

BRUNA CRESCÊNCIO NEVES

**Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a futura obtenção do título de Doutora em Linguística.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros

Florianópolis, SC  
Junho de 2017.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Neves , Bruna Crescêncio

Educação bilingue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua / Bruna Crescêncio Neves ; orientador, Ronice Müller de Quadros , 2017.  
271 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Língua Portuguesa . 3. Segunda Língua . 4. Educação bilingue . 5. Surdos . I. Quadros , Ronice Müller de . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

BRUNA CRESCÊNCIO NEVES

**Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Local, 09 de junho de 2017.

---

Prof. Dr. Marco Antônio Martins  
Coordenador da Pós-Graduação em Linguística

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ronice Müller de Quadros  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Patrícia de Faria do Nascimento  
Universidade de Brasília/ Secretaria de Estado de Educação do DF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Gonçalves Lima e Silva  
Instituto Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola Ferreira Sucupira Sell  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leda Maria Braga Tomitch  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Nunes de Sousa  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico este trabalho aos meus alunos surdo.



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter guiado os meus passos e me dado forças para concretizar esta etapa tão importante em minha vida.

À minha mãe por ser o grande pilar da minha educação e por ter me mostrado que através de muita persistência podemos conquistar todos os nossos sonhos. Seu amor e confiança me impulsionaram a chegar até aqui.

À minha irmã Danielle pela amizade verdadeira. Tenho muito orgulho que tenhas seguido o meu caminho.

Ao meu pai por vibrar com as minhas conquistas. Apesar da distância e das circunstâncias da vida, sei que posso contar com seu apoio em todos os momentos.

Ao meu esposo Peterson pelo carinho, amor e compreensão. Nosso casamento, as mudanças, os momentos difíceis e felizes fizeram com que eu tivesse ainda mais vontade de seguir em frente.

Aos meus sogros Elizete e Roni por me acolherem em sua família.

Aos meus familiares e amigos que mesmo nas minhas ausências se fizeram presentes em minha vida.

À minha orientadora Ronice Müller de Quadros pelos ensinamentos e confiança depositada em mim. Grata pela amizade que construímos nestes anos de pesquisa.

Aos surdos participantes da pesquisa que, prontamente, aceitaram o convite e não hesitaram em contribuir para o desenvolvimento desta tese.

À professora e amiga Fabíola Sucupira Ferreira Sell pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e pela nossa parceria, tanto na vida acadêmica quanto pessoal.

Aos professores Celso Tumolo e Marianne Rossi Stumpf pelas importantes colaborações na banca de qualificação.

Aos professores que participaram da banca de defesa: Profa. Dra. Aline Nunes de Sousa, Profa. Dra. Fabíola Sucupira Sell, Profa. Dra. Lêda Maria Braga Tomitch, Profa. Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento e Profa. Dra. Simone Gonçalves de Lima da Silva. Grata pelas colaborações de todas as professoras.

Ao Marcos Luchi por ter me acolhido com tanto carinho e ter acompanhado os meus primeiros passos no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais.

À Aline Miguel da Silva dos Santos, Ana Paula Flores, Maria Verônica Aparecida Padilha Matos, Saionara Figueiredo Santos, Silvana Nicoloso e Sônia Regina de Oliveira Santos, por serem grandes anjos em minha vida. Grata por ter amigas especiais que acompanharam minha trajetória e sempre acreditaram em mim.

Ao Tom Min Alves pela colaboração na elaboração dos instrumentos de pesquisa, tradução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e pela amizade.

Aos surdos por terem me mostrado um novo mundo através da língua de sinais. Certamente, o meu papel de docente passou a fazer mais sentido quando eu me tornei professora de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue - pela oportunidade de fazer parte de um projeto inovador para a educação de surdos no Brasil e pela concessão do afastamento para finalização da tese de doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) pela bolsa que foi concedida durante dezessete meses do curso.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente participaram de mais uma etapa da minha vida.

## RESUMO

Nesta tese, investigou-se as implicações do contexto bilíngue para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Para isso, realizou-se um estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa. Os dados foram coletados por meio de três instrumentos da pesquisa – entrevistas, questionários e avaliações – e contamos com a participação de dez sujeitos surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais, os quais estudaram todo o Ensino Fundamental em escolas inclusivas e estão cursando o Ensino Médio em uma instituição pautada na perspectiva bilíngue. O referencial teórico baseia-se nos estudos de segunda língua para surdos (GOLDIN-MEADOW e MAYBERRY, 2001; SALLES, 2007; BROCHADO, 2003; QUADROS e SCHMIEDT, 2006), na Teoria da Interdependência Linguística (CUMMINS e SWAIN, 1986; CUMMINS, 1981; 1986; 2002), bem como os fatores explorados por tal perspectiva teórica, como a relevância da primeira língua; motivação e atitude linguística; interação com a segunda língua e contexto de ensino e aprendizagem. Para transcrição das entrevistas, utilizou-se o ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*). Portanto, a partir do embasamento teórico mencionado, analisaram-se os dados das entrevistas, questionário e avaliação para avaliar de que forma o contexto de ensino e aprendizagem pode impactar no desenvolvimento da aprendizagem da segunda língua por alunos surdos. Além disso, especificamente, pretendia-se identificar qual a importância da Língua Brasileira de Sinais nesse contexto; o papel do professor de Língua Portuguesa de segunda língua e quais os fatores envolvidos nesse processo. A análise identificou quatro aspectos relacionados ao contexto de aprendizagem: (a) desenvolvimento gradativo da segunda língua; (b) mudança de atitude linguística; (c) aumento da motivação para o aprendizado da LP e (d) reconhecimento da condição de aprendiz de segunda língua. Além disso, evidenciou a relação intrínseca entre a língua de sinais e o aprendizado da segunda língua, a relevância do papel do professor de segunda língua e a importância de outros fatores, tais como: motivação, atitude linguística, idade e exposição à língua alvo. Os resultados do presente estudo, portanto, alinham-se às pesquisas desenvolvidas na área e pretende lançar novos olhares para o Ensino de Língua Portuguesa para surdos e contribuir para a consolidação de uma proposta didático-pedagógica para o ensino de segunda língua para surdos. Além disso, visa colaborar para a expansão dos estudos voltados para essa área.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Educação Bilíngue. Aprendizagem.

## ABSTRACT

In this thesis, we investigated the implications of the bilingual context on the learning of Portuguese as a second language by deaf students. In order to do so, a case study was carried out, based on a qualitative and quantitative approach. The data were collected through three research instruments - interviews, questionnaires and evaluations - and we counted on the participation of ten deaf subjects, users of the Brazilian Sign Language, who have attended to inclusive schools when taking their primary education, and are attending high school in an institution based on the bilingual perspective. The theoretical framework is based on second language studies for the deaf (GOLDIN-MEADOW and MAYBERRY, 2001; SALLES, 2007; BROCHADO, 2003; QUADROS and SCHMIEDT, 2006), on the Linguistic Interdependence Theory (CUMMINS and SWAIN, 1986; 1981; 1986; 2002), as well as the factors explored by this theoretical perspective, such as the relevance of the first language; Motivation and linguistic attitude; Interaction with the second language, and teaching and learning context. ELAN (Eudico Linguistic Annotator) was used to transcribe the interviews. Therefore, from the theoretical background mentioned above, the interview data, questionnaire and evaluation were analyzed to evaluate how the context of teaching and learning can impact on the development of second language learning by deaf students. In addition, specifically, it was intended to identify the importance of the Brazilian Sign Language in this context; the role of the Portuguese as second language teacher, and the factors involved in this process. The analysis identified four aspects related to the learning context: (a) gradual development of the second language; (B) change of linguistic attitude; (C) increased motivation for Portuguese language learning; and (d) recognition of the status of a second language learner. Furthermore, it showed the intrinsic relationship between sign language and second language learning, the relevance of the role of the second language teacher, and the importance of other factors, such as motivation, linguistic attitude, age and exposure to the target language. The results of the present study, therefore, are aligned to the research that have been developed in the field, and intend to launch new perspective to the Portuguese language teaching process for the deaf and contribute to the consolidation of a didactic-pedagogical proposal for the teaching of second language for the deaf. Besides, it aims to collaborate for the expansion of studies focused on this area.

**Keywords:** Language Portuguese. Language Portuguese as a second language for the Deaf. Bilingual Education. L2 Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo SUP e CUP .....	54
Figura 2: Modelo interativo de educação bilíngue .....	58
Figura 3: Diferentes tipos de bilinguismo .....	59
Figura 4: O modelo sócio-educativo de Gardner .....	75
Figura 5: Objetivos da pesquisa .....	93
Figura 6: Instrumento da coleta de dados e objetivos .....	100
Figura 10: Layout do ELAN .....	105
Figura 7: Ciclo de Análise Textual Qualitativa .....	107
Figura 8: Layout do questionário desenvolvido pela pesquisadora.....	111
Figura 9: Material utilizado para produção textual .....	114
Figura 11: Cursos ofertados nos dois itinerários formativos – 2017/1	117
Figura 12: Percentagens de êxito da Prova de Consciência Sintática em Libras e Português – Grupos Bilíngue e Não Bilíngue .....	178



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos documentos que tratam do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.....	38
Quadro 2: Estágio de interlíngua dos aprendizes surdos.....	48
Quadro 3: Quadro de implicação do processo de alfabetização para estudantes surdos.....	51
Quadro 4: Síntese da aquisição e desenvolvimento da linguagem que se aplica tanto à língua falada quanto à língua de sinais.....	62
Quadro 5: Tipos de motivação e os aspectos intrínsecos e extrínsecos	74
Quadro 6: Componentes motivacionais para o aprendizado de L2 .....	77
Quadro 7: Prática motivacional no ensino de segunda língua.....	78
Quadro 8: Diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos .....	95
Quadro 9: Perguntas norteadoras da entrevista .....	102
Quadro 10: Primeira seção do questionário.....	108
Quadro 11: Segunda seção do questionário.....	109
Quadro 12: Julgamento gramatical.....	112
Quadro 13: Correção Gramatical .....	112
Quadro 14: Texto para avaliação da compreensão textual .....	113
Quadro 15: Perfil dos participantes .....	115
Quadro 16: Informações acerca da aquisição da língua de sinais .....	120
Quadro 17: Idade e contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa	123
Quadro 18: Aspectos motivacionais.....	136
Quadro 19: Síntese dos resultados da etapa de análise sintática .....	162
Quadro 20: Exemplos das produções dos participantes da atividade de correção gramatical .....	163
Quadro 21: Questões da atividade de compreensão leitora e seus objetivos .....	165
Quadro 22: Análise das produções textuais dos participantes.....	169
Quadro 23: Exemplos de transferência interlinguística.....	177
Quadro 24: Resultados da atividade de análise sintática x idade de aquisição da língua de sinais .....	189
Quadro 25: Pesquisas sobre a relação entre a língua de sinais e o aprendizado dos surdos (adaptado) .....	191
Quadro 26: Resultados da avaliação da participante P1 .....	194
Quadro 27: Comparação dos dados de duas participantes .....	
Quadro 28: Produções escritas das participantes P1 e P4.....	179
Quadro 29: Idade de aquisição da língua de sinais e aprendizado da Língua Portuguesa.....	180

Quadro 30: Práticas de leitura e escrita na segunda língua - Língua Portuguesa.....	181
Quadro 31: Diferenças entre a aquisição da primeira língua e aprendizagem da segunda língua adaptada do quadro de Montrul (2008).....	200

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Síntese do número de acertos dos participantes na atividade de compreensão leitora.....	166
Tabela 2: Síntese dos resultados da atividade de compreensão leitora .....	168



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Síntese das práticas de leitura e escrita .....	139
Gráfico 2: Motivação para aprender Língua Portuguesa.....	148
Gráfico 3: Atitude com as pessoas que usam Língua Portuguesa .....	148
Gráfico 4: Interesse no aprendizado da Língua Portuguesa .....	149
Gráfico 5: Atitude em relação ao professor de Língua Portuguesa.....	150
Gráfico 6: Motivação para aprender Língua Portuguesa para fins práticos .....	151
Gráfico 7: Sentimento em relação à escrita da Língua Portuguesa fora da sala de aula .....	152
Gráfico 8: Motivação para aprender Língua Portuguesa.....	153
Gráfico 9: Relação com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa.....	154
Gráfico 10: Incentivo dos pais no aprendizado da Língua Portuguesa	154
Gráfico 11: Motivação e práticas nas aulas de Língua Portuguesa .....	156
Gráfico 12: Síntese das práticas em sala de aula .....	156
Gráfico 13: Análise sintática .....	161
Gráfico 14: Média dos resultados da etapa de leitura e compreensão textual nas duas avaliações.....	167



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – *American Sign Language*  
CAS – Centro de Atendimentos às Pessoas com Surdez  
CEPSH – Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior  
CODAS – *Children of Deaf Adults*  
CUP – *Common Underlying Proficiency*  
ELAN: *Eudico Linguistic Annotaton* – Sistema de Transcrição de Língua de Sinais  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
L1 – primeira língua  
L2 – segunda língua  
Libras – Língua Brasileira de Sinais  
LP – Língua Portuguesa  
SUP – *Separate Unverlying Proficiency*  
SVO – sujeito, verbo, objeto  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
2.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LINGÜÍSTICOS.....	31
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>41</b>
3.1 APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA.....	41
3.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	43
3.3 TEORIA DA INTERDEPENDÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	54
<b>3.3.1 Aquisição da língua de sinais.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3.2 Motivação e Atitude linguística.....</b>	<b>68</b>
<b>3.3.3 Contextos de ensino e aprendizagem na educação de surdos.....</b>	<b>79</b>
3.3.3.1 Educação inclusiva para surdos .....	81
3.3.3.2. Educação bilíngue para surdos.....	84
3.3.4 Interação e exposição à segunda língua.....	88
<b>4 PERCURSOS DA PESQUISA.....</b>	<b>93</b>
4.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	93
4.2. CUIDADOS ÉTICOS .....	96
4.3PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS .....	99
<b>4.3.1 Entrevista .....</b>	<b>100</b>
4.3.1.1. Transcrição das entrevistas.....	104
4.3.1.2 Análise Textual Discursiva: metodologia para análise das entrevistas.....	105
<b>4.3.2 Questionário.....</b>	<b>107</b>
<b>4.3.3 Avaliação .....</b>	<b>112</b>
4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	114
4.5 CONTEXTO DA PESQUISA.....	115
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>119</b>
5.1. ENTREVISTAS .....	119
<b>5.1.1 Categorização e análise dos dados.....</b>	<b>119</b>
5.1.1.1 O processo de aquisição/aprendizagem de línguas .....	119
5.1.1.2 Contextos e ensino e aprendizagem.....	125
5.1.1.3 Motivação e atitude linguística... ..	131
5.1.1.4 <i>Input</i> e interação com a segunda língua .....	139

5.2 QUESTIONÁRIO .....	147
<b>5.2.1 Motivação e Atitudes em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa.....</b>	<b>147</b>
<b>5.2.2 Motivação e práticas em sala de aula.....</b>	<b>156</b>
5.3 AVALIAÇÃO.....	160
<b>6 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>175</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>207</b>
ANEXO A - ENTREVISTAS.....	223
ANEXO B – GRÁFICOS (Questionário – 2ª etapa).....	258
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	262
ANEXO D – AVALIAÇÃO .....	268

## 1. INTRODUÇÃO

A presente tese pretende contribuir para as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e proporcionar um novo olhar para as particularidades envolvidas nesse processo. Atualmente, as pesquisas em relação à educação de surdos e às línguas de sinais estão em constante crescimento, resultado do reconhecimento do *status* linguístico dessas línguas, a partir dos estudos pioneiros realizados por William Stokoe na década de 60. Desde então, pesquisadores buscam compreender as características linguísticas inerentes à modalidade visual/espacial, o desenvolvimento da linguagem dos surdos e os desafios na educação desses sujeitos, inclusive, no aprendizado da segunda língua.

Para muitas pessoas, o universo surdo é um mundo desconhecido, onde a língua, cultura e conquistas pertencentes à comunidade surda não são familiares. Por esses motivos, ainda é comum que muitos professores enxerguem a surdez a partir da visão patológica, como um problema sensorial, sem buscar conhecer a realidade que está por trás da história dos surdos. Por algum tempo, estive entre aqueles que não faziam ideia das especificidades desses indivíduos, muito menos, conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a necessidade de se pensar em aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) como segunda língua para surdos, afinal, isso não tinha feito parte da minha formação inicial. Entretanto, as práticas nos primeiros anos de docência me colocaram frente a frente com esse desafio e fizeram emergir reflexões e inquietações, as quais me trouxeram até aqui. A partir desse momento, dos caminhos trilhados desde a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês até o ingresso no doutorado foi possível lançar um novo olhar para os surdos, uma visão que até então não havia sido contemplada. Com o tempo, a Língua Brasileira de Sinais, os surdos e as pesquisas foram se fazendo cada vez mais presentes no meu cotidiano e contribuíram significativamente para a minha formação profissional.

A partir das minhas experiências como professora de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue, tive a oportunidade de acompanhar a implantação de uma proposta de educação bilíngue e isso fez surgir o interesse em estudar as implicações dessa perspectiva no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Nesse sentido, sentiu-se a necessidade de investigar algumas

hipóteses levantadas neste estudo: (a) o contexto de ensino-aprendizagem bilíngue parece influenciar positivamente a aprendizagem da LP como segunda língua; b) a Língua Brasileira de Sinais (Libras) exerce um papel fundamental no aprendizado da segunda língua (L2) e c) outros fatores – instrução (professor); motivação, atitude linguística, idade – estão diretamente relacionados ao aprendizado da L2.

Para isso, escolhemos o Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue, para desenvolver a referida pesquisa. A instituição selecionada visa proporcionar a interação entre surdos e ouvintes no campo educacional e profissional e oferta cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino. Para o estudo, foram convidados a participar os alunos surdos do curso de Ensino Médio Técnico Integrado de Comunicação Visual. As turmas eleitas para a pesquisa são formadas somente por alunos surdos e as aulas de Língua Portuguesa são diretamente em Libras.<sup>1</sup>

É importante ressaltar que este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e obteve a aprovação necessária para o seu desenvolvimento. Nas próximas seções aborda-se a justificativa da escolha do tema, os objetivos propostos para a pesquisa, as perguntas norteadoras e a organização da tese.

## 1.1. JUSTIFICATIVA

Na tentativa de elucidar as especificidades dos surdos em relação ao aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa, algumas das pesquisas realizadas nas últimas décadas contemplaram: a) a escrita dos surdos (BROCHADO, 2003; GUARINELLO e GREGOLIN, 2005, 2007; LEAL, 2011); b) o papel da Libras na aprendizagem da Língua Portuguesa (MOURA, 2008; GESUELI, 1998); c) a compreensão leitora dos surdos (MARTINS, 2005; SILVA, 2016) e d) políticas e práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa para surdos (SILVA, 2008; PIRES, 2014; BEGROW, 2009; RIBEIRO, 2011; ZAJAC, 2011; FERNANDES, 1998).

Os estudos desenvolvidos não esgotam os questionamentos quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (doravante L2) para surdos, pois compreender como se dá o

---

<sup>1</sup>Atualmente, a instituição mencionada possui dois professores de Língua Portuguesa como segunda para surdos no quadro efetivo.

desenvolvimento de uma segunda língua é uma tarefa bastante complexa. Entretanto, há uma gama de variáveis e fatores que determinam o sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem de L2, isso porque as pessoas buscam conhecer uma nova língua por diferentes objetivos e, além disso, trazem consigo experiências linguísticas e sociais que podem ser decisivas nesse aprendizado.

Em razão disso, o presente trabalho busca contribuir com as pesquisas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, haja vista a escassez de estudos realizados em torno dessa temática, especialmente, em relação às implicações do contexto bilíngue no desenvolvimento da linguagem escrita por surdos. A relevância desta pesquisa justifica-se também pela necessidade de explorar aspectos relacionados ao aprendizado de segunda língua que, muitas vezes, não são contemplados nas investigações inerentes à Língua Portuguesa como L2 para surdos, como os aspectos motivacionais e atitudinais.

Ademais, este trabalho se faz necessário para pensar no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, pois estamos diante de uma área que, embora tenha sido explorada em pesquisas voltadas à educação de surdos, continua sendo uma fonte inesgotável de investigação. Delimitar um propósito para esta tese foi difícil, pois há muito o que se discutir, a aprender e compartilhar com os professores que vivem diariamente a mediação pedagógica e que se doam para a árdua e bela missão de ensinar Língua Portuguesa para surdos. Árdua, pois, para a maioria dos professores, trabalhar com a Língua Portuguesa como segunda língua para surdos é algo que foge da realidade e da formação acadêmica; bela missão, pois não há nada que retribua a inserção dos alunos surdos no mundo letrado, de vê-los compreendendo, por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa o mundo à sua volta.

## 1.2. OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar as implicações do contexto de ensino-aprendizagem bilíngue para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- (a) Refletir acerca do papel essencial do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos;
- (b) Reafirmar a importância da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos;
- (c) Identificar outros fatores determinantes (tais como motivação, atitude linguística, idade) para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

### 1.3 PERGUNTAS DA PESQUISA

Esta pesquisa almejou, portanto, responder a quatro perguntas:

- (a) Quais as implicações do contexto de ensino-aprendizagem bilíngue para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua?
- (b) Qual o papel do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nesse processo?
- (c) Qual a relação entre a Língua Brasileira de Sinais e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua?
- (d) Qual a relação do aprendizado de Língua Portuguesa com outros fatores, tais como: motivação, atitude linguística e idade?

### 1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente pesquisa foi organizada da seguinte forma: a) Introdução; b) Capítulo 1: Contextualização da Pesquisa; c) Capítulo 2: Fundamentação Teórica; d) Capítulo 3: Metodologia; e) Capítulo 4: Resultados e análise dos dados; e) Considerações Finais e f) Referências bibliográficas.

Na introdução, apresenta-se a motivação para a realização da pesquisa, bem como, a justificativa, os objetivos, as perguntas norteadoras e a organização tese.

O primeiro capítulo do trabalho traz informações basilares acerca da educação de surdos, dos aspectos linguísticos e culturais relacionados a esses sujeitos. Essa contextualização se faz necessária para evidenciar

as representações de sujeito e língua assumidas ao longo das discussões teóricas da pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica, com o intuito de explorar o tema central da tese, isto é, o aprendizado de segunda língua. Especificamente, abarca-se as reflexões acerca da Língua Portuguesa como segunda língua, mostrando as especificidades do aprendizado da modalidade escrita por sujeitos surdos. No que se refere aos estudos de segunda língua, esta pesquisa está pautada na Teoria da Interdependência Linguística (CUMMINS, 1981; CUMMINS e SWAIN, 1986), a qual traz contribuições relevantes ao contexto do aprendiz surdo. A referida teoria considera a importância de alguns aspectos para o desenvolvimento do aprendizado dos surdos, sendo eles: o papel da primeira língua, os contextos de ensino e aprendizagem, a motivação e o *input* linguístico. Assim, o segundo capítulo parte de uma abordagem ampla no que se refere às reflexões acerca da segunda língua para, enfim, contemplar as peculiaridades do aprendizado Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico escolhido para alcançar os objetivos propostos para este estudo. Assim, apresenta a natureza da pesquisa, os procedimentos para coleta de dados (entrevista, questionário e avaliação), a transcrição de dados, os cuidados éticos, os participantes e contexto onde a pesquisa foi realizada.

Os resultados e análise de dados são apresentados no quarto capítulo da tese e organizados em quatro grandes partes: a) análise das entrevistas; b) análise dos questionários; c) análise da avaliação e d) triangulação dos dados. Os dados foram analisados com base na Teoria da Interdependência Linguística, tendo em vista o objetivo central da tese.

Por fim, as considerações finais, referências bibliográficas e anexos findam a tese.



## 2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A investigação do tema desta pesquisa lança luz sobre questões concernentes ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, especificamente, reflete acerca das implicações da educação bilíngue no processo de aprendizagem dessa segunda língua. No entanto, antes de aprofundar no ponto central da tese, é preciso conhecer qual a representação do sujeito surdo assumida neste estudo, o percurso histórico e um panorama das pesquisas linguísticas da língua de sinais, uma vez que tais aspectos estão diretamente relacionados às escolhas realizadas ao longo dos últimos anos na educação de surdos.

### 2.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LINGUÍSTICOS

Compreender como a história dos surdos foi construída é fundamental para entender o momento que estamos vivendo atualmente. O reconhecimento da língua de sinais, as políticas voltadas para a educação de surdos e as crescentes pesquisas na área são o resultado das lutas que perduraram por vários anos. Durante muito tempo, os surdos estiveram à margem da sociedade, isto é, eram vistos como sujeitos deficientes e incapazes de desenvolver quaisquer atividades intelectuais. Mesmo atuando em diferentes áreas, foi somente nas últimas décadas que a comunidade surda conquistou o seu direito linguístico, acarretando dessa forma, o reconhecimento da sua singularidade linguística e cultural. Nesse sentido, a surdez passou a ser vista sob uma nova perspectiva que vai além da deficiência, uma vez que esse termo é uma marca que não tem pertencido aos surdos, pois sugere políticas, representação e objetivos que não são concernentes a esse grupo. Ao discutir a surdez, os surdos usam termos ligados à língua, seu passado e sua comunidade (PADDEN & HUMPHRIES, 1988:44 apud GESSER, 2009).

Para Perlin (2004, p.76), a cultura surda traz evidências de identidade, do jeito de usar os sinais, da forma de ensinar e transmitir cultura, da nostalgia por algo que é dos surdos, das discussões políticas e pedagógicas. Fernandes (1990) completa esse pensamento ao afirmar que:

Para o surdo, o instrumental linguístico utilizado pelo meio que o cerca não se apresenta como um recurso que vem facilitar seu intercâmbio com o mundo, um instrumento que propicia uma aquisição rápida de novas informações, manipulação de novos símbolos e conceitos, mas sim, um obstáculo que precisa transpor com grande dificuldade para chegar ao mundo social de forma efetiva (FERNANDES, 1990, p.38).

Surdez e deficiência auditiva são termos que não carregam apenas uma mudança de nomenclatura, mas, sobretudo, diferentes visões ideológicas. Quando assumimos o discurso da surdez, entendemos que os surdos extrapolam a deficiência, pois eles são sujeitos que possuem cultura e identidade baseada na aquisição e uso das línguas de sinais e na forma visual de se relacionar com o mundo. Esse ponto de vista é corroborado por Perlin (2004, p. 76) quando afirma que “conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão visão do entre lugar, da *diference*, da alteridade, da identidade”.

Por vários anos, a educação dos surdos refletiu as marcas negativas iniciadas na Antiguidade, quando se acreditava que as pessoas surdas eram também mudas e que a consciência humana era atingida através dos órgãos do sentido, sendo a audição, o canal mais importante de aprendizado (GUARINELLO e GREGOLIN, 2005). De acordo com Silva e Nembri (2010, p.19), “[...] passando pelos gregos, pelos romanos e pela igreja, de Santo Agostinho até a Idade Média, os surdos eram considerados seres inferiores e, portanto, não tinham chance de salvação”.

Na Idade Moderna (1453-1785), começaram a surgir os primeiros indícios de uma educação para surdos. Segundo Moura (2000, p.17), Bartollo Della Marca D’ Ancona, advogado e escritor no século XIV foi o responsável por proporcionar uma possibilidade de aprendizado, através da língua de sinais e da língua oral. No século XVI, Gerolamo Cardano (1501-1576), médico italiano e pai de surdo, afirmou que a surdez “não era impedimento para o surdo aprender e o melhor meio para isso seria através da escrita (SOARES, 2005, p.7). Conforme Soares (2005), através de um estudo realizado com diferentes tipos de surdos<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Cardano propôs a seguinte divisão dos surdos: aqueles que haviam nascido surdos; os que adquiriram a surdez antes de aprender a falar; os que adquiriram a surdez depois de aprender a falar e, finalmente, os que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever (SOARES, 2005, p.17).

Cardano verificou que a surdez não alterava a inteligência da criança e que, nesse sentido, a educação deveria acontecer por meio do ensino da leitura e da escrita. O trabalho com a escrita também esteve presente nas iniciativas do médico Johann Conrad Amman (1669-1724), na Holanda e do inglês John Wallis (1616-1703). No entanto, Soares (2005) afirma que o uso da escrita em diferentes propostas de ensino para surdos visava à aquisição da fala, isto é, o registro escrito era visto como um meio para o surdo desenvolver a oralidade.

Ainda no século XVI, o trabalho pioneiro do monge Pedro Ponce de León com os filhos da nobreza tornou-se um marco histórico para a educação de surdos e inspirou outros educadores, como Juan Martín Pablo Bonet, que publicou, na Espanha, o livro *Reduccion de lãs letras para enseñar a hablar a los mudos*, o qual trata da invenção do alfabeto manual de Ponce de León (GOLDFELD, 2002, p.28).

No século XVIII, o trabalho educacional de Charles Michel de L'Épée criou uma nova forma de ensino para surdos diferentes daquelas que haviam sido utilizadas até aquele momento. Sua proposta era baseada “[...] no uso de sinais num sistema que incorporava elementos da língua falada, gerando os sinais metódicos” (GÓES, 2012, p.45). Além disso, L'Épée esteve à frente da criação da primeira escola pública para Surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos – Mudos em Paris. Desse modo, muitas pessoas tiveram acesso à educação, que havia sido por muito tempo privilégio dos mais favorecidos economicamente.

Enquanto o Abade de L'Épée desenvolvia seu trabalho fundamentado na língua de sinais, uma proposta exclusivamente oralista defendida por Samuel Heinicke, iniciava-se na Alemanha. Heinicke acreditava que a educação dos surdos deveria ser baseada na língua oral e não na língua de sinais, premissa essencial para a filosofia educacional oralista. Nesse sentido, o oralismo surgiu como um método ideal para o aprendizado dos surdos, pois alinhava-se ao pensamento da maioria, que enxergava a oralidade como a única forma desses sujeitos estarem integrados à sociedade ouvinte. O Congresso de Milão, realizado em 1880, comprovou que o método oralista havia sobressaído à língua de sinais e “[...] impôs-se, com a tese de que só a fala permite integração do surdo à vida social e de que os sinais prejudicam o desenvolvimento da linguagem, bem como a precisão das ideias” (GÓES, 2012, p.46). As medidas propostas no Congresso de Milão interferiram na educação e resultaram na demissão de muitos professores surdos, como forma de interdição a qualquer movimento que impedisse a expansão do oralismo. Entretanto, a comunidade surda não aceitou facilmente o método oralista imposto pelos ouvintes:

Os surdos instruídos levantaram suas vozes contra o oralismo. No “1º Congresso Internacional dos Surdos”, realizado em 1889 em Paris, foi proclamado que o método de Abbé de L’Épée seria infalível, pois, sem excluir o uso da fala, reconhecia a língua manual como o instrumento mais apropriado para desenvolver o intelecto do Surdo. O 2º e 3º Congressos Internacionais do Surdo, realizados respectivamente em Chicago e em Geneve, em 1893 e 1896, decidiram-se a favor do sistema combinado na instrução (MOURA, 2000, p.50).

Mesmo assim, o século XX iniciou-se sob a perspectiva oralista, mas, aos poucos, comprovou-se o fracasso dessa metodologia e os principais defensores atribuíram o insucesso exclusivamente aos surdos, por não terem capacidade para desenvolver a língua oral. Conforme Quadros (1997, p.25), sabe-se que a proposta oralista desconsidera as questões relacionadas à cultura e identidade surda e, além disso, fundamenta-se na recuperação da pessoa surda com enfoque para a língua oral, em termos terapêuticos. A autora ainda destaca que o oralismo sempre foi e continua sendo uma realidade que apresenta experiências nada atraentes para o desenvolvimento linguístico das crianças surdas e “resultaram em uma deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral” (SACKS, 1990 apud QUADROS, 1997, p.22).

Com o objetivo de buscar novas metodologias, surgiu por volta da década de 1970, a Comunicação Total, como uma forma de ensino que utiliza todas as formas possíveis de comunicação, tendo como ponto de partida a interação entre surdos e ouvintes. Essa proposta também possibilitou a difusão do chamado bimodalismo – uso da língua de sinais e da língua oral - entretanto, essa iniciativa foi bastante criticada, pois as duas línguas são usadas concomitantemente, o que prejudica a produção linguística de uma das línguas, uma vez que elas não possuem estruturas equivalentes. Ferreira Brito (1993 apud QUADROS, 1997) critica essa abordagem, considerando a impossibilidade de preservar as duas estruturas – língua de sinais e língua falada – ao mesmo tempo.

Tendo em vista os desafios encontrados com as metodologias propostas, começou a surgir na década de 1980, uma orientação educacional voltada para as necessidades da formação bilíngue da pessoa surda. De acordo com o Góes (2012), o bilinguismo assume a língua de

sinais como primeira língua da criança surda e a língua utilizada pelo grupo social majoritário como segunda língua. No entanto, a “implementação dessa abordagem envolve problemas complexos, já que implica mudanças de concepção e reorganização de modos de atendimento em várias esferas institucionais, além da escola e da família” (GÓES, 2012, p. 50).

A referida proposta visa proporcionar aos surdos o direito de terem acesso à educação através da sua primeira língua e ao ensino da Língua Portuguesa, a partir de metodologias baseadas no ensino de segundas línguas. Segundo Quadros (1997, p.29), “tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante de suas experiências naturais com a Libras”. Experiências que partiram desse pressuposto, como na Suécia, têm mostrado que a educação bilíngue favorece o desenvolvimento das crianças surdas em diferentes aspectos (social, linguístico, cognitivo), inclusive nas habilidades de leitura e escrita da segunda língua.

Em paralelo às tentativas de consolidar uma metodologia educacional eficiente para a especificidade dos surdos, ocorria o reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais, através dos estudos de William Stokoe. De acordo com Fischer (2009, p. 175), “o estudo sério e organizado da língua teve início na Índia e na Grécia no primeiro milênio a.C e continua sendo feito numa tradição contínua e mutuamente enriquecedora até os dias atuais”. Contudo, por muito tempo, esses estudos que buscaram explicar e descrever os fenômenos linguísticos estiveram relacionados às línguas orais, enquanto as línguas de sinais não eram vistas como línguas naturais. Desde os tempos primórdios, a fala humana era vista como algo nobre e os povos antigos a divinizavam como um dom especial de um deus, uma crença que ainda perdura até hoje para algumas culturas (FISCHER, 2009). Entretanto, as pesquisas realizadas por Stokoe a partir da década de 60, romperam essa crença e deram os primeiros passos para a busca da legitimidade das línguas de sinais. Segundo Ferreira-Brito (1993), Stokoe foi um linguista norte-americano que recebeu um financiamento dos órgãos oficiais dos EUA para realizar pesquisas a respeito da Língua de Sinais Americana (*American Sign Language – ASL*). Como resultado de suas pesquisas, ele mostrou que a ASL apresentava os mesmos níveis de análise linguística das línguas orais.

Conforme Quadros e Karnopp (2004, p.31), “o trabalho de Stokoe (1960) representou o primeiro passo em relação aos estudos das línguas de sinais”. As autoras ainda afirmam que as pesquisas desenvolvidas em vários países buscam descrever, analisar e comprovar

o *status linguístico* da língua de sinais (QUADROS e KARNOPP, 2004). As contribuições nos distintos campos de conhecimento têm colaborado para a consolidação da língua de sinais e proporcionado um avanço significativo nas pesquisas, inclusive a respeito do registro da língua de sinais na modalidade escrita.

Para os ouvintes, é quase inconcebível pensar em uma língua sem pensar diretamente na modalidade escrita, pois é ela que permeia todas as relações do nosso cotidiano. Se para os ouvintes, a escrita é imprescindível, para os surdos, muitas vezes, o mundo “escrito” é um verdadeiro desconhecido, isso porque o aprendizado da escrita, em muitos casos, se reduz à modalidade escrita da língua oral de seu país. A maioria dos surdos escreve em uma segunda língua e não possui referência escrita desse aprendizado na primeira língua.

As pesquisas linguísticas acerca das escritas de sinais tentam mudar essa realidade. No Brasil, pesquisadores como Marianne Stumpf<sup>3</sup> e Mariângela Estelita Barros<sup>4</sup> desenvolvem pesquisas sobre os sistemas de escrita que têm por objetivo principal proporcionar à criança surda a oportunidade de representar a própria língua. Apesar de defenderem sistemas diferentes, as duas investigadoras deram passos importantes para a consolidação da escrita em língua de sinais.

As propostas de escrita de sinais desenvolvidas ao longo dos anos indicam que a preocupação por uma forma de registro da língua de sinais não é algo tão recente. Consolidar uma língua de sinais escrita é importante e necessário para proporcionar às crianças surdas a construção de conhecimentos na modalidade escrita de sua língua. O prazer pelo mundo da leitura e pela escrita, muitas vezes não é despertado nos surdos, por eles não desenvolverem esse aprendizado na sua primeira língua e sim em uma segunda língua, a Língua Portuguesa. Silva (2009), em sua pesquisa de mestrado, discutiu a importância do *SignWriting* para o desenvolvimento da leitura e da escrita e constatou que o uso de um sistema de escrita na língua de sinais se constitui como uma estratégia de construção de significados e do pensamento, instrumentaliza a reflexão, a expressão e a transmissão de informações, enfim, proporciona um maior desenvolvimento cognitivo e linguístico. Também, a escrita da língua de sinais pode ser uma forma de pensar na própria língua, nos elementos que compõem a língua de sinais, e ainda é capaz de ser um recurso importante

---

<sup>3</sup> Marianne Stumpf foi uma das primeiras pesquisadoras a debruçar-se aos estudos da escrita de sinais no Brasil, especificamente do *SignWriting*.

<sup>4</sup> Mariângela Estelita Barros desenvolveu uma nova proposta de escrita de sinais intitulada “Escrita das línguas de sinais”.

para o ensino de Libras como primeira língua para os surdos e segunda língua para os ouvintes.

Gradualmente, as reivindicações por uma educação de qualidade para os surdos e pelo reconhecimento da língua de sinais almejavam um objetivo comum, o de garantir à comunidade surda os seus direitos linguísticos e educacionais. Assim, começaram a surgir os primeiros documentos legais que marcam as conquistas dos surdos no Brasil, como a criação da Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação da comunidade surda brasileira, bem como, a regulamentação da referida lei, através do Decreto nº 5626/2005. Tais iniciativas foram conquistas fundamentais alcançadas através da luta que perdura até os dias de hoje nas escolas e universidades brasileiras, na garantia por um ensino de qualidade, por um sistema de avaliação que considere a diferença linguística e cultural dos surdos, por intérpretes, pela divulgação da Libras na sociedade, entre tantas outras (KARNOPP, 2005, p.106).

A trajetória da educação dos surdos nos últimos séculos evidencia que a preocupação com a aprendizagem desses indivíduos não é algo recente e também mostra que a língua de sinais já foi vista por alguns educadores como a base para o desenvolvimento desses sujeitos. Além do mais, percebe-se que a preocupação acerca da escrita da segunda língua iniciou há algum tempo, no entanto, foram pensadas por diferentes intenções que nem sempre estavam de acordo com as necessidades e reivindicações dos surdos.

Esse olhar para o percurso histórico é fundamental para compreendermos os momentos atuais e consolidarmos uma proposta compatível com as especificidades da comunidade surda, sem realizar as mesmas escolhas que foram fadadas ao fracasso. Diferente da realidade vivenciada por muito tempo, hoje, os surdos começam a ser enxergados como pertencentes a uma comunidade marcada por sua minoria linguística e cultural, pela diferença e não pela deficiência. Cabe reforçar que isso só foi possível devido aos avanços nos estudos linguísticos, os quais comprovaram que a língua de sinais é uma língua natural e possui aspectos estruturais equivalentes às línguas orais, apesar das diferenças relacionadas às modalidades (visual/espacial e oral/auditiva). Nesse sentido, não se pode negar a intrínseca relação entre a história dos surdos, os estudos linguísticos e as conquistas do movimento surdo para fortalecer um ensino de Língua Portuguesa como segunda língua que tome como base a primeira língua desses sujeitos, a Língua Brasileira de Sinais.

Nessa perspectiva, surdos e ouvintes têm se proposto a pensar no ensino da Língua Portuguesa que atenda aos anseios da comunidade surda e esteja voltado para o ensino de uma segunda língua (LP) e modalidade (gráfico/visual). Desde o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Lei nº10436), uma série de documentos tem trazido as orientações quanto ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. No quadro abaixo, apresentamos uma síntese com tais encaminhamentos:

Quadro 1: Síntese dos documentos que tratam do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos

Documento	Excertos relacionados à LP como L2 para surdos
Lei nº 10.436/2002	Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a <b>modalidade escrita da língua portuguesa.</b>
Decreto nº5626/2005	Art.14 - § 1º c) o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com <b>aprendizado de segunda língua</b> , na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
Recomendação Nº 001/2010 do CONADE	[...] as provas de redação e/ou discursivas, aplicadas a pessoas surdas ou com deficiência auditiva, deverão ser avaliadas somente por <b>Professores de Língua Portuguesa para Surdos</b> ou professores de Língua Portuguesa acompanhados de um intérprete de Libras.
Relatório do GT Bilíngue (2014)	[...] a <b>Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos</b> , ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade.
Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação	4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na <b>modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua,</b>

	aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos.
Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Art.28: IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e <b>na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua</b> , em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Fonte: Elaboração própria

Como vimos, os direitos linguísticos dos surdos quanto ao aprendizado da segunda língua são garantidos legalmente, mas, infelizmente não se tornaram realidade na maioria das escolas do Brasil. Nesse sentido, este estudo se propõe a aprofundar as discussões acerca do aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos e, assim, contribuir para a implantação de um ensino voltado para as características inerentes à segunda língua e segunda modalidade. Para tanto, a próxima seção da tese apresenta reflexões teóricas voltadas para tal fim.



### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo da tese apresenta as discussões inerentes aos estudos de segunda língua para surdos e as especificidades envolvidas no processo de apropriação da escrita por esses indivíduos. Além disso, expõe a base teórica que sustenta as análises dos dados – Teoria da Interdependência Linguística - e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

#### 3.1 APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

Desvendar a complexidade da aquisição/aprendizagem<sup>5</sup> de uma segunda língua tem sido objetivo de pesquisadores de diferentes áreas. Chaudron (1998) destaca que as pesquisas realizadas buscam compreender os tipos de tarefas, as instruções, as funções e as formas de linguagem em interação, além dos aspectos afetivos, cognitivos e outros fatores individuais ou sociais que podem influenciar o desenvolvimento dos aprendizes. Esses estudos visam determinar quais dessas variáveis podem levar ao melhor desempenho acadêmico na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua.

Entender se há uma padronização na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, se algumas línguas e modalidades são mais fáceis que outras ou se as regras criadas pelos alunos estão relacionadas aos contextos de uso são questionamentos que têm interessado aos estudos em diferentes áreas, entre elas, a linguística, a psicologia, a sociologia, a análise do discurso e a educação. O que se sabe é que as pessoas se tornam bilíngues por diferentes motivos, como as migrações dos mais diversos tipos (econômica, educacional, política, religiosa), nacionalismo, educação, cultura, comércio, casamento entre pessoas de nacionalidades diferentes e essas condições são associadas a outros fatores, como o nível de educação dos pais, a proficiência na língua dominante, os fins pelo qual a segunda língua é usada e como a comunidade a assume (BIALYSTOK, 2001).

Nesse sentido, por compreender que as pessoas entram em contato com uma língua em diferentes momentos e por objetivos distintos é que Krashen (1981, p.2) distingue os termos aquisição e aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Neste estudo, os termos aquisição e aprendizagem não são usados como sinônimos. Posteriormente, essa escolha é justificada.

Para o pesquisador, aquisição requer interação significativa com a língua alvo, uma comunicação natural, na qual não é necessária uma instrução explícita e o processo de aquisição acontece de forma inconsciente (BROWN e HANLON, 1970; BROWN, CAZDEN e BELLUGI, 1973 apud KRASHEN, 1981). Krashen (1981) afirma que a aprendizagem difere da aquisição por se tratar de um processo consciente que requer um ensino formal, onde as correções e o *feedback* são significativos para o aprendiz. Lawler e Selinker (1971, p.35 apud KRASHEN, 1981) propõem que há dois tipos de estruturas cognitivas: (a) a aquisição: os mecanismos que orientam a língua são automáticos, isto é, a velocidade e a espontaneidade são cruciais e não há consciência dos mecanismos linguísticos envolvidos nesse processo e b) a aprendizagem: os mecanismos orientam o desempenho ou resolução de problemas.

Salles *et al* (2007) discorrem sobre a aquisição de segunda língua (L2) e destacam as diferenças quanto ao desenvolvimento da primeira língua e segunda:

Com relação à aquisição de segunda língua (ou L2) uma possibilidade seria supor que se assemelha a aquisição de habilidades como dirigir carros, tocar violão, que são aprendidas por meio de algum tipo de instrução, por meio de estratégias de resolução de problemas, não em função de capacidade de domínio específico, como na aquisição da L1 (SALLES *et al*, 2007, p.74).

Segundo as autoras, a aquisição da segunda língua se difere da aquisição, especialmente, por exigir um tipo de ensino, um grau de instrução e, também, por ter a influência de fatores como a personalidade, socialização, motivação e outros aspectos psicossociais. Todavia, vale ressaltar que há diferentes situações que fazem com que uma pessoa tenha contato com outra língua, e, em alguns casos, a interação com a língua acontece em contextos naturais, sem a necessidade de uma instrução formal, análoga à aquisição de uma primeira língua. Exemplo disso, são os estudos (QUADROS *et al*, 2011; NEVES, 2013; EMMOREY *et al*, 2008) realizados com Cudas (*em inglês – children of deaf adults*) - crianças ouvintes filhas de pais surdos – os quais mostram que quando as pessoas têm acesso a duas línguas, a aquisição ocorre naturalmente.

Para os surdos, as discussões sobre a aquisição e a aprendizagem de uma segunda língua são ainda mais complexas, pois a primeira língua – língua de sinais – nem sempre é adquirida desde a mais tenra idade e a

segunda língua – Língua Portuguesa – ocupa um papel central nas escolas, sem considerar a singularidade linguística e a realidade dos alunos surdos. Nesse sentido, por entender que o aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos nunca vai ser algo natural, tendo em vista que a condição física desses sujeitos é incompatível à modalidade oral/auditiva, bem como a necessidade de instrução formal para a aprendizagem da modalidade escrita dessa língua, assume-se neste estudo o termo *aprendizado* de segunda língua.

Também, nesta tese, a expressão segunda língua vai ser utilizada para se referir ao aprendizado da Língua Portuguesa. De acordo com Spinassé (2006, p.6), “uma segunda língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização”. Para os surdos, a Língua Portuguesa cumpre essa função, pois ela é vista como uma importante ferramenta para a integração social desses sujeitos. De acordo com Svartholm (2014), o termo segunda língua refere-se à língua que é ensinada e utilizada dentro da sociedade, sendo que a expressão primeira língua não está relacionada à ordem de aquisição, mas ao seu papel no desenvolvimento da criança e por ser a linguagem que cumpre funções essenciais para a mesma - cognitiva, emocional e social. Assim, entende-se neste estudo, que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua dos surdos, a julgar por seu papel na formação desses sujeitos e a Língua Portuguesa como segunda língua, considerando a função social da LP no cotidiano dos surdos.

Nas próximas seções deste capítulo serão aprofundadas as discussões acerca do aprendizado de segunda língua por surdos, a teoria que fundamenta esta pesquisa e os fatores envolvidos nesse processo.

### 3.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A partir das considerações feitas nas seções anteriores, vimos que a aprendizagem da segunda língua é algo que instiga pesquisadores de diferentes campos do conhecimento. No entanto, grande parte dos estudos se volta ao aprendizado de línguas orais por ouvintes, isto é, são conhecimentos compartilhados em uma língua da mesma modalidade (oral/auditiva) por sujeitos fluentes em uma primeira língua.

No caso dos surdos, além do aprendizado de uma segunda língua, há a necessidade de se aprender o registro escrito, chamado por Quadros (1997) de modalidade gráfico-visual, de uma língua oral/auditiva. Diante de tais especificidades, pesquisadores de diferentes lugares do mundo

(SINGLETON *et al.*, 1998; BROWN, 2009; GOLDIN-MEADOW e MAYBERRY, 2001; BROCHADO, 2003; HOFFMEISTER e CALDWELL-HARRIS, 2014) investigam as implicações concernentes às modalidades (oral-auditiva, gráfico-visual, visual-espacial) envolvidas no processo de aprendizagem e a concepção de bilinguismo na educação de surdos, a qual admite a habilidade escrita em detrimento à fala. Tal definição aproxima-se dos pressupostos defendidos por Grosjean (1994), onde o bilinguismo não se relaciona ao uso “perfeito” das línguas, mas à função que as línguas ocupam na vida de um ser bilíngue. Desse modo:

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/ aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos da modalidade e o acesso a elas pelo surdo (SALLES *et al.*, 2007, p. 115).

Considerando a singularidade linguística dos surdos, Singleton *et al.* (1998) propuseram um novo conceito de bilinguismo para ASL/Inglês, defendendo a ideia do aprendizado da escrita do Inglês como segunda língua e a língua de sinais como primeira língua. Ao legitimar essa proposta de bilinguismo, os autores ratificam que a leitura e a escrita são as competências a serem desenvolvidas pelos aprendizes surdos no aprendizado da segunda língua.<sup>6</sup>

As pesquisas acerca das peculiaridades concernentes à apropriação da escrita por surdos abordam o papel da língua de sinais para o desenvolvimento linguístico desses sujeitos. De acordo com Brown (2009), a aquisição da língua de sinais está fortemente relacionada às habilidades de alfabetização na segunda língua, ou seja, pessoas surdas que compreendem a estrutura da sua primeira língua tendem a ter um melhor desempenho na alfabetização (CHAMBERLAIN e MAYBERRY, 2008 apud BROWN, 2009). Logo, garantir à criança surda a aquisição da língua de sinais é o primeiro passo para que ela possa

---

<sup>6</sup> Neste estudo, assumimos a escrita e a leitura como habilidades a serem desenvolvidas no ensino de uma segunda língua para surdos.

desenvolver-se plenamente, pois, conforme Ferreira-Brito (1993), os melhores leitores de uma segunda língua são os surdos filhos de pais surdos, já que não apresentam bloqueio na comunicação nem no desenvolvimento cognitivo, pois adquirem uma língua de forma natural - a língua de sinais - que fornece subsídios para esses propósitos. Para Rinaldi (1997), o surdo aprenderá a segunda língua quando conseguir estruturar seu conhecimento e suas experiências através da língua de sinais. Segundo o autor, para que o surdo possa fazer uma leitura de mundo através da segunda língua, é imprescindível que a língua de sinais seja intermediadora nesse processo.

Goldin-Meadow e Mayberry (2001) reconhecem a relevância da língua de sinais para o desenvolvimento da leitura em uma segunda língua e afirmam que o ato de ler exige duas capacidades, a familiaridade com a língua e a compreensão do mapeamento entre a língua e a palavra escrita (CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2000; HOOVER & GOUGH, 1990 apud GOLDIN-MEADOW e MAYBERRY, 2001). No entanto, grande parte dos surdos está em desvantagem em ambos os casos e essa realidade faz emergir alguns questionamentos, como: (a) o que faz com que algumas crianças surdas consigam ler fluentemente e (b) quais as estratégias ou circunstâncias corroboram para que isso aconteça?

De acordo com Goldin-Meadow e Mayberry (2001), as pesquisas recentes sugerem que os surdos fluentes em língua de sinais são melhores leitores se comparados aos que não possuem as habilidades linguísticas na primeira língua. Para Botelho (1998 apud GIORDANI, 2005, p.78), estudos realizados sobre a escrita do surdo expõem que “as crianças em contato com a língua de sinais desde a infância tendem a ter um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida”.

Entretanto, a aquisição da língua de sinais não garante habilidade com a leitura, uma vez que a competência leitora requer um processo sistematizado de ensino, pois ler não é algo natural, mas que deve ser aprendido. Além do mais, os surdos são fluentes em uma língua (língua de sinais) diferente daquela que estão aprendendo a ler. Mesmo assim, Goldin-Meadow e Mayberry (2001) afirmam que para aprender a ler é necessário conhecer uma língua, pois sem ter uma linguagem, o aprendizado da leitura torna-se uma tarefa impossível. Portanto, o aprendizado da escrita e leitura em uma segunda língua necessita da aquisição de uma primeira, de uma língua que será a base de todo o desenvolvimento cognitivo e social, no caso dos surdos, a língua de sinais.

Apesar disso, sabemos que há diferentes contextos de aquisição da língua de sinais e, muitas vezes a aquisição tardia acontece devido ao

demorado diagnóstico da surdez ou pela falta de conhecimento da família. Por esse motivo, torna-se evidente a necessidade de propiciar esclarecimentos e informações acerca da língua de sinais e de sua importância para as crianças surdas, pois algumas “crenças” do senso comum fazem com que os caminhos optados pela família nem sempre sejam os mais adequados à realidade desses sujeitos.

Além das questões inerentes à aquisição da primeira língua, o aprendiz surdo possui outro aspecto que o diferencia de qualquer estudante de uma segunda língua<sup>7</sup>, trata-se do fato de transitar desde o nascimento entre a cultura ouvinte e a cultura surda. Diferente de um estrangeiro que busca o aprendizado de uma segunda língua e, a partir disso, depara-se com os elementos culturais relacionados à língua alvo, os surdos nascem imersos em um mundo onde a sua segunda língua é a majoritária e a forma de comunicação utilizada em todas as esferas sociais e, portanto, fundamental para o compartilhamento de informações. Os surdos são, por natureza, pertencentes a uma minoria linguística e cultural e transitam diariamente entre duas línguas de modalidades diferentes e culturas.

Pelos motivos explicitados, compreendemos que a aprendizagem de uma segunda língua por surdos não pode ser comparada a qualquer outra realidade de ouvintes aprendendo uma L2, pois, para tais sujeitos, há pelo menos quatro pontos que os distinguem: (a) trata-se do aprendizado de uma segunda língua e modalidade; (b) o aprendizado é restrito à escrita; (c) pode haver diferentes contextos de aquisição da primeira língua e (d) a segunda língua é a língua majoritária do local onde vive.

Essas particularidades mostram que o ensino da segunda língua para surdos depende de práticas compatíveis com as exigências inerentes ao aprendizado da escrita por esses indivíduos, de modo que a primeira língua desses sujeitos seja a base no ambiente escolar. Esse intercâmbio entre as duas línguas implica interlocutores proficientes que consigam explorar e promover o ensino da Língua Portuguesa, considerando a língua de sinais como ponto de partida do professor e do aluno. Para Karnopp e Pereira (2010, p.35), é através da língua de sinais que as

---

<sup>7</sup> Estamos nos referindo às pessoas que aprendem uma segunda língua no contexto formal, após a aquisição da primeira língua. Há casos de aquisição bilíngue nos quais as pessoas vivenciam experiências com diferentes línguas e culturas desde a mais tenra idade, como as crianças ouvintes filhas de pais surdos. No entanto, o surdo vive uma experiência única, pois a língua adquirida naturalmente é a minoritária no ambiente onde estão inseridos.

crianças constituem o conhecimento de mundo e compreendem o significado do que leem, deixando de ser apenas decodificadores da escrita. Conforme Rinaldi:

A Libras para os surdos, assim como o português falado, para os ouvintes, fornecerá todo o aparato linguístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas e consequente criação de expectativas, inferências, configuração de hipóteses: contextualização e explicações metalinguísticas das estruturas linguísticas do texto, principalmente daquelas específicas da língua portuguesa, de difícil apreensão pelo surdo (RINALDI, 1997, p.51).

É importante ressaltar que, além de se tratar do aprendizado de uma segunda língua, estamos nos referindo à escrita de uma segunda modalidade. Diferente da modalidade visual/espacial e da oral/auditiva, a escrita (modalidade gráfico/visual) de uma língua requer um tipo diferente de aprendizado. Para muitos surdos, há um consenso de que basta ser ouvinte para escrever bem, mas a escrita não é algo inerente ao ser humano, foi criada e segundo Fischer (2009, p. 109) “o próprio ato de escrever foi frequentemente considerado um processo mágico”. De acordo com Fischer (2009, p.110) “as línguas podem evoluir, ou seja, se desenvolver de maneira livre da intervenção intencional humana, mas os sistemas de escrita são modificados propositalmente por agentes humanos para alcançar determinados objetivos específicos”.

Existem diferentes formas de escrita pelo mundo, as quais têm por objetivo registrar uma língua oral ou língua de sinais. Desenvolver a leitura e a escrita é a segunda capacidade mais importante no mundo moderno, perdendo apenas para a aquisição da própria língua (FISCHER, 2009, p. 110). Logo, a atenção voltada para o desenvolvimento da leitura e a escrita não é algo específico dos surdos, mas da sociedade de modo geral, pois ela permeia todas as relações do nosso cotidiano.

Salles *et al* (2007), em uma discussão acerca do texto surdo e as especificidades que ele apresenta, fazem uma breve comparação com produções textuais de pessoas ouvintes que estão aprendendo a Língua Portuguesa como segunda língua:

- (1) Eu tomo banho e coloco roupa. Eu ligo máquina de lavar. Eu como café da manhã. Eu

como almoço. Eu faço lanche por meus filhos.  
Eu dormo às 22:00.

- (2) Entender um texto escrito em português é não fácil, mas não demais para mim. (...) minha português é mais pobre (...)
- (3) (...) Eu tenho muitas saudades para ele. (...) Você acha que uma boa ideia? (SALLES *et al.*, 2007, p.120).

Em um primeiro momento, pensamos estar diante do texto de um aluno surdo, isso porque esses fragmentos apresentam algumas características comuns em seus textos, como frases curtas, a omissão de artigos, o inadequado uso da preposição, entre outros. No entanto, esses desvios linguísticos são vistos por Brochado (2003) como manifestações dos estágios de interlíngua<sup>8</sup> na aprendizagem da Língua Portuguesa. Brochado (2003) defende a existência de três estágios de interlíngua na aprendizagem da Língua Portuguesa por sujeitos surdos, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 2: Estágio de interlíngua dos aprendizes surdos

<b>Interlíngua I</b>	<b>Interlíngua II</b>	<b>Interlíngua III</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- predomínio de construções frasais sintéticas;</li> <li>- estrutura de frase muito semelhante à Libras;</li> <li>- frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;</li> <li>- predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;</li> <li>- estrutura da frase ora com características da Libras, ora com características da frase do Português;</li> <li>- frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;</li> <li>- emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;</li> <li>- emprego de palavras de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estrutura da frase na ordem direta do Português;</li> <li>- predomínio de estruturas frasais SVO;</li> <li>- aparecimento maior de estruturas complexas;</li> <li>- emprego maior de palavras funcionais;</li> <li>- categorias funcionais empregadas com adequação;</li> </ul>

<sup>8</sup> Selinker (1994:33-35) admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem de L2. Esse processo é o que Selinker chama de interlíngua e que levará ao desenvolvimento do sistema linguístico derivado da tentativa do aluno em produzir a língua alvo (BROCHADO, 2003, p.56).

