



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
CAMPUS BAGÉ**

**LÍLIAN RAQUEL BORBA BITENCOURT**

**A INFLUÊNCIA DA LIBRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO SURDO**

**BAGÉ - RS**

**2013**

**LÍLIAN RAQUEL BORBA BITENCOURT**

**A INFLUÊNCIA DA LIBRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO SURDO**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, para obtenção do grau de aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientador: Professora Me.Emiliana Rosa

BAGÉ - RS

2013

**LÍLIAN RAQUEL BORBA BITENCOURT**

**A INFLUÊNCIA DA LIBRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO SURDO**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, para obtenção do grau de aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Área de concentração: Letras

Trabalho apresentado e aprovado dia: 13/5/2013

Banca examinadora:

---

Profa. Me. Emiliana Rosa  
Curso de Letras - UNIPAMPA  
Orientadora

---

Profa. Dra. Clara Dornelles  
Curso de Letras - UNIPAMPA

---

Prof. Me. Alessandro Carvalho Bica  
Curso de Letras - UNIPAMPA

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Msc Emiliana Faria Rosa, pela paciência e por conduzir meus estudos neste trabalho desde o início até a conclusão, e enfatizando que a ideia para este trabalho surgiu nas aulas de LIBRAS;

Ao querido professor Alessandro Carvalho Bica que sem saber em muitos momentos tinha a palavra certa, no momento certo para dizer, guerreiro, exemplo de educador, exemplo de ser humano a ser seguido, orgulho por tê-lo conhecido e agradecida a Deus por tê-lo colocado em meu caminho;

Aos meus familiares pelo amor incondicional e por todos os momentos em que souberam conduzir o meu nervosismo, as dificuldades, os problemas e as alegrias.

Aos professores que contribuíram para minha pesquisa, as duas escolas que se mantiveram a disposição, e aos alunos surdos que carinhosamente permitiram minhas observações.

Aos colegas que dedicaram a mim o carinho e a atenção, pois em muitos momentos fui ausente e eles estavam junto a mim, atentos e sempre alertas, em especial à Merilin Beck, Isabel Ferreira e ao Isac Luiz Ferreira, que mesmo de longe estava presente.

Enfim, agradeço aos colegas, aos professores e seus ensinamentos, aos funcionários, por estes anos de convivência.

## **RESUMO**

O presente trabalho monográfico apresenta um estudo sobre aspectos relevantes a produção escrita de alunos surdos, enfocando diretamente analisar as principais características do texto escrito em língua portuguesa. Tendo como intuito compreender as interferências da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, na língua portuguesa sua segunda língua. A pesquisa foi dividida em capítulos que tratam sobre aspectos e determinadas particularidades dessa escrita, nos níveis gramaticais e estruturais da língua.

Palavras-chave: Produção escrita. Aprendizado. LIBRAS.

## **ABSTRACT**

This monograph presents a study about relevant aspects concerning written production of deaf students, stressing to analyze the main characteristics of a written text in Portuguese language. Aiming at comprehend LIBRAS interference – Língua Brasileira de sinais – in Portuguese language, their second language. This research was divided in two chapters focused in certain aspects and particularities of this writing, in the grammatical and structural levels of the language.

Keywords: Written production, learning, LIBRAS

## **LISTA DE SIGLAS**

L1 – LIBRAS

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

L2 – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

LP – Língua Portuguesa

P.P.P – Projeto Político-Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 OBJETIVO GERAL.....	11
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
2.1 SUJEITOS E LOCAL DE PESQUISA.....	14
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
3.1 A LÍNGUA DE SINAIS E SEU RECONHECIMENTO COMO IDENTIDADE DO ALUNO SURDO.....	15
3.2 INTÉRPRETE.....	17
3.3 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM.....	18
3.4 ESCRITA.....	19
3.5 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	20
3.6 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E AS INFLUÊNCIAS DA LIBRAS NA ESCRITA.....	21
3.7 COERÊNCIA E COESÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA.....	22
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....</b>	<b>25</b>
4.1 TEXTO 1.....	26
4.1.1 ALUNO R.....	26
4.1.2 TEXTO 1.....	28
4.1.3 ALUNO P.....	28
4.2 TEXTO 2.....	30
4.2.1 ALUNO R.....	31
4.2.2 TEXTO 2.....	32
4.2.3 ALUNO P.....	32

4.3 QUADRO COMPARATIVO DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....	33
4.4 QUADRO COMPARATIVO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS ESCOLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	34
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>42</b>
ANEXO A.....	42
ANEXO B.....	43
ANEXO C.....	44
ANEXO D.....	46

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa guia-se pelo pressuposto de que a língua portuguesa é aceita e reconhecida pela Lei nº 10.436, na sua modalidade escrita como segunda língua das pessoas surdas. Skliar (1997) alerta para o fato de ser a educação de surdos algo mais que o domínio de duas línguas. A língua brasileira de sinais (LIBRAS) é a língua usada por surdos e por todos aqueles que interagem com toda e qualquer pessoa surda, uma língua de modalidade espaço-visual, diferentemente da língua oral, conforme descrito por Quadros (1997, p.46):

[...] as línguas de sinais 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. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais.

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, neste caso esta será a língua materna, também denominada L1. É de suma importância que o aluno surdo saiba a diferença entre o mundo ouvinte que utiliza o português como primeira língua e o português que seria para o aluno surdo a segunda língua (L2). Assim a primeira Língua (L1) do surdo será a Língua de sinais (LS) e a segunda língua (L2) o português escrito.

A relevância desta pesquisa está relacionada ao processo de inclusão de alunos surdos em escola regular, entre essa preocupação há alguns condicionantes que estão contribuindo com essa afirmação. O presente trabalho busca investigar quais os possíveis fatores que influenciam a escrita do aluno surdo. Entre estes fatores estão as dificuldades encontradas por este aluno em compreender a gramática da Língua Portuguesa (como L2) e as dificuldades encontradas para produção de texto.

A pesquisa é de suma importância porque atualmente ainda existe uma carência de adaptações curriculares em relação a alguns aspectos na educação inclusiva. Silva afirma:

A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo. Tais inconsistências reivindicam uma revisão educacional, que trace uma nova revisão curricular com base no próprio surdo. (SILVA, 2001,p.20)

Justifica a necessidade desta pesquisa sobre “a produção escrita do aluno surdo e suas adequações” com base no que foi dito na introdução deste trabalho e ainda usando como comprovação a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, conhecida como lei de LIBRAS que relata no 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”. É necessário destacar o Decreto Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta e formaliza o reconhecimento dos direitos linguísticos dos surdos brasileiros e o reconhecimento da língua de sinais. Para este trabalho utilizou-se principalmente estas duas leis e o decreto.

Cabe ressaltar a importância da lei conhecida como a Lei da Acessibilidade que elenca os direitos dos surdos, Lei nº 10.098 de 19 de Dezembro de 2000,

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e nos prazos previstos em regulamento. (BRASIL,2000)

A “permissão” do uso da língua de sinais nas escolas aconteceu a partir das décadas de 1980 e 1990, ocorrendo com a propagação da comunicação total<sup>1</sup> e início do bilinguismo<sup>2</sup>. O movimento dos direitos humanos, juntamente aos direitos linguísticos, devolveu aos surdos a liberdade de usarem LIBRAS.

Um dos principais fundamentos da educação bilíngüe é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto, é necessária a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez. (BOTELHO, 2005, p.112)

## 1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral é analisar a influência da LIBRAS na produção escrita de dois alunos surdos.

---

<sup>1</sup> Surgiu após o oralismo, era um método que combinava sinais, fala, leitura labial e treino auditivo, constituía o uso da língua oral e de uma língua sinalizada.

