



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Daniele Miki Fujikawa Bózoli

**Educação bilíngue de surdos:** o uso da escrita de sinais SignWriting  
na aprendizagem do português como segunda língua

Florianópolis

2021



Daniele Miki Fujikawa Bózoli

**Educação bilíngue de surdos:** o uso da escrita de sinais SignWriting  
na aprendizagem do português como segunda língua

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marianne Rossi Stumpf

Florianópolis

2021

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

Bózoli, Daniele Miki Fujikawa  
Educação bilíngue de surdos : o uso da escrita de sinais  
SignWriting na aprendizagem do português como segunda  
língua / Daniele Miki Fujikawa Bózoli ; orientadora,  
Marianne Rossi Stumpf, 2021.  
213 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Educação bilíngue de surdos. 3. Ensino  
comunicativo de línguas. 4. Libras/SignWriting-L1. 5.  
Português-L2. I. Stumpf, Marianne Rossi. II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Linguística. III. Título.

Daniele Miki Fujikawa Bózoli

**Educação bilíngue de surdos:** o uso da escrita de sinais SignWriting  
na aprendizagem do português como segunda língua

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora  
composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Ricardo Ernani Sander  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Gonçalves de Lima da Silva  
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Prof<sup>a</sup>. Dra. Aline Nunes de Sousa  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof<sup>a</sup>. Dra. Débora Campos Wanderley  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado  
adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marianne Rossi Stumpf  
Presidente da banca

Florianópolis, 2021

Dedico esta tese à ANPACIN.

*"A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes  
de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos..."*

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Marianne Stumpf, minha orientadora, por despertar em mim o grande fascínio pela *Escrita de Sinais*, pelo apoio, competência e atenção especial nas orientações.

Aos professores e intérpretes de Libras do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC pelo conhecimento compartilhado.

Aos professores Dr. Ricardo Sander, Dra. Simone Gonçalves, Dra. Aline Sousa e Dra. Débora Wanderley por participarem da minha defesa.

Aos profissionais da ANPACIN que foram essenciais para minha formação e por manter as portas sempre abertas para que este trabalho fosse realizado.

Às crianças surdas que participaram desta pesquisa e aos seus pais que permitiram a participação.

Às professoras Eloiza Ito, Elaine Quadros e Deborah Mardegan pelas sábias opiniões e colaboração neste trabalho.

À UTFPR pela concessão de afastamento integral para os meus estudos de doutorado.

Aos meus pais, Milton e Beatriz, e à minha irmã, Patrícia, por todo esforço e dedicação no incentivo à minha vida pessoal e profissional.

Ao Murilo, meu companheiro de todas as horas e coparticipante nas conquistas, pela paciência e compreensão e aos meus sogros, José Roberto e Maria do Carmo, pelo carinho e atenção.

Ao meu "codinha" Leonardo, por me proporcionar tanta alegria e dar um novo sentido à minha vida.

À tia Rosa Ibara que me deu esperança para acreditar que este dia chegaria e a todos os amigos e familiares que afetosamente me apoiaram nesta jornada.

Às amigas Luana Marquezi e Victoria Pedroni que generosamente me acolheram em suas residências em Florianópolis.

E, em especial, quero agradecer a Deus por todas as bênçãos recebidas, concedendo-me saúde, empenho e determinação por ter chegado até aqui, realizando não só o meu, mas também, o grande sonho da minha mãe.

Sinceramente, muito obrigada!



*“Podemos fazer tudo que quisermos se formos perseverantes.”*  
Helen Keller



## Helen Keller

Tradução: Daniele Miki Fujikawa Bózoli

## RESUMO

A Libras (Língua de Sinais Brasileira) é a língua natural de muitos surdos brasileiros e o português é considerado a segunda língua (L2) desses sujeitos, na modalidade escrita, uma vez que vivem em um país em que a maioria de seus habitantes são ouvintes tendo o português como língua oficial. A Libras, por sua vez, também possui uma escrita e um dos sistemas de escrita com maior evidência é o SignWriting. O presente trabalho dá continuidade à pesquisa realizada em uma escola de surdos, em que os resultados sugeriram mais investigações que possam contribuir para a escrita de língua de sinais na educação de surdos (BÓZOLI, 2015). O objetivo geral foi investigar as contribuições da escrita de sinais (SignWriting) na aprendizagem de segunda língua (L2) por alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola de surdos em Maringá (PR). Os objetivos específicos foram analisar a leitura e escrita de palavras (léxico) das crianças surdas em atividades de português escrito (L2) com a aplicação do SignWriting, comparar o desempenho das crianças surdas em atividades de português sem e com o suporte do SignWriting, bem como identificar como as práticas pedagógicas através do SignWriting podem potencializar a aprendizagem do português escrito (L2) pelas crianças surdas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Teve como instrumentos de coleta o diário de campo, as filmagens e os materiais didáticos de leitura e escrita. Levando em consideração o português escrito como L2 desses participantes, o referencial teórico baseia-se nos princípios de Ensino Comunicativo de Línguas – ECL (ALMEIDA FILHO, 2005; BROWN, 2000; RICHARDS & ROGERS, 2001; LITTLEWOOD, 1981; RIDD, 2000), nos estudos de segunda língua para surdos (QUADROS, 2000; BROCHADO, 2003; PEIXOTO, 2006; FERNANDES, 2006), na Teoria da Interdependência Linguística (CUMMINS, 1981) e nos estudos de escrita de sinais pelo sistema SignWriting (STUMPF, 2005; WANDERLEY, 2012; BARRETO & BARRETO, 2015). A partir deste embasamento teórico, a análise de dados mostrou que, por intermédio das atividades desenvolvidas em sala de aula, os participantes sinalizantes de Libras tiveram desenvolvimento motivacional em aprender o português escrito (L2) com o uso do SignWriting, além da constatação da importância do letramento visual nas práticas pedagógicas. Os resultados sugeriram que as dificuldades de aquisição da L2 pelos sujeitos surdos podem ser amenizadas na obtenção do conhecimento simultâneo da Libras e da escrita de sinais nos estágios iniciais de alfabetização, contribuindo para a consolidação de uma proposta didático-pedagógica para a educação bilíngue de surdos, além de colaborar para a expansão dos estudos voltados para essa área.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue de surdos. Ensino comunicativo de línguas. Libras-L1. Escrita de sinais. Português-L2.

## ABSTRACT

Libras (Brazilian Sign Language) is the natural language of many Brazilian deaf people and Portuguese is considered the second language (L2) of these people, in written form, since they live in a country where most of its inhabitants are hearing having Portuguese as the official language. Libras, in turn, also has a writing and one of the most evident writing systems is SignWriting. The present work continues the research carried out in a school for the deaf, in which the results suggested further investigations that could contribute to the writing of sign language in deaf education (BÓZOLI, 2015). The general objective was to investigate the contributions of SignWriting in the learning of a second language (L2) by deaf students in the early years of elementary school at a school for the deaf in Maringá (PR). The specific objectives were to analyze the reading and writing of words (lexicon) of deaf children in written Portuguese activities (L2) with the application of SignWriting, compare the performance of deaf children in Portuguese activities with and without the support of SignWriting, as well, how to identify how pedagogical practices through SignWriting can enhance the learning of written Portuguese (L2) by deaf children. This is a qualitative research, whose methodology used was action research. The field diary, filming and teaching materials for reading and writing were used as collection instruments. Taking into account the written Portuguese as L2 of these participants, the theoretical framework is based on the principles of Communicative Language Teaching – CLT (ALMEIDA FILHO, 2005; BROWN, 2000; RICHARDS & ROGERS, 2001; LITTLEWOOD, 1981; RIDD, 2000), in second language studies for the deaf (QUADROS, 2000; BROCHADO, 2003; PEIXOTO, 2006; FERNANDES, 2006), in the Theory of Linguistic Interdependence (CUMMINS, 1981) and in studies of writing signs by the SignWriting system (STUMPF, 2005; WANDERLEY, 2012; BARRETO & BARRETO, 2015). Based on this theoretical foundation, data analysis showed that, through the activities developed in the classroom, participants who signed Libras had motivational development in learning written Portuguese (L2) using SignWriting, in addition to the realization of the importance of visual literacy in pedagogical practices. The results suggested that the difficulties in acquiring L2 by deaf subjects can be alleviated by obtaining simultaneous knowledge of Libras and writing signs in the early stages of literacy, contributing to the consolidation of a didactic-pedagogical proposal for the bilingual education of the deaf, in addition to collaborating with the expansion of studies focused on this area.

**Keywords:** Bilingual education for the deaf. Communicative language teaching. Libras-L1. SignWriting. Portuguese-L2.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferença entre desenhos e sistemas de escrita .....	29
Figura 2 – Configurações básicas de mão .....	31
Figura 3 – Orientações da palma da mão .....	31
Figura 4 – Disposição do grafema de contato .....	32
Figura 5 – Grafema de contato abaixo do grafema de configuração de mão.....	32
Figura 6 – Grafema de ombro .....	32
Figura 7 – Posição dos grafemas quando as mãos realizam movimento alternado .....	33
Figura 8 – Escrita de sinais na posição vertical .....	33
Figura 9 – Interface do SignPuddle brasileiro.....	41
Figura 10 – Exemplo da frase “Como você se chama?” no Delegs.....	42
Figura 11 – Representação dos parâmetros da Libras.....	53
Figura 12 – Escritas com desenhos .....	88
Figura 13 – Teste da rota lexical .....	102
Figura 14 – Eixos de trabalho com a linguagem escrita .....	103
Figura 15 – Escrita em chinês .....	106
Figura 16 – Exemplo para elucidação dos elementos lexicais, gramaticais e paratextuais ...	113
Figura 17 – Placas informativas na porta de Geografia .....	123
Figura 18 – Placas informativas na porta de 4º e 5º ano .....	124
Figura 19 – Placa informativa na porta do banheiro masculino.....	124
Figura 20 – Atividade sobre adjetivos .....	127
Figura 21 – Representação da frase em desenho.....	129
Figura 22 – Escrita de verbos em português e em SignWriting da criança surda K1 .....	133
Figura 23 – Escrita de verbos em português e em SignWriting da criança surda K5.....	133
Figura 24 – Cartazes do texto "Copa do Mundo" .....	136
Figura 25 – Atividade de colagem no caderno.....	137
Figura 26 – Substantivos no caderno .....	140
Figura 27 – História em quadrinhos da Turma da Mônica .....	142
Figura 28 – Texto "Roupa limpa" em SignWriting e em português .....	144
Figura 29 – Questões em português e em SignWriting.....	147
Figura 30 – Texto "A curiosidade premiada" em português.....	152
Figura 31 – Texto "A menina curiosa" em SignWriting.....	155

Figura 32 – Libras/SignWriting X Português escrito.....	158
Figura 33 – Jogo de memória.....	159
Figura 34 – Folha número 1 da atividade em português .....	162
Figura 35 – Folha número 2 da atividade em português .....	163
Figura 36 – Folha número 3 da atividade em português .....	164
Figura 37 – Exemplos de frases no Delegs .....	169
Figura 38 – Atividade no Delegs .....	169

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplos de configuração de mão em escritas padronizada e cursiva.....	34
Quadro 2 – Classificação de produções literárias na literatura surda .....	45
Quadro 3 – Exemplos de línguas de sinais.....	51
Quadro 4 – Processo de composição na Libras.....	57
Quadro 5 – Tipos de verbos na Libras .....	58
Quadro 6 – Sinais GOSTAR e NÃO-GOSTAR .....	59
Quadro 7 – Síntese da aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	61
Quadro 8 – Comparação entre o Ensino Audiolingual e o Ensino Comunicativo.....	78
Quadro 9 – Estágios de interlíngua na produção textual dos aprendizes surdos.....	94
Quadro 10 – Implicações do processo de alfabetização para alunos surdos.....	100
Quadro 11 – Processo da leitura mecânica.....	102
Quadro 12 – Sistematização da língua escrita.....	104
Quadro 13 – Características dos recursos digitais visuais para práticas pedagógicas .....	110
Quadro 14 – Participantes da pesquisa.....	118
Quadro 15 – Texto "Copa do Mundo" em português.....	134
Quadro 16 – Composição na Libras .....	138
Quadro 17 – Composição no português .....	138
Quadro 18 – Correlação entre Libras e português.....	145
Quadro 19 – Respostas das crianças surdas .....	148
Quadro 20 – Sequência de capturas de tela do videotexto "A menina curiosa" .....	153
Quadro 21 – Texto "A menina curiosa" em português .....	160
Quadro 22 – Carta para Glória .....	165

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPACIN – Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil

ASL – Língua de Sinais Americana

CAES – Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CM – Configuração de mão

ECL – Ensino Comunicativo de Línguas

ENM – Expressões não-manuais

HQ – História em quadrinhos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISWA – *International SignWriting Alphabet*

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

Libras – Língua de Sinais Brasileira

LSF – Língua de Sinais Francesa

M – Movimento

MEC – Ministério da Educação

Or – Orientação da palma da mão

PA – Ponto de articulação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
1.1	MINHA HISTÓRIA E TRAJETÓRIA DE PESQUISA	18
1.2	JUSTIFICATIVA	21
1.3	OBJETIVOS	24
1.3.1	<i>Objetivo geral</i>	24
1.3.2	<i>Objetivos específicos</i>	24
1.4	PERGUNTAS DA PESQUISA	24
1.5	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	25
1.6	ORGANIZAÇÃO DA TESE	25
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>26</b>
2.1	ESCRITA DE SINAIS	26
2.1.1	<i>Sistema SignWriting</i>	27
2.1.1.1	Características da escrita de sinais	28
2.1.1.2	Aquisição da leitura e escrita em SignWriting	34
2.1.1.3	SignWriting na alfabetização e no processo de aquisição da L2	39
2.1.1.4	Programas computacionais educativos	41
2.1.1.5	Literatura surda com o uso do SignWriting	43
2.2	LÍNGUAS DE SINAIS	50
2.2.1	<i>Características das línguas de sinais</i>	50
2.2.1.1	Estrutura fonológica	52
2.2.1.2	Léxico	55
2.2.1.3	Formação de compostos	57
2.2.1.4	Verbos e incorporação da negação	58
2.2.2	<i>Aquisição das línguas de sinais</i>	59
2.2.2.1	Aquisição e desenvolvimento cognitivo	59
2.2.2.2	Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças surdas	61
2.2.2.3	Diferentes contextos de aquisição da criança surda	68
2.3	ABORDAGENS DE ENSINO	69
2.3.1	<i>Abordagens de ensino de surdos</i>	69
2.3.2	<i>Abordagem de ensino de línguas</i>	73
2.3.2.1	Abordagem bilíngue	73
2.3.2.2	Abordagem comunicativa	77
2.4	PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA	83
2.4.1	<i>Construção inicial da escrita</i>	84
2.4.2	<i>Apropriação da segunda língua</i>	90
2.4.3	<i>Práticas de letramento</i>	99
2.4.3.1	Práticas pedagógicas	99
2.4.3.2	Seleção de textos	105
2.4.3.3	Roteiro de leitura	107
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>115</b>
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	115
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	116
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	118
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	119

3.5	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	120
3.6	ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	121
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DAS ATIVIDADES .....</b>	<b>122</b>
4.1	NOMEAÇÃO DE ESPAÇOS ESCOLARES.....	122
4.2	ATIVIDADES DE PORTUGUÊS SEM O USO DO SIGNWRITING.....	126
4.3	ATIVIDADES DE PORTUGUÊS COM O USO DO SIGNWRITING.....	130
4.4	ATIVIDADES EM SIGNWRITING COM O USO DO PORTUGUÊS .....	151
4.5	SIGNWRITING NO COMPUTADOR.....	167
4.6	RESULTADOS DA ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	171
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMOS DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO .....</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE B – MATERIAIS ELABORADOS PARA LEITURA E ESCRITA .....</b>	<b>197</b>
	<b>ANEXO A – TEXTOS EM PORTUGUÊS.....</b>	<b>211</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 MINHA HISTÓRIA E TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Sou surda<sup>1</sup> de pais ouvintes e eles sempre respeitaram minha diferença, incentivando-me a conviver com a comunidade surda. Aos 4 anos ingressei na escola de surdos, ANPACIN<sup>2</sup>, onde permaneci até a conclusão do Ensino Médio. Sinto-me privilegiada pois meus pais compreenderam a importância de uma língua de sinais para o meu desenvolvimento escolar. Foi neste ambiente que tive o primeiro contato com a Libras<sup>3</sup> e compreendi o mundo através dessa língua e dos amigos surdos que foram primordiais na construção da minha identidade pessoal. Por não ter adquirido a Libras no seio familiar, considero a ANPACIN como meu "berço" linguístico.

Em 2017 descobri que não sou apenas surda. Exames clínicos constataram que sou portadora de Síndrome de Usher<sup>4</sup>, ou seja, a pessoa que tem essa síndrome é surda, de nascimento ou adquirida, e com o tempo desenvolve uma doença nos olhos chamada retinose pigmentar, definida como um “túnel”. Ela não possui visão periférica e em alguns casos, a perda total da visão é progressiva e em outros, como no meu caso, permanece estável. Por assim dizer, além de surda, também sou surdocega.

Embora eu seja oralizada<sup>5</sup>, a Libras é a minha língua de conforto. Foi com essa língua visual-espacial que comecei a entender o significado das palavras que mal assimilava em português<sup>6</sup>, levando considerável tempo para compreendê-las. Tanto o conhecimento da Libras como do português foram fundamentais para a aquisição de outros idiomas (inglês, espanhol e japonês). Sou da primeira turma do curso de graduação em Letras Libras da UFSC<sup>7</sup> (2006-2010), em Florianópolis.

---

<sup>1</sup> Surdez congênita bilateral profunda.

<sup>2</sup> A ANPACIN (Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil) é uma entidade mantenedora sem fins lucrativos que atende pessoas surdas de todas as faixas etárias. Atualmente, essa instituição é conhecida como Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá (PR).

<sup>3</sup> A Libras é a língua de sinais utilizada nos centros urbanos do Brasil, pois há surdos, que vivem em tribos indígenas, localidades distantes e em zonas rurais utilizando outras línguas de sinais (SILVA; QUADROS, 2019).

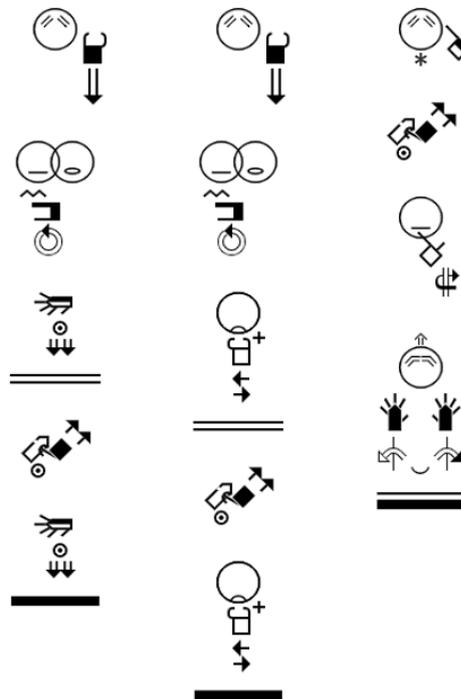
<sup>4</sup> Maiores detalhes sobre Síndrome de Usher, acesse: <https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/>

<sup>5</sup> Surdos oralizados são pessoas surdas que leem lábios, que vocalizam (ou não) e usam (ou não) a tecnologia para ouvir. Eu, por exemplo, comecei a usar aparelhos auditivos com 2 anos.

<sup>6</sup> Português refere-se a língua portuguesa do Brasil.

<sup>7</sup> A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com outras instituições de ensino superior ofertou pela primeira vez o curso de graduação em Letras Libras na modalidade à distância.

Dentre as diversas disciplinas que compõe a matriz curricular do curso, a que mais me chamou atenção foi a *Escrita de Sinais*, com o seguinte texto<sup>8</sup> em sistema SignWriting<sup>9</sup>:



“Quem fala português, escreve em português. Quem fala inglês, escreve em inglês. Os surdos, em que língua escrevem?” (STUMPF; WANDERLEY, 2016, p. 93). Essa indagação me levou a refletir sobre as propostas de ensino para a educação de surdos pois, até então, o português era, sob meu ponto de vista, a língua escrita da Libras. No entanto, o SignWriting estava sendo apresentado como a escrita apropriada para línguas de sinais, doravante escrita de sinais, despertando em mim o entusiasmo cada vez maior em aprender e ampliar os conhecimentos neste sistema.

O meu envolvimento com a escrita de sinais foi intenso e contínuo ao longo da vida acadêmica e ao constatar que o sistema ainda era pouco conhecido, em 2010 decidi criar o blog<sup>10</sup> *Escrita de Sinais* a fim de compartilhar o SignWriting com a comunidade surda e com

<sup>8</sup> Texto adaptado de Stumpf e Wanderley (2016).

<sup>9</sup> Apesar de ser uma palavra inglesa, não será apresentada no formato itálico, em função de privilegiarmos a forma original do termo.

<sup>10</sup> Disponível em <<https://escritadesinais.com/>> (Conforme dados estatísticos do site, com 280.604 visitantes e 560.847 visualizações até 31/03/2021).

os profissionais que atuam na educação de surdos, divulgando que nós, surdos, também temos a nossa língua escrita.

Em 2011, trabalhei como professora na ANPACIN com alunos surdos do Ensino Fundamental e participei do grupo de estudos "Chá-surdo" na Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde discutimos inúmeras questões relativas à educação de surdos, em especial ao SignWriting. Esse grupo era composto por alunos da própria instituição, professores da ANPACIN e alguns colegas surdos.

Em 2012, fui professora de Libras na UEM e no CAES<sup>11</sup>, atendendo alunos surdos de Maringá (PR) e região. No final do mesmo ano fui efetivada no cargo de professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)<sup>12</sup>.

Em relação aos estudos acadêmicos, em 2013 iniciei o curso de mestrado na UEM<sup>13</sup>, sob a orientação da professora Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva, objetivando investigar o desempenho dos alunos surdos de Ensino Médio na ANPACIN, em conteúdos escolares antes e após o conhecimento do SignWriting. Um dos resultados verificados nessa pesquisa foi constatar que os alunos surdos se apropriaram dos conceitos do português escrito com o suporte da escrita de sinais<sup>14</sup>, favorecendo na construção de seu desenvolvimento cognitivo.

Sempre engajada nos assuntos relacionados à escrita de sinais, venho participando ativamente, como palestrante, de diversos congressos, seminários e simpósios, como *SignWriting Symposium*, Seminário de Experiência em Escrita da Língua de Sinais, Congresso Interdisciplinar sobre Escrita da Língua de Sinais da Região Sul (CIELS-Sul) e Semana Internacional da Difusão da Cultura Surda (SIDCS).

As experiências adquiridas no mestrado me incentivaram a dar continuidade nos estudos e como descrevem alguns autores como Stumpf (2016) e Costa (2018) de que, apesar das crescentes pesquisas, ainda falta um ensino formal de escrita de sinais na educação bilíngue, identifiquei a necessidade de prosseguir em busca de mais investigações que possam contribuir para que, num futuro próximo, a escrita de sinais, principalmente para crianças surdas em início de alfabetização (Ensino Fundamental), seja cada vez mais acessível na educação bilíngue em

---

<sup>11</sup> Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES). Atualmente é conhecido como Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez (SRM).

<sup>12</sup> UTFPR Câmpus Apucarana.

<sup>13</sup> Dissertação disponível em <<https://bit.ly/3paiC1o>> Acesso em 10 abr. 2021.

<sup>14</sup> Na dissertação de mestrado, utilizamos o termo "gestografia" para se referir à escrita de sinais (BÓZOLI, 2015). Devido ao pouco conhecimento deste termo, optamos por designar "SignWriting" ou "escrita de sinais" nesta pesquisa.

nosso país. Esta foi a minha principal motivação pela qual tomei a decisão em realizar este estudo, no curso de doutorado, sob a orientação da professora Dra. Marianne Rossi Stumpf que foi a minha precursora, apresentando o SignWriting no curso de Letras Libras.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

O reconhecimento da Libras foi uma enorme conquista para a comunidade surda brasileira. O rompimento do estigma de surdez como patologia, que durante tantas décadas permearam a educação dos surdos, foi o primeiro passo para que a Libras fosse considerada sua língua natural, possibilitando a identificação como sujeitos bilíngues, falantes (sinalizantes)<sup>15</sup> de língua de sinais e da língua majoritária oral, português escrito, vivenciando duas línguas e culturas diferentes.

No Brasil, as conquistas da comunidade surda se fizeram presentes por meio de leis e decretos que amparam seus direitos, sendo que esse reconhecimento protagonizou-se em 2002, através da oficialização da Lei Federal nº 10.436/2002 (BRASIL) e, a partir desta data, a Libras foi legalmente conceituada como a primeira língua (L1) e o português, na modalidade escrita, como sendo a segunda língua (L2). Porém, foi somente após a regulamentação do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL) que a Libras passou a ser reconhecida como uma língua plena e ser considerada fundamental para o desenvolvimento cognitivo e como meio de acesso ao conhecimento e integração do surdo na sociedade, passando a ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia, de Magistério e também nos cursos de Pedagogia, Letras e licenciaturas.

Apesar do reconhecimento da Libras como sendo a língua natural da maioria dos surdos brasileiros, como fazem parte de uma minoria linguística, para que possam validar seus direitos frente à comunidade ouvinte, é essencial que aprendam a língua majoritária oral, ou seja, o português na modalidade escrita.

Diante desta realidade, constata-se um considerável aumento de pesquisas que têm como escopo a educação bilíngue para surdos, empenhadas em discutir metodologias que contribuam para a apropriação da segunda língua pelos surdos, analisando basicamente como

---

<sup>15</sup> Sinalizante faz-se analogia à falante, que ‘fala’ uma língua de sinais, ou seja, pessoa que sinaliza uma língua de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

se processa a interação entre línguas que se expressam por canais sensoriais distintos, ou seja, a Libras como língua visual-espacial e o português como língua oral-auditiva.

De acordo com Morais (1996 apud CAPOVILLA et al., 2001), alguns estudos comprovam que a alfabetização aumenta a consciência dos sons da fala, sendo que neste processo, orienta-se à criança ouvinte fazer codificação e decodificação fonológica, ou seja, associar os grafemas com os fonemas de sua língua oral e vice-versa. No decorrer desta etapa é comum a criança escrever como ela fala, possibilitando à criança ouvinte desenvolver seu pensamento estruturado em palavras e, conseqüentemente, denota-se uma seqüência entre o que a criança ouvinte pensa, fala e escreve, tudo em sua própria língua. Segundo Capovilla et al., (2001), é um processamento intuitivo que utiliza as propriedades fonológicas de sua fala interna em auxílio à leitura e à escrita.

Contudo, em se tratando de algumas crianças surdas, esse processo é distinto pois elas pensam e falam em língua de sinais, cuja modalidade é visual-espacial, sendo que ao escrever espera-se que use a língua majoritária oral, no caso a língua oral-auditiva. De acordo com Capovilla et al. (op. cit.), a escrita é estruturada com base no processamento interno e desta maneira, percebe-se que a criança surda utiliza naturalmente sua sinalização interna como auxílio para a compreensão da leitura e da escrita. Este descompasso acarreta pouco aproveitamento da escrita alfabética da língua oral, apontando erros que não são de natureza fonológica, mas visual.

Quadros (2000) corrobora com este pressuposto, sustentando que a escrita da língua oral não intercepta as relações de significado da língua de sinais, não conseguindo expressar a língua em que a criança surda processa seu pensamento. Todavia, a autora aponta que se o processo de aquisição descrito for em sua língua natural, a língua de sinais, seu desenvolvimento cognitivo será melhor explorado, favorecendo a apropriação da segunda língua com muito mais facilidade.