<ul style="list-style-type: none"> <li>- falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);</li> <li>- usar verbos, preferencialmente, no infinitivo;</li> <li>- empregar raramente verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;</li> <li>- falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;</li> <li>- pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;</li> <li>- falta de marcas morfológicas;</li> <li>- uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso;</li> <li>- pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;</li> <li>- pouco uso de conjunção e sem consistência;</li> <li>- semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.</li> </ul>	<p>(substantivos, adjetivos e verbos);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;</li> <li>- emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;</li> <li>- emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;</li> <li>- uso de algumas preposições, nem sempre adequado;</li> <li>- uso de conjunções, quase sempre inadequado;</li> <li>- inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;</li> <li>- uso de preposições com mais acertos;</li> <li>- uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);</li> <li>- flexão dos nomes, com consistência;</li> <li>- flexão verbal, com maior adequação;</li> <li>- marcas morfológicas de desinências nominiais de gênero e de número;</li> <li>- desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo ( presente e pretérito perfeito), com consistência.</li> <li>- emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.</li> </ul>
---	--	---

Fonte: Brochado (2003, p. 308 – 310)

Para Brochado (2003), as fases apresentadas mostram que o aprendizado da Língua Portuguesa é um processo contínuo e que as tentativas na busca pela apropriação da escrita são comuns ao

desenvolvimento de uma segunda língua pela maioria das pessoas, com algumas ressalvas para os surdos uma vez que: a) os aprendizes ouvintes de português têm uma relação sonora/auditiva, diferente dos surdos que estabelecem uma relação visual; b) as primeiras línguas (L1s) são diferentes e de modalidades distintas, o que torna algumas características não tão comuns e c) os ouvintes geralmente são letrados em sua primeira língua, diferente dos surdos.

Dulay *et al* (1982 apud FIGUEIREDO, 1997) dizem que os erros interlínguas refletem a transferência da língua materna na produção da língua-alvo, mas não são considerados negativos por serem oriundos da interferência da L1. Entretanto, diferente dos surdos as intervenções são realizadas por dois processos: a) extensão por analogia: o indivíduo compartilha traços – fonológicos, ortográficos, semânticos ou sintáticos – da língua materna e b) não-distinção lexical na língua materna em relação à L2 (LOFT, 1983; FAERCH e KASPER, 1984 apud FIGUEIREDO, 1997).

Portanto, os dados encontrados nos textos apresentados por Salles *et al* (2007) e comum nos textos dos surdos, associam-se aos estágios de interlíngua na aprendizagem de uma segunda língua. As autoras ratificam a semelhança entre os textos de ouvintes e surdos que estão aprendendo a Língua Portuguesa como segunda língua e ressaltam que alguns fatores são decisivos para a aprendizagem da escrita, como o tempo de exposição à língua, a existência de instrução formal, a imersão cultural, a motivação, além do canal perceptual (SALLES *et al*, 2007). Além do mais, a maioria dos ouvintes que aprendem o português como segunda língua possui uma referência do sistema escrito proveniente da sua primeira língua, enquanto, para os surdos, a principal referência de escrita está relacionada à Língua Portuguesa, pois ainda não há uma língua de sinais escrita consolidada – apesar de ser um sistema diferente da escrita alfabética - o que acarreta um não letramento na primeira língua, na língua de sinais.

Levando em conta as reflexões realizadas até aqui, é importante olhar com muita atenção para a alfabetização dos surdos, pois a maioria dos alunos que estão matriculados na educação básica ou superior passaram por experiências negativas na fase inicial da aprendizagem da segunda língua. Os primeiros anos escolares são fundamentais para o desenvolvimento dos surdos e é lá que, muitas vezes, ocorre o fracasso, justamente por não se conhecer a peculiaridade do aluno surdo quanto ao aprendizado da segunda língua na modalidade escrita. Fernandes (2006) destaca as diferenças entre as crianças brasileiras ouvintes e surdas no processo de alfabetização, como a falta de conhecimento prévio

internalizado (os alunos não são “falantes” da Língua Portuguesa na modalidade oral), a impossibilidade de estabelecer relações entre a letra e o som (prática comum na alfabetização dos ouvintes) e a falta percepção da sílaba, já que ela é percebida por suas propriedades visuais e não auditivas.

Quadro 3: Quadro de implicação do processo de alfabetização para estudantes surdos

<b>Procedimentos adotados na alfabetização</b>	<b>Implicações para aprendizagem de estudantes surdos</b>
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 “folclórico” 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 língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção 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 sequencias silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significados (palavras).	A leitura se processa 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 confirmam significados, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006, p.7)

Por esses motivos, defende-se um planejamento didático-pedagógico atento às diferenças metodológicas no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o que não se vê na realidade, pois “o ensino do português para crianças surdas é baseado no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua

na modalidade falada” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 23). Essas práticas não contemplam as necessidades dos surdos, pois mesmo que estejam imersos no ambiente em que a língua é falada, a condição sensorial impede o acesso natural à Língua Portuguesa (QUADROS, 1997).

O acesso à escrita e o desenvolvimento da leitura, habilidades a serem desenvolvidas pelos surdos no aprendizado da segunda língua, acontecem de forma diferenciada e não se restringem somente à decifração de palavras e frases isoladas. Ao professor, cabe a responsabilidade de planejar, selecionar textos “de verdade”, e não recortes de um português que só existe na sala de aula. Além disso, é preciso dialogar com os textos imagéticos, contextualizar visualmente o texto, fazer com que eles compreendam e não somente automatizem o processo de leitura e escrita. Em muitos casos, o insucesso dos surdos no desenvolvimento do aprendizado da segunda língua reafirma um discurso que ultrapassa décadas, que eles não sabem ler e escrever. No entanto, é preciso que fique claro que, assim como os ouvintes, os surdos aprendem a ler e escrever, entretanto, os ouvintes aprendem uma língua na modalidade escrita e têm como língua de instrução a sua língua materna (Língua Portuguesa oral), com professores ouvintes, falantes dessa língua e com metodologias voltadas para o ensino de uma primeira língua. E os surdos? Eles são estrangeiros na maioria das escolas do Brasil, pois a Libras é a sua primeira língua (isso quando tiveram acesso à língua de sinais) e não encontram no espaço escolar interlocutores dessa primeira língua e muito menos aulas que considerem a Libras como língua de instrução no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Nesse sentido, Fernandes (2006) afirma que a aprendizagem da segunda língua demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente da forma como o ensino de língua materna é sistematizado.

Infelizmente, essa realidade é comum no Brasil, o que não significa que não existam iniciativas e práticas de ensino que considerem a Libras como primeira língua no processo de instrução e assumam que a Língua Portuguesa é uma segunda língua. Entretanto, nosso país carece de publicações e trabalhos voltados para essa discussão tão atual, de pessoas que compartilhem suas experiências e estejam dispostas a contribuir para que a educação bilíngue de fato aconteça. Não há receitas para o ensino de uma língua, seja ela qual for e para quem for, mas há preceitos que precisam ser considerados e o principal deles, na educação dos surdos, relaciona-se à forma como as duas línguas estão presentes no

cotidiano escolar. Giordani ressalta a importância da interação verbal em sala de aula:

Dentro das salas de aula, muitos outros fatores influenciam e moldam os resultados dos processos de aprendizagem, mas o que é proeminente é a linguagem – o meio de todo o intercâmbio educacional. Enquanto outros fatores têm sido reconhecidos como importantes para o sucesso escolar, as diferenças de linguagem, até recentemente, tinham sido ignoradas com frequência e consideradas como prejuízos para o processo de aprendizagem. Entretanto, uma vez que o caráter essencial do processo de aprendizagem escolar é intercâmbio verbal, são as diferenças no uso da linguagem que tendem a ser e a continuar sendo os maiores focos de preocupação (GIORDANI, 2010, p.4).

Além de todas as questões metodológicas e linguísticas no que se refere ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos, há uma questão que também se torna um fator bastante motivador para que essa aprendizagem aconteça, a afetividade, ou seja, a forma como os surdos se relacionam com a Língua Portuguesa. Para muito surdos, resistir à Língua Portuguesa e orgulhar-se da Libras é uma forma de representar a valorização da língua de sinais, enquanto a segunda língua é vista como uma língua de tortura, de opressão, uma língua que remete ao erro. No entanto, resistir à aprendizagem da Língua Portuguesa não é mais regra absoluta entre os surdos, pois, para muitos deles eles ter mais de uma língua dá mais poder, mais flexibilidade social, elasticidade cognitiva, ou seja, é uma vantagem em vários sentidos (cognitivo, social, cultural, político e linguístico) (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

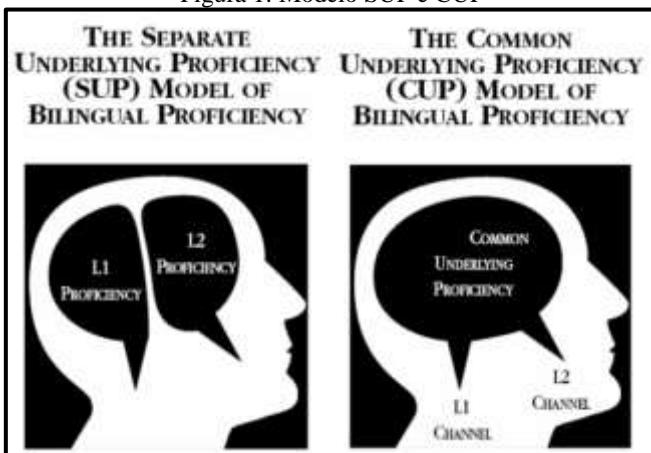
Por fim, é possível perceber que o aprendizado da segunda língua pelos surdos envolve uma gama de variáveis e diferenciais inerentes às singularidades desses indivíduos. Na próxima seção, abordaremos a Teoria da Interdependência Linguística proposta por Cummins e, em seguida, os aspectos envolvidos no aprendizado da segunda língua conforme a referida teoria, sendo eles: motivação, primeira língua, atitude e exposição à língua alvo.

### 3.3 TEORIA DA INTERDEPENDÊNCIA LINGUÍSTICA

Para fundamentar as discussões e análises no que se refere à segunda língua, utilizou-se a Teoria da Interdependência Linguística (CUMMINS e SWAIN, 1986; CUMMINS, 1981; 1986; 1991; 2002) a qual vem sendo usada por pesquisadores na área da surdez, principalmente para defender uma proposta de educação bilíngue para surdos. De acordo com tal hipótese, é necessário que a aquisição da primeira língua esteja consolidada para que se possa proporcionar o desenvolvimento de uma segunda língua, uma vez que as línguas são interdependentes, ou seja, estão em constante relação no processo de ensino e aprendizagem. Cummins (1991) explica que quando uma criança começa a aprender uma segunda língua, ela toma como base os conhecimentos da sua primeira língua; nesse sentido, esse viés teórico nos fornece subsídios para fortalecer uma proposta educacional pautada na primeira língua dos sujeitos surdos – a língua de sinais – uma vez que ela é o meio pelo qual esses indivíduos desenvolvem o aprendizado, inclusive de uma L2.

Cummins (1981) apresenta dois modelos de proficiência bilíngue, sendo eles: a Proficiência Subjacente Separada (Separate Underlying Proficiency - SUP) e Proficiência Subjacente Comum (Common Underlying Proficiency - CUP). Na imagem abaixo, podemos visualizar a proposta do autor:

Figura 1: Modelo SUP e CUP



Fonte: Cummins (1991)

O primeiro modelo – SUP – indica que a proficiência na segunda língua é independente da primeira língua, isto é, “as habilidades e os conteúdos aprendidos através da primeira língua não podem se transferir para segunda língua e vice-versa” (CUMMINS e SWAIN, 1986, p.81). Por outro lado, o modelo CUP propõe que a proficiência na segunda língua não se dá de forma independente da primeira, mas sim de forma interdependente. Nesse caso, os conhecimentos inerentes à aquisição da L1 podem se transferir de uma língua para outra, desde que a criança tenha exposição às línguas no ambiente onde ela está inserida. De acordo com Cummins (2007), outros pesquisadores fazem referência a essa ideia de competência subjacente comum, como Baker (2001 apud CUMMINS, 2007) que menciona haver um sistema operacional comum e Genesee *et al* (2006 apud CUMMINS, 2007), com a metáfora de um reservatório subjacente comum de habilidades de alfabetização.

Cummins e Swain (1986) afirmam que as evidências desse modelo podem ser percebidas através dos resultados de programas de educação bilíngue, de estudos com imigrantes e pesquisas que mostram o uso de uma educação bilíngue em casa e nas escolas. Nessas situações, a intrínseca relação entre a L1 e L2 é vista como o ponto crucial para o desenvolvimento da segunda língua, conforme sugere o modelo CUP, princípio básico que sustenta a Teoria da Interdependência Linguística exposta por Cummins:

Na medida em que a instrução em Lx é eficaz na promoção de proficiência em Lx, a transferência dessa proficiência para Ly ocorrerá desde que exista uma exposição Ly (tanto na escola ou ambiente educativo) e motivação adequada para aprender Ly (tradução nossa, CUMMINS, 1986, p. 87).

Em outras palavras, Cummins (2007) acredita que as habilidades em uma língua estão fortemente relacionadas a outra língua e que, dependendo da situação, é possível ocorrer a existência de pelo menos cinco tipos de transferências entre as línguas: 1) transferência de conhecimento conceitual: por exemplo, a compreensão do que é fotossíntese; 2) transferência de estratégias metacognitivas e metalinguísticas: estratégias de visualização, uso de organizadores gráficos, aquisição de vocabulário e estratégias; 3) transferência de aspectos pragmáticos do uso da linguagem: por exemplo, estratégias para compreensão do significado; 4) transferência de elementos linguísticos

específicos e 5) transferência da consciência fonológica: conhecimento de que as palavras tem sons distintos – fonemas (CUMMINS, 2007).

Cummins (1998) afirma que os aspectos superficiais das línguas, como pronúncia e fluência, estão claramente separados, mas há uma proficiência cognitiva/acadêmica que é comum entre as línguas e possibilita a transferência de habilidades cognitivas/acadêmicas ou habilidades relacionadas com a alfabetização. Cummins (1979) apresenta dois tipos de competências para distinguir a proficiência na segunda língua. A primeira é a Competência Linguística Acadêmica Cognitiva (CALP), a qual se refere à capacidade linguística de manipular e interpretar diferentes tipos de textos, associados à escolaridade. A segunda é chamada de BICS – Habilidades Básicas de Comunicação Interpessoal – e consiste nos conhecimentos necessários para a interação social do cotidiano. De acordo com Cummins (2011), essas transferências ocorrem como um processo normal do desenvolvimento bilíngue, mas uma instrução eficiente pode impulsionar essa evolução. Ainda conforme o autor, os aprendizes recorrem às estratégias educacionais que promovam a transferência bidirecional de conceitos e competências por meio de contrastes entre as línguas, uso de tradução e desenvolvimento da consciência dos alunos sobre as línguas (CUMMINS, 2011). Segundo Appel e Muysken:

A hipótese da Teoria da Interdependência Linguística afirma que as crianças podem obter níveis elevados de competência na segunda língua com o desenvolvimento da sua primeira língua, especialmente no uso de determinadas funções da linguagem que são básicas para a escolarização e o desenvolvimento de vocabulário e conceitos, se favorecendo fora da escola. Um nível elevado de competência da primeira língua terá um nível similar na segunda (APPEL e MUYSKEN, 1996, p.157).

De acordo com Garcia (2003), profissionais envolvidos na educação de surdos defendem a relevância da primeira língua para o desenvolvimento da alfabetização na segunda língua e, por isso, a Teoria da Interdependência Linguística tem sido usada frequentemente para explicar a relação entre as duas línguas, onde as habilidades de alfabetização podem ser transferidas. No entanto, a autora afirma que, embora a teoria de Cummins tenha sido validada em pesquisas de L1 e L2 para as línguas faladas, não há evidências de transferência de habilidades entre língua de modalidades diferentes. Para Mayer e Wells

(1996 apud CUMMINS, 2007) é improvável que a transferência linguística entre línguas de modalidades diferentes seja exequível, o que pode ocorrer, segundo os autores, são transferências cognitivas e conceituais. Em contrapartida, os psicólogos Donovan e Bransford (2005, p.4 apud CUMMINS, 2007) afirmam que os “novos entendimentos são construídos sobre uma base de entendimentos e experiências existentes”. Segundo Cummins (2001 apud CUMMINS, 2007), o conhecimento bem desenvolvido em L1 pode favorecer o aprendizado da leitura de textos em L2, pois conhecer uma língua é melhor do que a aprender a ler sem conhecer nenhuma. No caso dos surdos, isso reitera a necessidade de promover a aquisição da língua de sinais desde a mais tenra idade, aspecto crucial para o seu desenvolvimento e aprendizado de uma segunda língua. Prinz e Strong (1998 apud CUMMINS, 2011) mencionam que as diferenças acadêmicas entre surdos filhos de pais surdos que adquirem a ASL como língua materna e aqueles que não adquirem a língua de sinais nos primeiros anos de vida ratificam a importância da estimulação linguística precoce.

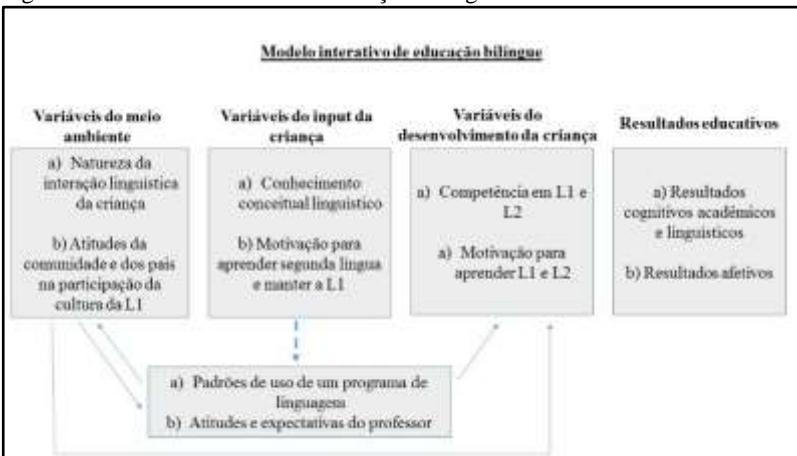
Ausbrooks *et al* (2014) exploraram a aplicabilidade da Teoria da Interdependência em relação ao aprendizado da segunda língua por sujeitos surdos. De acordo com os autores, os participantes da pesquisa relataram usar os conhecimentos da primeira língua para auxiliar no aprendizado do inglês, mas destacaram o grande grau de exposição ao inglês e a alta motivação durante o processo de aprendizagem. Segundo os pesquisadores, as competências linguísticas na língua de sinais contribuíram para o desenvolvimento do vocabulário e das habilidades na leitura e compreensão de textos. Outros autores também destacaram a relevância da primeira língua para os resultados positivos em programas bilíngues e biculturais para estudantes surdos em contextos sueco e dinamarquês (GIBSON, SMALL e MASON, 1997 e MAHSHIE, 1995 apud CUMMINS, 2007). Sousa (2015) encontrou evidências para a aplicação da Teoria da Interdependência Linguística para a realidade dos surdos aprendendo segunda língua (Língua Portuguesa) e terceira língua (Inglês). Entre os resultados identificados, pode-se destacar as transferências interlinguísticas entre a Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa nas produções do Inglês, que aos poucos foram reduzidas tendo em vista o desenvolvimento do aprendizado da terceira língua. Tais estudos apoiam a aplicabilidade da hipótese da interdependência linguística e comprovam que as diferenças relacionadas à modalidade da língua (espaço/visual; oral/auditiva; gráfico/visual) não impedem que ocorra a retroalimentação, ou seja, a língua de sinais pode subsidiar o aprendizado da escrita de uma segunda língua.

Nesse sentido, a Teoria da Interdependência tem como principal fundamento a relação entre as línguas no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, atribuindo à L1 um papel primordial, pois é através dela que poder-se-á desenvolver o aprendizado da L2. Cummins (2001) declara que as crianças que vão à escola com uma formação sólida em sua língua materna conseguem desenvolver habilidades de alfabetização na segunda língua de tal forma que as duas línguas se alimentam mutuamente, isso quando o ambiente educativo permite que as crianças tenham acesso a elas.

A teoria proposta por Cummins atribui um papel central para a interação entre os fatores socioculturais, linguísticos e o programa educativo para explicar o desenvolvimento das crianças bilíngues (CUMMINS, 1983). Por esses motivos, a teoria da Interdependência Linguística defende que os fatores individuais são fundamentais para o desenvolvimento, como a motivação, os fatores contextuais e a exposição à língua. Nesse sentido, faz distinção entre *attribute-based* e *input-based*, sendo que o primeiro está relacionado às especificidades individuais (aspectos cognitivos e personalidade) e o segundo, à qualidade e quantidade do *input* recebido (CUMMINS, 1991).

Nessa perspectiva, o modelo interativo de educação bilíngue proposto por Cummins (1983) relaciona as variáveis do *input* da criança, o meio ambiente e as variáveis do método educativo. Cummins (1983) destaca que a interação entre esses fatores é fundamental para o aprendizado da segunda língua.

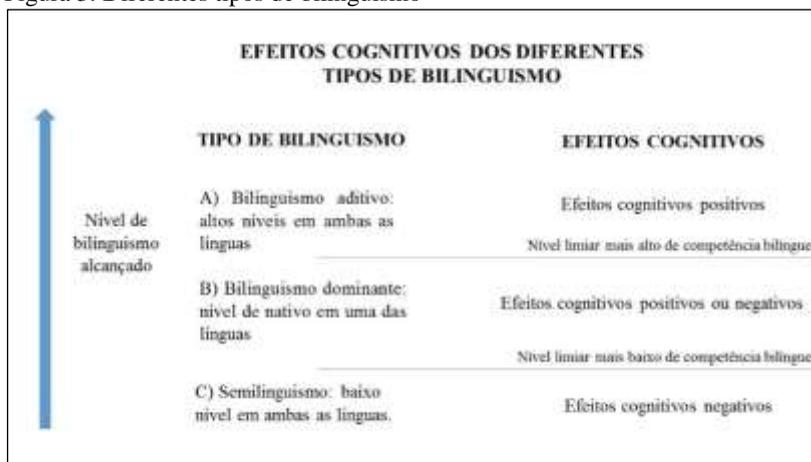
Figura 2: Modelo interativo de educação bilíngue



Fonte: Cummins (1983, p.54)

Para Cummins (1983), a motivação dos aprendizes é determinante para o sucesso no desenvolvimento de uma segunda língua, pois quando as pessoas se identificam com os membros do grupo da L2 e sua cultura, sentem-se muito mais motivadas para aprendê-la. Por isso, o autor ratifica a importância de desenvolver programas bilíngues que promovam tal motivação, uma vez que as variáveis motivacionais e linguísticas em interação com os métodos educativos podem favorecer o aprendizado da segunda língua, a partir de um modelo de bilinguismo aditivo que valorize as duas línguas no contexto de aprendizagem:

Figura 3: Diferentes tipos de bilinguismo



Fonte: Adaptado de Toukmoa e Skutnabb – Kangas (1977 apud Cummins, p. 44, 1983)

O bilinguismo aditivo vai ao encontro dos princípios da Teoria da Interdependência Linguística, especialmente, por considerar a relação intrínseca das duas línguas no desenvolvimento do sujeito bilíngue e por compreender que elas compartilham o mesmo espaço no contexto de ensino e aprendizagem. Nesse tipo de bilinguismo, as duas línguas são vistas como essenciais para os aprendizes, isto é, ao adicionar uma segunda língua ao contexto de aprendizagem, eles continuam a desenvolver os conhecimentos conceituais e acadêmicos da sua primeira língua (CUMMINS, 2000). Segundo Cummins (2000), estudos realizados nos últimos anos têm mostrado uma associação positiva entre o bilinguismo aditivo e o crescimento linguístico, cognitivo e acadêmico

dos sujeitos envolvidos no aprendizado de uma segunda língua, haja vista que as duas línguas se encontram em um desenvolvimento contínuo.

Na educação de surdos, essa proposta oportuniza o rompimento das experiências vivenciadas durante anos, através de um bilinguismo dominante. Nesse sentido, tem ocorrido um movimento de educação para surdos no Canadá e nos Estados Unidos, no qual defende-se a adoção de um modelo de sistema bilíngue, no qual a língua de sinais seja a principal língua de instrução. Essa proposta acredita que o fato de as crianças possuírem uma primeira língua bem consolidada pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita da segunda língua. Esta abordagem de educação bilíngue baseia-se na Teoria da Interdependência Linguística desenvolvida por Cummins, a qual defende que a competência adquirida numa primeira língua pode estar diretamente relacionada à segunda língua. Essa perspectiva teórica sustenta a abordagem bilíngue-bicultural para os surdos, com o pressuposto de que as competências adquiridas na primeira língua podem ser transferidas para a alfabetização da segunda língua na modalidade escrita.

Nesse sentido, a perspectiva teórica defendida por Cummins mostra que o processo de aprendizagem de uma segunda língua está intimamente relacionado: à aquisição da primeira língua, motivação do aprendiz, *input* linguístico e contexto de ensino e aprendizagem. Posto isto, as próximas seções deste capítulo abordarão esses fatores determinantes.

### 3.3.1 Aquisição da língua de sinais

A busca pela compreensão do desenvolvimento da linguagem tem impulsionado pesquisas sob diferentes perspectivas teóricas e cada uma delas tem uma forma peculiar de olhar para o processo de aquisição da linguagem. A forma como as crianças de diferentes partes do mundo adquirem o complexo sistema de uma língua em um curto período de tempo motivou os estudos de Chomsky. Sua teoria parte do pressuposto de que a linguagem é inata ao ser humano, ou seja, é uma faculdade específica da mente humana. Nesse viés teórico, acredita-se que todos nascem com uma capacidade inata e que nós aprendemos uma língua porque estamos preparados para aprendê-la, pois essa competência está presente em nossos genes e a exposição ao *input linguístico* é suficiente para ativá-la (BIALYSTOK, 2001, p.37).

Conforme a teoria inatista proposta por Chomsky, a criança começa a adquirir a linguagem no momento em que estabelece contato com a língua no meio onde vive e isso é possível devido ao Dispositivo de Aquisição da Linguagem (Language Acquisition Device – LAD), o qual inclui princípios e parâmetros comuns a todas as línguas, a Gramática Universal (Universal Grammar – GU). Através do *input linguístico* – dados primários da língua – a criança formula as hipóteses concernentes à gramática de sua língua até chegar à gramática do adulto (CRAIN e LILLO-MARTIN, 1999). Quadros e Cruz (2011, p.15) assumem esse pressuposto e afirmam que a criança – surda ou ouvinte – adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, por meio do acesso às línguas que estão sendo utilizadas.

Assim, a aquisição da língua de sinais ocorre de forma análoga aos ouvintes e quando o *input linguístico* é proporcionado às crianças surdas, o desenvolvimento da linguagem acontece de forma natural, sem que seja necessário qualquer tipo de intervenção. De acordo com Petitto (2000 apud LILLO-MARTIN, 2008), as crianças surdas que são expostas à língua de sinais desde o nascimento conseguem adquirir a língua em um tempo comparável aos ouvintes que adquirem as línguas faladas. Os estudos realizados com crianças surdas que são filhas de pais surdos mostraram que a aquisição da linguagem desses sujeitos passa pelos mesmos estágios observados no processo de aquisição dos ouvintes (PETITTO; MARENTETTE, 1991; KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995 apud QUADROS, 1997).

As pesquisas de Petitto a partir da década de 1990 forneceram os primeiros indícios de que a aquisição da língua de sinais é correspondente às línguas orais. Os resultados encontrados em sua pesquisa mostraram que o balbucio é um fenômeno que acontece com os todos bebês, sugerindo que há algo na aquisição da linguagem que é independente da modalidade da língua, isto é, “parece haver uma capacidade para a linguagem que faz parte dos seres humanos” (QUADROS e CRUZ, 2011, p.19). No quadro abaixo, podemos observar os estágios da aquisição da linguagem, em línguas orais e línguas de sinais (QUADROS e CRUZ, 2011, p.16).

Quadro 4: Síntese da aquisição e desenvolvimento da linguagem que se aplica tanto à língua falada quanto à língua de sinais

IDADE	AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO
Do 1º ao 3º mês	Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons consonantais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
Do 4º ao 6º mês	Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitidos pelos outros.
Do 7º ao 9º mês	Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: “bo” pode significar consistentemente ‘bola’ e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistentemente mãe.
Do 10º ao 12º mês	Primeiras palavras em forma de sílabas duplas (mama-papa) e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação/ a expressão facial associada às frases/ que acompanha a fala ou a sinalização.
Do 12º ao 18º mês	Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrásticas (uma palavra pode representar uma frase completa).
Aos 2 anos	Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do “não”. Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	Linguagem compreensível para estranhos. Usa cláusulas. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das “perguntas”. Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há a chamada “explosão de vocabulário”, ou seja, a criança

	incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.
Aos 4 anos	Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando a fala).
Aos 5 anos	Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelecem comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais etc. Construção gramatical equivalente ao padrão do adulto. A partir desta fase incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.
Aos 6 anos	Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

Fonte: Quadros e Cruz (2011)

Lillo-Martin (2008) ratifica a importância de demonstrar que as crianças surdas adquirem a língua de sinais em um mesmo período de tempo se comparadas aos ouvintes, pois isso traz a evidência de que a aquisição da linguagem é inerente ao ser humano, independentemente de sua modalidade. Quadros e Cruz (2011) corroboram com essa premissa na síntese acima e confirmam a uniformidade<sup>9</sup> e universalidade<sup>10</sup> da aquisição da linguagem na abordagem inatista.

Para Ferreira-Brito (1993, p. 27), a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento e não proporciona somente a comunicação surdo-ouvinte e surdo-surdo, mas é uma importante função de suporte do pensamento e do estímulo cognitivo e social. No entanto, apesar de a língua de sinais ser a língua natural dos surdos e permitir que a criança surda se desenvolva linguisticamente da mesma forma que uma criança ouvinte, vale ressaltar

---

<sup>9</sup> A aquisição da linguagem segue estágios, apesar das peculiaridades individuais de cada criança e de cada modalidade.

<sup>10</sup> Em qualquer lugar do mundo e em quaisquer circunstâncias, a aquisição da linguagem acontece quando a criança estiver em contato com a língua no ambiente onde vive, através do *input linguístico*.

que a aquisição natural da língua de sinais não é algo tão comum entre os surdos, isso porque, para que a aquisição aconteça é necessário que a criança surda tenha contato com a língua de sinais, tendo acesso ao *input linguístico* e isso frequentemente não ocorre, pois a maioria dos surdos não tem oportunidade de estar em contato com a língua de sinais no ambiente em que vivem. Sendo assim, há diversos contextos de aquisição da língua de sinais, como: a) no lar: quando os pais são surdos e naturalmente utilizam a língua de sinais com os seus filhos; b) na escola: que muitas vezes proporciona o primeiro contato com a língua de sinais, seja através do professor de Libras, do intérprete ou do atendimento especializado, já que a escola bilíngue ainda não é realidade em todo o Brasil; c) na clínica: local onde a criança pode ter um atendimento especializado antes de ingressar na escola, e dependendo da abordagem do profissional, poderá ser uma estimulação exclusivamente oral ou bilíngue e d) nas associações e outros locais que recebem os surdos: quando a família procura por ajuda e proporciona o contato dos surdos com seus pares. O que percebemos é que a família possui um papel crucial para a aquisição da língua de sinais, pois cabe a ela decidir qual o caminho a ser seguido e, muitas vezes, a falta de conhecimento e o diagnóstico tardio da surdez acabam adiando o contato com a língua de sinais por anos.

Na literatura, encontramos várias pesquisas que apresentam o fator idade como determinante para a aquisição/aprendizagem de uma língua, seja a primeira língua (L1) ou segunda língua (L2). As pesquisas que envolvem o fator idade defendem que as crianças são mais sensíveis à aquisição/aprendizado de uma língua que os adultos e, em sua maioria voltam suas investigações para a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, pois pressupõem que a primeira língua seja adquirida por “todos” na mais tenra idade. No entanto, ao pensar nos surdos, isso se torna mais complexo, pois diferente da maioria dos ouvintes, que possuem contato com uma língua de forma natural, grande parte das crianças surdas não adquire uma língua de sinais nos primeiros anos de vida. Logo, pensar na aprendizagem de uma segunda língua, requer um olhar anterior para a aquisição da primeira língua, a língua de sinais.

Por isso, a necessidade de refletir acerca do fator “idade” no caso dos surdos, pois quando pensamos na aprendizagem de uma segunda língua, pressupomos que “todos” possuem condições igualitárias na aquisição da primeira. Quadros (1997, p. 29) questiona como uma criança surda filha de pais ouvintes que nunca viu a língua de sinais vai adquirir sua primeira língua. Sim, essa é a realidade em muitas famílias brasileiras e um grande obstáculo para o desenvolvimento da criança surda e,

consequentemente, para o ensino e aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que a criança “nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira” (QUADROS, 1997, p. 29).

Estamos diante de um caso peculiar no que se refere à aquisição da linguagem, pois a privação linguística que os surdos vivenciam diariamente representa a especificidade e a fragilidade da comunidade surda. Não há nenhum outro grupo que possua tamanha dificuldade na aquisição de uma língua, e, por isso, a necessidade de discutir e conscientizar a importância de se garantir a língua de sinais aos surdos. É possível encontrarmos situações de pessoas que foram privadas do desenvolvimento da linguagem e das relações sociais, como o caso de Kasper Hauser<sup>11</sup>; o de Vitor, o menino selvagem de Aveyron<sup>12</sup> e o de Genie<sup>13</sup>. Diferente dos casos mencionados, os surdos que nascem em família de pais ouvintes não sofrem uma privação tão drástica, pois de alguma forma as relações afetivas e as outras formas de comunicação, como os sinais caseiros, são garantidas no ambiente familiar, no entanto, a falta de interação em uma língua acessível pode ocasionar atrasos significativos no desenvolvimento linguístico.

De acordo com Quadros (1997, p.30), a questão da aquisição não é um problema da criança surda, mas um problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento, devido à falta de acesso à aquisição de uma língua de forma natural. Assim como os ouvintes, os surdos são pessoas dotadas de linguagem, mas que precisam ter acesso a uma modalidade de língua compatível com o seu canal sensorial, ou seja, às línguas de sinais. Qualquer comprometimento ou falta de contato com uma língua poderá afetar o desenvolvimento do indivíduo surdo, no que se refere aos aspectos cognitivos, sociais, culturais e linguísticos.

A aquisição de uma língua vai além das questões linguísticas, trata-se de um direito humano, pois é inconcebível pensar que em diferentes lugares do mundo, há surdos que vivem à margem de uma

---

<sup>11</sup> Um jovem que apareceu numa praça de Nuremberg, em maio de 1828. O garoto tinha cerca de 16 anos e havia vivido até aquele momento em um porão. São várias as especulações sobre a origem, mas o que se sabe é que apesar de todas intervenções, Hauser apresentou limitações no desenvolvimento, parecia “domesticado” pela sociedade da época (SABOYA, 2001).

<sup>12</sup> Em 1797, um garoto de 11 ou 12 anos foi descoberto vagando pela selva e não demonstrava resquícios de contato com a sociedade humana e não sabia falar.

<sup>13</sup> Genie foi encontrada presa no sótão de sua casa, no início da década de 70 com quase 14 anos de idade. A menina foi mantida em cativeiro durante toda a vida e privada das interações, sem exposição à língua. Genie foi acompanhada por um grupo de especialistas, mas não conseguiu desenvolver plenamente a linguagem.

sociedade que tem suas relações permeadas pela linguagem, seja ela a língua oral ou sinalizada. Nesse sentido, proporcionar aos surdos a aquisição da sua língua natural é o primeiro passo para que eles possam se desenvolver.

Por isso, a necessidade de intervenções que visem à interação dos surdos com interlocutores proficientes, e, principalmente, que esses pares estejam no âmbito familiar. Um projeto desenvolvido na Suécia teve justamente esse objetivo, proporcionar o ensino de língua de sinais para os pais ouvintes e crianças surdas a fim de garantir a aquisição natural da língua de sinais. Conforme Algren (1994 apud QUADROS, 1997, p.60), a preocupação do projeto era propiciar a aquisição em tempo hábil (por volta dos três e quatro anos) por meio da interação com interlocutores proficientes, e, para isso, teve como alvo não somente as crianças surdas, mas seus pais, por entender que a família possui um papel imensurável no desenvolvimento linguístico. Como resultado final, percebeu-se que o distanciamento entre pais ouvintes e as crianças surdas desapareceu e elas apresentaram aquisição considerada normal. O projeto acreditava que:

Se pais ouvintes estão pensando em sinais e tendo contato social com pessoas surdas e se as crianças surdas podem ter um período com os pais e outro com surdos, então, a língua de sinais pode ser a língua materna das crianças e a segunda dos pais ouvintes. (AHLGREN, 1994, p.60 apud QUADROS, 1997, p.60).

A proposta desenvolvida na Suécia parte do pressuposto de que a aquisição da língua acontece em um determinado período e, por isso, a necessidade de proporcionar o contato com a língua de sinais o quanto antes. Muitas discussões acerca da aquisição da primeira e da segunda língua fazem referência ao período crítico, ou seja, um período biologicamente determinado que permite que a linguagem possa ser adquirida com mais facilidade. A hipótese de que o ser humano teria predisposição em desenvolver as capacidades linguísticas em um determinado período é sustentada por Lenneberg (1967), o qual afirma que “a primeira língua não pode ser adquirida com a mesma facilidade durante todo o período compreendido entre a infância e a senectude (velhice)”. Para ele, o início da adolescência marca o período em que a fala e a linguagem tornam-se consolidadas, isto é, há um intervalo de tempo em “que a lateralidade cerebral se torna firmemente estabelecida”. Segundo Brown (1993) há evidências de que a lateralidade é interessante

à aquisição e trata-se de um processo lento que começa em torno dos dois anos e finda na puberdade, conforme defende Lenneberg. Para Santana (2004), não há dúvida de que o meio ambiente e as interações estão diretamente ligadas à organização cerebral, prova disso são as pesquisas com crianças surdas filhas de pais surdos que possuem riqueza de *input* acessível e disponível durante toda a infância, diferente dos surdos de famílias ouvintes, o que ocasiona uma maturação neuronal menor do hemisfério esquerdo em surdos filhos de ouvintes quando comparados aos surdos filhos de pais surdos.

Rodrigues (1993 apud QUADROS, 1997) faz uma análise biológica da aquisição da língua de sinais e conclui que as línguas de sinais são naturais e sua aquisição tem um período crítico. As crianças surdas em sua maioria estão aprendendo uma língua tarde demais, pois está sendo ignorada a necessidade de estímulos impostos por uma língua de sinais para que a aquisição possa acontecer naturalmente. Scliar Cabral (1988, apud QUADROS, 1997, p.85) registra que “a não exposição a uma língua nativa, no período natural de aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis à organização psicossocial de um indivíduo”. Pesquisas realizadas (NEWPORT, 1990; MAYBERRY E EICHEN, 1991; MAYBERRY, 1992; EMMOREY, 1993, NEWPORT E JOHNSON, 1999 apud SANTANA, 2004) com surdos que passaram por diferentes experiências na aquisição da língua de sinais – crianças surdas filhas de pais surdos e crianças ouvintes filhas de pais surdos – mostram que as produções linguísticas diferem significativamente, uma vez que os surdos de famílias ouvintes cometem mais erros fonológicos e possuem mais dificuldade na compreensão das línguas de sinais. Os resultados dessas pesquisas são extremamente relevantes, pois corroboram com a ideia de que a idade é um fator determinante para o desenvolvimento linguístico.

Proporcionar a aquisição da Libras desde a mais tenra idade é essencial para garantir o desenvolvimento pleno da criança surda, sendo a família a principal responsável, em parceria com as escolas. As instituições de ensino têm o papel de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social das crianças surdas, e, sobretudo, criar laços com a comunidade surda. Cabe aos profissionais designados para o ensino de Libras, planejar estratégias que construam os sentidos através da visualidade, proporcionar a interação com a língua de sinais e promover o desenvolvimento na primeira língua.

Quadros e Schmiedt (2006) falam da necessidade de se explorar a língua de sinais no ambiente escolar, através da contação de histórias e dos aspectos linguísticos. Conforme as autoras, pesquisas realizadas em escolas bilíngues americanas indicam a importância de trabalhar tais

aspectos de acordo com o desenvolvimento do nível linguístico das crianças. Segundo Quadros (2000) o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais são estratégias fundamentais para estimular a aquisição da Libras, pois favorece também a inserção dos surdos no mundo surdo, na construção da identidade e cultura surdas. Ainda conforme a autora, os aspectos do sistema linguístico da Libras precisam ser explorados na alfabetização, dentre eles: o estabelecimento do olhar, a exploração da configuração de mão, do movimento dos sinais, das diferentes funções de apontar, da mudança da perspectiva na mudança dos sinais, do alfabeto manual, da orientação da mão, das relações gramaticais mais complexas e da produção artística em sinais, assim como a utilização das expressões não manuais gramaticalizadas, dos classificadores com as mãos apropriadas, estabelecimento das relações temporais nas línguas de sinais, utilização do feedback e o estabelecimento de referentes presentes e não-presentes (QUADROS, 2000).

Outra questão importante no desenvolvimento da criança surda é o registro da língua. Os registros em vídeo das produções das crianças e dos adultos são importantes, pois promovem a reflexão da língua, fazem com que os aprendizes consigam descobrir a própria língua. Além disso, a apropriação da língua de sinais escrita pode ser fundamental para o processo de aquisição da primeira língua ao proporcionar à criança surda a habilidade da escrita e da leitura na sua primeira língua.

### **3.3.2. Motivação e Atitude linguística**

As pesquisas acerca da motivação indicam que as atitudes linguísticas são o resultado da maneira como um indivíduo se relaciona com uma língua ou um grupo linguístico, ou seja, pessoas motivadas ou desmotivadas tendem a ter comportamentos diferentes no aprendizado de uma língua e, muitas vezes, esses comportamentos determinam as atitudes linguísticas dos envolvidos no processo de aprendizagem. Não é por acaso que os estudos têm discutido a atitude e a motivação em um contínuo (LAMBERT e LAMBERT, 1975), pois partem da ideia de que esses dois fatores estão intimamente relacionados e possuem um papel fundamental para o sucesso ou fracasso no aprendizado de uma segunda língua.

Um exemplo apresentado por Lambert e Lambert (1975) ilustra como a atitude em relação com uma cultura ou língua pode ser uma

representação negativa de atitudes preconceituosas que, em muitos casos, são baseadas na falta de conhecimento:

A língua chinesa é monossilábica e sem flexão. Possui uma linguagem incapaz de variação que não pode ser produzida e que não possui as qualidades que procuramos e admiramos nas obras literárias - elegância, variedade, beleza das imagens. Uma língua monótona e cansativa que deve dar origem a uma literatura forçada e formal e que falta originalidade e interesse em seu assunto [...] (LAMBERT e LAMBERT, 1975, p.132).

Podemos perceber que se cria a respeito da língua chinesa um estereótipo, ou seja, atitudes negativas que podem influenciar no aprendizado dessa língua. Aguilera (2008, p.106) define atitude linguística de um indivíduo como o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua. Os estudos das atitudes tiveram sua origem na área da Psicologia Social, a partir das pesquisas de Wallace Lambert (1967) que inclui os aspectos sociais, ideológicos e culturais para investigar questões linguísticas. Por meio de suas investigações, Lambert e Lambert (1975, p.100) concluíram que:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente. Os componentes essenciais de atitudes são pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como tendências para reagir. Podemos dizer que uma atitude se forma quando tais componentes estão de tal modo inter-relacionados com as tendências de reação e os sentimentos específicos se tornam coerentemente associados ao objeto da atitude. Nossas atitudes se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles. Uma vez criadas as atitudes, estas levam regularmente a nossos modos de reagir e facilitam o ajustamento social. (LAMBERT & LAMBERT, 1975, p. 100-101)

Moreno Fernandez (1998, p.182 apud AGUILERA, 2008, p. 206) afirma que a atitude é composta por três componentes: a) componente cognoscitivo - relacionado ao saber ou a crença; b) componente afetivo - se refere à valoração e c) componente conativo - diz respeito à conduta. Segundo Aguilera (2008, p.206), um estudo realizado por Gómes Molina (1998, p.31 apud AGUILERA, 2008, p.206), em Valença, na Espanha, discutiu o papel dos componentes da atitude linguística e percebeu que o componente cognoscitivo se sobressai em relação aos outros. Segundo a autora, esse componente está relacionado aos conhecimentos e pré-julgamentos dos falantes, às suas crenças e expectativas sociais - prestígio ou ascensão - em relação à língua.

Gardner e Lambert (1972) avaliaram os efeitos das atitudes sobre a aprendizagem de línguas e definiram que a motivação é uma construção feita por certas atitudes. Os autores ressaltam que todas as pessoas podem apresentar atitudes positivas e negativas em relação a uma língua e que o professor pode potencializar o comportamento atitudinal dos aprendizes, por exemplo, ao proporcionar o contato com os falantes “reais” da língua-alvo, de outras culturas, o professor pode promover novos olhares acerca do desconhecido. Ainda, afirmam que as atitudes negativas surgem dos estereótipos criados em relação ao outro, à língua, às culturas que diferem do seu padrão e, por esse motivo, os professores exercem uma função essencial na ruptura dos preconceitos e mitos que envolvem a outra língua.

Brecht e Robinson (1995, p. 318) também acreditam que as atitudes linguísticas podem impactar de forma positiva ou negativa o aprendizado da segunda língua. Segundo os autores, as crenças e opiniões dos aprendizes são indicativos importantes e que precisam ser considerados, seja para proporcionar novos saberes ou para fortalecer conhecimentos já estabelecidos. Para Lambert e Lambert (1975) alterar as atitudes não é uma tarefa fácil, pois, uma vez já desenvolvida, se torna um aspecto integrante da personalidade e influencia todo seu estilo e comportamento. Contudo, as iniciativas bem planejadas conseguem, pelo menos, alterar o componente pensamento-crença, sem modificar os sentimentos e as tendências, sobretudo, as atitudes desenvolvidas através das experiências familiares e em grupo são muito resistentes à modificação, especialmente se:

(...) a) foram aprendidas no início da vida; b) foram aprendidas por associação e também por transferência; c) ajudam na satisfação de necessidades; d) ficaram profundamente integradas

na personalidade e no estilo de comportamento de uma pessoa. Os psicólogos sociais compreendem que, para que as atitudes sejam substituídas ou tenham sua intensidade modificada, as alternativas devem ser apresentadas com muito cuidado (LAMBERT e LAMBERT, 1975).

As reflexões levantadas por Lambert e Lambert (1975) mostram a relevância das atitudes para o aprendizado de uma segunda língua e permitem lançar um olhar para a educação dos surdos. É possível afirmar que a maneira como muitos surdos julgaram (e julgam) a Língua Portuguesa é o reflexo das atitudes linguísticas que foram formadas em um contexto histórico-social diferente desse que vivenciamos atualmente. O reconhecimento da Libras como língua natural dos surdos trouxe também uma nova forma de enxergar a LP, já que ela deixou de ser a “língua” de opressão, diretamente vinculada aos discursos oralistas que durante anos predominaram na educação dos surdos. As relações estabelecidas com a Língua Portuguesa estão intimamente ligadas aos caminhos trilhados pela comunidade surda nos últimos anos e, para muitos surdos, esteve presente, desde a mais tenra idade, a crença de que a LP era difícil e que eles não poderiam ter sucesso na aprendizagem dessa língua. Essas são atitudes linguísticas que estão integradas na personalidade e no comportamento de grande parte da comunidade surda.

Fica evidente entre os pesquisadores, psicólogos ou linguistas, que os comportamentos atitudinais estão vinculados de forma direta ao sucesso ou fracasso no aprendizado de uma L2 e, se necessário, algumas intervenções no processo de ensino e aprendizagem devem considerar previamente esse fator em correlação com outros aspectos intrínsecos ao desenvolvimento linguístico. Trabalhar com as atitudes é algo delicado que requer planejamento e conhecimento, pois o comportamento é imprevisível e, determinadas condutas podem colaborar ou bloquear definitivamente as expectativas acerca de uma segunda língua.

As questões motivacionais foram e continuam sendo discutidas por diversas perspectivas e cada uma delas apresenta um olhar peculiar e uma forma de estabelecer um vínculo entre a motivação e o sucesso no aprendizado. Mas o que é motivação? Partindo de uma definição do senso comum, compreendemos motivação como aquilo que nos move, que nos faz buscar novos conhecimentos de forma persistente e que nos impulsiona diariamente a fazer as coisas, das mais simples às atividades mais complexas, dentre elas, o aprendizado de uma segunda língua. Dörnyei (2014) afirma que motivação é uma palavra que professores e

alunos utilizam diariamente para falar sobre o sucesso ou fracasso na aprendizagem de línguas e tem sido considerada como uma diferença individual, caracterizando um processo que está em fluxo constante, passando por altos e baixos. Ainda conforme o autor, a motivação é vista como um fator interno para o aluno (por exemplo, a curiosidade) e um fator determinado pelos aspectos externos ao ambiente de aprendizagem. Reece e Walker (1997 apud GÖMLEKSÍZ, 2001) defendem que a motivação é um importante fator no processo de aprendizagem de línguas e salientam que um aluno menos capaz que é altamente motivado pode alcançar um sucesso maior que um aluno inteligente que não está bem motivado. Para Crookes e Schmidt (1986 apud GÖMLEKSÍZ, 2001) a motivação envolve a persistência que é determinada pelo interesse, relevância, expectativa e o resultado daquilo que se almeja.

Dörney (2014) confronta as discussões acerca da motivação, cognição e emoção. Segundo o autor, conceituar motivação é uma tarefa árdua, pois o comportamento humano pode ser influenciado de diferentes formas, seja por motivos externos, como as recompensas e incentivos, ou por motivos internos, tais como amor pelo dinheiro, pela carreira, entre outros. De acordo com Dörney (2014), a motivação interage constantemente com a cognição e as questões emocionais, o que permite afirmar que inclui aspectos cognitivos e afetivos, logo, as emoções implicam um esforço cognitivo, a motivação implica emoção, e assim por diante (BUCK, 2005 apud DÖRNEY, 2014).

A motivação apresenta uma natureza complexa, não somente por sua amplitude de conceituação, mas pelas relações com outros fatores, tais como os afetivos e os cognitivos. Além disso, as questões motivacionais podem ser exploradas internamente ou externamente, pois, às vezes, são as questões extrínsecas que nos impulsionam a alcançar um objetivo, ou então, é um desejo interior que nos move em busca dos ideais. Relacionar o aprendizado de uma segunda língua à motivação amplia as formas de enxergar o processo de aprendizagem, pois não reduz aos aspectos cognitivos o sucesso na aprendizagem e permite explorar a variabilidade que encontramos diariamente no ensino de uma segunda língua. Se os outros fatores estão equiparados - como idade, contextos de ensino e aprendizagem, a idade de aquisição da primeira língua – o que resultaria na diferença no aprendizado de uma segunda língua? Pensando responder essa pergunta, as pesquisas voltadas para a motivação têm sido desenvolvidas por diferentes disciplinas. Dörnyei e Uschioda (2011) identificaram as diferentes fases dos estudos relacionados aos aspectos emocionais: a) período sócio-psicológico (1959-1990) – caracterizado pelo trabalho de Robert Gardner e seus seguidores no Canadá; b) período

cognitivo situado (durou até 1990) – caracterizado pelo trabalho em teorias cognitivas em psicologia educacional; c) Período processório-orientado (início do século) – com foco na mudança na motivação e d) Período sócio-dinâmico (atual) – caracterizado pelos sistemas dinâmicos e interações contextuais.

Primeiramente, as pesquisas de Robert Gardner e Wallace Lambert (1972) tornaram-se referência para os interessados em compreender como a motivação pode ser fundamental na aprendizagem de uma segunda língua. Os pesquisadores investigaram por um período de 12 anos, alunos que estavam aprendendo línguas estrangeiras no Canadá, em várias partes dos Estados Unidos e nas Filipinas, a fim de depreender quais os fatores comportamentais e motivacionais poderiam estar diretamente implicados no sucesso na aprendizagem da L2, pois acreditavam que as discrepâncias dos aprendizes de uma segunda língua vão além da aptidão ou dom para línguas. Gardner e Lambert (1972) concluíram que há dois tipos de motivação: a) instrumental: refere-se à motivação para adquirir uma língua com a finalidade de atingir objetivos instrumentais, como, por exemplo, promover uma carreira, fazer tradução e assim por diante; b) integrativa: quando o aluno deseja integrar-se não somente à língua, mas também com a comunidade linguística em questão.

Por algum tempo, acreditava-se que a motivação integrativa era o requisito essencial para uma aprendizagem bem-sucedida, ou seja, as pessoas que buscavam conhecer a cultura do grupo linguístico, além da língua, conseguiam alcançar resultados mais positivos no aprendizado da segunda língua. Aos poucos, essa assertiva foi questionada e percebeu-se a dificuldade em atribuir o sucesso somente à motivação integrativa ou instrumental, principalmente, em virtude das variáveis afetivas e pedagógicas envolvidas nesse processo.

Além das formas de motivação – integrativa e instrumental - é necessário entender também de que forma as pessoas estão intrinsecamente ou extrinsecamente motivadas para conseguir alcançar sucesso na aprendizagem de uma segunda língua. Sendo assim, a motivação não está somente relacionada com os objetivos que fazem as pessoas aprendam uma língua (integrativa/instrumental), mas também por uma força interior, por uma auto-determinação – o aspecto intrínseco, ou por incentivos que vêm de “fora para dentro” – extrínseco. Na tabela abaixo proposta por Brown (1993) é possível visualizar os dois tipos de motivação – integrativa e instrumental – e a relação com os aspectos intrínsecos e extrínsecos.

Quadro 5: Tipos de motivação e os aspectos intrínsecos e extrínsecos

	<b>Intrínseco</b>	<b>Extrínseco</b>
<b>Integrativo</b>	Aluno aprendiz de segunda língua deseja integra-se com a cultura da segunda língua (por exemplo, imigração ou casamento)	Alguém mais quer que o aluno aprenda a segunda língua por razões de integração (por exemplo, pais japoneses enviam crianças para a escola de língua japonesa.).
<b>Instrumental</b>	O aluno aprendiz de segunda língua deseja alcançar objetivos utilizando a segunda língua (por exemplo, para uma carreira).	Motivação externa que leva o aluno a aprender uma segunda língua (por exemplo, corporação envia empresário japonês para Estados Unidos para uma formação linguística.

Fonte: Brown (1993)

Os comportamentos dos aprendizes são intrinsecamente ou extrinsecamente motivados, ou seja, o indivíduo pode buscar o aprendizado de uma segunda língua somente para atender objetivos que são externos, uma recompensa, como ter boas notas. Entretanto, pode ser o resultado de uma motivação intrínseca, em que as recompensas são internas. Nesse caso, a motivação é marcada pela curiosidade e interesse do aluno no aprendizado de uma segunda língua e que pode ser estimulada quando o contexto de aprendizagem apresenta desafios para os aprendizes (DECI e RYAN, 1985 p. 245 apud DÖRNYEI, 2014). Estudos têm comprovado que alunos podem perder o interesse intrínseco se tiverem apenas como objetivo satisfazer algum requisito extrínseco, por isso, o papel da escola é importante nesse processo, pois é por meio do contexto escolar que muitos interesses florescem ou murcham.

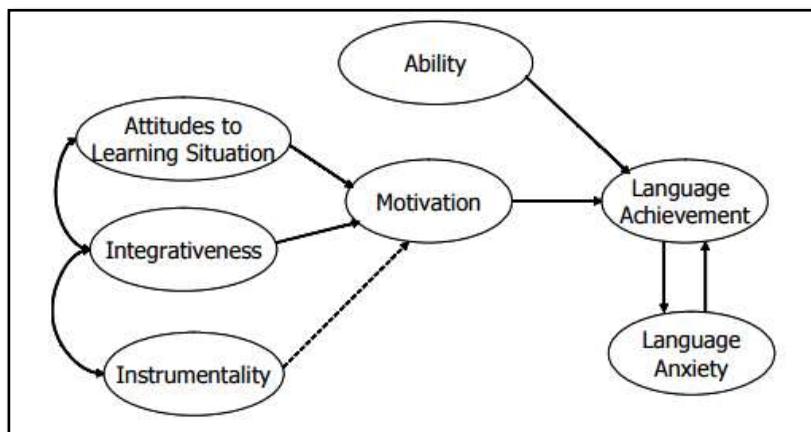
Brown (1993) afirma que o contínuo intrínseco e extrínseco na motivação ultrapassa a motivação integrativa/instrumental, uma vez que ele pode ser percebido universalmente e não se baseia unicamente na abordagem sócio-psicológica. O autor ainda defende que a atitude com a língua-alvo é apenas um dos muitos aspectos que chamamos de

motivação, pois para ele a motivação é determinada pela persistência, interesse e expectativas.

No ensino de línguas, a motivação pode ser explorada na relação entre professor e aluno, pois perceber como os alunos estão intrinsecamente dedicados para o aprendizado de uma segunda língua pode ser uma ferramenta para o docente, que poderá criar um ambiente de aprendizagem, através de estratégias de ensino que explorem esse fator. Kristmanson (2000 apud BROWN, 1993) propõe que algumas atitudes podem ser diferenciais na promoção de um ambiente de aprendizagem eficaz, como por exemplo, incentivar e apoiar os alunos em todos os momentos, ser enérgico e entusiasmado com o que está se ensinando, criar um ambiente em que os alunos não tenham medo de cometer erros, proporcionar oportunidades de interação na língua-alvo dentro e fora da sala de aula.

Gardner e McIntyre (1992) acreditam que as variáveis afetivas incluem variáveis de atitudes, como a inteligência, aptidão linguística e as estratégias de aprendizagem. Devido à complexidade dos fatores afetivos, esses autores voltaram seus estudos para a motivação integrativa, que são atitudes relacionadas à situação de aprendizagem, à integração e à motivação. O modelo sócio-educativo de Gardner parte da ideia que dois fatores primários estão envolvidos na aprendizagem de línguas, a capacidade (aptidão e dom) e a motivação. Além disso, entende que eles estão associados a outros aspectos, conforme pode ser observado no esquema do modelo proposto por Gardner (2005):

Figura 4: O modelo sócio-educativo de Gardner



Fonte: Gardner (2005)

No modelo sócio-educativo de aprendizagem de segunda língua, a motivação e a capacidade estão relacionados aos contextos formais e informais, uma vez que o aprendizado pode depender de uma instrução, geralmente em sala de aula, ou em outras situações do cotidiano, como em clubes de línguas ou no contato com falantes da língua alvo. Além disso, o modelo mostra que o contexto cultural e a situação educacional estão intrinsecamente ligados à motivação.

De acordo com o modelo sócio-educativo, a motivação é indissociável de duas classes de variáveis, uma delas são as atitudes em relação ao contexto e a segunda é o aspecto integrativo. O modelo indica também que outras variáveis estão envolvidas na aprendizagem de línguas, como ansiedade, que em alguns momentos pode facilitar ou prejudicar a aprendizagem, e geralmente está mais relacionada ao aspecto negativo que positivo. O esquema proposto por Gardner pretende ilustrar as construções assumidas e as relações entre as variáveis no aprendizado de uma segunda língua e destacam, além da motivação, a capacidade (inteligência e aptidão linguística) como um fator determinante para que o aprendizado aconteça e responsável pelas diferenças individuais no desempenho, assim como a motivação.

O modelo de Gardner não faz referência às características ambientais, mas não há dúvidas de que um ensino de qualidade gera aprendizado e aproveitar as oportunidades que o ambiente oferece é uma das formas que promove o aprendizado da segunda língua. As características de personalidade também não são mencionadas na proposta de Gardner, por mais que ele reconheça que a extroversão, a introversão e a sociabilidade possam influenciar na aprendizagem e, de forma indireta, agem através da motivação ou capacidade linguística.