<sup>2</sup> Bilinguismo: É uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar, no caso as duas línguas, o uso do português e a LIBRAS (QUADROS, 1997).

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O presente trabalho tem como objetivos específicos: Comparar a produção escrita de dois alunos surdos, bem como, as dificuldades encontradas em produzir um texto coeso e coerente em L2. Analisar os P.P.P e relacionar o que dizem os documentos oficiais em relação as adaptações necessárias para o desenvolvimento do aluno surdo, na escola inclusiva. Investigar e avaliar o papel do intérprete em sala de aula quando existe um diálogo entre o professor/aluno/intérprete.

O segundo capítulo, metodologia, explicita como foi dividido o trabalho e quais os procedimentos adotados na pesquisa. No capítulo seguinte, a fundamentação teórica subdivide-se em capítulos e subcapítulos. O primeiro subcapítulo do referencial teórico refere-se a um breve apanhado histórico, com o intuito de informar o início das pesquisas sobre a língua de sinais. Em função disso, o primeiro subcapítulo deste estudo também aborda a importância da LIBRAS e as diferenças nos aspectos gramaticais em relação à língua portuguesa. Ainda nesta primeira parte, segue uma reflexão sobre os aspectos socioculturais da comunidade surda e a representatividade na sociedade em geral.

No subcapítulo dois do terceiro capítulo destaca-se a importância do intérprete como mediador aluno/professor, assim como, a responsabilidade de não interferir no aprendizado do aluno surdo. Em termos de problemas de aprendizagem o subcapítulo três indica duas hipóteses em relação às dificuldades e ao contexto onde o aluno está inserido, ambas relacionadas a produção escrita e ao aprendizado. Seguindo no subcapítulo quatro aborda-se outra questão incerta, o desconhecimento do professor em relação ao processo cognitivo do aluno surdo e as dificuldades do aluno em relação à escrita em L2. Analisando como a utilização da LIBRAS é importante para um desenvolvimento no aprendizado do aluno surdo.

No quarto capítulo deste trabalho consta a análise dos dados obtidos após as observações, entre estas as produções dos alunos e o quadro comparativo dos documentos oficiais das escolas. Essa análise revelará algumas questões que foram relevantes durante a leitura dos P.P.P das escolas, questões estas que contribuiriam para esta pesquisa, assim como, o entendimento de como os documentos oficiais dialogam com o processo de inclusão nessas escolas.

No quinto capítulo haverá as considerações finais, que indicará os aspectos mais relevantes e quais pontos estavam condizentes com a perspectiva inicial da pesquisa, após as análises das produções escritas e das leituras dos documentos oficiais das escolas em questão.

Pressupõe-se, então, a atual necessidade de um engajamento maior nas ações pedagógicas que envolvam alunos com necessidades especiais.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise das produções escritas de tais alunos e suas dificuldades apresentadas nos textos produzidos em sala de aula, por meio de observação de algumas produções, feitas por estes alunos pesquisados. A escolha dos alunos foi durante o estágio obrigatório, após o contato com um dos alunos pesquisados, em que mencionou sobre seu amigo que estudou com ele na escola especial, nesse caso o segundo aluno da pesquisa. Seguiu então a perspectiva de analisar as produções escritas de ambos.

Neste trabalho foram desenvolvidos dois tipos de pesquisa, uma teórica e outra de campo. As observações aconteceram entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012. Durante a coleta de dados, por meio de observações em sala de aula e anotações semanalmente, num período de três meses intercalado algumas questões foram analisadas, todas de forma qualitativa. Cabe salientar que as observações foram feitas em sala de aula com a presença do intérprete e da professora regente. Nas observações do aluno “P” em alguns momentos não houve a presença do intérprete. Como a intenção das observações foi em como o aluno surdo desenvolveria a escrita, não constam na pesquisa dados quantitativos.

A pesquisa teve como instrumento de trabalho o diário de campo, para registrar os dados relevantes nas observações. Nas análises dos dados utilizou-se uma imagem<sup>3</sup> (texto), uma entrevista e uma atividade envolvendo um passeio. A escolha foi de quatro textos envolvendo situações distintas, para que houvesse um melhor aproveitamento nas interpretações das análises.

Em relação à primeira proposta de produção escrita é válido ressaltar que foi utilizada a imagem somente para os dois alunos surdos, a proposta para a turma era semelhante só que a figura que a professora regente levou não foi entendida pelo aluno “R”. As duas outras atividades propostas foram para toda a turma. Escolheu-se esses textos em questão porque eram textos mais longos, os alunos surdos realmente possuem uma dificuldade na escrita e normalmente a produção escrita é pequena. Para suprir esclarecimentos sobre o papel do

---

<sup>3</sup> Utilizou-se de uma atividade elaborada para um artigo apresentado na disciplina curricular de linguística aplicada.

intérprete elaborou-se uma entrevista semi-estruturada, que foi enviada por e-mail, já que os mesmos não disponibilizavam de tempo para responder pessoalmente. Como complemento da pesquisa foi feita uma leitura dos P.P.P e do regimento escolar, após a análise de alguns dados em relação a inclusão dos alunos surdos elaborou-se um quadro demonstrativo de tais documentos.

## 2.1 SUJEITOS E LOCAL DE PESQUISA

As etapas que fazem parte da realização desta pesquisa começam com a coleta de dados realizada durante as aulas de língua portuguesa de duas turmas de ensino regular, em duas escolas da rede municipal do município de Bagé/RS.

O trabalho terá como sujeitos de pesquisa, principalmente alunos surdos, e secundariamente professores, e os ILS. A metodologia da pesquisa será descritiva e qualitativa e poderá conter alguns dados, para a maior compreensão da aplicação.

Quanto aos sujeitos pesquisados, tem-se:

- O aluno “R” com 20 anos, cursa o 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal na zona urbana, funcionando nos três turnos. Nos turnos matutino e vespertino a escola possui em média 610 alunos, distribuídos em 26 turmas e no noturno, a escola possui cerca de 150 alunos que cursam o E.J.A., cabe destacar que dentre o número de alunos 6 alunos surdos.
- O aluno “P” com 14 anos e estuda no 7º ano em uma escola municipal de ensino fundamental, situada no centro na cidade de Bagé. Importante salientar que, mesmo a instituição estando no centro possui alunos oriundos de bairros carentes. A instituição atualmente possui 420 alunos do pré ao 9º ano, sendo que alguns participam do Programa Mais Educação, permanecendo durante todo o dia na escola. Salientando que na escola também estudam outros 4 alunos surdos.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 A LÍNGUA DE SINAIS E SEU RECONHECIMENTO COMO IDENTIDADE DO ALUNO SURDO

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) define a Língua Brasileira de Sinais como a L1 dos surdos brasileiros e, como tal, podendo ser estudada por qualquer pessoa que tenha interesse pela comunicação com esta comunidade. Neste aspecto é algo notório enfatizar que os surdos são minorias, e por isso ocorre o discurso dos ouvintes: “A inclusão é um movimento que tem intenção de envolver toda a sociedade (...)” (STROBEL, 2009, p.111). É preciso observar que a língua de sinais, tal como qualquer língua é vinculada a uma cultura, neste caso à cultura surda.

Desde 1960 existem estudos sobre a língua de sinais, entre eles o americano Willian Stokoe (1965) e, no Brasil pesquisadores como Lucinda Ferreira Brito (1986), Ronice Quadros (1995, 2004), Tanya Felipe (2002) e Lodenir Karnopp (2004). Há ainda Ana Regina e Souza Campello (2007) e Shirley Vilhalva (2007) que trouxeram uma valorização da LIBRAS, desde 1960, quando Stokoe, “propôs uma análise linguística da American Sign Language (ASL) em seus aspectos estruturais básicos (fonológico, morfológico e sintático), tornado dessa forma as línguas de sinais equivalente às línguas orais composta por uma gramática própria”( QUADROS;KARNOPP, 2004, p. 54).

