbal em “eu manda”, apesar de a flexão do verbo estar na terceira pessoa e não na primeira pessoa, concordando com o sujeito “eu”. Salienta-se que ele, em outros trechos, utilizou corretamente essa concordância: “ela ajudou”, “falou”, embora haja uma tendência a que, na escrita em LP pelos surdos, os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas; no texto de S2 (J.L.S.R.), há a presença de concordância nominal, ao se fazer uso de uma desinência nominal de gênero (“-o”) no radical “obrigad-”, já que o remetente é um menino. Não houve flexão de tempo e modo dos verbos “deixar” e “levar”, pois o aluno usou “levar” e “decha”, em vez de “levou” e “deixou”. A flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os estudantes surdos. Em seus textos, há uma tendência a que os verbos sejam escritos na forma infinitiva, ou com flexões inadequadas. Em decorrência de que, na LSB, a negação possa ocorrer após o verbo, essa particularidade pode ser refletida em alguns textos, mas percebemos o uso de “não levar”; no texto de S3 (M.L.F.), há a presença de concordância nominal, ao se fazer uso de uma desinência nominal de gênero (“-o”) no radical “obrigad-”, já que o remetente é um menino. Além disso, há registro do verbo “levar” flexionado na 3ª pessoa do singular (“levou”), para concordar com o sujeito “você”, e o uso do tempo verbal adequado (pretérito perfeito do indicativo), pois o aluno agradeceu por um fato já ocorrido, necessitando, assim, do uso do tempo passado; no texto de S4 (R.F.S.), constata-se um “erro” de regência verbal, pois o verbo

“agradecer” é transitivo indireto para pessoa, sendo, para coisa, direto, mas a aluna não utilizou preposição para esse verbo, aspecto comum nas produções dos surdos, por não existir a categoria gramatical preposição na LSB. No entanto, a aluna flexionou corretamente o verbo “agradecer” e “deixar” (“agradeço” e “deixou”, respectivamente). Por outro lado, o verbo “comemorar”, cuja regência é transitiva direta, apresentou o objeto direto “festas”. Utilizou artigo antes de “vovó” e “netos”.

- e) **Quanto à pontuação:** o texto de S1 (F.M.S.C.) apresenta uso de sinais de pontuação em alguns trechos do texto (no caso, vírgula e ponto final), apesar da ausência de pontuação em outros trechos; o texto de S2 (J.L.S.R.) apresenta uso de sinal de pontuação (no caso, ponto final) para finalizar o corpo do bilhete, mas há ausência de pontuação antes do vocativo “Sr. Esqueleto” e uso incorreto da vírgula, onde seria ponto final; o texto de S3 (M.L.F.) apresenta uso de sinal de pontuação (no caso, ponto final) para finalizar o cumprimento e o corpo do bilhete, mas há ausência de pontuação (no caso, vírgula) antes do vocativo “Sr. Esqueleto”; o texto de S4 (R.F.S.) apresenta uso de sinal de pontuação (no caso, ponto final) para finalizar o corpo do bilhete, mas há uso incorreto da vírgula, onde seria ponto de exclamação na frase nominal “boa tarde”. Usa corretamente a vírgula depois da palavra “casa”. Ressalta-se que, por estar a pontuação diretamente vinculada à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala etc.), os sujeitos surdos têm dificuldade na incorporação das regras de pontuação.

Por meio da análise dos textos escritos dessa atividade 7, produzidos pelos alunos surdos, pode-se: a) notar que eles compreenderam a estrutura do gênero estudado/solicitado; b) perceber que os textos elaborados são coerentes, apesar das marcas de L1 neles presentes; c) identificar o uso das regras de acentuação gráfica, apesar de haver uso indevido e, às vezes, ausência de uso.

Em razão da natureza das outras atividades, consideramos, na análise da fase pós-proposta de ensino, os dados obtidos através da atividade 7, que se referem à escrita do bilhete. Na Tabela 2, a seguir, apresentam-se os percentuais de ocorrência dos aspectos da LP considerados, os quais se fundamentam em Fernandes (2007).

Tabela 2 – Análise das dificuldades na escrita da LP: fase pós-proposta de ensino

Aspectos da LP	Fase pós-proposta de ensino	
	n.º de ocorrências	% de ocorrências
Ortografia	13	32
Acentuação	5	12
Pontuação	5	12
Artigo	2	5
Elementos de ligação	3	7,5
Concordância nominal	0	0
Concordância verbal	8	19,5
Verbos de ligação	4	10
Organização sintática	0	0
Negação	1	2,5
TOTAL	41	100

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2018.

A Tabela 2 apresenta os percentuais de ocorrência de cada aspecto da LP identificados nos bilhetes dos alunos surdos investigados. Além disso, é possível verificar que, nessa fase, os aspectos morfofossintáticos da LP (uso inadequado/ausência de pontuação, artigo, elementos de ligação, concordância verbal e/ou nominal, verbo de ligação, organização sintática e negação) significam 56% (23 casos) de ocorrência. Os demais 44% (18 casos) representam os casos de ortografia.

Ou seja, os resultados obtidos após a aplicação dessa atividade da proposta de ensino, em relação às dificuldades morfofossintáticas na escrita da LP por sujeitos surdos, permitem-nos também ratificar a hipótese de que os alunos surdos usam indevidamente as normas gramaticais (nível morfofossintático) na construção de textos escritos em LP. E essa dificuldade ocorre devido à interlíngua (IL), caracterizada pela interferência da L1 na L2, porque a LSB não possui esses aspectos morfofossintáticos que a LP apresenta.

Dessa maneira, fundamentados em:

- 1) Fernandes (2006, p. 8), consideramos que esses alunos surdos não possuem conhecimento prévio internalizado sobre linguagem oral; eles não estruturam narrativas orais e desconhecem o universo da oralidade; não estabelecem relações entre letra e som; percebem a palavra através de suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas, consequentemente também não apresentam percepção de sílaba;

- 2) Brochado (2003, p. 308-310), consideramos as características dos três estágios linguísticos referentes à apropriação da escrita da LP (IL), ao observarmos as produções escritas dos indivíduos surdos aqui investigados e seu caráter flexível, agrupando-os da seguinte maneira: IL1: os alunos S1, S2 e S3; IL2: o aluno S4; e nenhum sujeito dessa pesquisa enquadrou-se no IL3;
- 3) Bialystok (1978 *apud* DECHANDT 2006, p. 288-289), consideramos os três níveis do modelo criado por ele, referente à aprendizagem de uma segunda língua: exposição à língua (*input*), conhecimento (forma como a informação, recebida através da exposição, é armazenada) e compreensão (*output*), a forma como o conhecimento é usado. Esses níveis são revelados durante a pesquisa da fase diagnóstica e na resolução das atividades da proposta de ensino;
- 4) Fernandes (2007, p. 11 14), consideramos as dificuldades na escrita da LP pelos alunos surdos, tal como sintetizadas pela autora, ao realizarmos a análise das produções textuais escritas.

Como a comparação dos resultados obtidos na fase diagnóstica com os resultados obtidos após a aplicação da proposta de ensino nos permite constatar a eficácia ou não da proposta de ensino – que fez uso da *gamificação* –, assim procedemos com os dados do *corpus*. Relembramos que a *gamificação*, nas atividades propostas, está presente nas interações entre o jogador e os mecanismos de jogo (restrições, emoções, narrativas, relacionamento e progressão – categoria dinâmica), nas ações dos jogadores (desafios, cooperação e competição, aquisição de recursos, avaliação (*feedback*), desafios, recompensas e vitória – categoria mecânica) e nas aplicações disponíveis na interface do jogo (conquistas, conteúdos desbloqueáveis, níveis, pontos, *ranking* e missão.– categoria componente). A Tabela 3, a seguir, torna possível a visualização dessa comparação:

Tabela 3 – Comparação das dificuldades na escrita da LP: fases diagnóstica e pós-proposta de ensino

Aspectos da LP	Fase diagnóstica		Fase pós-proposta de ensino	
	n.º de ocorrências	% de ocorrências	n.º de ocorrências	% de ocorrências
Ortografia	25	23	13	32
Acentuação	6	5,5	5	12
Pontuação	22	20	5	12
Artigo	20	18,5	2	5
Elementos de ligação	7	6,5	3	7,5
Concordância nominal	2	2	0	0
Concordância verbal	13	12	8	19,5
Verbos de ligação	9	8	4	10
Organização sintática	4	4	0	0
Negação	0	0	1	2,5
TOTAL	108	100	41	100

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2018.

Na comparação dos resultados da fase diagnóstica e da fase da proposta de ensino, constatamos que houve, nos textos produzidos, uma redução significativa de escrita não convencional (108 casos de dificuldades na escrita da LP, na fase diagnóstica; e 41 casos, na fase pós-proposta de ensino), mesmo, ainda, havendo dificuldades na escrita da LP a serem vencidas. Isso significa uma redução em 45% dessas dificuldades, na comparação.

Essa constatação confirma que o objetivo de, por meio de uma proposta de ensino baseada na *gamificação*, trabalhar as marcas de L1 na escrita da LP por alunos surdos foi alcançado.

Como esta pesquisa foi baseada nas dificuldades morfossintáticas, realizamos um recorte nos dados, a fim de salientarmos esses aspectos da LP, conforme Tabela 4:

Tabela 4 – Comparação das dificuldades morfofossintáticas: fases diagnóstica e pós-proposta de ensino

Aspectos morfofossintáticos da LP	Fase diagnóstica		Fase pós-proposta de ensino	
	n.º de ocorrências	% de ocorrências	n.º de ocorrências	% de ocorrências
Pontuação	22	28,5	5	22
Artigo	20	26	2	8,5
Elementos de ligação	7	9	3	13
Concordância nominal	2	28,5	0	0
Concordância verbal	13	17	8	34,5
Verbos de ligação	9	12	4	17,5
Organização sintática	4	5	0	0
Negação	0	0	1	4,5
TOTAL	77	100	23	100

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2018.

A Tabela 4, assim como a Tabela 3, permite-nos também visualizar uma redução significativa nos percentuais de ocorrência das dificuldades morfofossintáticas na escrita da LP pelos sujeitos surdos investigados (77 casos de dificuldades na escrita da LP, na fase diagnóstica, e 23 casos, na fase pós-proposta de ensino), mesmo, ainda, havendo dificuldades morfofossintáticas na escrita da LP a serem vencidas. Isso significa uma redução em 54% dessas dificuldades morfofossintáticas, na comparação.

Na análise dos resultados de cada sujeito surdo envolvido na pesquisa, constatamos que:

- S1 (F.M.S.C.): na fase diagnóstica, escreveu na produção textual n.º 1 (Figura 28) a palavra “Pegar” (em substituição a “pega”) e, na fase pós-proposta de ensino, escreveu a palavra “falou”, com a flexão verbal esperada para a LP.
- S2 (J.L.S.R.): na fase diagnóstica, escreveu na produção textual n.º 2 (parte b) – Figura 35 – a palavra “copiar” (em substituição a “copiou”) e, na fase

pós-proposta de ensino, escreveu a palavra “leva”, com a flexão verbal esperada para a LP.