As pesquisas de Dörnyei trazem um novo olhar para as questões motivacionais, pois se debruçam para a dimensão social da segunda língua, especificamente, para os contextos de aprendizagem da L2. Assim como Gardner, Dörnyei distingue o aspecto integrativo do instrumental e integra esses conceitos ao nível da linguagem, além de outros componentes adicionais. No quadro abaixo é possível observar os componentes motivacionais para o aprendizado de segunda língua propostos por Dörnyei (1994):

Quadro 6: Componentes motivacionais para o aprendizado de L2

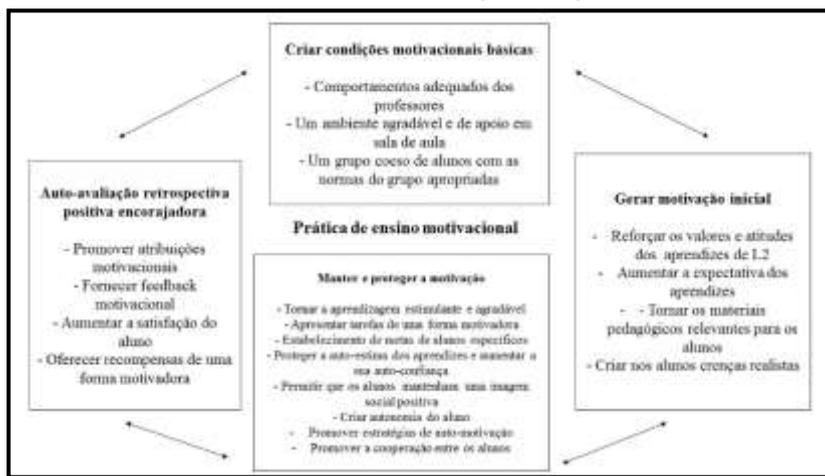
<b>Componentes motivacionais para o aprendizado de L2</b>
<b>Nível linguístico</b> - Subsistema motivacional integrativo - Subsistema motivacional instrumental
<b>Nível do aprendiz</b> - Desejo de perfeição - Autoconfiança <ul style="list-style-type: none"> <li>* Ansiedade no uso da língua</li> <li>* Competência percebida na L2</li> <li>* Atribuições causais</li> <li>* Auto-eficácia</li> </ul>
<b>Nível da situação de aprendizagem</b> - <i>Curso: Componentes motivacionais específicos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Interesse</li> <li>* Relevância</li> <li>* Expectativa</li> <li>* Satisfação</li> </ul> - <i>Professor: Componentes motivacionais específicos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Motivo afiliativo</li> <li>* Tipo de autoridade</li> <li>* Socialização direta da motivação</li> <li>* Modelagem</li> <li>* Apresentação da tarefa</li> <li>* <i>Feedback</i></li> </ul> - <i>Grupo: Componentes motivacionais específicos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Orientação para a meta</li> <li>* Sistema de norma e recompensa</li> <li>* Coesão grupal</li> <li>* Estruturação do objetivo em sala de aula</li> </ul>

Fonte: Dörnyei (1994, p. 280)

De acordo com Dörnyei (1994), o nível da linguagem compreende os motivos relacionados aos vários aspectos da segunda língua, tais como, a cultura que transmite, a comunidade linguística, bem como a utilidade e potencialidade da proficiência em si. Para isso, ele retoma os dois subsistemas propostos por Gardner – motivação integrativa e motivação instrumental. A motivação integrativa se refere às predisposições afetivas – componentes sociais, culturais e etnolingüísticos – e a motivação instrumental é composto por motivações extrínsecas bem internalizadas, voltadas para o futuro profissional. O segundo nível se refere ao aprendiz e inclui dois componentes

motivacionais – a necessidade de realização/perfeição e a auto-confiança. O terceiro nível apresentado por Dörnyei é referente à situação de aprendizagem, composta por motivos intrínsecos e extrínsecos e subdividido em três áreas: a) curso: relaciona-se aos materiais pedagógicos, aos métodos de ensino e às tarefas de aprendizagem; b) professor: referente à forma como o professor se socializa com os alunos e c) grupo: inclui elementos como a coesão do grupo e a estruturação do objetivo em sala de aula.

Quadro 7: Prática motivacional no ensino de segunda língua



Fonte: Dörnyei (2014, p.524)

O trabalho de Dörnyei (2014) se diferencia, pois ele compreende que o contexto de ensino e aprendizagem está diretamente relacionado à motivação e propõe uma série de iniciativas que podem manter e promover a motivação no ambiente de aprendizagem. Dörnyei (2001) evidencia o papel da escola para explorar os aspectos motivacionais e mostra o professor como um protagonista no contexto escolar. São as escolhas do professor e a prática pedagógica que carregam a maior influência da motivação extrínseca, e que muitas vezes, são deixadas de lado no contexto escolar.

### 3.3.3 Contextos de ensino e aprendizagem na educação de surdos

Há diferentes contextos para o aprendizado de uma segunda língua, o ambiente formal, natural ou a imersão cultural e linguística. No entanto, diferente dos ouvintes que buscam o aprendizado de uma segunda língua ou que a adquirem naturalmente no contexto onde estão inseridos, os surdos apresentam uma série de especificidades no aprendizado da segunda língua, especialmente quanto aos contextos de aprendizagem em que estão inseridos.

As pesquisas acerca dos contextos de aprendizagem de uma segunda língua e seu sucesso concentram-se nas línguas orais. Chaudron (1988) afirma que há uma série de questões teóricas relativas ao ensino e aprendizagem de segunda língua e que uma questão primordial se refere à importância da instrução. Para Long (1983 apud CHAUDRON, 1988), os contextos instrucionais parecem contribuir positivamente com a aprendizagem da segunda língua em comparação com a exposição natural, isso quando o tempo de exposição e outros fatores estiverem controlados (como a idade). Chaudron (1988) argumenta que a natureza da instrução resulta em diferentes contextos de aprendizagem e apresenta dois contextos, no primeiro o aluno adquire a segunda língua com pouco uso natural da língua no grupo linguístico e a segunda língua é vista como uma matéria escolar qualquer, onde os conceitos e regras são ensinadas e os trabalhos são realizados sistematicamente. Em outro contexto, a segunda língua não é apenas o conteúdo da instrução, mas o meio da instrução, onde os ambientes de imersão são promovidos ou há necessidade linguística (como na maioria dos ambientes multilíngues). Nesse caso, o ensino e aprendizagem pretendem fazer as tarefas instrucionais atingir uma competência sociolinguística e desenvolver o aprendizado do conteúdo.

Ellis (1994) discute os efeitos da instrução sobre a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua e demonstra que as pesquisas buscam compreender os vários tipos de instrução na aprendizagem de uma segunda língua, além de ser uma oportunidade única para perceber de forma mais precisa as particularidades no processo de aprendizagem de uma L2. Chaudron (1988) apresenta a instrução formal como algo que pode facilitar o processo de aprendizagem de segunda língua, embora não seja algo indispensável, é por meio dela que o aprendiz pode praticar estruturas específicas da língua-alvo, internalizar regras a longo prazo, aceleração do processo de desenvolvimento. A instrução formal é vista como uma opção para o desenvolvimento da

linguagem e não um modo alternativo de aprendizagem. Freed (1995) complementa essa discussão e fala da contribuição dos estudos no exterior que possibilitam o aprendizado de uma segunda língua e coloca que esse tipo de contexto pode apresentar ganhos significativos para os alunos, pois eles se envolvem em práticas de linguagem em restaurantes, lojas, em encontro com os amigos, uma experiência diferente da sala de aula. No entanto, Chaudron salienta a importância também de uma instrução formal, mesmo em programas de estudos no exterior, ainda mais se há diferentes oportunidades de aprendizagem em sala de aula, no contexto de estudos no estrangeiro.

E no caso dos surdos? Cummins (2009, p.1) mostra que a educação dos surdos se diferencia dos ouvintes, especialmente, quanto ao aprendizado de uma segunda língua. Para Cummins (2009, p. 2), há implicações pedagógicas que podem resultar na proficiência dos alunos surdos no aprendizado de uma segunda língua, ou seja, algumas abordagens são inadequadas ou insuficientes para satisfazer as necessidades dos alunos surdos e questiona se os modelos atuais de alfabetização estão de acordo com as especificidades dos surdos.

Como sabemos, a aprendizagem de uma segunda língua por surdos, predominantemente, acontece em contextos formais, devido às especificidades linguísticas dos surdos. Entretanto, há uma gama de variáveis que precisam ser consideradas; por exemplo, se pensarmos em um surdo filho de pais ouvintes que não tem contato com a Língua Brasileira de Sinais (na maioria dos casos) desde a mais tenra idade e apresenta dificuldades no acesso à língua de sinais, o que se pode esperar da Língua Portuguesa na modalidade escrita? Logo, cabe à escola, em muitos casos, o papel de proporcionar ao surdo a aquisição da primeira língua, e, conseqüentemente, da segunda língua. Guarinello (2007) salienta que a imersão em uma prática social da linguagem escrita só é possível quando a criança surda mantém contato com adultos usuários e quando tem oportunidade de participar de atividades significativas, todavia, a forma como a linguagem – leitura e escrita – é concebida pela escola limita as atividades aos exercícios mecânicos e descontextualizados, que contribui para que os problemas com a escrita aumentem.

No caso dos surdos, todas as discussões acerca dos contextos são ainda mais complexas. Eles são estrangeiros em seu próprio país, e, além disso, compartilham de uma língua que ainda é minoritária, ou seja, não é predominante na maioria dos contextos escolares e muitos menos, nos outros ambientes onde eles estão inseridos. As reflexões acerca dos contextos de ensino e aprendizagem tanto em programas que requerem

uma instrução formal ou através da imersão no grupo linguístico, destacam a importância das interações e do contato com a língua-alvo. Os surdos, de acordo com o ambiente em que estão imersos possuem contato bastante restrito com a Língua Portuguesa escrita e, principalmente, limitação no acesso a práticas linguísticas significativas.

McCoy e MasterMan (1997) explicam que os alunos surdos apresentam diferenças no processo de aprendizagem se comparados a outros alunos que aprendem Inglês como segunda língua. Os obstáculos enfrentados são únicos, tais como a ausência de contato com a língua que promova a aquisição e a compreensão do aluno, bem como a forma que os programas de ensino de línguas são elaborados. No Brasil, há pelo menos dois contextos diferentes no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos – a educação inclusiva e a educação bilíngue. Compreender as diferenças e objetivos das duas propostas educacionais é fundamental para entender qual o melhor caminho a ser seguido na educação dos surdos.

### 3.3.3.1 Educação inclusiva para surdos

Na seção anterior, discutiu-se a importância do contexto de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de uma segunda língua. Para a educação de surdos essa reflexão é primordial, pois as propostas que se fazem presentes nas escolas brasileiras são bastante distintas e impactam significativamente no aprendizado desses sujeitos, isso porque, tais contextos possuem perspectivas diferentes quanto à relação com a língua de sinais e o lugar que ela ocupa no ambiente escolar.

Primeiramente, faz-se necessário compreender o que entendemos por inclusão, seja ela do ponto de vista social ou educacional. A inclusão social tem por objetivo desenvolver uma sociedade em que caibam realmente todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre eles: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias” (SASSAKI, 1997, p.17 apud MACHADO, 2008, p.38). De acordo com Sasaki (1997, p.42), através da inclusão social pretende-se realizar “pequenas e grandes transformações nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas”.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar traz para as instituições de ensino essa premissa da celebração das diferenças e oferta das mesmas oportunidades para todas as pessoas. Entretanto, mesmo com tal propósito, é fundamental ter consciência da necessidade de se pensar em

formas diferenciadas para lidar com as diversidades. Conforme Machado (2008, p.38):

Essa sociedade inclusiva deve ser constituída levando-se em consideração a infinidade de diferenças que as pessoas possuem, umas em relação às outras, as quais se relacionam a capacidades diferenciadas e, algumas vezes, apresentam-se como limitações acentuadas, que podem comprometer o desempenho de algumas delas em algumas áreas. Assim, muitas dessas diferenças requerem formas de trabalho diferenciadas para que as oportunidades, segundo Omote (1999), sejam equivalentes para as mais diversas pessoas (MACHADO, 2008, p.38).

A “Declaração de Salamanca” da Unesco (1994), considerada o marco da educação inclusiva, trouxe o compromisso de uma educação para todos dentro do sistema regular de ensino. Esse documento vai ao encontro do pensamento de Machado, no que se refere às formas de lidar com as diferenças, ao mencionar que a educação das pessoas surdas deveria ser “provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” e ao reconhecer a importância da “linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos”<sup>14</sup>. Segundo Machado (2008, p.38), “muitas diferenças requerem formas de trabalho diferenciadas”, no caso dos surdos, a diferença linguística é o que determina a especificidade da educação desses sujeitos.

Para legitimar esse discurso da educação para todos, há um conjunto de documentos legais e normativos que norteiam a educação inclusiva, sendo o principal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O documento citado organiza a educação brasileira e estabelece que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Embora a proposta por uma educação inclusiva seja a perspectiva educacional assumida nos últimos anos, há discussões acerca da sua aplicabilidade e eficiência para a educação de surdos, uma vez que colocar um intérprete em sala de aula não garante a inclusão:

---

<sup>14</sup> O termo linguagem de signos foi mantido por ter sido utilizado no documento citado.

Destaca-se que o ensino bilíngue para os surdos, previsto na legislação brasileira, tem como pressuposto que a língua de instrução seja a Libras. Desta feita, na inclusão, mesmo nas situações em que os surdos teriam acesso ao ILS, continua sendo subtraído um direito legalmente constituído, na medida em que a interpretação de um conteúdo ensinado dentro da perspectiva ouvinte de ser, difere radicalmente da proposta de que o surdo tem o direito à Língua de Sinais como língua de instrução (WITKOSKI, 2012, p.43).

Assim, reitera-se a necessidade de uma proposta educacional que assegure os direitos dos surdos, não somente do ponto de vista linguístico, onde o profissional tradutor-intérprete assume, em muitos casos, o papel de docente. As experiências vivenciadas na educação de surdos mostram o quão complexa é a realidade desses sujeitos no contexto inclusivo, isso porque, o princípio de um ensino pautado na inclusão de “todos” esvai-se quando alguns sujeitos não têm condições igualitárias para o acesso à informação e à educação da mesma forma que os outros colegas. Quanto aos surdos, podemos destacar as seguintes discrepâncias: a) os alunos surdos chegam à escola com diferentes experiências quanto à aquisição da primeira língua; b) o ensino de Língua Portuguesa é pautado na metodologia de uma primeira língua; c) não há compartilhamento de conhecimento prévio comum aos ouvintes, tendo em conta, o desenvolvimento da linguagem e da primeira língua; d) os aspectos culturais dos surdos não são contemplados nas aulas; e) as práticas pedagógicas são voltadas para o grande grupo (ouvintes) e não para as especificidades dos surdos e f) em muitos casos, a criança tem um único interlocutor em sala de aula – o tradutor intérprete. Nesse sentido, Witkoski complementa:

Como os surdos convivem no ambiente escolar unicamente com ouvintes, que são maioria absoluta no ensino regular, ficam sozinhos, sem possibilidade de trocas e sem desenvolver uma consciência de ser surdo através de relações de espelhamento. Dessa maneira, como a definição de uma identidade pessoal não é favorecida e enriquecida “no seio das relações interpessoais pelo espelho que o olhar do outro oferece, pela confiança no ambiente que realimenta a si mesma e pela reafirmação das competências pessoais que

fortalecem o ego” (AMIRALIAN, 2004, p.23), ficam aprisionados às concepções ouvintistas, que os significam como deficientes, inseguros de si mesmos e de suas capacidades (WITKOSKI, 2012, p.39).

Campos (2014) corrobora com a exposição acima e menciona que, atualmente, o surdo encontra-se em conflito devido à política de inclusão, uma vez que esse contexto não considera a pedagogia da diferença, em outras palavras, uma prática pedagógica cultural que proporcione ao surdo a construção da sua subjetividade diferente do ouvinte. De acordo com Lacerda e Lodi (2010, p.15), acredita-se que a inclusão escolar dos surdos possa proporcionar “a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita”. Entretanto, as autoras afirmam que muitas vezes esse objetivo não é contemplado, pois os surdos não têm uma língua compartilhada entre os seus colegas e professores em sala de aula, e, por isso, estão em desigualdade linguística. Por tais motivos, Witkoski (2012, p.34) afirma que os surdos necessitam “agrupar-se para formar comunidades linguísticas por meio das quais possam construir, conforme Behares (1987, apud FERNANDES, 2011, p.50), uma comunidade de experiências”.

### 3.3.3.2. Educação bilíngue para surdos

Atualmente, há uma mobilização em nível nacional pela implantação de uma educação bilíngue para surdos, a qual tem como base o Movimento Surdo Brasileiro, nucleado na Federação Nacional de Educação de Surdos e liderado por intelectuais, ativistas surdos e ouvintes (SOUZA, 2013). A reivindicação por essa nova proposta educacional tem como ponto de partida a concepção de sujeito surdo marcada por sua diferença linguística e cultural, onde a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua.

A Libras é mais uma das línguas existentes em nosso país, que somam hoje cerca de 215 idiomas (línguas indígenas, línguas alóctones, línguas afro-brasileiras, línguas de sinais), o que comprova que o Brasil não é um país monolíngue, pelo menos, não na realidade. Oliveira e Miranda (2005 apud QUADROS, 2009) falam da necessidade de uma política linguística brasileira que reconheça a existência das várias línguas, pois ainda não se investe em políticas que possibilitem o

desenvolvimento de línguas, além da Língua Portuguesa. Ainda conforme Quadros (2009), há proposições de políticas linguísticas “aditivas” sendo implementadas nas fronteiras do país, nas escolas indígenas e na educação dos surdos.

Partindo das discussões da política linguística, conseguimos situar o sujeito surdo em uma proposta de educação bilíngue, isso porque, além de todos os aspectos culturais e sociais circundantes a tal sujeito, há uma língua “falada” e reconhecida como meio de comunicação da comunidade surda brasileira. Ao posicionar os surdos no contexto das minorias linguísticas do nosso país, conseguimos deslocá-los do patamar da deficiência e da política da educação inclusiva. Assumimos, dessa forma, a sua diferença linguística e compreendemos o papel da educação bilíngue para o seu desenvolvimento. Lopes (2007, p.9) concorda com essa posição e propõe “olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas na diferença cultural”.

Por muito tempo, perdeu na educação dos surdos uma política linguística que preconizava o uso da língua oral em detrimento da língua de sinais. A partir das lutas da comunidade surda, dos pesquisadores da área e de todos os envolvidos com a educação dos surdos, foi instaurada uma política linguística que teve como marco inicial a Lei nº 10436/2002 e reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação dos surdos brasileiros e, em seguida, o Decreto nº 5426/2005 que regulamentou a referida lei.

O decreto mencionado assegura ao surdo o direito à aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa e define como escola bilíngue, de acordo com artigo 22, as escolas ou classes em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução. Além disso, o mais recente documento oficial, o Plano Nacional de Educação de 2014, destaca a obrigatoriedade da oferta de educação bilíngue para surdos e ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

Para buscar a implantação do que está garantido por lei foi desenvolvido um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação (MEC), formado por pesquisadores de diferentes instituições de ensino do Brasil. Esses profissionais discutiram a Política Linguística de Educação Bilíngue e publicaram como resultado dessas discussões, um relatório que esclarece questões da educação bilíngue e prevê metas para as ações que envolvem o bilinguismo na educação dos surdos. No relatório, as escolas bilíngues de surdos são definidas como:

(...) específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, **não a deficiência, mas a especificidade linguística cultural** reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social (MEC, SECADI, 2014, p.6).

Mesmo com o trabalho dos profissionais envolvidos na educação dos surdos bem como as conquistas legais dos últimos anos, a educação bilíngue ainda está em fase de implantação e não é realidade em todo o Brasil. Segundo Quadros e Schmiedt (2006) os estados assumem diferentes propostas de educação para surdos; em alguns, a língua de sinais é a língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua; em outros, a Língua Portuguesa é a língua de instrução e há intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de Língua Portuguesa realiza-se na sala de recursos. Além disso, há estados em que os professores não conhecem a Libras e a escola não possui estrutura ou recursos humanos para receber os alunos surdos. Esse cenário é bastante atual na educação dos surdos, pois embora esteja ocorrendo uma ampliação significativa na formação de profissionais para atuarem na área, com cursos oferecidos em diferentes regiões do país, ainda há um caminho longo a se percorrer para que futuramente a educação bilíngue seja real em todo o território brasileiro.

De acordo com Guarinello (2007) optar por uma educação bilíngue envolve atitudes positivas com as pessoas surdas, mostra o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades. Souza (2013) afirma que algumas soluções são necessárias para romper com as práticas educacionais que envolvem a educação dos surdos. Segundo a autora, é preciso desconstruir a ideia de inclusão que ainda é dominante nos discursos de muitos profissionais; também é necessário retirar a educação bilíngue do campo da educação especial e compor uma Secretaria Federal com representantes e especialização em educação bilíngue e educação de surdos.

Ao discutir educação bilíngue, Fernandes (2003) problematiza e afirma que assumir o bilinguismo na educação dos surdos vai além de aceitar as duas línguas no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que as pessoas assumam novas práticas e posicionamentos, estejam também comprometidas com a pluralidade cultural dos surdos e

os reconheçam como sujeitos que possuem uma identidade linguística e cultural construída através da língua de sinais. Respeitar a diferença linguística do surdo é primordial para que a educação bilíngue aconteça, mas reduzir a isso é desconsiderar os saberes anteriores à escola que fazem parte de sua história (FERNANDES, 2003). Quadros completa esse pensamento e afirma que:

A realidade psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente [...]. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais (QUADROS, 1997, p.29).

Dessa forma, a educação bilíngue tem como princípio o acesso à língua de sinais e a interação do sujeito surdo com a família e profissionais capacitados para assumir essa perspectiva de ensino. Svartholm (2014) discorre acerca do perfil do professor a atuar nesse contexto e ratifica a importância de uma formação pedagógica e metodológica de base linguística, além dos conhecimentos básicos sobre as duas línguas. Nesse viés, a pesquisadora elenca três pontos basilares para garantir sucesso na educação de surdos: a) as pessoas que convivem com os surdos precisam estar cientes da responsabilidade de oferecer uma língua visualmente acessível em ambientes naturais, pois ela é a base para o desenvolvimento, inclusive da segunda língua; b) os professores precisam, além da fluência na língua de sinais, ter formação linguística e metodológica para o ensino da língua de sinais como primeira língua para surdos e como segunda língua aos ouvintes e c) proporcionar oportunidades aos surdos, especialmente às crianças, de interagir naturalmente com outras pessoas e de participar de uma comunicação significativa e fluente (SVARTHOLM, 2014).

As discussões circundantes à educação bilíngue no país e a garantia da Libras como primeira língua são crescentes. Fernandes (2011) afirma que uma política linguística planejada e consistente que atribua à Libras um espaço privilegiado ao lado da Língua Portuguesa nos diferentes segmentos, especialmente na escola é uma das lutas dos surdos. Witkoski (2012) reflete acerca da importância da Libras e a Língua

Portuguesa no processo de aprendizagem e usa a metáfora de uma surda, onde ela diz que “precisa escola bilíngue porque Libras e Português junto, igual, com uma mão Libras, outra Português e as duas andam juntas, então eu consigo aprender a desenvolver” (WITKOSKI, 2012, p.95).

Assegurar aos surdos o acesso à Libras desde a mais tenra idade é, sem dúvida, uma das principais metas dessa política linguística, especialmente daquelas provenientes de famílias ouvintes. Caso, isso não aconteça, continuaremos a presenciar tentativas frustradas de uma educação bilíngue em nosso país, isso porque, para muitos ainda não está claro que nessa proposta política e educacional, a Libras e a Língua Portuguesa serão compartilhadas e terão o mesmo *status* no contexto escolar. Svartholm (2011) expõe a sua experiência com a educação bilíngue e o sucesso alcançado nos últimos anos na educação sueca. Segundo a autora, os alunos surdos têm deixado a escola com um nível de leitura e escrita comparável aos ouvintes, mesmo cometendo alguns erros gramaticais no sueco escrito, o que é comum no aprendizado de uma segunda língua (SVARTHOLM, 1998 apud SVARTHOLM, 2014). Svartholm (2011, p.284) atribui o êxito da educação bilíngue “ao papel que a língua de sinais sueca tem, não só na educação do surdo, mas também na sociedade como um todo”.

Para concluir, percebe-se a relevância de um espaço bilíngue para garantir uma melhor educação para surdos, a partir de práticas pedagógicas concernentes à realidade dos alunos, bem com didáticas visuais e currículo específico (CAMPOS, 2014, p.59).

### 3.3.4 Interação e exposição à segunda língua

Como vimos, os contextos de ensino e aprendizagem são determinantes para a aprendizagem de uma segunda língua, pois além de influenciar os aspectos afetivos, também podem oportunizar a interação com a língua alvo, especialmente, no caso dos surdos, onde esse aprendizado está prioritariamente relacionado aos contextos formais de aprendizagem. Segundo Quadros (1997), no ensino de línguas deve-se proporcionar oportunidade de o aluno estar em contato com a língua para que possa desenvolvê-la, isso significa que é preciso oferecer *input* linguístico. O *input* é aquilo que está disponível ao aprendiz, ou seja, a língua, em quaisquer modalidades – falada, sinalizada ou escrita (SELINKER e GASS, 1994)

A interação e a exposição à língua alvo são imprescindíveis para o aprendizado da segunda língua, sendo que para os surdos, as

informações linguísticas são acessadas por meio da via escrita. A aprendizagem de uma segunda língua a partir dos textos é a realidade da maioria dos surdos e, por esse motivo, é necessário que os alunos tenham uma elevada exposição aos materiais escritos, pois a leitura é uma ferramenta valiosa no ensino e aprendizagem da segunda língua. Através do intercâmbio verbal com a primeira língua (língua de sinais), o aprendiz poderá compreender conceitos metalinguísticos e mapear outras informações de mundo por meio de um esquema de inferência e, assim, aprofundar o aprendizado da L2 (GRABE, 2009; HUNT e BEGLAR, 2005; ELLIS, 1999, 2005 apud HOFFMEISTER e CALDWELL-HARRIS, 2014). No entanto, vale lembrar que esse processo não é natural e que, por isso, a instrução e as trocas com interlocutores bilíngues corroboram para tornar esse *input* compreensível, premissa fundamental defendida por Long (1980, 1981, 1983 apud CHAUDRON, 1988) no aprendizado de uma língua. Segundo Quadros (1997), o *input* compreensível é a chave para a aquisição da linguagem e a leitura é um pré-requisito para a escrita.

A hipótese do *input* é um desdobramento do modelo monitor proposto por Krashen (1981) que assevera a importância dos canais perceptuais para a aquisição da linguagem, inclusive da leitura. O autor defende que o *input* deve estar além do atual nível de competência, ou seja, a linguagem que os alunos estão expostos deve ir além da sua competência, isto é, os alunos devem ser desafiados a realizarem progressos. Para Brown (1993, p.281) uma dificuldade na hipótese do *input* apresentada por Krashen, encontra-se no fato de o autor atribuir ao *input*, o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua e não dar credibilidade à busca ativa dos alunos pelo desenvolvimento da competência linguística. Ellis (1980 apud CHAUDRON, 1988, p.09) afirma que os aprendizes de uma segunda língua que possuem mais práticas e mais oportunidades para falar (quando possuem falantes nativos por perto), conseguem uma comunicação bem-sucedida. Se pensarmos na modalidade escrita, isso significa que os aprendizes que possuem mais práticas de leitura e escrita podem ter mais chances de alcançar o sucesso na aprendizagem da segunda língua.

Todavia, o contato com a modalidade escrita não é suficiente para alcançar altos níveis de letramento no aprendizado da segunda língua por sujeitos surdos, haja a vista a necessidade de, pelo menos, três etapas para que o acesso à via impressa seja possível: (a) etapa 1: mapeamentos de equivalentes de tradução; (b) etapa 2: tradução simples das palavras às frases e (c) etapa 3: uso da língua de sinais para aprender a segunda língua pela via impressa (HOFFMEISTER e CALDWELL-HARRIS, 2014).

Isso acontece, pois em um primeiro momento a escrita não representa um significado para o aluno, uma vez que:

Para qualquer criança, ouvinte ou surda, a língua é alguma coisa usada – e adquirida – em contextos sociais, servindo a uma necessidade imediata de comunicação. A fala e a leitura labial para a criança surda não servem como um veículo de comunicação, pois os fragmentos percebidos pela criança via visão e sensação auditiva, se for o caso, podem não representar a linguagem para a criança. Os movimentos dos lábios podem ser entendidos pela criança pequena como um tipo de comportamento comunicativo, mas, certamente, como um comportamento estranho e enigmático. A forma escrita, por outro lado, é completamente percebida visualmente pela criança surda, mas não como uma linguagem real, não pela criança. Não é uma língua usada na interação social; não há relação com o contexto imediato para o entendimento de seu conteúdo. A língua escrita em si mesma não comunica à criança (SVARTHOLM, 1994, p.64 apud QUADROS, 1997, p.88).

Nessa linha, Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) afirmam que uma pequena parcela das crianças surdas consegue desenvolver a proficiência leitora na segunda língua em razão da falta de exposição a uma língua natural no início da infância, bem como da dificuldade inerente de aprender inglês somente através da modalidade escrita. Os autores afirmam que a aquisição/aprendizagem de uma língua exige interação social, mas ressaltam que algumas pessoas surdas adquirem a linguagem - na modalidade escrita - por meio do contato com materiais impressos, conforme muitos pesquisadores têm discutido (CHARROW & FLETCHER, 1974; GOLDIN-MEADOW & MAYBERRY, 2001; JOHNSON, LIDDELL, E ERTING, 1989; KUNTZE, 1998; MARSCHARK & HARRIS, 1996; MUSSELMAN, 2000; PERFETTI & SANDAK, 2000; SINGLETON, SUPALLA, LITCHFIELD, & SCHLEY, 1998; SUPALLA, WIX, & MCKEE, DE 2001; WILBUR, 2000 apud HOFFMEISTER e CALDWELL-HARRIS, 2014).

Nesse sentido, Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) argumentam que o baixo sucesso de ensino de línguas estrangeiras em sala de aula é resultado, em grande parte, da falta de interação social e

garante que aprender uma língua não se restringe à exploração do vocabulário ou gramática, mas tem como propósito alcançar objetivos práticos. Alcançar esses objetivos traz recompensas sociais que impulsionam a atenção para o *input* linguístico da língua alvo e alimentam o desejo de se comunicar (PARADIS, 2004; SCHUMANN, 1997 apud HOFFMEISTER E HARRIS, 2014). Long (1996) defende a importância da interação e afirma que é através das trocas sociais que os alunos inferem significado às declarações e podem perceber as intenções dos falantes, o que é altamente valioso para a aprendizagem de uma segunda língua (ELLIS, 1999 apud HOFFMEISTER e CALDWELL-HARRIS, 2014).

Segundo Bochner e Bochner (2009), embora as interações sociais sejam necessárias para o desenvolvimento da segunda língua, a leitura supre esse papel fundamental, uma vez que é através dos textos escritos que os surdos acessam as informações da segunda língua e, por isso, é ideal que eles sejam expostos desde os primeiros anos escolares aos diferentes tipos e gêneros textuais. Conforme os autores, pesquisas realizadas procuraram comprovar a eficácia desse tipo de *input* e mostraram que os textos podem servir como fonte de informação linguística. Nesse sentido, teóricos e educadores têm sugerido que, através dos textos impressos, os surdos podem ter acesso direto aos níveis morfológicos, sintáticos, discursivos e semânticos da estrutura da linguagem e, dessa forma, facilitar o aprendizado desses indivíduos (BOCHNER e BOCHNER, 2009).

Entretanto, a realidade que vivenciamos atualmente tem nos mostrado que as práticas de leitura e escrita dos surdos tem se limitado à sala de aula. Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) mostram que muitos surdos ficam presos por vários anos na fase das palavras/frases e atribui esse resultado à falta de interação com a língua-alvo, evidenciando que os alunos surdos tem baixo interesse pela leitura. Aprender uma língua na infância a partir do material impresso é difícil, mas pode ser possível se as crianças desenvolverem a primeira língua de forma consolidada e com o apoio dos pais e profissionais da educação. Israelite *et al* (1992 apud HOFFMEISTER e CALDWELL-HARRIS, 2014) argumentam que a surdez não é a causa da dificuldade de leitura dos surdos, uma vez que muitas crianças surdas que crescem com ASL como língua materna conseguem alcançar um média de leitura compatível com o 9º ano. A dificuldade de adquirir a segunda língua é mais complexa ainda quando as crianças não têm acesso à primeira língua, pois sem ela, eles não conseguem estabelecer estruturas simbólicas, nem mapear as informações

presentes nos textos escritos (HOFFMEISTER e CALDWELL-HARRIS, 2014).

Logo, a mera exposição aos dados da segunda língua não é suficiente para ativar a capacidade da linguagem para o aprendizado da Língua Portuguesa, sem que o sujeito surdo tenha desenvolvido uma primeira língua, a qual será a base para a compreensão dos significados emergentes dos materiais impressos. Todavia, partindo do conhecimento da primeira língua, o contato com a segunda língua através dos diferentes tipos de textos deve ser visto como uma ferramenta importante na apropriação da escrita, uma vez que os sujeitos surdos passam a ter acesso às características inerentes à outra língua (aspectos sintáticos, morfológicos, discursivos, ortográficos e semânticos).

## 4 PERCURSOS DA PESQUISA

Para melhor compreensão dos procedimentos escolhidos para a tese, foi elaborado um organograma com a formulação do problema, objetivo geral, objetivos específicos e as questões norteadoras da pesquisa. Dessa forma, retoma-se o propósito deste estudo:

Figura 5: Objetivos da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora

O presente capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos. Primeiramente, aborda-se o tipo de pesquisa eleita e, em seguida, a caracterização dos instrumentos utilizados, do local da pesquisa e dos participantes. Ainda nesta seção, mostra-se a sistematização dos resultados que darão embasamento para as análises e discussão dos dados.

### 4.1. NATUREZA DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso. Segundo Yin (2010), o estudo de caso é uma investigação empírica que explora um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real. Além disso, os estudos de caso têm um foco mais específico e permitem explorar muitos temas e assuntos de forma direcionada para um grupo de pessoas, organizações e contextos (GRAY, 2012). No caso desta

pesquisa, a peculiaridade envolve um grupo de surdos brasileiros, usuários da Língua Brasileira de Sinais, aprendizes de Língua Portuguesa como segunda língua, matriculados em um Curso Técnico Integrado de Ensino Médio, em uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica na perspectiva bilíngue (Libras/Português).

De acordo com Gray (2012, p.200), o estudo de caso é “uma abordagem útil quando o pesquisador está tentando revelar uma relação entre o fenômeno e o contexto no qual ele ocorre”. Portanto, tal procedimento é relevante para esta pesquisa, o qual pode propiciar o entendimento das implicações inerentes ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos em um ambiente bilíngue e oportunizar a reflexão acerca dos fatores envolvidos na aprendizagem de uma segunda língua por alunos surdos em um contexto específico.

Ao optar pelo estudo de caso, assume-se os pontos positivos e negativos oferecidos por esse tipo de pesquisa. Caracterizado por proporcionar o aprofundamento na investigação de um fenômeno, o estudo de caso é visto com desconfiança por pesquisadores pela dificuldade de generalização a partir de um caso peculiar, a quantidade de tempo que eles levam e o volume de documentação gerados (YIN, 2003). Por esses motivos, é importante ter consciência de que os resultados obtidos a partir desta pesquisa apresentam validade científica, mas, exigem cuidado nas generalizações, pois as reflexões são provenientes de um grupo específico de surdos aprendizes de Língua Portuguesa como segunda língua, ou seja, não representam a comunidade surda como um todo.

Para alcançar os objetivos de uma pesquisa, o estudo de caso prevê um conjunto de procedimentos a serem adotados, isto é, conta com múltiplas fontes de evidência e dados que acabam convergindo de maneira triangular (YIN, 2003). Essa triangulação considera a combinação de diversos métodos, ou seja, a articulação de diferentes métodos qualitativos, ou de métodos qualitativos e quantitativos (KELLE e ERZBERGER, 2004 apud FLICK, 2009). Além disso, a triangulação permite que um método compense as fragilidades do outro; por exemplo, os participantes da pesquisa podem responder a um questionário e também serem entrevistados (GRAY, 2012).

Alguns pesquisadores sugerem que os estudos de caso tendem a utilizar com mais frequência a abordagem qualitativa, com destaque para seis principais fontes de dados, conforme expõe Yin (2010): a) documentação; b) registros de arquivos; c) entrevistas; d) observação direta; e) observação participante e f) artefatos físicos. Para Yin (2010), a abordagem qualitativa é usada com mais frequência nos estudos de caso,

mas não exclui o uso de métodos quantitativos, em uma relação de complementaridade.

No presente estudo, a abordagem qualitativa é utilizada, assim como a abordagem quantitativa. De forma geral, trata-se de um estudo pautado no viés qualitativo, mas que apresenta dados quantitativos complementares e essenciais para a pesquisa como um todo. De acordo com Strauss e Corbin (1990 apud GRAY, 2012, p.137), “os estudos qualitativos podem ser usados em circunstâncias em que se conheça relativamente pouco sobre o fenômeno”. Além disso, a pesquisa qualitativa tem como característica, a pesquisa no ambiente natural, onde as coletas de dados são realizadas no local em que os participantes vivenciam a questão e o pesquisador tem um papel fundamental, sendo ele o responsável por coletar os dados, através da observação ou da entrevista com participantes (CRESWELL, 2010, p.208). Neste estudo, os instrumentos utilizados no que se refere à abordagem qualitativa são as entrevistas e a avaliação.

A pesquisa quantitativa difere da qualitativa em todos os aspectos. Por esse motivo elas são vistas, muitas vezes, como abordagens incompatíveis. Tal incompatibilidade se dá pelas distintas posições epistemológicas, pela forma como o pesquisador se relaciona com o sujeito de pesquisa, pelo propósito da pesquisa, abrangência dos dados, a relação entre teoria e pesquisa e a natureza dos dados. No quadro abaixo, é possível visualizar as disparidades entre o método qualitativo e quantitativo:

Quadro 8: Diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos

	<b>Métodos quantitativos</b>	<b>Métodos qualitativos</b>
Posições epistemológicas	Objetivista	Construtivista
Relação entre pesquisador e sujeito	Distante/de fora	Próxima/ de dentro
Foco de pesquisa	Fatos	Sentidos
Relação entre teoria/conceitos e pesquisa	Dedução/confirmação	Indução/emergente
Abrangência das conclusões	Nomotética	Ideográfica
Natureza dos dados	Dados baseados em números	Dados baseados em texto

Fonte: Adaptado de Bryman (1999 apud GRAY, 2012, p. 164)

Ao mesmo tempo em que se mostram tão diferentes em sua essência, os métodos qualitativos e quantitativos propiciam para o pesquisador um novo olhar para a pesquisa, uma complementaridade para compreender o que está sendo investigado. Greene *et al* (1989) acreditam que ao utilizar vários métodos, os resultados convergem ou se corroboram, proporcionando o fortalecimento da validade das conclusões. Ainda conforme o autor e seus colaboradores (1989), há cinco principais propósitos para se usar uma combinação de métodos, sendo eles: triangulação<sup>15</sup>, complementaridade<sup>16</sup>, desenvolvimento<sup>17</sup>, iniciação<sup>18</sup> e expansão<sup>19</sup>. Nesse sentido, “os métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares e não rivais” (JICK, 1983, p.135 apud FLICK, 2009, p.43).

Para dar suporte teórico à pesquisa, foi utilizado também o procedimento bibliográfico, com base em materiais já elaborados, constituído especialmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002).

#### 4.2. CUIDADOS ÉTICOS

Atualmente, questões que envolvem a ética nas pesquisas linguísticas têm sido bastante discutidas, especialmente para refletir acerca do papel do pesquisador e os princípios éticos que devem ser observados sempre que uma investigação se inicia. Liberman (1999, p.48) diz que há três obrigações éticas que precisam ser seguidas: (a) integridade do fenômeno social que está investigando; (b) Integridade da própria pesquisa e (c) integridade dos sujeitos que se está pesquisando. Essas responsabilidades são essenciais, com destaque para o cuidado com o fenômeno social que se está investigando, para saber fazer um distanciamento e não se deixar manipular os dados de acordo com os objetivos a serem alcançados, pois quando se escolhe trabalhar com sujeitos “reais” em contextos “reais” não se pode dissociá-los das pesquisas realizadas. Duranti (2000) afirma que a relação entre o investigador e investigado não pode ser uma relação hierárquica, onde

---

<sup>15</sup> Busca convergência e correspondência de resultados de diferentes métodos.

<sup>16</sup> Busca esclarecimento de resultados de um método com os resultados do outro.

<sup>17</sup> Busca usar os resultados de um método para ajudar a informar o outro.

<sup>18</sup> Busca novas perspectivas a partir de um método com perguntas ou resultados de outro.

<sup>19</sup> Busca entender a amplitude da investigação ao usar métodos diferentes. (GREENE et al, 1989 apud GRAY, 2012).

somente o investigador impõe seu planejamento, pois os participantes da pesquisa têm suas próprias ideias, planejamentos e objetivos, por esse motivo, é fundamental que haja uma relação de respeito.

Nesta pesquisa, adentramos em um campo delicado de investigação, onde a pesquisadora ouvinte, usuária da Língua Portuguesa como primeira língua, elege um grupo de surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para participarem de um estudo que envolve o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. No entanto, a presente pesquisa não pretende tratá-los como meros informantes e produtores de dados, mas, sobretudo, fazê-los refletir acerca do seu papel como aprendizes dessa segunda língua e reconhecê-los como pertencentes a um grupo constituído por língua e cultura própria.

Esse posicionamento é essencial, pois há muitos pesquisadores que olham para as pessoas surdas sob a lente da incapacidade, comparando-as apenas com ouvintes e enfatizando as intervenções comportamentais relacionadas à surdez. Dessa forma, negligenciam os fatores culturais e linguísticos dos surdos, apresentando uma interpretação negativa da surdez (SINGLETON *et al*, 2015). Definitivamente, esse não é o objetivo desta pesquisa, por outro lado, buscamos explorar as particularidades do aprendizado da Língua Portuguesa por aprendizes surdos, de tal forma, que esse processo seja visto sob o ponto de vista de um ensino de segunda língua em uma perspectiva bilíngue e bicultural.

Sendo assim, o planejamento de uma pesquisa deve prever os cuidados necessários e recomenda-se a adoção de algumas práticas nas pesquisas com participantes surdos a fim de que os padrões éticos sejam assegurados. Para Singleton *et al* (2015), os pesquisadores devem: a) incorporar a consciência cultural e linguística dos surdos nas pesquisas científicas; b) tornar as pesquisas e práticas acessíveis para os surdos (língua de sinais e escrita); c) disponibilizar os resultados do estudo para qualquer participante que demonstre interesse e d) reformular os modelos de colaboração entre surdos e ouvintes. Harris *et al* (2009) abordam algumas questões a serem consideradas pelo pesquisador nos estudos que envolvem a comunidade surda:

Quais são as diretrizes de pesquisa culturalmente mais apropriadas para esses grupos? O que incluímos nas diretrizes para indicar respeito e mostrar sensibilidade em relação à sua cultura? Como abordaríamos a importância de diretrizes de

pesquisa culturalmente apropriadas dentro dessas populações? (HARRIS *et al.*, 2009, p.112).

Pollard (1992) também reflete acerca das questões éticas nos estudos envolvendo surdos e afirma que é possível realizar pesquisa na área da surdez com alta qualidade ética e científica que responda às prioridades e perspectivas da comunidade surda, produzindo conhecimento novo e válido e que tragam benefícios significativos para os pesquisadores e membros do grupo investigado. Nesse sentido, a presente tese busca teorizar acerca do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, a fim de contribuir para a consolidação de uma proposta educacional que respeite as singularidades dos surdos quanto ao aprendizado de uma segunda língua.

Nesse sentido, como pesquisadora e professora de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, a autora desta tese coloca-se como aliada da comunidade surda, sem desconsiderar os procedimentos científicos e éticos necessários para uma pesquisa acadêmica. É fundamental que o distanciamento e a aproximação oscilem nesse percurso; o distanciamento para não influenciar os resultados obtidos e a aproximação, de tal modo que desperte na comunidade surda a confiabilidade com aquilo que deverá ser compartilhado a respeito desse grupo.

Para alcançar tal propósito, fez-se necessário assumir e respeitar o uso da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Dessa forma, as duas etapas do estudo que trazem o ponto de vista dos surdos – entrevista<sup>20</sup> e questionário<sup>21</sup> – foram realizadas na Língua Brasileira de Sinais, a fim de garantir a integridade e validade dos dados a serem veiculados.

Outra grande preocupação nas pesquisas com seres humanos é a necessidade de garantir a integridade e os direitos individuais das pessoas envolvidas. Por isso, os termos de consentimento livre e esclarecido se configuram como um documento indispensável nesses tipos de estudos. Os pesquisadores precisam estar cientes que uma prática baseada na ética profissional, exige que todos os participantes do estudo estejam cientes de seu papel e, principalmente, saibam para quais fins os dados coletados serão utilizados.

---

<sup>20</sup> A pesquisadora realizou a coleta de dados em Língua Brasileira de Sinais.

<sup>21</sup> O questionário foi elaborado pela pesquisadora e traduzido por um profissional tradutor-intérprete.

A elaboração de um consentimento formal é fundamental para informar os objetivos da pesquisa, as implicações da participação, os benefícios e desconfortos que podem ser gerados, bem como as circunstâncias da coleta de dados. No caso dos surdos, é essencial que esse documento seja disponibilizado na primeira língua dos sujeitos surdos e na Língua Portuguesa para garantir que todos os procedimentos estejam esclarecidos para o participante.

Além disso, os responsáveis pelo estudo devem se preocupar com o anonimato dos envolvidos na pesquisa e para alcançar esse objetivo, os nomes dos participantes e de terceiros, muitas vezes são completamente modificados ou omitidos (KNIGHT e ADOLPHS, 2011). No caso das línguas de sinais, outras dificuldades estão envolvidas na questão do anonimato, uma vez que estamos trabalhando com dados audiovisuais. Os participantes precisam estar de acordo que os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa e que os dados somente serão disponibilizados para outros estudos com a permissão dos pesquisadores responsáveis por determinado projeto. Nesta tese, esses tipos de dados foram utilizados somente pela pesquisadora e não serão disponibilizados para outros estudos, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>22</sup>.

Nesse sentido, os cuidados com as questões éticas foram providenciados com a submissão deste projeto ao comitê de ética, via Plataforma Brasil e sua respectiva aprovação. Além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi disponibilizado em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa para os surdos participantes da pesquisa.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

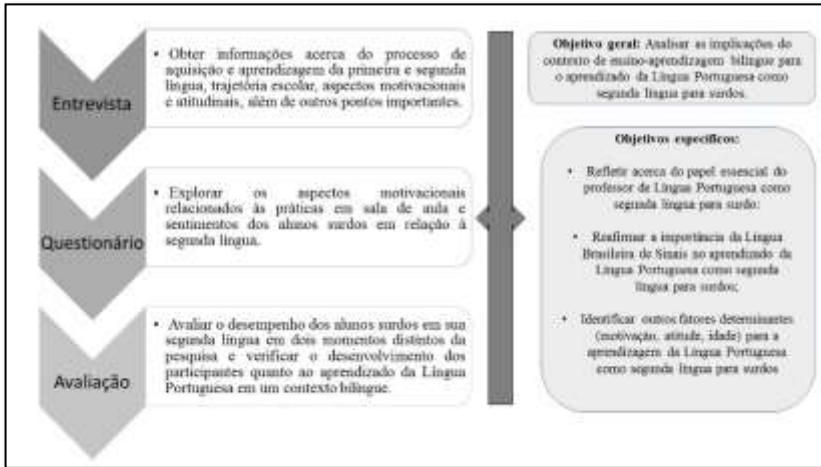
Conforme explicitado anteriormente, esta pesquisa busca analisar as implicações do contexto bilíngue no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Para dar conta do objetivo central da tese e dos objetivos específicos, foi necessário recorrer a diferentes procedimentos para a coleta de dados, sendo eles: entrevista, questionário e duas avaliações

No quadro abaixo, é possível visualizar de que forma os mecanismos adotados estão implicados com os objetivos desta pesquisa:

---

<sup>22</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Língua Brasileira de Sinais está disponível (*link*) juntamente com o documento em Língua Portuguesa.

Figura 6: Instrumento da coleta de dados e objetivos



Fonte: Elaboração própria

Segundo os princípios da Teoria da Interdependência Linguística, a aprendizagem de uma segunda língua está intrinsecamente relacionada à primeira língua do aprendiz, ao ambiente, aos aspectos motivacionais e à interação com a língua alvo. Portanto, os instrumentos escolhidos são fundamentais para que esses aspectos sejam investigados partindo desse pressuposto teórico.

### 4.3.1 Entrevista

De acordo com Yin (2010), a entrevista é considerada uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso, pois oferecem ao pesquisador dados originais com foco no objetivo do estudo. Segundo Gray (2012) há várias situações nas quais a entrevista é a técnica mais coerente, pelo fato de permitir o exame de sentimentos e atitudes e proporcionar ao pesquisador “aprofundar” em busca das respostas, especialmente, nas entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, a entrevista interessa à esta pesquisa, uma vez que permite explorar aspectos referentes ao desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua e conhecer as diferentes experiências linguísticas dos alunos. Como indicam Cohen e Manion (2000 apud GRAY, 2012).

A entrevista pode cumprir vários propósitos distintos. Em primeiro lugar, pode ser usada como forma de coletar informações sobre o conhecimento que a pessoa tem, seus valores, suas preferências e suas atitudes. Em segundo, pode ser usada para testar uma hipótese ou identificar variáveis e suas relações. Terceiro, pode ser usada em conjunto com outras técnicas de pesquisa, como as pesquisas de levantamento, para dar seguimento a perguntas (GRAY, 2012, p.300).

Além disso, a entrevista é apontada como uma abordagem ideal quando houver a necessidade de obter dados altamente personalizados, quando for necessário um aprofundamento, ter uma boa taxa de retorno e quando os respondentes não forem fluentes no idioma oficial do país ou tiverem dificuldades com a linguagem escrita (GRAY, 2012, p.299). Por essas particularidades, o uso da entrevista foi primordial para esse estudo, especificamente pelo fato de os participantes da pesquisa serem surdos e usuários da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua. Por essa questão linguística, a entrevista realizada em língua de sinais garante ao estudo maior credibilidade quanto aos dados coletados e um certo conforto linguístico, uma vez que eles estão interagindo em sua primeira língua.

As entrevistas podem ser divididas em cinco categorias: 1) entrevistas estruturadas: usadas para coletar dados para análise quantitativa, as perguntas padronizadas são feitas a todos os participantes e há mínima interação entre o pesquisador e o respondente; 2) entrevistas semiestruturadas: usadas para análise qualitativa, o entrevistador tem uma lista de perguntas a serem cobertas, mas pode não usá-las em toda a entrevista; 3) entrevistas não diretivas: usadas para explorar um tópico em profundidade, as perguntas não costumam ser pré-planejadas; 4) entrevistas direcionadas: se baseia nas respostas subjetivas do respondente e 5) entrevistas com conversas informais: se baseia em uma geração espontânea de perguntas (GRAY, 2012).

Para coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada, visto que esse tipo de entrevista permite aprofundar algumas visões e opiniões sempre que necessário. Para isso, organizou-se uma lista de perguntas norteadoras, as quais foram elaboradas a partir da proposta central da pesquisa e tem como objetivo obter informações acerca da: idade de aquisição da língua de sinais, idade de aprendizagem da Língua Portuguesa, a motivação intrínseca para aprender a LP, os contextos ensino e de aprendizagem da LP, a relação com a segunda língua, aspectos

motivacionais extrínsecos e o uso da segunda língua no cotidiano. O quadro abaixo mostra as perguntas que conduziram a entrevista:

Quadro 9: Perguntas norteadoras da entrevista

- 1) Você nasceu surdo(a)? Se não nasceu, com qual idade você ficou surdo(a) e qual foi o motivo?
- 2) Com quantos anos você teve o primeiro contato com a Libras?
- 3) Você poderia falar um pouco como foi a aquisição da Libras?
- 4) Você é oralizado(a)? Sabe fazer leitura labial?
- 5) Com quantos anos você começou a aprender Língua Portuguesa?
- 6) Como foi o aprendizado da Língua Portuguesa? Você pode falar um pouco sobre isso?
- 7) Você gosta de Língua Portuguesa?
- 8) Você acha difícil aprender Língua Portuguesa? Por quê?
- 9) Você tem vontade de aprender Língua Portuguesa?
- 10) Qual sua opinião acerca da Língua Portuguesa?
- 11) Como era o ensino de Língua Portuguesa nas suas escolas anteriores (metodologias, relação professor x aluno, intérprete)?
- 11) E na sua atual escola? Você percebe alguma diferença?
- 12) A sua família incentiva o aprendizado da Língua Portuguesa?
- 13) Outras pessoas (amigos, professores, intérpretes) incentivam o aprendizado da Língua Portuguesa?
- 14) A sua família lhe ajuda nas atividades de Língua Portuguesa?
- 15) Outras pessoas (amigos, professores, intérpretes) lhe ajudam nas atividades de Língua Portuguesa?
- 16) Suas práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa acontecem:
  - na escola
  - nas aulas de Língua Portuguesa
  - redes sociais (*Facebook, Twiter*)
  - mensagem (*whatsapp*)
  - livros
  - revistas
  - jornais
  - Site variados
  - legendas (filmes, novelas, programas, seriados)
  - Outros

Fonte: Elaboração própria

Todas as perguntas foram elaboradas para explorar os posicionamentos dos participantes acerca do desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa e dos fatores envolvidos em tal processo. A última pergunta (número 18) parece destoar de todo o escopo elaborado, mas surgiu com a ideia de sondar quais as principais práticas de leitura e escrita desses surdos. Apesar de parecer uma pergunta

objetiva, no momento da entrevista é possível explorar com maior profundidade os pontos trazidos na questão e, assim, obter informação acerca da interação dos alunos surdos com a escrita em seu cotidiano e perceber quais práticas os motivam para o aprendizado da segunda língua.

A elaboração da entrevista semiestruturada não é uma tarefa simples e requer que quatro critérios sejam contemplados, tanto no planejamento quanto na condução da entrevista propriamente dita: o não-direcionamento, a especificidade, o espectro, a profundidade e o contexto pessoal demonstrados pelo pesquisador (FLICK, 2009). Esses fundamentos são essenciais para o desenvolvimento do instrumento, para que possa por meio dele alcançar os propósitos almejados com a pesquisa. Além disso, Gray (2012) discorre sobre uma série de recomendações que devem ser consideradas na realização da entrevista, como a forma de administrar as impressões, o uso de uma linguagem compatível com os interlocutores, o controle da entrevista, o improvisado quando necessário, as técnicas de questionamento, a habilidade de escuta ativa, a observação e reflexão, a testagem das informações para ver se elas foram compreendidas e o fechamento da entrevista.

No momento das entrevistas, essas orientações foram consideradas para garantir maior validade às informações compartilhadas pelos participantes. Por ser uma entrevista semiestruturada, o pesquisador tem maior flexibilidade no momento da coleta de dados e consegue avaliar constantemente a sua condução à frente da entrevista.

Uma das principais preocupações nas entrevistas foi utilizar a Língua Brasileira de Sinais como principal forma de interação com os alunos surdos e, proporcionar um momento agradável para essa primeira etapa da pesquisa. Sendo assim, partindo da Libras para a realização das entrevistas, encaminhou-se os alunos para uma sala da instituição, onde foram gravadas todas as entrevistas e, posteriormente, foram transcritas.

Os vídeos com as entrevistas tiveram entre 08'12'' (oito minutos e trinta e seis segundos) e 18'12'' (dezoito minutos e doze segundos), conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 10: Tempo de entrevista

Participantes	Duração da entrevista
P1	11'27'' (onze minutos e vinte e sete segundos)
P2	12'31'' (doze minutos e trinta e um segundos)
P3	13'30'' (treze minutos e trinta segundos)
P4	10'20'' (dez minutos e vinte segundos)
P5	13 (treze minutos)
P6	18'12 (dezoito minutos e doze segundos)

P7	8'12'' (oito minutos e doze segundos)
P8	14'04 (quatorze minutos e quatro segundos)
P9	13'03 (treze minutos e três segundos)
P10	12'31 (doze minutos e trinta e um segundos)

Fonte: Elaboração própria

O total de 125'7'' (cento e vinte minutos e sete segundos) foram transcritos pela pesquisadora através do software ELAN. No entanto, em anexo, foram compartilhadas somente a tradução das entrevistas.

#### 4.3.1.1. Transcrição das entrevistas

Após a coleta de dados, uma nova etapa se inicia, a transcrição de dados. Segundo Pichler *et al* (2010, p.5) “a transcrição é uma técnica que envolve uma compreensão da teoria, incluindo o projeto de transcrição e os objetivos possíveis da pesquisa. Ochs completa afirmando que a transcrição é (1979, p.44 apud KNIGHT e ADOLPHS, 2011) “um processo teórico refletindo objetivos e definições teóricas”.

O papel principal da transcrição é tornar os dados acessíveis para outros linguistas. As transcrições do projeto incluem descrições mais básicas para que os pesquisadores possam facilmente localizar e visualizar qualquer enunciado transcrito. O armazenamento e a fácil recuperação dos dados são muito importantes para a criação de qualquer *corpus*, principalmente quando o *corpus* é utilizado por mais de um investigador (NELSON, 2011).

O software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) foi escolhido para realizar as transcrições dos dados coletados por meio da entrevista:

ELAN é a denominação mais conhecida de Eudico Linguistic Annotator, um software desenvolvido na Holanda pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck que permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio. Além do ELAN existem outros programas de transcrição de dados como BTS, File Make Pro e Sign Stream. A principal vantagem do ELAN é que ele é gratuito, pode ser baixado da internet e tem versões compatíveis com Windows, Linux e Mac (QUADROS *et al*, 2010, p.2)

O ELAN tem sido uma ferramenta indispensável nos estudos linguísticos, principalmente nas línguas de sinais, pois permite que vídeo, transcrição e áudio estejam juntos em um único programa, conforme podemos visualizar abaixo.

Figura 7: Layout do ELAN



Fonte: Elaboração própria

De acordo com Quadros *et al.* (2010, p.2), “o ELAN favorece a transcrição de vídeos, pois permite a visualização de uma *timeline* (semelhante aos programas de edição de vídeo) na qual se pode realizar anotações em linhas, denominadas *trilhas*”. Essas trilhas são criadas e nomeadas pelos pesquisadores de acordo com os objetivos da pesquisa. Para a pesquisa, utilizamos duas trilhas: 1) tradução LP e 2) Libras. No corpo do texto serão apresentadas as entrevistas traduzidas para a Língua Portuguesa.