Porém, em razão da complexidade do processo de aprendizagem dos surdos com a escrita numa língua oral, segundo Cummins (1981), essas dificuldades podem ser amenizadas por meio do uso de estratégias pelo aprendiz. O autor sustenta que existe uma relação de interdependência linguística entre as línguas envolvidas, possibilitando a transferência de conceitos, de formas linguísticas e de habilidades de letramento entre elas, de modo que as línguas se "alimentam" mutuamente, isto é, pode ocorrer transferências da primeira língua (L1) para a segunda língua (L2) e vice-versa. Nesta perspectiva, Cummins (op. cit.) afirma que

somente após a consolidação da primeira língua, consegue-se desenvolver habilidades para a aquisição de quaisquer outras línguas.

No entanto, Stumpf (2005, p. 44) sugere que mesmo se a criança surda for capaz de “[...] converter as letras na soletração digital correspondente, ela não vai obter o sinal lexical que ela está acostumada a usar no dia a dia em sua língua de sinais, e essa é uma crucial diferença em relação à criança ouvinte”. Para que ela compreenda “a função social da leitura e da escrita, precisa sentir a necessidade e o prazer de ler e escrever, fato que raramente se observa entre crianças, jovens e adultos surdos” (SILVA, 2009, p. 54).

Desta forma, Capovilla et al. (2001) ressaltam a necessidade de se procurar outro sistema de escrita que seja mais apropriado ao surdo do que o alfabeto da língua oral, uma vez que a escrita deve ser capaz de estruturar as propriedades da língua que ela se propõe a representar. Fazendo-se a comparação, do mesmo modo que a criança ouvinte se apropria do uso de uma escrita alfabética para estruturar os fonemas da sua fala, a criança surda pode se beneficiar de uma escrita visual capaz de estruturar os fonemas de sua língua de sinais, proporcionando-lhe maior desenvolvimento linguístico e cognitivo e, por consequência, o fortalecimento da identidade e cultura surda, além de muitos outros benefícios (STUMPF, 2005; SILVA, 2009).

Neste sentido, constata-se que ainda hoje muitas crianças surdas, expostas intensivamente a interações por meio da língua oral, continuam apresentando dificuldades na apropriação da língua majoritária oral, visto ser de modalidade totalmente divergente de sua realidade sensorial. Diante deste cenário, dentre algumas pesquisas que abordam sobre as contribuições da escrita de sinais (SignWriting), podemos citar os estudos de Stumpf (2005), Barth (2008), Silva (2009), Wanderley (2012), Bózoli (2015), Nascimento (2018), Costa (2018), entre outros, apontando que alunos surdos se beneficiam da escrita de sinais no sentido de potencializarem as habilidades da leitura e da escrita da língua oral.

Todavia, como são incipientes os estudos que investigam a apropriação da segunda língua (L2) com o uso do sistema SignWriting por crianças surdas em início de alfabetização, considerando a importância da escrita de sinais em captar as relações que a criança surda estabelece com a língua de sinais, favorecendo na construção de hipóteses e no desenvolvimento cognitivo, de forma a garantir posteriormente o letramento ao longo do processo educacional, a presente pesquisa de doutorado propôs aprofundar este tema,

investigando os benefícios da aplicação do SignWriting na aprendizagem do português escrito, conforme os objetivos abaixo relacionados.

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo geral

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as contribuições da escrita de sinais pelo sistema SignWriting na aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2) por alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola de surdos em Maringá (PR).

#### 1.3.2 Objetivos específicos

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- a) Analisar a leitura e escrita de palavras (léxico) das crianças surdas em atividades de português escrito (L2) com a aplicação do SignWriting;
- b) Comparar o desempenho das crianças surdas em atividades de português escrito (L2) sem e com o suporte do SignWriting;
- c) Identificar como as práticas pedagógicas através do SignWriting podem potencializar a aprendizagem do português escrito (L2) pelas crianças surdas.

### 1.4 PERGUNTAS DA PESQUISA

Esta pesquisa almejou, portanto, responder a quatro perguntas:

- a) Qual a repercussão em nomear os espaços escolares em SignWriting?
- b) Qual a relação das crianças surdas na aprendizagem do português escrito (L2) sem e com o suporte do SignWriting?
- c) Quais as contribuições do SignWriting na aprendizagem do português escrito (L2) pelos alunos surdos?
- d) Qual o melhor ano do Ensino Fundamental para se aplicar o SignWriting na aprendizagem dos alunos surdos?

## 1.5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Esperamos que esta tese possa contribuir com as pesquisas que envolvem o ensino do português escrito como segunda língua, tendo em vista a incipiência de estudos realizados principalmente em relação à aplicabilidade do sistema SignWriting como suporte na apropriação de segunda língua por crianças surdas da Educação Básica. A relevância desta pesquisa justifica-se também pela necessidade de colaborar com as pesquisas linguísticas acerca da importância do SignWriting como sendo a escrita da língua de sinais, ampliando sua abrangência de estudos, principalmente no que concerne à apropriação pelas crianças surdas de línguas com representação alfabética como a L2.

Almejamos que esta pesquisa sobre o sistema SignWriting possa proporcionar aos professores que trabalham com crianças surdas, um aporte teórico que os auxilie a compreender os benefícios da escrita de sinais no processo de aquisição da língua majoritária oral, indubitavelmente no início da alfabetização, porém após a consolidação da primeira língua e, finalmente, esperamos que esta tese possa contribuir para que as crianças surdas se tornem mais confiantes e independentes ao utilizarem o SignWriting na apropriação do português escrito, com garantias de conhecimentos e muito mais liberdade.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Em relação à organização desta pesquisa, o trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo que no primeiro capítulo, introdução, apresentamos o escopo da pesquisa e no segundo, o referencial teórico que embasa nossa investigação. O terceiro capítulo refere-se à metodologia da pesquisa, ou seja, descreve a natureza, o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados. No próximo, capítulo quatro, discorreremos sobre os procedimentos e análise das atividades. Para finalizar, no último capítulo, considerações finais, destacamos a importância do SignWriting como suporte na aprendizagem da L2 por crianças surdas em início de alfabetização.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 ESCRITA DE SINAIS

A língua de sinais é uma língua ágrafa?

[...] Não, mas, até bem pouco tempo, a língua de sinais era considerada uma língua sem escrita. A escrita de qualquer língua é um sistema de representação, uma convenção da realidade extremamente sofisticada, que se constitui num conjunto de símbolos de segunda ordem, sejam as línguas verbais ou de sinais (GESSER, 2009, p. 42).

A *Escrita de Sinais* é uma área recente não apenas no Brasil, mas também em âmbito internacional. Nas últimas décadas surgiram propostas para estruturar as línguas de sinais no papel e no computador. Segundo Silva et al. (2018), são conhecidos quatro sistemas no nosso país: o sistema SignWriting (SW), a Escrita de Língua de Sinais (ELiS), o Sistema de Escrita da Libras (SEL) e a Escrita Visogramada das Língua de Sinais (VisoGrafia)<sup>16</sup>.

De acordo com Stumpf (2016), verifica-se, nos últimos anos, uma crescente expansão de programas, cursos, seminários e encontros na área de escrita de sinais em seus mais variados aportes, sendo possível constatar um interesse maior da pesquisa sobre educação e metodologias de ensino englobando diferentes aspectos e temas: lúdicos, de fonologia e fonética, gramaticais, de documentação, de transcrição, de tradução e de informática.

No entanto, ainda é possível observar a existência de enormes lacunas em relação à escassez de pesquisas em escrita de sinais. Segundo Costa (2018, p. 36-37),

Esta área do conhecimento, devido às suas particularidades e especificidades, deveria ser mais bem estudada na busca de melhorar o processo de ensino aprendizagem tanto das crianças surdas, como dos jovens e adultos. E, a escrita de sinais e os estudos linguísticos são, atualmente, o principal foco temático, que vem crescendo ao longo da pesquisa em Escrita de Sinais. Este fato provavelmente ocorre devido à presença de sistemas de escrita de sinais como formas de registros gráficos representacionais da Libras.

Sendo o SignWriting um dos sistemas de escrita de sinais com maior evidência, com mais de 70 línguas de sinais escritas<sup>17</sup> por este sistema em todo o mundo, inclusive a Libras, foi

---

<sup>16</sup> Para a elucidação das diferenças entre estes sistemas, consulte Silva et al. (2018).

<sup>17</sup> Conforme informações no site do SignPuddle, disponível em <<http://www.signbank.org/signpuddle/>> Acesso em 10 abr. 2021.

o objeto de estudo adotado na presente pesquisa. Descreveremos abaixo, com mais detalhes, a escrita de sinais, ou seja, o SignWriting.

### 2.1.1 Sistema SignWriting

Conforme Barreto e Barreto (2015), o SignWriting foi criado na década de 1970, por Valerie Sutton<sup>18</sup> que desenvolveu inicialmente um sistema para anotar movimentos de dança e, posteriormente, numa viagem à Dinamarca com o intuito de divulgar esta escrita, foi convidada por pesquisadores de língua de sinais dinamarquesa a escrever sinalização gravadas em vídeo. Através dessas anotações deu-se origem, em 1974, ao SignWriting.

SignWriting é uma maneira de escrever o movimento do corpo. Ele escreve a aparência do corpo do usuário da Libras quando ele sinaliza. Então, ele é aplicado, pelos sinalizadores da linguagem, para descrever a maneira como eles veem seus próprios sinais. Se o verbo é direcional, é preciso escrever os movimentos como aparecem na vida real (STUMPF, 2016, p. 90).

No Brasil, as pesquisas envolvendo o SignWriting começaram a ser desenvolvidas em 1996, na Faculdade de Informática da Pontifícia Universidade Católica no Rio Grande do Sul (FACIN/PUC-RS), a partir do surgimento do Grupo de Pesquisa em Informática Aplicada à Educação de Surdos (GIES), coordenado pelo professor Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa juntamente com a professora Dra. Márcia de Borba Campos e Dra. Marianne Rossi Stumpf, professora surda, que defendeu sua tese de doutorado em 2005, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sobre esse sistema.

Segundo Stumpf (2016), o SignWriting trouxe maior visibilidade às comunidades surdas brasileiras a partir de 2006, com o início do primeiro curso de Letras Libras no Brasil, ocasião em que os acadêmicos começaram a aprender a escrever os sinais e compreender a importância da escrita de sinais junto ao ensino da Libras. Desde então, os trabalhos de tradução em SignWriting, conforme Marquezi (2018), envolvem textos acadêmicos e literários, constatando-se diversos tipos de registros, tanto em tradução em Libras escrita como na modalidade de Libras sinalizada (em vídeo). Desta forma, é possível encontrar textos

---

<sup>18</sup> Atualmente Valerie Sutton reside em La Jolla, na Califórnia (Estados Unidos) e dirige o *Deaf Action Committee (DAC)*, uma organização não governamental (ONG) que tem por função divulgar o SignWriting.

registrados em papel ou digitais, tais como histórias em quadrinhos, cartuns, hino nacional, placas, textos religiosos, entre outros.

#### 2.1.1.1 Características da escrita de sinais

No SignWriting é essencial conhecer a língua de sinais e sua estrutura linguística, bem como as regras ortográficas adotadas por uma comunidade, pois esse sistema de escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo, estabelecendo um sistema de regras próprias (BARRETO; BARRETO, 2015).

Sutton (2011) relata que na escrita de sinais não é necessário a mediação de uma língua oral para registrar aquilo que é produzido em língua de sinais. O SignWriting é uma escrita visual direta através da qual é possível ler e escrever as línguas de sinais sem a necessidade de passar para uma língua oral. Assim como o alfabeto latino, que é usado para escrever o português, o inglês, o francês e tantas outras línguas orais, o conjunto de símbolos (grafemas)<sup>19</sup> utilizado no SignWriting é internacional.

Esse conjunto de grafemas, segundo Sutton (op. cit.), representa o Alfabeto Internacional de SignWriting<sup>20</sup> (ISWA) e por meio dele é possível escrever qualquer língua de sinais do mundo. Assim, sinalizantes de Libras podem escrever os sinais da Libras, enquanto os sinalizantes de outras línguas de sinais podem escrever os sinais de suas respectivas línguas de sinais.

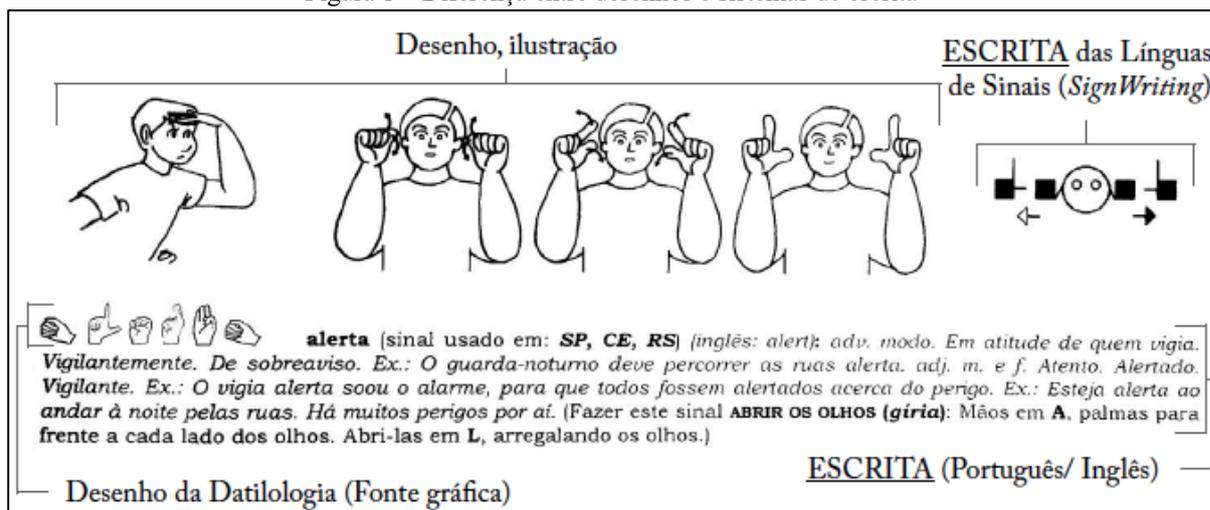
Conforme Barreto e Barreto (op. cit.), por desconhecerem a escrita de sinais, muitas pessoas se equivocam chamando a escrita de sinais (SignWriting) de desenho. Desenhos são traços realizados para representar a realidade ou a imaginação. Se fôssemos designar os grafemas da escrita de sinais ou os sinais escritos de desenhos, teríamos que dizer que as palavras grafadas das línguas orais também são desenhos. Porém não os classificamos assim. O registro gráfico de uma língua é denominado de escrita, conforme figura 1.

---

<sup>19</sup> São diversos termos para referir-se aos símbolos para a escrita de sinais, tais como "grafema" (CRYSTAL, 2006; BARRETO; BARRETO, 2015) "quirografema", "visografema" (BARROS, 2008), "gestografia" (BÓZOLI, 2015), "glifo" (BIANCHINI; BORGIA, 2012; WANDERLEY, 2017). Nesta pesquisa, optamos por usar o termo "grafema".

<sup>20</sup> Tradução nossa de "*International SignWriting Alphabet* (ISWA)".

Figura 1 – Diferença entre desenhos e sistemas de escrita



Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 78)

As vantagens que o SignWriting oferece aos usuários surdos e ouvintes são as mesmas proporcionadas pelas escritas de outras línguas aos seus respectivos usuários. Segundo Barreto e Barreto (2015, p. 81-82), através de observações e reflexões de diversos autores, destacam as seguintes aplicações e benefícios da escrita de sinais:

- Permite ao surdo expressar-se livremente, mostrando sua fluência na língua de sinais, ao contrário da língua oral;
- Aumenta o *status* social da língua de sinais quando mostra que o surdo tem uma escrita própria;
- Ajuda a melhorar a comunicação;
- Contribui com o desenvolvimento cognitivo dos surdos, estimulando sua criatividade, organizando seus pensamentos e facilitando sua aprendizagem;
- Mostra as variações regionais da Libras, enriquecendo-a;
- Permite aprender outras línguas de sinais;
- Auxilia a pesquisa das línguas de sinais;
- Pode ser usada na construção de dicionários e glossários diretamente em língua de sinais;
- É mais prática do que a gravação de uma sinalização em vídeo, pois permite escrever e ler textos em língua de sinais em qualquer lugar, basta papel e lápis;
- Pode ser usada em qualquer disciplina escolar ou universitária: geografia, matemática, ciências etc.;

- Preserva a língua de sinais, registrando a história, cultura e literatura, através de roteiros de teatros, poesias, histórias, contos, humor etc.;
- Pode ser usada por professores para ensinar a língua de sinais e sua gramática para iniciantes e também pelos aprendizes de língua de sinais para lembrar o que foi estudado em sala de aula, com muitos mais eficácia e praticidade do que desenhos ou anotações em português;
- Auxilia os tradutores intérpretes de Libras na preparação para a interpretação e também no registro de novos sinais aprendidos;
- Permite também que o aluno surdo faça anotações enquanto assiste a uma aula, palestra etc. e não fique apenas como expectador;
- Torna mais fiel a transcrição de sinalizações em corpora vídeo por pesquisadores, do que o uso de glosas da língua oral como em [EU IR CASA P-E-D-R-O], além do que, torna sigilosa a identidade do sinalizador - o que não acontece na utilização de vídeos, onde o sinalizador muitas vezes já é conhecido, fator que pode influenciar as análises.

"Enquanto escrita, SignWriting é um sistema secundário de representação de informação, baseado no sistema primário que é a Língua de Sinais" (CAPOVILLA et al., 2001, p. 1495). Portanto, as características das línguas de sinais são preservadas neste sistema, registrando precisamente seus parâmetros fonológicos<sup>21</sup> (configuração de mão, orientação da palma da mão, ponto de articulação, movimento e expressões não-manuais)<sup>22</sup>. Desta maneira, a escrita de sinais possibilita ler e escrever o que desejarmos, independentemente do tipo de projeto ou nível do texto.

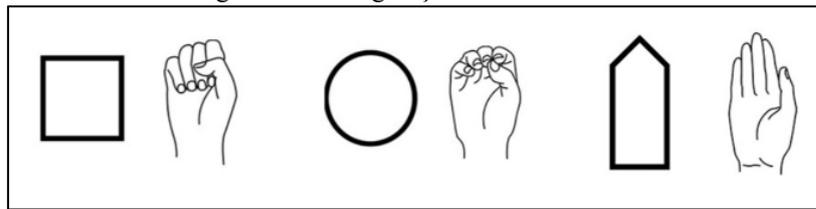
A seguir, apresentaremos os grafemas das configurações básicas de mão (Figura 2) que incluem as orientações da palma da mão (Figura 3) em SignWriting.

---

<sup>21</sup> O termo "fonema" é usado atualmente por muitos pesquisadores de línguas de sinais. No entanto, ele não se refere a som, mas sim a unidades mínimas distintivas, sem significado, que se combinam para formar palavras (sinais). Stokoe usou o termo 'quirema' (*quiros*, em grego, significa 'mãos') para se referir aos fonemas das línguas de sinais. Nesta pesquisa, optamos por usar o termo 'fonema'.

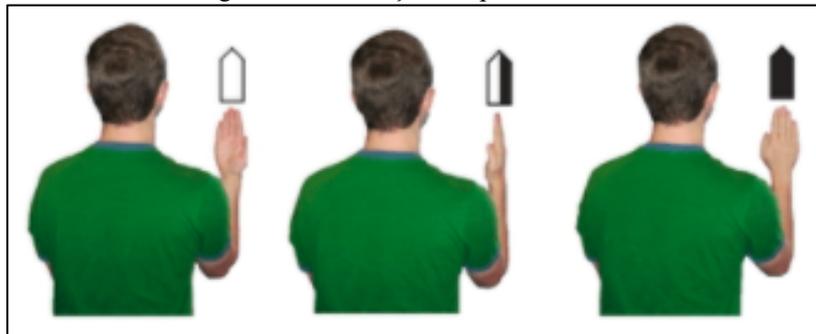
<sup>22</sup> Informações mais detalhadas no item 2.2.1.1 Estrutura fonológica.

Figura 2 – Configurações básicas de mão



Fonte: Sutton (2009)

Figura 3 – Orientações da palma da mão



Fonte: Sutton e Frost (2013)

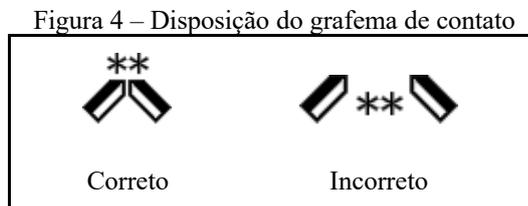
Além dos movimentos, há também representações para os pontos de articulação quando estes se encontram na cabeça, pescoço, ombros, braço, tronco ou mão oposta, e convenções para sinais realizados no espaço neutro<sup>23</sup>, sendo possível representar expressões não-manuais.

Conforme o sistema de escrita se impõe como uma legítima representação da Libras, novas demandas de convenções ortográficas vão se manifestando, requisitando constantes reflexões dos usuários, professores e pesquisadores. Neste sentido, Barreto e Barreto (2015) também apresentam algumas regras ortográficas do sistema SignWriting aplicadas à gramática da Libras.

A seguir, elencamos algumas dessas regras que estão relacionadas tanto à grafia do sinal, considerando as configurações de mão, os tipos de contato, setas de movimento e as expressões não-manuais; quanto à produção textual, em relação à representação do uso do espaço de sinalização.

<sup>23</sup> Espaço neutro é o espaço à frente do corpo da pessoa que sinaliza (sinalizador).

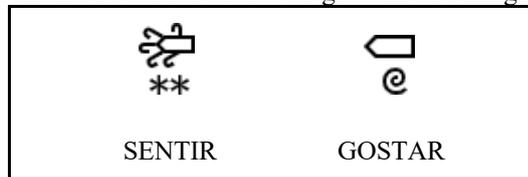
- a) Os grafemas de contato devem ser colocados próximo de onde as mãos se tocam, mas não devem ficar entre duas configurações de mão nem entre a mão e uma parte do corpo. A figura 4 ilustra um exemplo do sinal CASA.



Fonte: Da autora (2021)

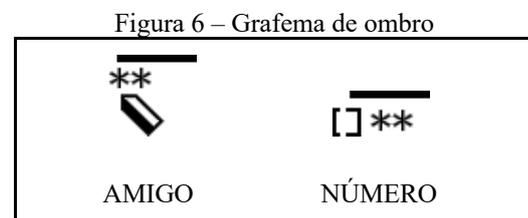
- b) Caso uma mão toque o centro do peito, o grafema de contato é escrito abaixo do grafema que representa a mão (Figura 5).

Figura 5 – Grafema de contato abaixo do grafema de configuração de mão



Fonte: Da autora (2021)

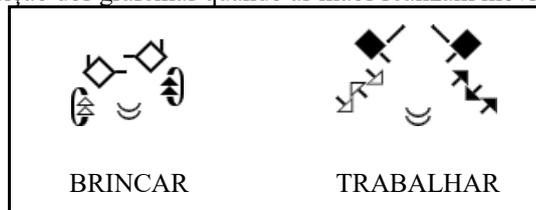
- c) Caso as mãos toquem um ou dois lados do peito, ou se movam ao lado do corpo, usa-se uma linha grossa para representar os ombros. O lado esquerdo da linha representa o seu ombro esquerdo e o direito, seu ombro direito (Figura 6).



Fonte: Da autora (2021)

- d) Quando as mãos se movimentam alternadamente, os grafemas de configurações de mão e de movimento devem ser levemente deslocados uns dos outros, ficando um pouco mais acima que o outro (Figura 7).

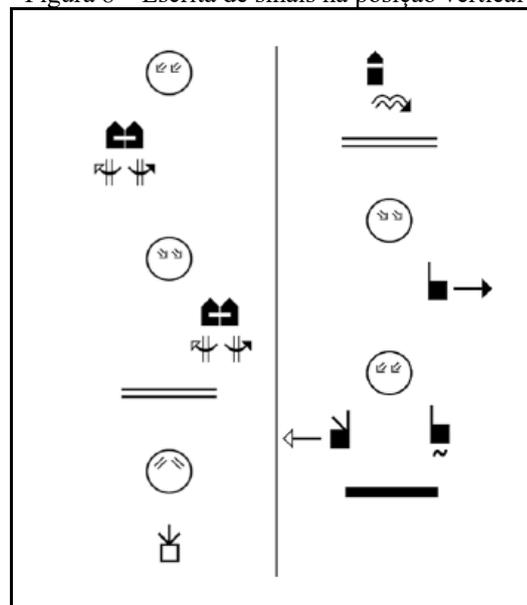
Figura 7 – Posição dos grafemas quando as mãos realizam movimento alternado



Fonte: Da autora (2021)

- e) A escrita é feita na vertical (Figura 8), de cima para baixo, em colunas, de forma que seja possível representar as relações gramaticais estabelecidas no espaço de sinalização.

Figura 8 – Escrita de sinais na posição vertical



Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 174)

Ao longo dos anos o SignWriting passou por diversas transformações até adquirir a forma que conhecemos atualmente, sendo que essas mudanças se relacionam com a perspectiva de visão para a escrita dos sinais, isto é, passou a ser escrita do ponto de quem observa a sinalização de outro, para o de quem está sinalizando, incluindo também o alinhamento da escrita, que passou da horizontal para a vertical.

Esta mudança ocorreu por volta do ano 2000. Estudos realizados na década de 1990 com muitos usuários surdos apontam que escrever em colunas de cima para baixo, começando da esquerda, permite uma leitura muito mais rápida. Desta forma os grafemas são organizados de acordo com a estrutura do corpo humano [...] A coesão visual das LS fica muito mais nítida também (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 157).

Frost (2014) apresenta uma proposta de escrita direcionada para escrita à mão, denominada "cursiva", sendo que se trata de uma escrita simplificada de grafemas dos sinais, ou de metade deles, para agilizar a escrita de próprio punho. conforme exemplos apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de configuração de mão em escritas padronizada e cursiva

<b>Configuração de mão</b>	<b>Escrita padronizada</b>	<b>Escrita cursiva</b>
		
		
		

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Essa forma de escrita é denominada por pesquisadores brasileiros de “escrita simplificada”, diferenciando-se da escrita computadorizada, designada de “escrita padrão” (STUMPF, 2005; NOBRE, 2011). A forma considerada padrão mantém todos os grafemas na escrita de um sinal. Morais (2016) incentiva a possibilidade de trabalhar as mesmas supressões na escrita informatizada, simplificando a escrita no computador.

#### 2.1.1.2 Aquisição da leitura e escrita em SignWriting

Em razão das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos surdos em relação à apropriação de uma língua oral escrita, Capovilla et al. (2001) apontam que o uso do sistema SignWriting pelos surdos pode beneficiá-los da mesma forma que o ouvinte se beneficia da escrita alfabética. Desta forma é recomendável que seja alicerçado pela escrita de sua própria língua, ou seja, a escrita de língua de sinais, cuja aquisição pode ocorrer simultaneamente à aquisição da língua de sinais, uma vez que ambas se complementam.

“[...] o bilinguismo é mais pleno quando permite aos surdos aprender a ler e escrever nas duas línguas: a LIBRAS, por meio de sistemas visuais diretos como SignWriting,

e o Português, por meio da escrita alfabética tradicional” (CAPOVILLA et al., 2001, p. 33).