- S3 (M.L.F.): na fase diagnóstica, escreveu na produção textual n.º 2 (parte b), figura 40, a palavra “roubar” (em substituição a “roubou”) e, na fase da proposta de ensino, escreveu a palavra “levou”, com flexão verbal esperada para a LP.
- S4 (R.F.S.): na fase diagnóstica, produção textual n.º 1 (Figura 43), houve ausência do uso de determinante (artigo definido) para introduzir os substantivos (personagens) no início da oração: (“(O) Gato quer (a) princesa ajuda casar amigo”) e, na fase pós-proposta de ensino, usou o artigo adequadamente (“a vovó Carocha gosta”).

Com esses resultados, reforçamos nossa primeira hipótese de que os alunos considerados para análise, nesta pesquisa, usam indevidamente as normas gramaticais (nível morfossintático) na construção de textos em LP, devido à interlíngua, pois identificamos características dos estágios referentes à apropriação da escrita da LP (IL) em produções escritas de indivíduos surdos fluentes na LSB, como apresentados por Brochado (2003, p. 308-310), conforme subseção 2.2.4.1.1.

Constatamos em S1 (F.M.S.C.), S2 (J.L.S.R.) e S3 (M.L.F.), o estágio IL1. Nesse estágio, há o aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas, maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; o predomínio de palavras de conteúdo (substantivos e verbos); a falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposições, conjunções); o uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; o emprego raro de verbos de ligação (“ser”, “estar”, “ficar”) que, quando usados, às vezes, o são inadequadamente; o uso de construções de frase tipo tópico-comentário; a falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; flexão verbal escassa de pessoa, tempo e modo; a ausência de marcas morfológicas; o emprego de artigos, às vezes, sem adequação; o emprego raro de preposição e/ou usada de forma inadequada; o uso escasso de conjunções e, quando usadas, aparecem sem coerência e sem demonstração de conhecimento sobre coesão; e semanticamente, pelo contexto, é possível atribuir sentido ao texto.

Em S4 (R.F.S.), constatamos o estágio IL2. Nesse estágio, há, na escrita, uma intensa mescla das duas línguas, observando-se o emprego de estruturas linguísticas da LSB e o uso indiscriminado de elementos da LP, na tentativa de apropriação da língua-alvo; emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2 como: justaposição numerosa de elementos da L1 e da L2; estrutura de frase, ora com características da LSB, ora com características de enunciados da LP; sentenças e palavras justapostas confusamente, não resultando em efeito de sentido comunicativo; emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; emprego de palavras de conteúdo (substantivos e verbos); emprego, às vezes, correto de verbos de ligação; emprego, predominantemente, inadequado de elementos funcionais; emprego, por vezes, adequado de artigos; emprego, nem sempre adequado, de algumas preposições; uso de conjunções, quase sempre inadequado; inserção de muitos elementos da LP, o que resulta em uma sintaxe estranha, mista e indefinida; sentido parcial ou total do texto, por vezes, incompreensível, se não contar com o apoio do contexto, do conhecimento anterior sobre a história ou o fato narrado.

Os informantes da pesquisa, também, realizaram uma autoavaliação, possibilitando o diálogo na avaliação, a consciência do percurso de aprendizagem realizado pelo aluno, a responsabilidade em se empenhar no estudo e a reflexão do trabalho pedagógico exercido pelo docente, auxiliando no planejamento de aprendizagens significativas, ativas e interativas. Essa atividade autoavaliativa foi filmada (não será divulgada por questão ética, visando preservar a identidade dos sujeitos surdos informantes da pesquisa), contribuindo para que esses alunos pudessem se expressar através de sua L1, de forma a propiciar o uso da LSB, através da utilização de recursos tecnológicos, além de cumprir o exposto no Decreto n.º 5.626/2005, em seu Art. 14:

[...] VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, p. 4).

Durante a autoavaliação, S1 (F.M.S.C.), S2 (J.L.S.R.), S3 (M.L.F.) e S4 (R.F.S.) mostraram-se tímidos, mas informaram ter gostado, estar satisfeitos e ter se interessado pela utilização de TA, afirmando não terem, anteriormente, feito uso desses recursos em

sala de aula e aprovaram sua utilização para facilitar a aquisição da LP escrita como L2. Seguem transcrições de alguns comentários dos alunos durante a filmagem:

- S1 (F.M.S.C.): expressou que se sentiu bem ao completar as atividades, que se esforçou para ter bons resultados e que a realização das atividades ajudou na sua aprendizagem.
- S2 (J.L.S.R.): relatou ter gostado das atividades, que não se sentiu ansioso ou entediado e que percebeu que estava tendo progresso durante o desenrolar das atividades.
- S3 (M.L.F.): afirmou que as atividades foram desafiadoras para ele, sendo as tarefas não muito fáceis nem muito difíceis, e que se sentiu competente, capaz.
- S4 (R.F.S.): comentou que se sentiu estimulada a aprender com as atividades e que se sentiu bem-sucedida.

Após essa etapa de descrição da análise da proposta de ensino e resultados da pesquisa, tecemos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, consideramos a possibilidade de interferências linguísticas da LSB na escrita da LP dos sujeitos surdos, devido ao fato de o processo de apropriação da escrita da LP pelos sujeitos surdos ocorrer de forma distinta da que ocorre com os sujeitos ouvintes, pois, diferentemente do ouvinte, que aprende a LP como L1, o sujeito surdo adquire a LP como L2. Assim, intentamos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial).

Para tanto, propusemos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Os indivíduos surdos que têm a LSB como L1 deixam marcas de LSB na escrita da LP?
- b) O grau de conhecimento de L1 influencia os indivíduos surdos no uso de marcas da L1 na aquisição da LP escrita (L2)?

A partir dessas perguntas, hipotetizamos que os alunos surdos usam indevidamente as normas gramaticais (nível morfossintático) na construção de textos escritos em LP, devido à IL, caracterizada pela interferência da L1 na L2. Nesse caso, esses alunos fazem uso de uma língua de transição entre a LN e a LAL, o que caracteriza um determinado estágio do processo de aprendizagem (SELINKER, 1972, p. 98). Essa hipótese foi confirmada, pois os alunos surdos considerados nesta pesquisa usam indevidamente as normas gramaticais (nível morfossintático) na construção de textos em LP, em virtude da interlíngua. Detectamos, em seus textos escritos em LP, marcas da LSB.

A segunda hipótese foi a de que o professor de LP desconhece as singularidades linguísticas do sujeito surdo para descobrir e criar alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar dificuldades oriundas da aquisição de uma L2, o que foi confirmado no questionário de perguntas aplicado aos professores de LP dos alunos surdos da escola investigada (ANEXO H). Nesse questionário, constavam várias perguntas, entre elas: Quais são as dificuldades apresentadas pelos discentes surdos na produção de textos escritos?; Em alguns momentos já foram notados aspectos da estrutura gramatical da LSB na escrita dos alunos surdos? Quais?; Como você desenvolve o conteúdo junto aos alunos surdos? O seu planejamento contempla adaptações ou

recursos para os alunos surdos?; Você sente dificuldades para desenvolver o processo de inclusão de alunos surdos em sua sala de aula? Quais?; Você identifica consequências positivas para o seu desenvolvimento profissional decorrentes da experiência de inclusão de alunos surdos?; Você sabe a LSB?; Como é a participação dos alunos surdos na sala de aula?.

As respostas ao questionário permitiram concluir que o professor de LP desconhece as singularidades linguísticas da LSB para descobrir e criar alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar dificuldades oriundas da aquisição de uma L2, apesar de identificarem problemas na ortografia, pontuação, estruturação sintática, concordância nominal e concordância verbal, na escrita em LP desses alunos.

A fim de responder às perguntas de pesquisa e confirmar/refutar as hipóteses, objetivamos descrever e analisar as marcas de LSB na escrita da LP, em produções textuais escritas de indivíduos surdos, para, a partir disso, elaborar uma proposta de ensino, por meio da *gamificação*, a fim de trabalhar essas marcas de LSB na escrita da LP desses alunos. Para atingir esse objetivo, especificamente, descrevemos e analisamos as marcas de L1 na escrita da LP por alunos surdos.

Nessa análise do *corpus*, a) identificamos dificuldades gramaticais (nível morfossintático) nos textos: ausência de artigos, preposições, falta de concordância verbal e/ou nominal, verbos de ligação, entre outras, características da LSB; b) pesquisamos teorias, considerando as dificuldades identificadas, com o objetivo de compreender o fenômeno em estudo: contato de línguas, bilinguismo, aquisição de segunda língua, aquisição de LSB, oralidade e escrita – LSB; letramento; *gamificação* e pesquisa-ação; c) elaboramos uma proposta de ensino que lida com as dificuldades de escrita em LP encontradas nos textos dos sujeitos surdos, como auxílio à prática de ensino, favorecendo a sua aquisição da LP escrita como L2; d) elaboramos uma proposta de ensino baseada em *gamificação* para trabalhar as marcas de L1 na escrita da LP dos alunos, aplicando, para os alunos surdos investigados, a oficina elaborada; e) oferecemos subsídio teórico-pragmático aos docentes de L1 e de L2, que auxilia a sua prática de ensino, de forma a valorizar a diversidade linguística e sociocultural e a oferecer ensinamentos sobre o preconceito linguístico existente em relação ao indivíduo surdo.

Adotamos uma abordagem teórica interlinguística de análise, a fim de responder às perguntas da pesquisa, na perspectiva da teoria do Contato de Línguas, vertente da Sociolinguística, que, segundo Lima-Salles e Viana (2010, p. 242) propõe a ocorrência de interferência da língua natural na escrita de uma pessoa que está em processo de

aquisição de uma L2. Com base na síntese das dificuldades na escrita da LP pelos alunos surdos, proposta por Fernandes (2007, p. 11-14), que considera a falta de acesso a informações auditivas nas produções escritas em LP dos sujeitos surdos e a presença de marcas de sua língua materna, LSB, no processo de elaboração discursiva, como aspectos que nela interferem, realizamos a análise dos dados.

Diante do fato de, na LSB (L1 do sujeito surdo), inexistir desinência para gênero (masculino/feminino) e número (plural/singular), não se usarem preposições, artigos, conjunções, elementos de ligação, e de o verbo ser utilizado no infinitivo, conforme Strobel e Fernandes (1998, p. 3), argumentamos que, na escrita dos textos em LP desses alunos, há ausência desses elementos gramaticais, entre outros, características da LSB. Nesta pesquisa, especificamente, tratamos dos aspectos morfossintáticos da LP.

Utilizamos, também, os três estágios observados em produções de escritas de indivíduos surdos fluentes na LSB, apontados por Brochado (2003, p. 308-310), na apropriação da escrita da LP (IL), para avaliar os níveis de interlíngua dos participantes. Após análise, os participantes foram agrupados da seguinte maneira: os alunos S1, S2 e S3 estão no estágio IL1; o aluno S4 está no estágio IL2.

Esta pesquisa, como é descritiva e uma pesquisa-ação, contou com a participação de 4 (quatro) indivíduos surdos da Escola Municipal Dona Vidinha Pires: 2 (duas) informantes do sexo feminino e 2 (dois), do sexo masculino, na faixa etária de 13-18 (treze-dezoito) anos e no 6.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental II. Foram realizadas entrevistas com os pais e/ou responsáveis e com os sujeitos surdos informantes da pesquisa, observação das aulas de Língua Portuguesa e coleta de textos escritos produzidos pelos informantes (fase diagnóstica e fase pós-proposta de ensino), para comparação dos resultados e avaliação da pesquisa. Na comparação dos resultados da fase diagnóstica e da fase da proposta de ensino, concluímos que houve, nos textos produzidos, uma aprendizagem bastante significativa dos aspectos morfossintáticos da LP pelos alunos surdos, mesmo, ainda, havendo dificuldades morfossintáticas da LP a serem vencidas. Houve uma redução de 54% dessas dificuldades. Esse resultado comprova a eficácia da proposta de ensino desta pesquisa.