#### 4.3.1.2 Análise Textual Discursiva: metodologia para análise das entrevistas

Os dados qualitativos – entrevistas – serão analisados sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva. Trata-se de uma abordagem de análise cada vez mais utilizada em pesquisas qualitativas e que permite aprofundar e compreender os fenômenos por meio de uma análise minuciosa e sistematizada. Tal metodologia, conforme Moraes e Galiuzzi (2006), é uma proposta de análise de dados que transita entre duas formas renomeadas de avaliar os dados qualitativos: a análise de conteúdo<sup>23</sup> e a

<sup>23</sup> Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

análise do discurso<sup>24</sup>. De acordo com Moraes (2003), a organização dos dados qualitativos na Análise Textual Discursiva é realizada em quatro etapas, sendo que as três primeiras compõem um ciclo: desmontagem dos textos (unitarização); b) estabelecimento de relações e c) captando o novo emergente. Moraes (2003) afirma que o texto focaliza o ciclo como um todo e aproxima-se de sistemas complexos e auto-organizados, denominado: um processo auto-organizado.

A primeira parte do referido ciclo é a desmontagem dos textos ou unitarização, no qual fragmenta-se o material coletado com o intuito de criar unidades constituintes relacionados aos fenômenos estudados. Moraes (2003) explica que a desconstrução dos textos é um processo de divisão que toda análise necessita, sendo o pesquisador o responsável por escolher como realizar tal fragmentação. A partir disso, surgem as unidades de análise, sendo essas definidas em razão dos propósitos da pesquisa, seguindo critérios pragmáticos ou semânticos (MORAES, 2003).

Em um segundo momento, tem-se o estabelecimento de relações, o processo de categorização dos elementos unitários, isto é, a construção de ligações entre as unidades de base para combinar e classificar esses elementos e compor conjuntos mais complexos, denominados de categorias. Para Moraes (2003), na análise textual discursiva, a categorização pode apresentar dois tipos: categorias a priori e categorias emergentes. As primeiras se referem às categorias estabelecidas antes de criar a análise, ou seja, são propostas elaboradas previamente à coleta de dados. No caso das categorias emergentes, há uma construção dessa categorização a partir dos dados coletados, das informações disponíveis no corpus. As categorias formam os elementos de organização da análise e compõem o exercício de expressar novas compreensões através da análise dos dados (MORAES, 2003).

A terceira etapa, chamada de “captando o novo emergente” é desencadeada pelos estágios anteriores. Após a desconstrução do texto e constituição das categorias, o pesquisador inicia a produção de um metatexto para descrever e interpretar os sentidos a partir do corpus. Moraes (2003) destaca que a construção é um movimento de

---

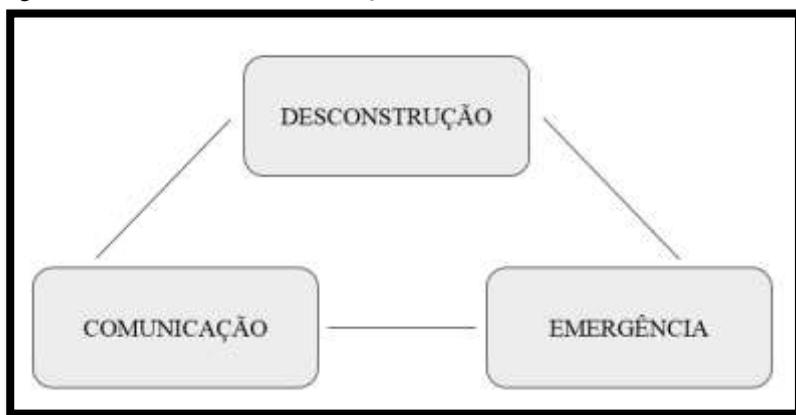
indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

<sup>24</sup> É uma ciência que consiste em analisar a estrutura de um texto e, a partir dele, compreender as construções ideológicas. Há várias linhas de análise do discurso com diferentes perspectivas teóricas.

compreensão, uma busca inacabada por novos sentidos impulsionada pelo questionamento e a crítica, em que “a validação das compreensões atingidas dá-se por interlocuções teóricas e empíricas, representando uma estreita relação entre teoria e prática. Nisso também, põe-se em movimento a teorização do pesquisador” (MORAES, 2003).

O processo auto-organizado significa o surgimento de novas compreensões dos dados. Nesse sentido, a análise dos dados é vista como um processo auto-organizado emergente de uma sequência recursiva dos três componentes apresentados anteriormente.

Figura 8: Ciclo de Análise Textual Qualitativa



Fonte: Moraes (2003)

Moraes (2003) declara que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado, uma vez que as compreensões dos dados não são construídas a partir de uma racionalidade linear, mas emergem por auto-organização.

A análise textual discursiva é uma metodologia recorrentemente utilizada para analisar dados qualitativos, por possibilitar um envolvimento aprofundado com os materiais coletados e a compreensão dos fenômenos investigados a partir das etapas elucidadas anteriormente

#### 4.3.2. Questionário

Além da entrevista, o presente estudo utilizou o questionário como um dos instrumentos para a coleta de dados. A escolha por esse

procedimento surgiu da necessidade de explorar aspectos motivacionais dos alunos surdos no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, tendo em vista a relevância desse aspecto, conforme a Teoria da Interdependência Linguística. Para isso, o questionário utilizado nesta pesquisa foi elaborado a partir da Bateria de Testes sobre Motivação e Atitudes (AMTB) elaborado por Gardner (2014). O teste é considerado como o único teste padrão sobre motivação em segunda língua e já foi adaptado e traduzido para pesquisas em diversos países.

Com base na Bateria de Testes sobre Motivação e Atitudes na versão em inglês, elaborou-se um questionário para atender aos propósitos deste estudo. As questões foram ajustadas e o questionário dividiu-se em duas partes: a) Motivação e Atitudes em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua e b) Motivação e práticas em sala de aula. Na primeira seção, o objetivo era explorar os sentimentos dos alunos surdos em relação à segunda língua; e, na segunda seção, perceber quais as práticas em sala de aula os motivam no aprendizado da segunda língua.

Apesar dos diferentes propósitos, as duas seções apresentam similaridade na formulação das perguntas, pois o questionário é elaborado a partir de perguntas de escala, no qual os participantes devem indicar com qual intensidade concordam ou discordam das declarações. No quadro abaixo, elencamos as perguntas concernentes à primeira parte do questionário e baseadas na Bateria de Testes sobre Motivação e Atitudes (AMTB):

**Quadro 11: Primeira seção do questionário**

O objetivo da primeira parte do questionário é determinar seus sentimentos acerca de algumas questões relacionadas à Língua Portuguesa como segunda língua. Cada afirmação apresenta uma escala de 1 a 5 com uma denominação em cada uma das extremidades. Para cada item, por favor, circule a que melhor descreve você.

1. Minha motivação para aprender Língua Portuguesa, a fim de me comunicar com as pessoas que usam essa língua é  
*Fraca 1 2 3 4 5 Forte*
2. A minha atitude para com as pessoas que usam Língua Portuguesa é:  
*Desfavorável 1 2 3 4 5 Favorável*
3. O meu interesse no aprendizado da Língua Portuguesa é:  
*Muito baixo 1 2 3 4 5 Muito Alto*
4. A minha atitude para com meu professor de Língua Portuguesa é:  
*Desfavorável 1 2 3 4 5 Favorável*

5.	Minha motivação para aprender Língua Portuguesa para fins práticos (por exemplo, para conseguir um bom emprego) é:							
		<i>Fraca</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Forte</i>
6.	Eu me preocupo com a escrita da Língua Portuguesa fora da sala de aula:							
		<i>Pouco</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Muito</i>
7.	Minha motivação para aprender Língua Portuguesa é:							
		<i>Muito baixa</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Muito Alta</i>
8.	Eu me preocupo com a minha escrita na aula de Língua Portuguesa:							
		<i>Pouco</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Muito</i>
9.	Meus pais me incentivam a aprender Língua Portuguesa							
		<i>Pouco</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Muito</i>

Fonte: Elaboração própria

Como vimos, a primeira etapa da seção é uma adaptação do teste proposto por Gardner e objetiva mensurar a atitude e a motivação dos alunos em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa. A entrevista também explora tais aspectos, mas com uma abrangência maior, por isso, o questionário surge como uma ferramenta que permite mensurar objetivamente essas especificidades. A segunda seção do questionário propõe investigar quais as práticas em sala de aula despertam a motivação dos alunos surdos e; da mesma forma que a primeira parte, usou-se a escala contínua para a elaboração do questionário, como pode ser observado abaixo:

Quadro 1: Segunda seção do questionário

Nesta segunda parte do questionário, nosso objetivo é saber quais práticas de aula mais lhe motivam. Sendo assim, você deverá escolher para cada afirmação, o número de 1 a 5 que melhor descreve seu grau de motivação:								
10.	Aula em Libras							
	<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Motiva-me muito</i>	
11.	Debate/ Aula de conversação							
	<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Motiva-me muito</i>	
12.	Dramatização/Teatro							
	<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Motiva-me muito</i>	
13.	Atividade escrita <sup>25</sup>							
	<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Motiva-me muito</i>	
14.	Aulas de gramática							

<sup>25</sup> Atividade escrita: refere-se aos diferentes exercícios que envolvem escrita em sala de aula.

<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 Motiva-me muito</i>
15. Jogo/Brincadeira					
<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 Motiva-me muito</i>
16. Leitura de textos					
<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 Motiva-me muito</i>
17. Produção textual <sup>26</sup>					
<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 Motiva-me muito</i>
18. Vídeo/Filme					
<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 Motiva-me muito</i>
19. Seminário					
<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 Motiva-me muito</i>
20. Literatura <sup>27</sup>					
<i>Não me motiva</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5 Motiva-me muito</i>

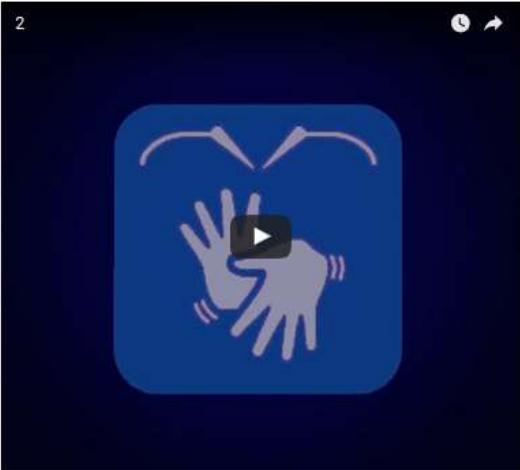
Fonte: Elaboração própria

Após a elaboração do questionário e a definição do seu escopo, fez-se necessário informatizá-lo, especialmente pela necessidade de oferecer um instrumento em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa que oportunizasse aos alunos surdos autonomia para respondê-lo. Para alcançar esse propósito, elaborou-se um formulário no Google Drive, onde foram inseridas as perguntas em Língua Portuguesa e também a versão em Libras. O instrumento foi idealizado pela pesquisadora e gravado por um tradutor-intérprete.

<sup>26</sup> Refere-se, especificamente, às produções de texto.

<sup>27</sup> Refere-se às aulas de Literatura Brasileira.

Figura 9: Layout do questionário desenvolvido pela pesquisadora



2

2. A minha atitude para com as pessoas que usam Língua Portuguesa é:

1 2 3 4 5

Desfavorável      Favorável

Fonte: Elaboração própria

Ao optar pelo uso de um questionário na internet, tivemos que disponibilizar computadores para que os alunos pudessem acessar o formulário na própria instituição de ensino. É importante ressaltar que os questionários foram coletados durante uma semana, em horários e datas agendados pela própria pesquisadora. Durante essa atividade, a pesquisadora esteve presente para esclarecer as dúvidas e resolver outros problemas técnicos que pudessem surgir ao responder os questionários.

Os questionários são amplamente utilizados em pesquisas e, podem ser combinados com outros métodos de pesquisa. No entanto, a elaboração de um questionário é uma atividade que requer planejamento desde o desenvolvimento das perguntas até o layout do referido instrumento (GRAY, 2012).

### 4.3.3 Avaliação

Por fim, o terceiro instrumento utilizado foi uma avaliação da Língua Portuguesa composta por três partes: 1) Análise Sintática; b) Leitura e Compreensão Textual e c) Produção Textual.

Para avaliar a consciência sintática, utilizamos a Prova de Consciência Sintática (PCS) normatizada e validada por Capovilla e Capovilla (2006). Segundo os autores, a avaliação da consciência sintática para a leitura e a escrita é relevante, pois, além de contribuir para o reconhecimento de palavras, mostra que refletir acerca da sintaxe é essencial para “a extração do significado dos elementos lexicais individuais, mas também da forma pela qual tais elementos se articulam” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2006, p.17). No subteste de julgamento gramatical, os alunos surdos devem julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo 10 frases agramaticais de naturezas diferentes, com anomalias morfológicas (e.g. Maria vestiu seu camisa) ou inversões de ordem (e.g. Está a quente comida). As frases utilizadas seguem no quadro abaixo:

Quadro 12: Julgamento gramatical

1. A mulher está bonito.	11. João tem nove anos.
2. As flores são brancas.	12. Eu caderno no escrevo.
3. Escola gosto eu da.	13. Ele gosta de futebol.
4. Ela compramos um sapato.	14. O gatinho é pequeno.
5. Maria gosta de sorvete.	15. Meu irmã bebeu leite.
6. Papai saiu para trabalhar.	16. Os meninos estão brincando.
7. Meus azuis são olhos.	17. Andou de ela carro.
8. Ontem eu comi macarrão.	18. Nós comi uma maçã.
9. A fruta são gostosas.	19. Esse bebê está dormindo.
10. É professora minha legal.	20. Eu gosto de matemática

Fonte: Capovilla e Capovilla (2006, p. 17)

Na segunda parte da avaliação sintática, os alunos surdos deveriam corrigir dez frases agramaticais. Assim como o primeiro subteste, o segundo partiu da Prova de Consciência Sintática (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2006):

Quadro 13: Correção Gramatical

1. Futebol o joga menino.	6. Sua blusa está sujo.
2. Lápis apontei eu.	7. Guardou o brinquedo ela.
3. A sol está brilhando.	8. Suco o bebi eu.
4. Desenhei uma eu casa.	9. Avião são rápidos.

5. Ele gostamos de bombom.	10.Minha tia comeram pizza.
----------------------------	-----------------------------

Fonte: Capovilla e Capovilla (2006)

Antes de realizar a primeira parte da avaliação, os alunos fazem alguns “itens treino” que serviram para eles conhecerem o procedimento da avaliação que será aplicada. Nesse momento, são permitidos questionamentos para garantir uma maior inteligibilidade do teste.

Para analisar a compreensão leitora dos alunos, foi organizada uma avaliação a partir da leitura do trecho de uma reportagem. O objetivo era trazer a leitura de um gênero textual que circulasse no cotidiano dos alunos e que permitiria uma melhor compreensão, além do tema ser concernente às discussões que eles vêm vivenciando na instituição de ensino. Durante a leitura do pequeno texto, alguns termos (palavras e expressões) foram esclarecidos, a fim de possibilitar um entendimento maior do texto.

#### Quadro 14: Texto para avaliação da compreensão textual

##### **E se a água potável acabar?**

As teorias mais pessimistas dizem que a água potável deve acabar logo, em 2050. Nesse ano, ninguém mais tomará banho todo dia. Chuveiro com água só duas vezes por semana. Se alguém exceder 55 litros de consumo (metade do que a ONU recomenda), seu abastecimento será interrompido.

Nos mercados, não haveria carne, pois, se não há água para você, imagine para o gado. Gastam-se 43 mil litros de água para produzir 1 kg de carne. Mas não é só ela que faltará. A Região Centro-Oeste do Brasil, maior produtor de grãos da América Latina em 2012, não conseguiria manter a produção. Afinal, no País, a agricultura e a agropecuária são, hoje, as maiores consumidoras de água, com mais de 70% do uso. Faltariam arroz, feijão, soja, milho e outros grãos.

Fonte: <http://super.abril.com.br/comportamento/e-se-a-agua-potavel-acabar>. Acesso em 20.jan.2015.

Após a leitura, os alunos deveriam responder cinco perguntas<sup>28</sup> objetivas referentes ao texto. Na última parte da avaliação, apresenta-se uma tirinha para a elaboração de uma produção textual. Os alunos surdos participantes desta pesquisa frequentam o Curso Técnico Integrado de Comunicação Visual, que tem por objetivo formar profissionais para o mundo do trabalho na área de Comunicação Visual numa perspectiva bilíngue. No primeiro semestre do curso, os alunos têm a disciplina de História em Quadrinhos (HQs), e aprofundam os conhecimentos acerca

<sup>28</sup> A avaliação completa está em anexo.

das características textuais e imagéticas desse gênero, além de desenvolverem suas próprias HQs e tirinhas. Sendo assim, a atividade de produção textual se propõe a analisar a leitura de diferentes linguagens (verbal e não verbal) e perceber como os alunos registram essa compreensão através da modalidade escrita. A tirinha escolhida apresenta elementos comuns nesse tipo de gênero textual, como, por exemplo, o uso das onomatopeias, aspectos estudados pelos alunos no decorrer da disciplina de História em Quadrinhos (HQs).

Figura 10: Material utilizado para produção textual



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=33> Acesso em: 16.mar.2015.

Os alunos deveriam produzir um texto a partir da leitura da tirinha. Trata-se de uma pequena amostra textual da produção linguística na modalidade escrita, para perceber quais as competências da segunda língua são apresentadas pelos alunos. Além disso, permite perceber a relação entre a compreensão e a produção linguística.

A avaliação apresentada foi aplicada em dois momentos distintos da pesquisa, primeiramente no início da coleta de dados, no ano de 2015 e no final da pesquisa, no início de 2017. O objetivo é verificar se houve algum progresso significativo nesses dois anos de estudo em uma instituição que trabalha em uma perspectiva de educação bilíngue para surdos, especialmente, no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

#### 4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são alunos surdos matriculados no Curso Integrado Técnico de Comunicação Visual, do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue. Para as análises finais da tese, teremos alunos de duas turmas: a) quatro alunos que ingressaram em fevereiro de 2014 e b) seis alunos que ingressaram em fevereiro de 2015.

Conforme apresentado anteriormente, o Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue é a primeira instituição profissional a oferecer uma educação bilíngue para surdos. Na região da Grande Florianópolis, é a única escola de Ensino Médio a oportunizar aos surdos um ensino na perspectiva bilíngue (Libras/Português). Com o intuito de investigar o impacto do contexto de ensino e aprendizagem no aprendizado de Língua Portuguesa como segunda língua, a pesquisa voltou-se para as turmas de surdos do Curso de Ensino Médio Técnico Integrado de Comunicação Visual.

Quadro 15: Perfil dos participantes

Participantes	Gênero	Ano de ingresso no IFSC	Idade (atual)
P1	Feminino	2014	22
P2	Masculino	2014	19
P3	Feminino	2014	19
P4	Feminino	2014	19
P5	Masculino	2015	21
P6	Masculino	2015	17
P7	Masculino	2015	18
P8	Masculino	2015	18
P9	Masculino	2015	18
P10	Masculino	2015	18

Fonte: Elaboração própria

Os alunos surdos do referido curso foram convidados a participar da pesquisa e puderam optar pela participação ou não, sendo que apenas dois alunos não participaram, totalizando dessa forma, dez alunos surdos. Todos os participantes tiveram acesso e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III) exigido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC.

#### 4.5 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (Libras/Português), da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada à Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

A história das instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou há mais de 100 anos com a criação de 19 escolas de aprendizes artífices instituídas em todo o Brasil, através de um decreto presidencial, em 1909, assinado por Nilo Peçanha (SILVA, 2003). De acordo com Motta (2011), em Florianópolis, “a instituição oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria)”.

Desde então, a instituição passou por diversas mudanças e reconfigurações. A partir da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETV), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e também o Colégio Pedro II.

Com a revogação da Lei 9.649/98, no ano de 2005, a qual impedia a construção de novas escolas técnicas federais, iniciou-se em 2006, a expansão e interiorização da educação profissional em todo o Brasil. Em Santa Catarina, a ampliação ocorreu em todas as regiões do estado, incluindo a construção do Câmpus Palhoça Bilíngue, a primeira instituição da Rede Federal na perspectiva de uma educação bilíngue (Libras/Português), entregue à comunidade no dia 26 de setembro de 2013.

A implementação da primeira instituição bilíngue é o resultado de um trabalho desenvolvido na educação de surdos por mais de duas décadas no antigo CEFET (atualmente IFSC) de São José. Foram as iniciativas de um grupo de professores que tornaram possível a concretização de um câmpus voltado para uma educação bilíngue (Libras/Português), a partir da criação do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS), em 1992. O NEPS esteve à frente dos primeiros projetos para surdos, sendo eles: a) Curso Técnico de Refrigeração e Ar-Condicionado; b) Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem e c) Curso Pré-Técnico Especial (SILVA, 2003). Tais ações foram precursoras na educação profissional voltada para surdos e permitiram o desenvolvimento de uma nova proposta político-pedagógica na perspectiva bilíngue.

O Câmpus Palhoça Bilíngue traz uma inovadora política de ensino, pesquisa e extensão, que surge com o objetivo de proporcionar uma interação entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, trata-se de uma instituição com uma proposta educacional direcionada para surdos e

ouvintes, ou seja, não é uma escola de surdos, pois além de oportunizar uma educação profissional para os alunos surdos, propõe-se a formar profissionais cientes da singularidade linguística e cultural da comunidade surda, bem como pessoas capacitadas para atuarem diretamente na educação de surdos. Para isso, os cursos são organizados em dois itinerários formativos – multimídia e educação bilíngue – e ofertados em diferentes níveis e modalidades de ensino, como podemos ver no quadro abaixo:

Figura 11: Cursos ofertados nos dois itinerários formativos – 2017/1

MULTIMÍDIA	EDUCAÇÃO BILÍNGUE
Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia	Especialização em Educação de Surdos
PROEJA Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.	Pedagogia Bilingue (Libras/Português)
Curso Técnico Integrado em Comunicação Visual	Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras
FIC (Fotografia, Edição de Vídeos, Linguagem Multimídia, entre outros)	FIC (Libras, Português como segunda língua para surdos)

Fonte: <http://www.palhoca.ifsc.edu.br/>

O Curso Técnico Integrado em Comunicação Visual é o único curso de Ensino Médio Integrado oferecido pela instituição até o presente momento e teve sua primeira oferta em 2014/1. O referido curso objetiva a formação de profissionais para o trabalho no âmbito do universo digital, a partir de um currículo diferenciado, com o intuito de promover, também, uma formação profissional bilíngue (Libras/Português).

Quanto às turmas, o curso de Comunicação Visual oferta a cada ingresso, vagas para turma de ouvintes e vagas para turmas de usuários

de Libras. Dessa forma, desde 2014 é garantida a formação de turmas constituídas somente por alunos surdos, nas quais, em sua maioria, as aulas são ministradas por professores bilíngues. Nas disciplinas de Português, a língua de instrução usada pelos professores é a Língua Brasileira de Sinais, sendo que há dois professores de Português como segunda língua para atenderem essa demanda.

O referido curso se propõe a formar técnicos responsáveis pela programação visual de diferentes gêneros e formatos gráficos para peças publicitárias. Para isso, o currículo conta com disciplinas voltadas para a capacitação profissional, como: história em quadrinhos, fotografia, desenho, comunicação visual. Além disso, contemplam a formação básica do ensino médio com unidades curriculares, tais como: matemática, libras, português, biologia, entre outras.

Vale ressaltar que até o momento da presente pesquisa, o currículo do curso utilizado para os dois públicos (ouvinte e surdos) é o mesmo, inclusive, na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, há um movimento pelo desenvolvimento de um projeto que contemple as especificidades linguísticas e culturais dos surdos de forma aliada à formação profissional na perspectiva de uma educação bilíngue.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Na seção anterior, os aspectos metodológicos desta pesquisa foram descritos detalhadamente, inclusive os três instrumentos utilizados para a coleta. Neste capítulo, os dados serão analisados na seguinte ordem: a) entrevistas; b) questionário e c) avaliação.

### 5.1. Entrevistas

#### 5.1.1 Categorização e análise dos dados

Conforme explicitado anteriormente, a análise das entrevistas será realizada a partir dos princípios da Análise Textual Discursiva. Por isso, em um primeiro momento fez-se necessária a unitarização, isto é, a fragmentação do material coletado nas entrevistas<sup>29</sup>, e, em seguida, o estabelecimento de relação entre esses elementos unitários, a fim de realizar o processo de categorização.

A partir da desmontagem do texto e dos objetivos da entrevista, identificamos as seguintes unidades de análise: idade de aquisição da língua de sinais, idade de aprendizagem da Língua Portuguesa, contextos de aquisição, educação inclusiva, educação bilíngue, o professor de Língua Portuguesa como segunda língua, motivação, atitude linguística e *input* linguístico. Esses elementos unitários proporcionaram a constituição de quatro categorias: 1) O processo de aquisição/aprendizagem de línguas; 2) Contexto de ensino e aprendizagem; 3) Motivação e atitude linguística e 4) *Input* Linguístico. As categorias apresentadas serão analisadas nas próximas subseções.

##### 5.1.1.1 O processo de aquisição/aprendizagem de línguas

Esta parte da tese agrupa as informações e análise concernentes à idade de aquisição e aprendizagem de línguas, contextos de aquisição e diagnóstico da surdez, conforme os questionamentos realizados nas entrevistas. Esses aspectos são basilares para a pesquisa, pois trazem à

---

<sup>29</sup> As entrevistas na íntegra estão em anexo.

tona as discussões acerca do processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua.

A idade de diagnóstico da surdez é um fator crucial para o desenvolvimento linguístico das crianças surdas, pois a partir dessa descoberta, as famílias começam a buscar a língua de sinais ou terapias para o desenvolvimento da linguagem. No caso dos participantes desta pesquisa, pode-se perceber que a maioria deles teve um diagnóstico precoce da surdez, mas o acesso à língua de sinais aconteceu em períodos variados, conforme o quadro abaixo:

Quadro 16: Informações acerca da aquisição da língua de sinais

<b>Participantes</b>	<b>Idade de diagnóstico da surdez</b>	<b>Idade de aquisição da língua de sinais</b>	<b>Contexto de aquisição da língua de sinais</b>
P1	Não lembra	12 anos	Escola
P2	9 meses	9 anos	Escola
P3	1 ano	2 anos	FCEE
P4	Nascimento	Desde o nascimento.	Lar – Filha de pais surdos
P5	Nascimento	2 anos	Escola
P6	Nascimento	4 anos	Escola e Lar (tem irmão surdo)
P7	Nascimento	6 anos	Escola
P8	3 anos	4 anos	Lazer – amigos surdos
P9	Nascimento	5 anos	Escola
P10	Nascimento	4 anos	Associação de surdos

Fonte: Elaboração própria

Os dados apresentados trazem uma informação diferente do que é destacado por Silveira (1992), uma vez que a autora afirma que no Brasil, a idade média do diagnóstico da surdez está em torno de três a quatro anos. Uma boa parte dos participantes declarou que o diagnóstico ocorreu logo no nascimento ou nos primeiros anos de vida, no entanto, as abordagens terapêuticas escolhidas pelas famílias impactaram diretamente a aquisição da língua de sinais. Quadros e Cruz (2011) falam

da importância do papel dos pais no acompanhamento do desenvolvimento linguístico de uma criança, especialmente nas escolhas após o diagnóstico da surdez.

Em alguns casos, os participantes declararam a insegurança da família com o diagnóstico da surdez e a busca por informações acerca da língua de sinais e cultura surda, conforme discorre o participante 9 (P9):

“Eu nasci e meus pais achavam que eu era ouvinte, mas o médico avisou que eu era surdo. Meus pais se sentiram mal, angustiados e começaram a procurar um lugar onde eu pudesse aprender língua de sinais. Em um primeiro momento, eu aprendi a oralizar e, depois, eu aprendi Libras”.

No caso mencionado, uma informação bastante interessante merece destaque: *“eu aprendi a oralizar e, depois, eu aprendi Libras”*. A maioria dos entrevistados relataram que a terapia oral foi uma das primeiras opções da família, o que nos faz concluir que há ainda um certo desconforto em priorizar o acesso à língua de sinais sem que a criança tenha desenvolvido a fala. Contudo, os dados evidenciam que à medida que os surdos desenvolvem a Língua Brasileira de Sinais, eles vão deixando de lado a oralização e os tratamentos fonoaudiológicos que visam tal fim. Os relatos dos participantes comprovam essa afirmação:

P1: Primeiro, eu aprendi a oralizar e, depois, eu comecei a aprender Libras.

[...] Eu ia na fonoaudióloga e oralizava, mas doía e eu tinha que tomar água. Então, eu não tenho mais vontade de oralizar.

P3: Na verdade, antes eu oralizava um pouco, mas eu errava muito. Então, desisti.

P5: Quando eu era criança, eu costumava ir na fonoaudióloga, mas depois eu parei de ir, não quis mais porque eu queria usar somente a Libras.

O que podemos compreender a partir desses relatos é a necessidade de promover o acesso à língua de sinais desde a mais tenra idade, pois é somente através de uma língua de modalidade visual/espacial compatível com a especificidade dos surdos que o desenvolvimento linguístico pode ocorrer naturalmente. Isso não significa que a linguagem oral não possa ser uma opção para a família, ela só não deveria ser a única. Como vimos, em muitos casos, essa

alternativa pode exigir grande esforço do sujeito surdo e não garante um processo natural de aquisição da linguagem.

Os surdos fazem parte de uma minoria linguística e, por isso, grande parte deles nasce em famílias de ouvintes, o que acaba dificultando o desenvolvimento linguístico. Os resultados mostram que três participantes tiveram acesso à língua de sinais após os quatro anos de idade, sendo que em um dos casos, o diagnóstico da surdez ocorreu aos nove meses e a aquisição começou aos nove anos. Esse caso levanta um questionamento acerca da falta de conhecimento com relação à necessidade de se garantir o acesso à língua de sinais o quanto antes para as crianças surdas. Dos dez participantes da pesquisa, oito relataram ter iniciado o contato com a língua de sinais em contextos formais – escolas, associações de surdos e na Fundação Catarinense de Educação Especial<sup>30</sup> – e dois deles tiveram acesso à Libras através da família e amigos. Nos excertos abaixo, pode-se ver algumas respostas dos alunos quando questionados sobre o local de aquisição da língua de sinais:

P2: Foi no IATEL<sup>31</sup>, em Florianópolis.

P3: Na Fundação Catarinense de Educação Especial.

Pesquisadora: Onde ocorreu esse contato?

P5: Na escola.

---

<sup>30</sup> A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) é uma instituição pública estadual responsável pelas políticas de Educação Especial. Foi criada em 1968 e está vinculada à Secretaria de Estado da Educação. A referida instituição possui vários centros de atendimento para atender às diferentes especificidades dos indivíduos que buscam auxílio na FCC. O Centro de Atendimento à Surdez (CAS) é responsável por capacitar profissionais, promover a acessibilidade e difusão da Libras e serviços especializados na área da surdez, além de acompanhar os usuários atendidos pelo CAS. (Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/>).

<sup>31</sup>Instituto de Audição e Terapia da Linguagem. Fundado em 1969 é uma Entidade privada sem fins lucrativos de utilidade pública, sediada em Florianópolis, SC Brasil. Todos os seus atendimentos são gratuitos. (Disponível em: <http://www.iatel.org/> )

P7: No começo foi um pouco difícil. Só consegui ter contato com a língua de sinais quando eu comecei a estudar no IATEL e tive contato com outros surdos.

Pesquisadora: Onde você teve contato com a Libras?

P9: Foi na escola.

De acordo com Quadros e Cruz (2011), a escola pode oferecer um ambiente linguístico em língua de sinais através dos surdos adultos, por meio de profissionais fluentes e pares surdos ou ter como único modelo da língua de sinais, o intérprete. Em razão dos diferentes contextos de aquisição, inclusive nas escolas, é que a família precisa assumir o seu papel e garantir condições para que as crianças surdas possam ter contato com a língua de sinais desde os primeiros anos de vida, de preferência, no ambiente familiar. Em contrapartida, não podemos desconsiderar a valiosa contribuição desses espaços formais para o desenvolvimento linguístico dos surdos, tanto para a aquisição da Língua Brasileira de Sinais quanto para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. No quadro abaixo, é possível visualizar que o aprendizado da L2 ocorre predominantemente em instituições de ensino:

Quadro 17: Idade e contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa

<b>Participantes</b>	<b>Idade de aprendizagem da Língua Portuguesa</b>	<b>Contexto de aprendizagem</b>
P1	18 anos	Escola
P2	12 anos	Escola
P3	6 anos	Escola
P4	11 anos	Escola
P5	6 anos	Escola
P6	9 anos	Escola
P7	6 anos	Escola
P8	9 anos	Escola
P9	9 anos	Escola
P10	5 anos	Escola

Fonte: Elaboração própria

Todos os participantes declararam ter iniciado o aprendizado da Língua Portuguesa no contexto escolar, o que nos incita a refletir acerca da especificidade dos surdos quanto à aprendizagem dessa segunda

língua. Esse resultado corrobora com o pressuposto de que a aprendizagem da LP nunca ocorrerá de forma natural, pois trata-se de uma língua de modalidade oral-auditiva incompatível com a diferença surda.

Por outro lado, o aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa é um direito dos surdos e isso, prioritariamente, ocorre nas escolas, pois há a necessidade de uma instrução formal. Quadros (1997) discorre acerca das três formas de aquisição/aprendizagem de uma L2, sendo elas: a) aquisição simultânea da L1 e da L2; b) aquisição espontânea da L2 de forma não simultânea e c) aprendizagem da L2 de forma sistemática. Sendo assim, a terceira forma é a que mais se adequa à realidade dos surdos, pois as duas primeiras não são viáveis de serem aplicadas, em razão da condição física dos surdos e da impossibilidade de adquirir naturalmente uma língua oral.

Além da peculiaridade dos surdos em relação à aprendizagem da segunda língua, os dados também mostram que seis dos dez alunos iniciaram a aprendizagem da LP após os nove anos de idade. Esses dados são muito preocupantes, porque apontam a discrepância entre surdos e ouvintes no que diz respeito ao acesso e permanência nas escolas, ou seja, em condições adequadas para usufruir das mesmas oportunidades que todos os alunos, especialmente, do seu direito ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Isso nos mostra que o ensino da Língua Portuguesa para surdos não acontece de forma igualitária, pois não há equidade entre surdos e ouvintes quando nos referimos ao desenvolvimento da linguagem, por várias razões: (a) para os ouvintes, a Língua Portuguesa é a língua materna e todos, em condições adequadas, a adquirem naturalmente; (b) os alunos ouvintes possuem conhecimento prévio da LP; (c) as escolas estão preparadas para receber sujeitos ouvintes; (d) as metodologias são voltadas para o ensino de uma L1 e (e) haverá sempre professores e interlocutores da primeira língua no ambiente escolar. Enquanto isso, os surdos: (a) adquirem – quando possível – uma língua da modalidade visual/espacial; (b) vão à escola aprender a escrita de uma segunda língua e segunda modalidade; (c) não encontram interlocutores proficientes na sua primeira língua; (d) podem ter atrasos no aprendizado da segunda língua, em virtude dos contextos de aprendizagem e (e) em muitos casos, não há metodologias adequadas para o ensino de segunda língua para surdos.

As respostas dos participantes nos mostram o quanto o encaminhamento da família pode influenciar no desenvolvimento linguístico dos surdos, especialmente, na aquisição da língua de sinais e, conseqüentemente, no aprendizado da segunda língua. Nesse sentido, a

próxima seção abordará os diferentes contextos de ensino e aprendizagem (bilíngue – inclusivo) e o impacto no desenvolvimento dos surdos.

### 5.1.1.2 Contextos e ensino e aprendizagem

Na seção anterior, abordamos aspectos relacionados ao desenvolvimento da primeira e segunda língua dos surdos, inclusive os contextos de aquisição e aprendizagem dessas línguas. A partir de agora, as discussões voltam-se para a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa em sua trajetória escolar. Na literatura acerca da educação de surdos, encontramos várias reflexões sobre qual a melhor escola para os surdos – inclusiva ou bilíngue – e quais as implicações desses contextos de aprendizagem para o desenvolvimento desses sujeitos. Witkoski (2012) afirma que estudos realizados por pesquisadores (SÁ, 2002; PERLIN e MIRANDA, 2011 e VILHALVA, 2012 apud WITKOSKI, 2012) já avaliaram as implicações da educação inclusiva e encontraram resultados desastrosos para a formação dos surdos.

Os alunos participantes desta pesquisa expuseram a insatisfação com relação à inclusão, realidade vivenciada por eles nas escolas anteriores. Esses sujeitos representam um pequeno recorte da comunidade surda do nosso país, dos jovens surdos que vivem as recentes conquistas nos últimos anos no que se refere à educação dos surdos. Apesar de todos os alunos participantes da pesquisa terem passado pelas escolas inclusivas, eles estão tendo a oportunidade de cursar um ensino médio bilíngue. No entanto, é nesse novo contexto escolar que os resultados da educação acumulada até este momento são percebidos, são nas interações em sala de aula, diretamente em língua de sinais, que as fragilidades aparecem e essas adversidades não estão relacionadas somente à Língua Portuguesa como segunda língua, mas também ao conhecimento de mundo e às construções de conceitos.

Da mesma forma que esses alunos representam os surdos que ainda estão no meio desse processo de mudanças, eles estão incluídos em um grupo único, de alunos que estão tendo a oportunidade de construir uma nova educação de surdos, pautada em uma política da diferença linguística e cultural. Nesse sentido, é possível perceber por meio dos depoimentos dos alunos que a Língua Brasileira de Sinais exerce um papel crucial em sala de aula, uma vez que todos os participantes ratificaram a importância do ensino de Língua Portuguesa ter como ponto

de partida a Língua Brasileira de Sinais, conforme os excertos das entrevistas:

P1: Na escola, a professora ouvinte explicava e tinha o intérprete junto. [...] Mas, tudo isso me atrapalhava, **eu sentia falta da professora ensinar diretamente em Libras**, pois com o intérprete atrapalhava e eu não entendia.

[...] Na minha opinião, **é melhor que o professor dê a aula diretamente em Libras**, pois é mais claro.

[...] **Aqui é melhor, eu tenho mais interesse porque a aula é direto em Libras**. A professora explica com muita clareza e eu entendo. Na outra escola era muito confuso, pois tinha o professor e o intérprete em sala de aula.

P2: Sim, percebo. Por exemplo, se eu pergunto o significado de alguma palavra, a professora me responde, explica e eu consigo compreender. Na outra escola, eu não conseguia entender. É muito diferente. **Aqui é muito bom, porque a aula é diretamente em Libras e a sala é formada somente por surdos**.

P3: Até o 9º ano, eu sempre estudei em escola inclusiva junto com ouvintes. Tinha intérprete em sala de aula, mas atrapalhava. Eu não entendia nada, parece que eu aprendia pouco e perdia informação. Mas, eu sempre tentava me esforçar. Então, eu conheci o IFSC Palhoça Bilíngue e fiz a minha matrícula para estudar. Comecei a estudar aqui, em 2014, e percebi que era diferente porque as salas de surdos e ouvintes eram separadas. Eu fiquei admirada. Logo, comecei a me desenvolver muito porque com ouvinte atrapalhava muito. **Na sala de surdos, a aula é direto em Libras e eu entendo muito melhor, assim consigo aprender**. É muito melhor aqui.

P4: Em sala inclusiva é mais difícil, atrapalha e é difícil olhar para o intérprete e professor. **Quando o professor dá aula direto em Libras é mais fácil, melhor para aprender Língua Portuguesa**.

P5: Aqui no IFSC Bilíngue, o ensino parece ser mais claro e tem uma base. Na outra escola, não tinha essa base. Parecia que o ensino era direto. Aqui, a professora explica tudo mais detalhado, os significados das palavras e depois a gente faz as atividades. Lá, a professora só dava textos e atividades para responder. [...] **Aqui a aula é direto em Libras e é melhor**, porque lá a professora falava muito rápido e tinha o intérprete, só que eu não entendia nada.

P6: É muito diferente. O IFSC é ótimo. Na outra escola, nós tínhamos um professor de Língua Portuguesa que não sabia Libras, mas havia um intérprete em sala de aula. Entretanto, eu não percebia que a professora tinha um conhecimento da cultura surda e que lutava por nossos direitos. Os surdos sofriam muito e não conseguíamos entender nada das aulas de LP. Quando eu me mudei para o IFSC, percebi que era mais interessante e calmo porque **a professora daqui conhece também a cultura surda e sabe Libras**. Eu fico até emocionado, é muito bom.

P7: Eu estudava em uma escola inclusiva e tinha intérprete. **Minha professora de LP não sabia Libras**, só alguns sinais. **Faltava língua de sinais**.

P8: Aqui estou aprendendo muito melhor. Eu percebo que tenho mais acesso às informações e consigo me comunicar melhor. Além disso, as aulas são diretamente em Libras e estudar em uma turma de surdos é mais interessante. Quando eu tinha aulas com o professor ouvinte que não sabia Libras, parecia que não adiantava nada e eu não aprendia nada. **Se a aula é diretamente em Libras é muito melhor**.

P9: **É muito diferente porque a aula é diretamente em Libras e assim é muito mais agradável aprender**. Os surdos ficam atentos e não tem nada que atrapalhe. Dessa forma, eu entendo claramente as explicações da professora. É muito melhor.

P10: A partir da minha experiência nas outras escolas, eu percebo que inclusão é ruim, **prefiro estudar em salas separadas de ouvintes e surdos**. Acho melhor separar. Eu estudei em salas somente de surdos e salas inclusivas (ouvintes e surdos), na qual eu tinha o intérprete em sala de aula.

A defesa por uma educação bilíngue pautada na diferença surda é o desejo de todos os participantes da pesquisa, principalmente, por terem vivenciado uma outra realidade por muitos anos. Para Witkoski (2012, p.37), “a hipocrisia do discurso da inclusão cai por terra diante da barreira imposta especialmente pela diferença linguística”, isso porque os surdos não compartilham da mesma experiência de percepção e apreensão de mundo (experiência visual) que os ouvintes (WITKOSKI, 2012). Assim, o uso da Língua Brasileira de Sinais proporciona aos surdos um certo conforto linguístico que é capaz de romper, inclusive, com as barreiras quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa. Mesmo assim, é:

Importante destacar que os surdos, ao afirmar que querem ter como língua de instrução a Língua de Sinais, não estão recusando a aprendizagem da Língua Portuguesa. Esta defesa da Libras como língua de instrução é decorrente do fato desta ser a estratégia que corresponde às suas singularidades, possibilitando-os, por meio desta, realizarem-se como seres pensantes. E, como fator benéfico, apontam inclusive o quanto esta contribui para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Desta forma, não é a importância da segunda língua que se questiona, mas sim a aprendizagem mecânica desta que não os habilita a serem leitores críticos (WITKOSKI, 2012, p.97).

Na verdade, o que se pretende com a defesa do uso da Libras no espaço escolar é garantir os direitos linguísticos dos surdos e, a partir disso, a oportunidade de uma educação pautada nas especificidades da comunidade surda. No entanto, para a língua de sinais estar presente nas salas de aula é necessário a presença de profissionais bilíngues (surdos ou ouvintes) capacitados para atuarem nesses contextos. Na entrevista, os participantes destacaram a importância do professor de Língua Portuguesa como segunda língua, em contrapartida, criticaram os profissionais que desconhecem a língua de sinais e a cultura surda: “*Na*

*escola inclusiva, o professor tratava surdo igual ao ouvinte, eu falava que não podia, que precisava ter metodologia diferente para os surdos, mas não adiantava. O professor não sabia Libras (P4).* Quadros (1997) discute sobre o papel do professor no aprendizado da segunda língua:

A intervenção direta do professor pode auxiliar no reconhecimento de alguns tópicos que não são identificadas imediatamente na conversação ordinária, mas que possibilitam ao aluno a “conscientização das propriedades formais da língua e a interferência no significado da língua (QUADROS, 1997, p.89).

A posição de Quadros (1997) corrobora os posicionamentos dos participantes da pesquisa, pois evidencia a necessidade de uma comunicação efetiva entre aluno e professor para proporcionar o aprendizado da segunda língua. Em muitos casos, os intérpretes assumiam esse papel e, dessa forma, causavam confusão no processo pedagógico, conforme relatos:

P1: [...] Na outra escola era muito confuso, pois tinha o professor e o intérprete em sala de aula.  
P2: O professor explicava, entregava os livros e eu não entendia nada. Então, o intérprete me ajudava e ensinava, enquanto o professor de LP oralizava para o grupo de ouvintes.

Nesse sentido, vale destacar que não cabe ao intérprete a adequação da metodologia para o ensino de Língua Portuguesa a surdos, uma vez que a presença desse profissional tem como objetivo proporcionar ao aluno surdo o acesso às informações, quando o professor não dominar a língua de sinais (SILVA, 2008). Logo, o fato desse profissional estar em sala de aula não isenta a responsabilidade do professor em pensar em práticas pedagógicas que contemplem a especificidade dos alunos surdos, principalmente, no que se refere ao ensino de uma segunda língua.

Para os participantes, o contexto bilíngue oportuniza melhores condições de aprendizado da Língua Portuguesa e torna mais acessível a apropriação da escrita, pois se tem o entendimento que se trata de um ensino de segunda língua. O trecho abaixo mostra a percepção dos alunos em relação à realidade vivenciada em sala de aula:

P5: Aqui no IFSC Bilíngue, o ensino parece ser mais claro e tem uma base. Na outra escola, não tinha essa base. Parecia que o ensino era direto. Aqui, a professora explica tudo mais detalhado, os significados das palavras e depois a gente faz as atividades. Lá, a professora só dava textos e atividades para responder.

O excerto apresentado revela a visão do aluno quanto às aulas de Língua Portuguesa e destaca que o ensino no contexto bilíngue “*é mais claro e tem uma base*”. O ponto de vista do surdo evidencia o papel do professor e das metodologias para o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, especialmente por contrastar com as experiências vividas no outro ambiente escolar. A “*base*” que o aluno menciona durante a entrevista parece estar relacionada à forma como aula é conduzida no novo contexto que tem por base a primeira língua do aluno surdo. Em contrapartida, o fato de não haver “*base*” no outro contexto citado para os alunos, reflete as práticas adotadas nas maiorias das escolas, nas quais os surdos são inseridos em salas repletas de alunos ouvintes e as aulas são preparadas considerando uma única língua, a Língua Portuguesa. Assim, parece que a falta de “*base*” mencionada pelo aluno está relacionada à inexistência de uma metodologia para o ensino de segunda língua e à ausência da Língua Brasileira de Sinais, o que consequentemente acarreta um acumulado de informações sem sentido e sem o “*embasamento*” necessário para o aprendizado de uma L2.

Por esses motivos, o contexto escolar é visto como um fator crucial para o desenvolvimento das crianças surdas. Cummins (2007) afirma que os programas bilíngues/biculturais usam a língua de sinais para o ensino da segunda língua e domínio do conteúdo e, principalmente, para formar sujeitos capazes de pensar criticamente sobre diferentes questões. Nesse sentido, a língua de sinais – primeira língua dos surdos – é a forma de comunicação e constituição desses indivíduos e assume na perspectiva bilíngue o papel central na educação. Por isso:

Defende-se que as escolas regulares seriam espaços interessantes de convívio entre surdos e ouvintes se houvesse grande reestruturação no ambiente e das pessoas nele inseridas. Seria preciso, por exemplo, que a Libras fosse utilizada como língua de interação entre alunos-alunos, que alunos-professores e alunos-funcionários da escola, seja na

sala de aula, seja fora dela (no pátio, no refeitório e outros). Mas, não somos ingênuos para acreditar que num modelo bilíngue imposto por ouvintes, a Libras seja a primeira língua. Como é possível pensar que a Libras terá espaço privilegiado e será a primeira língua dos surdos, numa escola onde o professor é ouvinte e não sabe Libras? É evidente que o surdo está condenando a se ajustar a um modelo fadado ao fracasso. (VASCONCELOS *et al.*, 2016, p.99).

Diante dessa realidade vivenciada, os participantes encontraram na instituição bilíngue uma nova proposta de educação e de relação com as duas línguas – Língua Portuguesa e Libras. O ambiente linguístico favorece o entendimento dos surdos quanto ao seu lugar no processo de ensino e aprendizagem e assegura a condição de aprendiz de uma segunda língua. Talvez, seja essa a maior contribuição da oferta de uma educação bilíngue para surdos, a de proporcionar a esses indivíduos a sua constituição como sujeito pautada na diferença linguística e cultural. Conforme Moura (2015), a escola deve ser o espaço onde, por meio de uma língua comum, as crianças surdas possam construir conceitos científicos em sua primeira língua, pois é através dela que elas ampliam o seu conhecimento de mundo.

Dessa forma, propicia-se uma forma de olhar a sociedade pelo viés de uma comunidade que se configura como uma minoria linguística e que tem assegurado seus direitos, inclusive, o de aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, tendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua. Assim, no momento em que a comunidade surda compreende que o aprendizado da LP como segunda língua é um direito e não uma obrigação, podemos começar a vislumbrar uma nova luta pela formação de profissionais capacitados a atuarem com esse público específico, ou seja, os surdos não precisarão ser reféns de um ensino que atua prioritariamente para a maioria ouvinte.

### **5.1.1.3 Motivação e atitude linguística**

Os dados obtidos por meio das entrevistas e da avaliação nos permitem lançar um olhar atento para a motivação no processo de ensino e aprendizagem e afirmar que esse fator exerce um papel importantíssimo no aprendizado de uma segunda língua. Os pesquisadores (GARDER,

2004; GARDNER e LAMBERT, 1975; DÖRNYEI, 2001; KRASHEN, 1981) que investigaram a relação entre os fatores afetivos e o aprendizado de uma segunda língua já haviam mostrado as implicações do aspecto motivacional nesse processo e, inclusive, indicaram quais os outros fatores estariam intrinsecamente relacionados ao caráter influenciador da motivação. No caso dos surdos, a partir das entrevistas, pode-se afirmar que a motivação – intrínseca ou extrínseca – é a soma de outras questões que estão implícitas no processo de ensino e aprendizagem e também nas experiências familiares.

No arcabouço teórico discutiu-se o fator atitude linguística e a forma como a atitude está diretamente ligada à motivação. De acordo com Lambert e Lambert (1975, p.124), quanto mais merecedor de confiança e atraente a pessoa que influencia, maior a probabilidade de que sua mensagem seja aceita e possa influenciar as atitudes já existentes. No caso dos alunos surdos, a confiança em sala de aula foi estabelecida a partir da interação e do vínculo criado através do uso da Libras como língua de instrução. Quando o professor reconhece a língua de sinais como primeira língua, ele compreende a singularidade linguística do surdo e faz com que ele altere também a sua forma de se relacionar com a Língua Portuguesa, pois as línguas começam a ocupar o mesmo espaço no aprendizado da L2. Nos trechos abaixo, é possível ver que a maioria dos participantes afirma gostar de Língua Portuguesa, todavia, passaram a ter essa posição em relação à segunda língua em virtude da mudança do contexto de ensino e aprendizagem:

Pesquisadora: Você gosta de Língua Portuguesa?

P1: Gosto, sim. **No passado, eu não gostava. Agora, eu gosto.**

P2: Sim, eu gosto. **Antes, eu não gostava. Agora, eu gosto sim.**

P3: Eu amo Língua Portuguesa.

P4: Sim, eu gosto.

P5: Gosto sim. Quero aprofundar cada vez meus conhecimentos, conhecer novas palavras. Eu sei o básico, quero algo mais difícil.

P6: **Eu gosto muito de Língua Portuguesa, mas na outra escola eu não gostava, era ruim.** Quando eu me mudei para cá, eu comecei a ter mais interesse e me acostumar com o aprendizado dessa segunda língua.

P9: **Sim, eu gosto. Então, antes eu não gostava de LP, achava muito difícil de compreender.** Na

minha outra escola, eu não entendia nada que a professora de Língua Portuguesa explicava. Quando eu cheguei aqui, eu vi que era mais gostoso aprender, parecia ser algo mais leve e eu comecei a gostar de LP. Estou conseguindo aprender e isso é muito bom.

A mudança de posicionamento em relação à língua acontece em virtude do novo contexto e da língua utilizada no ensino da segunda língua. Encontramos aqui, claramente, o discurso de muitos surdos em relação à Língua Portuguesa, que dizem “não gostar” da língua e que resistiram ao aprendizado não somente por terem dificuldades, mas, também, por perceberem que as aulas que frequentaram por muitos anos não foram pensadas para surdos e sim para ouvintes.

Nas entrevistas, os alunos destacam a importância da Língua Portuguesa para o futuro e demonstram que enxergam na segunda língua uma possibilidade a mais de comunicação, uma forma de ascensão e uma oportunidade de estar inserido em um mundo letrado, em uma sociedade onde as relações são permeadas pela escrita.

P1: Sim. Eu tenho muita vontade. Eu quero aprender a me comunicar, escrever. Quero poder ir a uma loja de roupas, por exemplo, e escrever em um papel. Eu quero aprender Língua Portuguesa sim.

P2: Sim, eu quero aprender para me comunicar melhor com os ouvintes. Às vezes, eu preciso escrever e se eu não souber as palavras? Como eu faço? Preciso aprender cada vez mais.

P3: Sim, eu quero escrever igual a ouvinte. Eu não quero ter problemas para me comunicar, quero que as pessoas ouvintes me compreendam. Por isso, eu quero treinar e escrever muito bem. Por exemplo, preciso saber me comunicar para ir ao supermercado e se tiver dúvidas, conseguir escrever e mostrar para algum ouvinte. Quero que ele entenda o que eu estou querendo falar.

P5: Eu quero aprender mais, porque no futuro penso em fazer um concurso e preciso me dedicar

para o aprendizado desde já. Também quero aprender para me comunicar com os ouvintes.

P6: Sim, porque é importante e muito bom para o meu futuro. Eu não sei tudo da LP, preciso aprender cada vez mais, buscar aprofundar meus conhecimentos nessa segunda língua.

P9: Principalmente para se comunicar, conversar com meu pai, minha família, meus amigos. Por isso, é importante aprender cada vez mais

P10: Eu quero aprender LP, pois um dia meus pais podem falecer e como eu fico? Se os pais estão vivos, eles até podem nos ajudar, mas como vai ser quando eles não estiverem mais aqui? Por exemplo, preciso saber o nome das ruas, o endereço da minha casa, entre outras coisas. Por isso, eu quero aprender.

Karnopp (2015) também questionou a importância do aprendizado da Língua Portuguesa e encontrou respostas semelhantes aos dados identificados nesta pesquisa. Os participantes dos dois estudos reconhecem a relevância da segunda língua e destacam a necessidade de aprendê-la para fins práticos e para se comunicar com as pessoas ouvintes:

- Lógico que é importante, porque precisamos nos comunicar com outras pessoas;
- Sim, porque devo comunicar com os outros, qualquer lugar para comunicar o que eu quero. Pois aqui no Brasil é do português, então estou aqui e aceito a língua.
- Sim, importante aprender português precisa sociedade escrever comunicação pessoa;
- Sim, muito mais importante, para aprender muitas palavras (KARNOPP, 2015, p.160).

Além de admitirem que o aprendizado da Língua Portuguesa pode ser útil, especialmente para facilitar a comunicação com os ouvintes nos diferentes espaços, os participantes mostram as diferentes razões pelas quais buscam o aprendizado da segunda língua. No referencial teórico, apresentou-se os três componentes da atitude linguística –

cognoscitivo, afetivo e conativo – e quais as suas especificidades. Nos excertos acima, é possível identificar esses componentes: a) o componente afetivo: o valor simbólico da Língua Portuguesa, b) o componente cognoscitivo: diz respeito às expectativas sociais dos surdos em relação ao aprendizado da segunda língua, especialmente associadas ao prestígio que o conhecimento da Língua Portuguesa pode oportunizar, por ser a língua majoritária do nosso país e c) o componente conativo: se refere à mudança de posicionamento referente à língua, diante do contexto onde estão inseridos – inclusivo ou bilíngue – estão reagindo aos seus interlocutores e a mudança de conduta também faz parte da atitude linguística.

Além das questões relacionadas à atitude linguística, as “falas” dos sujeitos surdos também revelam a sua motivação acerca do aprendizado da segunda língua e mostram que há diferentes estímulos para aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Conforme discutido na fundamentação teórica da presente tese, a motivação pode ser classificada em instrumental e integrativa, sendo a primeira relacionada ao aprendizado de uma língua para fins específicos, muitas vezes associado à carreira e, a segunda diz respeito à busca por um aprendizado que vai além do conhecimento linguístico da segunda língua, mas que assegura uma maior integração com a outra comunidade linguística.

Além dos diferentes propósitos para o aprendizado da segunda língua, a motivação pode ser vista como extrínseca ou intrínseca. Em muitos momentos, os alunos mostram que o interesse pela busca do conhecimento da Língua Portuguesa é algo que parte deles, de uma visão construída por si próprios acerca da importância dessa segunda língua. No entanto, os pais expõem a relevância de tal aprendizado e incentivam os alunos surdos:

P1: Sim. Minha mãe é sempre muito preocupada com meu aprendizado. Ela briga quando eu troco a ordem das palavras, sempre me fala que eu preciso aprender a escrever corretamente. Minha mãe é muito brava e briga comigo quando não quero estudar.

P2: Sim. A minha mãe me dá uns livros enormes para eu ler, mas eu não entendo muito as palavras. Então, minha mãe fala que eu preciso estudar. Eu gosto de ver as imagens dos livros.

P2: Alguns amigos surdos me falam que é importante aprender LP para o meu futuro.

P3: Só a minha mãe e minha avó me orientam e falam da importância do aprendizado da Língua Portuguesa. Elas explicam que o aprendizado da LP é fundamental para o meu futuro.

P5: Sim. Minha família sempre manda eu estudar, mas eu tenho preguiça. Minha mãe manda eu estudar, pois ela sabe que é melhor para o meu futuro.

P8: Sim. Minha mãe me acompanha e me ajuda quando eu tenho dúvidas de algumas palavras. Ela sempre se preocupa com o meu aprendizado, quer que eu estude e possa me formar na faculdade.

As entrevistas evidenciam que o aprendizado da Língua Portuguesa também é uma preocupação da família, em muitos casos, por reconhecerem que a apropriação da escrita dessa língua pode trazer maior autonomia para os surdos, especialmente nos estudos. No entanto, parece que esse incentivo passa a fazer sentido no momento que os surdos se veem como aprendizes dessa segunda língua e percebem que a LP deixa de ser uma imposição. Assim, os surdos podem se sentir motivados a aprender a Língua Portuguesa a partir da influência externa, muitas vezes da família, professores e amigos (motivação extrínseca) ou por um desejo íntimo de buscar o conhecimento dessa língua para alcançar determinados objetivos (motivação intrínseca).

No quadro abaixo, apresenta-se uma síntese dos tipos de motivação – instrumental e integrativa – e os aspectos extrínsecos e intrínsecos dos participantes da pesquisa:

Quadro 18: Aspectos motivacionais

	<b>Intrínseco</b>	<b>Extrínseco</b>
<b>Integrativo</b>	Os surdos têm consciência da necessidade do aprendizado da Língua Portuguesa para conseguir comunicar-se com a família e amigos ouvintes.	Família e amigos dos surdos incentivam o aprendizado da Língua Portuguesa, pois reconhecem a segunda língua como primordial na comunicação entre surdos e ouvintes.
<b>Instrumental</b>	Os alunos surdos almejam o aprendizado	A família e os amigos estimulam o

	da Língua Portuguesa pois sabem da importância dessa segunda língua para o futuro profissional e acadêmico.	aprendizado tendo a vista o futuro profissional e acadêmico desses estudantes.
--	---	--

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

O quadro acima sintetiza as expectativas dos surdos em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa e evidencia que, de modo geral, os participantes se sentem motivados para aprender essa segunda língua. De acordo com a Teoria da Interdependência Linguística, a motivação é um dos fatores basilares para o sucesso na aprendizagem, pois quando as pessoas se identificam com a segunda língua, elas se sentem muito mais motivadas a aprendê-la. Por outro lado, quando a L2 é vista como uma ameaça é provável que se sintam desmotivadas (CUMMINS, 1983). À vista disso, é possível inferir que a negação ao aprendizado da Língua Portuguesa pelos participantes da pesquisa, nos primeiros anos escolares, pode estar relacionada à forma como o ensino dessa língua era conduzido nas outras escolas. Witksoski (2012, p. 44) reflete acerca disso e afirma que:

“[...] a falta de acesso às informações, a falta de trocas significativas dentro do espaço escolar, o permanente isolamento no qual o aluno surdo fica podem induzir à falta de motivação para frequentar a escola, um lugar que ocupa só na fachada” (WITKSOSKI, 2012, p.44).