Segundo Silva (2009), apesar do SignWriting se equiparar às diversas outras escritas, muitos surdos, por desconhecerem essa escrita, não têm a oportunidade de registrar seus pensamentos em sua própria língua. O autor destaca que

O uso do sistema de escrita SignWriting, assim como outras escritas, se constitui como estratégia de construção de significados e método de estudo pois facilita a lembrança e a recuperação da informação guardada na memória. Atualmente a maioria dos surdos tem acesso aos conteúdos escolares através da tradução por um intérprete de Libras; porém, os conteúdos são escritos em Língua Portuguesa, o que não contribui para memorização, lembrança e associação com outros conhecimentos. Não há uma forma de registro acessível que se possa consultar (SILVA, 2009, p. 53).

Na alfabetização de crianças ouvintes, elas aprendem a associar os grafemas com os fonemas de sua língua e começam a refletir sobre sua própria língua, consciente ou inconscientemente. Todavia, esta não é a realidade para a maioria das crianças surdas, visto a sua língua ser visual-espacial. No entanto, a aprendizagem da escrita poderia ser natural se elas estivessem incorporando os grafemas da escrita de sinais com os fonemas de sua língua de sinais para, posteriormente, iniciar a aquisição de sua segunda língua.

Silva (2009) e Stumpf (2005) constatam que quando se usa a escrita do português como sendo a forma escrita da língua de sinais na aprendizagem das crianças surdas, ocasiona-se um confronto linguístico em seus pensamentos. Stumpf (op. cit.) aponta que, ao ensinar a escrita de sinais para crianças surdas, muitas delas alegam que imaginavam que o português escrito era o registro gráfico de sua língua. Na versão dos autores, embasados em suas pesquisas, esses obstáculos podem ser solucionados através do SignWriting.

As pesquisas de Stumpf (op. cit.) evidenciam que o SignWriting contribui no desenvolvimento da percepção das crianças surdas em relação à língua de sinais, fazendo com que elas se apropriam com muita facilidade do sistema e, desde as primeiras aulas, escrevem sinais em sua língua natural sem a necessidade de ser mediada pela escrita do português.

A partir do momento em que as crianças surdas aprendem a escrever em sua própria língua, elas se sentem à vontade para expressar os seus pensamentos, não sendo necessário se preocupar em escrever corretamente o português. Desta forma, a autora Stumpf (2005)<sup>24</sup> constatou em sua pesquisa que as crianças se sentem motivadas a aprender cada vez mais acerca

---

<sup>24</sup> Tese disponível em <<https://bit.ly/3piRPjB>> Acesso em 10 abr. 2021.

desse sistema, para usufruí-lo a favor de seu aprendizado, podendo ler e escrever textos em SignWriting.

A autora descreve que no início da aprendizagem, elas gesticulam os sinais antes de escrevê-los e também sinalizam na leitura dos textos em SignWriting, estimulando a consciência fonético-fonológica da língua. Evidentemente, cometem alguns erros na escrita, mas vão corrigindo espontaneamente na proporção que se apropriam deste sistema, da mesma maneira como as crianças ouvintes aprendem a escrita das línguas orais, fato verificado pela autora em que os períodos de evolução da escrita infantil identificados por Ferreiro (1985 apud STUMPF, 2005) são idênticos em crianças ouvintes e surdas quando expostas à escrita de sinais.

Quando a criança escreve, ela expressa suas ideias graficamente, por meio de um sistema cujo uso supõe a compreensão da sua forma de construção. Construir a escrita significa conseguir criar os elementos adequados à expressão das ideias e estabelecer entre eles a relação apropriada que reflita no texto a gramaticidade da língua. Para o usuário natural de uma língua, no caso as crianças surdas usuárias das línguas de sinais, essa compreensão da estrutura da língua acontece naturalmente ao ser posta em contato com a LS, como acontece com a criança ouvinte quando adquire a língua oral de seu país (STUMPF, 2005, p. 214).

Capovilla, Sutton e Wöhrmann (2013, p. 168) descrevem que a escrita de sinais possibilita aos surdos uma consciência semantossêmica (fonológica) dos sinais, constatam que o “SignWriting promove o desenvolvimento do léxico dos sinais (permitindo enriquecer o léxico semântico e o léxico *Semantossêmicos*) e especialmente a representação, a análise e a reflexão sistemática sobre a estrutura morfológica e a composição linguística”, de modo a contribuir com a alfabetização dos surdos, permitindo-lhes, também, compreender com maior facilidade a estrutura da língua oral que estiverem estudando.

Stumpf (op. cit.) verificou dois componentes fundamentais ao processo de aquisição da escrita frente à escrita de sinais que não se evidenciam quando a alfabetização em língua oral é desenvolvida com as crianças surdas:

1 – O aspecto afetivo - A criança surda quando se depara com a aprendizagem do SignWriting sente-se gratificada, sente-se feliz. O reconhecimento de que sua Língua de Sinais também é importante, também pode ser escrita, a relação que se estabelece entre os colegas para cooperar e trocar conhecimentos, as produções animadas, o poder contar em casa que são possuidores de um conhecimento reconhecido pela escola, são fatores entre outros, de apropriação de um sentimento de autoestima, do qual elas muitas vezes carecem e de empenho [sic] em aprender.

2 – O aspecto de evolução na aprendizagem - A rapidez com que elas conseguem adquirir o sistema, começam a ampliar seu sinalário<sup>25</sup> e a construir mensagens faz com que se sintam estimuladas a avançar. As dificuldades que encontram são dificuldades possíveis de serem superadas, ao contrário das encontradas na escrita da língua oral, que ensinada aos surdos, com os mesmos métodos que aos ouvintes, não respeita o raciocínio nem a lógica da criança surda (STUMPF, 2005, p. 220-221).

De acordo com Silva (2009) em sua pesquisa sobre a compreensão da leitura de textos em escrita de sinais por sujeitos surdos fluentes em Libras e conhecedores desse sistema, constatou-se que todos os surdos investigados foram capazes de ler e expor sua compreensão, sem recorrer à tradução e o/ou mediação do português escrito. O autor (2009, p. 97-98) ainda enfatiza que a variação da coerência e coesão apresentada “está diretamente ligada aos conhecimentos de vida de cada um, das informações percebidas ao seu redor”, ou seja, a variação de coesão está ligada ao nível de fluência na língua de sinais, devido à escassez de professores bilíngues com conhecimentos linguísticos e científicos sobre a língua de sinais.

Os resultados das análises mostram que ao ler em SignWriting, o leitor é capaz de associar informações já adquiridas às novas informações. Acrescentar, interpretar, resumir, tudo é possível nesta troca de informações entre o texto e o leitor na Língua de Sinais (SILVA, 2009, p. 99-100).

"Um leitor lento não é necessariamente impreciso" (McGUINNESS, 2006 apud SILVA, 2009, p. 100). Embasado nesse preceito, Silva (op. cit.) afirma que tanto o tempo de leitura quanto a sua interpretação não definem se o leitor é ou não fluente, uma vez que a compreensão do texto depende de vários fatores complexos e inter-relacionados. Nesta situação o sistema SignWriting “faz com que se reflita sobre determinado assunto, manifeste pensamentos adormecidos, e se exercite o pensamento diferentemente de apenas sinalizar” (SILVA, 2009, p. 100).

Crystal (2006), ao comparar o comportamento de um leitor em língua oral acerca de um texto de difícil compreensão, aponta que normalmente ele faz movimentos com os lábios, como se a fonologia fosse o recurso adequado para o entendimento. No caso de usuários da escrita de sinais, o autor observou o mesmo processo, pois ao ter o primeiro contato com o SignWriting ou até mesmo ao ler um sinal desconhecido ou um texto difícil de ser interpretado, também sinalizam em língua de sinais. O autor denominou este fenômeno de “suporte para os ouvidos” por se tratar de línguas orais, sendo que no caso das línguas de sinais, de “um suporte

---

<sup>25</sup> Conjunto de vocábulos que compõem o léxico de uma determinada língua de sinais.

para os olhos”. Ele também afirma que em qualquer sistema de escrita, é normal as pessoas escreverem e lerem mais devagar na fase inicial da aprendizagem.

Além de verificar que ao ler um texto e se deparar com palavras desconhecidas, o leitor geralmente fragmenta as palavras em fonemas ou sílabas, o autor também assinala que em suas observações com os usuários da escrita de língua de sinais, é perceptível que após as múltiplas exposições a uma palavra escrita, no caso SignWriting, o cérebro produz um atalho mental, favorecendo a compreensão da leitura e da escrita de modo significativamente mais rápido.

No tocante ao princípio de que um bom leitor nem sempre é um bom escritor, o autor ressalta que tanto a escrita como a leitura requerem habilidades distintas, ou seja, na produção de uma escrita é essencial o conhecimento da estrutura linguística enquanto que, na leitura, esquecer ou pular uma palavra não interfere na compreensão de um determinado texto. Fato também verificado pelo autor com relação à escrita de sinais, pois muitos usuários do SignWriting desenvolvem habilidades de leitura de sinais, mas têm dificuldades em descrevê-las, sendo que estas duas habilidades requerem diferentes estratégias de aprendizagem.

Segundo Crystal (op. cit.), enquanto a leitura exige uma associação mais direta entre a expressão gráfica e o entendimento, a escrita requer uma reflexão que favoreça a organização do pensamento para se alcançar o aprofundamento linguístico em diversos níveis, tais como: fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, dentre outros. Deste modo, na escrita de sinais é ainda mais real pois a associação do grafema com o fonema é apresentada de forma mais direta e sendo o SignWriting um alfabeto internacional, permite aos usuários estabelecer associações entre a visualização da escrita e da sinalização em língua de sinais, tanto para ler como para escrever.

Em relação ao nível de proficiência linguística, escrever em SignWriting exige o conhecimento da língua de sinais, estudando-se inicialmente os grafemas base e, posteriormente, partindo para os mais elaborados, uma vez que estudar apenas as categorias de grafemas isoladamente, mesmo com exemplos, têm demonstrado ineficácia para a aprendizagem da escrita de sinais. Os usuários ao aprenderem somente os grafemas isolados, por não terem adquirido os demais grafemas que precisam para escrever um sinal ou frase, sentem-se desmotivados, bloqueando seu conhecimento. A iconicidade de seus grafemas, por sua vez, por ser uma escrita de traços não arbitrários, permite não ser necessário decorar centenas de grafemas, mas apenas apreender sua estrutura fundamental.

Assim, concluímos que quanto maior for o domínio da língua de sinais, mais rápida será a aquisição da leitura e escrita de sinais através do SignWriting.

### *2.1.1.3 SignWriting na alfabetização e no processo de aquisição da L2*

Dentre alguns pesquisadores que investigaram como se dá o processo de apropriação da escrita de língua de sinais e da escrita em português, Loureiro (2004), com base em ambientes digitais, usando um teclado padrão transformado para servir de suporte para a escrita de sinais, observou a atuação de três sujeitos surdos em atividades que construíram páginas pessoais, apropriando-se da escrita de dois sinais e utilizando o teclado especial na seleção dos grafemas, construindo sinais, frases e texto.

Atualmente, em virtude dos avanços tecnológicos, teria sido muito mais fácil utilizar softwares como por exemplo, SignPuddle e/ou Delegs (que serão abordados posteriormente). Porém, mesmo não sendo possível o acesso a essa tecnologia na época da pesquisa, o resultado final da análise aponta que, mesmo com fatores limitadores ou desafiadores, os sujeitos surdos aprenderam o SignWriting e tiveram aumento significativo de vocabulários na compreensão do português escrito como segunda língua.

As pesquisas de Stumpf (2005) no Brasil e na França, também indicam que crianças e adolescentes surdos terão mais facilidade na aquisição da escrita da língua oral de seu país se adquirirem primeiramente o SignWriting. Quadros (2003 apud STUMPF, 2005) corrobora com este argumento, confirmando que nestas condições os surdos terão mais facilidade na aquisição da segunda língua que estiverem aprendendo.

A escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece com a língua de sinais. Se as crianças (surdas) tivessem acesso a essa forma de escrita para construir suas hipóteses a respeito da escrita, a alfabetização seria uma consequência do processo. À partir disso, poder-se-ia garantir o letramento do aluno ao longo do processo educacional (QUADROS, 2003 apud STUMPF, 2005, p. 106-107).

Como citado anteriormente, Capovilla et al. (2001) ressaltam a importância do SignWriting na estruturação do pensamento, fala e expressão escrita em língua de sinais, servindo de base para a aquisição da escrita da segunda língua.

Pereira e Fronza (2006) ao identificarem as inúmeras barreiras que têm prejudicado os surdos de adquirirem a escrita do português, destacam que o principal fator, sem dúvida, é o

fato de não aprenderem a escrever primeiramente sua primeira língua (L1), a Libras. As autoras enfatizam que ler e escrever em SignWriting proporcionará às comunidades surdas um novo *status* social e linguístico. Defendem que a escrita da segunda língua é muito importante, mas o atual sistema de ensino para surdos deve mudar: “devemos reconhecer o valor das línguas de sinais por si mesmas, sem a necessidade de justificarmos a sua existência apenas como ferramenta para a aprendizagem da língua oral” (PEREIRA; FRONZA, 2006, p. 2).

Hautrive e Souza (2010) constataam a escrita de sinais como meio natural para a alfabetização de crianças surdas e ao investigarem o processo de aquisição desta escrita no ambiente escolar, concluem que elas adquirem a escrita em fases semelhantes às identificadas por Ferreira e Teberosky (1985 apud HAUTRIVE; SOUZA, 2010). Porém, realizam a transposição do nível pré-silábico (o primeiro período) diretamente para o nível alfabético. Segundo as autoras, os níveis silábico e silábico-alfabético não foram observados.

A investigação de Bózoli (2015) sobre a aprendizagem de conteúdos escolares escritos em SignWriting para alunos surdos sugere que a escrita de sinais pode atuar no campo psicológico, como ferramenta para ampliação de conhecimentos, podendo produzir ganhos cognitivos significativos na aquisição da segunda língua.

O documento (BRASIL, 2014) de Educação Bilíngue dos Surdos do Ministério da Educação (MEC) diz que as crianças surdas devem adquirir aprendizagem pela escrita de sinais em nosso país.

O letramento visual das crianças surdas em escrita da língua de sinais envolve leitura de textos em Libras, sinalizados e escritos. A escrita da Libras é uma forma de registro que utiliza grafemas (visemas) que representam constituintes da própria língua. A leitura e escrita da língua de sinais podem motivar os estudantes surdos a lerem e escreverem também na Língua Portuguesa. A leitura e escrita em Libras deve estar inserida no currículo escolar, considerando a importância da escrita para o desenvolvimento da cultura da humanidade (THOMA et al., 2014, p. 10).

Por intermédio do Relatório de Trabalho designado pelas Portarias 1.060/2013 e 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue (Libras-Português escrito), Thoma et al. (2014) estabelecem a necessidade de um letramento visual com o uso da Libras, tanto sinalizada quanto escrita.

#### 2.1.1.4 Programas computacionais educativos

Em virtude dos avanços tecnológicos, foram criados diversos softwares para dar suporte e subsídios à escrita de línguas de sinais. Bózoli e Costa (2020) realizaram um levantamento de programas computacionais voltados para a edição de textos em SignWriting. Dentre eles, descreveremos o SignPuddle e Delegs, por serem ferramentas dessa presente pesquisa.

O SignPuddle é um dos resultados do projeto *SignBank*, cujo objetivo é divulgar virtualmente o sistema SignWriting em todo o mundo. Foi inicialmente desenvolvido por Steve Slevinski, na Califórnia (EUA) em 2001, e a partir de 2004 foi estabelecido para o uso gratuito em navegadores web. Tal software teve duas versões concluídas: a primeira versão (SignPuddle 1.0) oferecia ferramentas de dicionário online, a criação e edição simples de sinais escritos, e pesquisas de símbolos ou explicações. A segunda versão (SignPuddle 2.0) objetivou aperfeiçoar a anterior com maior simplificação e clareza, dando suporte online com um único clique, hospedando textos escritos (STUMPF, 2005).

O SignPuddle Online 2.0 (Figura 9) está sendo ativamente utilizado em mais de 70 línguas de sinais no mundo até o presente momento, possibilitando escrever sinais, textos, e até dicionários em SignWriting com a função arrastar e soltar.

Figura 9 – Interface do SignPuddle brasileiro



Fonte: SignPuddle<sup>26</sup>

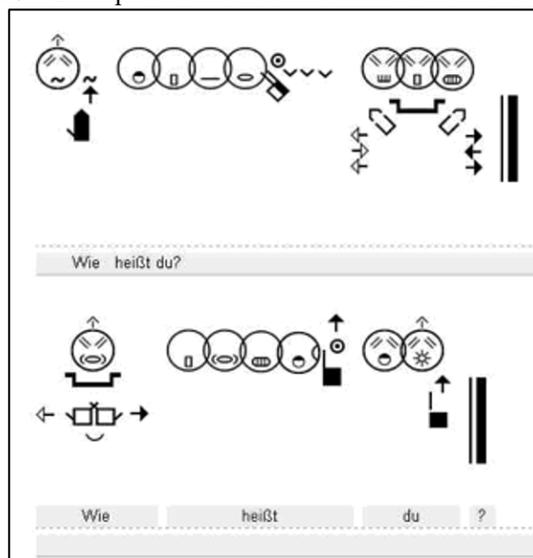
<sup>26</sup> Disponível em <<http://www.signbank.org/signpuddle/>> Acesso em 10 abr. 2021.

Ademais, possui diversas ferramentas como adicionar sinais<sup>27</sup> aos dicionários de diferentes línguas de sinais, enviar e-mail em SignWriting, traduzir glosas para SignWriting, exportar dados de SignWriting para SignBank e pesquisar sinais escritos através de busca por palavras, sinais, símbolos ou grupos.

O Delegs é uma plataforma online para a criação de textos em SignWriting, disponível de forma gratuita e sem instalação<sup>28</sup>. Foi desenvolvido em Hamburgo, Alemanha, entre 2010 e 2013, por intermédio do projeto "Aquisição da linguagem escrita para surdos com as Tecnologias Web 2.0" pela equipe composta por membros de *TI Workplace Solutions* e Universidade de Hamburgo.

Delegs é uma sigla de “*Deutsch lernen mit GebärdenSchrift*” e em português, significa "Aprenda Alemão com SignWriting". O objetivo do Delegs é aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita em alemão com base nas habilidades de língua de sinais alemã pelos alunos surdos (Figura 10). Através das experiências com alunos surdos da Alemanha, Wöhrmann (2014) considera Delegs um programa eficaz para aprimorar a alfabetização dos alunos surdos, tanto na linguagem oral quanto na escrita.

Figura 10 – Exemplo da frase “Como você se chama?” no Delegs



Fonte: Wöhrmann (2014)

O Delegs é coordenado com SignPuddle, pois permite criar documentos com um dos seus dicionários em segundo plano. Por exemplo, os usuários brasileiros podem digitar uma

<sup>27</sup> Para saber mais sobre as especificidades do SignPuddle, consulte Bózoli e Stumpf (2018).

<sup>28</sup> Disponível em <<https://delegs.de/delegs-editor/>> Acesso em 10 abr. 2021.

palavra/frase em português e na linha abaixo aparecem os sinais relacionados da esquerda para a direita em SignWriting, adicionados no SignPuddle brasileiro. Portanto, o Delegs pode ser uma ferramenta eficiente para se trabalhar com textos bilíngues (SignWriting e língua oral do país na modalidade escrita) na interface dos usuários surdos.

### *2.1.1.5 Literatura surda com o uso do SignWriting*

Somente após o reconhecimento da Libras, a cultura da comunidade surda passou a ser valorizada, visto que no decorrer da proibição das línguas de sinais os encontros entre os surdos eram censurados, de modo que, sendo a cultura de um povo a condição indispensável para sua história, durante esse período o registro da literatura surda através da transmissão de suas histórias, lendas e costumes ficou extremamente fragmentada.

A literatura surda tem uma tradição diferente, próxima a culturas que transmitem suas histórias oral e presencialmente. Ela se manifesta nas histórias contadas em sinais, mas o registro de histórias contadas no passado permanece na memória de algumas pessoas ou foram esquecidas. Assim, estamos privilegiando a literatura surda contemporânea, após o surgimento da tecnologia, da gravação de histórias através de fitas VHS, CD, DVD ou de textos impressos que apresentam imagens, fotos e/ou traduções para o português. O registro da literatura surda começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da Libras e do desenvolvimento tecnológico, que possibilitaram formas visuais de registro dos sinais. (KARNOPP, 2008, p. 2).

Até a década de 1980, em função do oralismo, como a educação dos surdos no Brasil priorizava apenas a língua oral-auditiva, não houve espaço e nem acolhimento das produções artísticas e literárias em língua de sinais e, conforme sustenta Bernardino (2000, p. 2) que “[...] a cultura surda está diretamente relacionada ao uso da língua de sinais”, também não foi possível “[...] afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas” (KARNOPP, 2006, p. 100). Assim sendo, a literatura surda passou a desempenhar um papel de suma importância na manutenção de sua cultura na sociedade.

Com relação à essa cultura, a maior parte das produções literárias circulam onde se percebe a maior concentração de surdos pois, através desses encontros em escolas e ou associações, e até mesmo por meio das redes sociais ou sites da internet de compartilhamento de vídeos, revela-se a difusão de histórias, lendas, contos, poesias, fábulas, caricaturas, piadas, que identificam as representações da cultura surda utilizando a língua de sinais e resguardando,

deste modo, a originalidade dessas produções, diferentemente do que se vê quando ocorre a tradução para a escrita.

Contudo, atualmente podemos encontrar algumas obras da literatura ouvinte adaptadas para a Libras e sobre essa questão (MORGADO, 2011, p. 21) defende que "[...] aquelas que são contadas em língua de sinais, sejam fruto de tradução ou não, podendo ter um tema relacionado com surdos ou não. Ela não precisa ser contada exclusivamente em língua de sinais, ou seja, ela também pode ser escrita, porém, o tema deve ser relacionado aos surdos".

Pelo fato de a comunidade surda pertencer a um grupo linguisticamente minoritário e estar inserido em uma sociedade cuja língua majoritária é oral, convivem em seu cotidiano com a presença de duas línguas, apontando para o hibridismo cultural, no sentido de que “todas as culturas estão envolvidas entre si” e “nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas, heterogêneas” (BURKE, 2003, p. 53).

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país.” (QUADROS; SUTTON-SPENCE, 2006 apud KARNOPP, 2008, p. 5).

Sendo a Libras uma língua visual-espacial e a escrita de sinais (SignWriting) a forma de registro das línguas de sinais, são escassas as obras literárias produzidas que utilizam essa escrita. Além disso, ainda são poucas as escolas que incluem a escrita de sinais em seus currículos. No entanto, Karnopp (2008) acredita que a escrita de sinais (SignWriting) é uma forma potencial de registro da literatura surda, possibilitando que os textos sejam impressos e divulgados em diferentes tempos e espaços.

As publicações na escrita dos sinais (SignWriting) têm sido uma inovação na tradição de contar e recontar histórias e, por outro lado, divulgam e imprimem materiais na Libras. No entanto, um dos problemas é a abrangência do público leitor nessa língua (Libras), já que poucos são usuários desse sistema, mesmo nas comunidades de surdos. Essa abrangência tende a ser maior, a partir do momento em que o ensino da escrita da língua de sinais começa a fazer parte do currículo escolar e circular em produções literárias. Nesse sentido, livros de literatura infantil com o texto na escrita dos sinais desempenham um papel fundamental na divulgação dessa língua e dessa tradição escrita (KARNOPP, 2008, p. 5).

Segundo a autora (op. cit.) as produções culturais dos surdos envolvem, em geral, o uso de uma língua de sinais, seu convívio com a comunidade surda e o contato com ouvintes, de maneira que esse contato linguístico e cultural tende a propiciar uma experiência bilíngue com essa comunidade. Neste sentido, além da escrita de sinais, no caso o SignWriting, o português escrito também envolve o mundo dos surdos, sendo indispensável na sua formação educacional, na defesa dos seus interesses e cidadania. A autora atenta que, a princípio pode-se até pensar que o português escrito possa, de alguma forma, contribuir para a destruição da riqueza da língua de sinais; mas a escrita, por si só, não é obrigatoriamente um fator contrário, uma vez que tal escrita pode ser a busca por tradução das raízes culturais, associada a outras formas de arte, como teatro e vídeo.

Além do registro das produções culturais dos surdos através da escrita de sinais (SignWriting) e de traduções para o português escrito, a autora sustenta que outras formas de documentação, como filmagens, são primordiais para o registro de formas literárias que vão se perdendo ou se transformando ao longo do tempo, sendo que os registros visuais são essenciais na criação de bibliotecas visuais, de forma a contribuir para uma escrita posterior, através da escrita de sinais e/ou através de traduções apropriadas para o português escrito.

Conforme Mourão (2011), na literatura surda as produções literárias podem ser classificadas em tradução, adaptação e criação, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 2 – Classificação de produções literárias na literatura surda

<b>Tipo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos</b>
Tradução	Clássicos da literatura traduzidos para a Libras. Tais materiais contribuem para o conhecimento e divulgação do acervo literário de diferentes tempos e espaços, uma vez que são traduzidos para a língua usada pela comunidade surda.	<i>Iracema;</i> <i>O Alienista;</i> <i>O Pequeno Príncipe</i> <sup>29</sup>
Adaptação	Apresenta os personagens principais como surdos e o enredo sofre transformações para se adaptar à cultura surda. Os autores, conhecendo os clássicos da literatura mundial e seu valor, realizam adaptação para a cultura surda, de forma que o discurso traga representações sobre os surdos.	<i>Cinderela Surda;</i> <i>Rapunzel Surda;</i> <i>Patinho Surdo</i> <sup>30</sup>

<sup>29</sup> *Iracema*, de José de Alencar; *O Alienista*, de Machado de Assis; *O Pequeno Príncipe em Libras*. Disponível em <<https://bit.ly/2PVQr9y>> Acesso em 10 abr. 2021.

<sup>30</sup> *Cinderela Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003); *Rapunzel Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003); *Patinho Surdo* (ROSA; KARNOPP, 2005).

---

Criação	Encaixam-se textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias e de ideias que circulam na comunidade surda.	<i>Tibi e Joca;</i> <i>Casal Feliz;</i> <i>O Extraordinário</i> <i>Mundo de Miki</i> <sup>31</sup>
---------	--	---

---

Fonte: Mourão (2011)

Atualmente é possível encontrar a tradução de português escrito para SignWriting em diversos trabalhos como artigos, dissertações, dicionários, jogos, história em quadrinhos e legendas em vídeos, o que é bastante interessante pois

[...] produzir materiais inovadores utilizando a escrita de sinais possibilita a difusão da Língua de Sinais na modalidade escrita. Esses materiais podem ser utilizados para mostrar nas escolas, nos espaços acadêmicos, para os alunos terem a ideia dos trabalhos já realizados e incentivar mais produções e novas pesquisas e conhecimentos. Igualmente, com as crianças que adoram o lúdico e que, com esses materiais pode auxiliar no seu desenvolvimento (MARQUEZI, 2018, p. 98).

A autora também aponta ser importante relatar sobre a história do SignWriting no mundo e no Brasil, pois não se deve omitir esse processo da comunidade surda e da educação dos surdos, sugerindo que estudar o campo da tradução para Libras envolve estudar as questões teóricas e práticas, tanto da tradução como da transcrição.