A partir das respostas ao questionário, também foi possível concluir que o professor de LP desconhece as singularidades da escrita da LP pelo sujeito surdo, o que o impede de descobrir e criar alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar dificuldades oriundas da aquisição de uma L2. No caso, considerar os aspectos morfossintáticos da LP, que não existem na LSB. Além disso, durante a autoavaliação,

realizada pelos alunos surdos sobre a intervenção realizada pela pesquisadora, eles informaram não ter sido usado, em suas aulas, TA para os auxiliar na aquisição da LP escrita como L2, por isso consideraram as aulas e atividades interessantes.

A motivação dos alunos surdos pelo professor, aliada à TA, mostrou-se importante, ao possibilitar um espaço interativo, havendo a comunicação intermediada pelo uso da LSB, para que esses alunos demonstrassem interesse em melhorar a LP escrita, conforme constatado na autoavaliação por eles realizada.

Durante a pesquisa, percebemos que, para que o aluno surdo aprenda a LP escrita como L2, não basta a presença do tradutor/intérprete de LS em sala de aula. Para além disso, o contexto escolar deve estar apoiado na educação bilíngue. Práticas bilíngues proporcionam a aprendizagem da LP escrita como L2 por pessoas surdas, de forma contextualizada e significativa (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 41).

Assim, se o professor de LP conhece as singularidades linguísticas do sujeito surdo, ele será capaz de encontrar alternativas para solucionar dificuldades oriundas da aquisição de uma L2 por esse sujeito, contribuindo para promover comunicação, informação, educação e inclusão.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com futuros trabalhos, tendo trazido novas perspectivas de investigação sobre a LSB. Estudos adicionais poderiam considerar, também, a aplicação da oficina aqui proposta a professores de LP de alunos surdos, para a avaliação de seu impacto no ensino de LP a esses alunos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; VILHALVA, Shirley. **Língua de sinais**: processo de aprendizagem como segunda língua. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

ALVES, Flora. **Gamification** – como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

AMERICAN MARKETING ASSOCIATION. Definition of marketing. 2014. Disponível em: <<https://www.ama.org/AboutAMA/Pages/Definition-of-Marketing.aspx>>. Acesso em: 9 set. 2017.

ANATER, Gisele Iandra Pessini. **As marcações linguísticas não manuais na aquisição da língua de sinais brasileira (LSB)**: um estudo de caso longitudinal. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BARBANTI, Valdir. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 11, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/view/833/840>>. Acesso em: 9 set. 2017.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2012.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS** – Sistema Brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BARTLE, Richard. **Hearts, clubs, diamonds, spades**: players who suit muds. 1996. Disponível em: <<http://mud.co.uk/richard/hcds.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BASSO, Idavania Maria de Souza. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis, NUP/CED, v. 5, p. 113-128, 2003.

BATTISON, Robbin. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, M.D: Linstok, 1978.

BATTISON, R. Phonological deletion in American Sign Language. **Sign Language Studies**, v. 5, p. 1-19, 1974.

BEHARES, Luís Ernesto. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BLOOM, Benjamin Samuel; KRATHWOHL, David; MASIA, Bertran. **Taxonomy of educational objectives**. Handbook II: affective domain. New York: David Mckay Company, 1964.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allenand Unwin LTD, 1933.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). In: BRASIL. **Constituição Federal, Civil, Processo Civil, Penal, Processo Penal**: legislação complementar e súmulas do STF e do STJ. 8. ed. São Paulo: Manole, 2010.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857**. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=542530&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 3.198, de 6 de julho de 1957**. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. v. I. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. v. II. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira; SANTOS, Deize Vieira dos. Coesão e coerência em escrita de surdos. In: **Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL.** Rio de Janeiro: [s.n], v. 2, n. 1, p. 941-952, 1996.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São Paulo, 2003.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, 2010.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. **Projeto Pitangua:** português. 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a série. São Paulo: Moderna, 2005.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli. **Dicionário da língua de sinais do Brasil:** a libras em suas mãos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

CARDOSO-JUNIOR, Waldemar dos Santos; CARVALHO, Giselle Pedreira de Mello; NASCIMENTO, Bruna Jocielen Queiroz. **Oficina de leitura e escrita de português**

para surdos. 2015. Disponível em: <http://proex.ufpa.br/XVIII_jornada_anais/-/docs/educacao/poster/233.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COSTA, Amanda Cristina Santos; MARCHIORI, Patricia Zeni. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **Revista InCID**, v. 6, n. 2, p. 44-65, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89912/103928>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

COSTA, Cristiane. **Sequência didática do livro só um minutinho.** 2014. Disponível em: <<https://eduqueetransforme.blogspot.com/2014/04/sequencia-didatica-do-livro-so-um.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

COUTO, Hildo Honório do. **Contato interlinguístico:** da interação à gramática. Brasília: Programa de Pós-graduação em linguística, Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.ecoling.unb.br/images/contato-interlinguistico.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística:** estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, Hildo Honório do. Língua e meio ambiente. **Revista de Estudos da Linguagem**, 2009b. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2524>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

COUTO, Hildo Honório do. **Linguística, ecologia e ecolinguística:** contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009a.

COUTO, Hildo Honório do. Sobre o conceito de comunidade de surdos. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2411>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

DAMIANI, Magda. Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Curitiba: Educar, n. 31, p. 213-230, maio 2008.

DECHANDT, Sônia Brocharo. **A apropriação da escrita por crianças surdas.** In: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

DELL, Amy; NEWTON, Deborah; PETROFF, Jerry. **Assistive technology in the classroom**: enhancing the school experiences of students with disabilities. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2007.

DETERDING, Sebastian; SICART, Miguel; NACKE, Lennart; O'HARA, Kenton; DIXON Dan. Toward a definition: Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In: **CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems**. Vancouver: BC, Canada, 2011. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

DIAS, Vera Lúcia. Lopes. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DICIONÁRIO da língua brasileira de sinais. Acesso Brasil. Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DICIONÁRIO de bolso. **Atividades educativas**. Disponível em: <http://laboratorios.uaitec.mg.gov.br/praticas/superior/letras/aspectos_linguisticos/index.s wf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DIRETRIZES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletras/index.php?option=com_content&view=article&id=132&Itemid=1048>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>>. Acesso em: 9 set. 2017.

EMMOREY, Karen; BELLUGI, Úrsula; KLIMA, Edward. Organização neural da língua de sinais. In: MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia Balieiro; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (ed.). **Em língua de sinais e educação do surdo**. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. SBNp. São Paulo. 1993.

ESSER, Hartmut. **Sprache und Integration**. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2006.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira**: uma proposta lexicográfica. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/344770720/Lexicografia-SandraPatriciadeFariadoNascimento-2009-pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

FELIPE, Tanya Amara; LIRA, Guilherme A. **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais**. Libras. Rio de Janeiro: Acessibilidade Brasil – CORDE. Versão 2.1. Web, 2008.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrian Salerno. **LIBRAS em contexto**: curso básico, livro do professor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos/MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Curitiba: UFPR, 2012.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FORCA. Letras Libras. UFSC. Disponível em: <<http://libras.ufsc.br/old/public/r/jogos/Libras%20I/forca/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, **Tecnologia assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Disponível em: <www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

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

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins; SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CAMPOS, Marcia de Borba. SIGNSIM: uma ferramenta para auxílio à aprendizagem da língua brasileira de sinais. **V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**, 2000. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/escrita_sinais/texto19.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GROSJEAN, François. Individual biligualism. **The Eencyclopedia of language and linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994.

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

HAND Talk. Disponível em: <<https://www.baixaki.com.br/android/download/hand-talk-tradutor-para-libras.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

HARMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAUGEN, Einar. **The ecology of language**. Stanford: Stanford University Press, 1953.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva S&A, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm>. Acesso em: 21 jan. 2018.

JUUL, Jesper. The gamer, the player, the world: looking for a heart of gameness. In: **Level up:** digital games research conference proceedings. Utrecht University, 2003. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction:** game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KLIMA, Edward; BELLUGI, Úrsula. **The signs of language.** Cambridge: Harvard University Press, 1979.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **O texto e seus conceitos.** São Paulo: Parábola, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 26, n. 69, p.163-176, maio/ago. 2006.

LEITE, Patrícia; Stumpf, Eduardo; Ribeiro, Nicole. **WYZ.** BEPiD PUCPR. Disponível em: <<https://www.baixaki.com.br/iphone/download/wyz.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LEITE, Veronícia Andreza. Entrevista concedida a Daniane Pereira. Montes Claros-MG, 15 jun. 2018.

LIMA-SALLES, Heloísa Maria Moreira; VIANA, Adriana Cristina Chan. Estudo da interlíngua de surdos usuários de Língua de Sinais Brasileira na aquisição de português (L2): nominais nus e definidos genéricos. **Estudos da Língua(gem).** Vitória da Conquista: v. 8, n. 1 p. 241-264, 2010. Disponível em: <<http://estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/181/264>>. Acesso em: 9 set. 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2013.

LORENZONI, Marcela. **Gamificação**: o que é e como pode transformar a aprendizagem. 2016. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/gamificacao/>>. Acesso em: 9 set. 2017.

MARCUCCI, Cíntia. **8 dúvidas sobre a educação bilíngue respondidas**. 2015. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/sua-vida/8-duvidas-sobre-a-educacao-bilingue-respondidas/>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais**: orientações para pais, alunos e profissionais da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho**. São Paulo: FTD, 2006.

MULTI-TRILHAS. Atividades educativas. Disponível em: <<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=11477>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; LIZ, Ana Paula Cortina. Jogos digitais no ensino da língua portuguesa para crianças surdas. **Revista Periferia**. Duque de Caxias, PPGECC/UERJ, v. 9, n. 1, p. 263-289, 2017.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. **A escrita de aluno surdo**: interface entre a libras e a língua portuguesa. 2009. 329 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **1,1 bilhão de pessoas podem ter perdas auditivas porque escutam música alta**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oms-11-bilhao-de-pessoas-podem-ter-perdas-auditivas-porque-escutam-musica-alta/>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

PADDEN, CAROL. The deaf community and the culture of deaf people. In: WILCOX, S. (ed.) **American deaf culture**: an anthology. Burtonsville, MD: Lindtok Press, 1989.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PEREIRA, Daniane; BARBOSA, Liliane Pereira. Perfis de surdos montes-clarenses usuários da Libras empregadores e não empregadores da SignWriting. In: PEIXOTO, Ana Cristina; ALVES, Diocles Igor Castro Pires. (org.). **Pesquisas linguísticas no sertão das Gerais**. Novas Edições Acadêmicas, 2015, p. 151-160.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PIMENTA, Nelson. **Coleção aprendendo LSB**. v. 1. Básico. Rio de Janeiro: Regional, 2000.

PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, Ronice Müller de. **Língua Brasileira de Sinais VI. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: Sociolinguística, Psicolinguística e Análise do Discurso**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/linguaBrasileiraDeSinaisVI/assets/619/TEXT0_BASE_-_LIBRAS_VIn.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (Profletras). 2013. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/PROJETOfinal_do_PROFLETRAS.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 1997b.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becher. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; MASUTTI, Mara. CODAs brasileiros: Libras e português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali, **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 2010.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos de apoio e aprendizagem**: Libras – 5.º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5.º ano, atividade 8 - O gato de botas. **Youtube**, 7 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WSyzUIOYudI>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5.º ano, atividade 10 - O sapo e o boi. **Youtube**, 7 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x77ZI>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SAVI, Rafael; WANGENHEIM, Christiane Gresse von; ULBRICHT, Vania; VANZIN Tarcisio. **Proposta de um modelo de avaliação de jogos educacionais**. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/18043/10630>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

SCHALLENBERGER, Augusto. Comunidades surdas nas redes sociais: pela resistência e perpetuação da diferença através de humor. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar surdo sobre nós mesmos**: leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SEGALA, Rimar Romano; SOUZA, Rosemeri Bernieri de. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne. **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, 1972.

SILVA, Angela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

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

SKLIAR, Carlos. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STOKOE, William. Clarence. **Sign language structure:** An outline of the visual communication systems of the american deaf. Silver Spring, MD: Linstok, 1960.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 18-37.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting:** línguas de sinais no papel e no computador. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. Transcrição de língua de sinais brasileira em *SignWriting*. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

THOMASON, Sarah Grey; KAUFMAN, Terrence. **Language contact, creolization, and genetic linguistics**. Berkeley: University of California Press, 1988.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TUPY, Oscar; YAMAGUCHI, Luis Carlos Takao. **Eficiência e produtividade: conceitos e medição**. Agricultura em São Paulo, São Paulo, v. 51, n. 39, p. 39-51, 1998. Disponível em: <ftp://ftp.sp.gov.br/ftpiea/rea/tomo2_98/artigo3.pdf>. Acesso em: 9 set. 2017.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**. Florianópolis: Repositório Institucional, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92972/271269.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ghGCoYO8Wa0J:www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WEINREICH, Uriel. **Language in contact: finding and problems**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Produções textuais: versões digitalizadas.

PRODUÇÃO DE TEXTO

objetivo: Fazer um texto de acordo com a proposta solicitada abaixo.



Disponível em: <http://maga.mafredde.com.br/>. Acesso em: 28 jun 2013. (PREFEITURA, N.P.)

Imagine que você criou uma máquina do tempo capaz de te levar para qualquer lugar do mundo em qualquer época. Escreva uma história contando uma de suas viagens no tempo.

Dê um título para o texto.

Sua casa - horário

A sua horários e ai foram lápis pegos
pelo... Guichard! Ai café e pôr era mais como
corria tudo muito bem tempo foi
e não se esqueça onde está cada coisa
e não dela tudo do mesmo jeito
mas tem que e sempre mais bem
e tudo tempo do não por que é sempre
perdido.
muito bem!

Federação Av. Crisantino Almeida Borém Nº 55 - Bairro Vargem Grande II - Telefone) (30) 3229-3413 - Montes Claros - MG

188

Figura 28 – Produção textual n.º 1 do informante S1 (F. M. S.): versão digitalizada



ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS DOS SUJEITOS SURDOS



Escola Municipal Dona Vidinha Pires
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE: Conto tradicional - o gato de botas

Assista ao vídeo com a história "O Gato de Botas" de Gustavo Mazali e Poly Bernatene.

MAZALI, G.; BERNATENE, P.; *Os mais belos contos de Perrault*. 1ª Ed. São Paulo, Ciranda Cultural: 2008.

Vídeo nº 08 - <https://www.youtube.com/watch?v=MAcAtOWv8Rk>

Você gostou da história?







1) Observe o marcador abaixo e divida a história em 5 partes. Registre no espaço abaixo.



Porque a filha do rei não tinha mais o gato de botas, ela ficou muito triste. Ela pediu para o pai comprar um gato de botas novo. O pai foi ao mercado e comprou um gato de botas muito bonito. Quando o pai chegou em casa, ele mostrou o gato para a filha. A filha ficou muito feliz e começou a brincar com ele. Ela ficou muito feliz e começou a brincar com ele. Ela ficou muito feliz e começou a brincar com ele.

Fonte: Pesquisador.

Figura 29 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S1 (F. M. S.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha Pires
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

2) Registre abaixo as respostas às perguntas:

a) Por que o pai, ao dividir a herança, deixou apenas o Gato ao filho mais novo?



*Pai deixa filho criança e conta
criança do porquê.*

b) Por que o Gato de Botas deixava presentes para o Rei e dizia que eram do Marquês de Carabás?



*Rei conta para o Marquês de Carabás
porquê.*

Figura 30 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S1 (F. M. S.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais
CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@gmail.com

c) O Gato mandou o filho do moleiro tirar as roupas e fingir que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?



ele e o filho do moleiro tirou as roupas e fingiu que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?

e) Quais foram os planos do Gato para transformar o rapaz no Marquês de Carabás?



Porque o Gato mandou o filho do moleiro tirar as roupas e fingir que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?

Fonte: Pesquisador.

Figura 31 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S1 (F. M. S.): versão digitalizada


Escola Municipal Dona Vidinha Pires
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

3) O que aconteceria se:

a) O Gato não tivesse conseguido comer o gigante?

b) O Rei descobrisse que, na verdade, o Marquês de Carabás era um rapaz pobre?

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Figura 32 – Produção textual n.º 3 do informante S1 (F. M. S.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais
 CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@gmail.com

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____
 ANO DE ESCOLARIDADE: ____

ATIVIDADE: Fábula - o sapo e o boi

Assista ao vídeo com a fábula "O Sapo e o Boi" do livro Fábulas de Esopo compiladas por Russell Ash e Bernard Highton.

ASH, R; HIGTON, B.; *Fábulas de Esopo*. 7ª Ed. São Paulo. Cia das Letrinhas: 1996



 Vídeo nº 10 - <https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x77ZI>

1) Registre a moral da fábula, apresente o seu registro para os colegas e discuta as representações feitas.

*oí tudo bem o el sapo e o boi e anda
 um um farrador e o boi e fola no seio
 e dar um boi a nois e nois e tem
 tem grande tudo e tem bamba
 moda e frente.*

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica
 Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5º ano (livro do professor). Secretaria
 Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Figura 33 – Produção textual n.º 1 do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitalizada

**Escola Municipal Dona Vidinha Pires**
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: _____
ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE 1 Conto tradicional - **O gato de botas**

Assista ao vídeo com a história "O Gato de Botas" de Gustavo Mazali e Poly Bernatene.

MAZALI, G.; BERNATENE, P.; *Os mais belos contes de Perrault*. 1ª Ed. São Paulo. Ciranda Cultural: 2008.

 Vídeo nº 08 - <https://www.youtube.com/watch?v=MAeAtOWv8Rk>

Você gostou da história?



1) Observe o marcador abaixo e divida a história em 5 partes. Registre no espaço abaixo.

Por presente de seu 3 filhos um gato!



Fonte: Pesquisador.

Figura 34 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha Pires
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

2) Registre abaixo as respostas às perguntas:

a) Por que o pai, ao dividir a herança, deixou apenas o Gato ao filho mais novo?




Lá presente q' o pai deixou o gato

b) Foi que o Gato de Botas enviava presentes para o Rei e dizia que eram do Marquês de Carabás?




Rei e' filho am' gato

Fonte: Pesquisador.

Figura 35 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais
 CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: gme.emdvp@gmail.com.

c) O Gato mandou o filho do moleiro tirar as roupas e flogir que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?





Quase morreu gato no rio!

e) Quais foram os planos do Gato para transformar o rapaz no Marquês de Carabás?





não vai. Escitar

Fonte: Pesquisador.

Figura 36 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha Pires
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais.

3) O que aconteceria se:

a) O Gato não tivesse conseguido comer o gigante?

Por isso chamo no sub-gigante!

b) O Rei descobrisse que, na verdade, o Marquês de Carabás era um rapaz pobre?

Então rei não pobre!

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Figura 37 – Produção textual n.º 3 do informante S2 (J.L.S.R.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais
CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@gmail.com.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: _____
ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE: **Fábula - o sapo e o boi**

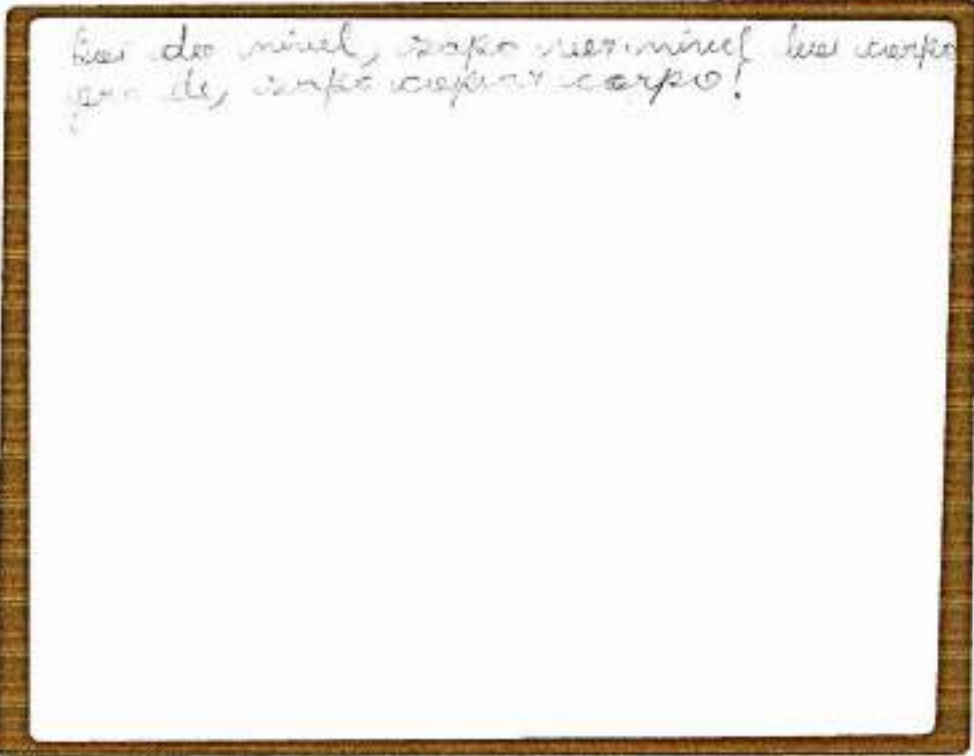
Assista ao vídeo com a fábula "O Sapo e o Boi" do livro Fábulas de Esopo compiladas por Russell Ash e Bernard Higton.

ASH, R; HIGTON, B.; **Fábulas de Esopo**. 7ª Ed. São Paulo, Cia das Letrinhas: 1996



Video nº 10 - <https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x77ZI>

1) Registre a moral da fábula, apresente o seu registro para os colegas e discuta as representações feitas.



SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem; Libras – 5º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Figura 38 – Produção textual n.º 1 do informante S3 (M.L.F.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____

ATIVIDADE I Conto tradicional - o gato de botas

Assista ao vídeo com a história "O Gato de Botas" de Gustavo Mazali e Poly Bernatene.