Conforme defendido por Cummins (1983), a motivação dos aprendizes está estreitamente vinculada às atitudes linguísticas, ou seja, a forma como os sujeitos se identificam com a segunda língua pode motivá-los ou não. Dörnyei (1994) defende a relevância da situação de aprendizagem para a promoção da motivação, com destaque para três pontos: curso, professor e o grupo. Nos dados das entrevistas, esses aspectos surgiram para justificar a mudança de atitude linguística em relação à Língua Portuguesa e também o crescimento da motivação. Os participantes evidenciaram o papel do curso e um deles afirma que percebeu a diferença no ensino da Língua Portuguesa no novo contexto “[...] porque o ensino é bilíngue, de forma adequada para os surdos. Antes, não era assim (P4)”. Além disso, destacaram a importância do professor de Língua Portuguesa, especialmente quanto ao modo de se

relacionar com os alunos e ao conhecimento da língua de sinais e cultura surda:

P6: Quando eu me mudei para o IFSC, percebi que era mais interessante e calmo porque a professora daqui conhece também a cultura surda e sabe Libras. Eu fico até emocionado, é muito bom.

P7: Eu acho aqui melhor porque a professora sabe Libras, parece que ela tem mais autonomia e uma melhor relação com o aluno.

Para os surdos, o fato do professor de Língua Portuguesa saber a língua deles e conseguir interagir de forma direta fez com que eles enxergassem a segunda língua de outra maneira e desejassem aprendê-la cada vez mais. Além do professor, os alunos também destacaram a forma como a turma estava organizada e que isso os motivava a aprender, pois a classe formada somente por alunos surdos proporcionava uma melhor coesão com os objetivos da aprendizagem, pois todos compartilhavam da mesma língua, cultura, experiências e se viam como aprendizes de uma segunda língua:

P2: Aqui é muito bom, porque a aula é diretamente em Libras e a sala é formada somente por surdos.

P3: Comecei a estudar aqui em 2014 e percebi que era diferente porque as salas de surdos e ouvintes eram separadas. Eu fiquei admirada. Logo, comecei a me desenvolver muito porque com ouvinte atrapalhava muito. Na sala de surdos a aula é direto em Libras e eu entendo muito melhor, assim consigo aprender.

P4: Então, me mudei para cá e era só turma de surdos, consegui me desenvolver melhor e consigo aprender.

P6: As turmas são formadas somente por surdos. Eu estou conseguindo me desenvolver e não vou desistir de estudar aqui.

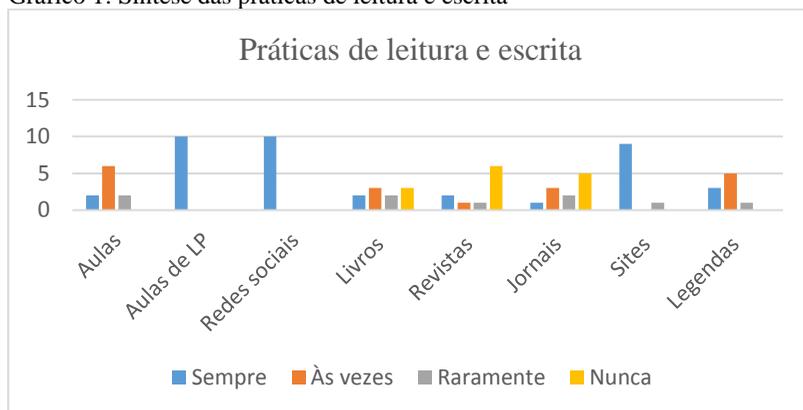
As ações dos alunos em relação à língua refletem a mudança das políticas linguísticas e dos papéis que a Libras e a Língua Portuguesa representam atualmente na busca pela constituição do bilinguismo na educação dos surdos. Por esse motivo, as crenças e opiniões dos aprendizes precisam ser consideradas, pois as atitudes linguísticas podem

impactar de forma positiva ou negativa, o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (BRECHT e ROBINSON, 1995). Além disso, tais posicionamentos podem colaborar para o rompimento de um pensamento monolíngue que muitos professores sustentam em relação ao ensino da segunda língua para surdos e promover a consciência que aprendizado da escrita é possível quando a língua de sinais se faz presente no contexto escolar.

### 3.1.1.4 *Input e interação com a segunda língua*

Na última parte da entrevista, buscou-se investigar quais as práticas de leitura e escrita dos surdos na segunda língua. De modo geral, o objetivo é compreender de que forma a Língua Portuguesa se faz presente no cotidiano dos surdos. Para isso, elencou-se os seguintes pontos: o uso da LP nas disciplinas e na própria aula de LP; nas redes sociais (*facebook*); livros, revistas; jornais; *sites* e legendas. Além disso, deixamos uma pergunta aberta para que os participantes pudessem mencionar outras práticas de leitura e escrita, mas eles não expuseram sua opinião. No gráfico abaixo, é possível visualizar de maneira resumida a resposta dos surdos:

Gráfico 1: Síntese das práticas de leitura e escrita



Fonte: Elaboração própria

Os resultados evidenciam que a exposição à segunda língua ocorre com mais frequência nas aulas de Língua Portuguesa, nas redes

sociais e no acesso às informações em *sites* variados. Esses dados ratificam a importância do contexto formal para o aprendizado da segunda língua, haja vista que ele é um dos poucos espaços de uso dessa língua. Muitos alunos declararam que nas aulas de LP, eles costumam fazer atividades, ter *feedback* da professora e ter um momento para se pensar no processo de apropriação da escrita.

P3: Nós lemos e escrevemos muito. A professora nos estimula muito.

P8: É diferente. Nós lemos e escrevemos mais durante as aulas de Língua Portuguesa. Nós aprendemos muito e sempre que tenho dúvidas, a professora nos ajuda e esclarece tudo.

P9: Escrevemos muito, mas eu acho bom. Nas outras disciplinas, eu não gosto muito de escrever porque tenho preguiça. No entanto, na disciplina de LP, eu gosto muito, é muito bom.

Em contrapartida, os alunos contam que nas outras disciplinas a relação com a Língua Portuguesa é diferente. De alguma forma, os depoimentos dos surdos sugerem que as práticas de leitura e escrita na segunda língua se dão predominantemente nas aulas de LP, sem considerar que esse aprendizado perpassa todo o processo escolar desses sujeitos.

P3: Sim, mas não costumo ler muito. Depende das aulas.

P5: Não muito. Os professores costumam explicar mais em Libras. Lemos e escrevemos pouco.

P8: Na verdade, as aulas são mais expositivas. Os professores explicam mais e nós escrevemos e lemos pouco.

P9: Bem pouco. As aulas são mais expositivas.

As declarações dos participantes são muito importantes, pois mostram que para muitos profissionais, as práticas de leitura e escrita, especificamente da segunda língua, são responsabilidade do professor de línguas. No entanto, quando se assume a perspectiva de uma educação bilíngue para surdos é preciso ter em mente o uso das duas línguas no espaço escolar. Sendo assim, não cabe somente ao professor de Língua Portuguesa oportunizar o acesso à segunda língua, pois os conhecimentos

de todas as disciplinas passam pela Língua Portuguesa escrita, pois as fontes de informação veiculadas circulam, na maioria dos casos, nessa língua, como os livros, material didático, pesquisa na internet, entre outros (LODI, 2014). Por esse motivo é que todas as disciplinas devem considerar a especificidade da Língua Portuguesa para os alunos surdos e pensar em aulas que contemplem também a apropriação da escrita e as práticas de leitura.

No caso dos participantes, a interação com a Língua Portuguesa, na modalidade escrita se faz mais presente nas redes sociais e mensagens de celular, o que é uma realidade dessa geração de jovens e não somente dos surdos. De modo geral, esse resultado não é visto como negativo, pois, é através das novas tecnologias que a LP se faz ainda mais presente no cotidiano dos alunos e é uma ferramenta valiosa para o aprendizado da segunda língua. No entanto, o que chama mais atenção é a falta das outras práticas de leitura, como os livros, revistas e jornais. Quadros (1997) discorre acerca do uso da linguagem autêntica e significativa e da necessidade que as crianças têm de saber a língua para usar “aqui e agora”, ou seja, inserido no contexto – situações familiares, conversações, fatos reais, discussões significativas e não o uso reduzido ao contexto abstrato. Partir das experiências de leitura e escrita trazidos por eles pode ser uma forma de explorar outras leituras, no desafio de proporcionar um *input linguístico*, na modalidade escrita, que possa desestabilizar os conhecimentos já construídos e possibilitar o avanço progressivo na aprendizagem da segunda língua.

Todos os participantes relataram usar constantemente as redes sociais, seja para se comunicar, ver as informações, fotos e outras atividades. Quando questionados sobre o uso das redes sociais, alguns participantes responderam:

P2: Sim. Eu gosto muito de usar o *facebook* e o *whatsapp* [...]

P4: Sim, muito. No *facebook* tem informações, assim como o *twitter*.

P6: Sim. Uso muito para conversar com meus amigos.

P7: Sim, eu uso. Gosto de conversar, ver as postagens no *facebook*.

P8: Sim, eu uso o *facebook* para conversar, ver imagens e fotos. Além disso, vejo as informações de coisas que acontecem diariamente.

P9: Sim. Eu uso o *facebook* e o *whatsapp*.

O interesse dos surdos pelas redes sociais pode estar relacionado ao uso das linguagens verbais e não verbais, além dos diferentes recursos que facilitam a comunicação desses sujeitos, como o uso de vídeos em Libras. Tais ferramentas, “aproximam os surdos das redes, proporcionando uma maior interação e expressão de ideias que normalmente teria mais dificuldade, se fossem usados recursos somente verbais” (VIANA e LIMA, 2016, p.15). Por esses motivos, as redes sociais parecem proporcionar mais autonomia aos sujeitos surdos no que se refere à comunicação. Nos excertos abaixo, é possível perceber a forma como são realizadas as escolhas linguísticas dos surdos nesses espaços:

P3: **Eu gosto de conversar com os surdos**, pois temos o mesmo jeito de escrever. No entanto, com **os ouvintes é mais difícil de se comunicar.**

P4: Sim, eu uso com a família e amigos. Algumas pessoas que me comunico são ouvintes. Na verdade, uso mais para falar com a família.

Pesquisadora: E os amigos surdos?

P4: **Às vezes, porque a comunicação por escrita com eles é mais difícil.** Por isso, uso mais com a família.

P5: Tanto faz. Converso com todos. **Quando a pessoa é ouvinte, eu escrevo em LP. Se é surdo, faço em Libras e uso a webcam.**

P6: Sim. Uso muito para conversar com meus amigos [...]. Eu sempre aviso que eu sou surdo e peço para eles entenderem **a minha escrita e a cultura surda.**

Esses trechos das entrevistas revelam diferentes posicionamentos dos alunos quanto ao uso da Língua Portuguesa nas redes sociais e mostram a relevância do interlocutor frente às atitudes dos alunos. De acordo com os participantes: a) a Língua Portuguesa é a língua utilizada para se comunicar com ouvintes, b) a Língua Brasileira de Sinais é a língua para se comunicar com os surdos; c) A Língua Portuguesa é a segunda língua dos surdos. Essas constatações mostram que os “os surdos fazem uso desta tecnologia não só objetivando a comunicação, mas também visualizando a sua língua e cultura (SCHALLENBERGER, 2010, p. 21). Isso indica que as defesas dos surdos por uma educação

bilíngue, onde as línguas ocupam o mesmo *status* linguístico, se reflete também nas redes sociais.

Embora a Língua Portuguesa seja usada com frequência nas redes sociais, os surdos se sentem inseguros quanto à escrita na segunda língua e costumam revelar as “inadequações de concordância, ausência de artigo, dentro outros aspectos morfossintáticos” (VIANA e LIMA, p.9, 2016). Durante as entrevistas, os alunos revelaram o incômodo vivenciado em alguns momentos no uso da LP e na interação com interlocutores ouvintes: “*Quando um ouvinte me manda mensagem, eu fico nervoso pois não consigo compreender muito bem e fico ansioso, pois erro as frases, troco a ordem das palavras*” (P6). Tais situações são vivenciadas diariamente pelos surdos, mas não os intimidam e sim os estimulam a aprender cada vez a Língua Portuguesa, a fim de usufruir de todos os benefícios que as novas formas de comunicação têm propiciado. Afinal:

Embora os surdos estejam cientes de que a língua de sinais se constitui sua língua natural e dela necessitam para comunicação entre seus pares, eles – os surdos – agora estão tomando consciência de que necessitam do português escrito, nas trocas com ouvintes e até com os próprios surdos (VIANA e LIMA, p. 2016).

Além do uso constante das redes sociais, os participantes declararam que utilizam os *sites* para obter as mais variadas informações e pesquisar as palavras desconhecidas por eles. Nesse sentido, pode-se dizer que atualmente esses espaços têm proporcionado uma maior proximidade com o “mundo ouvinte” e com as informações que circulam cotidianamente, de uma forma acessível e democrática.

Por outro lado, os resultados da pesquisa mostraram que o contato com a Língua Portuguesa está bastante restrito aos contextos explicitados acima, uma vez que todos os alunos declararam não realizar regularmente a leitura de livros, revistas e jornais. De acordo com a pesquisa de Silva (2016), a quantidade de leituras dos surdos participantes de sua pesquisa foi baixa, sendo que pouco mais da metade leu apenas um livro por ano e outros não leram nenhum livro. Neste estudo, alguns surdos afirmaram nunca ter lido livros, revistas ou jornais:

Pesquisadora: E revistas?

P1: Nunca li.

Pesquisadora: Jornais?

P1: Nunca li jornal. Nunca.

Pesquisadora: Gosta de ler livros?

P2: Não. Eu nunca li.

Pesquisadora: E revistas?

P2: Nunca li.

Pesquisadora: Costuma ler revistas?

P4: Nunca li.

Pesquisadora: E jornais?

P4: Nunca li.

Pesquisadora: Você já leu algum livro?

P10: Não, nunca li.

Pesquisadora: E revistas?

P10: Nunca li.

Pesquisadora: Jornais?

P10: Meu pai e minha mãe leem jornais, mas eu não gosto. Nunca li.

Além disso, justificam que o baixo interesse pela leitura de diferentes formas:

Pesquisadora: Você costuma ler livros?

P3: Não muito, porque eu tenho preguiça. **Eu sofri muito no passado e por isso nunca leio.**

Pesquisadora: E revistas?

P3: Sim, eu gosto. Hoje mesmo, estava lendo uma revista. Eu amo, principalmente revistas com temas de novela e informações variadas. Geralmente, a revista **traz fotos com textos**. Eu gosto muito mesmo

Pesquisadora: E revistas, você gosta?

P5: **Eu só gosto quando tem imagens.**

Pesquisadora: Você gosta de ler livros?

P7: Sim, eu gosto. **Sinto muito dificuldade porque não conheço várias palavras.**

Pesquisadora: E revistas?

P8: Eu não gosto. **Nem sempre tem imagens que me ajudam a entender, por isso, eu não gosto.**

Os surdos atribuem os desafios em relação à leitura à falta de imagens nos textos e ao desconhecimento do vocabulário da Língua Portuguesa. Eles alegam que os textos mais interessantes são àqueles que

possuem o suporte visual, pois em muitos momentos, a escrita é incompreensível e as imagens favorecem o entendimento das informações veiculadas. Isso mostra a necessidade de oportunizar o acesso aos diferentes tipos de textos e a abordagem de um ensino pautado na perspectiva de uma segunda língua desde as séries iniciais, sendo que “a leitura de livros e revistas deva ser feita com crianças desde a fase pré-escolar porque diverte, estimula e satisfaz a curiosidade da criança e não por causa de objetivos educacionais” (SVARTHOLM, 1998, p. 42).

Os participantes também manifestaram opiniões acerca do uso da legenda para acompanhar programas televisivos. A maioria afirma que é muito difícil acompanhar as legendas, pois desconhecem as palavras e não conseguem entender os textos. Eles preferem contar com o apoio da família ou buscar a compreensão através os recursos visuais, como os gestos, as expressões.

P1: Mais ou menos. Se é muito rápido, eu não entendo. Além disso, tem algumas palavras que eu não conheço.

P2: Sim, às vezes. Mas quando eu não conheço alguma palavra, pergunto para a minha mãe.

P3: Não. Eu tiro as legendas e prefiro observar os gestos e expressões. Não estou acostumada com as legendas.

P4: Às vezes. Eu tento acompanhar e quando eu não entendo ou não conheço a palavra, eu pergunto para a minha mãe.

P5: Mais ou menos. Eu vejo os filmes e se eu não consigo entender, então eu tento ler a legenda.

P6: Sim, sempre acompanho. Eu consigo entender.

P7: Mais ou menos. Às vezes, eu não conheço as palavras e fica muito difícil entender.

P8: Sim. Eu consigo compreender e uso bastante.

P9: Eu não gosto de legendas. Acompanho as falas e se eu não entendo, minha mãe me ajuda. É muito difícil acompanhar as legendas.

P10: Sim, mas eu não consigo acompanhar muito bem.

Os resultados indicam que a resistência dos surdos, em alguns momentos, à Língua Portuguesa está relacionada ao conhecimento do aprendiz acerca dessa segunda língua. Contudo, vale ressaltar que o acesso à LP se dá através da via escrita para os surdos e a escassez das práticas de leitura e escrita pode influenciar diretamente o

desenvolvimento do aprendizado da segunda língua. Em muitos casos, eles declararam desistir de ler um livro ou de acompanhar uma legenda pelo fato de não compreenderem as mensagens veiculadas. Segundo Piñar *et al* (2011), muitos fatores podem afetar a compreensão escrita dos leitores, especialmente o início da aquisição de primeira língua e o atraso que muitas vezes acontece, é capaz de levar a déficits no processamento da L1 e L2 (MAYBERRY, 2007) e inclusive ter até efeitos cognitivos.

Os dados analisados mostram a forma como a Língua Portuguesa se faz presente no cotidiano dos surdos. Tendo em vista que os textos são a única forma de *input* dessa língua, é preciso promover cada vez o contato desses sujeitos com a escrita da LP. De acordo com Pereira (2015, p.48):

[...] Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) enfatizam a importância dos textos como fonte importante de conhecimento e lembram que, quanto mais lê, maior é a amplitude do que se pode entender. Criticam os materiais de leitura de baixo nível apresentados aos alunos surdos, os quais contribuem em grande parte para as dificuldades de leitura que esses apresentam (PEREIRA, 2015, p.48).

Os surdos também reconhecem que a leitura é uma fonte primordial de acesso à Língua Portuguesa. Em um estudo realizado por Karnopp (2015, p.156), eles declaram que o ato de ler é fundamental “*porque receber as informações nos torna cultos, melhora o conhecimento e ajuda uma boa redação. Quando leio eu escrevo ainda melhor*” e “*dá inteligência*” (KARNOPP, 2015, p.156). Nesse sentido, os próprios aprendizes ratificam o papel da leitura para a apropriação da escrita e para a construção do conhecimento na segunda língua.

Portanto, é fundamental que os surdos sejam expostos a diferentes tipos de textos no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Wilbur (2000) encontrou evidências que as crianças surdas podem desenvolver a alfabetização da segunda língua a partir dos materiais impressos e de esquemas de codificação manuais ou visuais, a partir de uma abordagem bilíngue-bicultural para educação de surdos. Piñar *et al* (2011) refletem acerca do papel que o bilinguismo desempenha na vida desses sujeitos e afirmam que as habilidades na língua de sinais e na leitura estão relacionadas, uma vez que o conhecimento da primeira língua interage com o processamento da linguagem escrita.

## 5.2 QUESTIONÁRIO

Conforme exposto anteriormente, o questionário foi dividido em duas partes: a) Motivação e Atitudes em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua e b) Motivação e práticas em sala de aula. As perguntas da primeira parte foram elaboradas com base na Bateria de Testes sobre Motivação e Atitudes (AMTB – *Attitude/Motivation Test Battery*) de Gardner (2014) e a segunda etapa do questionário busca perceber quais as práticas em sala de aula motivam mais os alunos. Em todo o instrumento, os alunos tiveram cinco opções de resposta, sendo que as respostas negativas estavam associadas ao número um (1) e as positivas ao número cinco (5).

Esta fase da pesquisa pretende aprofundar as investigações acerca dos aspectos motivacionais e atitudinais em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa. Nas entrevistas, foi possível perceber o quanto esses fatores são determinantes para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua e estão diretamente relacionados ao contexto de ensino e aprendizagem.

### **5.2.1 Motivação e Atitudes em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa**

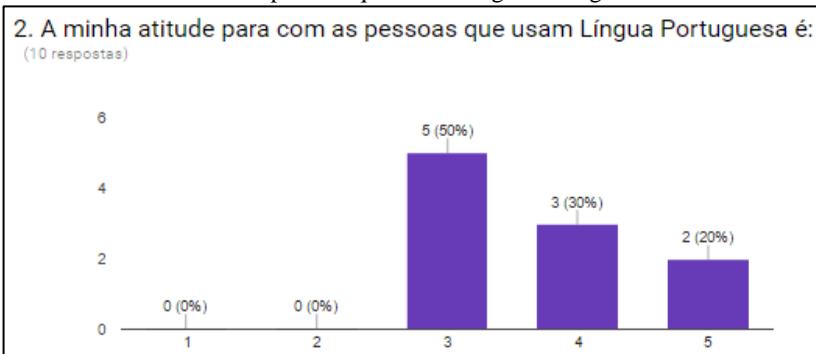
A primeira pergunta desta parte da pesquisa procura saber qual o grau de motivação dos participantes para aprender Língua Portuguesa a fim de se comunicar com as pessoas que usam essa língua. Nessa pergunta, as alternativas de resposta variam entre fraca (1) e forte (5) motivação, sendo que a maioria mostrou ter muita vontade de aprofundar os conhecimentos da LP para conseguir interagir com os usuários dessa língua. Nas entrevistas, essa posição ficou bastante evidente, sendo que os surdos relataram a necessidade aprender a segunda língua para se comunicarem com os colegas e com a família, uma vez que eles são a minoria linguística na maioria dos lares no Brasil. Apesar de reconhecerem a Libras como primeira língua, possuem a consciência que o conhecimento da modalidade escrita da segunda língua pode oportunizar a comunicação com aqueles que vivem à sua volta e também auxiliar nas atividades rotineiras.

Gráfico 2: Motivação para aprender Língua Portuguesa



A motivação expressa pelos participantes na primeira pergunta está diretamente atrelada à forma como eles se relacionam com as pessoas que usam a Língua Portuguesa como primeira língua, pois quando foram questionados sobre a atitude em relação essas pessoas, os participantes não apresentaram respostas negativas (1 – Desfavorável e 5 – Favorável). De modo geral, os alunos demonstram não possuir nenhuma resistência em relação aos falantes da LP como primeira língua, indo ao encontro do posicionamento de Cummins (1983), sobre a importância de se ter atitudes positivas com os usuários da segunda língua, pois isso pode proporcionar maior interesse aos aprendizes da segunda língua e identificação com ambas as culturas.

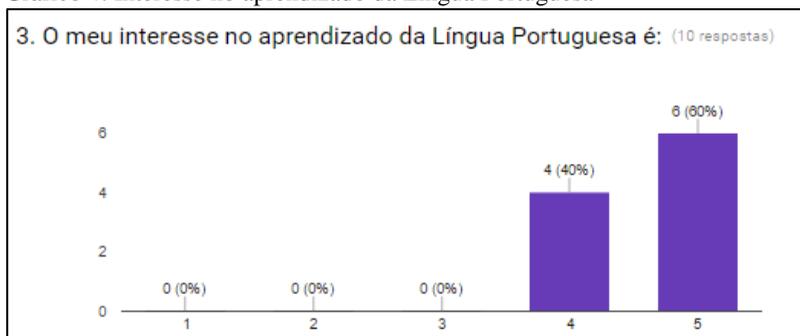
Gráfico 3: Atitude com as pessoas que usam Língua Portuguesa



O posicionamento dos participantes frente aos usuários da segunda língua representa as atitudes positivas dos surdos diante da

Língua Portuguesa e elas são movidas pelas experiências vivenciadas por tais sujeitos no ambiente familiar e escolar. As atitudes dos aprendizes estão diretamente relacionadas ao aspecto motivacional e ao interesse no aprendizado da segunda língua. Nesse sentido, a próxima pergunta corrobora com tal afirmação, pois mostra que os alunos demonstram um interesse muito alto (5) no aprendizado da segunda língua, tendo 60% das respostas esse elevado índice de aprovação.

Gráfico 4: Interesse no aprendizado da Língua Portuguesa



Os dados indicam que há por parte dos surdos muita vontade em aprofundar os conhecimentos na segunda língua e nenhum tipo de resistência ou desinteresse. Esse posicionamento mostra que a Língua Portuguesa está sendo vista de forma positiva, sem os estereótipos que circundaram a educação dos surdos durante muito tempo. O interesse em alcançar determinado objetivo é o que motiva os aprendizes de uma segunda língua e influencia as suas ações, inclusive na relação com o professor de Língua Portuguesa, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 5: Atitude em relação ao professor de Língua Portuguesa



As respostas variaram um pouco, mas a atitude positiva predominou entre os participantes, sendo que cinco deles têm atitude muito favorável (opção 5) com o professor de Língua Portuguesa. O papel do docente na promoção da motivação e no interesse dos alunos foi alvo de um estudo realizado na Suíça, o qual mostrou que os professores influenciam diretamente no aprendizado da segunda língua (RYDÉN, 2015).

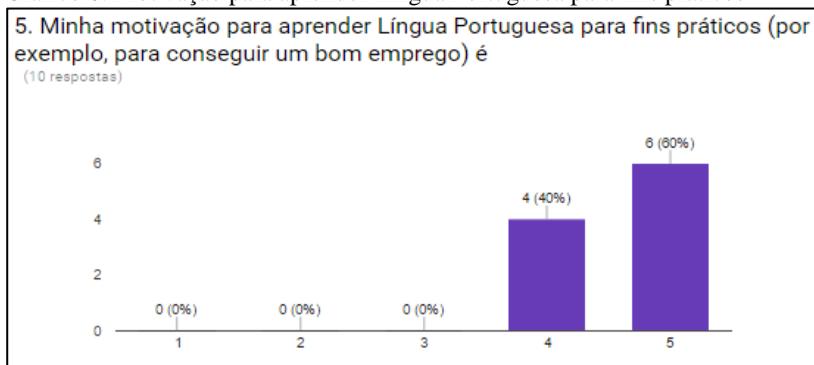
Nunan (1991) afirma que a interação entre professor e aluno é fundamental para uma prática metodológica sólida. Além do mais, o professor é responsável não somente pela organização da sala de aula, mas também pelo desenvolvimento linguístico dos alunos, pois em muitos casos, ele é a principal referência para esses indivíduos. Os surdos se enquadram nessa situação, pois, muitas vezes, encontram no contexto escolar e nos professores a única alternativa de interação com a língua de sinais e a segunda língua.

Pode-se afirmar que a atitude positiva dos alunos em relação ao professor de Língua Portuguesa está estreitamente relacionada ao fato desse profissional ser usuário da Língua Brasileira de Sinais. Eles não escondem a satisfação de ter uma interação direta com o professor, sem a intermediação do intérprete, o que acaba afetando a forma como eles enxergam o professor de LP. Quando isso não acontece, há um distanciamento entre professor e aluno e, conseqüentemente, uma negação daquele que deveria ser, em quaisquer circunstâncias, o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Como sabemos, as pessoas buscam o aprendizado de uma segunda língua por diferentes motivos, entre eles, para fins práticos. Os participantes surdos reconhecem que aprender a Língua Portuguesa é

fundamental para conquistar alguns objetivos, como conseguir um bom emprego, cursar uma faculdade, conseguir se comunicar com os ouvintes. Entre as opções de resposta, 60% demonstrou que possui forte (5) motivação para aprender a segunda língua para fins práticos, enquanto nenhum escolheu a alternativa que indicava fraca motivação (1).

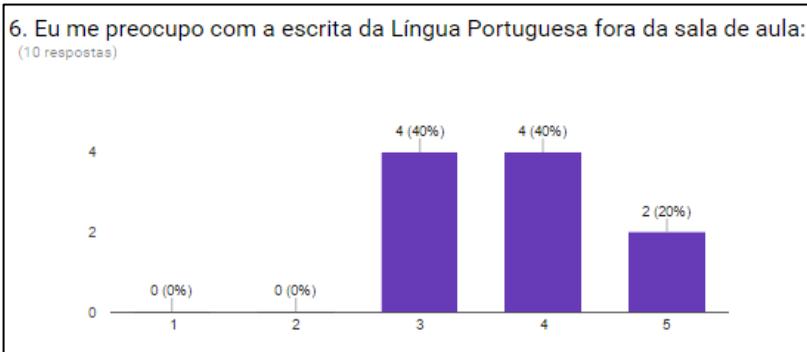
Gráfico 6: Motivação para aprender Língua Portuguesa para fins práticos



Rydén (2015) encontrou em sua pesquisa, dados semelhantes quanto às razões que motivam os alunos surdos a aprenderem uma língua na modalidade escrita. Segundo o autor, eles buscam o aprendizado do inglês escrito para estudar, trabalhar no exterior, conseguir comunicar-se nas viagens ao redor do mundo e compreender as informações.

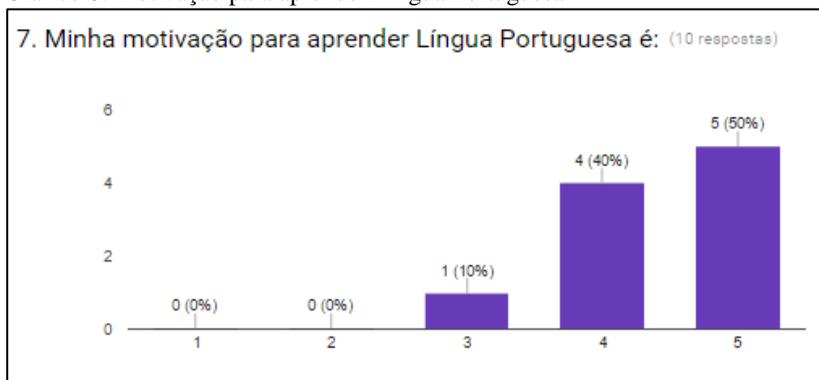
Essa afirmativa demonstra que o aprendizado da Língua Portuguesa ultrapassa a sala de aula, assim como a preocupação com a escrita dessa língua. A partir das respostas dos alunos na próxima pergunta, constata-se que surdos usam a segunda língua em diversos espaços, além da instituição escolar, e o cuidado com a escrita adequada também se faz presente nesses outros contextos. Como vimos na questão anterior, os participantes pretendem conhecer profundamente a Língua Portuguesa para se comunicar da melhor maneira com as pessoas que desconhecem a língua de sinais. Nesse sentido, o desejo de ser entendido desperta a apreensão dos surdos e a busca constante por produções que sejam compreensíveis. O gráfico abaixo demonstra que todos os alunos se preocupam com a escrita da Língua Portuguesa fora do contexto escolar (1: pouco – 5: muito):

Gráfico 7: Sentimento em relação à escrita da Língua Portuguesa fora da sala de aula



Apesar de apresentarem opiniões diferentes, percebe-se que há preocupação dos participantes quanto ao registro da segunda língua. As entrevistas complementam essa resposta, visto que os alunos não esconderam que desejam aprender cada vez mais LP para conseguir se comunicar com os ouvintes, pois sentem dificuldades para se expressar e entender textos mais complexos. Pode-se inferir, partindo também da entrevista, que esse temor com a escrita está mais relacionado aos aspectos estruturais da língua, como o uso inadequado de verbos e ordem das palavras, o que acaba ocasionando certo constrangimento na comunicação cotidiana. Todavia, a preocupação dos alunos não impede que eles se sintam motivados para aprender a segunda língua, muito pelo contrário, já que metade dos participantes apontou a opção muito alta (5) quanto à motivação para aprender Língua Portuguesa.

Gráfico 8: Motivação para aprender Língua Portuguesa



A motivação é determinada pela expectativa, interesse e atitude dos aprendizes com a língua alvo e seus usuários. Logo, os resultados vistos até este momento justificam o elevado grau de motivação dos surdos para aprender a Língua Portuguesa, tendo em vista a atitude positiva perante a segunda língua e seus usuários, o desejo de aprofundar os conhecimentos inerentes à LP e a preocupação com a apropriação da escrita. Apesar dos desafios enfrentados no aprendizado da escrita, os participantes demonstram um posicionamento favorável à segunda língua em vários aspectos, o que impacta significativamente na sua motivação.

Embora demonstrem sensatez quanto à forma de lidar com a segunda língua, seus usuários e outras questões inerentes a esse aprendizado, os surdos mostram que a preocupação com o registro escrito também se faz presente durante as aulas de Língua Portuguesa. Anteriormente, os participantes mostraram que esse receio também é comum fora do ambiente escolar, mas que nas aulas voltadas para o ensino da segunda língua, essa preocupação fica mais evidente.

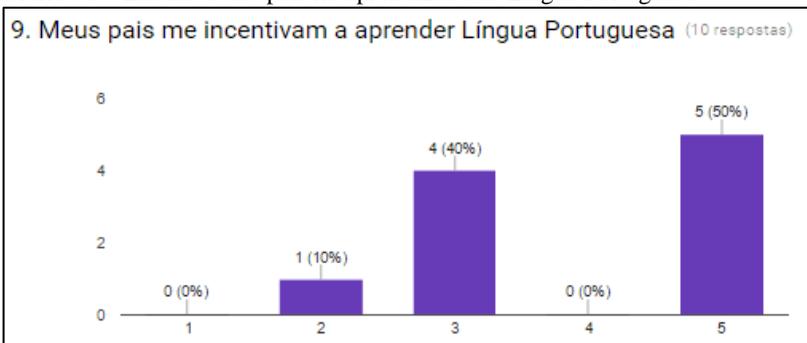
Dos dez participantes da pesquisa, pelo menos oito demonstraram se sentirem preocupados com a apropriação da escrita nas aulas da Língua Portuguesa (1. Pouco – 5. Muito).

Gráfico 9: Relação com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa



Há dois tipos de motivação imbricados no processo de aprendizagem da segunda língua por surdos. Em muitos momentos, o desejo pela apropriação da Língua Portuguesa é algo que parte dos alunos (motivação intrínseca) e em outras ocasiões, percebe-se a influência de diversas pessoas na promoção da motivação dos participantes. Nesses casos, as famílias exercem um papel fundamental, pois as suas atitudes podem corroborar com o pensamento dos surdos em relação ao aprendizado da LP. Nas alternativas abaixo, os alunos poderiam variar entre (1) pouco incentivo da família e (5) muito incentivo.

Gráfico 10: Incentivo dos pais no aprendizado da Língua Portuguesa



A forma como a família lida com o aprendizado da Língua Portuguesa pode influenciar diretamente na motivação desses aprendizes. A única pessoa que mostrou ter pouco incentivo dos pais foi a participante surda filha de pais surdos. No momento da entrevista, ela havia relatado

a dificuldade dos pais com a Língua Portuguesa, o que talvez esteja relacionado ao fato de os pais terem vivenciado um outro momento histórico na educação de surdos e outras experiências linguísticas em relação ao aprendizado da segunda língua, tendo em vista que por muito tempo, o ensino da Língua Portuguesa partia como uma imposição dos ouvintes, dentro de uma perspectiva de bilinguismo dominante.

Conforme discutido na parte teórica desta tese, as atitudes linguísticas que são construídas por meio das relações familiares são mais resistentes às mudanças e elas podem refletir no fator motivação. No caso da aluna surda filha de pais surdos é possível ver atitudes positivas em relação à língua, especialmente porque a língua de sinais começou a ocupar o mesmo espaço na sala de aula. No entanto, é visível que a família ainda tem certa resistência quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa.

Por outro lado, os outros participantes, todos filhos de pais ouvintes, mostraram que possuem incentivo da família para aprendizado da Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo que tal estímulo é positivo para os aprendizes, percebe-se que por trás dessa preocupação, ainda perdura a ideia de que os surdos precisam aprender a Língua Portuguesa para estarem inseridos em uma sociedade onde as relações são estabelecidas predominantemente por essa língua majoritária. Nas entrevistas, os participantes relataram que os pais se sentiam aflitos com os erros cometidos por eles e, por isso, incentivavam o aprendizado da segunda língua. A participação dos pais é essencial para o desenvolvimento das crianças surdas, ainda mais em relação ao desafio que é aprender a Língua Portuguesa. No entanto, é preciso ter em mente que a segunda língua só poderá ser consolidada se a criança tiver acesso à língua de sinais para desenvolver a aquisição da linguagem.

## 5.2.2. Motivação e práticas em sala de aula

Nesta parte da pesquisa, buscamos compreender o que tem motivado os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Os dados coletados através da entrevista e da primeira parte do questionário indicam que os participantes estão motivados para o aprendizado dessa segunda e, em muitos casos, atribuem essa vontade de aprender Língua Portuguesa ao novo contexto de ensino e aprendizagem onde estão inseridos e, sobretudo, pelo fato de a língua de sinais ser a língua de instrução nesse processo.

Nesse sentido, as perguntas desta etapa do questionário almejam perceber quais as atividades e práticas em sala podem ser mais interessantes do ponto de vista dos alunos surdos. Em suma, os participantes da pesquisa demonstraram que grande parte das atividades desperta a motivação desses sujeitos, sendo que em nenhum momento os alunos afirmaram que alguma atividade não os motivava. O gráfico abaixo mostra uma síntese de todas as respostas<sup>32</sup> dos surdos e nos permite visualizar que o índice de motivação, de modo geral, é muito alto.

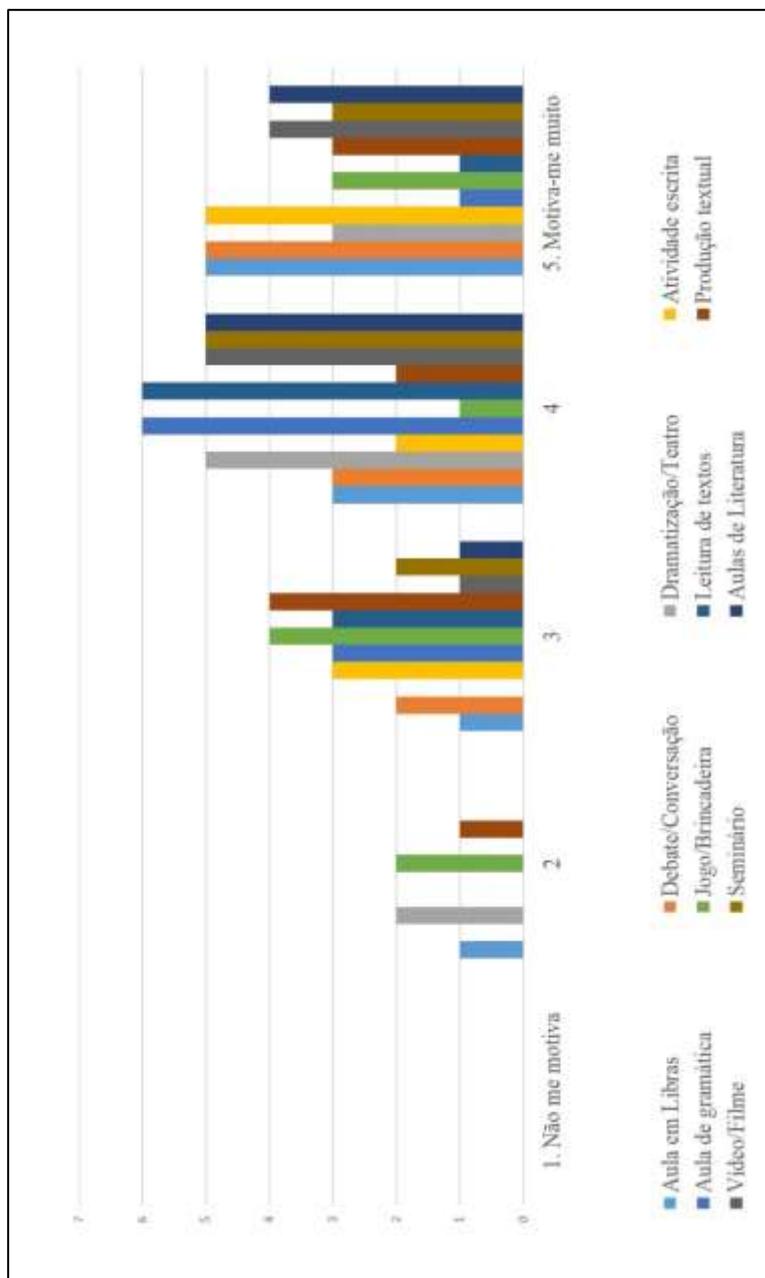
Gráfico 11: Motivação e práticas nas aulas de Língua Portuguesa



No gráfico abaixo, podemos visualizar a motivação do aluno de acordo com a atividade e práticas em sala de aula:

Gráfico 12: Síntese das práticas em sala de aula

<sup>32</sup> Os resultados individuais de cada pergunta estão em anexo.



Os resultados desta parte do questionário evidenciam o discurso apresentado pelos alunos em suas entrevistas, no qual grande parte defendeu o uso da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, os dados indicam que além de se sentirem motivados com as aulas diretamente em Libras, as atividades de produção escrita e leitura da segunda língua também os interessam. Isso nos mostra que há uma relação intrínseca entre esses três aspectos – leitura, escrita e língua de sinais – no aprendizado da segunda língua, pois é por meio da Libras que os surdos atribuem sentido ao que e leem “[...] deixando de ser meros codificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (PEREIRA, 2015, p.47).

De modo geral, todas as atividades fomentam a motivação pelo aprendizado da segunda língua e isso acontece porque a língua de sinais é a base para todas as práticas em sala de aula, tornando-as significativas para os alunos. Pereira (2015, p.48) destaca a relação dos textos e da língua de sinais para os sujeitos surdos:

Segundo Svartholm (1997), os textos, por si só, não comunicam nada para o aluno surdo. Não há pistas no contexto imediato a partir das quais ela possa levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto. A única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los por meio da língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua (PEREIRA, 2015, p.48).

Por isso, é fundamental que a Língua Brasileira de Sinais seja a língua compartilhada por alunos e professor de segunda língua no contexto escolar, pois através da aquisição da língua de sinais, o sujeito surdo garante as condições básicas para o seu desenvolvimento e aprendizado da segunda língua e por meio do uso dela como língua de instrução, assegura-se o acesso às informações em uma modalidade compatível com a especificidade dos surdos.

Aulas de Literatura e Gramática foram vistas positivamente pelos participantes surdos, talvez pelo fato de proporcionar a eles um maior entendimento dos princípios básicos da segunda língua, muitas vezes através da análise contrastiva com a primeira língua. As aulas de Literatura proporcionam aos surdos uma maior aproximação com as questões culturais e históricas que envolvem a Língua Portuguesa,

permitindo que eles se reconheçam como pertencentes também às memórias circundantes dessa língua e relacionem às marcas da cultura surda. Por outro lado, as atividades de gramática instigam o aprendizado dos surdos, pois vão ao encontro das maiores dificuldades relatadas por eles quanto aos aspectos sintáticos – ordem das palavras, concordância verbal e nominal – e morfológicos da Língua Portuguesa e, desse modo, o ensino da gramática é visto como essencial para o aprendizado da segunda língua.

Hocevar *et al* (2015) menciona as estratégias e atividades que devem ser realizadas através da interação em língua de sinais no ensino de uma segunda língua para surdos, sendo elas: a) estratégias de interação: explorar os modos de expressão dos surdos e colaborar com a construção de significados; b) atividades: experiência diretas, exploração de jogos de aprendizagem, jogos dramáticos, diálogos em língua de sinais; c) atividades de leitura: com o intuito de conhecer as funções da leitura e a leitura de distintos tipos de textos e d) atividades de escrita: conhecer os usos e funções da escrita como objeto social. Os autores afirmam que esses recursos podem ser aplicados para favorecer a aprendizagem da leitura e escrita da segunda língua para surdos (HOCEVAR *et al*, 2015).

As estratégias citadas por Hocevar *et al* (2015) vão ao encontro das atividades que despertam o interesse dos aprendizes surdos e os motivam a buscar a apropriação da escrita, como por exemplo as atividades que envolvem debate, conversação, leitura, entre outros. É fundamental promover estratégias que contribuam para o desenvolvimento da escrita e considerem as especificidades desses indivíduos.

### 5.3 AVALIAÇÃO

Os dados analisados até este momento revelam o quanto o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua está relacionado aos aspectos linguísticos, culturais, afetivos e políticos da educação de surdos. Nas entrevistas, os participantes mostraram a insatisfação com a experiência vivenciada nas escolas inclusivas, onde as aulas eram preparadas para a maioria ouvinte. Todos os relatos ratificaram o quão desmotivador foi o ensino da modalidade escrita da segunda língua durante toda a trajetória escolar e reconheceram a importância da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução em todo o processo de ensino e aprendizagem.

As entrevistas nos mostram as implicações positivas do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, assim como o questionário complementa as informações acerca do aspecto motivacional no aprendizado desses sujeitos. Todavia, fez-se necessário ver de que forma a nova realidade vivenciada pelos participantes no ensino médio bilíngue pode impactar diretamente os aprendizes surdos.

Nesse sentido, o terceiro instrumento de coleta de dados é a avaliação, aplicada em dois momentos da pesquisa; primeiramente, em junho de 2015 e, posteriormente, em março de 2017<sup>33</sup>. Os quatro primeiros participantes estavam estudando há um ano na instituição e os outros surdos estudavam há um semestre. A avaliação aplicada foi a mesma nos dois momentos, sendo que não houve nenhum *feedback* aos alunos acerca do desempenho na atividade. Na segunda fase, a pesquisadora mostrou, individualmente, algumas avaliações aos alunos e discutiu os resultados obtidos nos dois momentos.

A primeira parte da avaliação consistia na análise sintática da Língua Portuguesa com julgamento relativo à concordância nominal, verbal e ordem das palavras. Inicialmente, os alunos julgaram 20 frases como gramaticais e agramaticais e; em seguida, tinham que corrigir 10 frases que não estavam de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa. É importante ressaltar que foi realizada uma explicação prévia com a resolução de questões similares àquelas presentes na avaliação. Essa etapa foi fundamental para esclarecer as dúvidas dos alunos e explicar que os desvios nas frases poderiam estar relacionados à

---

<sup>33</sup>Dois alunos participantes não estudam mais na instituição (por motivos particulares) desde 2016/2. No entanto, fizeram questão de realizar a segunda avaliação da pesquisa.

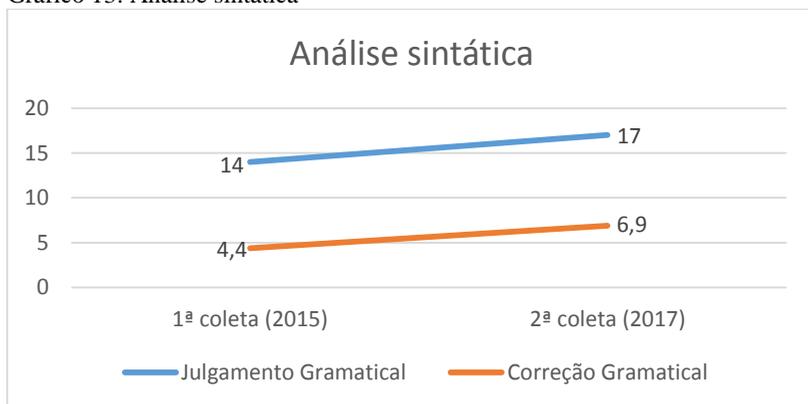
concordância nominal e verbal das frases, como também à ordem das palavras. Os exemplos utilizados foram as seguintes frases:

- (1) A professora explicaram a frase.
- (2) Carro eu comprei um.

Em um primeiro momento, os alunos fizeram o julgamento gramatical das frases. Após a opinião dos alunos, explicou-se que a frase (1) estava organizada corretamente, mas que havia um desvio quanto à concordância verbal. Por fim, mostrou-se como ficaria a frase: (1) A professora explicou a frase. Na segunda oração, a ordem das palavras não estava de acordo com o padrão da Língua Portuguesa, que tem como ordem básica sujeito-verbo-objeto (SVO). Sendo assim, a frase foi reescrita da forma adequada: (2) Eu comprei um carro.

Depois da primeira etapa e os esclarecimentos acerca das questões de avaliação sintática, os participantes começaram a realizar a atividade. De modo geral, todos os surdos tiveram um melhor desempenho na segunda coleta da pesquisa. A média de acertos na primeira e segunda avaliação foi respectivamente: a) Julgamento Gramatical (20 questões): 14 acertos (2015) e 17 acertos (2017) e b) Correção Gramatical (10 questões): 4,4 acertos (2015) e 6,9 acertos (2017). No gráfico abaixo, pode-se perceber essa progressão.

Gráfico 13: Análise sintática



Fonte: Elaboração própria

Em síntese, identifica-se um aumento significativo na média de acertos dos alunos. No entanto, se observamos os resultados individuais

é possível verificar as discrepâncias individuais quanto à avaliação sintática, mesmo com o desempenho positivo da segunda coleta. Na parte da triangulação de dados, exploraremos esses dados juntamente com as informações concebidas através das entrevistas e dos questionários, pois eles nos auxiliam a compreender as especificidades de cada participante de forma atrelada a outros fatores. Agora, faremos apenas uma análise do ponto de vista linguístico, sem considerar as experiências de cada indivíduo. No quadro abaixo, é possível visualizar os acertos de cada aluno no julgamento gramatical (JG) e conhecimento gramatical (CG).

Quadro 19: Síntese dos resultados da etapa de análise sintática

<b>Participante s</b>	<b>1ª coleta: análise sintática JG (20) CG (10)</b>	<b>2ª coleta: análise sintática JG (20) CG (10)</b>
P1	JG - 16 CG - 6	JG - 18 CG - 9
P2	JG - 12 CG - 1	JG - 17 CG - 3
P3	JG - 19 CG - 5	JG - 19 CG - 7
P4	JG - 19 CG - 6	JG - 19 CG - 9
P5	JG - 15 CG - 8	JG - 20 CG - 9
P6	JG - 13 CG - 3	JG - 16 CG - 5
P7	JG - 11 CG - 4	JG - 15 CG - 7
P8	JG - 12 CG - 3	JG - 16 CG - 8
P9	JG - 13 CG - 4	JG - 15 CG - 6
P10	JG - 10 CG - 4	JG - 15 CG - 6

Fonte: Elaboração própria

A avaliação de consciência sintática é uma oportunidade de os surdos refletirem acerca da diferença entre a primeira língua (Língua Brasileira de Sinais) e a segunda língua (Língua Portuguesa), através de uma análise metalinguística. De acordo com Barrera e Maluf (2003), a

consciência metalinguística envolve diferentes tipos de habilidades, inclusive, o julgamento da coerência semântica e sintática de enunciados. Rego (1993) discorre acerca da consciência sintática dos aprendizes de uma língua e afirma que aqueles que são mais sensíveis à organização sintática-semântica das sentenças conseguem compreender melhor a escrita e desenvolver melhores habilidades de leitura (TUNMER, NESDALE, WRIGHT, 1987 apud REGO, 1993).

Nesse sentido, a habilidade de refletir acerca da estrutura gramatical das sentenças pode favorecer os alunos surdos no aprendizado da Língua Portuguesa, explorando as possíveis combinações entre as palavras na produção de enunciados. Os surdos acessam a Língua Portuguesa pela escrita, e, por isso, é fundamental oportunizar atividades que considerem tal especificidade e estimulem as práticas de leitura desses sujeitos. Através das duas avaliações realizadas, foi possível identificar as tentativas de organização frasal dos surdos e ver como a Língua Brasileira de Sinais está diretamente relacionada à escrita do surdo, sendo fundamental para o ato de pensar acerca da estrutura da Língua Portuguesa. No quadro abaixo, podemos visualizar algumas ocorrências da avaliação que demonstram o desenvolvimento dos surdos na correção gramatical dos enunciados:

Quadro 20: Exemplos das produções dos participantes da atividade de correção gramatical

Participantes	Enunciado	1ª etapa	2ª etapa
P1	Sua blusa está sujo.	Sua está blusa sujo.	Sua blusa está suja.
P2	Lápis aponte eu.	Eu lápis aponte.	Eu aponte o lápis.
P2	Suco o bebi eu.	Eu suco o bebi.	Eu bebi o suco.
P6	Suco o bebi eu.	Eu suco o bebi.	Eu bebi o suco.
P6	Guardou o brinquedo ela.	Guardou o brinquedo ela.	Ela guardou o brinquedo.
P7	Lápis aponte eu.	Eu lápis aponte.	Eu aponte o lápis.
P8	Desenhei uma eu casa.	Eu casa uma desenhei.	Eu desenhei uma casa.
P9	Desenhei uma eu casa.	Eu uma casa desenhei.	Eu desenhei uma casa.

Fonte: Elaboração própria

Os enunciados selecionados expõem o crescimento das habilidades dos surdos quanto à organização das sentenças, mostrando que em um primeiro momento, as produções desses sujeitos estavam mais aproximadas da estrutura da primeira língua. Brochado (2003), em sua

tese de doutorado, analisou a produção escrita dos sujeitos surdos e encontrou resultados que evidenciaram que a apropriação da escrita da Língua Portuguesa é um processo contínuo, composto por etapas que “sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita” (BROCHADO, 2003, p. 307). As fases de aprendizagem mencionadas por Brochado constituem os diferentes estágios de interlíngua<sup>34</sup>, onde o aprendiz recorre a “estratégias de transferências da língua materna, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferências de instrução” (BROCHADO, 2003, p.308). A pesquisadora ainda ressalta que esse processo depende diretamente de fatores internos e externos contextuais.

Nesse sentido, os enunciados produzidos pelos alunos na correção gramatical mostram os diferentes tipos de transferência na tentativa de chegar à apropriação da escrita da segunda língua (LP). Na referida atividade, os alunos partiram de frases prontas para realizar a adequação necessária, onde na primeira aplicação da avaliação é constante a elaboração de enunciados com o “emprego de estruturas linguísticas da Língua Brasileira de Sinais e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo” (BROCHADO, 2003, p. 308). Em um dos casos apresentados, é possível ver essa evolução nas duas avaliações, onde em um primeiro momento o participante (9) faz uma correção importante e organiza a sentença utilizando o determinante + o nome: Eu *uma casa* desenhei. Na segunda avaliação, o mesmo participante organiza a frase em uma estrutura mais comum da Língua Portuguesa: Eu desenhei uma casa.

Uma outra parte da avaliação tinha como objetivo verificar a compreensão leitora dos alunos. Para tal, foi escolhido um trecho de uma reportagem publicada pela revista Superinteressante e que traz uma temática bastante discutida atualmente (E se água potável acabar?)<sup>35</sup>. As perguntas elaboradas buscaram avaliar as estratégias mentais dos surdos na sua interação com o texto, a partir dos quatro aspectos analisados no PISA: a) localização e recuperação de informações: seleção da informação solicitada; b) integração e interpretação: compreensão mais completa do que leram; c) reflexão e análise: envolve a posição do leitor a partir do texto lido e suas experiências e d) complexidade: mobilização dos três aspectos indicados sem uma ordem lógica (BRASIL, 2012).

---

<sup>34</sup> Os estágios de interlíngua foram descritos no Capítulo III desta tese.

<sup>35</sup> O texto mencionado está disponível no capítulo IV desta tese.

Abaixo, segue o quadro com as perguntas, opções de resposta e objetivo de cada questão:

Quadro 21: Questões da atividade de compreensão leitora e seus objetivos

Perguntas	Objetivo
1. De acordo com o texto, a água pode acabar em: <i>a) 2015</i> <b><i>b) 2050</i></b> <i>c) 2000</i> <i>d) 2030</i>	Localização e recuperação de informações.
2. De acordo com o texto, em 2017, as pessoas poderão tomar banho sempre que quiserem: <i>a) Verdadeiro</i> <i>b) Falso</i>	Integração e interpretação
3. O que pode acontecer se uma pessoa ultrapassar o consumo de 55 litros? <i>a) A pessoa será presa.</i> <b><i>b) O abastecimento será interrompido.</i></b> <i>c) A pessoa pagará uma multa.</i> <i>d) A água vai acabar no mundo.</i>	Localização e recuperação de informações
4) De acordo com o texto, se a água acabar, faltará: <i>a) Água e carne.</i> <b><i>b) Carne, arroz, feijão, soja, milho e outros grãos.</i></b> <i>c) Somente carne.</i> <i>d) Feijão, soja, milho e outros grãos.</i>	Localização e recuperação de informações Integração e interpretação
5) Para produzir 1 kg de carne, gastam-se: <i>a) 40 mil litros de água</i> <b><i>b) 43 mil litros de água</i></b> <i>c) 55 mil litros de água</i> <i>d) 50 mil litros de água</i>	Localização e recuperação de informações

Fonte: Elaboração própria

Em geral, as perguntas tinham como objetivo a localização e recuperação das informações. No entanto, em algumas questões que tinham esse propósito era necessário compreender amplamente o texto, a fim de identificar os dados importantes para as respostas. No quadro abaixo, é possível ver o número de acertos dos dez alunos nas cinco perguntas apresentadas anteriormente.

Tabela 1: Síntese do número de acertos dos participantes na atividade de compreensão leitora

Perguntas	1ª etapa - número de acertos	2ª etapa – número de acertos
1.	10	10
2.	4	9
3.	7	9
4.	6	6
5.	5	8

Conforme os dados apresentados, a primeira pergunta foi respondida corretamente nas duas coletas realizadas, enquanto as outras questões tiveram resultados distintos. É interessante destacar que no primeiro questionamento os alunos tinham que localizar a principal informação da reportagem, a qual estava explícita logo no início no texto. Por outro lado, a segunda pergunta exigia um entendimento maior dos alunos, pelo fato de trazer uma informação equivocada. Em razão disso, na primeira avaliação, houve um grande número de erros na questão mencionada, o que não se repetiu na segunda etapa da coleta de dados. A quarta pergunta demonstrou a dificuldade dos alunos em localizar informações que não estão tão perceptíveis e que exigem a integração com outros aspectos textuais.

Esses resultados vão ao encontro das proposições de Silva (2016), cujos dados evidenciaram que todos os participantes (grupo bilíngue e não bilíngue<sup>36</sup>) tiveram dificuldades para acessar, localizar informações e compreender o sentido geral do texto. Além disso, a autora percebeu que os surdos prestavam mais atenção aos processos de identificação, conforme as respostas dadas por eles (SILVA, 2016). Tal afirmação corrobora com os resultados desta pesquisa, pois quando havia envolvimento de atividades de identificação, percebia-se nos alunos a busca pela forma, isto é, eles reconheciam os termos utilizados na própria pergunta para encontrar as respostas corretas no texto. Nesse sentido, é

---

<sup>36</sup> Grupo não bilíngue: alunos surdos que estudam em contextos onde a língua de sinais não é a primeira língua.