Para escaparem da ridicularização da língua de sinais e de seus bens culturais, de ações intolerantes e até proibitivas, os surdos se organizam em comunidades, buscando o fortalecimento da língua de sinais, da identidade e da cultura surda. Nesta perspectiva, a literatura surda adquire também o papel de difusão da cultura surda, dando visibilidade às expressões linguísticas e artísticas advindas da experiência visual (KARNOPP, 2008, p. 9).

A seguir abordaremos os estudos aplicados com o SignWriting, enfatizando os estudos internacionais e nacionais que foram pesquisados acerca deste sistema.

### 2.1.2. Estudos aplicados com o SignWriting

Stumpf (2016) e Costa (2018) fazem uma discussão sobre a escrita de sinais no que se refere aos aspectos linguísticos, socioculturais e educacionais, enfatizando o SignWriting. Os autores apresentam o estado da arte das pesquisas em escrita de sinais, além de descrever as

---

<sup>31</sup> *Tibi e Joca* (BISOL, 2001); *Casal Feliz* (COUTO, 2010); *O Extraordinário Mundo de Miki* (BÓZOLI, no prelo).

tendências atuais de pesquisas nessa área, apontando diretrizes para o futuro desse campo de conhecimento.

Inicialmente, as investigações foram relacionadas às áreas de Informática e Educação, e posteriormente, às áreas de Linguística, Estudos da Tradução e Ensino de Ciências e Matemática (STUMPF, 2016). De acordo com Costa (2018), em um mapeamento de pesquisas acadêmicas, no nível *stricto sensu*, sobre a escrita de sinais foram constatados 28 trabalhos no período entre 1996 e 2017, e aponta a necessidade de ampliar mais estudos na busca de melhorar o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas, bem como dos jovens e adultos.

Os estudos sobre a escrita da língua de sinais têm sido desenvolvidos em diversos países, por desempenhar um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético da língua de sinais. A seguir, faremos uma breve descrição de alguns deles, com o intuito de apresentar os principais temas que vêm sendo tratados nessa recente área de investigação.

#### *2.1.2.1. Estudos internacionais*

A pesquisa de Gangel-Vasquez (1997) foi realizada em uma escola situada em Bluefields, na Nicarágua, com alunos surdos. Desde a criação da “Escuelita”, os alunos vêm adquirindo sua primeira língua de sinais simultaneamente à alfabetização em língua de sinais e não são obrigados a aprender uma segunda língua, no caso, o espanhol. A pesquisadora aplicou testes de múltipla escolha para medir o conhecimento dos sinais escritos em SignWriting em frente à uma imagem do sinal-alvo por alunos surdos entre 13 e 22 anos com menos de seis meses de aquisição da língua de sinais. Os resultados conferem que aqueles com aquisição muito tardia da primeira língua podem ser alfabetizados em SignWriting e que eles compreendem facilmente.

Em uma região sudoeste dos Estados Unidos, Flood (2002) documentou as experiências de quatro alunos surdos do Ensino Fundamental ao aprenderem a escrever o SignWriting. Os dados coletados incluíam sessões filmadas, entrevistas com os pais e professores e anotações. Os resultados enfatizam a importância de reexaminar os modelos dos programas bilíngues-biculturais e, sugerem a inclusão de um sistema de escrita de sinais, SignWriting, para complementar os paradigmas de evolução educacional bilíngue-cultural dos alunos surdos.

Shaira (2007) investigou o efeito do SignWriting no desempenho acadêmico e na aquisição de vocabulário por alunos surdos de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola para surdos em Amã, na Jordânia. Para atingir o objetivo, o pesquisador ensinou o SignWriting para os alunos surdos e em seguida, ensinou uma parte extraída do livro de Ciências para uma amostra intencional confinada de 32 alunos divididos em dois grupos, sendo um grupo experimental e outro, um grupo de controle. Para essa pesquisa, duas ferramentas foram utilizadas para coletar os dados, a primeira foi um teste de múltipla escolha construído com características de tabela e a segunda, uma lista de vocabulário selecionado aleatoriamente a partir das aulas de Ciências. Após a verificação da confiabilidade e da validade dessas ferramentas, foram realizados pré e pós-teste para os dois grupos. Os resultados do grupo indicaram diferenças significativas entre os dois grupos em favor dos grupos experimentais em relação ao vocabulário. Além disso, o estudo aconselha a realização de mais pesquisas sobre SignWriting com expansão das amostras e das idades dos sujeitos.

Pinto (2015) relata que o SignWriting tem merecido uma atenção especial pelo fato de não haver respostas esclarecedoras no processo de alfabetização em língua de sinais por alunos surdos, em Portugal. Conforme seus estudos, o SignWriting não só tem potencial para abranger as formas de registro da língua de sinais, mas também tem se revelado uma ferramenta pedagógica capaz de ajudar a suplantar alguns obstáculos no que respeita à aquisição da escrita das crianças surdas. O estudo procurou-se conhecer o estado da arte relativamente a este assunto, contribuindo para uma maior consideração pelas línguas de sinais, as suas formas escritas e a colaboração destas no âmbito do trabalho pedagógico com alunos surdos.

#### 2.1.2.2. *Estudos nacionais*

Stumpf (2005) apresentou uma proposta pedagógica para o ensino da escrita de sinais e letramento para crianças surdas sinalizantes de Libras e de Língua de Sinais Francesa (LSF). Nos experimentos, a pesquisadora mostrou às crianças surdas, seus pais e professores a possibilidade de escrever línguas de sinais com o SignWriting, tanto no papel quanto na tela, com o programa *SignWriter*. Baseou-se nas teorias de Piaget e de Ferreiro tratando das etapas da alfabetização em língua oral. Os resultados mostraram que as crianças evoluíram a sua escrita de forma espontânea, sem a sugestão de palavras pela pesquisadora, tornando as produções das crianças mais sofisticadas.

Barth (2008) desenvolveu um teclado virtual a fim de agilizar a escrita de sinais e nele continha uma tela onde os sinais poderiam ser manuscritos através da ferramenta pincel do próprio programa. Com esse programa, foram observados processos e estratégias utilizadas por crianças surdas de 1ª e 2ª séries de Ensino Fundamental da Escola Especial Frei Pacífico (Porto Alegre/RS), na construção da escrita e leitura de sinais. Enfatizou-se que cada uma das crianças conseguiu compreender melhor a forma de registro condizente com sua forma de pensar em Libras.

Mallmann (2009) em sua pesquisa identificou que o uso da escrita de sinais e de mapas conceituais contribuíram com o aprendizado sobre educação sexual para os alunos surdos da 7ª série de Ensino Fundamental da Escola Estadual Especial Padre Reus (Esteio/RS). Os alunos compreenderam o assunto e conseguiram responder as questões de forma muito bem estruturada. Além disso, facilitou para a aquisição de novos conceitos, a recuperação das ideias e a construção do saber. Os próprios alunos criaram e registraram novos sinais através da escrita de sinais.

Silva (2009) observou como se dá a compreensão da leitura de textos em escrita de sinais por alunos surdos do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Cóser (Santa Maria/RS) e identificou que o leitor é capaz de associar conhecimentos novos e antigos, adquirir novas habilidades, refletir sobre sua língua e sobre a leitura, discutir, explicar e inferir o sentido do texto, tudo sem passar pelo português escrito.

Nobre (2011), em sua pesquisa, apresentou quais ocorrências explicam a padronização ou variação da escrita de sinais dos surdos brasileiros. De acordo com o autor as ordens predominantes dos grafemas dos parâmetros grafológicos da Libras em pilha para todos os sinais são as seguintes: a) para todos os sinais, configuração de mão (CM) no centro, grafema de contato à esquerda e grafema de movimento (M) à direita, ou seja, (Contato<CM>M); b) para sinais com ponto de articulação na cabeça, grafema de cabeça no centro, grafema de contato, de CM e de movimento à direita, ou seja, (Cabeça>CM>M).

Wanderley (2012) comparou o processo de aprendizado da escrita de sinais por crianças surdas com adultos universitários surdos e destacou que há muitas similaridades nas escritas, concluindo que o aprendizado da escrita de sinais auxilia a consciência fonológica da língua de sinais e que o lúdico contribui no aprendizado da escrita de sinais.

Dallan (2012) defende que há uma necessidade de mudar paradigmas educacionais quanto ao aprendizado do aluno surdo, que tem o direito a uma escrita de sinais e deveria

aprender a inscrever-se nas práticas de leitura e escrita por meio da língua de sinais, pois se sente prejudicado quando é solicitado a ler e escrever em uma língua oral auditiva. A pesquisadora considera que é importante repensar na educação dos alunos surdos quanto às diferenças a que cada sujeito tem direito.

Nascimento (2018) analisou um desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua concomitante com o SignWriting para surdos adultos. Como meio de motivação à leitura e compreensão textual, foram aplicadas obras de literatura surda. Os resultados indicam que a leitura de ambas as línguas proporciona aos surdos se tornar leitores recriando, interpretando sem dificuldades e contextualizando com suas imaginações. Assim, sugere-se novas investigações que possam aprofundar os conhecimentos referentes ao ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos.

Os pesquisadores dos diferentes estudos sobre o SignWriting indicam que ainda há muito a ser elucidado a respeito do papel dessa escrita de sinais no processo de aquisição da língua de sinais e na aprendizagem da língua escrita em um sistema alfabético compatível com a língua de sinais, por surdos sinalizantes de língua de sinais. Neste sentido, ressalta-se que a escrita de sinais incorporada à educação das crianças surdas pode significar um avanço significativo na consolidação de uma educação realmente bilíngue (Libras-Português escrito).

## 2.2 LÍNGUAS DE SINAIS

### 2.2.1 Características das línguas de sinais

As línguas de sinais são conceituadas como línguas naturais dos sujeitos surdos, conforme Skliar (2005), a língua natural pode ser entendida como a língua que foi concebida e usada por uma comunidade específica de usuários, transmitindo de geração em geração, além de mudar estrutural e funcionalmente com o passar do tempo. Assim, de acordo com Sousa (2008, p. 35) a Libras como língua natural mostra-se como um "sistema linguístico genuíno, legítimo e nascido das necessidades comunicativas" de um grupo de surdos.

As pesquisas sobre as línguas de sinais no Brasil foram realizadas, a princípio, por Felipe (1989), Ferreira-Brito (1995), Karnopp (1994, 1999) e Quadros (1995, 1997). Esses estudos comprovam que a Libras, assim como as demais línguas de sinais, são línguas plenas,

contendo os mesmos níveis linguísticos<sup>32</sup> das línguas orais: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

A principal diferença entre as línguas de sinais e as línguas orais é a sua modalidade. No que se refere à modalidade, Quadros e Karnopp (2004) esclarecem que as línguas orais são de modalidade oral-auditiva, captada pela audição e produzida pela vocalização, enquanto as línguas de sinais são de modalidade visual-espacial, captada pela visão e produzida por meio do uso do corpo e do espaço.

As línguas de sinais não são universais pois, segundo Quadros e Karnopp (op. cit.), elas se contrapõem uma à outra devido aos fatores geográficos, culturais e mudanças históricas do sinal. Ou seja, existem diferentes línguas de sinais ao redor do mundo. Abaixo, o quadro 3 apresenta alguns exemplos de línguas de sinais.

Quadro 3 – Exemplos de línguas de sinais

<b>Sigla</b>	<b>Nome da língua por extenso</b>	<b>Tradução para o português</b>
LGP	Língua Gestual Portuguesa	-
ASL	<i>American Sign Language</i>	Língua de Sinais Americana
BSL	<i>British Sign Language</i>	Língua de Sinais Britânica
LSF	<i>Langue des Signes Française</i>	Língua de Sinais Francesa

Fonte: Sousa (2008, p. 37)

A Libras foi introduzida no Brasil através dos princípios do professor Hernet Huet em meados do século XIX. A Língua de Sinais Francesa (LSF) foi a base sobre a qual a Libras se originou, contribuindo, inclusive, com a formação de seu léxico.

O estudo do léxico das línguas de sinais teve início com as pesquisas de Stokoe (1960) e, posteriormente, de Battison (1978), Klima e Bellugi (1979). No Brasil, destacam-se os trabalhos de Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004) sobre a formação lexical em Libras. Enquanto nas línguas orais o léxico é constituído por um conjunto de palavras, na Libras as palavras correspondem aos sinais.

<sup>32</sup> Não iremos detalhar todos os níveis linguísticos das línguas de sinais, visto que nem todas as informações foram usadas na análise. Os aspectos da estrutura da Libras que foram essenciais para a investigação estão descritos junto à análise das atividades (Capítulo 4).

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a Libras, assim como as outras línguas de sinais, apresenta uma estrutura fonológica com os seguintes parâmetros: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA), movimento (M), orientação da palma da mão (Or) e expressões não-manuais (ENM).

Nesta pesquisa registramos os sinais da Libras em português baseado no sistema de transcrição de Felipe e Monteiro (2007), com algumas adaptações:

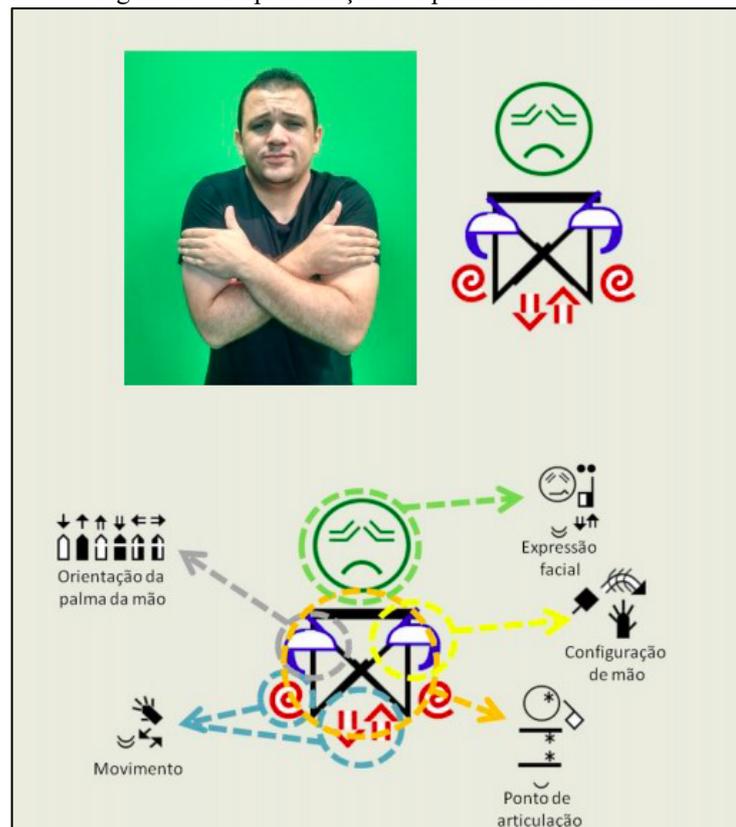
- a) Os sinais da Libras são representados por itens lexicais do português, em letras maiúsculas. Exemplos: COMPUTADOR; ÁGUA.
- b) Quando um sinal é traduzido para o português e apresenta duas ou mais palavras, será representado pelas palavras correspondentes separadas por um hífen. Exemplos: TER-NÃO; EU-IR.
- c) Quando o sinal é composto, ou seja, formado por dois ou mais sinais, mas com a ideia de uma única palavra, será separado pelo símbolo +. Exemplo: CASA + CRUZ.
- d) Na Libras não há desinência para gênero (masculino e feminino) e número. Quando o sinal for representado no português, será usado o símbolo @ para marcar a ausência de desinência. Exemplos: AMIG@; BONIT@.
- e) O alfabeto manual (datilologia) será usado para expressar o nome de pessoas, de localidades ou outras palavras que não possuem um sinal na Libras. Exemplos: B-I-A; M-A-R-I-N-G-Á.

As adaptações, conforme acima mencionado, foram os exemplos de sinais e o símbolo (ˆ) foi substituído pelo símbolo (+).

### *2.2.1.1 Estrutura fonológica*

Para entendermos melhor os parâmetros fonológicos da Libras, apresentaremos um exemplo de sinal, a seguir.

Figura 11 – Representação dos parâmetros da Libras



Fonte: Barros (2018, p. 22)

Conforme figura 11, o autor faz sinal de FRIO e do lado direito observa-se a escrita do mesmo sinal em SignWriting. Na parte inferior da figura encontra-se a discriminação dos grafemas para cada parâmetro.

- a) Configuração de mão (CM)<sup>33</sup> – é a forma da mão que pode corresponder ao alfabeto manual e aos numerais, bem como às outras formas feitas pela mão predominante (a direita para destros e a esquerda para canhotos) ou pelas duas mãos. A figura 11

apresenta duas CM iguais  , representadas pelo grafema .

- b) Ponto de articulação (PA)<sup>34</sup> – é o local em que o sinal é realizado, podendo ser no corpo, no rosto ou parte dele, no cabelo, na cabeça, no pescoço, no peito, na cintura,

<sup>33</sup> Vale destacar que não há um número exato de configurações de mão na Libras. Nesta pesquisa, estamos nos referindo às 64 configurações de mão de Felipe e Monteiro (2007).

<sup>34</sup> Ponto de Articulação (PA) também é entendido como Locação (L).

na mão oposta e no espaço. O ponto de articulação da figura 11 está nos braços e escreveu-se grafemas que retratam ombro e braços.

- c) Movimento (M) – é o deslocamento da(s) mão(s) durante a realização de um sinal, que pode ser retilíneo, circular, curvo e entre outros. O movimento da figura 11 é representado pelo grafema , que é formado por duas setas que apontam em direções opostas para as quais as mãos se movem. O grafema  aponta para a forma como a mão estabelece contato com o ponto de articulação, neste caso esfregando-se os braços.
- d) Orientação da palma da mão (Or) – é a direção da palma da mão durante a realização do sinal, podendo estar voltada para cima, para baixo, para dentro (em direção ao corpo do sinalizador), para fora, para a direita ou para a esquerda. Junto às configurações de mãos, a orientação da palma da mão (Or) é representada pela cor no grafema da configuração de mão, no caso da figura 11, branco (ou ausência de cor) que indica a palma da mão.
- e) Expressões não-manuais (ENM) – são expressões faciais e/ou corporais utilizadas em alguns sinais, que podem estabelecer uma diferença no significado e, relacionar-se à formação de sentenças interrogativas, negativas, entre outros. Na figura 11, a expressão facial é escrita por um círculo que inclui traços simbolizando as sobrancelhas e a boca, representando a sensação de frio.

Conforme mencionado anteriormente, os grafemas do sinal FRIO fazem parte do conjunto de grafemas do ISWA, sendo compostos por sete categorias: mãos; movimentos; dinâmica e tempo; cabeça e faces; corpo; locações detalhadas; e pontuação (SUTTON, 2011).

Em sua pesquisa sobre a flexão em Libras, mais especificamente sobre os verbos com concordância número-pessoal através do registro em SignWriting, Wanderley (2017) relata que a escrita de sinais é a base para compreender a gramática da Libras, pois cada parâmetro fonológico pode apresentar diferentes funções linguísticas como, por exemplo, a configuração de mão se apresenta como a essência de um determinado sinal, o movimento é de extrema importância para a morfologia, o ponto de articulação representa a concordância por meio de marcações espaciais, a orientação da palma da mão pode indicar o sujeito e/ou objeto do enunciado e a expressão não-manual pode mostrar a direção do olhar em relação aos pronomes pessoais.

### 2.2.1.2 Léxico

Segundo Quadros e Karnopp (2004), todas as línguas, orais ou de sinais, agregam em seu vocabulário palavras estrangeiras, que são consideradas como empréstimos linguísticos. No português, temos várias palavras de outras línguas, que foram adicionadas nesse léxico, tais como: xerox, hambúrguer, show, gourmet, à la carte, karaokê.

No que se refere à formação lexical da Libras, Nascimento (2009) destaca os seguintes elementos:

- a) Os parâmetros primários (CM, PA e M) e secundários (Or e ENM);
- b) Os classificadores;
- c) Itens lexicais oriundos de outras línguas de sinais, em particular, a LSF e a ASL. Essas são as línguas de sinais que, até hoje, mais emprestaram sinais à Libras;
- d) Metonímias e metáforas;
- e) Ícones linguísticos que, motivados pela forma, foram incorporados à Libras;
- f) Empréstimos de letras do português por meio da CM (alfabeto manual), por exemplo, a soletração de palavras como O-K, “OK”. Esses empréstimos podem ocorrer com todas as letras da palavra, por uma parte delas ou pela letra inicial. Em contexto de empréstimo linguístico, as letras do português carregam em si mais do que a representação de uma letra do alfabeto manual, pois apresentam conteúdo morfológico que constituirá o sinal em Libras.

Observa-se que o léxico da Libras pode apresentar relações com o léxico do português escrito, assim como pode ocorrer entre quaisquer duas línguas orais. Neste contexto, o parâmetro CM é fundamental na relação entre os sinais e as palavras da língua oral pelos motivos abaixo descritos.

Existem três formas pelas quais a CM participa na formação dos itens lexicais nas línguas de sinais. Uma delas, denominada por Padden e Ramsey (2000) de sinais “inicializadores”, consiste na correspondência da CM (alfabeto manual) com a letra inicial da palavra traduzida na língua oral, como os sinais da Libras: BRASIL e FAMÍLIA. O sinal

BRASIL é formado pela CM  que corresponde à letra inicial da palavra traduzida em

português, a letra “B”. O mesmo ocorre com o sinal FAMÍLIA que em Libras é formado pela

utilização da CM , que tem equivalência com a primeira letra dessa palavra em português, ou seja, a letra “F”.

Se considerarmos que é por intermédio dos “inicializadores” que o aluno surdo, especialmente em nível básico de aprendizado da língua oral, estabelece a relação entre a língua escrita e sua língua sinalizada, segundo Padden e Ramsey (2000), é muito provável que os sinais “inicializadores” ofereçam o primeiro passo para que os leitores iniciantes possam lembrar a primeira letra de uma palavra.

Conforme Peixoto (2006), os sinais podem ser formados pela associação entre a primeira letra que compõe a palavra escrita e o sinal correspondente, sendo as letras elementos próprios da língua escrita, convertidas em CM, que são parâmetros específicos das línguas de sinais. O aluno surdo dispõe de 26 letras das 64 configurações de mão que utiliza e que são transformadas em letras do alfabeto.

A participação da CM na formação dos sinais não se limita a sinais “inicializadores”, possibilitando associar-se na constituição dos sinais de outra forma. Existem sinais cujas CM são letras do alfabeto manual, mas que na tradução para o português não apresentam correlação com as letras iniciais dessas palavras como, por exemplo: AVIÃO e TRABALHAR. AVIÃO

produzido com a CM , que também é a letra “Y” do alfabeto manual, portanto, sem correlação com a letra inicial “A” da palavra “avião”. O mesmo se verifica com a utilização da

CM  utilizada na produção do sinal TRABALHAR que é realizado com uma CM que representa a letra do alfabeto manual correspondente à letra “L”.

Há sinais que utilizam algumas CM da Libras que não têm nenhuma correspondência com as 26 letras do alfabeto manual, como os sinais BANHEIRO e SAÚDE. O sinal

BANHEIRO utiliza a CM  e SAÚDE . Essas CM não têm equivalência com as letras do alfabeto.

Desta forma, os empréstimos do português podem ser usados para constituir sinais. Esses empréstimos podem ocorrer por intermédio da soletração da palavra como: B-A-R “bar”,

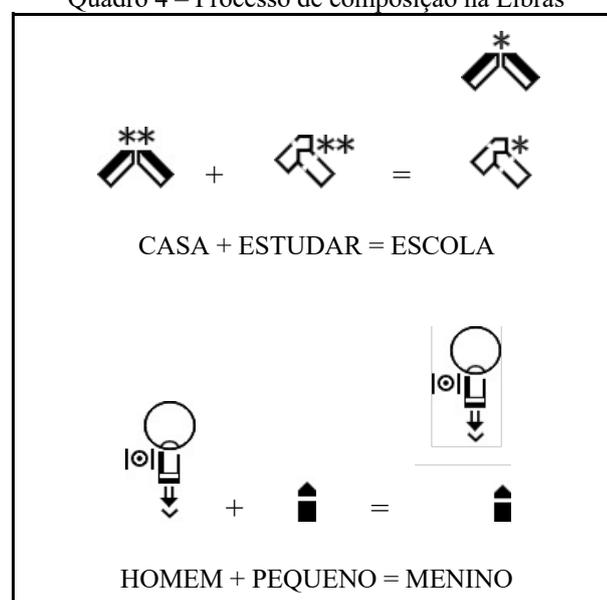
O-K, “OK”, L-A "lua". Padden e Ramsey (2000) apontam que as crianças surdas aprendem a datilologia duas vezes; no início elas aprendem a soletrar manualmente as palavras como itens lexicalizados, sem instrução formal e sem consciência de que as CM (alfabeto manual) se relacionam às letras alfabéticas das línguas orais. Posteriormente, ao aprender a ler, essas crianças aprendem que a datilologia funciona para representar as palavras escritas das línguas orais. Deste modo, sinais que utilizam a datilologia de forma lexicalizada e que foram adquiridos de forma global passam a ser analisados como sequências de CM.

Em relação aos empréstimos lexicais na Libras, é relevante mencionar a presença de itens lexicais oriundos de outras línguas de sinais como o sinal ANO, cuja origem parece ter sido a ASL; enquanto VERMELHO e LARANJA possivelmente foram emprestados da LSF (FERREIRA, 2010).

### 2.2.1.3 Formação de compostos

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os sinais em Libras podem ser constituídos por um processo de composição, ou seja, envolve a junção de um sinal a outro, para formar um novo sinal. Tais sinais são denominados de compostos e em sua formação dois (ou mais) radicais são utilizados, porém a tradução para o português é de uma só palavra, por exemplo, ESCOLA e MENINO (Quadro 4).

Quadro 4 – Processo de composição na Libras



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Conforme quadro 4, os sinais CASA e ESTUDAR em SignWriting apresentam o grafema \*\* que representa dois toques em ambas mãos. O sinal ESCOLA foi composto por dois referidos sinais, com um toque \* em cada. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o movimento associado a cada sinal de origem é reduzido e o contato se mantém nos dois sinais formando um único sinal.

#### 2.2.1.4 Verbos e incorporação da negação

As autoras classificam os verbos na Libras em quatro tipos, conforme o quadro a seguir.

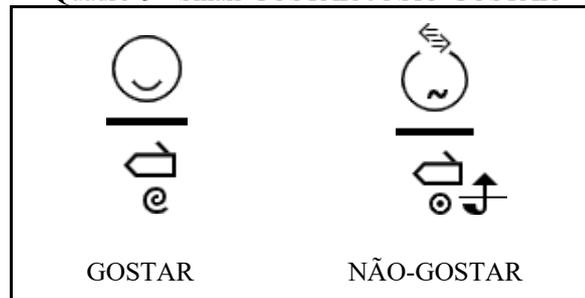
Quadro 5 – Tipos de verbos na Libras

<b>Tipo</b>	<b>Características</b>
Verbos simples	Não se flexionam em pessoa e número e não admitem afixos locativos; todavia podem flexionar-se em aspecto. Possuem o parâmetro PA dos sinais ancorados no corpo. Exemplos: APRENDER; PENSAR.
Verbos com concordância	Flexionam-se em pessoa, número e aspecto, mas não apresentam afixos locativos. São marcados pela direcionalidade do sinal, ou seja, pelo movimento que se faz do argumento sujeito na direção do argumento objeto. Exemplos: AVISAR; DAR.
Verbos espaciais	Denotam movimento e posição no espaço e, por essa razão, apresentam afixos locativos, que identificam locais no espaço neutro da sinalização. Exemplos: IR; FICAR.
Verbos manuais (classificadores)	Indicam, além da ação, o lugar onde a ação ocorre. Exemplos: SEGURAR-MALA; COLOCAR-BOLO-NO-FORNO.

Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

Outro processo produtivo na Libras é a incorporação da negação. Segundo Ferreira (2010), há alguns sinais que podem incorporar a negação, sofrendo alteração em um dos parâmetros, especialmente o parâmetro movimento e além disso, há também a negação através da expressão facial. Vejamos o quadro 6 com exemplos de sinais GOSTAR e NÃO-GOSTAR em SignWriting.

Quadro 6 – Sinais GOSTAR e NÃO-GOSTAR



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Apresentamos, nesta seção, as características mais relevantes em Libras, que serão destacadas nas atividades desenvolvidas nesta pesquisa.

## 2.2.2 Aquisição das línguas de sinais

### 2.2.2.1 Aquisição e desenvolvimento cognitivo

O bebê, quando nasce, possui apenas reações instintivas. À medida que vai se desenvolvendo, quando chora, balbucia ou tenta apanhar um objeto, sua mãe procura dar um significado para estes atos. Por exemplo, ao ouvir o bebê chorar, a mãe o amamenta, dando o significado de fome para o seu choro que era apenas um reflexo da situação fisiológica da fome. A partir dos significados que a mãe dá às ações do bebê, ele começa a compartilhar e desse modo o choro e o balbucio passam a ter uma finalidade comunicativa, assim como os gestos de pegar objetos que se transformam no ato de apontar, com o propósito de pedir algo para o adulto. Conforme Goldfeld (2002), estas simples ações indicam o início do domínio do processo mais complexo que o ser humano exerce, ou seja, a linguagem, possibilitando formas de raciocínio extremamente desenvolvidas.

A criança, então, começa a desenvolver sua própria fala a partir da fala do adulto e até mesmo através do mundo que a cerca. O adulto, além de incentivar a comunicação da criança, estimula seu desenvolvimento intelectual, auxiliando nas tarefas que ela não consegue fazer sozinha.

É perceptível que aos 2 anos de idade a criança começa a utilizar a fala social com a função de comunicação. Segundo Goldfeld (op. cit.) esta fala é desenvolvida em dois sentidos: em relação ao aumento da complexidade de estruturas linguísticas usadas na comunicação, e

em relação à sua internalização, ou seja, a criança passa a usar a fala do adulto enquanto apoio na execução de tarefas, pela sua própria fala, sendo comum crianças na faixa de 2 a 6 anos falarem sozinhas enquanto brincam.

Esta fala é denominada fala egocêntrica, e seu surgimento marca o início da função cognitiva da linguagem em nível intrapsíquico. Nesse momento, o pensamento e a linguagem passam a ser interdependentes. A linguagem começa a organizar e orientar o pensamento da criança (GOLDFELD, 2002, p. 59).

De acordo com o desenvolvimento da criança, a fala egocêntrica diminui gradativamente, observando-se a evolução da fala interior. Nesse momento, a criança não tem necessidade do auxílio da verbalização para organizar suas atividades, planejando as atividades internamente e utilizando o pensamento verbal.

[...] toda a cognição passa a ser determinada pela linguagem, e sendo esta influenciada e moldada pelas características socioeconômicas e culturais, conclui-se que todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo (GOLDFELD, 2002, p. 60).

Em relação ao atraso de linguagem em crianças surdas, evidencia-se muitas dúvidas sobre o modo como elas organizam seu pensamento, a aquisição da fala egocêntrica e interior, tornando possível a união entre o pensamento e a linguagem. No entanto, Goldfeld (op. cit.) nos relata que

As crianças surdas, mesmo aquelas que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhum tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma maneira. A diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos, nestas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora. Para falar sobre situações passadas, lugares diferentes e, principalmente, sobre assuntos abstratos é quase impossível – se realmente não o for. Parece, então, que a função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem (GOLDFELD, 2002, p. 62).

Desta forma, percebe-se que as crianças surdas, mesmo que não expostas à língua de sinais, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, interagindo e se comunicando de alguma maneira.

[...] o instrumental linguístico que a criança surda domina socialmente será utilizado também para pensar, mas se a criança não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente. A atenção, memória, autoimagem por exemplo, nestas crianças, se formam de maneira bastante diferente das crianças ouvintes (GOLDFELD, 1997, p. 60).

### 2.2.2.2 Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças surdas

As crianças surdas que são expostas à língua de sinais desde que nascem, segundo Petitto (1992), conseguem adquirir a língua em igual proporção, se comparadas às crianças ouvintes que adquirem as línguas orais. Diversos outros estudos com crianças surdas que são filhas de pais surdos (PETITTO; MARENTETTE, 1991; KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995), também mostraram que a aquisição da linguagem passa pelos mesmos estágios verificados no processo de aquisição de ouvintes.

A partir da década de 1990, a pesquisa de Petitto (op. cit.), apontou as primeiras evidências de que a aquisição da língua de sinais está correlacionada às línguas orais, sendo que os resultados mostraram que o balbucio é um fenômeno que ocorre com todos os bebês, alegando existir algum fator na aquisição da linguagem que não interfere na modalidade da língua, ou seja, "parece haver uma capacidade para a linguagem que faz parte dos seres humanos" (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 19).

Podemos observar através do quadro 7, os estágios da aquisição da linguagem, em línguas orais e línguas de sinais.

Quadro 7 – Síntese da aquisição e desenvolvimento da linguagem

<b>Idade</b>	<b>Aquisição e desenvolvimento</b>
Do 1º ao 3º mês	Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons vocais e consonantais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
Do 4º a 6º mês	Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitidas 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 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 a 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 <sup>35</sup> (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 orações. 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 gramática e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com as 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 de adulto. A partir desta fase incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.
6 anos em diante	Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita <sup>36</sup> . Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

Fonte: Quadros e Cruz (2011, p. 16)

Os estágios de aquisição na língua de sinais são classificados em:

<sup>35</sup> Estágio holofrástico é quando a criança usa apenas uma palavra para designar toda uma frase, um mero desejo ou necessidade como, por exemplo, água.

<sup>36</sup> Habilidade para ler e escrever.

### Período pré-linguístico

Estudos realizados por Petitto e Marantette (1991), Quadros (1997) e Quadros e Cruz (2011) sobre o balbucio em bebês surdos e ouvintes no mesmo período de desenvolvimento, constataram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, independente de serem surdos ou não. As autoras comprovaram que essa produção é revelada não só por meio de sons, mas também por meio de sinais.

Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna. Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar (QUADROS 1997, p. 70-71).

As semelhanças verificadas na sistematização das duas formas de balbuciar, denotam que pode haver no ser humano uma capacidade linguística que baseia a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou visual-espacial (QUADROS; CRUZ, 2011).

### Estágio de um sinal

O estágio de um sinal inicia por volta dos 12 meses e atravessa um período de até 2 anos. Nessa fase, a criança faz apontamento ao se referir ao objeto, olhando e tocando-o. Como a criança engatinha e caminha, sua comunicação é feita através de brinquedos, luzes, objetos, animais e alimentos. A criança toma a iniciativa de participar das atividades, tirando e colocando objetos de armários, de caixas etc. Faz uso de uma linguagem não verbal para chamar atenção para suas necessidades pessoais e para mostrar suas ações, mas já alterna seu olhar entre o objeto e a pessoa que possa ajudá-la. A criança, neste nível, faz imitação dos sinais produzidos pelos outros, mesmo não apresentando configurações de mão e movimentos imperfeitos, podendo chegar a usar alguns sinais com significado estável (QUADROS; CRUZ, 2011).

As primeiras produções incluem as formas chamadas congeladas da produção adulta, ou seja, a criança usa uma palavra com um significado mais amplo. Por exemplo, o sinal de PASSEAR é utilizado sistematicamente para significar "eu quero passear", "papai saiu", "eu quero sair". Os sinais produzidos inicialmente estão diretamente relacionados com a criança, por exemplo, LEITE, COMER, MAMÃE, PAPAI etc. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 19).

Nesse período, as crianças surdas também utilizam gestos para pedir colo ou para pedir algo para comer, como acontece com as crianças ouvintes.

Esse tipo de produção gestual é característico nesta fase, tanto em crianças surdas quanto em crianças ouvintes, quando elas, chorando ou sorrindo – dependendo do contexto –, esticam os dois braços pedindo colo, ou apenas um deles, fazendo o movimento de pedido ("me dá") (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 19).

Esse tipo de movimento é muito comum nas crianças surdas a partir do momento que elas começam a usar sinais da língua de sinais.

### Estágio das primeiras combinações

Nas crianças surdas a partir de 2 anos, surgem as primeiras combinações de sinais.

[...] a criança produz palavras isoladas ou sinais para falar sobre coisas e ações ao redor dela. Ela usa a linguagem para chamar a atenção das pessoas, fazer pedidos e para reclamar de coisas que estejam presentes, quando se vão ou quando voltam. A criança comunica mais do que ela é capaz de produzir explicitamente. Ela aponta, olha, toca, identifica as coisas sobre as quais está falando. Além disso, ela possibilita que os outros entendam o que ela deixou de dizer. Ela começa a combinar dois sinais, observando as restrições que se aplicam ao padrão do adulto. No caso das crianças surdas adquirindo a língua de sinais, elas já privilegiam a ordenação participante-verbo ou verbo-objeto, por exemplo, elas sinalizam: EU QUERER ou QUERER ÁGUA (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 19-20).

Neste estágio é possível verificar como é importante para a criança estar diante de sinalizantes da Libras que sejam fluentes, pois, nesta fase, ela já constitui a sua língua observando as regras de maneira implícita. Esse processo é caracterizado pela interiorização da língua no falante "nativo", ou seja, a criança está adquirindo a sua língua (ou línguas) de forma natural e espontânea, interiorizando suas regras inconscientes desse processo (QUADROS; CRUZ, 2011).

### Estágios de múltiplas combinações

Aproximadamente entre 2 e 3 anos, as crianças já pronunciam muitas palavras. Nesse período acontece a explosão do vocabulário, pois a criança fala sem parar. Esse processo acontece com uma criança adquirindo uma língua oral ou uma língua de sinais. A comunicação acontece muito mais quando a criança coloca em forma de palavras, ocorrendo um aumento significativo na compreensão (QUADROS; CRUZ, 2011).

A criança fala sobre o que ela está fazendo e pode solicitar diferentes coisas. Ela pode identificar coisas em figuras ou em livros e descrever pessoas e objetos por meio de suas características. Ela fala sobre onde estão as coisas, onde as pessoas estão indo e sobre quem vem a ela. Ela começa a usar frases curtas e sentenças (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 21).

Na Libras, Quadros e Cruz (2011, p. 21-22) notaram que entre 3 e 5 anos,

[...] a criança fala sobre as coisas do seu ambiente imediato, sobre o que está fazendo ou planeja fazer. Ela fala sobre o que as outras pessoas estão fazendo, mesmo que elas não tenham nenhuma relação com ela. Ela facilmente compreende familiares e amigos e, da mesma forma, facilmente se faz entender. As crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso, mas ainda apresentam erros. Algumas crianças empilham os referentes não presentes em um único ponto do espaço.

Nesta idade, observa-se que a criança já faz flexões e consegue estabelecer semelhanças verbais praticadas no português. Exemplos: "gosti", "sabo" e "fazi".

Entre 5 e 6 anos, a criança consegue narrar histórias complexas sobre fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer. A concordância verbal é utilizada de maneira consistente. A criança utiliza a linguagem para descobrir o que está acontecendo, o que as pessoas estão fazendo e por que, e até manter uma longa conversa (QUADROS; CRUZ, 2011).

A concordância verbal é usada de forma consistente pelas crianças adquirindo a língua brasileira de sinais. O uso de participantes e objetos nulos torna-se comum nesse período. Também são observados alguns exemplos com verbos da classe dos verbos com concordância com participantes pronunciados. Isso foi observado quando as crianças queriam tornar mais clara a identificação do referente estabelecido em um ponto no espaço, assim como ocorre na linguagem adulta (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 23).

Entre 6 e 7 anos, a criança relata a qualquer pessoa as suas experiências pessoais. Acompanha as conversações em grupo, fazendo o uso da linguagem para influenciar o pensamento das pessoas, suas opiniões e atitudes (QUADROS; CRUZ, 2011).

Bellugi e Petitto (1988) analisaram a aquisição da linguagem e concluíram que o conhecimento do uso linguístico do espaço nas línguas de sinais inclui a informação quanto às diferenças generalizadas do local de sinalização; o estabelecimento explícito dos nominais em pontos espaciais diferentes; a identificação do local espacial de forma consciente e a utilização do local espacial em frases e no discurso de maneira contrastante. As crianças parecem adquirir esse conhecimento por volta dos 7 anos, quando atingem a maturidade sobre o sistema referencial da sintaxe (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 24).

Estudos em aquisição da língua de sinais em crianças surdas (PETITTO; BELLUGI, 1988) que encontramos em Quadros e Cruz (2011) mostram que a criança surda, com acesso à uma língua visual-espacial proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem semelhante à criança ouvinte com acesso à língua oral-auditiva.

Lillo-Martin (2008), em seus estudos, também comprovam a importância de demonstrar que as crianças surdas adquirem a língua de sinais, concomitantemente ao período adquirido pelas crianças ouvintes, evidenciando-se que a aquisição da linguagem é inerente ao ser humano, independentemente de sua modalidade.

Segundo Ferreira-Brito (1993), a língua de sinais é essencial para o desenvolvimento do conhecimento, possibilitando não apenas a comunicação surdo-ouvinte e surdo-surdo, mas também atuando como uma importante ferramenta de suporte do pensamento e do estímulo cognitivo e social. Todavia, apesar da língua de sinais ser a língua natural dos surdos e permitir o desenvolvimento linguístico das crianças surdas da mesma forma que das crianças ouvintes, é necessário destacar que a aquisição natural da língua de sinais não é tão habitual entre os surdos, visto que para que esta aquisição ocorra é fundamental que as crianças surdas tenham contato com a língua de sinais e, conseqüentemente, ao *input* linguístico, sendo que muitas vezes não se observa essa ocorrência, pois a maioria dos surdos não têm a oportunidade de estar em contato com a língua de sinais no ambiente em que vivem.

Existem diversas pesquisas que demonstram a idade como fator determinante para aquisição e/ou aprendizagem de uma língua, tanto para a primeira língua (L1) como para a segunda língua (L2), sustentando que as crianças são mais suscetíveis à aquisição e/ou aprendizagem de uma língua que os adultos e por esse ângulo, por presumirem que a primeira língua seja adquirida naturalmente por "todos" na mais tenra idade, voltam suas investigações

somente para a aquisição de uma segunda língua. Porém, é preciso levar em conta que a maioria das crianças surdas não adquirem a língua de sinais nos primeiros anos de vida, de modo que ao refletir sobre a aprendizagem de uma segunda língua, torna-se prudente pensar, primeiro, na aquisição da primeira língua, ou seja, a língua de sinais.

Sobre essa argumentação, Quadros (1997) atenta para o fato de que muitas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, na maioria das vezes não têm acesso, nos primeiros anos de vida, à sua primeira língua, ocasionando atrasos significativos no desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, sérios danos no que diz respeito à aprendizagem de uma segunda língua.

Em função desta realidade, a autora relata ser um grave problema social que pode comprometer drasticamente o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e linguístico das crianças surdas, devido à inacessibilidade à aquisição de uma língua de forma natural e espontânea. Da mesma forma como as crianças ouvintes, as crianças surdas também são dotadas de uma língua compatível com o seu canal sensorial, ou seja, as línguas de sinais. Segundo a autora, a aquisição de uma língua vai muito além das questões linguísticas, pois é inaceitável a concepção de uma sociedade que mantém suas relações permeadas pela linguagem, seja ela a língua oral ou sinalizada.

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 (NEVES, 2017, p. 67).

Conforme Quadros (2000), a contação de histórias e a produção de literatura infantil em sinais são excelentes estratégias para estimular a aquisição da língua de sinais, pois favorece também na integração das crianças surdas no mundo surdo e na construção da identidade e cultura surdas. Conforme a autora, os seguintes aspectos linguísticos da língua de sinais precisam ser explorados na alfabetização: o estabelecimento do olhar, de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais, de referentes presentes e não-presentes no discurso; a exploração das configurações de mão, dos movimentos dos sinais, das diferentes funções do apontar, das mudanças de perspectivas na produção de sinais, do alfabeto manual, das relações gramaticais mais complexas e da produção artística em sinais, assim como a

utilização de expressões não-manuais gramaticalizadas, de classificadores com configurações de mãos apropriadas e de feedback.

Outro fator importante no desenvolvimento das crianças surdas é o registro da língua. Os registros em vídeo das produções das crianças e dos adultos são significativamente importantes, pois favorecem a reflexão da língua, permitindo que 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.

### *2.2.2.3 Diferentes contextos de aquisição da criança surda*

Ferreira-Brito (1993) aponta diversos contextos de aquisição da língua de sinais, como: a) no lar, quando os pais são surdos e usam naturalmente 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, uma vez 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. Desta forma, constata-se que a família possui um papel extremamente relevante para a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, sendo que a falta de conhecimento e o diagnóstico tardio da surdez acabam adiando o contato com a língua de sinais por anos e anos.

Além da questão do ambiente, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem da criança surda serão influenciados, também, pelo período no qual foi realizado o diagnóstico de surdez. O processo de aquisição e desenvolvimento linguístico de uma criança, geralmente, é observado pelos pais, familiares e/ou pessoas ouvintes que convivem diariamente com ela. A língua materna do filho, normalmente, é a mesma dos pais e/ou do meio que a criança está inserida e, portanto, a estimulação da linguagem da criança ocorre de forma muito natural, assim como a percepção do comportamento linguístico dela (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 26).

Se o processo de aquisição da língua de sinais iniciar logo após o nascimento, à medida que a criança vai crescendo, a estimulação da linguagem ocorre de forma natural, de acordo com os estágios de aquisição mencionados.

No entanto, a maioria das crianças só têm acesso à língua de sinais em idade escolar, acarretando um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e impactando negativamente na construção de outros aspectos anteriormente descritos.

Por conseguinte,

Os estudos apresentados sobre o processo de aquisição normal da linguagem por crianças surdas ressaltam a importância de os profissionais envolvidos no diagnóstico e na intervenção terapêutica com crianças surdas considerarem a língua de sinais como uma possibilidade real para a aquisição normal da linguagem. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 35).

Desta forma, se a criança surda tiver a oportunidade de adquirir a língua de sinais, ela terá igualmente as mesmas possibilidades de aprendizagem da criança ouvinte.

## 2.3 ABORDAGENS DE ENSINO

### 2.3.1 Abordagens de ensino de surdos

A história sobre a educação de surdos é extensa<sup>37</sup>, mas pelo fato desta pesquisa ter sido realizada no território brasileiro, apresentaremos um breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil que tiveram conexão com o contexto mundial. Em termos comuns, a preocupação dos professores com o insucesso escolar dos alunos surdos e a orientação para uma melhoria de ensino foram o alvo do surgimento de diversas abordagens pedagógicas, entre elas, o oralismo, a comunicação total, o bilinguismo.

A educação brasileira de surdos se deu início na década de 1850. Goldfeld (2002) relata que em 1857, no Rio de Janeiro, o professor surdo francês Hernet Huet juntamente com o imperador Dom Pedro II fundaram o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desde a fundação do INES, os surdos se tornaram unidos em corpo, mente e propósito social, compartilhando o mesmo código linguístico: a Libras.

A criação desse instituto foi um fator decisivo para a estruturação da Língua Brasileira de Sinais, pois as pessoas surdas, até então, viviam isoladas (algumas nem saíam de casa) e não tinham oportunidade de interagir umas com as outras, o que impossibilitava uma padronização dos sinais. A partir da fundação do INES, esses

---

<sup>37</sup> Para saber mais sobre a história da educação de surdos no contexto mundial, consulte Guarinello (2007).

surdos passaram a se congregar e a partilhar um código linguístico comum, que deu origem à LIBRAS. Além disso, laços fortes de cultura e identidade começaram a ser partilhados por esse grupo (SOUSA, 2008, p. 27).

Para os sujeitos surdos, sinalizar, ou seja, usar uma língua de sinais é uma das formas mais livres e espontâneas de expressar-se cultural e linguisticamente. No mundo todo, até meados de 1890, os surdos estavam satisfeitos e felizes comunicando-se com as mãos. Porém, houve uma transformação nesse cenário após a realização do Congresso de Milão<sup>38</sup>, dando ênfase à abordagem oralista e conseqüentemente, proibindo o uso da língua de sinais.

De acordo com Goldfeld (2002), essa abordagem destaca a importância da integração dos surdos na comunidade de ouvintes, sendo necessário a reabilitação da fala para que eles aprendam a falar. Segundo a autora, no oralismo a surdez é vista como uma deficiência que deve ser estimulada auditivamente e através dessa estimulação, favorecer a aprendizagem do português, levando a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e deste modo, desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Em outras palavras, a autora relata que no oralismo o objetivo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

Em 1911, o INES estabeleceu o oralismo e ainda assim, a língua de sinais era utilizada pelos alunos surdos fora da sala de aula, como nos pátios e corredores da escola (GOLDFELD, 2002). No entanto, com a grande resistência dos grupos surdos e das comunidades surdas, a língua de sinais sempre se manteve ativa na comunicação entre eles, em razão de ser uma das formas mais naturais dos surdos compreenderem o mundo exterior e continuarem lutando pelos seus direitos linguísticos.

Conforme Skliar (2005), foram mais de cem anos de práticas discrepantes que negaram a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais. Conseqüentemente, em função dessas práticas oralistas, muitos surdos não aprenderam a falar, repetindo de forma mecânica apenas algumas palavras mal pronunciadas, sem saber o real significado delas. Segundo Streiechen (2013), alguns surdos que passaram por essa abordagem oralista até os dias atuais trazem marcas negativas em suas vidas.

Na década de 1960, o linguista William Stokoe, da Universidade Gallaudet<sup>39</sup>, divulgou um estudo analítico sobre Língua de Sinais Americana (ASL), comprovando que a mesma era

---

<sup>38</sup> O Congresso de Milão foi um evento internacional ocorrido entre 6 e 11 de setembro de 1880. Os membros, na maioria, professores e profissionais, votaram, por 160 votos contra 4, a favor da abordagem oralista na educação de surdos (CAMPELLO, 2008).

<sup>39</sup> Gallaudet localiza-se em Washington (DC) e é a única universidade no mundo onde os alunos aprendem a Língua de Sinais Americana (ASL) e inglês.

“[...] uma língua com todas as características das línguas orais.” (GOLDFELD, 2002, p. 31). Com base neste estudo, surgiram diversas pesquisas acadêmicas sobre as línguas de sinais. Além disso, as pesquisas realizadas com surdos filhos de pais surdos mostraram a autenticidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos (LILLO-MARTIN, 1986; KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995).

Ainda nesta década, evidenciando-se que, mesmo com as diretrizes impostas pelas práticas oralistas, como os surdos persistiram em se comunicar por meio da língua de sinais, visto que não conseguiriam se comunicar ou falar como os ouvintes, estabeleceu-se que eles poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação. Deste modo, esse método ficou conhecido como comunicação total, sendo que o principal objetivo era possibilitar, através do uso de qualquer estratégia, o resgate na comunicação dos surdos.

Conforme Campello (2008), essa abordagem permitia a combinação de uma série de recursos, tais como língua de sinais, mímica, gestos, leitura labial, uso de aparelhos de amplificação sonora, entre outros que favorecessem o desenvolvimento da língua oral. De acordo com Marchesi (1995), a comunicação total não estava em oposição à utilização da língua oral, mas apresentava-se como um sistema de comunicação complementar. Deste modo, como a comunicação total sustentava o uso simultâneo das duas línguas: a fala e os sinais (bimodalismo/português sinalizado) e por serem duas línguas distintas e com estruturas diferentes, essa abordagem de ensino não apresentou resultados satisfatórios, dificultando o desenvolvimento cognitivo dos surdos.

Segundo Guarinello (2007), no final da década de 1970, iniciou-se nos Estados Unidos um movimento de reivindicação pelos direitos das minorias linguísticas, onde as comunidades surdas pleiteavam o uso da língua de sinais como primeira língua e a aprendizagem da língua majoritária oral como segunda língua. Através desse movimento introduziu-se o bilinguismo, cuja abordagem propõe, em nosso país, o uso da Libras e o português na modalidade escrita, em momentos distintos, contrariando a proposta bimodal que os utiliza simultaneamente.

Nesta perspectiva, conforme Lacerda (1998), o bilinguismo contrapõe-se ao oralismo por considerar o aspecto visual-espacial de suma importância para a aquisição de linguagem dos surdos e se opõe à comunicação total por defender um espaço efetivo da língua de sinais nas atividades educacionais, ressaltando que ambas as línguas apresentadas aos surdos conservem suas características próprias, não mesclando uma com a outra, visto ser extremamente difícil utilizá-las simultaneamente. Essa abordagem é a mais indicada para o

ensino das crianças surdas, pois considera a língua de sinais como sendo a língua natural e se alicerça no conhecimento dela para a aquisição do português na modalidade escrita. De acordo com Bernardino (2000, p. 29),

[...] a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

Para Skliar (2005) essa perspectiva tem como pressuposto uma concepção socioantropológica de surdo e de surdez, onde se observa o agrupamento dos surdos em comunidades linguísticas a fim de compartilharem a língua e a cultura próprias. Desta forma, a surdez deixa de ser considerada como deficiência para ser compreendida como diferença cultural. No tocante a esse conceito, Lane (1992) descreve que as escolas de surdos deixam de efetuar o papel de “clínicas da fala” para assumirem o seu papel de instituições de educação. Trata-se de uma mudança de paradigma nas concepções de surdez/surdo e língua de sinais.

O bilinguismo teve início no Brasil, na década de 1980, com base nas pesquisas de Tanya Felipe e Lucinda Ferreira-Brito sobre a gramática da Libras. Posteriormente, outros estudos foram sendo publicados paralelamente às reivindicações pela oficialização da Libras, promulgada em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436. Em 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta essa lei que dispõe, entre outras atribuições, o direito dos surdos à aprendizagem do português escrito como segunda língua.

Embora as três abordagens (oralismo, comunicação total e bilinguismo) coexistam em nosso país, o Decreto nº 5.626/2005 garante o direito dos surdos às escolas e classes bilíngues, com a Libras como língua de instrução, juntamente com a modalidade escrita do português. Outrossim, o relatório de Thoma et al. (2014) reforça as ações por uma política linguística de educação bilíngue de surdos brasileiros e um dos propósitos do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL), é estabelecer a educação bilíngue como modalidade escolar dos alunos surdos.

## 2.3.2 Abordagem de ensino de línguas

### 2.3.2.1 *Abordagem bilíngue*

Acredita-se que, no Brasil, se fala apenas o português mas se formos verificar, encontraremos as línguas faladas pelos imigrantes, indígenas e também as línguas de sinais. Em virtude da crença no monolinguismo ser muito forte neste país (OLIVEIRA, 2009), a aceitação da abordagem bilíngue no contexto educacional dos surdos é um grande desafio, pois essa crença está inserida não só no senso comum, mas também entre inúmeros educadores.

Quadros (2005) aponta que além da não aceitação da Libras como língua genuína, existe a falsa concepção de que usar uma língua leva ao não uso da outra, acrescentando-se ainda que os surdos que usam a língua de sinais ficariam desencorajados a aprender a língua oficial do país. Devido à proibição da língua de sinais durante vários anos e a cultura sofrer intensa repreensão, muitos surdos rejeitam a língua oral de seu país, por receio de que a língua majoritária ocupe novamente o espaço que a língua de sinais está gradativamente conquistando na sociedade.