Segundo Silva (2001), é importante entender que o surdo que utiliza a LIBRAS deve “ser visto como pertencente a uma minoria linguística e cultural, que se utiliza de outra modalidade de linguagem” (SILVA, 2001, p.45). A língua de sinais (doravante LS) é uma língua de modalidade gestualvisual porque utiliza como canal de comunicação as mãos e o espaço, pois a informação é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos.

“A língua de sinais, assim como as outras línguas de sinais, é basicamente produzida pelas mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenham funções”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 51).

As pessoas surdas de uma localidade encontram-se e comunicam-se por meio de uma LS de forma equivalente a qualquer outro grupo que empregue a língua falada.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São língua que não se derivam de línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal

auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p.47)

Cada vez mais a ideia de quem é o aluno surdo, está sendo desmistificada, pois a cultura surda continua sendo um enigma para os sujeitos ouvintes, que muitas vezes não entendem o seu discurso. Os surdo hoje estão constituídos através de uma cultura surda e demonstram identidades culturais as quais podem ser flutuantes, inconstantes, variando de surdo para surdo, conforme inúmeras situações e influências, e, do uso ou não da LIBRAS.

O que se evidencia conforme aborda Strobel (2009, p. 49) é que “a língua de sinais é transmitida nas comunidades surdas e, apesar de por muito tempo na história dos surdos ter sofrido a repressão exercida pelo oralismo, não foi extinta”. No entanto os surdos fazem parte de uma cultura que evidencia espaços criados pelos próprios surdos, ou seja, nas associações, nos pontos de encontros, nos lares e em todos os locais em que eles estão inseridos. Mas será que entendemos qual é a outra cultura?

Segundo Strobel “a sociedade ainda vê os surdos como “deficientes”, “anormais”, “doentes” e os líderes surdos e membros do povo surdo estão querendo reconhecimento e fortalecimento de suas identidades surdas” (STROBEL,2009,p.108).

Para Strobel (2009), o fato de ocorrer uma inclusão do surdo na sociedade não é o mesmo que conhecer a cultura surda.

Infelizmente a maioria das escolas segue espaços não preparados para essas diferenças culturais, como é o caso da inclusão de alunos surdos em escolas regulares. Eles deparam-se com dificuldades de adaptação e com problemas de subjetividade, porque nessas escolas não compartilham suas identidades culturais. (STROBEL, 2009, p.111)

A inclusão do aluno surdo em escola regular atualmente está em evidência, basta agora direcionar o nosso olhar a como vem ocorrendo este processo de inserção. Sabemos que é determinante para o aluno surdo o seu desenvolvimento enquanto participe de um contexto sócio-cultural, mas é inegável as dificuldades encontradas em relação à interação com os colegas no ambiente escolar. Sendo que a cultura surda tem suas particularidades e diferenças, como explicitado por Strobel:

(...) não se trata somente de reconhecer a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso, de perceber a cultura surda através do reconhecimento de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar. (STROBEL, 2009, p.12)

De certa forma é esta valorização que muitas vezes não é entendida pelos ouvintes, pois ao desconhecer as diferenças linguísticas e culturais, a sociedade ouvinte não entende que o surdo busca uma valorização da sua língua, ou seja, a sua identidade. Aos ouvintes cabe tentar entender que cultura surda é “algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos”. (STROBEL, 2009, p.27)

Os sujeitos surdos tem uma língua particular, uma identidade, e como padrões de comportamentos habituais próprios de surdos, da mesma forma que os ouvintes utilizam uma língua, uma cultura própria da sua língua, seja ela português, inglês ou outra língua qualquer.

### 3.2 INTÉRPRETE

Poderá então um aluno surdo aprender sem que ele tenha um intérprete de língua de sinais ou professor que compreenda sua língua e o auxilie na interpretação? Seria possível se o professor em sala de aula tivesse fluência em LIBRAS e um pouco mais de conhecimento com a forma de como o aluno surdo compreende tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa. O professor entenderia desta forma quais são as reais dificuldades encontradas pelo surdo, o qual por vezes não domina a mesma língua que seus colegas de aula fazem uso, a língua modalidade oral.

Entende-se que o princípio fundamental da escola inclusiva é de que os alunos, sempre que possível aprendam com os demais colegas, apesar de suas dificuldades ou limitações. Como a própria Lei nº 10.098/2000 no art 18 aborda que o poder público implementará a formação de ILS para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com “necessidades especiais”, cabe aos professores e toda a comunidade escolar cobrar tal direito dos órgãos responsáveis.

Na maioria das vezes, os professores desconhecem as dificuldades encontradas pelo aluno surdo, acreditando que essas serão sanadas com a ajuda do intérprete, quando este interpreta da língua oral para a língua de sinais, o que é ensinado em sala de aula. É de suma importância a relação entre o intérprete e a prática escolar do aluno surdo, assim como, explicitar qual seria a verdadeira função do intérprete dentro da escola. Entende-se que o intérprete não pode ser responsabilizado pelo desenvolvimento educacional do aluno, e quando o aluno não consegue entender um conhecimento cabe ao professor juntamente com o intérprete utilizar-se de recursos para que o entendimento ocorra.

Nem sempre é uma tarefa fácil, por isso existe a necessidade da escola disponibilizar

intérpretes capacitados e professores colaboradores ou professores que tenham o conhecimento da LIBRAS. Na maioria das vezes a escola não disponibiliza destes profissionais. Segundo Lacerda: “[...] é cada vez mais importante uma profunda discussão sobre a capacitação de intérprete para atuação em sala de aula, já que este ambiente de trabalho se constitui num espaço diferenciado [...]” (LACERDA, 2002, p.127).

E ainda como destaca Rosa:

O tradutor não deve traduzir palavra a palavra; nem pode utilizar o texto de partida como um tema sobre o qual improvisa livremente. O ato tradutório só acontece a partir de uma mensagem que compreendida pelo leitor/tradutor a transforma em nova mensagem compreensível ao leitor da língua de chegada. (ROSA, 2003, p.66)

Capacitação, acompanhamento e valorização tornam-se essenciais neste espaço de aprendizagem. Uma das outras questões a ser investigada é se atualmente existe a interpretação em sala de aula, e se o aluno surdo consegue compreender na LS, o que lhe é dirigido. A aceitação, de que existe uma real diferença entre como o aluno entende um conjunto de conhecimentos, envolvendo tanto a língua na qual o texto é apresentado quanto seus significados em relação aos ouvintes, é defendida por Lacerda (2002, p.124) que discute a cumplicidade que deverá existir entre o ILS e o professor para desenvolver os conceitos envolvidos nos conteúdos, assim como, as necessidades de ajustes sempre que necessário para o desenvolvimento do aprendizado do aluno surdo.

### 3.3 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Para Botelho (2005), a aprendizagem de surdos e de ouvintes se faz de muitas maneiras, e não somente pela experiência direta, mediante contato com a realidade. Nesse aspecto nota-se que não é necessário o aluno entender todo o processo como concreto, já que na maioria das vezes ele desconhece o que está sendo ensinado, porque existe uma lacuna entre o significado de uma palavra e seu “sinal” em LIBRAS. Nem sempre a língua de sinais é entendida pelos professores, nessa questão ainda existe uma insuficiência, a qual prova que a educação inclusiva se encontra num processo lento e deficitário. Neste trabalho nota-se algumas dificuldades encontradas em relação ao processo de inclusão do aluno surdo.

Assim, duas hipóteses, em relação às situações e ao contexto onde o aluno está inserido podem ser abordadas, são elas: as condições necessárias para uma boa adaptação do

aluno surdo e a ausência do intérprete em sala de aula.