MAZALI, G.; BERNATENE, P.; Os mais belos contos de Perrault. 1ª Ed. São Paulo. Ciranda Cultural: 2008.

Vídeo nº 08 - <https://www.youtube.com/watch?v=MAcA1OWv8Rk>

Você gostou da história?







1) Observe o marcador abaixo e divida a história em 5 partes. Registre no espaço abaixo.



Gato - rato

Pai - morris

Fonte: Pesquisador.

Figura 39 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S3 (M.L.F.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

2) Registre abaixo as respostas às perguntas:

a) Por que o pai, ao dividir a herança, deixou apenas o Gato ao filho mais novo?











Gato Brincar

b) Por que o Gato de Botas enviava presentes para o Rei e dizia que eram do Marquês de Carabás?










Gato feliz

Fonte: Pesquisador.

Figura 40 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S3 (M.L.F.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais
CEP: 39403-245, Tel.: (38) 3229-3413, E-mail: sme.emdvp@gmail.com.

c) O Gato mandou o filho do moleiro tirar as roupas e fingir que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?



roubar roupa

e) Quais foram os planos do Gato para transformar o rapaz no Marquês de Carabás?



ajudar

Fonte: Pesquisador.

Figura 41 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S3 (M.L.F.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

3) O que aconteceria se:

a) O Gato não tivesse conseguido comer o gigante?










Gato fome

b) O Rei descobrisse que, na verdade, o Marquês de Carabás era um rapaz pobre?








Brigam

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Figura 42 – Produção textual n.º 3 do informante S3 (M.L.F.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha
Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais
CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@gmail.com.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: ____/____/____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____

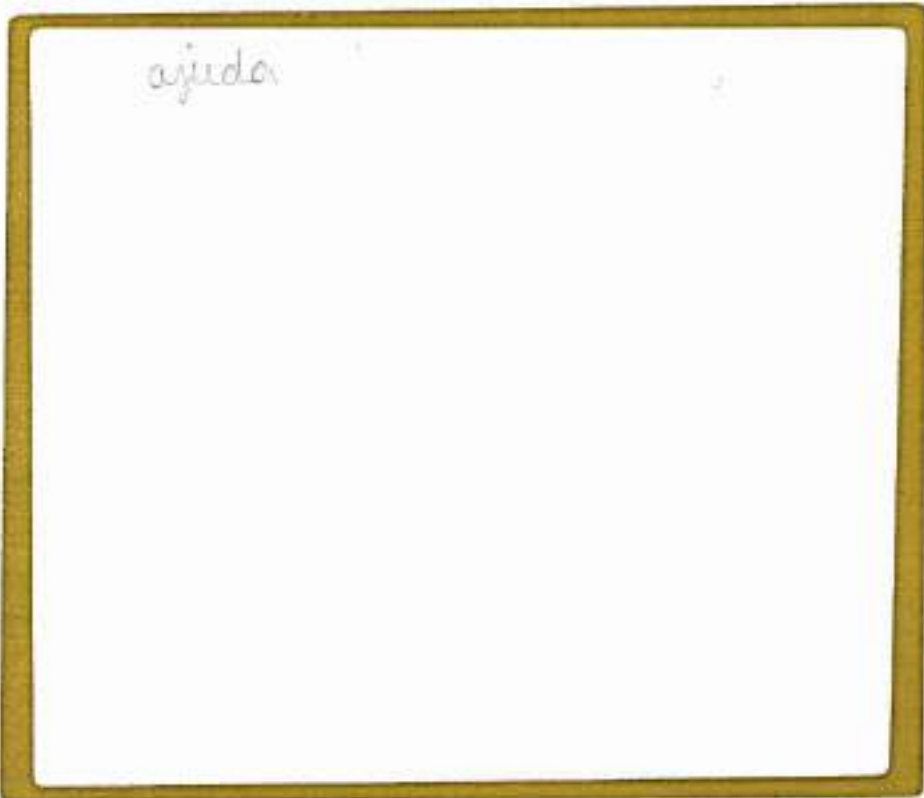
ATIVIDADE 2 **Fábula - o sapo e o boi**

Assista ao vídeo com a fábula "O Sapo e o Boi" do livro Fábulas de Esopo compiladas por Russell Ash e Bernard Higon.

ASH, R; HIGTON, B.; **Fábulas de Esopo**. 7ª Ed. São Paulo. Cia das Letrinhas: 1996

 **Vídeo nº 10 - <https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x77ZI>**

1) Registre a moral da fábula, apresente o seu registro para os colegas e discuta as representações feitas.



SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Líbras – 5º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Figura 43 – Produção textual n.º 1 do informante S4 (R.F.S.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha Pires
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: _____
 ANO DE ESCOLARIDADE: _____

CONTEÚDO Conto: tradição? - os gatos de botas

Assista ao vídeo com a história "O Gato de Botas" de Gustavo Mazali e Poly Bernatene.

MAZALI, G.; BERNATENE, P.; **Os mais belos contos de Perrault**, 1ª Ed. São Paulo, Ciranda Cultural: 2008.

Vídeo nº 08 - <https://www.youtube.com/watch?v=MAcAtOWv8Rk>

Você gostou da história?







1) Observe o marcador abaixo e divida a história em 5 partes. Registre no espaço abaixo.



Papai morreu deu filho menor gato.
 O gato ganha botas e fala rei é
 importante.
 Gato esperto mata o rei e
 gato quer princesa ajuda a ser rei.
 Ele ganha muito coisa.

Fonte: Pesquisador.

Figura 44 – Produção textual n.º 2 (parte a) do informante S4 (R.F.S.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha Pires
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

2) Registre abaixo as respostas às perguntas:

a) Por que o pai, ao dividir a herança, deixou apenas o Gato ao filho mais novo?











Porque ajudar filho

b) Por que o Gato de Botas enviava presentes para o Rei e dizia que eram do Marquês de Carabás?











Porque gato queria mostrar rei e rico

Fonte: Pesquisador.

Figura 45 – Produção textual n.º 2 (parte b) do informante S4 (R.F.S.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha

Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdyp@gmail.com.

c) O Gato mandou o filho do moleiro tirar as roupas e fingir que estava se afogando quando o Rei passava perto do rio. Por quê?



Porque quer sua ajuda e pensar homem
novo.

e) Quais foram os planos do Gato para transformar o rapaz no Marquês do Carabás?



Don. parente, mostra toda fala dele

Fonte: Pesquisador.

Figura 46 – Produção textual n.º 2 (parte c) do informante S4 (R.F.S.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidinha Pires
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais

3) O que aconteceria se:

a) O Gato não tivesse conseguido comer o gigante?



b) O Rei descobrisse que, na verdade, o Marquês de Carabás era um rapaz pobre?



SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

Figura 47 – Produção textual n.º 3 do informante S4 (R.F.S.): versão digitalizada



Escola Municipal Dona Vidiinha
 Av. Crisantino Borém, 55, Vargem Grande II, Montes Claros, Minas Gerais
 CEP: 39403-245. Tel.: (38) 3229-3413. E-mail: sme.emdvp@mgmail.com.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____ DATA: _____
 ANO DE ESCOLARIDADE: _____

FÁBULA - O Sapo e o Boi

Assista ao vídeo com a fábula "O Sapo e o Boi" do livro Fábulas de Esopo compiladas por Russell Ash e Bernard Higon.

ASH, R; HIGTON, B.; Fábulas de Esopo. 7ª Ed. São Paulo: Cia das Letrinhas: 1996

Video nº 10 - <https://www.youtube.com/watch?v=9TEwY5x77ZI>

1) Registre a moral da fábula, apresente o seu registro para os colegas e discuta as representações feitas.

O sapo quer igual boi, mais é ruim porque cada animal digere bem. Então sapo morre e boi sobrevive.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 5º ano (livro do professor). Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2012.

Fonte: Pesquisador.

ANEXO B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES
CLAROS - UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos

Pesquisador: DANIANE PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83481917.2.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.536.197

Apresentação do Projeto:

Ao tratarmos da aprendizagem entre L1 e L2 dos sujeitos surdos, é relevante conhecermos como se deu a transmissão da L1. Se esses sujeitos são filhos de pais surdos ou se são filhos de pais ouvintes. No primeiro caso, essas crianças, herdam a língua de sinais de seus pais, em casa, como a maioria das pessoas que adquirem uma língua de herança. Já quanto aos sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, os fatores com quem e por quanto tempo tem contato com a língua de sinais, influenciará na aquisição da língua, pois, crescem sem uma identificação completa, 95% dos casos, “desconhecem ou rejeitam a língua de sinais” (Skliar, 1997, p. 132).

De acordo com a pesquisadora, com base em suas observações aleatórias feitas ao longo dos dezenove anos na prática docente, hipotetiza que os alunos surdos considerados para análise nesta pesquisa apresentam dificuldades gramaticais na construção de textos em Língua Portuguesa porque, conforme Skliar (2009), mesmo desconhecendo o valor sonoro das palavras, o indivíduo surdo pode apropriar-se da escrita da Língua Portuguesa através do suporte cognitivo do domínio da LSB (L1), pois a internalização do conhecimento será realizada através da LS, já que a Língua Portuguesa, apesar de baseada na oralidade, possui especificidades que permitem sua autonomia.

A metodologia a ser adotada e os procedimentos metodológicos compreendem três fases:

i. Fase diagnóstica: Para a realização desta pesquisa, utilizaremos como ponto de partida a aplicação de uma atividade de produção textual para diagnóstico. Análise das produções textuais em Língua Portuguesa dos informantes surdos, que constituem o corpus da pesquisa. Além disso, os alunos informantes e seus pais serão entrevistados, tendo um questionário como suporte. Na análise das entrevistas, consideraremos em um

primeiro momento, o período histórico, social e cultural em que o entrevistado foi alfabetizado para que possamos analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2. A partir dessas informações, estratégias serão traçadas para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

ii. Fase de intervenção pedagógica: Após à coleta de dados, análise textuais e entrevistas, os sujeitos surdos serão instigados à utilizarem games (jogos) educativos criados a partir dos dados obtidos, com o objetivo de trabalhar as marcas de LSB na escrita da Língua Portuguesa. Oferecer aos alunos uma Oficina de Gamificação, para que possam aprender a utilizar esta ferramenta, construir um jogo educativo que possa auxiliar educandos (sujeitos surdos) no processo de escrita da Língua Portuguesa, que será divulgado no blog público de LSB, “Libras: Uma Língua que se vê, gerando interatividade. Criar oficinas de Produção de Textos.

iii. Fase de aplicação das teorias estudadas: Novas produções textuais deverão ser realizadas e analisadas para que possamos confrontar os resultados diagnosticados antes da intervenção com os resultados após a intervenção e verificar a eficácia ou não dessa metodologia através do uso de games.

Ao propor este projeto, a intenção será analisar as marcas de Libras na escrita do português por alunos surdos e os efeitos de uma intervenção pedagógica baseada em gamificações.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO:

Analisar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6º, 8º e 9º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais.