Todavia, saber uma língua não significa necessariamente excluir a outra, uma vez que ambas podem ser estimuladas com objetivos específicos. O bilinguismo, segundo Quadros (op. cit.), refere-se ao uso de diferentes línguas em contextos sociais distintos, dependendo das pessoas com quem se fala e das funções que se deseja desempenhar. A autora, inclusive, defende uma postura de bilinguismo na educação de surdos, na perspectiva de Cummins, acreditando que saber diversas línguas apresenta benefícios de ordem cognitiva, política, social e cultural. Cummins (1981) defende a Teoria da Interdependência Linguística, na qual as línguas dos falantes bilíngues se “alimentam” mutuamente em termos de transferência de elementos linguísticos, habilidades metalinguísticas e metacognitivas. De acordo com o autor, a primeira língua é a base para a aprendizagem de outras línguas, mesmo que sejam de modalidades diferentes como, por exemplo, a Libras (L1) e o português escrito (L2).

Cummins (2006) contesta as críticas de Mayer e Wells (1996 apud MENÉNDEZ, 2010) acerca da improbabilidade de transferência entre língua de sinais e língua oral escrita. Segundo esses autores, os surdos não têm habilidades de leitura/escrita na sua L1 (língua de sinais) que possam ser transferidas para a L2 (língua oral) escrita. Sobre essa argumentação, Cummins (op. cit.), afirma que o conhecimento conceitual propiciado pela língua de sinais (L1)

é tão fundamental para o desenvolvimento das habilidades de letramento em uma língua oral quanto o conhecimento linguístico, possibilitando, deste modo, a transferência entre línguas de modalidades diferentes. Ademais, Perfetti e Sandak (2000 apud SOUSA 2008) alegam que quanto antes os surdos assimilarem a língua de sinais, mais produtivo será na construção de uma base cultural e motivacional na L1, favorecendo-os na aprendizagem da leitura e escrita da L2.

De acordo com Sousa (2008), outra contribuição do bilinguismo refere-se ao fato dos sujeitos bilíngues desenvolverem uma maior flexibilidade cognitiva. A esse respeito, Cummins (2008) relata que isso se dá em razão de processarem a informação por meio de duas línguas distintas. Conforme o autor, os sujeitos bilíngues são capazes de comparar e contrastar as formas como as duas línguas organizam a realidade, propiciando maior reflexão cognitiva e linguística em comparação aos sujeitos monolíngues. Apesar desta comparação, Lane (1992) em seus estudos sobre a abordagem bilíngue americana, afirma que sujeitos bilíngues são mais perspicazes, por exemplo, para analisar a estrutura das frases, sendo também mais criativos na resolução de problemas.

No decorrer dos anos, tanto a concepção do bilinguismo quanto do sujeito bilíngue inserido neste conceito, sofreram inúmeras transformações. Se considerarmos que o sujeito bilíngue é aquele que aprendeu duas línguas, utilizando-as com frequência no seu dia a dia, por conseguinte, a maioria dos surdos que utilizam a língua de sinais e o português, na forma oral e ou escrita (especificamente na nossa pesquisa), podem ser considerados como sujeitos bilíngues. No entanto, observa-se que, muitas vezes, não há o reconhecimento por parte da maioria das pessoas sobre a condição bilíngue dos surdos, visto serem duas línguas de modalidades totalmente diferentes, ou seja, a língua de sinais como sendo visual-espacial e o português, oral-auditiva.

De acordo com Grosjean (1996), como a maioria dos surdos têm consciência de que não dominam totalmente as habilidades linguísticas da língua majoritária como ouvir, falar, ler e escrever, muitos deles não se percebem enquanto bilíngues. Em função da diversidade entre ambas as línguas, o bilinguismo dos surdos não é igual dos ouvintes pois, por exemplo, crianças cujos pais falam duas línguas diferentes, aprendem cada uma das línguas usando o canal oral-auditivo, enquanto crianças surdas têm a situação atípica de aprendizagem de duas línguas que apresentam canais de recepção e transmissão também diferentes. Ainda assim, ao ingressarem na escola, precisam aprender a ler e escrever uma língua que, além de não ouvirem, muitas

vezes não a conhecem. Outro obstáculo em relação à aprendizagem da língua escrita é que, na maioria das vezes, seus pais (ouvintes) não têm conhecimento da língua de sinais e elas não possuem uma língua natural consistente que favoreça a aquisição de uma segunda língua.

Em virtude de algumas pesquisas (STOKOE, 1978; QUADROS, KARNOPP, 2004) considerarem que as línguas de sinais têm o mesmo nível linguístico que as línguas orais, a abordagem bilíngue reconhece a aquisição da língua de sinais como L1 e o aprendizado da língua oral, na forma escrita, como L2. Para os surdos é fundamental a aquisição tanto da língua de sinais (através da sua língua natural será possível a construção de uma base linguística e cognitiva), quanto da modalidade escrita da língua oral, pois o sucesso acadêmico e profissional dos surdos depende, em grande parte, do conhecimento da língua oral na modalidade escrita (GROSJEAN, 1996).

Esse conhecimento demanda várias ações pedagógicas necessárias para assegurar esse pressuposto básico. Algumas das ações sugeridas por Quadros (2000), é a presença de professores bilíngues na atuação da educação bilíngue de surdos. Dessa forma, ensinar uma segunda língua acarreta o conhecimento prévio de uma primeira língua. A autora recomenda que o professor que for assumir esta tarefa com os alunos surdos deverá ser fluente na língua de sinais, pois essa fluência favorece uma interação ímpar e rica de conhecimentos do mundo por parte das crianças surdas. Ao considerar que a maioria delas são filhas de pais ouvintes, a autora aponta que elas precisam ter o contato com surdos adultos como elemento integrante de sua comunidade cultural, linguística e social, no intuito de favorecer a criação de sua identidade e a aquisição de sua língua natural.

Também nos esclarece que o domínio da língua natural não pode ser uma garantia para o acesso a uma segunda língua pois "o domínio da L1, apesar de ser pressuposto para o ensino de L2, não parece ser suficiente para que o processo de aquisição da L2 se concretize" (QUADROS, 1997 p. 30), visto ser necessário analisar diversos outros fatores que são determinantes nesse processo.

Em relação ao ensino da língua oral-auditiva, a autora ressalta a importância de privilegiar, em primeira instância, os aspectos formais e do significado da língua (aspectos de processamento linguístico) que se referem à aquisição de conceitos e de desenvolvimento semântico para, posteriormente se preocupar com os aspectos externos, ou seja, com a forma de expressão (fala e escrita). Desta forma, haverá a compreensão mais significativa da língua,

evitando-se as expressões mecânicas e sem sentido que interferem negativamente no processo cognitivo das crianças surdas.

Como sustentam Quadros (1997), Lane (1992) e Guarinello (2007), fazer a comparação entre as estruturas das duas línguas (L1 e L2) pode favorecer satisfatoriamente a compreensão dos surdos em relação às diferenças e as semelhanças existentes entre elas, a fim de que possam ser monitoradas seu uso e sua aprendizagem.

Outro fator importante em relação à aprendizagem das crianças surdas é que muitas escolas não oportunizam o encontro entre adulto-surdo e criança surda e na maioria das vezes, constata-se o acesso tardio à língua de sinais, sendo que, em muitos casos, os encontros com surdos adultos ocorre na fase de adolescência. Segundo Perlin (2005, p. 54), este encontro

É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece a um ímã para a questão de identidades cruzadas. Esse fato é citado pelos surdos e particularmente sinalizado por uma mulher surda de 25 anos: aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificavam eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual. O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.

Portanto, conforme acima mencionado, é fundamental que as crianças surdas tenham acesso o mais cedo possível à língua de sinais com sinalizantes fluentes, "preferentemente adultos surdos que possam assegurar o desenvolvimento socioemocional da criança e a formação de sua personalidade mediante uma identificação com esses adultos" (QUADROS, 1997, p. 108).

De acordo com a autora, o desenvolvimento socioemocional também deve ser garantido na relação dos pais com as crianças, pois elas precisam ter condições de compreender sua própria teoria de mundo através de diálogos e convivência diária com as pessoas que a rodeiam. Todavia, isso implica na necessidade da escola ir além da relação profissional e, desta forma, abranger a relação pais e filhos, visto que muitos pais não conhecem a língua de sinais. Assim sendo, é primordial a inclusão de programas escolares de forma a interagir os pais das crianças com adultos surdos.

Em suma, é fundamental a escola oportunizar o acesso completo às informações escolares e curriculares através da língua de sinais, fato que garante a aquisição da língua às crianças surdas proporcionando, conseqüentemente, o desenvolvimento mais consistente da linguagem e do processo cognitivo. Segundo Cummins (2006), as crianças que ingressam na

escola com uma língua já consolidada, têm maior consistência no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em L2.

### *2.3.2.2 Abordagem comunicativa*

A escolha do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) ou abordagem comunicativa para trabalhar com crianças surdas em início de alfabetização se deu por considerarmos ser o mais apropriado com os princípios da abordagem bilíngue, que se desenvolveu a fim de proporcionar aos surdos competência comunicativa (capacidade de compreender e se fazer compreendido em situações reais de interação social) na língua de sinais e no português escrito em diferentes contextos de interação. Desta forma, o ECL parece ser o mais indicado quando se trata de investigar as necessidades das crianças surdas, que precisam aprender a compreender e se expressar na língua escrita.

Para compreender o ECL é importante enfatizar que não se trata de um método, mas de uma abordagem, pois conforme Almeida Filho (2005, p. 78), é “um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios, e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”. Por sua vez, de acordo com Salles et al. (2004, p. 97), o método é um "conjunto de especificações gerais que visa à apresentação ordenada do material linguístico e que segue uma determinada abordagem".

Almeida Filho (1993, p. 13) afirma que

[...] conhecidos os traços distintivos de uma abordagem de aprender e explicitadas as bases de uma abordagem de ensinar (através da análise de aulas gravadas e transcritas, por exemplo) seja possível trabalhar mais conscientemente rumo a sua harmonização com probabilidades maiores de sucesso na aprendizagem de uma nova língua.

Assim sendo, é fundamental enfatizar os significados de situações de comunicação reais na língua-alvo, não privilegiando as formas da língua prescritas pelas gramáticas como um recurso eficiente na aprendizagem da L2.

De acordo com Ellis (2001), na década de 1960, dois métodos foram preponderantes no ensino de L2: o método tradução-gramática e o método audiolingual. Segundo o autor, enquanto no método tradução-gramática, o processo de aprendizagem diz respeito ao processo intelectual de estudo e memorização de listas de vocabulário bilíngue e de regras explícitas de gramática, o método audiolingual está fundamentado numa concepção behaviorista que

sustenta que a aprendizagem se sucede pela formação de hábitos por meio da repetição e do esforço.

Conforme apontam Sateles e Almeida Filho (2010), o método tradução-gramática para o ensino de L2 é similar ao ensino de outras línguas no que tange à produção de leitura e tradução. No método audiolingual, segundo os autores, é perceptível o uso de exercícios repetitivos para se aprender as estruturas gramaticais da língua, visto que se pressupõe que a aquisição de uma L2 está diretamente relacionada à formação desses hábitos. Nessa concepção evidencia-se que quanto maior for a repetição das estruturas corretas da língua, mais ágil será a memorização da aprendizagem. Desta forma, o ensino explícito da gramática é proibido, assim como o uso da língua materna. Vale ressaltar que, apesar do método de tradução gramatical utilizar a língua materna como língua de instrução, ela é concebida somente como um meio para se aprender a L2. Outrossim, nesse método a tradução não é assimilada como atividade comunicativa, tendo apenas o propósito de exercitar as estruturas da segunda língua.

Silveira (1999) destaca que na década de 1970 os aspectos sociais da linguagem tornam-se cada vez mais relevantes e a partir dos anos 80, conforme Sousa (2008), diversos livros didáticos de L2 são divulgados dentro do que se denominou abordagem comunicativa, ou ao menos, propagando-se como tal. Segundo a autora, muitos desses materiais permanecem, todavia, com fortes características do método audiolingual, método estruturalista predominante quando surgiu a abordagem comunicativa no final da década de 1970. Conforme Salles et al. (2004), as características que mais se destacaram nos avanços da abordagem comunicativa em relação à audiolingual são: a exigência de contextualização, a competência comunicativa como objetivo a ser atingido, a inclusão da variação linguística e o tratamento dado aos erros.

Para melhor compreensão da diferença entre o método audiolingual e a abordagem comunicativa, será apresentado um quadro comparativo, a seguir.

Quadro 8 – Comparação entre o Ensino Audiolingual e o Ensino Comunicativo

<b>Ensino Audiolingual</b>	<b>Ensino Comunicativo</b>
1. Aprender uma língua é aprender estruturas, sons e palavras	Aprender uma língua é aprender a comunicar
2. Exige a memorização dos diálogos baseados em estruturas	Os diálogos centralizam-se nas funções comunicativas e normalmente não são memorizados

3. Os itens da língua não se encontram necessariamente contextualizados	Contextualização é uma premissa básica
4. A técnica básica é o exercício mecânico	O exercício mecânico pode ser usado, porém somente de modo periférico
5. As atividades comunicativas só são introduzidas após um longo processo de rígidos exercícios mecânicos e outros tipos de exercícios	Tentativas de comunicação podem ser incentivadas logo no início
6. É proibido usar a língua materna do aluno	O uso criterioso da língua materna é aceito onde for viável
7. A leitura e a escrita só são introduzidas depois que a fala é dominada	A leitura e a escrita podem ser introduzidas desde o primeiro dia
8. O objetivo a ser atingido é a competência linguística	O objetivo a ser atingido é a competência comunicativa (i.e. a habilidade de usar o sistema linguístico de modo eficaz e adequado)
9. Reconhecem-se as variedades da língua, mas elas não são enfatizadas	A variação linguística é um conceito central nos materiais e na metodologia
10. A sequência das unidades é determinada, exclusivamente, pela complexidade linguística	O sequenciamento é determinado por considerações sobre o conteúdo, a função ou significado que seja de interesse
11. O professor controla o aluno, impedindo-o de fazer qualquer coisa que entre em conflito com a teoria	O professor ajuda os alunos de todas as formas possíveis, motivando-os a trabalhar com a língua
12. 'A língua é um hábito', logo os erros devem ser evitados a qualquer custo	A língua é criada pelo indivíduo, muitas vezes através de tentativas e erros
13. Um dos objetivos básicos é a precisão da forma	O objetivo básico é uma língua fluente e aceitável: a precisão não é julgada em termos abstratos, mas sim em contexto

Fonte: Finocchiaro e Brumfit (1983 apud SALLES et al., 2004, p. 101-102)

Por se tratar de uma abordagem e não de um método, segundo Richards e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015), o ECL pode usar atividades e procedimentos de ensino de diferentes métodos e até mesmo os procedimentos tradicionais de ensino de línguas podem ser ressignificados numa perspectiva comunicativa, como por exemplo o ensino explícito de gramática e o uso da tradução de/para a língua materna. Sousa (2015) baseada em Nunan (1989

apud BROWN, 1994) aponta que, ao contrário da concepção estrutural dos métodos tradução-gramática e audiolingual, a concepção de língua no ECL é de língua preliminarmente interativa e de comunicação, em que as práticas desenvolvidas em sala de aula têm como finalidade a competência comunicativa, independente de serem ou não procedimentos empregados em outros métodos.

De acordo com Brown (2000), competência comunicativa pode ser definida como o conhecimento que possibilita a comunicação de forma funcional e interativa, sendo que na competência linguística, destacam-se o conhecimento gramatical da língua, sobre sua estrutura. Todavia, Silveira (1999) nos atenta que para se desenvolver uma competência comunicativa que envolve o conhecimento da gramática, do léxico e do uso social da língua, se faz necessário compreender que a competência comunicativa não menospreza a competência linguística, ponderando apenas ser insuficiente para a interação social. Segundo Canale e Swain (1980 apud BROWN, 2000), a competência comunicativa engloba também a competência estratégica, ou seja, os meios linguísticos e não linguísticos utilizados para suprir as dificuldades na comunicação provenientes de fatores comportamentais, tais como distração, cansaço e desânimo ou da escassez do conhecimento linguístico.

Na perspectiva comunicativa, Richards e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015) apontam que a aprendizagem pode ser conceituada como um processo de construção criativa que envolve tentativa e erro, de modo a estimular os aprendizes a correr riscos e, conseqüentemente, aplicando diferentes estratégias de comunicação possam, aprendendo até mesmo com os erros, solucionar problemas inerentes à limitação do conhecimento linguístico.

Conforme Brown (2000), no empenho de desenvolver a competência comunicativa, tanto a fluência quanto a correção gramatical são igualmente importantes, embora a fluência tenha uma função mais significativa no sentido de motivar os aprendizes no uso da língua, incentivando-os a se arrisquem na produção da língua-alvo sem se preocupar demasiadamente com a forma, de modo a imobilizá-los por medo de errar. Com relação ao ensino da gramática, Sateles e Almeida Filho (2010) afirmam que na abordagem comunicativa, apesar de filosoficamente afastar a gramática como organizadora ou orientadora do processo de ensino-aprendizagem de língua, não significa dizer que não tenha valor. Ela o tem, pois a estruturação gramatical da língua é base para a comunicação de todo modo.

Littlewood (1981 apud SOUSA 2008) sugere a divisão de tarefas de uma aula em dois momentos: atividades pré-comunicativas (as quais trabalham a forma linguística) e atividades

comunicativas (nas quais o foco está no significado). Portanto, no ECL, o ensino da gramática/forma está subordinado ao uso de categorias funcionais, ou seja, ao propósito que se tem ao elaborar um enunciado.

Dando continuidade ao assunto, Sousa (2015) salienta que na concepção audiolinguista não é permitido o ensino explícito de gramática, sendo que as estruturas são repetidas e memorizadas pelos aprendizes. Entretanto, no método tradução-gramática é ensinada diretamente, porém vale reforçar que, mesmo se tratando de dois métodos distintos, a aprendizagem de língua que os fundamenta é idêntica (estruturalista/formalista), isto é, objetivam os aprendizes a adquirirem as formas da língua-alvo. O que difere, neste caso, é que o primeiro se refere à leitura e tradução e o segundo, nas habilidades orais. Em contrapartida, o ECL enfatiza a gramática em prol da comunicação. Enquanto os dois métodos acima citados utilizam uma linguagem artificial e fragmentada, no ECL recomenda-se o acesso a materiais autênticos em sala de aula como um meio de desenvolver a fluência dos aprendizes.

De acordo com Brown (1994), o ensino da L2 deve priorizar a integração das quatro habilidades linguísticas, a saber: escutar, falar, ler e escrever, de modo semelhante como ocorre fora da situação de sala de aula de L2, no intuito de que as aulas sejam mais interessantes, motivadoras e significativas. No caso específico do ensino de L2 para surdos, mesmo sendo trabalhadas somente as habilidades de leitura e escrita, é possível fundamentar-se no princípio de integração dessas duas habilidades, conforme enfatizado anteriormente por Crystal (2006) de que no caso da escrita de sinais, muitos usuários de SignWriting desenvolvem habilidades de leitura de sinais mas têm dificuldades em descrevê-las, sendo que estas duas habilidades requerem diferentes estratégias de aprendizagem.

Assim sendo, Brown (2000) aponta dois aspectos que fundamentam o ECL, sendo que um deles é levar para a sala de aula a comunicação típica de contextos reais de interação, de modo a fornecer ferramentas para que os aprendizes possam, por conta própria, continuar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, não apenas em sala de aula, mas também em suas práticas sociais. O autor também considera a fluência e a acuidade importantes e que se completam no ECL, ressaltando que, em alguns momentos, a fluência deve ser mais relevante do que a acuidade, de modo a mantê-los comprometidos na tarefa de usar a língua em um contexto de interação específico. Segundo o autor, as estratégias propostas em sala de aula devem desenvolver a autonomia e servir de referência para que se possa construir significado de forma coerente por meio da interação com os outros falantes da língua-alvo.

Outros princípios destacados por Brown (op. cit.) são classificados em cognitivos, afetivos e linguísticos. No princípio cognitivo, o autor destaca a aprendizagem significativa, que se refere à seleção de conteúdos de interesse e necessidades dos aprendizes que lhes favoreçam na interação escolar. Com relação ao princípio afetivo, enfatiza a autoconfiança, visto que os mesmos deverão se sentir capazes de realizar as tarefas propostas; disposição para correr riscos no que se refere à possibilidade de interpretar textos, mesmo apresentando um nível de linguagem abaixo do esperado e também a conexão entre língua e cultura, que se justifica pelo fato de que ao ensinar uma língua, também estamos ensinando um complexo sistema cultural de costumes, valores, formas de pensar, sentir e agir. Por fim, os princípios linguísticos caracterizados pela influência da língua materna e/ou natural como aspecto facilitador da apropriação da segunda língua; competência comunicativa que é, indispensavelmente o foco principal de uma atividade onde se propõe ensinar uma L2, englobando outras competências, tais como organizacional (gramática e discurso), pragmática (funcional e sociolinguística), estratégica e psicomotora que não serão abordados na presente pesquisa.

A valorização do uso da língua materna no ensino de L2, como sendo uma das características do ECL descrita anteriormente por Brown (op. cit.) também é sustentado por Richards e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015), sendo que nesta abordagem, o uso da língua materna não é proibido na aula de L2, defendendo-se sua utilização quando for oportuno contribuir com o ensino dos aprendizes.

Além disso, na abordagem comunicativa a tradução pode ser empregada quando as crianças surdas se privilegiam dela, tanto como uma ferramenta de ensino-aprendizagem quanto como uma quinta habilidade (RIDD, 2000 apud SOUSA, 2015). Neste contexto, segundo Widdowson (1991), a tradução é vista numa perspectiva comunicativa e não como no método tradução-gramática, onde é utilizada somente como um recurso para se ensinar a gramática e o vocabulário da língua-alvo, uma vez que explora apenas a tradução de palavras e frases de forma artificial (RICHARDS; ROGERS, 2001 apud SOUSA, 2015). Por outro lado, no ensino audiolingual o “uso da L1 é completamente proibido em sala de aula por ela ser considerada uma ameaça ao domínio da L2” (SOUSA, 2015, p. 65).

Em síntese, para se aprimorar a competência comunicativa na aula de L2, os

Objetivos comunicativos são melhor alcançados quando é dada a devida atenção aos usos da língua e não apenas a aspectos estruturais: à fluência e não somente à acurácia,

à linguagem autêntica e aos contextos de interação, assim como à necessidade eventual por parte dos alunos de aplicarem o aprendizado da sala de aula em contextos comunicativos próprios da vida real (BROWN, 2000, p. 69).

Nesta pesquisa, as aulas foram baseadas em língua de sinais e o planejamento das atividades objetivou a um aprendizado centralizado nas crianças surdas, trabalhando a leitura e a escrita por meio de textos autênticos que apresentavam situações reais de comunicação para que, com o suporte do SignWriting, elas pudessem desenvolver a aquisição de português escrito como L2, segundo os princípios do ECL, conforme será apresentado no capítulo 4 desta pesquisa.

## 2.4 PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Este capítulo apresenta as discussões inerentes aos estudos de segunda língua para as crianças surdas e as especificidades envolvidas no processo de apropriação da escrita, expondo a base teórica que sustenta as análises dos dados. Considerando-se que as escritas das crianças surdas nos períodos iniciais apresentam muitas características da língua de sinais em suas produções, destacamos os seguintes estudos: Peixoto (2006) sobre a relação entre a Libras e o português na construção inicial da escrita pelas crianças surdas; Gesueli (1998) sobre a aquisição da escrita e o conhecimento produzido na interlocução em língua de sinais; Ferreira-Brito (1993) sobre a apropriação do português escrito através de métodos semelhantes aos usados para o ensino da segunda língua, ou seja, através da Teoria da Interdependência Linguística defendida por Cummins (1981); Brochado (2003) sobre como crianças surdas sinalizantes da língua de sinais estão entrando no mundo do português escrito, sem recorrer à oralidade (interlínguas); Oliveira (2014) sobre como a abordagem comunicativa e interativa de ensino de línguas pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; Vieira (2009) sobre o desenvolvimento leitor dos surdos com os gêneros história em quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português através da leitura de imagem; Reily (2003) e Kress e Van Leeuwen (1996) sobre a importância da leitura de imagem; e Fernandes (2006) sobre as práticas pedagógicas de letramento.

### 2.4.1 Construção inicial da escrita

Entender que a língua de sinais faz parte da realidade bilíngue como sendo a língua ideal para alcançar, através das práticas pedagógicas de letramento, a compreensão do português escrito, em toda a sua complexidade, sem recorrer à oralidade, nos leva à reflexão de que a língua de sinais é a língua acessível às crianças surdas por não apresentar obstáculos sensoriais e ser naturalmente adquirida, na convivência com usuários da mesma modalidade linguística.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a partir de um certo momento do processo de construção conceitual da escrita, denominado de período silábico, as crianças ouvintes passam a fazer a junção do que é escrito ao que é falado e essa compreensão lhes permitem construir hipóteses, a partir da língua oral-auditiva, que lhes possibilitem prever, antecipar e corrigir suas escritas.

De acordo com Machado (2000 apud PEIXOTO, 2006, p. 211),

[...] as crianças surdas vivenciam um processo de (re) construção da escrita que, em muitos aspectos, é semelhante ao que é vivido pela criança ouvinte; ou seja, caminham de uma perspectiva inicial mais subjetiva, na qual a escrita não representa o nome das coisas e sim as próprias coisas, evoluindo para uma compreensão de escrita como representação da linguagem.

Conforme a autora, o indício de que não ocorrerá a fonetização da escrita (pelo menos para boa parte dos surdos) constitui um diferencial importante e que deve ser considerado para que se possa compreender a apropriação que a criança surda faz desse objeto. Isso é particularmente válido porque Machado (op. cit.) alega que, mesmo sem a fonetização, essas crianças surdas irão desenvolver uma compreensão de escrita alfabética, de forma a objetivar a representação da linguagem dos “nomes” e não dos objetos. Assim sendo, conduz-se a uma compreensão mais objetiva desse sistema, ou seja, existe um modo padrão de se escrever a palavra e, caso haja alteração nos elementos que a compõem ou na ordem que esses elementos assumem, é possível também alterar o significado desta palavra.

Machado (op. cit.) também aponta que é possível evoluir para uma compreensão alfabética (de escrita) mesmo sem a fonetização, visto também ser um sistema de organização visual-espacial. De acordo com a autora, o alfabeto (do português) apresenta uma organização linear, um espaço próprio com elementos que são visualmente perceptíveis. As crianças surdas

exploram essa forma de organização e desenvolvem estratégias que as facilitem interpretar, produzir escritas, resguardando e respeitando esse funcionamento alfabético.

Peixoto (2006) afirma que uma das particularidades que caracterizam a aprendizagem é a exploração dos aspectos visuais da escrita, demonstrando ser um recurso fundamental no processo de apropriação desse sistema pelas crianças surdas. Todavia, torna-se necessário compreender que também existem outras especificidades que devem ser levadas em consideração nesse processo.

Segundo a autora, outro questionamento a ser abordado diz respeito ao atravessamento da língua de sinais nas primeiras construções de escrita dessas crianças. Do mesmo modo como acontece com os adultos surdos, produtores de escrita num âmbito formal (FABRI, 2001; FERNANDES, 1999), também com as crianças surdas em processo de alfabetização, o percurso de significação da escrita se dá sobre as mesmas condições de diálogo entre línguas.