Quando os surdos procuram recorrer ao contexto, às vezes são desencorajados; o contexto é tomado como um acessório, ou solução adotada face à falta de alternativa imposta pela ausência de um vasto vocabulário, e não como uma condição para compreensão [...] (BOTELHO, 2005, p.63)

Geralmente os problemas referente ao aprendizado decorrem devido a ausência da LIBRAS no contexto escolar, sendo que o aluno normalmente necessita recorrer ao intérprete, tendo dificuldade em seu aprendizado quando não possui este profissional. Como destaca Silva (2001), as condições de aprendizagem da leitura e escrita do aluno surdo estão relacionadas com a preocupação adotada pelas escolas em que os alunos estão inseridos. “Nesta mesma ótica é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldade na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte”. (SILVA, 2001, p.43)

Mesmo que as dificuldades apareçam que as adaptações estejam conforme o processo de aprendizado do aluno surdo, é na escrita que ele irá transpor as carências da aquisição da L2, ou seja, o desconhecimento de algumas palavras. Outra dificuldade apresentada encontra-se na resposta do intérprete b, “*poucos recursos visuais para o aluno surdo*”. (anexo d)

Por isso a necessidade constante de um intérprete em sala de aula, para que o aluno não se sinta desmotivado em aprender a L2, que para o surdo é a língua portuguesa, porque poderá recorrer sempre que necessário ao intérprete quando se deparar com uma palavra nova, tornando assim o aprendizado da língua portuguesa como algo interessante e acessível.

### 3.4 ESCRITA

Em relação à escrita do aluno surdo, Botelho (2005, p.63) afirma que: “A perspectiva de construção do sentido do texto está associada à ideia do domínio de palavras. Os surdos se habitam a parar nas palavras desconhecidas, como se o sentido fosse lexicalizado.”

Analisando este fato, identifica-se outra questão incerta, o desconhecimento do professor em relação ao processo cognitivo do aluno surdo e as dificuldades encontradas por ele em sala de aula. É de suma importância o professor ter um olhar especial e perceber as dificuldades de qualquer aluno para auxiliar sempre que necessário, para que o mesmo

obtenha desenvolvimento e um melhor aprendizado.

A língua escrita é um componente linguístico construído a partir do ambiente em que estão inseridos. Dessa forma as dificuldades dos surdos em relação a aquisição da escrita está relacionada a partir de seu lugar social. “Assim, tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso à linguagem escrita” (SILVA, 2001, p.48). Para o melhor aprendizado do aluno surdo é necessário um trabalho que compreenda que “a leitura e escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para vida. As dimensões dessa segunda língua são amplas e isso deve servir de motivação para os alunos.” (QUADROS, 1997, p.99)

Ou seja, seria importante o professor entender que mesmo que o aluno surdo tenha uma dificuldade nas características abstratas, em lembrar-se de algo não presente, existente no momento, algo ou alguém que o aluno nunca tenha visto anteriormente. Nem sempre o aluno precisa de algo concreto, pois a língua de sinais permite a transposição, passagem do concreto ao abstrato, e vice-versa. O aluno surdo resgata o visual como elemento de compreensão lexical e textual, tornando a escrita uma transposição das interpretações feitas, às vezes com o auxílio do intérprete.

Para o aluno escrever em L2 é necessário que ele domine a sua línguas, a LIBRAS, assim como afirma Quadros : [...] os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto.” (QUADROS, 1997, p.99)

Entre outros aspectos o aluno tem que se sentir motivado a aprender, na realidade o professor teria de fazer uma adaptação para o aluno, uma vez que não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente.

### 3.5 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Neste subcapítulo destaca-se algumas formas em relação a aquisição da LIBRAS pelo sujeito surdo. Considerando que a língua de sinais é uma língua não conhecida por todos, e que não substitui o português, existe cada vez mais uma necessidade do aluno adquirir a L2 para um melhor desenvolvimento educacional e uma melhor integração social. Para os surdos o contato com a LIBRAS ocorre de forma natural e visual, mediante convívio com pessoas que sinalizem a língua brasileira de sinais, podendo ser o convívio na família ou na escola.

Para Quadros, há basicamente três formas de aquisição de língua portuguesa: “a aquisição feita no contexto escolar simultaneamente com a L1; a aquisição espontânea da L2 não simultânea e a aprendizagem da L2 de forma sistemática” (QUADROS, 1997,p.83).

Quadros afirma que “a aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade no ensino formal” (QUADROS, 1997,p.84).

Existe uma diferença entre a criança surda que nasce em uma família em que os pais são surdos e a criança que os pais são ouvintes, a primeira criança poderá aprender a L2 quando entrar na escola, a segunda criança poderá ter algumas noções de L2 pela necessidade imposta pela família e o ambiente que se encontra. Não acontece em todos os casos, já que pode acontecer de alguns filhos nascerem surdos e os pais ouvintes terem conhecimento em LIBRAS, ou ensinarem em casa alguns sinais para se comunicarem com eles. Outra situação possível é os pais ouvintes ensinarem aos filhos a LP indicando algumas letras mesmo antes deles entenderem a LIBRAS, mesmo que esse processo de aquisição não seja contínuo, o surdo teve primeiro o contato com a LP e não com a LS.

Em relação aos filhos surdos de pais surdos, provavelmente conseguiram avançar mais na aquisição da L1, pois foram expostos a mesma língua, tornando a aprendizagem mais fácil, cabe enfatizar que nem sempre este é o processo. Quadros destaca que “mesmo quando os pais usam algum tipo de comunicação gestual, usam-na somente com a criança, pois é um sistema criado em função da criança nascida “deficiente”( QUADROS, 2011,p.80). Nesta situação tanto a aquisição da L1 quanto a L2 poderá evidenciar um processo de aprendizado tardio. Várias situações são possíveis, não enfatizando nem uma como melhor ou menos favorável, só tendo como intuito apresentar a existência dos possíveis modos de aquisição da linguagem.

### 3.6 A AQUISIÇÃO DA L2 E AS INFLUÊNCIAS DA L1 NA ESCRITA

O aluno surdo ao escrever em L2 na maioria das vezes faz uma referência a sua língua materna, neste caso o mesmo não utiliza por vezes a conjugação verbal ao produzir uma frase em português, assim como, o uso dos conectivos, que na LS por ter uma gramática diferente não é tão identificável, e sim as ENM<sup>4</sup> que são utilizadas em diversos contextos pelos surdos.

---

<sup>4</sup> Expressões não-manuais que exercem função sintática para marcar frases interrogativas, geralmente utilizando

Para Silva (2001, p.15), “a Língua de Sinais pode interferir na escrita da pessoa surda, isto é na estrutura superficial do texto (uso dos conectivos, preposição, tempo verbal, concordância nominal e verbal ), mas não na sua estrutura profunda”. A LS possui uma gramática e a língua portuguesa outra. O surdo sinalizante tem como referência a gramática da sua língua, da LIBRAS, e por isso escreve, por vezes, de forma diferente.

Em se tratando de um surdo que aprende LS primeiro, e que aquisição da primeira língua (L1) é a LIBRAS, é diferente da aquisição da segunda língua (L2), neste caso, a língua portuguesa. Um dos aspectos gramaticais é a flexão dos verbos podemos evidenciar que na língua de sinais a estrutura é diferente do que acontece em LP. Segundo Quadros (2004), na língua de sinais brasileira a ordem geralmente é (SOV) podendo ser alterada. Na Língua Portuguesa a ordem é geralmente SVO<sup>5</sup>, o que muitas vezes não consegue ser entendido pelo aprendiz da L2, ou seja, o aluno surdo encontra dificuldade em adequar a sua escrita para o português.