SECUNDÁRIOS:

- a) Descrever e analisar as marcas de L1 na escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos;
- b) pesquisar teorias, considerando os problemas identificados, com o objetivo de compreender o fenômeno em estudo e elaborar uma proposta de ensino que lide com os problemas de escrita encontrados nos textos dos informantes desta investigação;
- c) analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2 em razão de haver:
 - i. usuários de LSB e filhos de pais surdos também usuários de LSB;
 - ii. usuários de LSB e filhos de pais surdos não usuários de LSB;
 - iii. usuários de LSB e filhos de pais ouvintes;
 - iv. não usuários de LSB e filhos de pais ouvintes;
- d) elaborar uma proposta didática baseada em gamificação para as marcas de L1 na escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

De acordo com a pesquisadora "Para essa pesquisa, consideramos desconfortos e riscos os informantes se negarem a serem entrevistados e a realizar as produções textuais; não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir".

BENEFÍCIOS:

Ainda conforme a pesquisadora, os benefícios se direcionam no sentido de "trabalhar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6º, 8º e 9º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes

Claros – Minas Gerais, bem como fornecer subsídios teórico-pragmático a professores que ensinam Língua Portuguesa a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: Folha de Rosto; Termo de Assentimento a ser assinado pelos pais dos alunos surdos do 6º, 8º e 9º ano da E. M. Dona Vidinha Pires; Termo de Concordância da Instituição para participação em pesquisa assinado pelo diretor da instituição e TCLE para participantes da pesquisa.

Recomendações:

Pelo exposto, sugere-se que o projeto seja aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1008462.pdf	21/02/2018 12:13:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_livre_esclarecido. pdf	21/02/2018 12:12:39	DANIANE PEREIRA	Aceito
Outros	Termo_Concordancia_instituicao.pdf	21/02/2018 12:11:14	DANIANE PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2018.pdf	21/02/2018 12:07:10	DANIANE PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/02/2018 16:00:43	DANIANE PEREIRA	Aceito
Outros	Termo_Responsabilidade.pdf	10/10/2017 20:40:09	DANIANE PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	10/10/2017 20:35:39	DANIANE PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 09 de Março de 2018.

**Assinado por: SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)**

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Campus Univers Profª Darcy Ribeiro

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

ANEXO C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Estimado(a) Diretor(a) / Supervisor(a):

O PROFLETRAS é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Ele tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa (LP) para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País, conduzindo ao título de Mestre em Letras. Tendo em vista a preocupação com uma boa formação dos profissionais da educação, apresentamos a acadêmica **Daniane Pereira**, RG M - 7.604.155, CPF: 985.876.766-87, aprovada no Exame Nacional de Acesso ao Mestrado Profissional (Edital n.º 001/2016) e regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, com previsão de defesa de dissertação para o 2º semestre de 2018. A pesquisa da acadêmica baseia-se nas marcas de Língua de Sinais Brasileira (LSB) na escrita da LP por alunos surdos, visamos identificar, descrever, intervir e analisar as marcas da LSB na escrita da LP por alunos surdos e os efeitos de uma intervenção pedagógica baseada em *gamificações*. Para a realização desta pesquisa, contamos com seu apoio no sentido de autorizar a presença da referida acadêmica durante as aulas de LP para que possa observar as aulas e desenvolver um trabalho de intervenção com os alunos surdos. Será utilizado como ponto de partida a análise das produções textuais em LP dos informantes surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa. Além disso, os alunos informantes e seus pais serão entrevistados, tendo um questionário como suporte. Na análise das entrevistas, consideraremos em um primeiro momento, o período histórico, social e cultural em que o entrevistado foi alfabetizado para que possamos analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2. Após à coleta de dados, análise textuais e entrevistas, os sujeitos surdos, já na fase de intervenção, serão instigados à utilizarem *games* (jogos) educativos criados a partir dos dados obtidos, com o objetivo de trabalhar as marcas de LSB na escrita da LP. Colocamo-nos ao inteiro dispor de Vossa Senhoria em nossa Universidade e agradecemos a oportunidade dessa preciosa colaboração para uma educação com mais qualidade.

Montes Claros, 11 de setembro de 2017.

Maria do Socorro Vieira Coelho
Nome da coordenadora

Assinatura da coordenadora

____/____/____
Data

ANEXO D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



QUESTIONÁRIO REALIZADO PELA PROFESSORA PARTICIPANTE DESTA PESQUISA AOS PAIS

Título da pesquisa: Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Patrocinador: não há

Coordenadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira (Unimontes)

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. **Objetivo:** Analisar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais.

2. Metodologia e procedimentos:

iii. *Fase diagnóstica:* Para a realização desta pesquisa, utilizaremos como ponto de partida a aplicação de uma atividade de produção textual para diagnóstico. Análise das produções textuais em Língua Portuguesa (LP) dos informantes surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa. Além disso, os alunos informantes e seus pais serão entrevistados, tendo um questionário como suporte. Na análise das entrevistas, consideraremos em um primeiro momento, o período histórico, social e cultural em que o entrevistado foi alfabetizado para que possamos analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2. A partir dessas informações, estratégias serão traçadas para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

iv. *Fase de intervenção pedagógica:* Após à coleta de dados, análise textuais e entrevistas, os sujeitos surdos serão instigados à utilizarem games (jogos) educativos criados a partir dos dados obtidos, com o objetivo de trabalhar as marcas de Língua de Sinais Brasileira (LSB) na escrita da LP. Oferecer aos alunos uma Oficina de *Gamificação*, para que possam aprender a utilizar esta ferramenta, construir um jogo educativo que possa auxiliar educandos (sujeitos surdos) no processo de escrita da LP, que será divulgado no blog público de LSB, “Libras: Uma Língua que se vê, gerando interatividade. Criar oficinas de Produção de Textos.

- v. *Fase de aplicação das teorias estudadas:* Novas produções textuais deverão ser realizadas e analisadas para que possamos confrontar os resultados diagnosticados antes da intervenção com os resultados após a intervenção e verificar a eficácia ou não dessa metodologia através do uso de *games*.

3. **Justificativa:** Esta nossa proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de haver marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos e como o processo de apropriação da escrita pelos sujeitos surdos ocorre de forma distinta dos sujeitos ouvintes, pretendemos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o intuito de trabalhar essas marcas e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.

4. **Benefícios:** Minimizar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6º, 8º e 9º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais, bem como fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.

5. **Desconfortos e riscos:** Não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir.

6. **Danos:** Não há.

7. **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Uso do prédio e informações da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, recursos tecnológicos, etc.

8. **Confidencialidade das informações:** Esta pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente e assume o compromisso de: a) preservar a identidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter o anonimato das informações e não utilizar iniciais ou outras indicações que identifiquem o participante da pesquisa.

9. **Compensação/indenização:** Nenhuma.

10. **Outras informações pertinentes:** Esta pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva e baseia-se na brasileira: Constituição Federal Brasileira – artigo 5º, incisos X e XIV.

1. Nome dos pais: _____

2. Idade: _____

3. Nível de escolaridade: _____

4. Profissão do pai e da mãe: _____

5. Quantos filhos possuem? Há outro filho(a) com surdez? _____

6. Relate resumidamente o histórico da surdez de seu filho (gravidez, causa, quando ficou sabendo, como reagiu o pai, a mãe, outros).

7. Como vocês se comunicam em casa com o filho (a) (palavra, LSB, outros gestos...)?

8. Qual a importância da escola para seu filho? Estudou em outra escola? Quando?

9. Você já fez curso de LSB?

10. Por que é importante seu filho aprender a escrever?

11. Para que você usa a leitura-escrita no seu dia a dia?

12. O que você lê (cartas, bilhetes, avisos de trânsito, propagandas, TV, endereços, bulas de remédios, revistas (quais), livros (quais), jornais (quais))?

13. Para que você usa a escrita (listas de compras, avisos, bilhetes, cartas, receitas...)?

14. Você lê ou lia para seu filho? O que você lê/lia (estórias, revistas, gibis, rótulos...) ? Quais títulos, por exemplo?

15. O que seu filho costuma ler?

16. Seu filho possui pouco ou muito contato com leitura e escrita fora da escola?

17. O que você e seu filho costumam (ou costumavam) ler? Compra (ou comprava) alguma revista, gibi, livro ou jornal? Qual?

18. O que você gostaria de dizer para finalizar nossa entrevista?

Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está

sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa até que eu descida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

_____ Nome do participante	_____ Assinatura do participante	____/____/____ Data
_____ Pesquisadora	_____ Assinatura da pesquisadora	____/____/____ Data
_____ Nome da coordenadora	_____ Assinatura da coordenadora	____/____/____ Data

ANEXO E



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



QUESTIONÁRIO REALIZADO PELA PROFESSORA PARTICIPANTE DESTA PESQUISA AOS ALUNOS SURDOS

Título da pesquisa: Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Patrocinador: não há

Coordenadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira (Unimontes)

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. **Objetivo:** Analisar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais.
2. **Metodologia e procedimentos:**
 - i. *Fase diagnóstica:* Para a realização desta pesquisa, utilizaremos como ponto de partida a aplicação de uma atividade de produção textual para diagnóstico. Análise das produções textuais em Língua Portuguesa (LP) dos informantes surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa. Além disso, os alunos informantes e seus pais serão entrevistados, tendo um questionário como suporte. Na análise das entrevistas, consideraremos em um primeiro momento, o período histórico, social e cultural em que o entrevistado foi alfabetizado para que possamos analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2. A partir dessas informações, estratégias serão traçadas para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.
 - ii. *Fase de intervenção pedagógica:* Após à coleta de dados, análise textuais e entrevistas, os sujeitos surdos serão instigados à utilizarem *games* (jogos) educativos criados a partir dos dados obtidos, com o objetivo de trabalhar as marcas de Língua de Sinais Brasileira (LSB) na escrita da LP. Oferecer aos alunos uma Oficina de *Gamificação*, para que possam aprender a utilizar esta ferramenta, construir um jogo educativo que possa auxiliar educandos (sujeitos surdos) no processo de escrita da LP, que será divulgado no blog público de LSB, “Libras: Uma Língua que se vê, gerando interatividade. Criar oficinas de Produção de Textos.

- iii. *Fase de aplicação das teorias estudadas:* Novas produções textuais deverão ser realizadas e analisadas para que possamos confrontar os resultados diagnosticados antes da intervenção com os resultados após a intervenção e verificar a eficácia ou não dessa metodologia através do uso de *games*.
3. **Justificativa:** Esta nossa proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de haver marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos e como o processo de apropriação da escrita pelos sujeitos surdos ocorre de forma distinta dos sujeitos ouvintes, pretendemos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o intuito de trabalhar essas marcas e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
 4. **Benefícios:** Minimizar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais, bem como fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
 5. **Desconfortos e riscos:** Não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir.
 6. **Danos:** Não há.
 7. **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Uso do prédio e informações da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, recursos tecnológicos, etc.
 8. **Confidencialidade das informações:** Esta pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente e assume o compromisso de: a) preservar a identidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter o anonimato das informações e não utilizar iniciais ou outras indicações que identifiquem o participante da pesquisa.
 9. **Compensação/indenização:** Nenhuma
 10. **Outras informações pertinentes:** Esta pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva e baseia-se na brasileira: Constituição Federal Brasileira – artigo 5º, incisos X e XIV.