Para realizar um ato de leitura e/ou escrita da língua majoritária oral, a criança surda usa como referência a língua de sinais. Vivencia um processo semelhante ao de outras crianças bilíngues, já que, ao escrever, tem que dar não apenas uma significação ao grafismo, mas incorporar diferenças fonológicas, sintáticas e morfológicas nessa significação que será atribuída, caracterizando sua ação de leitor/escritor (também) como atos de tradução (PEIXOTO, 2006, p. 212).

A autora sustenta que é duplamente desafiador para as crianças surdas que se encontram no início da alfabetização ter que aprender a modalidade escrita de uma língua, sendo necessário aprender, na maioria das vezes, a própria língua, de forma que

[...] a busca de significações na própria língua para produzir a escrita de uma outra língua é ainda mais complexa, se considerarmos a condição material da língua de sinais. As “palavras”, nessa língua, não se constroem a partir de sons que se combinam, mas de mãos que se movimentam no espaço e que se organizam de forma simultânea e não-linear. Partir do corpo para chegar em letras que não intencionam representá-lo é certamente um diferencial importante na relação da criança com a escrita e que deve repercutir nas apropriações que esse sujeito fará desse objeto (PEIXOTO, 2006, p. 212).

Em crianças ouvintes, a autora atenta que mesmo na presença de pistas contextuais (semânticas, pragmáticas) e gramaticais (conhecimento sobre formação de palavras; sufixos e prefixos que indicam determinadas categorias gramaticais), é por intermédio da fala que a grafia será conjecturada e, mesmo com as diversidades entre fala e escrita, as crianças conseguirão

produzir um significante. Embasada em fundamentos psicogenéticos (perspectiva construtivista), a autora orienta que qualquer criança, independente de ser ouvinte ou surda, relaciona-se de forma ativa, elaborando hipóteses sobre o mundo que a cerca. Assim sendo, as crianças surdas, mesmo diante da inexistência da mediação da fala, ao se defrontarem com a escrita do português, têm a capacidade de desenvolver ideias sobre determinado objeto, estabelecer comparações e análises, que irão refletir nas concepções e nos conceitos que elas podem construir sobre o “que” essa escrita representa e “como” se dá essa representação.

Peixoto (op. cit.) investigou a interface da língua de sinais com o português escrito ao longo do processo inicial, enfatizando a construção do significante. Priorizou elaborar uma atividade de pesquisa na qual a criança fosse convidada a escrever palavras correspondentes aos sinais que eram apresentados um a um.

Como o foco da autora foi verificar as construções conceituais mais iniciais sobre a escrita, direcionou a investigação para crianças surdas que estavam em processo de alfabetização e que ainda não eram consideradas pela escola como leitores/escritores, no sentido formal do termo. Foram entrevistadas 15 crianças com idades variando entre 4 e 11 anos e nível de escolaridade entre jardim e 2ª série. Todas eram crianças surdas com perda auditiva severa ou profunda, alunas de uma escola bilíngue na cidade de Recife, cujos professores eram surdos ou ouvintes fluentes em Libras, assegurando-se que a aprendizagem da escrita do português seria mediada pela língua de sinais.

Nossa pesquisa se assemelha à pesquisa de Peixoto (2006), pois os participantes também são crianças surdas em início de alfabetização, sendo que, por ser uma escola alicerçada na abordagem bilíngue (Libras-Português escrito), a professora regente também é fluente em Libras.

A interação da pesquisadora com as crianças foi por meio da língua de sinais, de modo que, para produzir a escrita solicitada, a criança tinha como referência, ao invés de sons, uma ou mais de uma configuração de mão (CM), realizando determinado movimento em uma região do corpo ou próximo a ele.

Com o intuito de compreender as estratégias de “tradução” da criança, a autora apresentou sinais com diferentes composições (formações):

- a) por “inicialização”: CM do sinal igual a CM da primeira letra da palavra correspondente;
- b) por “empréstimo lexical”: o sinal é quase uma soletração num ritmo alterado;
- c) por não fazer referência a nenhum empréstimo linguístico e
- d) por

grupo de sinais compostos em dois (ou mais) radicais, cuja tradução na língua portuguesa é de uma palavra não-composta (PEIXOTO, 2006, p. 214).

Segundo a autora, como as crianças surdas participantes da pesquisa surdas possuíam diferentes níveis de domínio da língua de sinais e do português escrito, observou-se, também, diversas possibilidades de uso de uma ou outra língua como elemento de inspiração e apoio para as escritas a serem produzidas. Em relação a essas diferenças, constatou-se que quanto maior for o domínio das duas línguas, mais significativa parece ser a análise e a comparação que as crianças fazem dessas línguas, encontrando possivelmente elementos semelhantes utilizados à construção de suas hipóteses.

Independente do grau de profundidade dessas análises e da compreensão que a criança possui sobre “como” se dá a representação da escrita, a autora verificou que a língua de sinais é utilizada como elemento de significação da escrita por crianças de todos os níveis conceituais, idades e séries. Mesmo nos estágios mais iniciais, onde a escrita, (embora esteja diferenciada do desenho enquanto forma gráfica de representação da realidade), procura na imagem o apoio e a complementação do sentido, é possível verificar o atravessamento da língua de sinais.

Peixoto (op. cit.) constatou que nas produções de algumas das crianças mais novas, a primeira consideração feita ao significante sinalizado, na existência de uma demanda de escrita, manifesta-se de forma figurativa, dado que as possibilidades conceituais dessas crianças sugerem o apoio da imagem e conduzem a uma produção de escrita em profunda sintonia com o desenho, cuja representação figurativa da realidade assegura a objetividade e a significação que sua escrita ainda não consegue transmitir. No entanto, é um recurso limitado, pois nem todos os conceitos podem ser desenhados, declinando em grau de importância à medida que a criança percebe que a escrita é uma representação da linguagem, sendo seus elementos facultativos diante do sentido que assumem e autônomos em relação a qualquer elemento figurativo que os acompanhe.

A autora aponta que a evolução no processo de construção da escrita conduz ao reconhecimento desse sistema como representação da linguagem, sendo que na impossibilidade de traduzir em desenhos todos os conceitos solicitados, impulsionam essas crianças surdas a buscarem as diretrizes necessárias para a produção de suas próprias escritas.

Conforme pode ser observado na figura 12, duas das crianças da pesquisa, com 5 e 6 anos respectivamente, ambas da turma da alfabetização, produziram as primeiras escritas

(“casa”, “flor”, “Brasil”) acompanhadas da imagem do objeto ou de um símbolo correspondente a ele, de forma semelhante ao que acontece com crianças ouvintes.

Figura 12 – Escritas com desenhos



Fonte: Peixoto (2006, p. 217)

Essa é uma estratégia muito utilizada pelas crianças surdas, uma vez que

[...] a Libras é uma língua visual e por isso pode ser, ao contrário de qualquer língua oral, “desenhada”, representada figurativamente. É também, inegavelmente, uma construção original, inteligente e que parece auxiliar a criança surda a perceber que a escrita se propõe a representar a linguagem – nome das “coisas” – e não a própria “coisa”, já que, embora ainda recorra à imagem, passa a representar não mais o significado e sim o significante (PEIXOTO, 2006, p. 218).

O ato de transformar a escrita em representação da linguagem é, sem dúvida, um avanço em direção à compreensão do alfabeto do português escrito, mas como o significante que foi “representado” não corresponde àquele que a escrita formal se propõe a registrar, visto aludir à Libras e não ao português, segundo a autora, esse conceito será gradativamente processado durante a sua evolução cognitiva, uma vez que para uma criança surda em processo de construção inicial da escrita, é praticamente inexistente a compreensão de que a escrita que está ao seu redor e que demanda que ela aprenda, não faz referência à língua pela qual ela nomeia a realidade.

Abandonar uma concepção de escrita que registra exclusivamente os elementos da língua de sinais não quer dizer, entretanto, que essa língua deixará de nortear as produções escritas da criança surda, ao contrário, ela estará bem presente, marcando de diferentes formas essa escrita. A língua de sinais continuará sendo apoio, lugar de reflexão e de atribuição de sentido ao texto que será escrito, à diferença de que agora não vai haver uma “escrita” dos sinais, mas uma escrita com os sinais, onde a palavra escrita é, na maioria das vezes, resultado de um diálogo (ou, porque não dizer, confronto) entre os elementos e as características dos dois sistemas, das duas línguas (PEIXOTO, 2006, p. 219).

A relação entre escrita e linguagem faz com que sujeitos surdos e ouvintes estabeleçam correspondências entre o que é “falado” (sinalizado) e o que é escrito, sendo oportuno quando se produz uma escrita para sinais cujo significado é desconhecido ou ainda quando se desconhece a grafia padrão equivalente a esse sinal. Em diversas escritas das crianças pesquisadas, a autora observou que a palavra escrita, embora não tivesse nenhuma (ou quase nenhuma) semelhança ortográfica com a escrita correta, fazia referência a outro(s) sinal(is) fonologicamente semelhante(s) ao sinal apresentado.

O processo de (re)construção da escrita, pelo qual passa a criança surda, apresenta um sujeito ativo que analisa, compara com lógica e complexidade os elementos das duas línguas pelas quais transita. "Partir de um sinal para chegar a uma palavra é propor inevitavelmente uma aproximação entre as duas línguas, um confronto entre letras, linearidade, mãos, movimento e espaço" (PEIXOTO, 2006, p. 222). A familiaridade maior é com a língua de sinais, permitindo, como já mencionado, que a criança busque no significante dessa língua, os elementos para construir a escrita. Entretanto, é preciso considerar a real necessidade de se incluir o português escrito, mesmo diante de sua complexidade, na pauta de reflexões das crianças surdas. Nesse confronto, o resultado que se apresenta, segundo a autora, é um sujeito cuja maior parte das estratégias para escrever considera, igualmente, os parâmetros do sinal e da escrita, buscando elementos comuns entre eles.

Mas existirão esses pontos comuns? Quais seriam, do ponto de vista da criança surda, os espaços de interface da Língua Brasileira de Sinais com a Língua Portuguesa? Os pontos comuns existem sim, não apenas do ponto de vista da criança, mas como interface real das duas línguas. Parecem ser dois os principais elementos de aproximação: um primeiro seria o alfabeto digital, a transformação das letras do alfabeto da língua portuguesa – e que, portanto, compõe a escrita – em configuração de mão. Ou seja, um parâmetro que é próprio da língua portuguesa (a letra) se converte em um parâmetro formador da língua de sinais (a CM) (PEIXOTO, 2006, p. 222-223).

Essa indagação nos instigou a acreditar que um destes pontos comuns, certamente, é a utilização do sistema SignWriting como suporte do português escrito, uma vez que nas poucas

pesquisas (STUMPF, 2005; WANDERLEY, 2012; BÓZOLI, 2015) sobre esse tema, existe a aprovação e o reconhecimento de que a escrita de sinais favorece o letramento em língua de sinais, propiciando o acesso ao conhecimento escrito na própria língua da criança surda.

A autora esclarece que outro fator que favorece a interface das duas línguas, está nos empréstimos linguísticos que existem na Libras. Esse recurso, presente em diversas outras línguas, expressa o trânsito linguístico de seus interlocutores, que usam elementos pertencentes à outra(s) língua(s) que, mesmo sendo “estrangeiras”, participam ativamente daquela comunidade para compor sua própria língua. No caso específico dos empréstimos na Libras, os elementos apropriados são do português ou de outras línguas de sinais (FERREIRA, 2010).

Finalizando a pesquisa, a autora aponta ser por meio da língua de sinais, assim como da análise dos aspectos visuais-espaciais da escrita que, em seu processo de (re)construção, “a criança surda estrutura analisa, disseca o significante sinalizado, estabelecendo comparações como significante escrito e buscando elementos comuns entre eles” (PEIXOTO, 2006, p. 226).

#### **2.4.2 Apropriação da segunda língua**

Pesquisas têm demonstrado que os surdos podem desenvolver habilidades linguísticas na segunda língua, desde que tenham um *input* linguístico apropriado que lhes possibilitem o acesso à língua de sinais, na mais tenra idade, como primeira língua. Esse estímulo, que favorece a apropriação tanto da primeira como segunda língua pelos surdos, é visual, de modo que no português é na modalidade escrita, enquanto na Libras é visual-espacial. Isso demonstra que a apropriação da segunda língua por surdos, como mencionado, reporta-se às questões complexas, tanto do ponto de vista cognitivo da representação mental do conhecimento linguístico, quanto do ponto de vista sociocultural e afetivo.

Fernandes (1990) em seu artigo “O som, este ilustre desconhecido”, aponta aos educadores, linguistas e estudiosos da área, que o som pode ser dispensado no processo de letramento, enfatizando que a sua ausência não impossibilita o domínio da língua escrita. Sugere desagregar letra e som como meio de iniciar o letramento, acrescentando que o domínio de uma língua não está associado à escrita e nem mesmo à oralização ou a outra modalidade linguística, dependendo apenas de mecanismos cerebrais responsáveis pelo domínio e pela internalização de regras gramaticais.

Ao analisar a diferenciação entre alfabetização e letramento, Fernandes (op. cit.) aponta que na alfabetização depreende-se um domínio de código que envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas e palavras, enquanto que no letramento envolve a apropriação da leitura e escrita de forma significativa, sendo uma forma de acesso à informação e à comunicação em diferentes práticas sociais.

A partir desse pressuposto, considerando que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e, portanto, sua primeira língua, este processo de desvincular a fala do processo de aprendizagem da escrita torna-se elementar, até mesmo para os ouvintes, na apropriação de uma segunda língua, português ou qualquer outra língua estrangeira, com fins instrumentais. Porém, no caso específico dos surdos, já comentado anteriormente, é condição *sine qua non* o domínio da Libras na aprendizagem da segunda língua, tendo em vista que a fluência da língua de sinais atuará como suporte cognitivo à aprendizagem de um sistema de signos escritos, uma vez que os surdos desconhecem o valor sonoro das palavras, como estudado por Ferreira Brito (1993), Gesueli (1998), Fernandes (1999), Quadros (1997), entre outros.

Um dos estudos que ponderamos destacar por se assemelhar à nossa pesquisa com crianças surdas foi a pesquisa de Gesueli (1998) que investigou crianças surdas entre 5 e 6 anos, filhas de pais ouvintes, em fase de aquisição inicial da Libras. A pesquisa objetivou analisar a aprendizagem inicial da leitura, caracterizando o papel da Libras na construção do conhecimento, por intermédio das atividades com narrativas. A autora evidenciou a performance das crianças surdas de se apoiarem na língua de sinais para se relacionarem com o português escrito. Deste modo “[...] chama a atenção o fato de que as crianças ‘transitam’ da língua de sinais para a escrita e vice-versa, numa elaboração dinâmica, em que os sinais permitem significar as possibilidades de registro do Português escrito” (GESUELI, 1998, p. 6).

Com relação à leitura e à escrita, a autora verificou que as interações das crianças com textos escritos se efetuam através da língua de sinais, embasando o processo de interpretação e mediando as elaborações sobre o sistema de escrita. Em se tratando da escrita,

O apoio na dimensão visual na significação da escrita parece muito relevante neste processo de construção, principalmente pelo fato de que as crianças têm uma experiência visual intensa e não ouvem. Elas fazem um recorte da palavra em português, levando em conta a configuração da escrita (GESUELI, 1998, p. 134).

Segundo a autora, ao memorizar as palavras em sua totalidade, com base na referência visual, a atenção das crianças surdas para a língua escrita desenvolve-se de forma independente

da oralidade e, conseqüentemente, acabam mantendo somente algumas letras constituintes das palavras, sendo que esse procedimento ocorre principalmente nos estágios iniciais da aquisição da língua-alvo.

Com relação à língua de sinais e a apropriação da língua oral como segunda língua, Ferreira-Brito (1993) aponta que apenas o bom desempenho em língua de sinais não facilitará a pronúncia das palavras e das orações do português. Contudo, poderá proporcionar aos surdos maior conteúdo semântico, posto que seu desenvolvimento cognitivo será idêntico ao dos ouvintes.

Ao apresentar esta proposição, a autora sugere que os aspectos articulatórios da língua oral não serão favorecidos pela aquisição da língua de sinais, por ser a fala um processo fisiológico, restrito pela perda sensorial. Entretanto, do ponto de vista cognitivo, o domínio de uma língua materna (L1), mesmo de modalidades diferentes, será um fator facilitador para a apropriação da segunda língua (L2).

A autora descreve que, conforme a Teoria da Interdependência Linguística, (comentado anteriormente na abordagem bilíngue) há um princípio básico anunciado como Competência Básica Comum (CUP), que é um modelo de competência bilíngue em que “os aspectos relacionados ao letramento de proficiente bilíngue em L1 e L2 são comuns ou interdependentes através das línguas” (CUMMINS; SWAIN, 1986 apud CHAMBERLAIN; MAYBERRY, 2000, p. 240). A primeira pressuposição desse conceito é que a experiência com alguma língua levará ao acréscimo da competência fundamental de ambas as línguas, de modo que essa crescente competência se transfira entre as linguagens. Cummins (2002), ao ressaltar a importância da língua materna na educação de crianças bilíngues, imigrantes residentes no país onde se utilizam uma segunda língua (L2), questiona como as escolas podem oferecer uma instrução adequada para crianças cultural e linguisticamente diferentes. Considerou-se que essas indagações também se aplicam à situação da criança surda sinalizante de uma língua de sinais, que está aprendendo uma língua da comunidade ouvinte, no país onde reside. Cummins (op. cit.) sustenta que o nível de desenvolvimento na língua materna das crianças é um forte indício de seu desenvolvimento educacional na segunda língua, ou seja, crianças surdas que possuem sólida base na primeira língua (L1), desenvolvem mais habilidades na aprendizagem da L2 e, conseqüentemente, da L3, conforme sustentam os estudos de Sousa (2008, 2015) e Silva (2013). No caso específico do nosso estudo, também constatamos essas transferências nas atividades desenvolvidas pelas crianças surdas participantes da pesquisa.

Ferreira-Brito (1993) atenta para o fato de que, apesar dos surdos estarem constantemente em contato com as línguas orais, elas devem ser apropriadas através de métodos semelhantes aos usados para o ensino da segunda língua, em razão do seu bloqueio sensorial. Também sustenta que o português é uma língua oral, de modalidade oral-auditiva em oposição à Libras que é uma língua de sinais, na modalidade visual-espacial e que por esta caracterização, o português deve ser considerado a segunda língua dos surdos brasileiros, dando ênfase à leitura e a escrita, uma vez que o *input* gráfico é também visual, sendo que é por meio da visão que será processado a evolução intelectual dos surdos em relação à apropriação do português escrito como segunda língua.

Conforme a autora, em se tratando da aprendizagem da segunda língua, o domínio da língua de sinais pelas crianças surdas é mais importante do que um desempenho razoável da fala da mesma língua, visto que a intermediação da fala na aprendizagem da escrita poderia ser melhor assimilada com a interferência de uma língua de sinais na aquisição da escrita, uma vez que os surdos, cuja língua natural é uma língua de sinais, frequentemente emprega os sinais quando lê um determinado texto da segunda língua, no caso, o português.

[...] é mais importante que o surdo tenha possibilidades cognitivas de organizar suas ideias ou o conteúdo do que lê ou escreve do que saber estruturar com detalhes, frases do Português sem que transmita conteúdos semânticos de forma coesa e coerente. É conhecido o fato de que surdos com domínio de uma língua de sinais consigam expressar-se e interpretar textos de forma inteligente embora com certos erros de ortografia, concordância e outros, assim como é conhecido o fato de que surdos apenas oralizados têm enormes dificuldades em expressar-se por escrito embora saibam estruturar gramaticalmente frases escritas. (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 72).

A autora orienta que, devido às diferenças estruturais entre fala e escrita, é mais comum conceituá-las, do ponto de vista formal, como duas línguas distintas. Todavia, sob o ponto de vista cognitivo, tanto a fala como a escrita não constituem sistemas totalmente independentes, pois a aprendizagem eficaz da escrita pressupõe o conhecimento anterior da primeira, ou seja, da fala. Tendo em vista que a aquisição da escrita é de suma importância na aprendizagem, a autora aponta que a língua de sinais pode ser considerada a "fala" para os surdos, de forma a desempenhar todas as funções cognitivas necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita. Em síntese, na versão da autora, o processo de alfabetização das crianças surdas é mais complexo do que o das crianças ouvintes, uma vez que depende, não só do domínio da língua de sinais como sua primeira língua, mas também da fluência do professor, na mesma língua.

Brochado (2003) investigou o desempenho de crianças surdas que têm acesso à escrita, mediadas pela língua de sinais. Constatando a importância da aquisição precoce da língua de sinais por crianças surdas como sua primeira língua, propôs verificar como crianças surdas sinalizantes da língua de sinais estão entrando no mundo da escrita, sem passar necessariamente pela oralidade. Assim sendo, a autora objetivou apresentar como se processa a apropriação da escrita do português como segunda língua, por crianças surdas que têm como primeira língua, a Libras. Os participantes da pesquisa são crianças surdas do Ensino Fundamental; surdos pré-linguísticos, isto é, a surdez ocorreu antes da aquisição da linguagem, sinalizantes da língua de sinais, na faixa etária de 8 a 11 anos de idade. Em seus procedimentos metodológicos, utilizou a técnica da videogravação, registrando episódios nos quais as crianças surdas produziram diferentes tipos de texto.

Os dados analisados sugerem que a apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso o português escrito, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, sendo que cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem das crianças surdas constitui a sua interlíngua.

Esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e revelam que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente. Ele se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de simplificação, de hipergeneralização e de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais (BROCHADO, 2003, p. 313).

Entre os fatores externos, observaram-se a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de *input* da língua-alvo a que estão expostas as crianças surdas. A partir da observação dessas características no desempenho da escrita das crianças surdas, a autora identificou diferentes estágios de interlíngua dos aprendizes que foram agrupados em três estágios distintos.

Quadro 9 – Estágios de interlíngua na produção textual dos aprendizes surdos

Estágio	Características
Interlíngua I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predomínio de construções frasais sintéticas;</li> <li>- Estrutura de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2);</li> </ul>

- 
- Aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
  - Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
  - Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
  - Usar verbos, preferencialmente, no infinitivo;
  - Empregar raramente verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
  - Usar construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
  - Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
  - Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
  - Falta de marcas morfológicas;
  - Uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso;
  - Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
  - Pouco uso de conjunção e sem consistência;
  - Semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.
- 

- Interlândia II
- Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
  - Estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português;
  - Frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
  - Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
  - Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
  - Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
  - Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
  - Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
  - Uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
  - Uso de conjunções, quase sempre inadequado;
  - Inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
  - Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.
-

---

Interlíngua III	<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 (artigos, preposição, conjunção);</li><li>- Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;</li><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 nominais 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)

Essas características observadas na produção textual das crianças surdas sugerem que se encontram em diferentes estágios de apropriação da escrita do português (interlínguas). Percebem-se três diferentes estágios de interlíngua, podendo ser traduzidos como possíveis sequências com propriedades gramaticais específicas.

A autora conclui sua pesquisa dizendo que

[...] a produção do conhecimento da escrita da L2 se dá num processo constante de interação entre aspectos internos e externos, individuais e contextuais. Assim, apresentam-se algumas sugestões para que as ações pedagógicas enfatizem as interações em sala de aula, na tentativa de aproximar esse ambiente de aprendizagem às situações naturais, tendo como requisito fundamental o domínio da língua de sinais entre profissionais e alunos (BROCHADO, 2003, p. 315).

Esse estudo possibilitou, segundo a autora, verificar como o surdo, sem passar pela oralidade, constrói um texto escrito no ambiente escolar, em que o professor é seu interlocutor imediato. Ao estudar o processo de apropriação da L2, a Teoria da Interdependência Linguística apresentou-se de forma aplicável, aproximando-se da interlíngua, corroborando Cummins (op.

cit.) em se tratando da transferência entre línguas na apropriação da segunda língua, nesse caso, do português escrito, por crianças surdas.

Outro trabalho importante a ser destacado por abordar as habilidades de leitura e escrita em português como segunda língua para surdos é do pesquisador Oliveira (2014) que, através da abordagem comunicativa e interativa de ensino de línguas, buscou responder como um processo educativo de interação entre professor e aluno surdo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Ao concluir a pesquisa, o autor declara que os benefícios para o sujeito foram

[...] tanto em termos da aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em português, quanto em termos de afiliação a essa língua, bem como no desenvolvimento de competências estratégicas e comunicativas, além do aumento da motivação para o estudo. E para o professor, os benefícios foram a abertura de um processo inovador de ensino, voltado à interação e à comunicação mediado por uma língua compartilhada, em que se considera a realidade e as necessidades do aluno e do meio social e, em conjunto, buscando possíveis soluções. A pesquisa evidencia ainda que a Abordagem Comunicativa e Interativa de ensino de línguas pode ser útil à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por surdos e às interações entre professor e aluno surdo (OLIVEIRA, 2014, p. 12).

Na nossa pesquisa também constatamos a importância da abordagem comunicativa no uso do SignWriting como suporte para a aprendizagem da segunda língua.

Levando em consideração a facilidade que os surdos têm com a imagem, e por ser a Libras uma língua visual-espacial, Vieira (2009) analisou o desenvolvimento leitor dos surdos com os gêneros história em quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português. Participaram da pesquisa três alunos do 8º ano e quatro do 9º ano, sendo que a análise dos dados mostrou que os surdos fluentes em Libras utilizaram as imagens nos quadrinhos como a principal estratégia de leitura. A autora constatou que no caso dos surdos que não têm fluência profunda na Libras (L1), apresentaram dificuldades para desenvolver a leitura das imagens, além de acrescentar fatos à história que não poderiam ser justificados nem pelo conteúdo verbal e nem pelas imagens. As atividades de leitura com os surdos também revelaram que a imagem nesses gêneros não funciona apenas como um apoio para a leitura do conteúdo verbal. Os resultados também sugeriram que o desempenho leitor desses sujeitos depende da aquisição, o mais cedo possível, da Libras (L1), da interação com textos autênticos na língua-alvo e de um contexto de aprendizagem dentro dos parâmetros bilíngues.

Outro fator a ser considerado é que em face da dificuldade e principalmente da desmotivação dos surdos em ler textos em português, Pereira et al. (2006) afirma que a principal

tarefa dos educadores é despertar em seus alunos surdos a consciência da importância da leitura de textos para se distrair, se informar, se tornar um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Desta forma, é essencial explorar a função e a estrutura dos mais variados gêneros, a fim de conscientizá-los quanto à estratégia de leitura que eles podem usar na leitura de textos em L2. Faria (2006) alega que quando as estratégias adequadas de leitura não são aplicadas pelos educadores, os alunos surdos, conseqüentemente, irão praticar a leitura do texto em português sinalizado, resultando numa interpretação fragmentada e sem sentido, ou seja, na leitura mecânica.

Segundo Reily (2003), a leitura em L2 deve ser introduzida pela estratégia de maior habilidade, ou seja, a leitura das imagens, uma vez que as referências da linguagem visual com as quais os alunos surdos possam interagir, são imprescindíveis para a construção do significado. A autora nos aponta que

[...] a figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância dos educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las (REILY, 2003, p. 168).

A autora também nos alerta que a “imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes” (op. cit., 2003, p. 164), sendo importante tomar os devidos cuidados para que a imagem não seja utilizada apenas de forma lúdica, mas de modo que os alunos surdos possam compreender seu real significado.