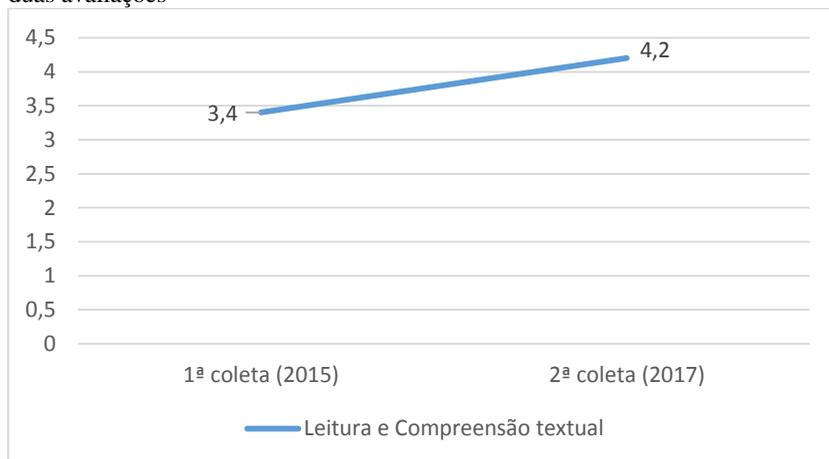
Grupo bilíngue: alunos surdos que estudam em contextos onde a língua de sinais é a língua de instrução.

que Silva (2016) levanta uma contestação relevante quanto ao ensino de leitura e o desempenho dos alunos na avaliação da compreensão leitora. Para a autora:

[...] é preciso pensar, também, na abordagem de ensino de leitura a que os participantes tiveram acesso: mais focada no nível literal, provavelmente, não promovendo tanto os níveis interpretativo e crítico de leitura, tanto no Grupo Bilíngue quanto no Grupo Não Bilíngue. Isso parece demonstrar que a abordagem de ensino ser bilíngue não é suficiente. A abordagem de ensino da segunda língua (especialmente a abordagem de ensino da leitura) é tão importante quanto ela (SILVA, 2016, p.214).

Na primeira avaliação realizada com os participantes, os alunos mostram que a leitura estava mais focada no sentido literal, na decodificação das palavras, e isso pode ser consequência dos anos de ensino de Língua Portuguesa, nos quais as aulas não tinham a abordagem de ensino de segunda língua. Em contrapartida, as questões que exigiam compreensão das informações como um todo, foram respondidas com êxito na segunda avaliação aplicada. Além disso, de modo geral, os participantes surdos tiveram progresso na etapa de leitura e compreensão textual, como pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 14: Média dos resultados da etapa de leitura e compreensão textual nas duas avaliações



Apesar da evolução na segunda coleta de dados, os resultados individuais mostram as discrepâncias entre os surdos e o progresso particular de cada participante da pesquisa. O desempenho de cada aluno surdo pode ser observado a seguir:

Tabela 2: Síntese dos resultados da atividade de compreensão leitora

Participantes	Leitura e Compreensão Textual (5 questões)	Leitura e Compreensão Textual (5 questões)
P1	2	5
P2	5	5
P3	5	5
P4	3	4
P5	4	4
P6	1	1
P7	3	5
P8	3	4
P9	5	5
P10	3	4

Nunan (1991) discorre acerca dos desafios envolvidos no processo de leitura e destaca que a compreensão ou não de um texto depende de muitas variáveis, como a estrutura das frases, o vocabulário, os novos conceitos e informações introduzidas no texto. No caso dos surdos, o tempo de exposição à língua e a apropriação de novos conhecimentos referentes à Língua Portuguesa pode ter contribuído para a melhora na atividade de leitura e compreensão textual.

A última parte da avaliação consistia na produção textual a partir de uma tirinha. Conforme mencionado anteriormente, escolheu-se esse gênero pelo fato da visualidade estar presente na formação dos surdos no curso, inclusive, por estudarem no primeiro semestre as características das histórias em quadrinhos e tirinhas. Na aplicação das avaliações, percebeu-se que os alunos não tiveram dificuldades para compreender a tirinha, até mesmo, o humor por trás desse gênero textual. Entretanto, os

alunos foram breves ao registrar o que tinham compreendido. Mesmo assim, a pequena amostra dos textos dos participantes traz dados que exemplificam o desenvolvimento dos alunos surdos quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua no contexto bilíngue.

Os textos dos alunos apresentam características concernentes às produções dos surdos que estão em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Segundo Brochado (2003), os aprendizes surdos passam por estágios no desenvolvimento da escrita e cada uma dessas etapas apresenta características peculiares. Nos registros dos alunos, é possível perceber a presença de elementos especificados pela autora em cada estágio da interlíngua. No quadro abaixo, apresenta-se as produções dos alunos nas duas avaliações e a respectiva análise da escrita desses sujeitos:

Quadro 22: Análise das produções textuais dos participantes

Participante	1ª produção textual	2ª produção textual
P1	Cascão grito agarrou. Cascão agarrou espera. Cascão ver, cebolinha ajuda guarda-chuva.	Cascão gritou socorro. O Cascão acontece Cabrum. O Cebolinha ver, ajuda guarda-chuva. O Cascão obrigado!
	Os primeiros enunciados das duas avaliações mostram a diferença no registro escrito, sendo que na segunda avaliação a participante faz uso adequado da flexão verbal e apresenta uma organização sintática mais próxima da língua alvo. As outras frases, mesmo com inadequações quando às flexões verbais, mostram que a escrita possui características inerentes à LP e ao estágio interlíngua II.	
P2	Ele socorro quero me ajuda, mas medo chove como pensar. Galho ele chegou ajuda ele obrigado.	Cascão muito socorro, mas viu céu vai chuva, me ajuda guarda-chuva amigo Cebolinha ajuda ele.
	A primeira produção revela que o participante se encontra em uma fase inicial do aprendizado da segunda língua, utilizando “frases e palavras justapostas confusas e que não resultam em efeito de sentido comunicativo” (BROCHADO, 2003, p.309). Além disso, é possível ver outras marcas específicas do estágio de interlíngua II, como o uso de verbos no infinitivo e também flexionados. Na segunda avaliação, o texto é mais compreensível, do ponto de vista semântico e há de verbos flexionados com mais consistência e conjunção (mas) de forma	

	adequada. Tais produções evidenciam que o aprendiz está desenvolvendo a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua e testando seus conhecimentos nessa segunda língua.	
P3	Esse menino gritou chamar pessoas socorro conseguir ajudar.	Cascão muito gritou “Socorro Socorro”. Cebolinha chega só guarda-chuva dar. Estranho. Mas o Cascão ficando lugar mesmo.
	No primeiro enunciado, identifica-se o uso predominante de palavras de conteúdo verbos e substantivos; emprego de verbos no infinitivo e ao mesmo tempo o uso de verbo flexionado. Na segunda produção, o emprego dos verbos flexionados ocorre com mais frequência. Além disso, é possível compreender a escrita do aprendiz, mesmo com inadequações do ponto de vista sintático. Além dos substantivos e verbos, verifica-se o uso de outras palavras (muito, só, mas, o).	
P4	O menino gritou mais alto que socorro! Céu ouvir, começou chuva e outro menino dar guarda-chuva, ele falou obrigado.	Cascão caiu, quando ele está socorro mas começa nublado, vai chover e Cebolinha ajudar o Cascão mas só dar guarda-chuva.
	Nas duas avaliações, pode-se perceber que o texto apresenta características próprias da Língua Portuguesa, como a ordem das palavras, o uso dos artigos de forma adequada, a flexão verbal e as tentativas do uso de palavras funcionais. A elaboração de sentenças mais complexas é uma característica da segunda avaliação, com o uso de conjunções coordenativas de adição (e) e subordinativa temporal (quando).	
P5	O menino não gosta de chuva, por causa chamar socorro, outro menino dar guarda-chuva.	Ele chama socorro porque vai chover, outro amigo dar guarda-chuva.
	As duas produções de P5 mostram que há o emprego das categorias funcionais de forma apropriada, flexão verbal com maior adequação e predomínio de estruturas frasais SVO (sujeito – verbo – objeto). De modo geral, o texto apresenta características da Língua Portuguesa e poucos aspectos da estrutura da Língua Brasileira de Sinais.	
P6	Ei mulher é chama ele vamos esses guarda-chuva.	O homem ajuda fazer ele a pedir gritar porque quase caiu. Depois obrigado.

	<p>O primeiro enunciado está organizado de forma desconexa, isto é, o participante insere muitos elementos da Língua Portuguesa (substantivos, pronomes, verbos de ligação) em uma sintaxe inconsistente. As flexões verbais e nominais também estão inadequadas. Quanto ao conteúdo, introduz personagens que não estavam presentes na tirinha. Na segunda produção, há uma maior predominância da estrutura SVO e flexões verbais com mais consistência. Além disso, identifica-se o uso de categorias funcionais (porque, depois).</p>	
P7	<p>O menino gritou o que é chuva com água, ele encontrou levar com a mão o menino. Obrigado.</p>	<p>O homem gritou. Ajudar me. Muito obrigado.</p>
	<p>A primeira produção, embora pareça ser mais extensa, não demonstra coesão e coerência. Na segunda avaliação, as frases são sintéticas e apesar da pouca informação quanto ao que ocorreu na tirinha, pode-se ver uma melhor organização sintática.</p>	
P8	<p>Ele caiu no morro de galho, ele socorro, socorro. Ele to medo no raio. Ele ajudou amigo dar guarda-chuva.</p>	<p>Porque ele está medo. Ele pedir socorro. Ele é meu melhor amigo, ele me salvamos a vida!</p>
	<p>Na primeira avaliação, as estruturas das orações são típicas da Língua Portuguesa. No entanto, o uso indiscriminado das unidades lexicais prejudicou o entendimento do texto. Na segunda oração, percebe-se o emprego predominante da ordem SVO, o uso adequado dos verbos de ligação (é, está) e também do pronome oblíquo (me). Em contrapartida, as flexões verbais tiveram algumas inadequações.</p>	
P9	<p>O menino jogando precisa nos guarda-chuva.</p>	<p>O menino chamando outras pessoas pela ajuda me salva. Para o menino outro menino da ajudando com ele que ele deu guarda-chuva. Ele falou obrigado.</p>
	<p>Na primeira oração, o uso adequado do artigo definido acompanhando o substantivo mostra características inerentes à interlíngua II. Todavia, nesse estágio é comum a inserção de muitos elementos da Língua Portuguesa sem uma ordem definida, conforme o enunciado acima. Na segunda produção, persiste a confusão na organização da sentença, mas pode-se observar o uso de categorias funcionais, mesmo que de forma inadequada. Também há uma frase completamente apropriada à estrutura da Língua Portuguesa.</p>	

P10	Menino guarda-chuva ajuda.	Menino pedir ajuda Cebolinha.
As duas produções apresentam informações escassas quanto ao tema da pequena narrativa. No entanto, a segunda oração está mais próxima da estrutura da Língua Portuguesa, apesar da ausência de termos essenciais da língua alvo, como o uso dos artigos e conectivos. Também não é realizada a flexão verbal adequada.		

De modo geral, é possível afirmar que os alunos surdos estão avançando em direção à apropriação da escrita da segunda língua. Apesar de cada participante apresentar singularidades em seu desenvolvimento, todos os alunos tiveram um progresso satisfatório na Língua Portuguesa. De acordo com os estágios de interlíngua propostos por Brochado (2003), identificou-se nos textos dos alunos as peculiaridades em cada uma das fases e concluiu-se que os participantes P4 e P5 são os que mais se aproximam das características da interlíngua III. De acordo com Pereira (2015, p.52)

As modificações que se observam nas várias versões refletem preocupação com a expressão do conteúdo em português. Ao longo das várias versões, pode-se acompanhar o movimento do aluno no sentido de tornar mais claras para o leitor as suas ideias. Através de várias reformulações, ele vai se aproximando de uma estrutura mais de acordo com a gramática do português. Cabe destacar, ainda, o uso dos elementos de ligação, de verbos flexionados, entre outros, que são, a meu ver, efeitos do português sobre a produção escrita do aluno-sujeito desse estudo (PEREIRA, 2015, p.52).

Brochado (2003) esclarece que a classificação de interlíngua defendida por ela é flexível, pois se faz necessário considerar as diferenças individuais de cada aprendiz e também os fatores externos, os quais podem influenciar diretamente no desenvolvimento desses alunos. Neste estudo, as particularidades de cada participante estão profundamente relacionadas aos diferentes contextos de aquisição da língua de sinais, aos aspectos motivacionais e às distintas experiências no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Nos textos apresentados percebe-se que a escrita dos participantes surdos carrega

também as marcas da primeira língua desses sujeitos, “[...] por isso as irregularidades morfossintáticas identificadas na escrita dos indivíduos surdos coincidem com construções próprias da língua de sinais (ZENI, 2010 apud VIANA e VIANA, 13, 2016).

Nunan (1991) traz uma reflexão interessante quanto ao aprendizado da escrita ao declarar que aprender a escrever de forma coerente e adequada é algo que muitas pessoas nunca conseguem na sua primeira língua, apesar do tempo dedicado durante todo o processo educativo e na segunda língua, a apropriação da escrita também é muito difícil. Para os surdos, essa realidade é ainda mais morosa, uma vez que esses indivíduos passam a desenvolver a escrita de uma segunda língua, sem nunca terem passado por esse processo na primeira língua, visto que, a escrita de sinais ainda não está difundida entre os surdos.

Nesse sentido, é preciso considerar essas especificidades no aprendizado da segunda língua por surdos e estar ciente de que, para a comunidade surda, a apropriação da escrita deve focar nas necessidades desse grupo, sem nenhuma exaltação da Língua Portuguesa. Faz-se necessário repensar a forma como a aprendizagem dessa língua vem sendo imposta, pois, “pressupõe-se que, sem o domínio da escrita, conforme rege a norma culta, os surdos não terão condições de se desenvolverem completamente” (LODI *et al*, 2014, p.39).



## 6. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Nesta parte final das análises, pretende-se relacionar os dados coletados através dos três instrumentos: entrevista, questionário e avaliação. Para retomar os objetivos da tese e elucidar melhor os pontos investigados, buscaremos confrontar as informações respondendo às quatro perguntas da pesquisa:

- (1) Quais as implicações do contexto de ensino-aprendizagem bilíngue para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua?
- (2) Qual o papel do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nesse processo?
- (3) Qual a relação entre a Língua Brasileira de Sinais e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua?
- (4) Qual a relação do aprendizado de Língua Portuguesa com outros fatores, tais como: motivação, atitude linguística e idade?

Desse modo, esses questionamentos nortearão as próximas reflexões e permitirão apresentar os achados deste estudo por meio das diferentes fontes de dados.

### 6.1 Quais as implicações do contexto de ensino-aprendizagem bilíngue para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua?

O questionamento central da tese busca compreender se o contexto bilíngue pode contribuir ou não para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Sabemos que a defesa por uma educação bilíngue é constante em nosso país e há motivos que justificam a necessidade de implantação dessa perspectiva de ensino da mesma forma que a inclusão é a proposta mais difundida e defendida em grande parte do território nacional. Em Santa Catarina, a política da educação inclusiva é muito forte e são as poucas as iniciativas de uma educação bilíngue pautada na diferença linguística e cultural dos surdos.

Por essa razão, tornou-se necessário conhecer as implicações do contexto de educação bilíngue para surdos no que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para que possamos fortalecer uma proposta de ensino que seja adequada para esses sujeitos. A primeira pergunta da tese engloba todas as outras questões da

pesquisa, pois trata-se de um ponto macro da investigação e que propicia outros desdobramentos na análise.

Em síntese, podemos elencar com base nos dados encontrados nesta pesquisa as seguintes implicações do contexto bilíngue para o ensino de segunda língua para surdos: a) desenvolvimento gradativo da segunda língua, haja vista os resultados da avaliação; b) mudança da atitude linguística; c) aumento da motivação para o aprendizado da L2 e d) reconhecimento por parte dos surdos acerca da sua condição como aprendizes de uma segunda língua. Há vários indícios que os motivos de tais mudanças estejam relacionados ao uso da Libras como língua de instrução e à sala formada somente por alunos surdos.

O primeiro ponto levantado como resultado das experiências com o ensino da Língua Portuguesa relaciona-se ao desenvolvimento dos surdos no contexto bilíngue. Os dados das avaliações dos participantes da pesquisa demonstraram que, apesar do pouco tempo de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no ambiente bilíngue, os alunos conseguiram obter desempenho satisfatório nas duas avaliações, além de indicarem que estão desenvolvendo gradativamente o aprendizado da escrita dessa segunda língua, considerando o progresso na segunda etapa do estudo se comparada à primeira.

Além dos dados referentes à avaliação, as entrevistas também mostram que alguns surdos perceberam a evolução no aprendizado da Língua Portuguesa em razão do novo contexto de ensino dessa segunda língua:

**P3: Logo, comecei a me desenvolver muito** porque com ouvinte atrapalhava muito. Na sala de surdos a aula é direto em Libras e eu entendo muito melhor, assim consigo aprender. É muito melhor aqui.

**P4: Aqui no IFSC, comecei a aprender fazer frases e textos.**

**P7: Além disso, eu comecei a ler mais** e ver o quanto era agradável aprender essa segunda língua.

**P8: Aqui estou aprendendo muito mais.** Eu percebo que tenho mais acesso às informações e consigo me comunicar melhor.

Para esses aprendizes, o uso da Língua Brasileira de Sinais contribuiu positivamente para o desenvolvimento na segunda língua, pois a partir da interação diretamente na primeira língua e, conseqüentemente, das práticas mediadas em língua de sinais, a Língua Portuguesa passou a ocupar devidamente seu espaço, por meio de um ensino pautado nas metodologias de uma L2. Os excertos das entrevistas evidenciam que a falta de informações, possivelmente em virtude da barreira comunicacional estabelecida entre professor e aluno, prejudicou diretamente a apropriação da escrita.

As manifestações positivas dos surdos em relação ao aprendizado da segunda língua no contexto bilíngüe vão ao encontro dos resultados obtidos nas avaliações dos participantes. Na atividade de consciência sintática, percebeu-se uma maior aproximação da escrita dos surdos com a estrutura da Língua Portuguesa, especialmente na correção gramatical. Na referida etapa, os alunos demonstraram que o desenvolvimento das habilidades se dá de forma continuada, passando por diferentes estágios no processo de apropriação da escrita. As produções escritas dos alunos mostram “marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional, que revelam que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas que se utiliza de estratégias [...]” (BROCHADO, 2003, p.308). Sousa (2015), em seu estudo com surdos aprendizes de inglês, percebeu que com o passar do tempo há uma menor dependência da L1 (Libras) e da L2 (Língua Portuguesa) em virtude da redução de transferências interlinguísticas. Nesta pesquisa, os dados corroboram com os resultados encontrados pela autora. Os dois exemplos abaixo exibem transferências da L1 para L2 na primeira avaliação dos alunos e a produção da segunda avaliação, onde o aprendiz apresenta uma produção de acordo com as características da língua-alvo.

Quadro 23: Exemplos de transferência interlinguística

Participantes	Frase	1ª produção	Aspecto	2ª produção
P3	Suco o bebi eu.	Eu suco o bebi	Ordem das palavras	Eu bebi o suco.
P6	Lápis aponte eu.	Eu lápis aponte.	Ordem das palavras	Eu aponte o lápis.

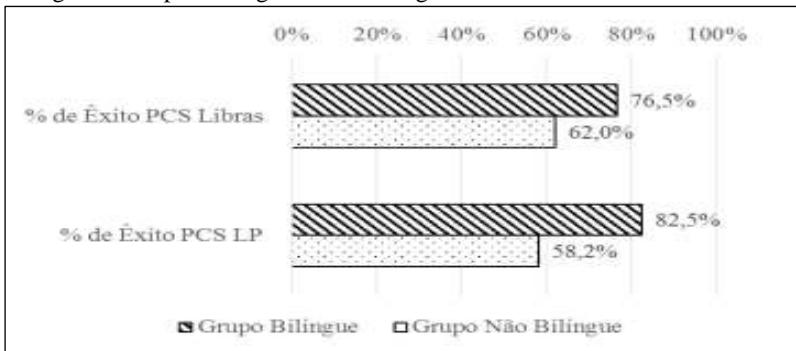
Fonte: Elaboração própria.

Esses casos apresentados indicam que os alunos estão desenvolvendo a apropriação da escrita na Língua Portuguesa, tendo em vista a produção de frases elaboradas conforme a estrutura da língua-alvo.

A síntese<sup>37</sup> dos resultados referente à atividade de avaliação sintática aponta que as ocorrências de estruturas padrão aumentaram na atividade de correção gramatical. A produção textual a partir da tirinha também sugere o desenvolvimento dos surdos na apropriação da escrita, bem como apresenta as transferências interlinguísticas inerentes a esse processo.

Apesar dos dados indicarem, na maior parte dos casos, que os surdos estão conseguindo desenvolver o aprendizado da Língua Portuguesa, é visível a necessidade de aprofundar cada vez mais as práticas de leitura e escrita nessa segunda língua. Como se sabe, todos os participantes da pesquisa estudaram até o 9º ano do Ensino Fundamental em escolas inclusivas, onde tinham somente o intérprete como interlocutor em sala de aula e isso pode ter influenciado de alguma forma o desenvolvimento do aprendizado da segunda língua, pois as aulas eram planejadas para a maioria ouvinte, na perspectiva do ensino de uma primeira língua. Nesse contexto, as práticas de ensino são limitadas e não são exploradas as especificidades dos surdos quanto ao aprendizado da escrita, o que pode afetar diretamente o desenvolvimento desses indivíduos. Uma pesquisa realizada por Silva (2016) mostrou que sujeitos que estudaram em ambientes bilíngues tiveram mais sucesso nos testes de avaliação de Língua Portuguesa em comparação com os surdos que estudaram em ambientes não bilíngues.

Figura 12: Percentagens de êxito da Prova de Consciência Sintática em Libras e Português – Grupos Bilíngue e Não Bilíngue



Fonte: Silva (2016)

<sup>37</sup> Na análise da avaliação, apresenta-se detalhadamente os resultados obtidos na atividade de consciência sintática e gráficos com a média de acertos dos alunos nas duas coletas.

Os resultados compartilhados por Silva (2016) revelam que o sucesso na aprendizagem da Língua Portuguesa pode estar vinculado ao contexto bilíngue, a julgar pelo desempenho dos alunos surdos nas avaliações na primeira e segunda língua. Da mesma forma, os resultados desta pesquisa sugerem que os participantes estão se apropriando da escrita da Língua Portuguesa no novo ambiente escolar. Conforme afirmado anteriormente, o desenvolvimento positivo dos alunos parece estar intrinsecamente relacionado ao uso da Língua Brasileira como língua de instrução e ao ensino voltado para as especificidades da segunda língua.

Uma outra implicação do contexto de ensino para o aprendizado da Língua Portuguesa identificada na pesquisa foi a mudança de atitude dos alunos em relação à segunda língua. A atitude linguística é vista como a forma de pensar e reagir em relação às línguas e seus usuários, isto é, está ligada as manifestações positivas e negativas desencadeadas através dos contatos linguísticos com a língua alvo.

Os participantes da pesquisa demonstraram que a maneira como enxergaram a Língua Portuguesa até o ingresso no Ensino Médio esteve condicionada às experiências vividas nos anos escolares, as quais não reconheceram a Língua Brasileira de Sinais como primeira desses indivíduos e impossibilitaram as práticas adequadas para o ensino da segunda língua. Portanto, a consciência linguística construída com base nesses princípios, fez com que os surdos criassem repulsão ao aprendizado da segunda língua, uma visão que foi logo desconstruída em razão das condições proporcionadas a eles no novo ambiente educacional. Os trechos apresentados ilustram de forma contrastiva o posicionamento dos surdos nesses dois momentos:

P4: Na escola inclusiva, o professor tratava surdo igual ao ouvinte, eu falava que não podia, que precisava ter metodologia diferente para os surdos, mas não adiantava. Professor não sabia Libras. **Então, eu não gostava de português, tinha trauma.**

P4: Agora, eu sei as palavras, **comecei a ver diferença no aprendizado da Língua Portuguesa, porque o ensino é bilíngue, de forma adequada para os surdos.** Antes, não era assim.

P5: **Era um pouco difícil,** porque eu não sabia ler e chamava o intérprete para me ajudar. Ele me

ajudava a escrever também. **Eu sempre tirava notas baixas.**

P5: **Gosto sim.** Quero aprofundar cada vez meus conhecimentos, conhecer novas palavras.

P6: **Eu achava horrível,** pois tínhamos muitas provas, o professor ensinava e eu não conseguia aprender nada. **Também não tinha interesse, sofria muito e tirava notas baixas.**

P6: **Eu gosto muito de Língua Portuguesa. Mas na outra escola eu não gostava, era ruim.** Quando eu me mudei pra cá, eu comecei a ter mais interesse e me acostumar com o aprendizado dessa segunda língua. **Estou adorando e quero aprender cada vez mais.**

Esses fragmentos da entrevista comprovam a modificação da atitude linguística dos surdos com relação ao aprendizado da Língua Portuguesa. Em um primeiro momento, os sentimentos e emoções provocados a partir das experiências provenientes do ensino da segunda língua eram negativas e geravam uma sensação de inferioridade. Conforme a declaração do participante, “[...] *não tinha interesse, sofria muito e tirava notas baixas*” nas aulas de LP. O componente afetivo refere-se ao envolvimento emocional nutrido por pessoas, situações, ideais e que pode impactar a maneira de lidar com essas questões. A partir disso, surgem novos modos de agir, como a mudança de conduta em função do contexto de aprendizagem, o chamado componente conativo. Quando eles dizem que começaram a ver diferença no aprendizado da Língua Portuguesa, ter mais interesse e se acostumar com o aprendizado da segunda língua, indicam que o comportamento sofreu alterações.

Para os surdos, os novos julgamentos e percepções acerca do aprendizado da Língua Portuguesa contribuíram também para o aumento da motivação. Os participantes sentem-se motivados a aprender por diferentes razões, todavia, essa reação positiva e esforço despendido na busca pela apropriação da escrita surgiu a partir do momento que esses indivíduos foram expostos ao novo ambiente de aprendizagem da segunda língua. Para o Dörnyei (2010), o contexto de aprendizagem influencia diretamente a motivação dos alunos e relaciona-se à metodologia, ao professor de segunda língua e ao grupo de alunos.

Os dados levantados a partir do questionário reafirmam a posição dos alunos frente à segunda língua e evidenciam que a maioria dos alunos está interessada em desenvolver o aprendizado da Língua Portuguesa.

Além do mais, as respostas dos alunos às perguntas voltadas para o grau de motivação nas diferentes atividades realizadas em sala de aula, nos fornecem pistas quanto ao que mais tem incitado esse novo olhar para L2. Dentre as práticas, as que mais motivam os alunos (resposta 5. Motivame muito) estão relacionadas ao uso da Libras como língua de instrução (aula em Libras); às discussões a partir da primeira língua (debate/conversação) e produções escritas. Mais uma vez, o uso da língua de sinais parece influenciar as atitudes e a motivação dos aprendizes surdos.

Em consequência dos fatos descritos, os surdos que participaram da pesquisa passaram a se enxergar como aprendizes de uma segunda língua e ao se colocarem nessa posição, conseguiram romper as barreiras impostas durante toda a trajetória escolar. Dessa maneira, compreendem que as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da escrita são inerentes ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, seja qual for a modalidade:

**P3: A Língua Portuguesa é a minha segunda língua** e, por isso, é difícil porque eu estou acostumada com o visual. Eu não tenho as informações naturais da LP, pois sou surda. Então, é diferente. **Preciso estudar muito** e quando eu vejo a palavra, preciso memorizar e isso exige muito treino. **Da mesma forma, os ouvintes precisam se dedicar para aprender a língua de sinais, é igual.**

É importante ressaltar a forma como o sujeito surdo reconhece a sua singularidade linguística e as características inerentes à sua primeira língua, pois sabemos que durante muito tempo, eles mesmos não tinham consciência dos seus direitos e dos espaços que as línguas ocupavam em suas vidas. Além do mais, a declaração da participante pontua três aspectos importantes nas discussões sobre segunda língua: a) a Língua Portuguesa nunca vai ser uma língua adquirida naturalmente pelos sujeitos surdos – “*eu não tenho informações naturais da LP*”; b) o aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos exige muita dedicação – “*preciso estudar muito*” e c) o aprendizado de uma segunda língua, apesar das especificidades quanto às modalidades envolvidas, é sempre um desafio “*os ouvintes precisam se dedicar para aprender a língua de sinais*”.

A aceitação do aprendizado da segunda língua e, sobretudo, o discernimento com que os surdos estão lidando com as questões inerentes

à apropriação da escrita da Língua Portuguesa indicam que as experiências no novo contexto de aprendizagem favoreceram a constituição de uma identidade bilíngue, pautada no respeito pelas diferenças.

## 6.2. Qual o papel do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nesse processo?

O contexto de ensino e aprendizagem aparece como um dos pontos essenciais para a educação dos surdos, entretanto, os dados sugerem que o docente com conhecimentos acerca das especificidades dos surdos, da língua de sinais e da cultura surda é capaz de impactar significativamente o desenvolvimento desses alunos. Diante das entrevistas e dos questionários aplicados, identifica-se o papel do professor da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, especialmente por duas razões: a) promoção da motivação e das atitudes positivas dos aprendizes surdos e b) interação direta com o aluno.

Anteriormente, a motivação e atitude linguística foram discutidas nesta pesquisa e os dados mostraram que o ensino de Língua Portuguesa no contexto bilíngue tem alcançado resultados positivos nesses aspectos. Como vimos, esses fatores são movidos também por influências externas, isto é, por pessoas que contribuem para o desenvolvimento dos alunos surdos, por meio de suas opiniões e ações. Nesse sentido, percebeu-se que o professor de Língua Portuguesa é um dos responsáveis por promover a motivação dos aprendizes surdos, principalmente, por construir um novo olhar para o ensino dessa segunda língua. Nas entrevistas dos alunos, é possível ver como esses aspectos estão intrínsecos às práticas desse profissional:

**P1: Aqui é melhor, eu tenho mais interesse.** A aula é direto em Libras. **A professora explica com muita clareza e eu entendo.** Na outra escola era muito confuso, pois tinha o professor e o intérprete em sala de aula. Eu escrevia e o intérprete me ajudava, mas eu achava estranho. Então, eu chamava o professor e tirava as minhas dúvidas, solicitava para que ele me explicasse e o intérprete fazia a mediação, mas eu não compreendia, parece que é mais difícil.

P4: [...] Quando o professor dá aula direto em Libras **é mais fácil**, melhor para aprender Língua Portuguesa.

**P6: A professora ensina muito bem e eu estou me esforçando.** Eu tenho dificuldade com a ordem das palavras e a professora me ajuda a refazer meus textos, fico muito admirado com esse aprendizado. É muito legal aprender a escrever corretamente. Minha vontade é de aprender cada vez mais Língua Portuguesa.

Os trechos das entrevistas mostram que a forma de lidar com aprendizado da Língua Portuguesa está diretamente relacionada às experiências em sala de aula. Enquanto a língua majoritária era também a língua de instrução no ambiente escolar, os aprendizes surdos não conseguiam acessar facilmente as informações e tinham dificuldade para compreender as explicações em sala de aula. Quando tiveram a oportunidade de estarem inseridos em um contexto que preconizava a língua de sinais e favorecia práticas consistentes para a aprendizagem da segunda língua, esses indivíduos começaram a moldar suas atitudes e sentir-se mais motivados para aprender a L2. Através do questionário, os participantes ratificaram a sua atitude positiva perante o professor de Língua Portuguesa. Dörnyei (1994) afirma que a personalidade do professor, o estilo de ensino e o relacionamento com os alunos são componentes motivacionais responsáveis por despertar o interesse, a expectativa e a satisfação dos aprendizes.

Nesse sentido, a interação entre o docente e o aluno surdo se faz essencial no processo de ensino e aprendizagem. Os participantes se mostraram sensíveis a esse aspecto e relataram que as aulas começaram a fazer mais sentido a partir das trocas através da língua de sinais diretamente com o professor sem a mediação do intérprete. Ao mencionarem os pontos positivos do ensino de LP no ambiente bilíngue, os surdos foram taxativos quanto à presença do intérprete nos outros contextos escolares:

**P1: O professor explicava e tinha intérprete**, mas, para mim, **era muito confuso**. Eu não entendia nada.

P3: Lá na outra escola, **a professora oralizava e tinha o intérprete, mas atrapalhava um pouco.** Aqui no IFSC, na sala de surdos, a professora ajuda e é mais atenciosa, assim consigo aprender melhor.

P7: Na outra escola, **tinha o intérprete em sala de aula e parece que atrapalhava, pois eu não percebia uma relação entre o professor e o aluno.** O professor só falava e o intérprete fazia a mediação.

P10: O professor falava em LP e o intérprete sinalizava. **Eu não entendia muito bem.**

De certo modo, tal atitude dos alunos frente ao intérprete é somente um reflexo daquilo que gostariam de ter por parte dos professores. A crítica não é ao profissional tradutor intérprete, mas à maneira como as aulas eram conduzidas, tendo em vista a grande “confusão” vivenciada durante toda a trajetória escolar, onde muitos docentes deixaram por conta dos intérpretes a responsabilidade do ensino da segunda língua. Conforme o depoimento de um dos participantes, “*o professor só falava e o intérprete fazia a mediação*”, sendo essa a atribuição desse profissional, a de proporcionar que a comunicação entre surdos e ouvintes seja eficiente em sala de aula. Entretanto, quando nos referimos às aulas de Língua Portuguesa, estamos lidando com duas realidades no contexto escolar, na qual as práticas devem abranger o ensino da primeira língua para os ouvintes e da segunda língua para os surdos. Talvez, seja esse o motivo da falta de entendimento dos alunos, pois nesse caso, o intérprete não poderá suprir o que é omitido pelo professor, isto é, a inexistência de metodologias próprias para o ensino da Língua Portuguesa. Um outro participante menciona a presença do intérprete em sala de aula como uma ponte entre professor e aluno, mas destaca que apesar da presença desse profissional, ele não percebia o conhecimento do professor quanto às especificidades dos surdos:

P6: Na outra escola, nós tínhamos um professor de Língua Portuguesa que não sabia Libras, mas havia um intérprete em sala de aula. Entretanto, **eu não percebia que a professora tinha um conhecimento da cultura surda e que lutava por**

**nossos direitos.** Os surdos sofriam muito e **não conseguíamos entender nada das aulas de LP.**

Nesse ponto, além da falta de interação entre aluno e professor, percebe-se a carência de conhecimento acerca dessa minoria linguística. Evidencia-se, sobretudo, a realidade vivenciada por muitos alunos surdos, onde a presença do intérprete oculta os verdadeiros desafios enfrentados no cotidiano escolar, referentes não somente à comunicação, mas ao respeito à singularidade linguística desses sujeitos e ao seu direito de ter acesso a um ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

A reclamação dos alunos pela falta de interação com os professores de Língua Portuguesa mostra o quanto esses indivíduos estão conscientes da sua condição como aprendiz de uma segunda língua, pois reconhecem que o ensino de uma língua envolve reflexões metalinguísticas, análise contrastiva e construção do conhecimento, a partir das interações realizadas em uma língua acessível para o aluno surdo e compartilhada com o professor. Por esses motivos, um dos participantes declara: *“Eu acho aqui melhor porque a professora sabe Libras, parece que ela tem mais autonomia e uma melhor relação com o aluno (P7)”*. Nesse sentido, a interação entre aluno e professor é vista como um ponto positivo para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, por estreitar as relações e romper, definitivamente, com as barreiras comunicacionais e metodológicas que estiveram presentes e marcaram a trajetória escolar desses alunos. Nos excertos abaixo, os participantes exemplificam algumas práticas referentes a esse período:

P3: O professor explicava, entregava os livros e eu não entendia nada. Então, o intérprete me ajudava e ensinava, enquanto o professor de LP oralizava para o grupo de ouvintes. [...] **A professora ensinava algumas palavras, explorava mais o vocabulário.** Não era nada muito aprofundando, algo mais inicial, **parecia coisa de criança.**

P4: Na minha primeira escola, **eu só copiava** e não entendia nenhuma palavra que estava no quadro. **Eu sempre fazia isso, só copiar.** Em dias de prova, eu não entendia nada. Quando eu me mudei para a escola anterior, comecei a aprender algumas palavras e sabia responder algumas perguntas das atividades.

P9: A professora não sabia língua de sinais. Ela entregava uns textos para fazer atividades e o intérprete me ajudava, só o intérprete me ajudava. **Eu escrevia, escrevia, escrevia.**

P5: A professora **mandava eu escrever textos**. Além disso, tinha textos com perguntas para responder, mas tinha que ler antes. Era um pouco difícil, porque eu não sabia ler e **chamava o intérprete para me ajudar. Ele me ajudava a escrever também.**

Essas declarações ilustram as situações de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua vivenciadas por eles no outro contexto escolar. Conforme Lodi *et al* (2014, p.42), as práticas em sala de aula continuam formando sujeitos surdos “que pressupõem que ler é sinônimo de reconhecer palavras, e escrever uma habilidade de treino e cópia”. Ademais, veem a leitura como um processo de “pareamento entre as palavras do português e da língua de sinais em detrimento da construção dos sentidos em circulação nos textos escritos” (LODI *et al*, 2014, p.42). Cabe ao professor por meio de uma postura didática concernente ao ensino de segunda língua para surdos, facilitar a aprendizagem dessas construções e tornar o *input* linguístico acessível para esses sujeitos. Para Svartholm (1998), em virtude das características da modalidade escrita e da falta de relação com o contexto, é fundamental que o docente promova explicações de modo que o registro escrito seja uma fonte de aprendizagem da Língua Portuguesa. Ainda segunda a autora, “[...] isto só pode ser atingido adequadamente através do uso da língua ao trabalhar textos e suas formas/significados” (SVARTHOLM, 1998, p.43). A seguir, podemos ver os trechos que mostram as experiências dos alunos no ambiente bilíngue:

P5: Aqui, **a professora explica tudo mais detalhado**, os significados das palavras e depois a gente faz as atividades. Lá, a professora só dava textos e atividades para responder

P9: Na minha outra escola, eu não entendia nada que a professora de Língua Portuguesa explicava. Quando eu cheguei aqui, eu vi que era mais gostoso aprender, **parecia ser algo mais leve** e eu comecei a gostar de LP.

P9: É muito diferente porque a aula é diretamente em Libras e assim é muito mais agradável aprender. **Os surdos ficam atentos e não tem nada que atrapalhe. Dessa forma, eu entendo claramente as explicações da professora.** É muito melhor.

As manifestações dos alunos alinham-se às recomendações para o ensino de segunda língua exploradas acima. Ao afirmar que *“aqui, a professora explica tudo mais detalhado, os significados das palavras e a gente faz as atividades”*, o participante demonstra as discrepâncias em comparação ao outro contexto escolar. A explicação *“detalhada”* parece estar relacionada à premissa de proporcionar ao aluno informações compreensíveis e basilares por meio da primeira língua. Além do mais, a exploração dos *“significados das palavras”* também faz parte do desenvolvimento do aprendizado de uma língua, haja vista que tal processo envolve conhecimento da estrutura sintática das sentenças, mas também a competência comunicativa/pragmática. Isso significa que as aulas de Língua Portuguesa são, por natureza, o espaço para proporcionar aos alunos surdos o conhecimento dos diferentes usos e significados das palavras, frases e textos da língua aprendida, pois para eles, em muitos casos, essa vai ser a única oportunidade de acesso a essas informações. Dessa forma, os aprendizes surdos começam a *“entender claramente”* as características da segunda língua e, aos poucos, esse entendimento passa a ser visto no desempenho da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Long (1985) afirma que o ensino de língua envolve dois componentes: a linguagem e a instrução. Nesse sentido, o programa e métodos de ensino são essenciais, pois é necessário pensar o que ensinar e como ensinar. No caso dos surdos, essas escolhas influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, já que a linguagem é vista como a principal especificidade dos surdos e está intrinsecamente relacionada aos aspectos instrucionais. Sendo assim, os resultados evidenciam que o professor de Língua Portuguesa como segunda língua possui um papel fundamental para o desenvolvimento linguístico dos surdos, pois é através dele que a escrita passa a significar muito mais que um amontoado de letras e palavras.

### 6.3. Qual a relação entre a Língua Brasileira de Sinais e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua?

Muitos estudos têm demonstrado a intrínseca relação entre a importância da aquisição da primeira língua dos surdos e o aprendizado da segunda língua. Em diferentes partes do mundo (MAYBERRY, 2007; SILVA, 2016; HOFFMEISTER, 2000) pesquisadores mostraram que a língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos, inclusive para a apropriação da escrita. Mayberry (2007) diz que a aquisição tardia da primeira língua não afeta somente a proficiência da língua de sinais, mas também o resultado final no aprendizado da segunda língua. Segundo a autora, surdos que adquirem uma língua de sinais desde a mais tenra idade apresentam níveis mais altos no desenvolvimento da L2. Por outro lado, aqueles que têm acesso tardio à língua de sinais, geralmente apresentam baixos níveis de proficiência na segunda língua. Por esses motivos, Mayberry (2007) defende estreita ligação entre a idade que a primeira língua é adquirida e, conseqüentemente, a aprendizagem da L2, independente das modalidades das línguas.

Nesta pesquisa, os resultados identificados vão ao encontro desses estudos, uma vez que surdos que tiveram acesso à língua de sinais nos primeiros anos de vida alcançaram melhor desempenho na avaliação, especificamente, na atividade de consciência sintática. O gráfico a seguir mostra o desempenho dos alunos e a idade de aquisição da língua de sinais:

Quadro 24: Análise sintática x idade de aquisição da língua de sinais

<b>Participantes</b>	<b>Análise sintática JG (20) CG (10)</b>	<b>Análise sintática JG (20) CG (10)</b>	<b>Idade de aquisição da língua de sinais</b>
P1	JG – 16 CG – 6	JG – 18 CG – 9	12
P2	JG – 12 CG – 1	JG – 17 CG – 4	09
P3	JG - 19 CG - 5	JG - 19 CG – 7	02
P4	JG - 19 CG - 6	JG – 19 CG – 9	0
P5	JG – 15 CG – 8	JG – 20 CG – 9	02
P6	JG - 13 CG – 3	JG – 16 CG – 5	04

P7	JG - 11 CG - 5	JG - 15 CG - 7	06
P8	JG - 12 CG - 3	JG - 16 CG - 8	04
P9	JG - 13 CG - 5	JG - 15 CG - 6	05
P10	JG - 10 CG - 4	JG - 15 CG - 6	04 05

No quadro acima, as três linhas em destaque mostram o desempenho dos alunos que tiveram acesso à língua de sinais antes dos quatro anos de idade, em um período considerado adequado para o desenvolvimento da linguagem. Conforme discutido anteriormente, esse contato precoce com a primeira língua está intrinsecamente relacionado aos resultados positivos no aprendizado da segunda língua, isso porque, uma base linguística consolidada é o alicerce para a construção de conhecimento em quaisquer áreas. A aquisição ocorrida após esse período é vista como uma aquisição tardia, conforme explica Quadros e Cruz (2011, p. 30), “nos Estados Unidos, uma criança que adquire a língua de sinais após os 4 anos já é considerada uma criança com aquisição tardia”. Neste caso, 70% dos alunos entram no grupo de surdos que tiveram acesso à Língua Brasileira de Sinais após a idade ideal e, pode ser essa a razão para a discrepância dos resultados em relação aos outros três participantes.

Uma das participantes da pesquisa começou a ter contato com a língua de sinais aos 12 anos de idade, fase considerada o limite do período crítico proposto por Lenneberg (1967). Estudos realizados por Singleton e Newport (2004) concluíram que as crianças surdas filhas de pais ouvintes expostas à língua de sinais após os 12 anos de idade apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construções, se comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade. Nesta tese, a única participante com um desempenho aproximado aos que tiveram aquisição precoce, é a que iniciou o desenvolvimento da língua de sinais a partir dos 12 anos (P1)<sup>38</sup>.

As produções escritas dos participantes, assim como a atividade de análise sintática, indicam que os alunos estão desenvolvendo progressivamente o aprendizado da segunda língua. No entanto, uma análise geral dos registros produzidos pelos surdos aponta que aqueles com acesso à Língua Brasileira de Sinais desde a mais tenra idade

---

<sup>38</sup> A próxima parte da análise explorará minuciosamente o desempenho da participante (P1).

apresentam um desempenho melhor que os outros participantes. Em seus textos, é possível perceber: sentenças mais complexas; emprego de categorias funcionais adequadamente, predomínio das estruturas SVO e estruturas frasais com poucos aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais. Por outro lado, predominam: produções com uso predominante de palavras de conteúdo (verbos e substantivos); uso inconsistente de alguns elementos da LP; estruturas frasais mais aproximadas da LP; confusão na exposição das informações.

Nas atividades de análise sintática e produção textual, os alunos que tiveram acesso à língua de sinais até os quatro anos de idade apresentaram melhores resultados se comparados aos que tiveram aquisição tardia. No entanto, na atividade de compreensão leitora, essa discrepância entre os dois grupos não foi observada:

Quadro 25: Resultado da atividade de compreensão leitora

Participantes/ Idade de aquisição	Leitura e Compreensão Textual (5 questões) – 1ª etapa	Leitura e Compreensão Textual (5 questões) – 2ª etapa
P1 - 12 anos	2	5
P2 - 9 anos	5	5
P3 - 2 anos	5	5
P4 - 0	3	4
P5 - 2 anos	4	4
P6 - 4 anos	1	1
P7 - 6 anos	3	5
P8 - 4 anos	3	4
P9 - 5 anos	5	5
P10 - 4 anos	3	4

Os resultados obtidos nesta etapa podem estar relacionados aos tipos de questões da atividade, nas quais buscava-se em grande parte identificar informações pontuais do texto. Além disso, no aprendizado de uma segunda língua, a compreensão antecede a produção, ou seja, a leitura precede a produção (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). A partir do momento em que o aluno passa a compreender os textos, ele começa a produzi-los e esse processo se constrói por meio das atividades realizadas

na sala de aula e experiências vivenciadas pelo próprio surdo (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Nesse sentido, o fato de os alunos apresentarem um bom desempenho na compreensão leitora sugere que os participantes estão desenvolvendo o aprendizado da segunda língua.

É interessante destacar que os aspectos relacionados ao aprendizado dos surdos têm sido discutidos por vários pesquisadores nas últimas décadas e têm mostrado o quão relevante é o uso da língua de sinais para a aprendizagem desses sujeitos. Abaixo, segue uma síntese de alguns estudos que encontraram resultados que vão ao encontro dos discutidos nesta tese:

Quadro 26: Pesquisas sobre a relação entre a língua de sinais e o aprendizado dos surdos (adaptado)

<b>Estudos</b>	<b>Resultados</b>
Mayberry (1989); Mayberry et al. (1994, 1999)	Encontradas relações estatisticamente significativas entre ASL e a compreensão de história em inglês; Compreensão da história da ASL e pontuação SAT Reading.
Andrews, Winograd, and Deville (1994)	Testada a eficácia do uso de resumos ASL para rescapitulações de Inglês. A quantidade e a qualidade das informações em recriações melhoraram claramente.
Andrews, Ferguson, Roberts, and Hodges (1997)	A programação Bilingue-Bicultural teve um impacto positivo significativo nos alunos de graduação em conceitos básicos, vocabulário, gramática do inglês, leitura, competência na ASL, escrita do inglês e tarefas matemáticas.
Prinz and Strong (1998); Strong and Prinz (1997, 2000)	Correlações estatisticamente significativas entre proficiência ASL e Inglês. Estudantes de alfabetização com mães surdas superaram os alunos filhos de mães ouvintes com baixo conhecimento da ASL.
Hoffmeister (2000)	Uma relação entre o conhecimento ASL e habilidades específicas de leitura foi observada. Os alunos com extensa exposição ao ASL obtiveram

	melhores resultados em ASL e nas tarefas de compreensão de leitura.
DeLana (2004); DeLana, Gentry, and Andrews (2007)	Educação bilíngue ASL / Inglês efetivamente implementada em uma escola pública. Relação entre a realização da compreensão de leitura relacionada ao uso de ASL foi estatisticamente significativa.
Andrews and Rusher (2010)	Foram analisados os resultados de quatro estudos que sugerem que a educação bilíngue contribui para a aprendizagem do vocabulário e compreensão da leitura.

Fonte: Ausbrooks *et al* (2014, p.2)

As pesquisas realizadas indicam a relação da aquisição língua de sinais ao aprendizado da modalidade escrita de uma língua oral e mostram que a retroalimentação entre as línguas de modalidades distintas realmente é possível, conforme a teoria da Interdependência Linguística defendida por Cummins (1983). Nessa perspectiva, a primeira língua é fundamental para que tal desenvolvimento seja possível, bem como o contexto de aprendizagem. Por isso, entendemos que a importância da Língua Brasileira de Sinais para o aprendizado da Língua Portuguesa envolve duas importantes frentes: a aquisição da língua de sinais e o uso dessa língua como forma de instrução.

O acesso à língua de sinais é a condição primeira para que a criança possa se desenvolver, no entanto, oportunizar aos aprendizes um ensino pautado nessa língua também é de igual importância. Nesta pesquisa, esse fator foi determinante para a mudança de posicionamento dos participantes em relação ao aprendizado da segunda língua, já que eles se mostraram motivados a buscar a apropriação da escrita e apresentaram uma postura positiva quanto à LP. O uso da língua Brasileira de Sinais proporciona maior autonomia linguística no ambiente escolar, “pois assim os alunos surdos envolvidos no processo podem compreender de forma natural os significados daquilo que estão escrevendo e aprendendo” (BREGONCI e VIEIRA-MACHADO, 2010, p.69). Harrison (2002 apud LODI *et al*, 2014, p.39) fala da importância da língua de sinais para a formação dos surdos como sujeitos “críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais”.

Em vários momentos da coleta de dados, os participantes asseveraram o quanto o uso da primeira língua tem feito a diferença no novo ambiente escolar e impactado positivamente o aprendizado da

Língua Portuguesa. Nesse sentido, é preciso garantir que os surdos possam ter condições para a aquisição da língua de sinais desde a mais tenra idade proporcionar um ensino de Língua Portuguesa que assuma a Libras como língua de instrução.

6.4 Qual a relação do aprendizado de Língua Portuguesa com outros fatores, tais como: motivação, atitude linguística, exposição à língua e idade?

Além do papel do professor e da língua de sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, encontrou-se evidências para a relevância de outros fatores no processo de apropriação da escrita. Os dados encontrados mostraram que o ambiente bilíngue impactou diretamente na motivação dos alunos e na atitude linguística, que por sua vez, influenciou de modo direto o aprendizado da segunda língua.

O aspecto motivacional é visto por muitos pesquisadores (CUMMINS, 1983; DÖRNYEI, 2014; 1994; LAMBERT e LAMBERT, 1975) como uma condição essencial para que os aprendizes de uma segunda língua consigam alcançar sucesso na aprendizagem. Nesta tese, esse fator foi explorado exaustivamente, pois de acordo com a Teoria da Interdependência Linguística defendida por Cummins, seu papel é fundamental para o desenvolvimento do aprendizado de uma segunda língua. A entrevista e o questionário aplicados com os participantes constataram que a motivação dos aprendizes surdos está relacionada, principalmente, à língua de instrução de ensino adotada para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Isso é possível, em razão do contexto de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos, onde as línguas ocupam o mesmo espaço, sem que uma sobressaia à outra.

Um resultado bastante intrigante desta pesquisa nos ajuda a ratificar o papel da motivação para o aprendizado da segunda língua. Uma das participantes (P1) declarou em sua entrevista ter iniciado o contato com a língua de sinais aos 12 anos e o aprendizado da Língua Portuguesa aos 18 anos. Tais informações mostram que a aquisição da linguagem aconteceu tardiamente, sendo o único caso em que um dos participantes teve acesso à língua de sinais depois dos dez anos de idade. Para Quadros e Cruz (2011), considera-se aquisição tardia quando a criança desenvolve a aquisição da linguagem depois dos quatro anos de idade. Na entrevista, a participante afirmou que o aprendizado da escrita da Língua Portuguesa aconteceu posteriormente à aquisição da língua de sinais, mas que antes do contato com a Libras, foi submetida a terapias de oralização, as quais

não deu continuidade, a partir do momento que teve acesso à língua de sinais. Quando concedeu a entrevista, a surda tinha 21 anos e afirmou que o aprendizado da modalidade escrita da LP era recente, havia iniciado há três anos. Todavia, essa é a informação dada pela participante, o seu olhar acerca da apropriação da escrita que só começou a fazer sentido aos 18 anos de idade. No entanto, mesmo com todas essas especificidades quanto à aquisição da primeira língua e ao aprendizado da segunda língua, a participante demonstrou um bom desempenho em todas as etapas da avaliação.

Quadro 27: Resultados da avaliação da participante P1

	<b>1ª avaliação</b>	<b>2ª avaliação</b>
<b>P1</b>	<i>Análise sintática / JG (20) CG (10)</i>	
	JG – 16 CG – 6	JG – 18 CG – 9
	<i>Leitura e Compreensão Textual (5 questões)</i>	
	2	5
	<i>Produção Textual</i>	
	Cascão gritou agarrou. Cascão agarrou espera. Cascão ver, cebolinha ajuda guarda-chuva.	Cascão gritou socorro. O Cascão acontece Cabrum. O Cebolinha ver, ajuda guarda-chuva. O Cascão obrigado!

Esses dados mostram a evolução da participante no aprendizado da Língua Portuguesa e indicam que apesar da aquisição tardia da língua de sinais, a participante está conseguindo desenvolver a apropriação da escrita da segunda língua de forma adequada. Por essa singularidade, buscou-se compreender o que teria influenciado o seu desenvolvimento, haja vista, os outros resultados da pesquisa, em que os participantes que tiveram acesso à língua de sinais desde a mais tenra idade apresentaram melhor desempenho nas avaliações. No entanto, o resultado positivo da referida participante parece estar diretamente relacionado à forma como enxerga o aprendizado da segunda língua e, principalmente, à motivação.

Quando questionada sobre o seu sentimento quanto à Língua Portuguesa, a jovem surda dá a seguinte resposta: “*Gosto, sim. No passado, eu não gostava. Agora, eu gosto*” (P1). Quando a participante declara que agora gosta de Língua Portuguesa, pressupomos que o “não gostar” em um momento anterior significava “não conhecer” e,

provavelmente, isso aconteceu pela falta de oportunidade, por não ter desfrutado de condições de ensino que proporcionassem um desenvolvimento efetivo e interações em sala de aula pautadas na sua primeira língua. Aceitar o aprendizado da segunda língua é fundamental para estar aberto aos desafios implicados nesse processo, ainda mais quando as línguas são de modalidades diferentes. O desejo de aprender Língua Portuguesa também foi manifestado pela participante, quando ela declara que tem muita vontade de aprender a segunda língua com o intuito de se comunicar melhor no cotidiano, para “[...] *poder ir a uma loja de roupas, por exemplo, e escrever em um papel*”. Está muito claro para essa participante a importância da apropriação da escrita para fins práticos, além de significar uma maior autonomia linguística. Essa vontade parece surgir a partir dos incentivos da família, especialmente da mãe que é sempre muito preocupada com o seu aprendizado e incentivou que ela estudasse no IFSC, pois acreditava que seria importante para o seu desenvolvimento. A família também acompanha as atividades escolares da jovem surda, principalmente a mãe, que a ajuda a entender as palavras cujo significado ela não sabe. Além da presença e do incentivo dos pais, a jovem ainda tem outra referência que a impulsiona para aprender a segunda língua, trata-se de uma amiga surda, descrita como uma jovem muito inteligente e que sabe escrever Língua Portuguesa muito bem.

Quanto à interação e exposição à língua alvo, a participante não é muito diferente dos outros sujeitos, mas afirma gostar muito de ler livros. De certa forma, isso indica que há um acolhimento dessa aluna surda quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa.

No quadro, apresentamos uma síntese das respostas da participante mencionada e da única surda filha de pais surdos participante da pesquisa. Esses dois casos mostram os extremos deste estudo e indicam em quais aspectos elas se assemelham e se diferenciam:

Quadro 28: Comparação dos dados de duas participantes

Aspectos	P1	P4
Idade de aquisição da língua de sinais	12 anos (pais ouvintes)	Tenra idade (pais surdos)
Idade de aprendizado da Língua Portuguesa	18 anos	11 anos
Motivação intrínseca	<b>Tem muita vontade de aprender LP</b>	<b>Às vezes, tem vontade e em outros momentos, não.</b>

Motivação extrínseca	<b>Muito incentivo da família e de uma amiga surda.</b>	<b>Pouco incentivo da família e de outras pessoas.</b>
Atitude linguística	Acha difícil, mas gosta da Língua Portuguesa.	Acha difícil, mas gosta da Língua Portuguesa.
Input e interação com a Língua Portuguesa	Escola, aulas de Língua Portuguesa, redes sociais, mensagens de celular, sites, livros e legendas (pouco). Nunca leu revistas e jornais. Não falou em outras práticas de leitura e escrita.	Escola, aulas de Língua Portuguesa, redes sociais, mensagens de celular, sites, livros (pouco) e legendas (pouco). Nunca leu revistas e jornais. Não falou em outras práticas de leitura e escrita.

As duas participantes apresentam algumas diferenças bem marcadas, idade de aquisição da primeira língua, idade de aprendizagem da segunda língua e a motivação. Não há dúvidas de que a aquisição da primeira língua desde a mais tenra idade é decisiva para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de qualquer pessoa, no caso dos surdos, é a garantia de uma interação e compreensão do mundo à sua volta, sem as limitações que o não acesso à língua pode causar. Além disso, mesmo que os contextos de ensino e aprendizagem não tenham explorado a Libras no processo de instrução, é por meio dela que a criança surda infere seu conhecimento de mundo em suas atividades escolares e cotidianas. Entretanto, não se pode deixar de destacar a diferença nos aspectos motivacionais, onde a pessoa surda com aquisição tardia e filha de pais ouvintes demonstra um alto grau de motivação extrínseca e intrínseca. Do outro lado, o único caso onde a participante teve acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida no contexto familiar, por ser filha de pais surdos, percebe-se que a motivação para o aprendizado da Língua Portuguesa não é algo que desperte um elevado interesse, bem como não há muito incentivo por parte da família.

Isso posto, vale destacar que os dois casos mencionados tiveram avaliações muito semelhantes, principalmente nas atividades de análise sintática e compreensão leitora. Em contrapartida, as produções textuais apresentaram características bem específicas: a) P1 – frases curtas, uso predominante de palavras de conteúdo (verbos e substantivos) e flexões verbais inconsistentes; b) P2 – sentenças mais complexas, uso de palavras de conteúdo (substantivos e verbos) e de outras categorias (pronomes, conjunção, preposição) mesmo que de forma inadequada em alguns

momentos e flexões verbais inconsistentes. Os textos podem ser visualizados a seguir:

Quadro 29: Produções escritas das participantes P1 e P4.