Outro aspecto importante é que “as crianças surdas não participam inicialmente do processo de leitura, em virtude de os pais ou mesmo os adultos acabarem por rotulá-las como incapazes de compreender o código escrito, ou até por sentimento de superproteção [...]” (SILVA, 2001, p.45). Alguns pais e irmãos fazem o processo de leitura e fazem as atividades escolares pelos alunos, acreditando que ao ajudá-los irá facilitar a produção escrita. Esses fatos acarretam algumas profundas dificuldades nos processos de aquisição de L2 e no exercício de produção escrita. Sendo que os alunos irão desconsiderar o fato de que para produzir um texto não basta justaposição de palavras, mas que é necessário operações complexas e articuladas para formar um texto adequado e com sentido. E a esta operação vincula-se a compreensão do que foi lido.

### 3.7 COERÊNCIA E COESÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA

Em relação ao conceito de coerência estabelece-se o abordado por Koch e Travaglia (2011,p.13) “que menciona que a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários.” Em sentido mais exato é o que dá sentido ao texto, é quando a coerência segue como um princípio de interpretabilidade do texto. Analisando este fato, identifica-se uma questão a ser entendida: o desconhecimento do

---

o tronco, movimento da face e da cabeça.

<sup>5</sup> Ordem das palavras na estrutura de uma frase. As nomeclaturas utilizadas pela língua portuguesa que foram abordadas nesta pesquisa são: Sujeito (S), verbo (V) e Objeto(O).

professor em relação ao processo cognitivo do aluno surdo.

A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como unidade de sentido no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo”.(KOCH ; TRAVAGLIA, 2011, p.14)

A fim de manter a coerência do texto, o professor precisa dispor do ILS para interpretar o conteúdo. Desta forma é importante fazer um paralelo entre o tempo em que o professor consegue transpor para o intérprete o conteúdo e o tempo em que o aluno leva para absorver a informação, dando um significado para esta informação, a qual muitas vezes não é entendida por este aluno.

Não havendo essa transposição de informação de forma mais clara para o aluno surdo torna necessário o auxílio de um profissional adequado, ou seja, o intérprete para o auxílio e a adaptação do conteúdo. Esta deveria ser a função do professor, nem sempre é possível, pois o mesmo às vezes desconhece as possibilidades de adequação da LIBRAS para a LP. Em relação a este fator segue a resposta da intérprete: *”Muitas vezes o professor desconhece o papel do intérprete, mas cabe ao intérprete esclarecer”*. (intérprete b)

Segue então novamente a ênfase do acompanhamento contínuo do aluno na sala de recursos, que visa facilitar o entendimento da LP e das explicações dos conteúdos, estas necessárias para o aprendizado do aluno, assim como, identificar quais as adaptações que devem ser feitas para uma maior compreensão do conteúdo.

Um fator importante é a utilização da expressão facial, a qual pode ser dividida em expressões gramaticais e afetivas equivalendo ao uso da entonação. Como no caso dos tipos de frase: interrogativa, exclamativa, imperativa e o movimento que diferencia os tipos de verbos direcionais. Na língua de sinais, “o espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.57). Detalhe em anexo a, que mostra o quadro explicativo das quatro áreas principais articulação dos sinais.

Para Silva, a reflexão em relação a coesão textual é “(...) examinar a estruturação do texto e dos enunciados que a compõem, abordando à coesão textual, as habilidades de que o usuário da língua de sinais dispõe para a produção do texto (...)” (SILVA, 2001, p.49). A possibilidade seria verificar o papel da escrita e a construção de sentidos do texto. Entre as dificuldades em relação à escrita uma delas é a dificuldade em identificar o sentido completo do texto.

Para encontrar o sentido do texto, o aluno ao ler em LP, utiliza a LS como base de

compreensão. O que realmente acontece conforme salientado por SILVA ( 2001, p.48), “tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso à linguagem escrita.” Este aluno, automaticamente interpretará o texto de forma que a leitura seja compreensiva e assim possa interpretar o que foi escrito.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS**

Neste trabalho destaca-se somente alguns aspectos em relação às dificuldades de vocabulário apresentado nos textos dos alunos. Sobre os sujeitos da pesquisa tanto o aluno “R” quanto o aluno “P” ambos tiveram como aquisição primeiramente a LIBRAS, os dois alunos tiveram aquisição primeiro de L1 e posteriormente L2, em escola especial e paralelamente na escola regular. Torna-se relevante comentar que o aluno “R” tem o acompanhamento da mesma intérprete há mais de três anos. Em relação ao aluno “P”, durante um mês de aula ele trocou duas vezes de intérprete.

A troca constante de ILS leva a uma perda de continuidade pelo aluno, além da relação de confiança e entendimento entre aluno - ils. Nas respostas dos questionários observa-se que ambos os intérpretes indicam que é necessário uma comunicação contínua entre o intérprete e o professor do aluno surdo. Outro fator importante é em relação à importância do aluno surdo em aprender LIBRAS, o intérprete “A” ressaltou que a LIBRAS faz parte da identidade do aluno surdo e que se não for oferecido ao surdo essa possibilidade de interagir em LIBRAS ele pode se sentir excluído. As questões aqui destacadas fizeram parte desta pesquisa, assim, como as respostas dos intérpretes que reforçam o entendimento do papel do intérprete na escola.

A análise será feita em dois blocos a partir de quatro textos.

## 4.1 TEXTO 1

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

"O que eu vi"  
 homens passado velha europa  
 séculos sapato passivo passivo  
 Kehpen frio prédio rua andar  
 um

Nome: ~~\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_~~

FORONI

## 4.1.1 ALUNO R

A proposta de atividade foi igual para ambos os alunos, constituía-se em uma

produção escrita a partir de uma imagem, (anexo b) esta produção foi com a presença do intérprete, porém sem a influência na construção das ideias. O aluno “R” estava ciente que outras pessoas iriam ler, no entanto sabia que não seria um trabalho avaliado pelo professor, ele teria que ler o texto e escrever o que estava na imagem. Na leitura da imagem o aluno não se preocupou em identificar quem era o sujeito do texto, ele leu o texto em LS, fez uma leitura aprofundada, identificou várias características, preocupou-se em dar um título ao texto, nota-se o emprego do artigo “o” no título do texto, o aluno identificou o “espaço”, e a época que o homem vivia. Não houve uma preocupação com a estrutura profunda do texto (uso de conectivos, preposição, tempo verbal, concordância nominal e etc), ou seja, houve uma interferência da LIBRAS, que aprofundou a compreensão do texto para o aluno.

Na primeira linha do texto após o título é evidente a não utilização de letras maiúscula no início da frase. Não houve pontuação, nem mesmo o uso de vírgulas. O texto foi escrito praticamente todo na lógica da LIBRAS, neste caso o professor da LP teria que ter conhecimento em língua de sinais para entender que o texto está de acordo com as normas gramaticais da L1 do aluno. No final do texto, na última frase ele alternou a ordem da frase S.V.O, quando menciona que “um” era o homem. O presente texto é entendido quando lido com a presença de um intérprete ou quando o leitor saiba LIBRAS e compreenda a estrutura da LS.

## 4.1.2 TEXTO 1

11

O homem trabalha como repórter,  
Ele gosta muito fazer-lá jornal para  
revista. O trabalho dele consegue  
salário dele

## 4.1.3 ALUNO P

A proposta de atividade constituía-se em uma produção escrita a partir de uma imagem, (anexo b) esta produção escrita, assim como as outras foi com a presença do intérprete, porém sem a influência na construção das ideias.