Data: ____/____/____ Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade na data da pesquisa: ____ anos. Sexo: _____

Tipo/Grau de surdez: _____ Causa de surdez: _____

Grau de escolaridade: _____

Dados sobre a família:

Nome da mãe: _____

Nome do pai: _____

Quantos irmãos possui? _____

Tem algum irmão com surdez ou outro membro da família? _____

Nível socioeconômico: _____

Como vocês se comunicam em casa com sua família (palavra, LSB, gestos...)?

Você estuda? _____

Qual ano de escolaridade? _____

Com qual idade começou a frequentar a escola? _____

Sempre estudou na escola regular? _____

Você sabe ler? Lê com frequência? _____

Quando aprendeu LSB? _____

A LSB foi adquirida antes da escolarização ou após o ingresso na escola?

Quem lhe ensinou LSB? _____

Qual é o grau de fluência em LSB? _____

Em que locais possui contato com usuários de LSB? _____

Qual a importância da escola para você? _____

_____ Nome do participante	_____ Assinatura do participante	____/____/____ Data
-------------------------------	-------------------------------------	------------------------

_____ Pesquisadora	_____ Assinatura da pesquisadora	____/____/____ Data
-----------------------	-------------------------------------	------------------------

_____ Nome da coordenadora	_____ Assinatura da coordenadora	____/____/____ Data
-------------------------------	-------------------------------------	------------------------

ANEXO F



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Patrocinador: não há

Coordenadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira (Unimontes)

Atenção: Antes de permitir a participação nesta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. **Objetivo:** Analisar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais.

2. **Metodologia e procedimentos:**

- i. *Fase diagnóstica:* Para a realização desta pesquisa, utilizaremos como ponto de partida a aplicação de uma atividade de produção textual para diagnóstico. Análise das produções textuais em Língua Portuguesa (LP) dos informantes surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa. Além disso, os alunos informantes e seus pais serão entrevistados, tendo um questionário como suporte. Na análise das entrevistas, consideraremos em um primeiro momento, o período histórico, social e cultural em que o entrevistado foi alfabetizado para que possamos analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2. A partir dessas informações, estratégias serão traçadas para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.
- ii. *Fase de intervenção pedagógica:* Após à coleta de dados, análise textuais e entrevistas, os sujeitos surdos serão instigados à utilizarem *games* (jogos) educativos criados a partir dos dados obtidos, com o objetivo de trabalhar as marcas de Língua de Sinais Brasileira (LSB) na escrita da LP. Oferecer aos alunos uma Oficina de *Gamificação*, para que possam aprender a utilizar esta ferramenta, construir um jogo educativo que possa auxiliar educandos (sujeitos surdos) no processo de escrita da LP, que será divulgado no blog público de LSB, “Libras: Uma Língua que se vê, gerando interatividade. Criar oficinas de Produção de Textos.

- iii. *Fase de aplicação das teorias estudadas:* Novas produções textuais deverão ser realizadas e analisadas para que possamos confrontar os resultados diagnosticados antes da intervenção com os resultados após a intervenção e verificar a eficácia ou não dessa metodologia através do uso de *games*.

3. **Justificativa:** Esta nossa proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de haver marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos e como o processo de apropriação da escrita pelos sujeitos surdos ocorre de forma distinta dos sujeitos ouvintes, pretendemos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o intuito de trabalhar essas marcas e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.

4. **Benefícios:** Minimizar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6º, 8º e 9º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais, bem como fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.

5. **Desconfortos e riscos:** Não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir.

6. **Danos:** Não há.

7. **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Uso do prédio e informações da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, recursos tecnológicos, etc.

8. **Confidencialidade das informações:** Esta pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente e assume o compromisso de: a) preservar a identidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter o anonimato das informações e não utilizar iniciais ou outras indicações que identifiquem o participante da pesquisa.

9. **Compensação/indenização:** Nenhuma

10. **Outras informações pertinentes:** Esta pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva e baseia-se na brasileira: Constituição Federal Brasileira – artigo 5º, incisos X e XIV.

Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para _____ participar nesta pesquisa até que eu descida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

_____ Nome do pai ou responsável pelo participante	_____ Assinatura do pai ou responsável pelo participante	____/____/____ Data
_____ Pesquisadora	_____ Assinatura da pesquisadora	____/____/____ Data
_____ Nome da coordenadora	_____ Assinatura da coordenadora	____/____/____ Data

ANEXO G



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



QUESTIONÁRIO REALIZADO PELA PROFESSORA PARTICIPANTE DESTA PESQUISA AO DIRETOR E/OU COORDENADOR PEDAGÓGICO

Título da pesquisa: Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Patrocinador: não há

Coordenadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira (Unimontes)

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- **Objetivo:** Analisar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais.

2- **Metodologia e procedimentos:**

i- *Fase diagnóstica:* Para a realização desta pesquisa, utilizaremos como ponto de partida a aplicação de uma atividade de produção textual para diagnóstico. Análise das produções textuais em Língua Portuguesa (LP) dos informantes surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa. Além disso, os alunos informantes e seus pais serão entrevistados, tendo um questionário como suporte. Na análise das entrevistas, consideraremos em um primeiro momento, o período histórico, social e cultural em que o entrevistado foi alfabetizado para que possamos analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2. A partir dessas informações, estratégias serão traçadas para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

ii- *Fase de intervenção pedagógica:* Após à coleta de dados, análise textuais e entrevistas, os sujeitos surdos serão instigados à utilizarem *games* (jogos) educativos criados a partir dos dados obtidos, com o objetivo de trabalhar as marcas de Língua de Sinais Brasileira (LSB) na escrita da LP. Oferecer aos alunos uma Oficina de *Gamificação*, para que possam aprender a utilizar esta ferramenta, construir um jogo educativo que possa auxiliar educandos (sujeitos surdos) no processo de escrita da LP, que será divulgado no blog

público de LSB, “Libras: Uma Língua que se vê, gerando interatividade. Criar oficinas de Produção de Textos.

- iii- *Fase de aplicação das teorias estudadas:* Novas produções textuais deverão ser realizadas e analisadas para que possamos confrontar os resultados diagnosticados antes da intervenção com os resultados após a intervenção e verificar a eficácia ou não dessa metodologia através do uso de *games*.
- 3- **Justificativa:** Esta nossa proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de haver marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos e como o processo de apropriação da escrita pelos sujeitos surdos ocorre de forma distinta dos sujeitos ouvintes, pretendemos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o intuito de trabalhar essas marcas e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
- 4- **Benefícios:** Minimizar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais, bem como fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
- 5- **Desconfortos e riscos:** Não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir.
- 6- **Danos:** Não há.
- 7- **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Uso do prédio e informações da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, recursos tecnológicos, etc.
- 8- **Confidencialidade das informações:** Esta pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente e assume o compromisso de: a) preservar a identidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter o anonimato das informações e não utilizar iniciais ou outras indicações que identifiquem o participante da pesquisa.
- 9- **Compensação/indenização:** Nenhuma
- 10- **Outras informações pertinentes:** Esta pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva e baseia-se na brasileira: Constituição Federal Brasileira – artigo 5º, incisos X e XIV.

Nome da instituição: _____

Endereço: _____

Data de fundação: _____

Período em que atua na educação de sujeitos surdos: _____ anos.

Clientela: () Crianças () Adolescentes () Adultos.

A escola conta com apoio de fonoaudiológico? () Sim () Não

Os alunos possuem apoio psicopedagógico? () Sim () Não

Anos de escolaridade oferecidos:

Ensino Fundamental I: () 1.º Ano () 2.º Ano () 3.º Ano () 4.º Ano () 5.º Ano

Ensino Fundamental II: () 6.º Ano () 7.º Ano () 8.º Ano () 9.º Ano

Ensino Médio: () 1º Ano () 2.º Ano () 3.º Ano

Número de alunos na escola: _____, sendo _____ alunos no turno matutino, _____ alunos no turno vespertino e _____ alunos no noturno.

Número de docentes:_____.

1- Como foi o processo de entrada de alunos surdos nesta escola?

2- Foram tomadas algumas medidas organizacionais e pedagógicas para implantar a inclusão de alunos surdos nesta escola? Quais?

3- Houve dificuldades neste processo? Quais?

4- Como foi desenvolvido o atendimento pedagógico para esses alunos surdos?

5- Como ocorreu as interações entre a equipe pedagógica e os alunos surdos?

6- Na sua opinião, como a escola vivenciou o processo inclusivo desses alunos surdos? Como você avalia a experiência de inclusão dos alunos surdos na escola?

7- Há algum outro elemento que você julga ser importante acrescentar nesta entrevista sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular?

_____ Nome do participante	_____ Assinatura do participante	____/____/____ Data
_____ Pesquisadora	_____ Assinatura da pesquisadora	____/____/____ Data
_____ Nome da coordenadora	_____ Assinatura da coordenadora	____/____/____ Data

ANEXO H



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



QUESTIONÁRIO REALIZADO PELA PROFESSORA PARTICIPANTE DESTA PESQUISA AO PROFESSOR

Título da pesquisa: Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Patrocinador: não há

Coordenadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira (Unimontes)

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- **Objetivo:** Analisar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais.

2- **Metodologia e procedimentos:**

i- *Fase diagnóstica:* Para a realização desta pesquisa, utilizaremos como ponto de partida a aplicação de uma atividade de produção textual para diagnóstico. Análise das produções textuais em Língua Portuguesa (LP) dos informantes surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa. Além disso, os alunos informantes e seus pais serão entrevistados, tendo um questionário como suporte. Na análise das entrevistas, consideraremos em um primeiro momento, o período histórico, social e cultural em que o entrevistado foi alfabetizado para que possamos analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2. A partir dessas informações, estratégias serão traçadas para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

ii- *Fase de intervenção pedagógica:* Após à coleta de dados, análise textuais e entrevistas, os sujeitos surdos serão instigados à utilizarem *games* (jogos) educativos criados a partir dos dados obtidos, com o objetivo de trabalhar as marcas de Língua de Sinais Brasileira (LSB) na escrita da LP. Oferecer aos alunos uma Oficina de *Gamificação*, para que possam aprender a utilizar esta ferramenta, construir um jogo educativo que possa auxiliar educandos (sujeitos surdos) no processo

de escrita da LP, que será divulgado no blog público de LSB, “Libras: Uma Língua que se vê, gerando interatividade. Criar oficinas de Produção de Textos.

iii- Fase de aplicação das teorias estudadas: Novas produções textuais deverão ser realizadas e analisadas para que possamos confrontar os resultados diagnosticados antes da intervenção com os resultados após a intervenção e verificar a eficácia ou não dessa metodologia através do uso de *games*.

- 3- **Justificativa:** Esta nossa proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de haver marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos e como o processo de apropriação da escrita pelos sujeitos surdos ocorre de forma distinta dos sujeitos ouvintes, pretendemos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o intuito de trabalhar essas marcas e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
- 4- **Benefícios:** Minimizar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais, bem como fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
- 5- **Desconfortos e riscos:** Não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir.
- 6- **Danos:** Não há.
- 7- **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Uso do prédio e informações da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, recursos tecnológicos, etc.
- 8- **Confidencialidade das informações:** Esta pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente e assume o compromisso de: a) preservar a identidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter o anonimato das informações e não utilizar iniciais ou outras indicações que identifiquem o participante da pesquisa.
- 9- **Compensação/indenização:** Nenhuma
- 10- **Outras informações pertinentes:** Esta pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva e baseia-se na brasileira: Constituição Federal Brasileira – artigo 5º, incisos X e XIV.