<b>Participantes</b>	<b>Avaliação 1</b>	<b>Avaliação 2</b>
P1	Cascão gritou agarrou. Cascão agarrou espera. Cascão ver, cebolinha ajuda guarda-chuva.	Cascão gritou socorro. O Cascão acontece Cabrum. O Cebolinha ver, ajuda guarda-chuva. O Cascão obrigado!
P4	O menino gritou mais alto que socorro! Céu ouvir, começou chuva e outro menino dar guarda-chuva, ele falou obrigado.	Cascão caiu, quando ele está socorro mas começa nublado, vai chover e Cebolinha ajudar o Cascão mas só dar guarda-chuva.

Dessa forma, pode-se afirmar que a participante com aquisição tardia da língua de sinais está desenvolvendo o aprendizado da Língua Portuguesa, da mesma forma que outros colegas, mas o seu excelente desempenho pode estar atrelado ao alto grau de motivação. Esse caso nos faz refletir acerca da relevância da idade para o aprendizado da segunda língua, tendo em vista a defesa de um período sensível para a aquisição da linguagem.

Mayberry (2003), em um estudo com adultos aprendizes de uma segunda língua mostrou que as pessoas que adquiriram uma língua nos primeiros anos de vida tiveram um desempenho em níveis dos nativos, independentemente de serem ouvintes ou surdos, enquanto aqueles que tiveram pouco ou nenhum acesso à língua desde a mais tenra idade tiveram resultado negativo nas avaliações. Nesta pesquisa, os alunos tiveram acesso à primeira língua em diferentes idades e contextos, sendo que os participantes com aquisição da língua de sinais antes dos quatro anos de idade apresentaram melhores resultados nas atividades de análise sintática e produção textual.

No entanto, mais da metade dos alunos (6 participantes) declararam ter aprendido a Língua Portuguesa a partir dos nove anos de idade. Segundo Montrul (2008) ainda há divergências quanto ao período crítico e seus efeitos no aprendizado da segunda língua, defendido por alguns pesquisadores (JOHNSON & NEWPORT, 1989; JOHNSON & NEWPORT, 1991; COPPIETERS, 1987) como fundamental e contestado por outros (WHITE & GENESEE, 1996; MONTRUL & SLABAKOVA, 2003; BONGAERTS, 1999). Todavia, os estudos indicam que a aquisição precoce da língua de sinais e o aprendizado da Língua

Portuguesa na idade escolar – aos seis anos – pode impactar positivamente o desenvolvimento em ambas as línguas, haja vista o desempenho dos participantes P3 e P5.

Quadro 30: Idade de aquisição da língua de sinais e aprendizagem da Língua Portuguesa

Participantes	Idade de aquisição da língua de sinais	Idade de aprendizagem da Língua Portuguesa
P1	12 anos	18 anos
P2	9 anos	12 anos
P3	2 anos	6 anos
P4	0	11 anos
P5	2 anos	6 anos
P6	4 anos	9 anos
P7	6 anos	6 anos
P8	4 anos	9 anos
P9	5 anos	9 anos
10	4 anos	5 anos

Além dos aspectos já mencionados – motivação, atitude, idade – a exposição à língua alvo é vista com um dos aspectos determinantes para o desenvolvimento da segunda língua. No caso dos surdos, o acesso à Língua Portuguesa somente é possível através do *input* visual, ou seja, por meio do contato com os materiais escritos nessa língua em diferentes espaços e contextos. Anteriormente, discutimos quais as principais práticas de leitura e escrita e vimos que os participantes usam a segunda língua, principalmente, nas redes sociais e aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, voltamos a retomar esse resultado de forma detalhada para mostrar que os participantes P3 e P5 são os que mais estão expostos à segunda língua no cotidiano e estão entre os alunos surdos com os melhores resultados na avaliação.

Quadro 31: Práticas de leitura e escrita na segunda língua – Língua Portuguesa ver o número dos quadros

Participantes	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
P1	Aulas de LP, aulas, redes sociais, livros e sites	Legenda		Revistas Jornais

P2	Aulas de LP, aulas, redes sociais, sites e revistas	Legendas e jornais		Livros e revistas
P3	Aulas de LP, redes sociais, sites e revistas	Aulas, livros e jornais		Legendas
P4	Aulas de LP, redes sociais e sites	Aulas, livros e legendas		Revistas e jornais
P5	Aulas de LP, redes sociais, jornais e sites	Aulas, livros, jornais, revistas e legendas.		
P6	Aulas de LP, redes sociais, revistas, legendas e sites.	Aulas	Livros e jornais	
P7	Aulas de LP, redes sociais, livros e sites	Aulas e legendas	Aulas	Revistas e jornais
P8	Aulas de LP, redes sociais e legenda		Livros, jornais e sites	
P9	Aulas de LP e redes sociais		Aulas, sites e legendas	Revistas, livros e jornais
P10	Aulas de LP, redes sociais e legendas	Aulas		Revistas, livros e jornais

A exposição à língua alvo é fundamental para garantir o aprendizado da segunda língua, pois através do acesso aos diferentes registros da Língua Portuguesa, o aprendiz surdo amplia o vocabulário, compreende os diferentes significados de uma palavra conforme o contexto e se familiariza com a estrutura da segunda língua. Por esses motivos, Quadros (1997), defende a necessidade de explorar qualitativamente o *input* visual para que o processo de aprendizado da L2 ocorra adequadamente.

Os resultados discutidos nesta parte da tese evidenciam que o sucesso na apropriação da segunda língua está relacionado a vários fatores. Os participantes (P3 e P5) que apresentaram melhor desempenho nas avaliações da Língua Portuguesa foram os que tiveram acesso à língua de sinais nos primeiros anos de vida, iniciaram a aprendizagem da Língua Portuguesa em idade escolar adequada (6 anos), sentem-se motivados para o aprendizado da L2 e têm práticas de leitura e escrita superiores aos outros surdos.

A ligação entre os diferentes aspectos envolvidos no aprendizado de uma segunda língua já foi explorada no campo dos estudos das línguas orais. Montrul (2008, p.28) apresenta um quadro com os fatores e suas implicações para a aquisição da primeira por crianças e segunda língua por adultos, mostrando as discrepâncias em cada uma das situações. A partir desse modelo, elaboramos um quadro para mostrar quais os fatores envolvidos no aprendizado de segunda língua por sujeitos surdos:

Quadro 32: Diferenças entre a aquisição da primeira língua e aprendizagem da segunda língua adaptada do quadro de Montrul (2008)

<b>Fatores</b>	<b>Aquisição da L1</b>	<b>Aquisição da L2 – Surdos</b>
1. Conhecimento linguístico prévio	Nenhum	Conhecimento da L1 (completo e incompleto)
2. <i>Input</i> a) Tempo b) Configuração c) Modo d) Quantidade e e) Qualidade	a) Aquisição precoce e tardia b) Natural c) Espaço-visual d) Abundante, limitado ou inexistente – depende do	a) Exposição tardia b) Instruído c) Escrita d) Variável (em quantidade e frequência) e) Variedade de estruturas, vocabulário

	contexto de aquisição e) Linguisticamente variado e rico, contextualizado de forma apropriada. Limitado ou inexistente (depende do contexto)	e textos. Exclusivamente pela via escrita.
3. Personalidade e fatores afetivos	Irrelevante	Relevante
4. Sistema da língua alvo a) Tipos de erros b) Fossilização c) Resultado	a) Desenvolve erros b) Não ocorre c) Bem sucedido e completo	a) Desenvolve e transfere erros b) Típico c) Variável e tipicamente incompleto

Fonte: Montrul (2008, p.28)

Um estudo realizado acerca dos fatores envolvidos na aprendizagem da segunda língua encontrou resultados semelhantes aos evidenciados nesta pesquisa: (a) a motivação parece ser um aspecto significativo para o desempenho do aprendiz de segunda língua; (b) a aquisição precoce à segunda língua tem alta relação com a leitura e a escrita e c) o contexto influencia de forma moderada o aprendizado da segunda língua (ALSAYED, 2003).

Por fim, nossos achados vão ao encontro de outras pesquisas desenvolvidas com línguas orais e corroboram para a teorização dos estudos inerentes ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua e segunda modalidade.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações do contexto bilíngue para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Considerando a Teoria da Interdependência Linguística proposta por Cummins, a qual defende a importância da primeira língua para o aprendizado da segunda língua e outros aspectos, os propósitos específicos da presente tese buscaram analisar a importância da Língua Brasileira de Sinais, o papel do professor de Língua Portuguesa como segunda língua e os outros fatores envolvidos nesse processo, tais como: motivação, atitudes linguísticas, idade e interação com a língua-alvo. Tendo em vista esses objetivos, foram elaborados três instrumentos para a coleta de dados: entrevista, questionário e avaliação. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue e contamos com a participação de dez alunos surdos do Curso Técnico Integrado de Comunicação Visual da referida instituição.

As análises foram realizadas a partir dos dados coletados nos três instrumentos citados e fizeram emergir reflexões e respostas para as perguntas que nortearam a tese. Primeiramente, analisaram-se as informações provenientes das entrevistas com os alunos surdos, realizada em Língua Brasileira de Sinais, e que resultaram em dados qualitativos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Em um segundo momento, o questionário voltado para a motivação e as práticas em sala de aula foram discutidos e contribuíram para ratificar os resultados encontrados nas entrevistas. Posteriormente, as avaliações foram analisadas e mostraram o desenvolvimento dos surdos no novo contexto de ensino e aprendizagem.

Conforme evidenciado ao longo de toda a análise, os dados desta pesquisa parecem apontar implicações positivas do ambiente bilíngue para o desenvolvimento do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, sendo elas: (a) o desenvolvimento gradativo dos surdos na apropriação da escrita da língua-alvo; (b) a mudança de atitude linguística perante o novo contexto; (c) o aumento da motivação dos aprendizes surdos e d) o reconhecimento da sua condição de aprendizes de segunda língua. Tudo indica que esses resultados são consequência do uso da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, das metodologias voltadas para o ensino de segunda língua e das turmas formadas somente por alunos surdos.

Os dados obtidos nos permitem recuperar as outras perguntas específicas desta tese:

- a) Qual a importância da língua de sinais para o processo de ensino e aprendizagem da segunda língua? A relevância da primeira língua dos sujeitos surdos ficou evidente na pesquisa. Primeiramente, os dados foram ao encontro de outros estudos realizados e comprovaram a estreita relação entre a Língua Brasileira de Sinais e o desenvolvimento do aprendizado da segunda língua, pois os participantes que tiveram acesso à língua de sinais desde a mais tenra idade obtiveram melhor desempenho nas avaliações da Língua Portuguesa. Além disso, observou-se que a língua de sinais é fundamental também para as interações em sala de aula e que, ao ser utilizada como língua de instrução, pode impactar positivamente o aprendizado dos alunos, inclusive, da segunda língua.
- b) Qual o papel do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos? O estudo mostrou que um profissional capacitado para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua influencia diretamente no desenvolvimento dos aprendizes surdos, por manter uma interação direta com os alunos, proporcionar um ensino pautado em metodologias voltadas para o ensino de L2 e promover a motivação dos alunos a partir de tais ações.
- c) Quais os outros fatores que podem influenciar no aprendizado da segunda língua? Os dados sugerem que o alto grau de motivação está associado ao desempenho positivo na segunda língua. Além disso, a idade de exposição à língua de sinais e ao aprendizado da Língua Portuguesa também parecem estar relacionados, bem como as atitudes positivas perante a língua-alvo e seus usuários. Além desses aspectos, a exposição à segunda língua também pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da apropriação da escrita. De modo geral, os alunos que conseguiram ter aquisição precoce da língua de sinais, iniciaram o aprendizado da Língua Portuguesa em idade escolar, estão mais expostos aos textos escritos e sentem-se motivados para o aprendizado da L2, são os que tiveram melhor desempenho nas avaliações. Isso mostra a extrema relevância do equilíbrio desses fatores para o sucesso no aprendizado da segunda língua.

Com os resultados obtidos nesta pesquisa fundamentados na Teoria da Interdependência Linguística demonstrou-se que os aspectos

relacionados ao aprendizado das duas línguas são comuns, isto é, se retroalimentam, mesmo em línguas de modalidades diferentes. Nesse sentido, esta tese vem ratificar a necessidade de promover aquisição da língua de sinais desde a mais tenra idade, para assim, pensarmos no aprendizado de uma segunda língua por crianças surdas. Além do mais, essa perspectiva teórica mostrou-se viável para se pensar na educação bilíngue para surdos e nos fatores envolvidos nesse processo, como a motivação e a exposição à língua, tendo em vista que esses aspectos foram explorados e percebidos no desenvolvimento dos participantes. Nesse sentido, tal estudo traz a sua contribuição didático-pedagógica no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, ao asseverar a relevância de um ensino que considera a Língua Portuguesa como segunda língua e segunda modalidade e ao explorar os diversos fatores envolvidos nesse processo.

Com isso, este trabalho defende a importância de uma educação bilíngue para surdos diante das implicações positivas advindas desse contexto no que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para esses sujeitos. No entanto, é importante ressaltar que os resultados desta pesquisa partiram de uma situação singular de aprendizagem, onde os participantes trouxeram as experiências dos anos escolares do Ensino Fundamental em contraste com a realidade vivenciada por eles no novo ambiente de aprendizagem. Considerando as especificidades desse grupo, é possível generalizar com cuidado as conclusões desta pesquisa, guardadas as devidas proporções e conclusões para outros casos, haja vista a heterogeneidade existente na educação de surdos no Brasil. Entretanto, as reflexões aqui estabelecidas podem ser fundamentais para a implementação de um ensino de Língua Portuguesa para surdos nas escolas brasileiras e para a consolidação de uma educação bilíngue para surdos, haja vista as contribuições dessa perspectiva para o desenvolvimento desses sujeitos. Alguns documentos oficiais fazem referência às metas a serem cumpridas para alcançar tais propósitos, dentre eles o Relatório do Grupo de trabalho de Educação Bilíngue para surdos (2014):

[...] Implementar a educação bilíngue de surdos em tempo integral na educação básica: educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental e ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, em escolas urbanas e rurais.

[...] Criar um ambiente linguístico bilíngue (Libras e Português) no espaço educacional.  
 [...] Garantir o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa utilizando metodologia de L2 e M2 (segunda modalidade) (SECADI, MEC, 2014).

Nesse sentido, a presente tese reitera os direitos e as recomendações previstas nos documentos oficiais e sugere algumas propostas diante dos resultados desta pesquisa:

- Formação complementar aos professores que atuam nas escolas com a Língua Portuguesa como segunda língua, considerando os aspectos motivacionais, atitudinais e linguísticos envolvidos na apropriação da escrita por sujeitos surdos (cursos de extensão, especialização);
- Promoção da formação de pedagogos bilíngues e professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos cientes das especificidades linguísticas dos surdos e dos fatores envolvidos nesse processo;
- Parcerias entre as universidades e instituições referências em pesquisas da língua de sinais com as escolas municipais e estaduais para subsidiar a implantação da educação bilíngue prevista como meta no Plano Nacional de Educação (PNE);
- Elaboração de um documento norteador para o Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos na educação básica, incluindo as discussões referentes ao currículo e metodologia diferenciada necessária para atender às singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Por fim, gostaríamos de enfatizar que as questões abordadas não se esgotam neste estudo e, dessa maneira, sugerir outros pontos a serem explorados que possam engrandecer as pesquisas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Nosso trabalho voltou-se para os surdos jovens, os quais possuem experiências distintas quanto à aquisição da primeira língua e ao aprendizado da segunda língua, predominantemente ocorrido no contexto inclusivo. Pesquisas futuras poderiam explorar as implicações do contexto bilíngue para as crianças em processo de alfabetização da Língua Portuguesa como segunda língua, através de estudos longitudinais.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA, V.de A. **Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras.** Estudos linguísticos, São Paulo, v.2, n.37, p. 105-112. 2008.

ALSAYED, M. **Factors that contribute to success in learning english as a foreign language.** Damascus University Journal, vol. 19, 2003.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilinguismo y contacto de lenguas.** Ariel Linguística: Barcelona, 1996.

AUSBROOKS, M.M.; GENTRY, M. A. MARTIN, G.A. **Exploring Linguistic Interdependence between American Sign Language and English through Correlational and Multiple Regression Analyses of the Abilities of Biliterate Deaf Adults.** International Journal of English Linguistics; Vol. 4, No. 1. Canadian Center of Science and Education, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development: Language, Literacy, & Cognition.** Cambridge University Press. New York, 2001.

BRASIL. **Lei nº13005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 25 de jan. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. **Relatório Nacional PISA 2012 – Resultados brasileiros.** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf) > Acesso em 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **CONADE. Recomendação nº001 de 15 de julho de 2010.** Recomendação para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos. BRASÍLIA, DF: CONADE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)> Acesso em 10 jun.2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 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: 15 de jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 10 jan.2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2015.

BRECHT, R.D. & J. L. ROBINSON. On the value of formal instruction in study abroad: Student reactions in context. In: FREED, B. F. (Ed.). **Second language acquisition in a study abroad context.** Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995, p. 317-334.

BEGROW, D. de V. **Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

BOCHNER, J. H.; BOCHNER, A. M. **A limitation on reading as a source of linguistic input: Evidence from deaf learners.** Reading in a Foreign Language. Volume 21, No. 2, 2009. p. 143–158.

BREGONCI, A de. M.; VIEIRA-MACHADO, L. L. A língua de sinais e a aquisição do português escrito: ferramentas necessárias para o letramento e a emancipação dos sujeitos surdos. In: VICTOR, S. L. et al. (orgs.). **Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos.** Vitória, ES: GM, 2010. p. 43-5

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

BROWN, E. **One student, two languages: print literacy in deaf students.** Linguistic thesis. Spring, 2009.

BROWN. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** (3rd. ed). New Jersey: Prentice Hall. Chap. 5: 103-136, 1993.

CAPOVILLA, F. C. & CAPOVILLA, A. G. S. **Como avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental: Prova de Consciência Sintática (PCS) normatizada e validada.** São Paulo: Memnon, Capes, 2006.

CAMPOS, M de. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de (org). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CRAIN, S.; LILLO-MARTIN, D. **An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition.** Blackweel Publishers, 1999.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms: Research on teaching and learning**. New York: Cambridge University, 1988.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

CUMMINS, J. **The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students**. Reading and Writing. Volume 25, Issue 8, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities**. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 12, 261-271, 2009.

\_\_\_\_\_. **The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development : A Review of the Research**. Osaka University Knowledge: OUKA, 2007. <Disponível em: [http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/24999/1/mhb\\_03\\_075.pdf](http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/24999/1/mhb_03_075.pdf)> Acesso em: 19 fev.2016.

\_\_\_\_\_. **Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it importante for education?** Srogforum. Vol. 19. 2001, p.15-20.

\_\_\_\_\_. **Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire**. Clevedon. England: Multilingual Matters, 2000.

\_\_\_\_\_. Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In: BIALYSTOK, E. (Ed.), **Language processing in bilingual children**. England. Cambridge University Press. Cambridge, 1991. p 70–89.

\_\_\_\_\_. **Empowering minority students: A framework for intervention**. Harvard Educational Review, 56, 1986, 18-36.

\_\_\_\_\_; SWAIN, M. **Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice**. London: Longman, 1986.

\_\_\_\_\_. **Policy report: Language and literacy learning in bilingual instruction**. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 1983.

\_\_\_\_\_. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: **Schooling and language minority students: A theoretical framework**. California State Department of Education (Ed.). Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 1981.

\_\_\_\_\_. **Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children**. Review of Educational Research, 49, 1979, p. 222-251.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: CELCE-MURCIA, M; BRINTON, D.M.; SNOW, M.A. (Eds.), **Teaching English as a second or foreign language** (4th ed., pp. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014.

\_\_\_\_\_ USHIODA, E. **Teaching and researching: motivation**. Harlow: Longman, 2011.

\_\_\_\_\_. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **Motivation and motivating in the foreign language classroom**. Modern Language Journal, 78. 273-284, 1994.

DURANTI, A. **Antropologia lingüística**. Cambridge University Press, Madrid, 2000.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

EMMOREY, K., BORINSTEIN, H., THOMPSON, R. & GOLLAN, T. **Bimodal bilingualism**. **Bilingualism: Language and Cognition**. 11(1 ), p. 43–61, 2008

FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir. 1990.

FERNANDES, S. **Políticas linguísticas e de identidade(s): a língua como fator de (in)exclusão dos surdos**. Revista Trama (Cascavel. Impresso), v. 7, p. 109-123, 2011.

\_\_\_\_\_. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A. **Letramento. Referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003

FERREIRA-BRITO, L. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro – Babel Editora, 1993.

FIGUEIREDO, F. J. Q de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

FISCHER, S. R. **Uma breve história da linguagem**. Tradução: Flávia Coimbra. – Osasco, SP: Novo Século Editora, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009

FREED, B. F. **Language learning and study abroad Second language acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: Benjamins, 1995

GARCIA, B.G de. **Acquisition of English Literacy by Signing Deaf Children**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05. 2003, p. 129-150.

GARDNER, R.C. **Integrative Motivation and Second Language Acquisition**. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk, London, Ontario, 2005.

\_\_\_\_\_. **Attitude/Motivation Teste Battery: International AMTB Research Project**. The University of Western Ontario, Canadá, 2014. Disponível em: <<http://www.nkhy.net/jingpinke/buchongyuedu/Motivation%20measurement-AMTB.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_; MACINTYRE, P. D. **A student's contribution to second language learning.** Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220, 1992.

\_\_\_\_\_; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in second language learning.** Rowley, Massachusetts: Newbury, 1972.

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

GESUELI, Z.M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua.** Campinas, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, L. F. Letramentos na educação dos surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org). **A invenção da surdez – Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** 4.d. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOLDIN-MEADOW, S.; MAYBERRY, R.I. **How do profoundly deaf children learn to read?** *Learning disabilities research & practices*, 16(4), 2001, p. 222-229.

GÖMLEKSIZ, M. N. **The effects of age and motivation factors on second language acquisition.** *Firat University Journal of Social Science*, 11(2). 2001, p. 217-224.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real.** – 2.ed – Porto Alegre: Penso, 2012.

GREENE, J. C.; CARACELLI, V. J.; GRAHAM, W. F. **Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs.** Educational Evaluation and Policy Analysis. 1989, 255–274.

GROSJEAN, F. Individual Bilingualism. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics.** Oxford: Pergamon Press, 1994.

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

\_\_\_\_\_; GREGOLIN, R. M. **As produções escritas de sujeitos surdos.** Revista Letras: Editora UFPR, Curitiba, n. 65, jan/abr, p.135-151, 2005. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/4317/3810> Acesso em: 15 mar.2015.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HARRIS, R.; HOLMES, H. M.; MERTENS, D.M. **Research Ethics in Sign Language Communities.** Sign Language Studies, vol.9. 2009, p. 104-131.

HOFFMEISTER, R.J., & CALDWELL-HARRIS, C.L. **Acquiring English as a second language via print: The task for Deaf children.** Cognition, 2014.

HOCEVAR, S. O.; CASTILHA, M.E.; DUHART, S.M. Adquisición la lectura y escritura em ninos surdos em una escuela bilingue. IN: SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística.** 5.ed Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 83 – 94.

KARNOPP, L.B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. IN: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B de.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.153-171.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, M.C.C.P. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI; HARRISON; CAMPOS (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** 3ª.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. *Língua de Sinais na Educação dos Surdos*. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 103-113.

KNIGHT, D.; ADOLPHS, S.; Building a spoken corpus: what are the basics? In: O'KEEFFE, A.; McCARTHY, M. **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. New York: Routledge, 2011.

KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon. 1981.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 4. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Lambert, W. E. (1967). Asocial psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91–109

\_\_\_\_\_. **A social psychology of bilingualism**. *Journal of Social Issues*, 23,91–109, 1967.

LEAL, C. L. **Estratégias de referenciação na produção escrita dos alunos**. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. Nova Iorque: John Wiley, 1967

LILLO-MARTIN, D. **Sign language acquisition studies: Past, present and future**. In QUADROS, R.M de. (Ed.). *Sign Languages: Spinning and Unraveling the Past, Present and Future*. TISLR9, forty-five papers and three posters from the 9<sup>th</sup> Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianópolis. . Petrópolis, Brasil: Editora Arara, 2008, p. 244 – 263.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa para surdos: impacto na Educação Básica. IN: LACERDA, C.B.F de.; SANTOS, L. F. **Tenho um**

**aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.165 – 181.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. IN: LODI et al. **Letramento e minorias.** 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In RITCHIE, W. C. Ritchie.; BHATIA, T. K. (Eds.). **Handbook of second language acquisition.** New York: Academic Press, 1996, p.413-468.

LONG, M. H. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S.M.; MADDEN, C.G. (Eds.). **Input in second language acquisition.** Rowley, MA: Newbury House. 1985, p.377-393.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, P.C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MARTINS, S.E.N.O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva.** Tese (Doutorada em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2005.

MAYER, C. WELLS, G. **Can the Linguistic Interdependence Theory Support A Bilingual-Bicultural Model of Literacy Education for Deaf Students?** Journal of Deaf Studies and Deaf Education 1:2 Spring, 1996 p.93 – 106.

MAYBERRY, R. I. **When timing is everything: age of first-language acquisition effects on second-language learning.** Applied Psycholinguistics 28. 2007, 537–49.

\_\_\_\_\_. **Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis.** School of Communication Sciences and Disorders, McGill University, Montreal, Canada, 2003.

McCOY, K. F; MASTERMAN, L.N. **A tutor for teaching english as a second language for deaf American Sign Language.** In Proceedings of Natural Language Processing for Communication Aids, ACL/EACL, Madrid, Spain, 1997.

MONTRUL, S. A. **Incomplete Acquisition in Bilingualism – Re-examining the age factor.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2008.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces.** Ciência & Educação, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

\_\_\_\_\_. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.

MOTTA, A. **Tecnologias e as competências do docente para atuação em cursos de EAD – o caso IF-SC.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

MOURA, D.R. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos.** Curitiba: Appris, 2015.

\_\_\_\_\_. **O uso da Libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue.** Dissertação (Mestrado em Linguística. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOURA, M. C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NELSON, M. Building a written corpus – What are the basics? In: O’KEEFFE, A.; McCARTHY, M. **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics.** New York: Routledge, 2011.

NEVES, B.C. **Narrativas de bilíngues bimodais.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

NUNAN, D. **Language teaching methodology**. London: Prentice Hall International, 1991.

PEREIRA, M. C da. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. IN: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B de.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.235 – 246.

PERLIN, T. G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PETITTO, L. A., KATERELOS, M. LEVI, B., GAUNA, K., TETRAULT, K., & FERRARO, V. **Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition**. Journal of child language n° 28(2), p. 453-496, 2001.

PICHLER, D. C.; HOCHGESANG, J. A.; LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R.M. **Conventions for sign and speech transcription of child bimodal bilingual corpora in ELAN**. In: Language Interaction and Acquisiton. John Benjamins Publishing Company, p. 11–40, 2010.

PIRES, V. de O. D. **O processo de construção do letramento acadêmico em Língua Portuguesa por surdos universitários**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014.

PINÑAR, P.; DUSSIAS, P.E.; MORFORD, J. P. **Deaf Readers as Bilinguals: An Examination of Deaf Readers' Print Comprehension in Light of Current Advances in Bilingualism and Second Language Processing**. Language and Linguistics Compass 5/10, 2011 p. 691–704.

PIZZIO, A. L. **A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da Língua de Sinais Brasileira: Construções com tópico e foco**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

POLLARD, R.Q. **Cross-cultural ethics in the conduct of deafness research.** *Rehabilitation Psychology*, 37 (2). 1992, p. 87-101.

QUADROS, R.M.; LILLO-MARTIN, D. & CHEN PICHLER, D. **Early effects of bilingualism on WH-question structures: Insight from sign-speech bilingualism.** In: STAYRAKAKI, S; LALIOTI, M; KONSTANTINOPOULOU, P. (eds). *Proceedings of GALA*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, 2011, 300-308.

\_\_\_\_\_; CRUZ, **Carina Rebello. Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011

\_\_\_\_\_; CHRISTMANN, K.E; OLIVEIRA, J.S; DOMINGOS, F.K.P. **O software ELAN como ferramenta para transcrição, organização de dados e pesquisa em aquisição da língua de sinais.** Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, SC, out. 2010, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

\_\_\_\_\_. **Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros.** In: CARVALHO, A. M. (org). *Português em contato. Linguística Luso-Brasileira. Iberoamericana Vervuert. Madrid, 2009.*

\_\_\_\_\_; SCHMIEDT, M.L. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, L. **Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Textura, Canoas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

REGO, L. L. B. **O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita.** *Temas em Psicologia*, 1, 79-87. 1993.

RIBEIRO, V.P **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2011.

RINALDI, G. Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Especial, 1997, v. III, n. 4, 1997.

RYDÉN, S. **Learning English as a Foreign Language as a deaf pupil in Sweden: An investigation of motivation.** Department of English Bachelor. Spring, 2015.

SABOYA, M. C. L. **O Enigma De Kaspar Hauser (1812-1833): Uma Abordagem Psicossocial.** Psicologia USP, São Paulo, v. 12, n.2, 2001.

SALLES, H. M.M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. (Org). **Ensino de Língua Portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, Volume 1, 2007.

SANTANA, A. P. **Idade crítica para aquisição da linguagem.** Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 2004, p. 343-354

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHALLENBERGER, A. **Ciberhumor nas comunidades surdas.** Dissertação de Mestrado. UFRGS/PPGEDU/FACED. Porto Alegre, 2010.

SELINKER, L.; GASS, S. M. **Second language acquisition: an introductory course.** (Topics in Applied Psycholinguistics.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. **Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação.** 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, F. I da. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da Língua Brasileira de Sinais: SignWriting.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC. Florianópolis, 2009.

SILVA, S. G. de L da. **Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais.** Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2016.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SILVA, V. **Educação profissional para surdos: uma vivência político-pedagógica no centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.** Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 151-178, 2003.

SINGLETON, J.; SUPALLA, S.; LITCHFIELD, S.; SCHLEY, S. **From sign to world: Considering modality constraints in ASL/English bilingual education.** Topics in Language Disorders, 1998, p.16-29.

SINGLETON, J. L.; MARTIN, A.; MORGAN, G. **Ethics, Deaf-Friendly Research, and Good Practice When Studying Sign Languages.** Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide, First Edition. 2015, p.7 – 20.

SINGLETON, J.L.; NEWPORT, E.L. **When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistente input.** Cognitive Psychology, 2004.

SOARES, M. A. L. **Educação de surdos no Brasil.** 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUSA, A. N. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua).** Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, R. M. **Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do Movimento Surdo Brasileiro nas Políticas Educativas de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil.** Políticas Educativas, v. 6, p. 61-83, 2013.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil.** Revista Contingentia, vol. 1, n. 1, nov. 2006, p. 01-10.

SVARTHOLM, K. **35 anos de educação bilíngue de surdos – e então?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 33-50.

\_\_\_\_\_. Carta aberta de Kristina Svartholm sobre escolas especiais para surdos. In: SÁ, N. R. L. de. **Surdos qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

\_\_\_\_\_. **Aquisição de segunda língua por surdos.** Espaço: informativo técnico científico do INES, n. 9. 1998, p. 38-45.

VASCONCELOS, N.A.L.M.L.; SANTIAGO, S; A da. S.; ROCHA, L.R.M da. Necessidade e direito à escola bilíngue para surdos. IN: ROCHA, L. R. M da; OLIVEIRA, J. P de.; REIS, M. R dos (Org). **Surdez, Educação Bilíngue e Libras: perspectivas atuais.** Curitiba: Editora CRV, 2016.

VIANA, M.M.C.; LIMA, V. S. **A escrita da Língua Portuguesa como segunda língua por surdos nas redes sociais.** Revista de Letras – nº35 – vol (1) – jan/jun. 2016.

WITKOSKI, S. A. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4-ed.- Porto Alegre: Bookman, 2010.

\_\_\_\_\_. **Case Study Research: Design And Methods** (Vol. 5): Sage Publications, Inc, 2003.

ZAJAC, S. **Questões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

WILBUR, R. B. **The use of ASL to support the development of English and literacy.** Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v. 5, n.1, p. 81-104, 2000.

## ANEXO A – ENTREVISTAS

### Participante I

Pesquisadora: Então, já expliquei anteriormente que entrevista faz parte da minha pesquisa do doutorado. Você nasceu surda?

P1: Sim, eu nasci surda.

Pesquisadora: Você lembra com qual idade foi diagnosticada surda?

P1: Não lembro.

Pesquisadora: Com qual idade você começou a ter contato com a Libras?

P1: Aos 12 anos, eu comecei a ter contato com surdos e aprender Libras.

Pesquisadora: Você oraliza?

P1: Sim. Primeiro, eu aprendi a oralizar e depois eu comecei a aprender Libras.

Pesquisadora: Eu percebo que você oraliza pouco. Por quê?

P1: Porque dói oralizar. Eu ia na fonoaudióloga e oralizava, mas doía e eu tinha que tomar água. Então, eu não tenho mais vontade de oralizar.

Pesquisadora: Entendi. Com quantos anos você começou a aprender Língua Portuguesa?

P1: No passado, não gostava de Língua Portuguesa, nem um pouco. Aos 18 anos, eu comecei a aprender.

Pesquisadora: Mas, onde você começou a aprender Língua Portuguesa? Na escola? Em casa? Pode explicar como foi o aprendizado?

P1: Na escola, a professora ouvinte explicava e tinha o intérprete junto. Ela explicava a Língua Portuguesa, as flexões verbais (pretérito, presente e futuro). Mas, tudo isso me atrapalhava, eu sentia falta da professora ensinar diretamente em Libras, pois com o intérprete atrapalhava e eu não entendia.

Pesquisadora: Entendi. Você gosta de Língua Portuguesa?

P1: Gosto, sim. No passado, eu não gostava. Agora, eu gosto.

Pesquisadora: Agora, você vai dar a sua opinião. Você acha a Língua Portuguesa difícil ou fácil?

P1: É...Eu estou desenvolvendo o meu aprendizado. Eu leio, leio e fico nervosa. Tento várias vezes. Não é difícil, é o meu jeito. Parece que ao tentar várias vezes, eu fico nervosa. Então, eu acho mais ou menos difícil.

Pesquisadora: Você tem vontade de continuar aprendendo Língua Portuguesa?

P1: Sim. Eu tenho muita vontade. Eu quero aprender a me comunicar e escrever. Quero poder ir a uma loja de roupas, por exemplo, e escrever em um papel. Eu quero aprender Língua Portuguesa, sim.

Pesquisadora: Mas, o que você acha da Língua Portuguesa?

P1: Então, eu troco muito a ordem das palavras. Quando a professora me daqui me ensina, eu entendo e faço as adaptações. Eu tento e aos poucos, estou conseguindo.

Pesquisadora: Você pode me falar um pouco da sua experiência na outra escola. Como eram as aulas de LP, a relação com o professor e a metodologia.

P1: No passado, eu não sabia nada de Língua Portuguesa. O professor explicava e tinha intérprete mas, para mim, era muito confuso. Eu não entendia nada. Eu escrevia, mostrava para minha mãe e ela não compreendia nada do que eu havia escrito, principalmente, a ordem das palavras. Na minha opinião, é melhor que o professor dê a aula diretamente em Libras, pois é mais claro.

Pesquisadora: Entendi. E agora, no IFSC Palhoça Bilíngue, você percebe diferença?

P1: Aqui é melhor. É diferente.

Pesquisadora: Por que é diferente?

P1: Aqui é melhor, eu tenho mais interesse. A aula é direto em Libras. A professora explica com muita clareza e eu entendo. Na outra escola era muito confuso, pois tinha o professor e o intérprete em sala de aula. Eu escrevia e o intérprete me ajudava, mas eu achava estranho. Então, eu chamava o professor e tirava as minhas dúvidas, solicitava para que ele me explicasse e o intérprete fazia a mediação, mas eu não compreendia, parece que é mais difícil. O professor não sabia Libras.

Pesquisadora: Entendi. A sua família lhe ajuda no aprendizado da Língua Portuguesa e te motiva para buscar novos conhecimentos acerca da sua L2?

P1: Sim. Minha mãe é sempre muito preocupada com meu aprendizado. Ela briga quando eu troco a ordem das palavras, sempre me fala que eu preciso escrever corretamente. Minha mãe é muito brava e briga comigo quando não quero estudar.

Pesquisadora: Como ela faz? Por exemplo, ela compra livros e te dá para incentivar a leitura?

P1: Sim, ela me dá.

Pesquisadora: E seu pai também lhe incentiva?

P1: O pai é mais carinhoso e não sabe nada de Libras. Então, ele me dá carinho e a minha mãe me estimula.

Pesquisadora: Outras pessoas - amigo, intérprete, professor - lhe motivam também?

P1: Então, eu tenho uma amiga surda que é muito preocupada comigo. Ela manda eu aprender Língua Portuguesa. Minha amiga é muito inteligente.

Pesquisadora: Ela é surda?

P1: Sim. Ela é surda, muito inteligente e escreve muito bem Português. Por isso, sempre se preocupa comigo.

Pesquisadora: Você gosta que ela lhe incentive?

P1: Sim. Eu gosto.

Pesquisadora: E quando você precisa fazer alguma atividade de Português, a sua família lhe ajuda?

P1: Eu já estou acostumada a tentar fazer as atividades. Então, eu chego em casa e tento entender o texto. Caso eu não compreenda, chamo a minha mãe, pergunto o significado e peço para ela me explicar.

Pesquisadora: Outras pessoas te ajudam?

P1: Às vezes, um intérprete que é meu amigo e minha mãe, só.

Pesquisadora: Agora, eu vou perguntar e você me responde de forma negativa ou afirmativa. São perguntas sobre a sua prática de leitura e escrita. Você lê e escreve aqui na escola:

P1: Sim

Pesquisadora: Nas aulas de Português também?

P1: Sim

Pesquisadora: E redes sociais - *Facebook*, *Twiter* - você usa?

P1: Sim, somente o *Facebook*.

Pesquisadora: Você consegue ler as informações veiculadas no *Facebook*?

P1: Mais ou menos. Eu entendo pouco.

Pesquisadora: E mensagem de celular – *whatsapp* – você usa?

P1: Sim, eu uso muito para falar com a minha mãe. Já estou acostumada a mandar mensagens, mas eu sempre pergunto se ela compreendeu. Ela fala que mais ou menos.

Pesquisadora: E livros, você lê?

P1: Sim, eu gosto muito.

Pesquisadora: E revistas?

P1: Nunca li.

Pesquisadora: Jornais?

P1: Nunca li jornal. Nunca.

Pesquisadora: Você busca informações em sites?

P1: Sim. Eu acesso para ver o que aconteceu. Já estou acostumada a fazer isso.

Pesquisadora: Você acha difícil?

P1: Mais ou menos.

Pesquisadora: E as legendas, você consegue acompanhar?

P1: Mais ou menos. Se é muito rápido, eu não entendo. Além disso, tem algumas palavras que eu não conheço.

Pesquisadora: Bom, era isso. Você quer falar mais alguma coisa?

P1: Não. Acho que era isso.

## PARTICIPANTE 2

Pesquisadora: Oi, tudo bem? Vamos começar nossa entrevista.

Pesquisadora: Você nasceu surdo?

P2: Sim, eu nasci surdo.

Pesquisadora: Com qual idade a surdez foi diagnosticada?

P2: Quando eu tinha nove meses, minha família percebeu que eu era surdo.

Pesquisadora: Com quantos anos você começou a aquisição da Libras?

P2: Eu comecei o contato com a Libras a partir dos nove ou dez anos.

Pesquisadora: Onde ocorreu esse contato?

P2: Foi no Iatel, em Florianópolis.

Pesquisadora: E na família? Alguém sabia Libras?

P2: A minha mãe começou a aprender Libras com um colega surdo.

Pesquisadora: Mas, você começou a aquisição da língua de sinais no IATEL mesmo?

P2: Sim, foi no IATEL. A minha mãe sabia bem pouco língua de sinais. Então, eu tive uma aquisição tardia.

Pesquisadora: Você não foi à FCEE?

P2: Sim. Frequentei a fonoaudióloga durante um ano.

Pesquisadora: Você é oralizado?

P2: Não. Na verdade, antes eu oralizava um pouco, mas eu errava muito. Então, desisti.

Pesquisadora: E leitura labial? Você consegue fazer?

P2: Não.

Pesquisadora: Com quantos você começou a aprender Língua Portuguesa?

P2: Até os meus dez anos, eu não sabia nada de LP. No IATEL, eu comecei a aprender as primeiras palavras.

Pesquisadora: Você gosta de LP?

P2: Sim, eu gosto. Antes, eu não gostava. Agora, eu gosto sim.

Pesquisadora: Você acha difícil Língua Portuguesa?

P2: Mais ou menos. É um pouco difícil.

Pesquisadora: Você sente vontade de aprofundar seus conhecimentos nessa segunda língua?

P2: Sim, eu quero aprender para me comunicar melhor com os ouvintes. Às vezes, eu preciso escrever e se eu não souber as palavras? Como eu faço? Preciso aprender cada vez mais.

Pesquisadora: Qual sua opinião acerca da LP?

P2: Eu acho que aprender LP é muito importante. Eu não quero que as pessoas fiquem me zombando por eu não saber as palavras. Eu quero que os surdos e ouvintes estejam no mesmo nível, sem inferioridade. Por isso, acho LP importantíssima.

Pesquisadora: Na sua outra escola, como era o ensino de Língua Portuguesa? Você pode falar um pouco mais sobre isso?

P2: Eu estudava em uma escola inclusiva e quando eu fazia provas e atividades, eu perguntava o significado das palavras para o professor e ele não me respondia. Era muito estranho, enrolado, eu não conseguia entender. Então, me mudei para o IFSC.

Pesquisadora: E aqui no IFSC, você percebeu alguma diferença?

P2: Sim, percebo. Por exemplo, se eu pergunto o significado de alguma palavra, a professora me responde, explica e eu consigo compreender. Na outra escola, eu não conseguia entender. É muito diferente. Aqui é muito bom, porque a aula é diretamente em Libras e a sala é formada somente por surdos.

Pesquisadora: Tua família te incentiva a aprender LP?

P2: Sim. A minha mãe me dá uns livros enormes para eu ler, mas eu não entendo muito as palavras. Então, minha mãe fala que eu preciso estudar. Eu gosto de ver as imagens dos livros.

Pesquisadora: E outras pessoas te incentivam também?

P2: Alguns amigos surdos me falam que é importante aprender LP para o meu futuro.

Pesquisadora: Quando você tem alguma atividade para fazer, a sua família te ajuda?

P2: Não. Quando eu era mais novo, minha mãe sempre me ajudava. Agora, não.

Pesquisadora: A partir de agora, teremos algumas perguntas sobre práticas de leitura e escrita. Nas aulas aqui no IFSC, como é o uso da LP?

P2: Costumamos escrever bastante.

Pesquisadora: E nas aulas de LP?

P2: Escrevemos muito.

Pesquisadora: Você gosta de usar as redes sociais?

P2: Sim. Eu gosto muito de usar o *facebook* e o *whatsapp*. Uso o *facebook* para conversar com meus amigos. Gosto mais de conversar com surdos.

Pesquisadora: Gosta de ler livros?

P2: Não. Eu nunca li.

Pesquisadora: E revistas?

P2: Nunca li.

Pesquisadora: Jornais?

P2: Gosto de ver notícias sobre futebol e só.

Pesquisadora: Você costuma procurar informações em *site*?

P2: Sim, eu uso muito. Mas se eu não conheço alguma palavra, pesquiso o significado na internet.

Pesquisadora: Você consegue acompanhar as legendas dos filmes e programas?

P2: Sim, às vezes. Mas quando eu não conheço alguma palavra, pergunto para a minha mãe.

Pesquisadora: Chegamos ao fim da nossa entrevista. Muito obrigada.

P2: De nada.

## PARTICIPANTE 3

Pesquisadora: Olá, tudo bem?

P3: Sim, tudo bem.

Pesquisadora: Eu já te expliquei que essa entrevista faz parte da minha pesquisa do doutorado. Eu vou começar a perguntar e você fique à vontade para responder.

P3: Está bem.

Pesquisadora: Você nasceu surda?

P3: Eu nasci ouvinte.

Pesquisadora: Com qual idade você ficou surda?

P3: Com um ano de idade.

Pesquisadora: Por qual motivo, você ficou surda?

P3: Então, o que aconteceu é que eu nasci ouvinte e quando eu tinha quase um ano de idade, eu tive meningite. Por causa dessa doença, eu fiquei surda.

Pesquisadora: Você ficou surda com um ano de idade e com qual idade você começou a aprender Libras?

P3: Quando eu tinha um ano, comecei a aprender as letras do alfabeto. Eu só sabia meu nome. Com dois anos, eu comecei a aprender Libras.

Pesquisadora: Onde você aprendeu Libras?

P3: Na Fundação Catarinense de Educação Especial.

Pesquisadora: Começou cedo. Muito bom. Você cresceu tendo contato com a Libras em outros contextos? Tinha amigos surdos?

P3: Sim. Eu tinha vários amigos surdos.

Pesquisadora: Você sabe oralizar?

P3: No passado, quando eu tinha seis anos, eu oralizava bem porque eu conversava muito com avó e meu avô. Depois, foi diminuindo e eu comecei a esquecer as palavras. Eu comecei a me acostumar a usar mais a Libras.

Pesquisadora: Você consegue fazer leitura labial?

P3: Bem pouco.

Pesquisadora: Com quantos você começou a aprender Língua Portuguesa.

P3: Aos seis anos.

Pesquisadora: Onde você aprendeu?

P3: Eu aprendi na escola e com a minha família. Na escola, eu aprendia as palavras e como escrever. Quando eu não conhecia as palavras, eu perguntava para a professora e quando eu estava em casa, perguntava para minha mãe pois eu tinha maior contato com ela.

Pesquisadora: Você gosta de Língua Portuguesa?

P3: Eu amo Língua Portuguesa.

Pesquisadora: Na sua opinião, Língua Portuguesa é difícil?

P3: É difícil sim, porque a minha primeira língua é a Libras e eu já estou acostumada. A Língua Portuguesa é a minha segunda língua e, por isso, é difícil pois eu estou acostumada com o visual, mas informações naturais da LP, eu não tenho, pois sou surda. Então, é diferente. Preciso estudar muito e quando eu vejo a palavra, preciso memorizar e isso exige muito treino. Da mesma forma, os ouvintes precisam se dedicar para aprender a língua de sinais, é igual.

Pesquisadora: Você tem vontade de continuar aprendendo Língua Portuguesa?

P3: Sim, eu quero escrever igual a ouvinte. Eu não quero ter problemas para me comunicar, quero que as pessoas ouvintes me compreendam. Por isso, eu quero treinar e escrever muito bem. Por exemplo, preciso saber me comunicar para ir ao supermercado e se tiver dúvidas, conseguir escrever e mostrar para algum ouvinte. Quero que ele entenda o que eu estou querendo falar.

Pesquisadora: Você acha que o aprendizado da Língua Portuguesa é importante?

P3: Sim, óbvio que é muito importante. Se eu não aprender Língua Portuguesa, não terei acesso às informações. Sendo assim, é muito importante aprender cada vez mais essa segunda língua. A Libras e a Língua Portuguesa são fundamentais para garantir uma boa comunicação.

Pesquisadora: Na sua outra escola, como era o ensino de Língua Portuguesa?

P3: No passado, eu estudava em uma escola inclusiva com surdos e ouvintes. O professor explicava, entregava os livros e eu não entendia nada. Então, o intérprete me ajudava e ensinava, enquanto o professor de LP oralizava para o grupo de ouvintes.

Pesquisadora: Você lembra como eram as aulas e atividades?

P3: Eu lembro sim. A professora ensinava algumas palavras, explorava mais o vocabulário. Não era nada muito aprofundando, algo mais inicial, parecia coisa de criança.

Pesquisadora: Isso foi no 9º ano?

P3: Sim, foi sempre assim. Algumas palavras eram mais difíceis que outras.

Pesquisadora: No IFSC, você percebe alguma diferença?

P3: Até o 9º ano, eu sempre estudei em escola inclusiva junto com ouvintes. Tinha intérprete em sala de aula, mas atrapalhava. Eu não entendia nada, parece que eu aprendia pouco e perdia informação. Mas, eu sempre tentava me esforçar. Então, eu conheci o IFSC Palhoça Bilíngue e fiz a minha matrícula para estudar. Comecei a estudar aqui, em

2014, e percebi que era diferente porque as salas de surdos e ouvintes eram separadas. Eu fiquei admirada. Logo, comecei a me desenvolver muito porque com ouvinte atrapalhava muito. Na sala de surdos a aula é direto em Libras e eu entendo muito melhor, assim consigo aprender. É muito melhor aqui.

Pesquisadora: E as aulas de Língua Portuguesa são boas?

P3: Lá na outra escola, a professora oralizava e tinha o intérprete, mas atrapalhava um pouco. Aqui no IFSC, na sala de surdos, a professora ajuda e é mais atenciosa, assim consigo aprender melhor.

Pesquisadora: A sua família te motiva a aprender Língua Portuguesa?

P3: Só a minha mãe e minha avó me orientam e falam da importância do aprendizado da Língua Portuguesa. Elas explicam que o aprendizado da LP é fundamental para o meu futuro. Minha avó me cobra todos os dias, manda eu ler e também quer que eu oralize. Às vezes, eu fico cansada com essa cobrança.

Pesquisadora: Você tem outras pessoas que te incentivam?

P3: Às vezes. Na verdade, é mais a minha mãe e avó.

Pesquisadora: Sua família te ajuda nas atividades de Língua Portuguesa?

P3: Sim. Quando eu não conheço alguma palavra, eu chamo minha mãe para me ajudar. Só ela, me ajuda.

Pesquisadora: Outras pessoas te auxiliam?

P3: Sim. Eu sempre questiono, tiro minhas dúvidas e as pessoas me ajudam.

Pesquisadora: Agora, quero saber um pouco sobre suas práticas de leitura e escrita. Nas aulas no IFSC, você costuma ler bastante?

P3: Sim, mas não costumo ler muito. Depende das aulas.

Pesquisadora: E nas aulas de Língua Portuguesa, como é?

P3: Nós lemos e escrevemos muito. A professora nos estimula muito.

Pesquisadora: Você usa as redes sociais? Facebook, twitter?

P3: Eu uso muito o facebook.

Pesquisadora: Você consegue acompanhar as informações veiculadas no facebook?

P3: Sim. Eu gosto de ler todas as informações. Mas, há algumas palavras que eu não conheço e procuro na internet. Eu já estou acostumada.

Pesquisadora: Você usa o facebook para conversar com seus colegas?

P3: Sim. Eu gosto de conversar com os surdos, pois temos o mesmo jeito de escrever. No entanto, com os ouvintes é mais difícil de se comunicar.

Pesquisadora: Você costuma mandar mensagens e usar whatsapp?

P3: Sim. Eu uso todos os dias. Às vezes, eu não conheço algumas palavras e peço ajuda para a minha mãe. Eu uso esses recursos mais com ouvintes que surdos.

Pesquisadora: Você costuma ler livros?

P3: Não muito, porque eu tenho preguiça. Eu sofri muito no passado e por isso nunca leio.

Pesquisadora: E revistas?

P3: Sim, eu gosto. Hoje mesmo, estava lendo uma revista. Eu amo, principalmente revistas com temas de novela e informações variadas. Geralmente, a revista traz fotos com textos. Eu gosto muito mesmo.

Pesquisadora: E jornais?

P3: Eu não gosto muito. Só, às vezes.

Pesquisadora: Você costuma procurar informações em sites?

P3: Sim, eu sempre faço isso. Pesquisa sobre as notícias, a vida das pessoas e se eu encontro alguma palavra que eu não conheço, busco entender o significado.

Pesquisadora: Você consegue acompanhar bem as legendas?

P3: Não. Eu tiro as legendas e prefiro observar os gestos e expressões. Não estou acostumada com as legendas.

## PARTICIPANTE 4

Pesquisadora: Vamos começar a entrevista. Você nasceu surda?

P4: Sim. Nasci surda. Tenho surdez profunda.

Pesquisadora: E você sabe quando sua surdez foi diagnosticada?

P4: Então. Minha mãe e meu pai são surdos. Durante a gravidez, eles queriam saber se eu era surda ou não. Então, quando eu nasci, minha avó que é ouvinte dizia que eu também era ouvinte e meus pais diziam que eu era surda e eles ficavam discutindo. Para ter certeza, eles me levaram ao médico e ele confirmou que eu era surda. Acho que eu tinha mais ou menos um ano de idade.

Pesquisadora: Com qual idade você começou a ter contato com a Libras?

P4: Desde bebê, eu cresci tendo contato com a Libras, porque eu vi os meus pais utilizando.

Pesquisadora: Então, você aprendeu em casa?

P4: Sim, em casa.

Pesquisadora: Você não foi para nenhum lugar aprender, como na escola?

P4: Não.

Pesquisadora: Você oraliza?

P4: Às vezes. Aos quatro anos eu comecei a oralizar, porque minha avó me obrigava a oralizar. Dos quatro anos até uns nove anos, eu oralizava. Depois, com uns dez anos, eu parei. Eu não tinha mais vontade de oralizar e usava somente a Libras.

Pesquisadora: Então, você faz leitura labial?

P4: Sim. Um pouco.

Pesquisadora: Com qual idade você começou aprender Português?

P4: Eu comecei tarde, aos 11 ou 12 anos.

Pesquisadora: O aprendizado do Português começou na escola?

P4: Antes quando eu era criança, eu não gostava de estudar. Na escola X comecei a estudar, mas era mais leve, aprendia só algumas palavras. Então, eu me mudei para o IFSC Palhoça e consegui aprender mais e me desenvolver melhor.

Pesquisadora: Você gosta de Língua Portuguesa?

P4: Sim, eu gosto.

Pesquisadora: Na sua opinião, a Língua Portuguesa é difícil?

P4: Sim, pois tem muitos verbos, preposições, flexões verbais. Mas, eu estou entendendo cada vez melhor. Mas é um pouco confuso, sim.

Pesquisadora: Você tem vontade de continuar aprendendo Língua Portuguesa?

P4: Depende. Às vezes eu tenho vontade e outras vezes, não tenho.

Pesquisadora: Você

P4: Se o surdo se esforçar, é possível aprender a Língua Portuguesa. Muitas vezes, falta dedicação e estudo. Se estudar muito, é possível sim.

Pesquisadora: Em sua outra escola, como era o ensino de Língua Portuguesa? Quais a metodologia? Como eram as aulas?

P4: Na minha primeira escola, eu só copiava e não entendia nenhuma palavra que estava no quadro. Eu sempre fazia isso, só copiar. Em dias de prova, eu não entendia nada. Quando eu me mudei para a escola anterior, comecei a aprender algumas palavras e sabia responder algumas perguntas das atividades.

Pesquisadora: Como eram atividades?

P4: Tinha imagens ou língua de sinais e a palavra ao lado.

Pesquisadora: O professor não sabia Libras?

P4: Na primeira escola, eles não sabiam Libras, pois era uma escola particular e eu era a única surda. Quando eu me mudei para a outra escola, eu não entendia muito as palavras e então o professor colocava imagem e desenho para me ajudar.

Pesquisadora: O intérprete te ajudava? Como ele fazia isso?

P4: No começo era só um grupo de surdos. Depois mudou para inclusão, mas atrapalhava estudar com os ouvintes. Eu não entendia as palavras, não conseguia acompanhar. Então, me mudei pra cá e era só turma de surdos, consegui me desenvolver melhor e consigo aprender.

Pesquisadora: Entendi. Aqui no IFSC você percebe alguma diferença ou é igual?

P4: É muito diferente.

Pesquisadora: Mas, o que é diferente?

P4: No passado, eu sabia poucas palavras, na verdade, só algumas palavras simples. Aqui no IFSC, comecei a aprender fazer frases e textos. Nas atividades, eu respondia qualquer coisa. Agora, eu sei as palavras, comecei a ver diferença no aprendizado da Língua Portuguesa, porque é ensino bilíngue, de forma adequada para os surdos. Antes, não era assim. Aqui no IFSC, comecei a aprender fazer frases, textos. Na escola inclusiva, o professor tratava surdo igual ao ouvinte, eu falava que não podia, que precisava ter metodologia diferente para os surdos, mas não adiantava. Professor não sabia Libras. Então, eu não gostava de português, tinha trauma.

Pesquisadora: Você acha que sala somente de surdos é melhor?

P4: Em sala inclusiva é mais difícil, atrapalha e é difícil olhar para o intérprete e professor. Quando o professor dá aula direto em Libras é mais fácil, melhor para aprender Língua Portuguesa.

Pesquisadora: Entendi. Sua família te estimula a aprender Língua Portuguesa?

P4: Sim. Minha mãe fala que é bom para o meu desenvolvimento.

Pesquisadora: Ela te dá livros para ler?

P4: Sim, ela compra livros simples. Tenho uma prima que compra uns livros mais complexos. Mas eu nunca leio, sempre guardo.

Pesquisadora: Você tem amigos, colegas, professores que te motivam a aprender Língua Portuguesa?

P4: Alguns sempre me falam o quanto é importante estudar. Às vezes, tenho preguiça e eles falam que preciso estudar.

Pesquisadora: Sua família te ajuda nas atividades de Língua Portuguesa que você leva para fazer em casa?

P4: Eu faço sozinha, pois a minha mãe não sabe algumas palavras. A Língua Portuguesa é difícil pra ela, pois parece que mudou muito e agora tem novas regras. Por isso, eu faço sozinha e pesquiso o significado das palavras que eu não conheço.

Pesquisadora: Alguma outra pessoa te ajuda?

P4: Às vezes, eu pesquisa sozinha e quando não sei pergunto ao intérprete.

Pesquisadora: Quais as suas práticas de leitura e escrita? Aqui no IFSC você lê e escreve muito?

P4: Às vezes.

Pesquisadora: E na disciplina de Língua Portuguesa?

P4: Sim. Muito.

Pesquisadora: E as redes sociais, você utiliza? Facebook, twitter?

P4: Sim, muito. No facebook tem informações, assim como o twitter.

Pesquisadora: E você consegue entender bem os textos das redes sociais?

P4: Sim. Quando não entendo, eu procuro o significado da palavra na internet.

Pesquisadora: Você também usa o facebook para conversar?

P4: Sim, converso bastante. Mas é algo mais informal, mais resumido. Às vezes, eu não entendo as frases.

Pesquisadora: Você costuma mandar mensagens no celular e o whatsapp?

P4: Sim, eu uso com a família e amigos. Algumas pessoas que me comunico são ouvintes. Na verdade, uso mais para falar com a família.

Pesquisadora: Também os amigos surdos?

P4: Às vezes, porque a comunicação por escrita com eles é mais difícil. Por isso, uso mais com a família.

Pesquisadora: Você costuma ler livros?

P4: Às vezes. Alguns.

Pesquisadora: Quantos você já leu?

P4: Dois. Só não lembro qual a história desses livros, pois eu costumo guardar os livros.

Pesquisadora: Costuma ler revistas?

P4: Nunca li.

Pesquisadora: E jornais?

P4: Nunca li.

Pesquisadora: Você costuma acessar sites para buscar informações do cotidiano?

P4: Sim, sempre procuro para saber o que está acontecendo.

Pesquisadora: E as legendas dos filmes, você consegue acompanhar? Ler e entender?

P4: Às vezes. Eu tento acompanhar e quando eu não entendo ou não conheço a palavra, eu pergunto para a minha mãe.

Pesquisadora: Muito obrigada, chegamos ao fim da entrevista.

P4: De nada. Desculpa se eu falei muito rápido.

## PARTICIPANTE 5

Pesquisadora: Tudo bem? Conforme te expliquei anteriormente, essa entrevista faz parte da minha pesquisa de doutorado. Você nasceu surdo?