Como é possível observar, no texto 1 produzido pelo aluno “P” é evidente uma

preocupação maior em detalhamento na sua produção escrita, comprova-se uma produção que se aproxima de um texto com orações mais elaboradas, encontra-se a utilização de “verbos” e a preocupação do aluno em finalizar as frases. Na sentença (linha 1) existe concordância entre sujeito e predicado. A ordem da frase também é significativa já que o aluno consegue preservar a mesma ordem e mais utilizada na língua portuguesa (S.V.O). Um pouco diferente aconteceu no texto 1 do aluno “R”, em que a preocupação do aluno é em produzir um texto que não será cobrado à escrita adequada, e conseqüentemente, a adequação e o uso da Língua Portuguesa, mas preocupou-se em fazer uma leitura mais ampla. Referente ao termo “coerência”, ambos os textos conseguiram apresentar um sentido, uma comunicação entre o leitor e quem o escreveu. O aluno utiliza-se de substituição pronominal e elipse, quando retoma o sujeito em algumas orações. Em relação a uma suposta leitura pela parte do professor poderíamos ter algumas reflexões, entre essas:

Na primeira linha do texto poderia ser questionada a questão da pontuação, o aluno “P” termina a frase com uma vírgula e não um ponto final. Porém, o aluno iniciou a frase com letra maiúscula e esta preocupação às vezes é esquecida por alunos que estão aprendendo a L2 (língua portuguesa). Outro aspecto bem relevante é a conjugação verbal na segunda linha do texto, o aluno refere-se ao verbo “fazer” no futuro, relacionando ao “verbo” viajar. Durante esse processo ele recorreu ao conhecimento prévio para tentar escrever de forma adequada.

Na última frase não consta o início da frase com letra maiúscula, provavelmente porque mesmo que o aluno já tenha concluído seu pensamento, para ele a escrita é algo cansativo, já que ele desconhece algumas palavras e recorre ao intérprete por mais de uma vez. É válido complementar que o aluno estabeleceu relações de argumentos desde o início do texto até o final, como demonstra a última oração: “ *o trabalho dinheiro conseguir salário dele.*” Em síntese, fica claro para o leitor, que o texto trata-se de um homem que tem uma profissão(repórter) e trabalha para conseguir um salário.

Como se evidenciou até o momento, os mecanismos utilizados pelo aluno são simultâneos, às vezes ele recorre ao conhecimento que ele já adquiriu para escrever o que ele ainda não aprendeu, ou aprendeu e no momento da produção escrita ele não lembra.

## 4.2 TEXTO 2

A proposta foi com dois textos diferentes.

"Prédios Históricos"  
 Prédios Históricos antigos conhecer  
 sim. Prédios cuidar importante  
 ser museu. Prédios parques  
 histórica Prédios. Prédios Prédios  
 histórica Prédios prédios ser  
 importante cuidar: igreja, ca-  
 tedral, cebra, alho, um.

Os Prédios Históricos e anti-  
 gos, cuidar, importante  
 cuidar os prédios locais e  
 museu. Prédios parques de  
 Prédios, os são importante  
 cuidar dos prédios históricos.  
 A Igreja, cathedral, um  
 exemplo de Prédios Históricos,  
 lá têm cuidado, os prédios  
 de um altar.

#### 4.2.1 ALUNO R

Neste texto do aluno "R" a atividade era construir um relato após um passeio. Visita as proximidades da Igreja Catedral.

O aluno novamente no início do texto sugere um título para o texto, no caso é texto narrativo. Na primeira sentença (linha 1) existe concordância entre sujeito e predicado. A ordem também é significativa, na mesma sentença observamos o que foi salientado em relação a ordem (SVO), nota-se que o verbo aparece no final da oração, diferente da ordem da LP, mas mesmo com a ordem deslocada é possível entender o que está escrito na primeira oração.

Semelhante aos outros textos o que nota-se aqui é uma escrita com bastante interferência da LIBRAS, um dos motivos pode ser porque é um relato, o aluno preocupou-se em contar o que ele viu durante o passeio, não utilizando a norma "cobrada" pelo professor. Alguns professores não fluentes, na LS, exigem que o aluno reescreva sua produção seguindo as normas da LP.

Nota-se na 2ª linha do texto que ele preocupa-se em iniciar as frases com letra maiúscula, existe uma ordem das frases semelhante ao da LP. Na última oração do texto encontra-se a utilização de artigo, mostrando que quando o aluno precisa complementar o sentido da oração ele utiliza o artigo, ou no caso identificar que era somente uma e não duas cobras. A última frase poderia ser escrita na língua portuguesa do seguinte modo, exemplo: Viu uma cobra na Igreja Catedral. Nota-se que o aluno escreveu "olho", no lugar do verbo "ver". Na LIBRAS o sinal de olhar é feito com a configuração de mão "V" em direção ao olho, pode ser que no momento da escrita o aluno não se deteve na utilização do verbo e sim no sinal.

Outro fator importante de destaque é a questão do professor ter solicitado ao aluno que ele incluía os conectivos que estavam faltando no texto, nota-se uma provável reescrita abaixo, na mesma folha. A solicitação do professor não foi para avaliação, relativo a retirar nota e sim mostrar que o texto estava incompleto. Como objetivo das análises não estava focado nas alterações que são solicitadas pelo professor, não consta aqui as orações da reescrita.

## 4.2.2 TEXTO 2

Produção de um comentário  
relativo as entrevistas

eu acho que foi muito bom  
reportagem Mutiellen. muito trabalho  
as pessoas que entrevista, vai em  
lugar algum, ~~por~~ policia, estudando  
em casa, no hospital, tem contato  
as pessoas que eles ~~entrevista~~  
a Mutiellen gosta muito de trabalho  
de entrevistas.

## 4.2.3 ALUNO P

O texto 2 do aluno 'P' trata-se de um comentário feito após uma entrevista em sala de aula com uma jornalista. Em relação ao comentário ele apresenta alguns aspectos semelhantes ao texto 1 do aluno "R", o aluno preocupa-se em dar um título ao texto, uma referência do que seria escrito. Nota-se na 2ª linha do texto 2 que ele não preocupa-se em iniciar as frases com letra maiúscula, existe uma influência da LIBRAS.

Durante a produção do comentário o aluno lembrou do nome da entrevistada, algo raro para um aluno surdo, provavelmente o assunto tenha interessado tanto ao aluno que ele lembrou do nome, sendo que alguns surdos não grava nomes pessoais. Na 4ª linha encontra-se a conjugação correta do verbo "estudar", porque durante a entrevista a jornalista comentou que o jornalista tem que estar sempre estudando para ser um bom profissional. Na última linha constata-se novamente a não utilização de letra maiúscula no início de frase. Em relação

a coerência o texto apresentou uma interpretabilidade adequada e inteligível.

#### 4.3 QUADRO COMPARATIVO DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

	<b>SUJEITO</b>	<b>VERBO</b>	<b>OBJETO</b>	<b>CONNECTIVOS</b>
Aluno R	Emprega o sujeito	Flexiona o verbo e entende as conjugações	Utiliza	Não utiliza
Aluno P	Emprega o sujeito	Faz a utilização dos verbos	Utiliza	Não utiliza

Após as comparações pode-se concluir que existe uma apropriação da LIBRAS no item da não utilização de conectivos. Durante a escrita em português os alunos ao escrever apropriaram-se da ordem e houve a utilização de verbo nas frases Houve maior identificação na ordem das frases, os alunos entendem a ordem do sujeito em L2,. Ambos os alunos entendem a localização do objeto nas frases, mesmo que em alguns momentos eles não utilizam a forma convencional da estrutura da L2.