1- O que você sentiu ao saber que lecionaria para alguém com perda auditiva?

2- Você tem algum conhecimento sobre surdez / deficiência auditiva?

3- Você sabe a diferença entre Implante Coclear e Aparelho Auditivo?

4- Seu aluno surdo utiliza a Língua de Sinais Brasileira?

5- Você sabe a Língua de Sinais Brasileira?

6- Seu aluno surdo frequenta sala de recursos ou escola especial?

7- Você tem contato com os professores que atendem os alunos surdos na sala de recursos ou escola especial?

8- Os alunos surdos apresentam muitas dificuldades na elaboração de textos escritos em Língua Portuguesa?

9- Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos discentes surdos na produção de textos escritos?

- () Ortografia.
 - () Pontuação.
 - () Estruturação sintática.
 - () Concordância nominal.
 - () Concordância verbal.
-
-
-
-

10- A que causas podem ser atribuídas as dificuldades citadas na questão anterior?

11- Em alguns momentos já foram notados aspectos da estrutura gramatical da LSB na escrita dos alunos surdos? Quais?

12- Como você desenvolve o conteúdo junto aos alunos surdos? O seu planejamento contempla adaptações ou recursos para os alunos surdos? (Em relação ao planejamento, as estratégias e os recursos utilizados).

13- Como você organizava o processo de avaliação e correção dos conteúdos para os alunos surdos? É igual ao realizado com os demais alunos? Ou é adaptado?

14- Como é a participação dos alunos surdos na sala de aula?

15- Houve a necessidade de desenvolver alguma estratégia para favorecer a participação dos alunos surdos?

16- Como se dá a sua interação com os alunos surdos?

17- Você sente dificuldades para desenvolver o processo de inclusão de alunos surdos em sua sala de aula? Quais?

18- Você recebeu orientações para promover a inclusão de alunos surdos? Como foram essas orientações? Em que momentos ocorreram?

19- Você identifica consequências positivas para o seu desenvolvimento profissional decorrentes da experiência de inclusão de alunos surdos?

20- Como você avalia a experiência de inclusão de alunos surdos na escola?

21- Há algum outro elemento que considera importante e queira relatar sobre a prática da inclusão?

_____ Nome do participante	_____ Assinatura do participante	____/____/____ Data
_____ Pesquisadora	_____ Assinatura da pesquisadora	____/____/____ Data
_____ Nome da coordenadora	_____ Assinatura da coordenadora	____/____/____ Data

ANEXO I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



QUESTIONÁRIO REALIZADO PELA PROFESSORA PARTICIPANTE DESTA PESQUISA AOS COLEGAS DE SALA

Título da pesquisa: Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Patrocinador: não há

Coordenadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira (Unimontes)

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- **Objetivo:** Analisar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais.

2- **Metodologia e procedimentos:**

i- *Fase diagnóstica:* Para a realização desta pesquisa, utilizaremos como ponto de partida a aplicação de uma atividade de produção textual para diagnóstico. Análise das produções textuais em Língua Portuguesa (LP) dos informantes surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa. Além disso, os alunos informantes e seus pais serão entrevistados, tendo um questionário como suporte. Na análise das entrevistas, consideraremos em um primeiro momento, o período histórico, social e cultural em que o entrevistado foi alfabetizado para que possamos analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2. A partir dessas informações, estratégias serão traçadas para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

ii- *Fase de intervenção pedagógica:* Após à coleta de dados, análise textuais e entrevistas, os sujeitos surdos serão instigados à utilizarem *games* (jogos) educativos criados a partir dos dados obtidos, com o objetivo de trabalhar as marcas de Língua de Sinais Brasileira (LSB) na escrita da LP. Oferecer aos alunos uma Oficina de *Gamificação*, para que possam aprender a utilizar esta ferramenta, construir um jogo educativo que possa auxiliar educandos (sujeitos surdos) no processo

de escrita da LP, que será divulgado no blog público de LSB, “Libras: Uma Língua que se vê, gerando interatividade. Criar oficinas de Produção de Textos.

iii- Fase de aplicação das teorias estudadas: Novas produções textuais deverão ser realizadas e analisadas para que possamos confrontar os resultados diagnosticados antes da intervenção com os resultados após a intervenção e verificar a eficácia ou não dessa metodologia através do uso de *games*.

- 3- **Justificativa:** Esta nossa proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de haver marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos e como o processo de apropriação da escrita pelos sujeitos surdos ocorre de forma distinta dos sujeitos ouvintes, pretendemos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o intuito de trabalhar essas marcas e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
- 4- **Benefícios:** Minimizar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6º, 8º e 9º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais, bem como fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
- 5- **Desconfortos e riscos:** Não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir.
- 6- **Danos:** Não há.
- 7- **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Uso do prédio e informações da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, recursos tecnológicos, etc.
- 8- **Confidencialidade das informações:** Esta pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente e assume o compromisso de: a) preservar a identidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter o anonimato das informações e não utilizar iniciais ou outras indicações que identifiquem o participante da pesquisa.
- 9- **Compensação/indenização:** Nenhuma
- 10- **Outras informações pertinentes:** Esta pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva e baseia-se na brasileira: Constituição Federal Brasileira – artigo 5º, incisos X e XIV.

1- Você tem contato com seu colega surdo?

2- Você sabe a Língua de Sinais Brasileira?

3- Você conversa habitualmente com seu colega? Se sim, utiliza auxílio de intérprete ou consegue se comunicar com ele?

4- Você tem ou teve interesse em aprender a Língua de Sinais Brasileira?

5- Conhece algum colega ouvinte que, a partir dessa experiência, buscou aprender a Língua de Sinais Brasileira?

6- Há pessoas ouvintes que além da intérprete conversam com o aluno surdo nos intervalos ou em outros momentos?

7- Com quem ele/ela faz as atividades de grupo? Há uma diversidade de colegas que fazem trabalhos com ele/ela, ou são sempre os mesmos?

8- Como se dá as apresentações de trabalhos? Ele efetivamente apresenta trabalhos?

9- Você acredita que um colega surdo pode atrapalhar o andamento ou o rendimento da aula?

10- Você acredita que a presença do intérprete junto ao colega surdo pode influenciar o aprendizado dos demais? Se sim, de que forma isso poderia acontecer?

11- De acordo com a sua opinião, os sujeitos surdos têm o mesmo aprendizado dos demais colegas?

12- No seu modo de ver, há inclusão dos colegas surdos?

13- Como você percebe a inclusão?

14- Teria alguma sugestão ou alguma mudança que gostaria de fazer a respeito de haver um colega surdo na sala?

_____ Nome do participante	_____ Assinatura do participante	____/____/____ Data
-------------------------------	-------------------------------------	------------------------

_____ Pesquisadora	_____ Assinatura da pesquisadora	____/____/____ Data
-----------------------	-------------------------------------	------------------------

_____ Nome da coordenadora	_____ Assinatura da coordenadora	____/____/____ Data
-------------------------------	-------------------------------------	------------------------

ANEXO J



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



QUESTIONÁRIO REALIZADO PELA PROFESSORA PARTICIPANTE DESTA PESQUISA AOS INTÉRPRETES

Título da pesquisa: Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Patrocinador: não há

Coordenadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

Pesquisadora: Prof.^a Daniane Pereira (Unimontes)

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo: Analisar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6.º, 8.º e 9.º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais.

2- Metodologia e procedimentos:

i- *Fase diagnóstica:* Para a realização desta pesquisa, utilizaremos como ponto de partida a aplicação de uma atividade de produção textual para diagnóstico. Análise das produções textuais em Língua Portuguesa (LP) dos informantes surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa. Além disso, os alunos informantes e seus pais serão entrevistados, tendo um questionário como suporte. Na análise das entrevistas, consideraremos em um primeiro momento, o período histórico, social e cultural em que o entrevistado foi alfabetizado para que possamos analisar se o método de alfabetização dos sujeitos surdos em L1 e/ou L2, em momentos históricos diferentes, influencia na escrita de L2. A partir dessas informações, estratégias serão traçadas para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

ii- *Fase de intervenção pedagógica:* Após à coleta de dados, análise textuais e entrevistas, os sujeitos surdos serão instigados à utilizarem *games* (jogos) educativos criados a partir dos dados obtidos, com o objetivo de trabalhar as marcas de Língua de Sinais Brasileira (LSB) na escrita da LP. Oferecer aos alunos uma Oficina de *Gamificação*, para que possam aprender a utilizar esta ferramenta, construir um jogo educativo que possa auxiliar educandos (sujeitos surdos) no processo

de escrita da LP, que será divulgado no blog público de LSB, “Libras: Uma Língua que se vê, gerando interatividade. Criar oficinas de Produção de Textos.

iii- Fase de aplicação das teorias estudadas: Novas produções textuais deverão ser realizadas e analisadas para que possamos confrontar os resultados diagnosticados antes da intervenção com os resultados após a intervenção e verificar a eficácia ou não dessa metodologia através do uso de *games*.

- 3- **Justificativa:** Esta nossa proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de haver marcas de LSB na escrita da LP por alunos surdos e como o processo de apropriação da escrita pelos sujeitos surdos ocorre de forma distinta dos sujeitos ouvintes, pretendemos discutir situações de contato entre a LP (língua oral-auditiva) e a LSB (língua visuoespacial), com o intuito de trabalhar essas marcas e fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
- 4- **Benefícios:** Minimizar as marcas gramaticais de L1 na escrita de L2 realizadas por alunos surdos do 6º, 8º e 9º Ano de Escolaridade da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, no município de Montes Claros – Minas Gerais, bem como fornecer subsídios teórico-pragmáticos a professores que ensinam LP a alunos surdos, possibilitando-lhes melhores resultados.
- 5- **Desconfortos e riscos:** Não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir.
- 6- **Danos:** Não há.
- 7- **Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Uso do prédio e informações da Escola Municipal Dona Vidinha Pires, recursos tecnológicos, etc.
- 8- **Confidencialidade das informações:** Esta pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente e assume o compromisso de: a) preservar a identidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter o anonimato das informações e não utilizar iniciais ou outras indicações que identifiquem o participante da pesquisa.
- 9- **Compensação/indenização:** Nenhuma
- 10- **Outras informações pertinentes:** Esta pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva e baseia-se na brasileira: Constituição Federal Brasileira – artigo 5º, incisos X e XIV.

1- Qual sua formação?

2- Há quanto tempo trabalha na profissão de intérprete?

3- Já teve outras experiências em contexto educacional?

4- Sente-se preparado para interpretar para alunos surdos?

5- Quais dificuldades você encontra para interpretar neste contexto educacional?

6- Como é sua relação com os professores?

7- Qual sua participação no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos?

8- Quais as formas de apoio que você recebe dentro e fora da escola?

9- De que atividades da escola você participa (reuniões, conselho, etc.)?

10- Você se sente membro da equipe pedagógica?

11- Como você percebe a inclusão?

12- Teria alguma sugestão ou alguma mudança que gostaria de fazer a respeito de haver um colega surdo na sala?

_____ Nome do participante	_____ Assinatura do participante	____/____/____ Data
_____ Pesquisadora	_____ Assinatura da pesquisadora	____/____/____ Data
_____ Nome da coordenadora	_____ Assinatura da coordenadora	____/____/____ Data