P5: Sim.

Pesquisadora: Com qual idade a surdez foi diagnosticada?

P5: Então, o que aconteceu foi que minha mãe teve rubéola quando estava grávida de mim. Por isso, eu nasci surdo e fui diagnosticado logo no meu nascimento.

Pesquisadora: Com quantos anos você começou a ter contato com a Libras?

P5: Eu tinha mais ou menos uns três anos quando comecei a aquisição da Libras.

Pesquisadora: Onde ocorreu esse contato?

P5: Na escola.

Pesquisadora: Você oraliza?

P5: Sim. Quando eu era criança, eu costumava ir na fonoaudióloga, mas depois eu parei de ir, não quis mais porque eu queria usar somente a Libras.

Pesquisadora: Por que você parou?

P5: É muito chato. Se eu errasse, tinha que ficar repetindo várias vezes.

Pesquisadora: Com que idade você começou a aprender Língua Portuguesa?

P5: Comecei aos seis anos, quando entrei na 1ª série do Ensino Fundamental.

Pesquisadora: Como o ensino de Língua Portuguesa na sua escola?

P5: Os professores usavam imagens e palavras. Por exemplo: professor colocava a imagem de casa e eu tinha que colocar nome.

Pesquisadora: Onde você estudava?

P5: Essas aulas de Língua Portuguesa foram no IATEL, em uma turma de surdos. Eu estudei do 1º ao 3º ano lá.

Pesquisadora: Você gosta de Língua Portuguesa?

P5: Gosto sim. Quero aprofundar cada vez meus conhecimentos, conhecer novas palavras. Eu sei o básico, quero algo mais difícil.

Pesquisadora: Na sua opinião, a LP é muito difícil?

P5: Eu acho LP difícil sim. Eu acho os verbos algo muito complicado. Parece que eu nunca consigo escrever corretamente, pois sempre erro a ordem das palavras.

Pesquisadora: Por que você quer aprender mais Língua Portuguesa? ,

P5: Eu quero aprender mais, porque no futuro penso em fazer um concurso e preciso me dedicar para o aprendizado desde já. Também quero aprender para me comunicar com os ouvintes.

Pesquisadora: Como era o ensino de Língua Portuguesa na sua outra escola?

P5: A professora mandava eu escrever textos. Além disso, tinha textos com perguntas para responder, mas tinha que ler antes. Era uma pouco difícil, porque eu não sabia ler e chamava o intérprete para me ajudar. Ele me ajudava a escrever também. Eu sempre tirava notas baixas.

Pesquisadora: A professora sabia Libras?

P5: Não, por isso tinha o intérprete em sala de aula.

Pesquisadora: E agora no IFSC, você percebe alguma diferença da escola anterior?

P5: Aqui no IFSC Bilíngue, o ensino parece ser mais claro e tem uma base. Na outra escola, não tinha essa base. Parecia que o ensino era direto. Aqui, a professora explica tudo mais detalhado, os significados das palavras e depois a gente faz as atividades. Lá, a professora só dava textos e atividades para responder. Na minha opinião, aqui no IFSC é melhor, na outra escola com intérprete, eu não tinha muita vontade de estudar. A professora explicava e eu não entendia nada. Aqui a aula é direto em Libras e é melhor, porque lá a professora falava muito rápido e tinha o intérprete, só que eu não entendia nada.

Pesquisadora: Sua família te incentiva a aprender LP?

P5: Sim. Minha família sempre manda eu estudar, mas eu tenho preguiça. Minha mãe manda eu estudar, pois ela sabe que é melhor para o meu futuro.

Pesquisadora: Outras pessoas também te motivam a aprender LP?

P5: Na verdade, o incentivo é por parte da minha família e também dos professores. Os meus amigos não falam nada, só me convidam para passear.

Pesquisadora: Se você tem alguma atividade para fazer em casa, a sua família te ajuda?

P5: Sim. Minha mãe e meu irmão me ajudam.

Pesquisadora: A partir de agora, as perguntas estão relacionadas às suas práticas de leitura e escrita. Por exemplo, nas aulas no IFSC você costuma ler e escrever muito?

P5: Não muito. Os professores costumam explicar mais em Libras. Lemos e escrevemos pouco.

Pesquisadora: E na disciplina de Português?

P5: Sim. Escrevemos mais. A professora nos dá atividades, histórias em quadrinhos, entre outras coisas para escrever.

Pesquisadora: Você usa as redes sociais?

P5: Sim. Eu uso mais para conversar com os meus amigos.

Pesquisadora: Você conversa mais com pessoas ouvintes ou surdas?

P5: Tanto faz. Converso com todos. Quando a pessoa é ouvinte, eu escrevo em LP. Se é surdo, faço em Libras e uso a webcam.

Pesquisadora: No facebook também são veiculadas informações. Você costuma lê-las?

P5: Se tem muito texto e eu não estou conseguindo entender, busco encontrar pistas visuais que me ajudem a compreender.

Pesquisadora: Você utiliza o whatsapp e as mensagens no celular com frequência?

P5: Sim. Uso para conversar com minha família e amigos.

Pesquisadora: Você gosta de ler livros?

P5: Mais ou menos. Eu leio pouco. Eu começo a ler, mas depois eu desisto. Não gosto muito.

Pesquisadora: E revistas, você gosta?

P5: Eu só gosto quando tem imagens. Só, às vezes.

Pesquisadora: Quais os temas que você gosta?

P5: Gosto mais de revistas que falam sobre futebol.

Pesquisadora: Você gosta de jornais?

P5: Eu gosto de ler às vezes para saber as informações do cotidiano.

Pesquisadora: E você usa a internet para ter acesso às informações?

P5: Sim. Eu pesquiso na internet, mas se eu não encontro muitas informações sobre o que está acontecendo, eu vejo no jornal impresso. Eu tento ler e quando não entendo, pergunto à minha família.

Pesquisadora: Você consegue acompanhar as legendas dos filmes e programas?

P5: Mais ou menos. Eu vejo os filmes e se eu não consigo entender, então eu tento ler a legenda.

Pesquisadora: Então, era isso. Muito obrigada.

P5: De nada.

## PARTICIPANTE 6

Pesquisadora: Então, essa entrevista faz parte da minha pesquisa de doutorado. Vamos começar?

P6: Sim.

Pesquisadora: Qual sua idade?

P6: Tenho 15 anos.

Pesquisadora: Você nasceu surdo?

P6: Sim, eu nasci surdo. Quando eu nasci, o médico me examinou e logo diagnosticou a surdez.

Pesquisadora: Com que idade ocorreu esse diagnóstico?

P6: Quando eu nasci.

Pesquisadora: Com que idade começou o seu contato com a Libras?

P6: Então, eu tinha contato com surdos. Mas, a aquisição da Libras foi mais difícil. Aos poucos, eu fui conseguindo desenvolver a aquisição da língua de sinais.

Pesquisadora: A aquisição começou a acontecer com qual idade?

P6: Foi aos quatro anos, juntamente com meu irmão que é surdo. Eu sempre busco saber mais língua de sinais. Por exemplo, quando eu entrei no IFSC, eu percebi muita diferença. Aos poucos, fui aprendendo e me acostumando.

Pesquisadora: Você sabe oralizar?

P6: Sim, quando eu era criança, frequentava a fonoaudióloga e me esforçava para oralizar. Era particular, mas não era gratuito. Então, eu sempre ia para aprender a falar. No entanto, apesar de tanto esforço eu percebi que não conseguia oralizar muito bem e os ouvintes não me entendiam. Agora eu não consigo mais oralizar, já esqueci tudo. Eu comecei a usar mais Libras e ficou difícil sinalizar e falar ao mesmo tempo. Então, uso mais Libras.

Pesquisadora: E leitura labial, você consegue fazer?

P6: Sim, eu faço um pouco.

Pesquisadora: Com quantos anos você começou a aprender Língua Portuguesa?

P6: Eu comecei a aprender LP com nove anos.

Pesquisadora: Onde você aprendeu?

P6: Então, antigamente eu estudava em uma escola perto da minha casa, em Coqueiros. Eu era o único surda em uma escola de ouvintes, uma escola particular. Como eu era o único surdo, tinha muitos problemas para me comunicar com os ouvintes. Eu não conseguia aprender nada, o professor não sabia Libras e não tinha intérprete. O professor tinha interesse em aprender Libras, mas eu não queria estudar. Então, a escola

contratou um intérprete, mas logo esse profissional desistiu. Eu continuei sozinho e sofri muito. Depois de um tempo, minha mãe descobriu o IATEL e viu que tinha um ensino adequado para surdos. Então, eu comecei a estudar no lá. Nessa instituição, o professor sabia Libras e eu consegui aprender. A partir disso, comecei a aprender Língua Portuguesa e Matemática também. Infelizmente, a escola fechou e eu tive que me mudar novamente. Na nova escola, tinha intérprete em sala de aula e eu consegui continuar aprendendo. Do 1º até o 5º ano, o professor dava aula direto em Libras, mas do 6º até o 9º ano, ouvintes e surdos estudavam juntos em uma sala inclusiva. Eu achava horrível, pois tínhamos muitas provas, o professor ensinava e eu não conseguia aprender nada. Também não tinha interesse, sofria muito e tirava notas baixas. Eu acabava sempre ficando em recuperação nas disciplinas. Então, me falaram sobre o IFSC Palhoça Bilíngue. Resolvi fazer minha matrícula e estudar aqui. Quando eu comecei a estudar, gostei muito. As aulas de Português eram perfeitas, ótimas e as outras disciplinas também. As turmas são formadas somente por surdos. Eu estou conseguindo me desenvolver e não vou desistir de estudar aqui.

Pesquisadora: Você gosta de Língua Portuguesa?

P6: Eu gosto muito de Língua Portuguesa. Mas na outra escola eu não gostava, era ruim. Quando eu me mudei pra cá, eu comecei a ter mais interesse e me acostumar com o aprendizado dessa segunda língua. Estou adorando e quero aprender cada vez mais. A professora ensina muito bem e eu estou me esforçando. Eu tenho dificuldade com a ordem das palavras e a professora me ajuda a refazer meus textos, fico muito admirado com esse aprendizado. É muito legal aprender a escrever corretamente. Minha vontade é de aprender cada vez mais Língua Portuguesa.

Pesquisadora: Na sua opinião, é difícil aprender Língua Portuguesa?

P6: Mais ou menos. Na verdade, é um pouco difícil. Quando a professora explica, eu consigo compreender, mas no momento de escrever, eu fico com dúvidas em relação às palavras. Preciso estudar mais em casa, porque no momento das atividades é difícil lembrar todas as palavras.

Pesquisadora: Você acha que a Língua Portuguesa é importante?

P6: A Língua Portuguesa é muito importante e por isso, eu me interesso muito pelo aprendizado. No futuro, eu quero fazer faculdade e preciso fazer a prova a vestibular, para esse propósito, é fundamental aprender a LP.

Pesquisadora: Então, você pretende aprender cada vez mais LP?

P6: Sim, porque é importante e muito bom para o meu futuro. Eu não sei tudo da LP, preciso aprender cada vez mais, buscar aprofundar meus conhecimentos nessa segunda língua.

Pesquisadora: Se compararmos a sua escola anterior com a sua atual, quais as diferenças você percebe, especialmente quanto ao ensino de LP?

P6: É muito diferente. O IFSC é ótimo. Na outra escola, nós tínhamos um professor de Língua Portuguesa que não sabia Libras, mas havia um intérprete em sala de aula. Entretanto, eu não percebia que a professora tinha um conhecimento da cultura surda e que lutava por nossos direitos. Os surdos sofriam muito e não conseguíamos entender nada das aulas de LP. Quando eu me mudei para o IFSC, percebi que era mais interessante e calmo porque a professora daqui conhece também a cultura surda e sabe Libras. Eu fico até emocionado, é muito bom.

Pesquisadora: A sua família te estimula a aprender Língua Portuguesa?

P6: Depende. Às vezes, eles esquecem pois já são mais velhos. Eu até questiono, mas em alguns momentos eles não conseguem me ajudar.

Pesquisadora: Outras pessoas também te motivam a aprender LP?

P6: Na outra escola, eu sempre falava que queria aprender mais LP, mas as pessoas não me davam muita bola. Elas diziam que eu tinha que aprender sozinho, não tinha nenhuma ajuda e eu sofria muito com tudo isso, pois tirava só notas ruins. Aqui no IFSC, eu percebo mais responsabilidade dos profissionais com o nosso aprendizado.

Pesquisadora: A sua família te ajuda nas atividades de Língua Portuguesa?

P6: Quando eu chego em casa, tento fazer as atividades sozinho. Se eu não consigo entender algumas palavras, pergunto para minha família. Então, eles me ajudam em Libras e eu consigo escrever. Às vezes, eu não consigo escrever e eles me ajudam também.

Pesquisadora: Quais as suas práticas de leitura e escrita nas disciplinas do curso de Comunicação Visual?

P6: Temos que ler muito, mas textos longos, eu não consigo entender muito bem. Eu conheço algumas palavras, mas outras eu não sei o significado. Muitas vezes, tenho que perguntar qual o sinal de cada palavra. Em Língua Portuguesa, eu costumo perguntar muito mais porque a professora sabe Libras. Quando tem intérprete, essa relação é diferente.

Pesquisadora: Você costuma usar redes sociais, como o facebook?

P6: Sim. Uso muito para conversar com meus amigos. Quando um ouvinte me manda mensagem, eu fico nervoso pois não consigo compreender muito bem e fico ansioso, pois erro as frases, troco a ordem das palavras. Por causa disso, fico com vergonha e apavorado quando recebo muitas mensagens de ouvintes. Eu sempre aviso que eu sou surdo e peço para eles entenderem a minha escrita e a cultura surda. Às vezes, que eu tenho algum problema cognitivo pois sempre erro a escrita da LP.

Pesquisadora: Você não tem nenhum problema. A LP é a sua segunda língua e é comum que você erre. Um ouvinte aprendendo uma segunda língua também comete erros, isso é normal. Ok? Não pense que você tem um problema.

P6: Verdade. Eu concordo contigo.

Pesquisadora: Voltando à entrevista. Você usa o celular para mandar mensagens ou conversar através do whatsapp?

P6: Sim, uso muito para bater papo com os meus amigos. Converso com ouvintes e surdos. A família costuma me mandar mensagens para pedir que eu vá para casa. Se está chovendo, eu peço para a mãe vir me buscar e uso o whatsapp para avisá-la.

Pesquisadora: Você já leu algum livro?

P6: Sim. Mas eu não gosto, tenho preguiça. Começo a ler e logo, deixo o livro de lado. Gosto de facebook, whatsapp, mas ler não gosto muito.

Pesquisadora: Você gosta de ler revistas?

P6: Sim. Eu gosto de ler e procuro o significado das palavras que não conheço.

Pesquisadora: Você gosta de ler jornais?

P6: Bem pouco.

Pesquisadora: Onde você busca informações sobre o que acontece na atualidade?

P6: Eu sempre pesquiso na internet e encontro as mais variadas notícias.

Pesquisadora: Você consegue acompanhar as legendas nos programas e filme?

P6: Sim, sempre acompanho. Eu consigo entender.

Pesquisadora: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

P6: Não.

Pesquisadora: Então, era isso. Muito Obrigada.

P6: Muito obrigada também.

## PARTICIPANTE 7

Pesquisadora: Primeiramente, quero agradecer por você ter aceito o convite. Você nasceu surdo?

P7: Sim, nasci surdo.

Pesquisadora: Você sabe o que ocasionou a surdez?

P7: Não sei dizer.

Pesquisadora: Você sabe quando ocorreu o diagnóstico?

P7: Minha família achava que eu era ouvinte. Quando eu tinha dois anos, fui ao médico e fui diagnosticado surdo.

Pesquisadora: Você lembra com qual idade ocorreu a aquisição da Libras?

P7: No começo foi um pouco difícil. Só consegui ter contato com a língua de sinais quando eu comecei a estudar no IATEL e tive contato com outros surdos. Eu fazia oralização com a fonoaudióloga e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais. Comecei a ter interesse e melhorar cada vez mais.

Pesquisadora: Então, você iniciou a aquisição da Libras no IATEL. Com que idade isso aconteceu?

P7: Eu tinha seis anos quando comecei a frequentar o IATEL.

Pesquisadora: Você usa língua de sinais em casa? Alguém da sua família sabe Libras?

P7: Mais ou menos. Minha mãe sabe um pouco de Libras, porque quando eu comecei a aprender, ela também frequentava o IATEL. Minha irmã também sabe um pouco de Libras. Mas, o meu contato com a língua de sinais é mais na escola.

Pesquisadora: Você também oraliza?

P7: Mais ou menos. Eu frequentava a fonoaudióloga na época que eu comecei a aprender Libras, mas eu precisava usar aparelho auditivo também e fazer o acompanhamento com conjunto com a oralização.

Pesquisadora: Você não gostava de oralizar?

P7: Gostava, mas oralizar e sinalizar me atrapalhava. Além disso, não consegui usar o aparelho auditivo.

Pesquisadora: E a Língua Portuguesa, com qual idade você começou a aprender?

P7: Eu comecei a aprender aos 11 anos e continuo aprendendo até hoje. Ainda sinto que falta aprender muitas coisas, especialmente, os verbos.

Pesquisadora: E onde começou o aprendizado?

P7: Primeiramente, foi no IATEL, depois na outra escola que eu estudei e também na FCEE.

Pesquisadora: Você gosta de Língua Portuguesa?

P7: Sim. Eu gosto muito. Só sinto que eu preciso aprender um pouco mais, por causa do meu futuro.

Pesquisadora: Na tua opinião, é difícil aprender Língua Portuguesa?

P7: Eu acho um pouco difícil. Tenho dificuldades com a ordem das palavras e flexões verbais. Por isso, é um pouco difícil.

Pesquisadora: Você tem vontade de continuar aprendendo Língua Portuguesa?

P7: Sim, eu quero muito aprender. Quero me formar na faculdade, trabalhar na área de arquitetura e conseguir me comunicar com todos. É importante compreender os textos e escrever bem.

Pesquisadora: Como era o ensino de Língua Portuguesa na sua escola que você estudava?

P7: Eu estudava em uma escola inclusiva e tinha intérprete. Minha professora de LP não sabia Libras, só alguns sinais. Faltava língua de sinais.

Pesquisadora: Você percebe diferença entre o ensino de Língua Portuguesa na sua escola anterior e aqui no IFSC Palhoça Bilíngue?

P7: Na minha outra escola, o intérprete exigia muito de mim e não conseguia compreender as palavras. Então, eu me mudei pra cá e vi que a professora de LP sabia Libras. Além disso, eu comecei a ler mais e ver o quanto era agradável aprender essa segunda língua. As atividades daqui também são diferentes. Eu acho aqui melhor porque a professora sabe Libras, parece que ela tem mais autonomia e uma melhor relação com o aluno. Na outra escola, tinha o intérprete em sala de aula e parece que atrapalhava, pois eu não percebia uma relação entre o professor e o aluno. O professor só falava e o intérprete fazia a mediação. Era diferente, muito estranho. Por isso, eu resolvi mudar.

Pesquisadora: Sua família lhe motiva a aprender LP?

P7: Minha mãe fica muito preocupada com meu aprendizado da Língua Portuguesa. Quando eu envio uma mensagem, minha mãe fica preocupada com a forma como eu escrevo, pois troco muito a ordem das palavras. Ela me mostra o quanto importante aprender LP para se comunicar cada vez melhor.

Pesquisadora: Teus amigos também te estimulam a aprender LP?

P7: Sim. Meus tios, primos e amigos me ajudam e dizem que eu preciso aprender.

Pesquisadora: Quando você precisa fazer alguma atividade de Língua Portuguesa em casa, você pede ajuda para alguém ou faz sozinho?

P7: Eu faço sozinho. Às vezes, eu não conheço alguma palavra e aí peço ajuda para a minha mãe. Também pesquiso no google.

Pesquisadora: Agora, as perguntas são sobre as práticas de leitura e escrita. Como são as práticas de leitura e escrita nas outras disciplinas?

P7: São poucos textos e quando é preciso ler, eu tenho dificuldades. Na verdade, preciso me esforçar cada vez mais.

Pesquisadora: Nas aulas de Língua Portuguesa, vocês costumam fazer atividades de leitura e produção textual?

P7: Sim, fizemos muitas atividades. A professora nos explica, esclarece as dúvidas em relação à LP e nós conseguimos fazer as atividades e aprender.

Pesquisadora: Você usa as redes sociais, por exemplo, o facebook?

P7: Sim, eu uso. Gosto de conversar, ver as postagens no facebook.

Pesquisadora: No facebook também encontramos algumas notícias. Você consegue acompanhar as informações que são veiculadas?

P7: Mais ou menos. Eu tento ler, mas quando não compreendo, copio as informações principais e pesquisa no *google*. Tem várias notícias sobre trânsito, acidentes, greves, política e eu gosto de entender. No facebook também podemos conversar com as pessoas, eu gosto de bater papo com surdos e ouvintes, só tenho um pouco de dificuldade para compreender as mensagens dos ouvintes. Eu acho interessante, pois é uma desafio para mim.

Pesquisadora: Você usa whatsapp também?

P7: Sim, uso muito. Gosto de conversar com os amigos, participo de grupos. Também uso o whatsapp para conversar com a minha família, avisar que eu vou chegar atrasado, essas coisas.

Pesquisadora: Você gosta de ler livros?

P7: Sim, eu gosto. Sinto muito dificuldade porque não conhece várias palavras. Eu já li vários livros.

Pesquisadora: E revistas, você também gosta de ler?

P7: Gosto.

Pesquisadora: Já leu?

P7: Não. É um pouco mais difícil.

Pesquisadora: E jornais?

P7: Não gosto. Não leio.

Pesquisadora: Como você tem acesso às notícias do cotidiano? Através de sites?

P7: Sim. Eu pesquiso na internet. É muito ruim ficar lendo jornal. Acho muito melhor entrar nos sites e buscar as notícias.

Pesquisadora: E as legendas dos programas de televisão, você consegue acompanhar?

P7: Mais ou menos. Às vezes, eu não conheço as palavras e fica muito difícil entender.

Pesquisadora: Então, chegamos ao fim de nossa entrevista. Muito obrigada.

P7: Eu que agradeço também. Muito obrigado.

## PARTICIPANTE 8

Pesquisadora: Oi, tudo bem?

P8: Sim. Tudo bem.

Pesquisadora: Eu vou fazer algumas perguntas que serão utilizadas para a minha pesquisa de doutorado, conforme te expliquei anteriormente. Você nasceu surdo?

P8: Nasci com uma perda auditiva.

Pesquisadora: Com que idade ocorreu o diagnóstico da surdez?

P8: Aos três anos.

Pesquisadora: A aquisição da Libras ocorreu com qual idade?

P8: Quando eu tinha três anos, comecei a ter contato com a língua de sinais. A partir dessa idade, iniciei a aquisição da Libras.

Pesquisadora: Onde ocorreu a aquisição da Libras?

P8: Foi com um amigo surdo, através do meu contato com ele.

Pesquisadora: Você sabe oralizar?

P8: Um pouco. Eu frequentei fonoaudióloga até os nove anos, depois eu parei.

Pesquisadora: Por que você parou?

P8: Eu fiquei confuso com o uso das línguas, Libras e Língua Portuguesa (oral). Então, entre oralizar e sinalizar, optei pela Libras e desisti de oralizar, porque a língua de sinais é melhor.

Pesquisadora: Com qual idade, você começou a aprender Língua Portuguesa?

P8: Comecei a aprender quando eu tinha nove anos. Eu lembro que comecei a aprender e compreender quando tinha nove anos.

Pesquisadora: Onde você aprendeu a LP?

P8: Em uma escola da minha cidade, onde o professor era ouvinte e não tinha intérprete.

Pesquisadora: Como eram as aulas?

P8: A professora tentava sinalizar e falar ao mesmo tempo, mas era impossível entender. Eu acho melhor escola que tenha intérprete e uso da língua de sinais. Por isso, me mudei para o IFSC. Procurei informações no site e encontrei informações sobre essa instituição. As aulas são diretamente em Libras.

Pesquisadora: Você gosta daqui?

P8: Sim. Eu gosto porque estou conseguindo aprender LP e quero aprender para me comunicar com as garotas.

Pesquisadora: Na sua opinião, Língua Portuguesa é difícil?

P8: Depende. Tem algumas palavras que eu acho difícil.

Pesquisadora: Você tem vontade de continuar estudando LP?

P8: Quero continuar aprendendo cada vez mais para me comunicar melhor nessa segunda língua. Além disso, também sei da importância do aprendizado da LP para o meu futuro profissional.

Pesquisadora: Você acha que a LP é importante?

P8: Sim. Eu acho importante sim, especialmente para se comunicar com as pessoas ouvintes.

Pesquisadora: Como eram as aulas de LP na outra escola? Fale um pouco sobre a sua experiência.

P8: Então, eu sempre estudei em escola inclusiva com muitos ouvintes e eu era o único surdo. Eu aprendi algumas palavras, coisas mais básicas. Eu não gostava da professora, porque eu não entendia nada que ela explicava, por isso me mudei para o IFSC e as coisas melhoraram.

Pesquisadora: Fale um pouco mais sua opinião sobre o IFSC.

P8: Aqui estou aprendendo muito melhor. Eu percebo que tenho mais acesso às informações e consigo me comunicar melhor. Além disso, as aulas são diretamente em Libras e estudar em uma turma de surdos é mais interessante. Quando eu tinha aulas com o professor ouvinte que não sabia Libras, parecia que não adiantava nada e eu não aprendia nada. Se a aula é diretamente em Libras é muito melhor.

Pesquisadora: A sua família te estimula a aprender LP?

P8: Sim. Minha mãe me acompanha e me ajuda quando eu tenho dúvidas de algumas palavras. Ela sempre se preocupa com o meu aprendizado, quer que eu estude e possa me formar na faculdade.

Pesquisadora: Seus amigos também te motivam a aprender LP?

P8: Sim. Especialmente meu tio, primos e alguns amigos. Eles me ajudam quando eu tenho dúvidas.

Pesquisadora: Agora quero saber um pouco sobre suas práticas de leitura e escrita. Durante as aulas das diferentes disciplinas, você costuma ler e escrever bastante?

P8: Na verdade, as aulas são mais expositivas. Os professores explicam mais e nós escrevemos e lemos pouco.

Pesquisadora: E nas aulas de Língua Portuguesa?

P8: É diferente. Nós lemos e escrevemos mais durante as aulas de Língua Portuguesa. Nós aprendemos muito e sempre que tenho dúvidas, a professora nos ajuda e esclarece tudo.

Pesquisadora: Você usa as redes sociais, como o facebook?

P8: Sim, eu uso o facebook para conversar, ver imagens e fotos. Além disso, vejo as informações de coisas que acontecem diariamente. Para conversar com meus amigos, uso a Libras ou a LP, depende da pessoa.

Pesquisadora: E whatsapp? Você usa?

P8: Sim, uso muito. Converso com muitos amigos e tenho grupos no whatsapp. Eu converso com meus amigos, família e tios.

Pesquisadora: Você gosta de ler livros?

P8: Eu gosto só de um livro que eu li quando era criança.

Pesquisadora: E revistas?

P8: Eu não gosto. Nem sempre tem imagens que me ajudam a entender, por isso, eu não gosto. Leio raramente.

Pesquisadora: E jornais?

P8: Raramente. A minha irmã costuma ler, eu não.

Pesquisadora: Quando você quer saber alguma notícia, você procura em sites?

P8: Não. Eu vejo as notícias no facebook, whatsapp, essas coisas.

Pesquisadora: As legendas de filmes e programas você consegue acompanhar?

P8: Sim. Eu consigo compreender e uso bastante.

Pesquisadora: Então, muito obrigada.

P8: De nada.

## PARTICIPANTE 9

Pesquisadora: Vamos começar a entrevista para a minha pesquisa do doutorado.

P9: Ok.

Pesquisadora: Qual sua idade?

P9: 16 anos.

Pesquisadora: Você nasceu surdo?

P9: Sim.

Pesquisadora: Quando ocorreu o diagnóstico da surdez?

P9: Eu nasci e meus pais achavam que eu era ouvinte, mas o médico avisou que eu era surdo. Meus pais se sentiram mal, angustiados e começaram a procurar um lugar onde eu pudesse aprender língua de sinais. Em um primeiro momento, eu aprendi a oralizar e depois, eu aprendi Libras.

Pesquisadora: Com qual idade ocorreu a aquisição da Libras?

P9: Mais ou menos com 5 anos de idade.

Pesquisadora: Onde você teve contato com a Libras?

P9: Foi na escola. Nessa escola, o professor surdo me ensinou Libras. Eu estudava e nos outros horários tinha atendimento com a fonoaudióloga e também aula de Libras. Era muito pesado e eu ficava cansado.

Pesquisadora: Você oraliza ou não?

P9: Eu treinava para oralizar. Um dia, a fonoaudióloga falou que eu já estava oralizando bem e não precisava mais ir. Então, eu parei e fiquei em casa com tempo mais livre.

Pesquisadora: Com quantos você começou a aprender Língua Portuguesa?

P9: Comecei aos nove anos na escola. Na minha casa, aprendi algumas palavras simples, como futebol e pão, palavras curtas.

Pesquisadora: E quem te ensinava Língua Portuguesa?

P9: Um professor surdo que era amigo da família. A fonoaudióloga também me ensinou algumas palavras.

Pesquisadora: Você gosta de LP?

P9: Sim, eu gosto. Então, antes eu não gostava de LP, achava muito difícil de compreender. Na minha outra escola, eu não entendia nada que a professora de Língua Portuguesa explicava. Quando eu cheguei aqui, eu vi que era mais gostoso aprender, parecia ser algo mais leve e eu comecei a gostar de LP. Estou conseguindo aprender e isso é muito bom.

Pesquisadora: Na sua opinião, aprender Língua Portuguesa é muito difícil?

P9: Sim, acho difícil. As palavras não são tão difíceis, mas organizar as frases é mais complicado. Eu preciso praticar bastante para memorizar, porque se não for assim, eu esqueço muito fácil.

Pesquisadora: Você tem vontade de continuar aprendendo a Língua Portuguesa?

P9: Tenho vontade de aprender cada vez mais.

Pesquisadora: Você pensa que é importante aprender LP, por quê?

P9: Principalmente para se comunicar, conversar com meu pai, minha família, meus amigos. Por isso, é importante aprender cada vez mais.

Pesquisadora: Qual a diferença entre a sua escola anterior e o IFSC Bilíngue?

P9: Eu percebo que a inclusão é complicada. Quando surdos e ouvintes estudam na mesma sala é ruim, atrapalha o barulho, a relação do intérprete com o professor. É muito difícil e eu nunca tinha estudado somente com surdos. A primeira experiência com surdos é aqui no IFSC.

Pesquisadora: A sua professora de LP na outra escola sabia Libras?

P9: A professora não sabia língua de sinais. Ela entregava uns textos para fazer atividades e o intérprete me ajudava, só o intérprete me ajudava. Eu escrevia, escrevia, escrevia.

Pesquisadora: Qual a diferença que você percebe aqui no IFSC?

P9: É muito diferente porque a aula é diretamente em Libras e assim é muito mais agradável aprender. Os surdos ficam atentos e não tem nada que atrapalhe. Dessa forma, eu entendo claramente as explicações da professora. É muito melhor.

Pesquisadora: A sua família incentiva o aprendizado da LP?

P9: A minha família quer que eu aprenda LP, mas eu sempre tive preguiça. Então, meus pais me respeitam e sabem que eu prefiro Libras. Mas agora que as aulas são diretamente em Libras, eu estou gostando de aprender LP.

Pesquisadora: Você falou do seu amigo surdo que te ajudava com a Libras, tem algum outro amigo que te apoia com o aprendizado da LP?

P9: Então, esse meu amigo também me ajuda com o aprendizado da LP. Por exemplo, quando vamos jogar videogame, ele fica me perguntando o nome das coisas e se eu não sei, ele me ensina. Ele me manda fazer a datilologia e eu fico treinando a palavra até memorizar.

Pesquisadora: A partir de agora, vamos falar sobre as práticas de leitura e escrita. Você costuma ler e escrever bastante nas aulas das diferentes disciplinas?

P9: Bem pouco. As aulas são mais expositivas.

Pesquisadora: E nas aulas de Língua Portuguesa?

P9: Escrevemos muito, mas eu acho bom. Nas outras disciplinas, eu não gosto muito de escrever porque tenho preguiça. No entanto, na disciplina de LP, eu gosto muito, é muito bom.

Pesquisadora: Você usa redes sociais?

P9: Sim. Eu uso o facebook e o whatsapp. Uso para conversar com meus amigos e família, tanto surdos quanto ouvintes. Quando eu não entendo alguma mensagem, a minha mãe me ajuda.

Pesquisadora: O facebook também traz informações, notícias e textos. Você entende essas informações?

P9: Sim. Eu vejo as informações, notícias dos amigos, entre outras coisas. Eu não leio o texto, somente algumas palavras principais.

Pesquisadora: Você costuma ler livros?

P9: Bem pouco. Eu lembro da história do Pinóquio, porque a professora do AEE da escola contava a história em Libras para mim. Ela explicava a história, eu prestava atenção e depois eu tinha que escrever. Eu nunca li.

Pesquisadora: Você já leu alguma revista?

P9: Nunca li.

Pesquisadora: E jornais?

P9: Nunca li.

Pesquisadora: Como você tem acesso às informações e notícias?

P9: Através dos meus amigos e também vejo televisão.

Pesquisadora: Você usa legendas?

P9: Eu não gosto de legendas. Uso raramente. Acompanho as falas e se eu não entendo, minha mãe me ajuda. É muito difícil acompanhar as legendas.

Pesquisadora: Era isso, nossa entrevista acabou. Obrigada.

P9: De nada.

## PARTICIPANTE 10

Pesquisadora: Olá, tudo bem? Conforme expliquei anteriormente, essa entrevista faz parte da coleta de dados da minha pesquisa do doutorado.

P10: Ok.

Pesquisadora: Vamos começar. Qual a sua idade?

P10: Tenho 17 anos.

Pesquisadora: Você nasceu surdo?

P10: Sim. Eu nasci surdo.

Pesquisadora: Você sabe com qual idade ocorreu o diagnóstico da surdez?

P10: Minha mãe me levou ao médico e ele diagnosticou que eu era surdo. Então, a minha mãe ficou surpresa e não sabia muito o que fazer. Ela decidiu procurar um lugar onde tivesse surdos para que eu aprendesse Libras.

Pesquisadora: Você sabe com que idade começou esse contato com a língua de sinais?

P10: Sim. Eu comecei a ter contato aos quatro anos, em uma associação de surdos.

Pesquisadora: Então, você iniciou a aquisição da língua de sinais aos quatro anos?

P10: Sim. Em uma associação de surdos, eu fiquei estudando lá por um tempo, depois desistir e comecei a estudar em uma escola de surdos e ouvintes. No entanto, ouvintes e surdos estudavam em salas separadas.

Pesquisadora: Igual aqui?

P10: Sim, bem parecido.

Pesquisadora: Com quantos anos você começou a aprender LP?

P10: Aos cinco anos de idade.

Pesquisadora: Sério?

P10: Sim, comecei a aprender algumas palavras.

Pesquisadora: Como eram as aulas de LP em suas outras escolas?

P10: Então, eu lembro que a professora me ensinava só algumas palavras, como carro. Eu estudava e aprendia algumas coisas. O meu professor era ouvinte, mas sabia Libras.

Pesquisadora: Você gosta de Português?

P10: Eu gosto de Português, sim. Só acho um pouco difícil, porque eu sou um pouco enrolado.

Pesquisadora: Você acha difícil aprender LP?

P10: Sim.

Pesquisadora: O que você mais difícil?

P10: Na verdade, tenho dificuldade para prestar atenção. Aos poucos, estou conseguindo melhorar isso e estou conseguindo aprender.

Pesquisadora: Você quer continuar aprendendo LP, isto é, aprofundar seus conhecimentos?

P10: Não muito. Eu quero aprender LP, especialmente os verbos e também organização frasal. Eu gosto de LP.

Pesquisadora: Você quer aprender LP por qual motivo?

P10: Com o objetivo de estudar. Eu só quero estudar.

Pesquisadora: Na sua opinião, LP é importante por quê?

P10: Eu quero aprender LP, pois um dia meus pais podem falecer e como eu fico? Se os pais estão vivos, eles até podem nos ajudar, mas como vai ser quando eles não estiverem mais aqui? Por exemplo, preciso saber o nome das ruas, o endereço da minha casa, entre outras coisas. Por isso, eu quero aprender.

Pesquisadora: Interessante. Você pode me contar um pouco da sua experiência nas escolas que você frequentou anteriormente.

P10: A partir da minha experiência nas outras escolas, eu percebo que inclusão é ruim, prefiro estudar em salas separadas de ouvintes e surdos. Acho melhor separar. Eu estudei em salas somente de surdos e salas inclusivas (ouvintes e surdos), na qual eu tinha o intérprete em sala de aula.

Pesquisadora: Como era a aula?

P10: O professor falava em LP e o intérprete sinalizava. Eu não entendia muito bem.

Pesquisadora: Você percebe alguma diferença em relação às aulas aqui do IFSC?

P10: Sim, por causa do uso da Libras. Além disso, percebo variação na língua de sinais que utilizo, porque eu já estava acostumado com a língua de sinais da minha cidade. Aqui é diferente e eu ainda não me acostumei.

Pesquisadora: Você gosta de estudar aqui?

P10: Sim, mas eu gostava de estudar lá também.

Pesquisadora: A sua família te estimula a aprender LP?

P10: Sim, eles me motivam bastante. Minha mãe gosta que eu leia, mas eu não gosto. Eu acho o vocabulário muito difícil, por isso não consigo ler, é muito difícil. Até hoje, eu não consigo ler. Eu nunca li um livro.

Pesquisadora: Tem algum amigo ou professor que também te estimula a aprender LP?

P10: Sim. Tenho um amigo que me apoia e fala que eu preciso estudar. Então, eu vou na biblioteca e escolhi algumas histórias em quadrinhos para eu ler.

Pesquisadora: Aqui no IFSC Palhoça Bilíngue, você costuma ler e escrever muito?

P10: Depende da disciplina.

Pesquisadora: Na aula de LP?

P10: Escrevemos muito, muito mesmo. Tem muitas atividades para fazer em casa, eu acho bem difícil.

Pesquisadora: Você usa facebook?

P10: Às vezes. Na verdade, uso mais o whatsapp. Eu gosto do facebook para ver algumas informações. Uso o whatsapp para conversar com meus amigos surdos, no facebook, eu tenho preguiça.

Pesquisadora: Entendi. Você gosta de acompanhar as informações pelo facebook?

P10: Sim, gosto de ver o que acontece. Não consigo compreender todas as informações, mas vejo o que é possível.

Pesquisadora: Você usa as redes sociais para conversar com surdos e ouvintes?

P10: Sim, mas eu converso muito mais com surdos, familiares e amigos.

Pesquisadora: Você já leu algum livro?

P10: Não, nunca li.

Pesquisadora: E revistas?

P10: Nunca li.

Pesquisadora: Jornais?

P10: Meu pai e minha mãe leem jornais, eu não gosto. Nunca li.

Pesquisadora: Onde você busca notícias sobre o que acontece no cotidiano?

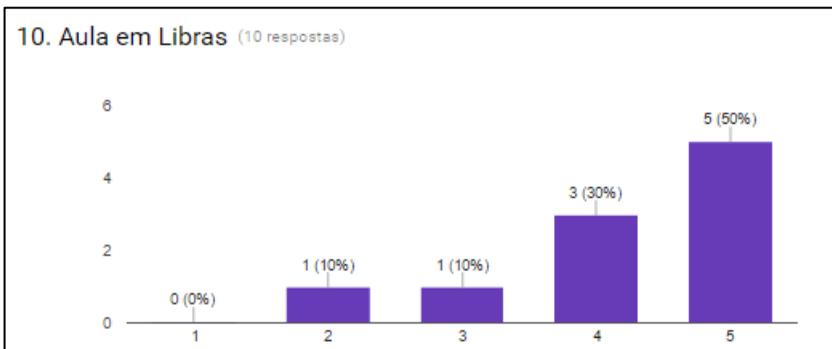
P10: Na televisão. Eu vejo jornal e se eu não entendo, pergunto para minha mãe sobre o que eles estão falando. Também busco notícias em sites.

Pesquisadora: Você usa legenda para ver televisão?

P10: Sim, mas eu não consigo acompanhar muito bem.

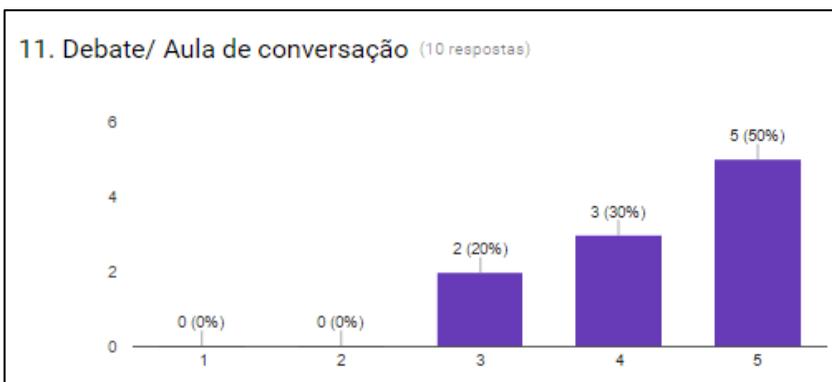
Pesquisadora: Chegamos ao fim da entrevista. Muito obrigada.

P10: De nada.

**ANEXO B – GRÁFICOS (Questionário – 2ª etapa)**

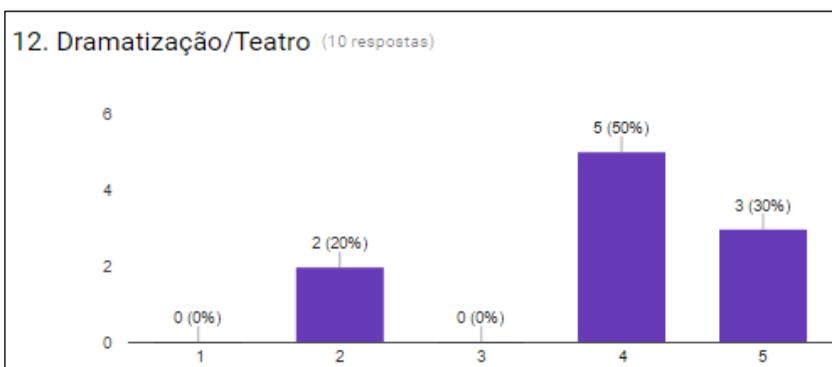
1. Não me motiva

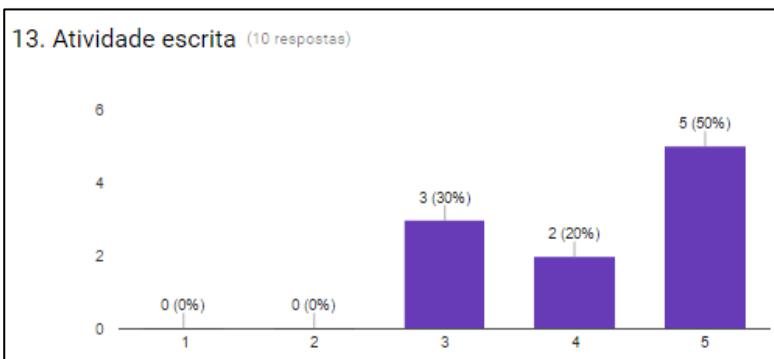
5. Motiva-me muito



1. Não me motiva

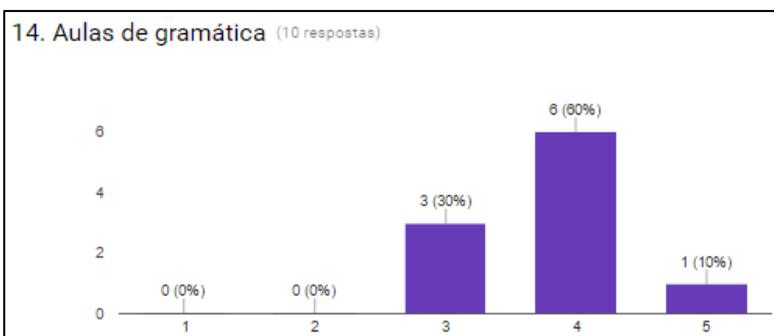
5. Motiva-me muito





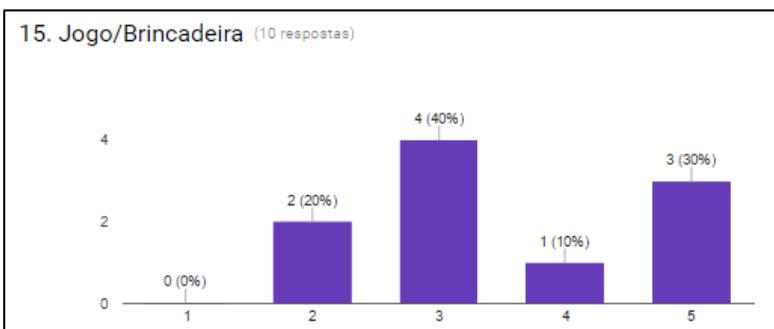
1. Não me motiva

5. Motiva-me muito



1. Não me motiva

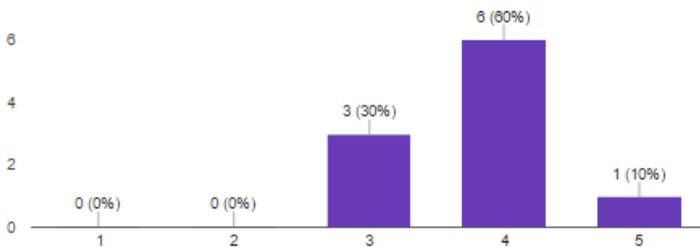
5. Motiva-me muito



1. Não me motiva

5. Motiva-me muito

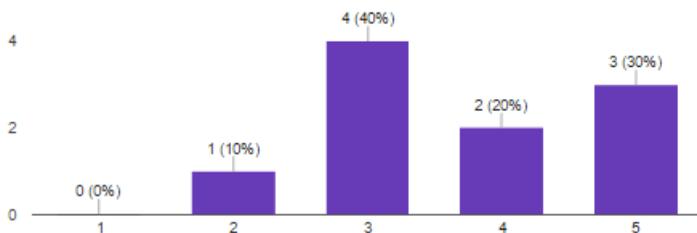
### 16. Leitura de textos (10 respostas)



1. Não me motiva

5. Motiva-me muito

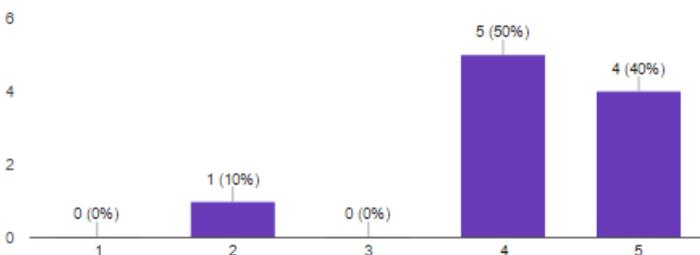
### 17. Produção textual (10 respostas)



1. Não me motiva

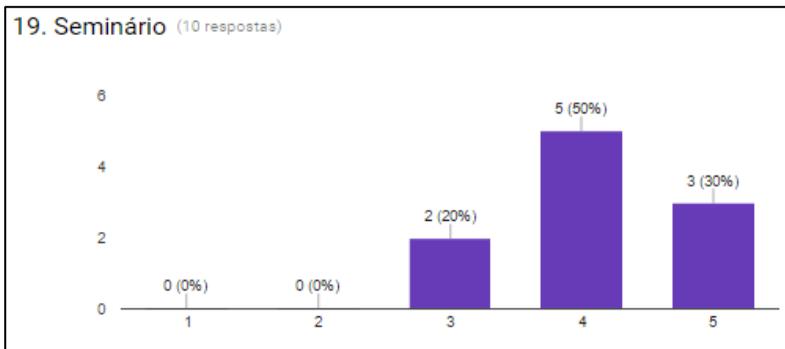
5. Motiva-me muito

### 18. Vídeo/Filme (10 respostas)



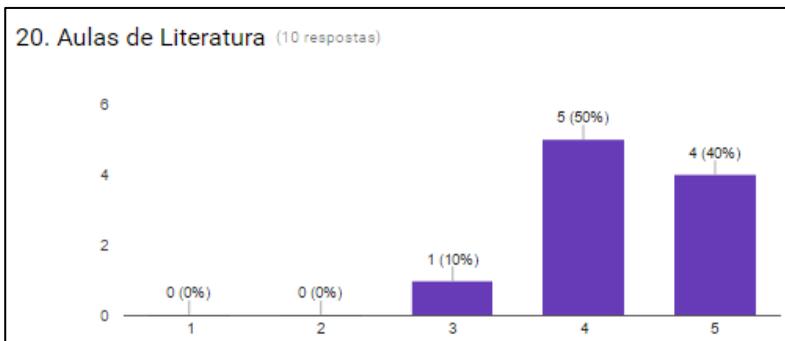
1. Não me motiva

5. Motiva-me muito



1. Não me motiva

5. Motiva-me muito



1. Não me motiva

5. Motiva-me muito

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

LINK EM LIBRAS DO TERMO: <https://youtu.be/WLR6LJDVERg>

Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido segue as orientações da Resolução 466/2012. Essa resolução apresenta as diretrizes e normas regulamentadores de pesquisas envolvendo seres humanos.

Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa

**Participante:** \_\_\_\_\_

**Data de nascimento:** \_\_\_\_\_

**Pesquisadores responsáveis:** Ronice Müller de Quadros (Orientadora) e Bruna Crescêncio Neves (Doutoranda em Linguística)

#### **Título da pesquisa:**

Educação bilíngue para surdos: as implicações para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua

\*\*\*Este termo está disponível também em Libras\*\*\*

#### **Introdução**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina que vai investigar as implicações do contexto bilíngue para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Você está sendo convidado a participar dessa pesquisa porque é surdo e usuário da Libras.

A proposta geral desse estudo é investigar quais os fatores que podem influenciar na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Para isso, faremos entrevistas com você, aplicaremos um questionário e coletaremos dados por meio de atividades de avaliação da Língua Portuguesa. Na entrevista, você vai contar sobre sua

experiência, sobre onde estudou, sua relação com a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. Todas essas atividades serão filmadas. Estas filmagens serão transcritas pela pesquisadora Crescêncio Neves.

Se você aceitar participar desse estudo, você deverá ceder as imagens gravadas, indicando no *Termo de Cessão de Filmagens*. As imagens gravadas serão utilizadas somente pela pesquisadora, para transcrição de dados e não serão publicadas ao longo da pesquisa.

Os riscos destes procedimentos podem incluir: a) cansaço e desconforto ao responder às entrevistas; b) constrangimento ao expor suas dificuldades ou de outrem e c) desconforto com a presença do pesquisador em sala de aula. Para minimizar esses problemas, você poderá fazer pausas ao responder às entrevistas. A pesquisa será realizada na instituição de ensino, sem necessidade de procedimentos que precisem da participação em outros horários e locais.

Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Ao longo da pesquisa, manteremos você informado dos procedimentos realizados. A pessoa diretamente responsável pela coleta de dados será a doutoranda Bruna Crescêncio Neves. Para esclarecer quaisquer dúvidas, vocês poderão entrar em contato com a pesquisadora citada. Além dela, mais informações da pesquisa poderão ser esclarecidas pela professora orientadora Ronice Müller de Quadros.

A pesquisa irá coletar informações as quais visam compreender como se dá o aprendizado da Língua Portuguesa. Sendo assim, ficaremos atentas aos dados coletados e, se necessário, o encaminharemos para o acompanhamento pedagógico da instituição em que você estuda.

Este estudo não deverá beneficiá-lo diretamente, mas a sua participação certamente contribuirá para a melhoria da vida das pessoas surdas no Brasil, por dois motivos: em primeiro lugar, o estudo da sua produção vai nos ajudar a compreender melhor quais os fatores são determinantes para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita; em segundo lugar, o estudo de sua produção vai contribuir para as discussões teórico-metodológicas no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Além do mais, é importante que você tenha ciência que os resultados da pesquisa se tornarão públicos por meio de publicação de artigos, apresentações em eventos científicos e/ou divulgação de outra natureza.

Você não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas pelos pesquisadores responsáveis. Também, vamos zelar para que nenhum dano ocorra ao longo da pesquisa; no entanto, em caso de dano durante a pesquisa, será garantida a indenização.

Caso você queira, poderemos dar-lhe um pseudônimo substituindo o seu nome e informações pessoais na identificação da gravação, independentemente da imagem aparecer na gravação. Você indicará essa informação no *Termo de Cessão de Filmagens*. Com relação à sua imagem, ela não será veiculada nas apresentações e publicações da pesquisa.

Você tem a livre escolha de participar desta pesquisa e poderá sentir-se à vontade caso queira retirar-se a qualquer momento sem qualquer penalidade.

Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento. Estaremos disponíveis para responder a qualquer dúvida que possa surgir sobre este estudo. Se você tiver mais perguntas sobre o projeto ou se você tiver algum problema relacionado com a pesquisa, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis do estudo:

Doutoranda: Bruna Crescêncio Neves  
E-mail: [neves.Pesquisadora 29@gmail.com](mailto:neves.Pesquisadora29@gmail.com)  
Celular: (48) 9670-0058

Professora Orientadora: Ronice Müller de Quadros  
E-mail: [ronice.quadros@ufsc.br](mailto:ronice.quadros@ufsc.br)  
Celular: (48) 8454-4041  
Lotação como Servidor: Departamento de Artes e Libras / Centro de  
Comunicação e Expressão /  
Universidade Federal de  
Santa Catarina

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –  
CEPSH/UFSC  
Rua Desembargador Vitor Lima, nº222, 4º andar, sala 401, Trindade  
88040-400  
Florianópolis/SC  
Telefone: (48) 3721-6094  
E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

### Termo de consentimento

Eu li este termo de consentimento e decidi que vou participar da pesquisa intitulada “Educação bilíngue para surdos: as implicações para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua”

Declaro que fui informado sobre o projeto de pesquisa e concordo com a sua participação. Ficaram claras as implicações na participação nesta pesquisa. Eu entendo que poderei interromper minha participação na pesquisa, a qualquer momento. Minha assinatura também indica que eu recebi uma cópia deste documento em língua portuguesa (de forma impressa ou digital assinada) e que tive acesso a sua versão em Libras.

_____	_____	_____
Nome do participante	Assinatura do participante	Data da Assinatura

_____	_____	_____
Nome da pesquisadora	Assinatura da pesquisadora	Data da Assinatura

### Termo de cessão de filmagens

**Participante:** \_\_\_\_\_

**Pesquisadoras:** Bruna Crescêncio Neves e Ronice Müller de Quadros

**Título da pesquisa:**

Educação bilíngue para surdos: as implicações para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua

A sua privacidade é muito importante. Por causa disso, seus dados pessoais jamais serão veiculados nesta pesquisa, caso você assim determine.

Você deseja que seja criado um pseudônimo para ocultar a identidade pessoal quando os seus dados tornarem-se objeto de pesquisa?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Você permite que as filmagens sejam transcritas pela pesquisadora Pesquisadora Crescêncio Neves?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Você nos autoriza a publicar os dados coletados (exceto o vídeo) no formato digital e impresso?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

_____	_____	_____
Nome do responsável	Assinatura do responsável	Data da Assinatura
_____	_____	_____
Nome da pesquisadora	Assinatura da pesquisadora	Data da Assinatura

--

### DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS

DECLARAMOS, para fins de realização de pesquisa, que elaboramos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo os critérios do CEPESH/UFSC, baseados nas exigências contidas no capítulo IV (item IV.3) da Resolução CNS 466/12 e que obtivemos, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para a realização desta pesquisa.

Florianópolis, de de 2016.

---

Bruna Crescêncio Neves  
Pesquisadora

---

Ronice Müller de Quadros  
Pesquisadora responsável

## ANEXO D – AVALIAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
 Pesquisa de Doutorado – Bruna Crescêncio Neves  
 Participante:

### AVALIAÇÃO

Olá,

Como já explicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você está participando de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo investigar quais as implicações do contexto bilíngue para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Agora, realizaremos uma avaliação de Língua Portuguesa que está dividida em três etapas: a) Análise de Consciência Sintática, b) Leitura e Compreensão textual e c) Produção textual.

### PARTE I – ANÁLISE DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

#### 1. Julgamento gramatical

Frases	Certo	Errado
a) A mulher está bonito.		
b) As flores são brancas.		
c) Escola gosto eu da.		
d) Ela compramos um sapato.		
e) Maria gosta de sorvete.		
f) Papai saiu para trabalhar.		
g) Meus azuis são olhos.		
h) Ontem eu comi macarrão.		
i) A fruta são gostosas.		
j) É professora minha legal.		
k) João tem nove anos.		
l) Eu caderno no escrevo.		
m) Ele gosta de futebol.		
n) O gatinho é pequeno.		

o) Meu irmã bebeu leite.		
p) Os meninos estão brincando.		
q) Andou de ela carro.		
r) Nós comi uma maçã.		
s) O bebê está dormindo.		
t) Eu gosto de matemática.		

## 2. Correção gramatical

a) Futebol joga o menino.	
b) Lápis apontei eu.	
c) A sol está brilhando.	
d) Desenhei uma eu casa.	
e) Ele gostamos de bombom.	
f) Sua blusa está sujo.	
g) Guardou o brinquedo ela.	
h) Suco o bebi eu.	
i) Avião são rápidos.	
j) Minha tia comeram pizza.	

## PARTE II – LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

### **E se a água potável acabar?**

As teorias mais pessimistas dizem que a água potável deve acabar logo, em 2050. Nesse ano, ninguém mais tomará banho todo dia. Chuveiro com água só duas vezes por semana. Se alguém exceder 55 litros de consumo (metade do que a ONU recomenda), seu abastecimento será interrompido.

Nos mercados, não haveria carne, pois, se não há água para você, imagine para o gado. Gastam-se 43 mil litros de água para produzir 1 kg de carne. Mas não é só ela que faltará. A Região Centro-Oeste do Brasil, maior produtor de grãos da América Latina em 2012, não conseguiria manter a produção. Afinal, no País, a agricultura e a agropecuária são, hoje, as maiores consumidoras de água, com mais de 70% do uso. Faltariam arroz, feijão, soja, milho e outros grãos.

Disponível em: <http://super.abril.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2015.



1) De acordo com o texto, a água pode acabar em:

- a) 2015
- b) 2050
- c) 2000
- d) 2030

2) De acordo com o texto, em 2017, as pessoas poderão tomar banho sempre que quiserem:

- a) Verdadeiro
- b) Falso

3) O que pode acontecer se uma pessoa ultrapassar o consumo de 55 litros?

- a) A pessoa será presa.
- b) O abastecimento será interrompido.
- c) A pessoa pagará uma multa.
- d) A água vai acabar no mundo.

4) De acordo com o texto, se a água acabar, faltará:

- a) Água e carne.
- b) Carne, arroz, feijão, soja, milho e outros grãos.
- c) Somente carne.
- d) Feijão, soja, milho e outros grãos.

5) Para produzir 1 kg de carne, gastam-se:

- a) 40 mil litros de água
- b) 43 mil litros de água
- c) 55 mil litros de água
- d) 50 mil litros de água

### PARTE III – Produção textual

Escreva o que você entendeu da tirinha abaixo:



Disponível

em:

<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=33> Acesso em:

16 mar.201