#### 4.4 QUADRO COMPARATIVO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

Quadro comparativo sobre a situação escolar de ambos os alunos	<b>ADEQUAÇÕES CURRICULARES</b>	<b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP</b>	<b>AVALIAÇÕES DO EDUCANDO</b>	<b>SALA DE RECURSOS</b>
ESCOLA DO ALUNO R	SIM	Foi fornecido pela escola.	Feita pelo professor e pela professora da sala de recursos	Sim. É utilizada por vários alunos da região e de diversas escolas.
ESCOLA DO ALUNO P	NÃO	Foi fornecido após o processo de observação.	Feita pelo professor	Sim,mas não é usada pelos alunos.

Em relação ao PPP podemos aceitar a concepção de Resende (2007) salienta que os educadores entendem como necessidade a construção de um projeto político pedagógico que deva ser construído de forma coletiva pleiteando uma escola autônoma com uma gestão democrática. As tendências pedagógicas nem sempre condizem com a realidade, baseado nessa afirmação indica-se o seguinte questionamento abordado por Resende in Veiga (2007,p.45), ...“que nós educadores comecemos a questionar por que os discursos, frequentemente críticos e inovadores, que podem ser encontrados nos textos e documentos,

nem sempre traduzem o vivido na escola”. Durante a pesquisa foi obtido três documentos oficiais das escolas, após a leitura do regimento escolar e do projeto político-pedagógico, é relevante alguns comentários.

Entende-se que nem sempre a realidade será o que está presente nos documentos oficiais das escolas. O que de fato observou-se nas escolas desta pesquisa e durante as leituras do regimento escolar e do projeto político-pedagógico é que, ambas as escolas estão indicando nos documentos ações pedagógicas desconformes com o cotidiano escolar.

A escola do aluno “P” forneceu o projeto político-pedagógico (P.P.P) e a escola do aluno “R” forneceu primeiramente o regimento escolar e no final das observações foi entregue o projeto político-pedagógico. Durante a leitura do P.P.P da escola do aluno “R” alguns pontos foram analisados e destacados, assim como:

“Sala de recursos”

O profissional que atua nesse espaço, pauta sua ação no desenvolvimento das áreas cognitiva (linguagem expressiva, compreensiva, pensamento lógico matemático, psicomotricidade, autonomia, entre outras), afetiva e social para que o individuo construa de forma sólida e significativa os conceitos formais explorados na sala de aula. (extraído na integra do Projeto Político-Pedagógico da escola do aluno R)

Fica claro neste trecho que a sala de recursos deveria ser um local em que o aluno irá complementar suas habilidades, e virá a complementar o entendimento obtido na sala de aula. De fato, na escola em questão observou-se o procedimento avaliativo que encontra-se no PPP da escola.

#### Referente ao Projeto Político – Pedagógico da escola do aluno P

A escola conta com sala de recurso para atendimento educacional especializado de crianças Portadoras de Necessidades Especiais e Sala de Informática para atendimento de alunos da escola e professores da Rede Municipal de Ensino.” (extraído na integra do Projeto Político-Pedagógico da escola do aluno P)

Outra questão importante encontra-se no item 13 do P.P.P, denominado avaliação. Ao abordar os conceitos de adequação ele informa que:

As adequações devem ser destinadas aos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação, realizando-se, preferencialmente, em ambiente menos restritivo e pelo menor período de tempo, de modo a favorecer a promoção do aluno a formas cada vez mais comum de ensino. As adequações não visam a criação de um currículo à parte, nem uma banalização ou minimização de conteúdos, mas sim uma garantia de acesso ao currículo do ano em curso, sempre que possível de forma adaptada às capacidades e limitações do aluno com necessidades especiais. (extraído na integra do Projeto Político-Pedagógico da escola do aluno P)

Neste trecho duas questões merecem atenção, a primeira é a indicação de que o conteúdo não pode ser reduzido, o conteúdo que é trabalhado com o aluno com “necessidades especiais” (aluno surdo) deve ser o mesmo para os demais colegas que trabalham em sala de aula. A segunda informação relevante do item “adequação” é como o professor conseguirá entender quais são as limitações do aluno surdo, sendo que normalmente ele não conhece a sua língua e os processos de capacidade linguística.

Sobre o Regimento Escolar da escola do aluno “P” vale ressaltar algumas informações pertinentes, assim como: a filosofia da escola e avaliação dos alunos com necessidades especiais. Referente a filosofia da escola, nota-se :

**“Avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais”**

Considerando que a avaliação está ligada ao processo de desenvolvimento do aluno e fundamentalmente ao currículo e à prática pedagógica objetivando uma educação para todos, propõe-se que esta seja flexibilizada de maneira a eliminar as barreiras da prática educacional através da implantação da adequações curriculares como um elemento dinâmico no processo educacional”. (extraído na integra do regimento escolar da escola do aluno P)

Sobre este aspecto durante as observações não encontrou-se as adequações conforme consta no P.P.P, pois o aluno surdo não tem acompanhamento na sala de recursos e nem tem prova adaptada, ou conteúdos elaborados de forma mais visual, o que tornaria mais fácil a compreensão para o aluno surdo.

Durante as observações das aulas e leituras dos documentos oficiais fornecido pelas escolas foi possível concluir algumas questões: Em relação as análise dos P.P.P evidenciou-se que nem sempre o que está incluído nos documentos oficiais estão condizente com a realidade escolar, já que nas análises constatou-se que as adaptações nem sempre são possíveis. Outro fator importante analisado e de suma importância é que os documentos oficiais das escolas devem ser lidos e avaliados por toda a equipe escolar, situação que nem sempre é possível, no entanto se a construção do P.P.P fosse de forma coletiva provavelmente os professores teriam um maior entendimento em relação as dificuldade dos alunos especiais.

Assim, ambas as escolas desta pesquisa possuem um discurso voltado para a inclusão de alunos com necessidades especiais, de certa forma é recente o entendimento de adequações curriculares, flexibilidade no currículo, no entanto as escolas de ambos os alunos estão nesse processo, de alterações, ajustes nos materiais pedagógicos e tendo como objetivo o melhor desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Para finalizar este capítulo é importante ressaltar alguns aspectos evidenciados nas análises: a identificação das dificuldades dos alunos surdos em produzir textos em L2, que é constante e de comum para ambos os alunos não utilizarem letra maiúscula em início de frase, na maioria das vezes o aluno respeita a ordem da frase S.V.O. Que os alunos mesmo desconhecendo algumas estruturas da LP eles utilizam a LIBRAS para complementar o sentido na leitura dos textos escritos.

Em síntese, é bem provável que os alunos surdos irão ter a influencia da LIBRAS constantemente nos textos escritos em língua portuguesa, caberá assim ao professor auxiliá-lo para a compreensão e efetivação da escrita em LP, de forma condizente com o esperado e aceito por ele.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial de analisar as produções escritas resultou neste trabalho de conclusão de curso. O objetivo deste foi verificar a produção escrita de dois alunos surdos e as adequações.

Alguns aspectos tornaram a pesquisa concludente; entre estes pode-se afirmar a relação afetiva que os pais devem apresentar com os filhos e a cautela em não condicionar o processo de aquisição de L2. O trabalho com a escola e a participação permanente nas atividades escolares geram o alerta aos professores e ao grupo escolar para atualizações e adaptações nas propostas educacionais para os surdos.

Durante as observações verificou-se a necessidade da interação efetiva do professor com o aluno surdo, para que o mesmo reconheça a sua importância na sala de aula e não perca o estímulo de aprender. Fica evidente que quando existe uma interação maior entre professor/aluno /intérprete e uma preparação do professor para ensinar o aluno especial, existirá melhor desenvolvimento no processo de aquisição da L2.

Diante as análises das produções de texto percebeu-se que as dificuldades dos alunos na escrita nem sempre é um processo relacionada a aquisição da L2, uma vez que o aluno se sente obrigado a escrever desta forma. Ocasionalmente algumas vezes a escrita inadequada ou não entendida pelo professor, e sim que pode ser uma preocupação do aluno em preservar as normas cobradas pelos professores.

Com estes resultados entende-se que este trabalho é apenas o início para uma pesquisa mais detalhada, pois vários aspectos ainda podem ser explorados e aprofundados, assim como, alguns conceitos que constituem o aprendizado e o processo de inclusão do aluno surdo em escola regular.

Após as análises dos textos ficou evidente que os alunos entendem a língua portuguesa, conseguem produzir textos coerentes, quando analisados por professores que entendam a influência da LIBRAS na escrita. No entanto, ambos os textos foram produzidos por alunos que seus professores não adquiriram conhecimento sobre a língua de sinais, e desconhecem os aspectos gramaticais da LS. Como resultado desta pesquisa, obteve-se uma maior preocupação por parte dos professores das escolas envolvidas em entender a escrita do aluno surdo. Este trabalho vem a contribuir para uma reflexão do que pode estar acontecendo

em sala de aula com os alunos surdos, e de como o professor poderia auxiliar o aluno na produção escrita do texto produzido por ele.

As filosofias de educação de alunos surdos ainda devem ser adequadas de forma mais eficaz e plena, tendo como principal meio de comunicação a efetivação e utilização da LIBRAS, não somente na sala de aula com o intérprete, mas em todo o espaço escolar. Para os surdos o ensino deve ser baseado na visão e não na audição.

O repensar de conceitos, a análise de pontos de vista diferentes em relação a escrita do surdo é vasta, mas existe uma verdade em todas esses conceitos: a de que o aluno surdo é capaz de produzir um texto em língua portuguesa. Essas e outras discussões e impressões podem constituir um objeto bastante interessante em estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Lei da Acessibilidade. Art. 18. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm) > Acesso em 16 de outubro de

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). >Acesso em: 07 de nov 2012.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm) >Acesso em: 07 de novembro de 2012.

BOTELHO, Paula. **Liguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autênticas, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos . **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, Cristina Boglia de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C. et A1. (Orgs) **Letramento e minorias**. Porto alegre: Ed. Mediação, 2002.

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

QUADROS, Ronice Muller de & KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relação de Poder – Projeto Político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível.Campinas: Papirus, 2007.

ROSA, A da S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.

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

SKLIAR, Carlos B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

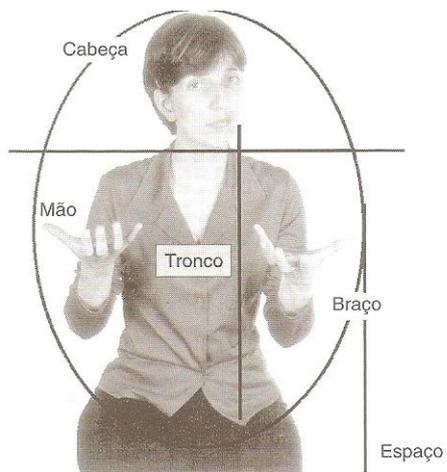
STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Sobre o currículo na educação dos surdos**. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n.8, p. 38-43, 1997.

## ANEXOS

### ANEXO A –

Modelo explicativo do “espaço de enunciação”



Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais (baseado em Battison, 1978, p. 49)

FONTE: QUADROS (2004).

## ANEXO B –

Imagem utilizada para produção do texto 1



**Leia**  
o prefácio de  
Fernando Pessoa,  
uma quase  
autobiografia em  
[epoca.com.br](http://epoca.com.br)

Regras de vida

### Os 7 conselhos de Fernando Pessoa

- 1 Não tenhas opiniões firmes nem creia demasiadamente no valor das tuas opiniões
- 2 Sê tolerante porque não tens certeza de nada
- 3 Não julgues ninguém, porque não vês os motivos e sim os atos
- 4 Espera o melhor e prepara-te para o pior
- 5 Não mates nem estragues porque não sabes o que é a vida, exceto que é um mistério
- 6 Não queiras reformar nada, porque não sabes a que leis as coisas obedecem
- 7 Faz por agir como os outros e pensar diferentemente deles

21 de março de 2011. **ÉPOCA**

FONTE: Revista Veja

**ANEXO C –****QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO INTÉRPRETE A**

Há quantos anos você trabalha como intérprete?

*5 anos*

Qual sua visão em relação à mediação que deve acontecer entre professor/intérprete?

*O intérprete deve ser o mediador entre os diálogos professor-aluno e aluno-professor*

Na escola onde você atua como intérprete, existe uma aceitação coletiva em relação ao aluno surdo?

*Sim, a equipe escolar já foi trabalhada anteriormente, sendo que atualmente o surdo que frequenta a escola sente-se acolhido e em um ambiente onde possa expressar suas opiniões, ideias e construir conhecimento e amizades.*

Quais as maiores dificuldades encontradas pelo intérprete, em sala de aula?

*- Muitas vezes o professor desconhece o papel do intérprete, mas cabe ao intérprete esclarecer.*

*- Falta de adaptação curricular para o aluno surdo.*

Como intérprete, o que acredita que seja mais difícil para o aluno surdo: a escrita em Língua Portuguesa (L2), ou a interpretação do texto em L2?

*Os dois percebo que são difíceis para o surdo, mas acredito que a Interpretação em L2, no sentido do surdo ler sozinho um texto e interpretar, o contexto de L1 e L2 são diferentes por isso a necessidade do intérprete. E, a escrita em L2 também é complicada se o surdo não tiver conhecimento e uma gama maior de palavras em português.*

Quais as maiores dificuldades encontradas em relação ao aprendizado do aluno?

*- Falta de adaptação curricular.*

*- Às vezes o professor se afasta do aluno e cabe o intérprete esclarecer que sua função é interpretar e ele que é o professor.*

- *Falta de maior contato com a comunidade surda.*

Consideras importante para o desenvolvimento do aluno que a família aprenda LIBRAS?

*Essencial, pois é por meio da LIBRAS que o surdo expressa seu mundo interno e constrói suas ideias sobre o social para futuramente operar na sociedade. A família tem como função zelar pelo cuidado, aprendizado e saúde do filho e no momento em que não aprende a comunicação de seu filho, esta sendo negligente, excludente e desencadeando diversos conflitos, tanto no surdo quanto na família. O que pode levar o surdo a sentir-se excluído, negada a sua identidade surda e gerar problemas de ordem psicológica se não houver intervenção a tempo.*

Em escala de 0 a 10, na tua opinião como deveria ser o grau de comprometimento da família, da escola e do professor, em relação ao aluno surdo.

*Família – 5*

*Escola – 8*

*Professor – 8*

**ANEXO D –****QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO INTÉRPRETE B**

Há quantos anos você trabalha como intérprete? *4 anos*

Qual sua visão em relação à mediação que deve acontecer entre professor/intérprete? *Ambos os profissionais tem que haver uma troca de informações para que o aluno surdo possa ter um proveito mais pleno da aula.*

Na escola onde você atua como intérprete, existe uma aceitação coletiva em relação ao aluno surdo? *Sim*

Quais as maiores dificuldades encontradas pelo intérprete, em sala de aula?

*- Poucos recursos visuais para aluno surdo.*

Como intérprete, o que acredita que seja mais difícil para o aluno surdo: a escrita em Língua Portuguesa (L2), ou a interpretação do texto em L2? *A interpretação do texto em L2*

Quais as maiores dificuldades encontradas em relação ao aprendizado do aluno? *Barreira linguística.*

Consideras importante para o desenvolvimento do aluno que a família aprenda LIBRAS? *SIM*

Em escala de 0 a 10, como entendes o grau de comprometimento da família, da escola e do professor, em relação ao aluno surdo.

Família. *7*

Escola. *9*

Professor. *8*