Neste sentido, de acordo com Kress e Van Leeuwen (1996), no início da alfabetização é comum as crianças serem encorajadas a produzirem imagens e ilustrarem seus trabalhos escritos, mas à medida que a escola começa a valorizar a sua escrita, acaba dando pouca importância à leitura da comunicação visual. Contudo, os autores sustentam que fora do contexto escolar, a imagem continua a desempenhar um papel fundamental através dos artigos, notícias e anúncios publicitários. Em relação ao conteúdo visual e o conteúdo verbal, os autores argumentam que nem tudo que pode ser realizado no conteúdo verbal pode apresentar o mesmo significado no conteúdo visual, ou vice-versa, sendo vistos como significados próprios da linguagem derivados de um contexto, ou seja, há significados diferentes entre os dois, mas eles

não são conflitantes nem opostos. Assim sendo, os autores definem a comunicação visual como um código semiótico que parece transparente porque nós conhecemos esse código, porém não temos como analisá-los em suas particularidades.

### **2.4.3 Práticas de letramento**

Nas últimas duas décadas, a educação bilíngue passou a ser legitimada pela comunidade surda e o termo "letramento" começa a ser usado quando as crianças surdas desenvolvem a capacidade de codificar e decodificar os símbolos, ler e escrever e, ao mesmo tempo, alcançam a competência de fazer o uso social desta habilidade.

Em relação às crianças surdas, a aquisição da escrita e a leitura do português irá oportunizá-las na participação e na integração na sociedade, visto ser ela formada por ouvintes que, em sua maior parte, desconhecem a língua de sinais. Desta forma, aprender a segunda língua, na modalidade escrita, é fundamental para que as crianças surdas possam adquirir os conhecimentos necessários para participar social, política e culturalmente de um país, cuja língua majoritária oral é o português.

#### *2.4.3.1 Práticas pedagógicas*

Para as crianças ouvintes que pensam e se comunicam por meio da fala, aprender a ler e a escrever na escrita alfabética é relativamente fácil, uma vez que estabelecem relação entre o que falam e escrevem e vice-versa, de forma que é comum no início do processo de alfabetização os professores enfatizarem as propriedades fonéticas da escrita como um sistema de transcrição da fala.

No entanto, na alfabetização de crianças surdas, essa metodologia as coloca em desvantagem em seu processo de aprendizagem da escrita em português, uma vez que, sendo sua língua visual-espacial, não há como perceber o mecanismo da língua oral-auditiva. Assim, elas simplesmente começam a copiar o desenho de letras e palavras, não compreendendo esse processo de aprendizagem.

Deste modo é perceptível que as adversidades que as crianças surdas vêm apresentando em seu desenvolvimento escolar, estão relacionadas às dificuldades que os professores

encontram com seus métodos e estratégias, ensinando muitas vezes o português de maneira fragmentada e mecânica, totalmente desvinculada da realidade das crianças surdas.

Para maior visibilidade, segue abaixo um quadro comparativo de Fernandes (2006) indicando quais são as implicações para um ensino baseado na relação entre oralidade e escrita.

Quadro 10 – Implicações do processo de alfabetização para alunos surdos

<b>Procedimentos adotados na alfabetização</b>	<b>Implicações para a aprendizagem de alunos 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 sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (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 significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006, p. 7-8)

Como se observa, é difícil acreditar que as estratégias normalmente aplicadas no início da alfabetização possam oferecer caminhos para a apropriação da escrita pelas crianças surdas.

Para que esse processo se efetive há que se repensar as metodologias atualmente utilizadas na escola que ignoram as singularidades linguísticas dos surdos e seguem reproduzindo as estratégias baseadas na oralidade e na audição como referenciais para apropriação da leitura e escrita (FERNANDES, 2006, p. 8)

Segundo a autora (op. cit.) a constituição dos sentidos na escrita pelas crianças surdas irá se realizar através de processos simbólicos visuais e não auditivos, sendo que nesse processo de letramento a escrita passará de uma língua de sinais para o português. Ao escolher o letramento como o substantivo para nomear as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, Fernandes (op. cit., p. 8-9) sugere alguns princípios que nortearão os encaminhamentos metodológicos, a seguir:

- O letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);
- O letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;
- Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural.

Conforme exposto pela autora, esses princípios atestam que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a contextos de leitura. Portanto, sem leitura não há escrita significativa e, conseqüentemente, inexistente o letramento.

Em se tratando da leitura propriamente dita, a autora supracitada nos aponta que crianças que falam e escutam sua língua materna utilizam a audição para que a informação visual da escrita chegue ao cérebro pois como conhecem os sons das letras, a rota fonológica os auxilia na recodificação dos sons em sílabas que se unem até formar unidades de significado (palavras) que são reconhecidas ou não pelo cérebro. Uma vez reconhecidas são compreendidas; se não forem reconhecidas, não houve leitura, apenas decodificação. Todavia, à medida que as crianças ouvintes vão se familiarizando com as palavras, não necessitando mais da decifração, o reconhecimento da palavra se processará na sua totalidade. “Quanto mais fluente o leitor, menos a decodificação estará envolvida e menos ele recorrerá à rota fonológica para ler” (FERNANDES, 2006, p. 9).

No caso das crianças surdas, de acordo com a autora, a leitura não se processará por meio das relações letra-som (rota fonológica). As palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica, denominada rota lexical, sendo

“fotografadas” e memorizadas no cérebro, caso correspondam a algum significado. De modo semelhante à leitura das crianças ouvintes, se não houver sentido, não houve leitura (Figura 13).

Figura 13 – Teste da rota lexical



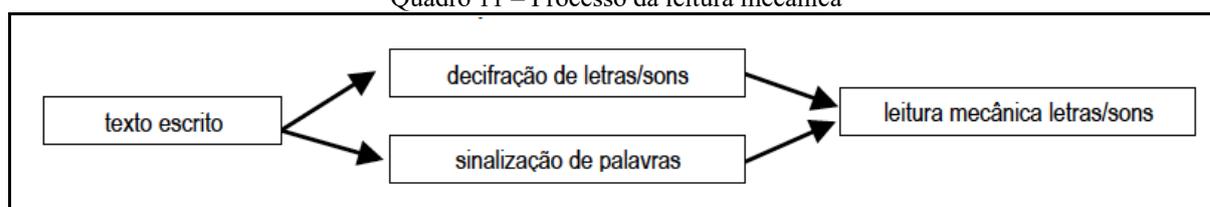
Fonte: Hennemann (2017)

Contudo, a autora ressalta que a leitura não passa somente pelo reconhecimento e compreensão de palavras isoladas, sendo que se processa em contextos linguísticos mais amplos, em que as palavras são combinadas para a formação de enunciados. Portanto, ler não é reconhecer palavras isoladas, mas compreender o real significado na interação com o texto escrito.

Fernandes (op. cit.) posiciona-se de forma oposta à prática tradicional de leitura que a toma como um simples reconhecimento, identificação e atribuição de significados a símbolos gráficos. Para os ouvintes, isso significa ler em voz alta, ou seja, decodificar letras em sons, sendo que para os surdos, isso indica ir sinalizando palavra por palavra no texto, “pulando” elementos gramaticais de coesão.

A identificação de palavras no texto quando não são compreendidas pelos leitores, pode ser definida como leitura mecânica, cujo processo pode ser melhor visualizado no quadro 11, elaborado pela própria autora.

Quadro 11 – Processo da leitura mecânica



Fonte: Fernandes (2006, p. 10)

A autora também nos atenta que uma das maiores dificuldades que se verifica nas estratégias de leitura utilizadas por crianças surdas diz respeito à tentativa de justapor as

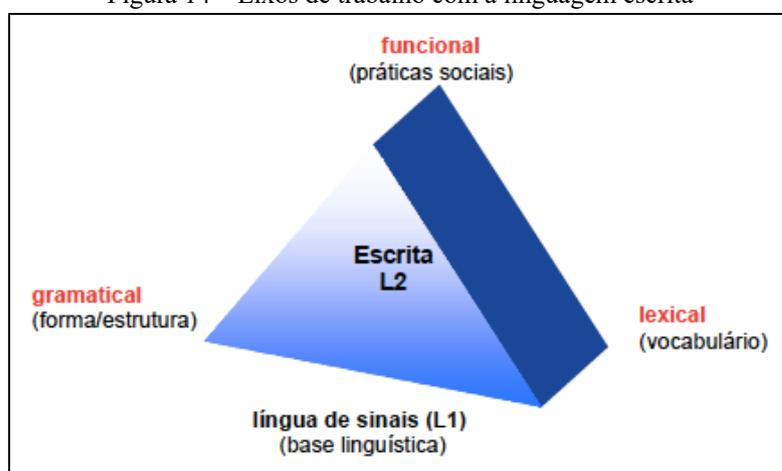
estruturas da Libras e do português na leitura. O primeiro impulso ao se defrontarem com o texto escrito, é ir sinalizando linearmente palavra por palavra (pulando as desconhecidas), sendo uma estratégia inadequada à compreensão dos enunciados. Segundo a autora, esse comportamento está relacionado à prática de leitura bimodal (português sinalizado) que simula a compreensão do texto por meio da sinalização de cada uma das palavras escritas, de modo que esse mecanismo atue em duas dimensões:

(a) nos modelos linguísticos inadequados em L1 que são oferecidos às crianças surdas em sua fase inicial de apropriação da linguagem; e (b) na perpetuação da interlíngua, pelas dificuldades em perceber as diferenças estruturais e funcionais entre a libras e língua portuguesa, já que, via de regra, as duas são aprendidas simultaneamente na escola (FERNANDES, 2006, p. 11).

Neste sentido, a orientação da autora é para que os professores elaborem suas ações pedagógicas no intuito de romper os obstáculos que impossibilitem as crianças surdas de "viajarem" no mundo da leitura e da escrita, refletindo sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura.

Fernandes (op. cit.) também enfatiza a importância de o professor direcionar a atenção das crianças surdas para aspectos de leitura que envolvem o conhecimento lexical, gramatical e social, tanto explícito quanto implícito, na organização textual que podem ser representados de acordo com a figura 14.

Figura 14 – Eixos de trabalho com a linguagem escrita



Fonte: Fernandes (2006, p. 13)

Na sistematização da língua escrita com crianças surdas, todos os eixos são essenciais e devem ser conjuntamente trabalhados, conforme o quadro abaixo relacionado.

Quadro 12 – Sistematização da língua escrita

Aspecto	Características
Funcional	Todo texto presta-se a uma função social (dirige-se a alguém, com uma intenção); seu sentido só pode ser apreendido se articulado à prática social que lhe deu origem, ao veículo no qual ele se apresenta (jornal, revista, outdoor, embalagem de um produto etc.) e às intenções que revela (vender algo, informar sobre, questionar, fazer refletir etc.).
Lexical	As palavras só adquirem significado no contexto em que são veiculadas; as crianças surdas, em sua maioria, desconhecem mesmo o significado literal das palavras, quanto mais seu caráter polissêmico; portanto, há a necessidade de sistematização do vocabulário (léxico) implicado no texto e sua intertextualidade com leituras anteriores.
Gramatical	Aprender uma língua envolve conhecer sua gramática, ou seja, as regras de sua organização, as leis que permitem que seus usuários se entendam entre si; essas regras não são externas ao texto, mas são constituídas internamente. O que está em foco não é a gramática tradicional e suas regras e nomenclaturas, mas as regras que nos permitem construir enunciados compreensíveis na língua, independente de estarem ou não na norma padrão. Cada texto será um instrumento de investigação para a descoberta do funcionamento da língua portuguesa.

Fonte: Fernandes (2006, p. 14)

É importante destacar que, segundo a autora, nenhum desses aspectos será funcional se a língua de sinais não estiver na base desse processo. Sem sua intervenção, as crianças surdas não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, uma vez que precisam saber as diferenças entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. Assim, é de suma importância a atuação do professor como instrutor em Libras na mediação da leitura de um texto, sendo o elemento de ligação entre o conhecimento que as crianças surdas assimilam e o conhecimento apresentado pelo texto.

"Ler envolve compreender, identificar um significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, fazendo parte de determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem" (FERNANDES, 2006, p. 14). Entender esse processo implica em elaborar hipóteses de leitura sobre o texto que nos levam à reflexão e à curiosidade. A autora nos alerta ser intransponível a concretização dessas

proposições para crianças surdas cuja família não têm fluência da língua de sinais e que não têm tempo e paciência para lhes dar explicações convincentes sobre o mundo que se "desenha" em imagens em sua volta.

#### 2.4.3.2 Seleção de textos

As práticas de letramento desenvolvidas nas salas de aula para que as crianças surdas tenham a possibilidade de "decifrar" um mundo repleto de palavras incompreensíveis, são essenciais para que elas tenham a oportunidade de aprofundar-se no sentido das palavras, incorporando-as às suas experiências cotidianas.

Em função da impossibilidade de referenciais auditivos com a língua oral, o primeiro contato sistemático com o português é na escola, sendo que é nesse ambiente que a escrita passará a ter sentido, através da vivência com textos variados, ainda que expressado pelo professor em língua de sinais, serão explorados e as imagens e letras serão diferenciadas, para a compreensão do universo representativo da escrita, pois "a única via de acesso à língua portuguesa para os surdos é a escrita. Para os surdos, aprender a escrita significa aprender língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura" (FERNANDES, 2006, p. 16).

Portanto, o português é para as crianças surdas o que elas podem ver na leitura, seja através da leitura de um bilhete, de um conto infantil ou de um anúncio publicitário, há somente uma língua presente: o português escrito. Porém, essa língua é diversificada em inúmeras variedades sendo que os aspectos que manterão maior unidade nesta diversidade, como a ordem das palavras na frase (sintaxe); outros, como as palavras (léxico), estarão mais sujeitos à variação por serem dependentes dos regionalismos, das abreviações, das gírias, entre outros aspectos. Diante desse argumento, é necessário que o professor esteja consciente de que o conhecimento mais amplo ou mais reduzido do que seja o português para as crianças surdas, dependerá da importância da seleção dos textos que ele aplicará na sala de aula.

É o texto social que delimita a temática e não a escolha da temática que define o texto. Se há um texto circulando socialmente é porque seu conteúdo está vinculado à vivência do aluno; sua intenção comunicativa delimitará uma temática de interesse para discussão. Nosso único trabalho é saber se ele é adequado aos interesses da faixa etária de nossos alunos. Folhetos publicitários, *outdoors*, cartazes, jornais, gibis e revistas, são veículos portadores de textos significativos pela relação que têm com o cotidiano do aluno, permitindo-lhes fazer associações com seu conhecimento prévio. Esta é a fonte que devemos buscar (FERNANDES, 2006, p. 17).

Em se tratando do conhecimento prévio, a autora aponta que esse é o aspecto que irá facilitar ou dificultar a mediação do professor na exploração do texto. Com relação ao conteúdo do texto, quanto menores as pistas, maiores serão as dificuldades da leitura. Conforme Kleiman (1999 apud Fernandes, 2006, p. 17), o leitor “não chega a perceber o bosque (o texto) por causa das árvores (as palavras)”, ou seja, o leitor demora tanto em decifrar um termo desconhecido que, ao decifrá-lo, pode ter esquecido o que acabara de ler.

De acordo com Fernandes (op. cit.) essa proposição traz, ao menos, duas implicações metodológicas importantes:

1. Se o texto exibir somente informações escritas, ele será apresentado, por exemplo, como na figura 15, de difícil compreensão para quem não tem o domínio do idioma chinês.

Figura 15 – Escrita em chinês



Fonte: Tyfy<sup>40</sup>

Deste modo, a autora incita que, principalmente na fase inicial de sistematização da escrita, os materiais sejam enriquecidos com imagens e ilustrações com forte apelo visual, possibilitando às crianças surdas uma prévia compreensão do tema proposto. Consequentemente, a contextualização visual do texto irá contribuir na construção de hipóteses

<sup>40</sup> Disponível em <<https://bit.ly/3wPB3vW>> Acesso em 10 abr. 2021.

sobre os sentidos da escrita, sendo que a leitura das imagens e a sua relação com experiências adquiridas, irá estimular o interesse pelas mensagens das quais o texto é portador.

2. O português usado informalmente, não se encontra sistematizada em livros didáticos que têm a preocupação de levar o aluno, preferencialmente ouvinte, a dominar a norma padrão do português.

Com relação a essa implicação metodológica, na versão da autora, mesmo que grande parte da população brasileira use na comunicação oral a forma “a gente” como pronome sujeito em seus enunciados no cotidiano, os livros didáticos apresentarão como pronomes pessoais do português: eu, tu, ele, nós, vós, eles. Ainda que a expressão, por exemplo, “a gente trabalha pra sobreviver”, seja amplamente utilizada, ela não será aceita como um registro possível na norma padrão e não terá lugar no livro didático. Caso ele seja o material usado como fonte de consulta para as aulas, as crianças surdas jamais irão conhecer a língua como, de fato, ela é no dia a dia. Corroborando com Fernandes (2006), autores do ECL anteriormente citados como Almeida Filho (2005), Brown (2000), Richards e Rogers (2001) e Littlewood (1981 apud SOUSA, 2008) consideram fundamental fornecer ao aluno ferramentas como por exemplo, textos autênticos, para que possa desenvolver suas habilidades linguísticas não só na sala de aula, mas também em suas práticas sociais.

#### *2.4.3.3 Roteiro de leitura*

Segundo Fernandes (2006), para um roteiro de leitura ser, de fato, um roteiro, é primordial um minucioso levantamento de informações sobre o texto selecionado, a fim de se evitar improvisos ou surpresas no desenvolvimento das atividades.

Sendo uma significativa atividade de planejamento, a organização do roteiro de leitura contribui para a sistematização das ações do professor em sala de aula em dois sentidos, conforme Fernandes (2006, p. 19):

- a) possibilita que o professor antecipe a pesquisa linguística da Libras, para explorar com maior clareza o texto selecionado, evitando improvisações desnecessárias que quase sempre levam ao português sinalizado; b) permite pontuar quais conteúdos serão sistematizados naquele texto, envolvendo aspectos funcionais, lexicais e gramaticais da língua portuguesa.

Objetivando esclarecer melhor esse processo, a autora faz importantes considerações sobre as etapas envolvidas em cada momento do trabalho, a seguir:

- a) Contextualização visual do texto;
- b) Exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais;
- c) Identificação de elementos textuais e paratextuais.

Cada uma dessas etapas será descrita com mais detalhes, a seguir.

#### Contextualização visual do texto

É notório que os surdos falam com as mãos e ouvem com os olhos. Diante desta premissa, evidencia-se que é principalmente pelas experiências visuais que os surdos constroem conhecimento e, sendo este canal sensorial a porta de entrada para o desenvolvimento cognitivo, ele precisa ser explorado em todas as suas possibilidades.

Assim sendo, a autora sugere que principalmente na fase inicial em segunda língua para crianças surdas, as atividades de leitura devem ser contextualizadas em referências visuais que lhes favoreçam na compreensão prévia do tema abordado, de forma a mobilizar esse conhecimento no processo de leitura propriamente dita. O processo de reflexão e de conclusões sobre a leitura da palavra será direcionado através da leitura de imagens, sendo necessário que as crianças surdas, em primeiro momento, visualizem o texto como um conjunto composto de linguagem verbal e não-verbal, realizando associações entre as duas linguagens para a estruturação de seus sentidos.

A proposta é “garimpar” textos interessantes, ricos em imagens que ofereçam apelos visuais sedutores para o aluno, independente do meio de materialização: fotografias, desenhos, caricaturas, cartazes, *outdoors*, folhetos, informativos, revistas, jornais, gibis, artes plásticas e cênicas, vídeos com trechos de programas de TV (novelas, humorísticos, propagandas...), filmes (legendados, preferencialmente), *games* eletrônicos, *softwares*, entre outros. Como há gêneros em que as imagens são quase que obrigatórias, como a publicidade, o único cuidado é diversificar as fontes para ampliar o repertório cultural do aluno (FERNANDES, 2006, p. 20).

Considerando o quanto é desinteressante iniciar a leitura com textos sem apelos visuais, tornando o processo da leitura cansativo e desestimulante pela falta de pistas para a

decifração, a leitura de imagens possibilitará aguçar o interesse e a motivação pelas mensagens que o texto apresenta.

Para que a hipótese inicial de leitura se concretize pela associação entre as pistas imagéticas e textuais, a autora orienta que o professor faça questionamentos sobre as imagens e palavras conhecidas pelas crianças surdas, incentivando-as à reflexão, pois é comum fazerem interpretações duvidosas, levadas pela junção de imagens com seus conhecimentos pessoais, ou até mesmo pelo reconhecimento de palavras isoladas. Todavia, o mais importante nesse momento é que elas façam o "treinamento" da leitura, pois isso lhes conduzirá na compreensão dos textos e na elaboração de hipótese, aproximando-as dos elementos da escrita. Em seu planejamento, a autora aconselha o professor a destacar as pistas visuais que serão usadas na leitura da palavra, uma vez ser inoperante a apresentação de ilustrações coloridas sem que haja a compreensão da escrita, como profetizam os autores Kress e Van Leeuwen (1996).

Torna-se também necessário refletir sobre as perguntas que poderiam direcionar as primeiras interações com o texto, visto que as crianças surdas desconhecem, muitas vezes, seu significado e acabam levantando hipóteses absurdas, baseadas em seu conhecimento prévio ou nas pistas visuais que elas consideram importantes. Segundo a autora, essa é uma etapa importante do planejamento, pois cada pergunta efetuada possibilitará a atenção e/ou reflexão das crianças surdas para as questões previamente elaboradas. Esse procedimento motivacional, evita que elas se sintam abandonadas e sinalizem as palavras sem compreender seu significado.

Contudo, Santaella (2012) esclarece que através dos recursos visuais, a leitura visual é compreendida mais facilmente e com eficiência pelas crianças surdas, enfatizando que ao "lermos" uma imagem, devemos desenvolver a capacidade de fragmentá-la, decodificá-la e também de interpretá-la, da mesma forma como os ouvintes efetuam uma leitura em voz alta, na decifração de um significado e na tradução, processo este que a autora se refere como uma atividade didática da alfabetização ou do letramento visual.

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, [...]. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Desta forma, a autora salienta que ler uma imagem é dar o tempo necessário para conectarmos conosco mesmo, ou seja, ao definirmos ou produzirmos materiais educativos, aplicados em práticas pedagógicas de letramento, é necessário ampliar a disposição de tempo e de espaço para codificar e decodificar mensagens visuais. Esse processo decorre da experiência dos sujeitos e com os sujeitos em campo, incorporando as interpretações de mundo para seleção, leitura e significação dessas imagens. A apropriação do conteúdo em relação ao meio cultural e social também interfere nos aspectos relacionados à comunicação e ao processo de ensino-aprendizagem.

Como podemos constatar, a imagem é indispensável na educação das crianças surdas, visto ser a língua de sinais visual-espacial e sua cultura ser expressa totalmente de modo visual. De acordo com Taveira e Rosado (2017), uma forma de alertar os educadores quanto à importância da imagem na escola é utilizar recursos digitais para enriquecer visualmente as práticas pedagógicas. Segue abaixo a relação das principais características desses recursos.

Quadro 13 – Características dos recursos digitais visuais para práticas pedagógicas

Recursos	Características
Videoaula, videoenciclopédico	Vídeo informativo, educativo, didático, que também se aproxima de uma enciclopédia, mas não corresponde a documentário, pois tem uma função mais generalista e conceitual. É um vídeo didático porque cumpre a função pedagógica de transmitir ensinamentos, uma videoaula. Há uma dominância do textual por meio das línguas L1 (língua de sinais) e L2 (majoritária escrita). [...] Estes recursos de videoaula, videoenciclopédico, são importantes para deflagrar a discussão de um assunto em aula e para que os alunos estudem em casa. Os vídeos servem de planejamento da aula no que se refere ao estudo dos conceitos que serão abordados. Durante a dinâmica da aula, eles ficam próximos ao uso de um livro-texto, constituindo também um videotexto.
Vídeo de divulgação, vídeo de reportagem	Vídeo de divulgação é aquele que focaliza o relato de experiência bem-sucedida, com características didáticas ao mostrar o trabalho narrativo realizado com os alunos surdos. Duas proposições em um só vídeo: preencher o papel de replicar a “didática” empregada e desenvolver nos alunos o gosto de documentar e rever as narrativas criadas. É um vídeo mais leve que o anterior (videoaula, videoenciclopédico). A característica principal é a imagem e o texto (L1 e L2) com a mesma importância. É a potencialidade de imagem

---

e Libras, imagem e palavra conjugadas, mostra o potencial de expressão de linguagens e línguas. Ambos os atributos e as linguagens (visual e verbal) e as línguas (L1 e L2) são importantes, tanto em termos da temática quanto em termos de didática, para mostrar a complementaridade na narrativa entre texto (em L1 e L2) e imagem (desenhos do livro sem texto). Mostra também o vínculo entre texto (em L1 e L2) e imagens, conjugado ao uso de classificadores pelos surdos, transmitindo, de certa forma, a mesma mensagem ideativa.

---

Vídeo narrativo, vídeo de divulgação

Constituem-se de narrativas de histórias que cumpriram, no mínimo, três fins: 1. aprimorar o uso da língua de sinais; 2. estimular traduções, adaptações e criações de literatura em língua de sinais; e 3. divulgar a língua e os temas próprios à comunidade surda. Os alunos surdos exploram as imagens ricamente expressivas e captam o desenho, revelando a capacidade de congelar a expressão facial e corporal dos personagens, de modo a refazê-la com precisão. [...] Depois o texto passa a ser interpretado em Libras com os aspectos narrativos condizentes à interpretação dada por cada personagem e suas características, já como forma de interpretação dos próprios alunos. Dessa forma, é produzido um vídeo narrativo mais uma vez como meio de aprimorar e divulgar a língua e também como meio de compreensão de histórias em L1.

---

Fonte: Taveira e Rosado (2017, p. 36-42)

O recurso digital do videotexto foi utilizado em uma das atividades desenvolvidas na presente pesquisa. Deste modo, um conjunto de aspectos foram mapeados para compreensão do que significa a didática surda.

#### Exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais

Fernandes (2006) também nos atenta que nesta etapa é importante incentivar as crianças surdas a lerem sem se preocupar com a "decodificação" das palavras. Através da mediação do professor com perguntas sobre as relações do conteúdo do texto, é primordial analisar todas as informações que fazem parte da vivência das crianças surdas sobre o tema proposto.

A intertextualidade, segundo a autora, engloba associações de ideias com textos já lidos a respeito do tema. Neste caso poderão ser revisados trabalhos anteriores, dar continuidade

a ideias que poderão ser reaproveitadas, fazer comparações em relação à forma de apresentação e imagens, levantar curiosidades sobre o autor como idade, origem, época em que o escreveu e outras informações.

Visto que nesse momento as crianças surdas poderão ser conduzidas pela leitura de palavras isoladas, que provavelmente não tenham relação de sentido com o texto, a autora nos alerta ser essencial que o professor fique atento para que seu planejamento não tenha sido em vão, uma vez que na elaboração do planejamento, o foco são os aspectos relacionados ao conhecimento prévio e nem sempre o das crianças surdas. Nesse momento, é relevante "ter 'jogo-de-cintura' para contemplar os interesses que o grupo manifestou naquele momento, ou reconduzir nossa ação se não temos as respostas necessárias à continuidade do planejamento proposto" (FERNANDES, 2006 p. 22).

Na apresentação do texto, muitas respostas serão dadas pelas crianças surdas, algumas pertinentes, outras nem tanto. Se, por acaso, estabelecerem hipóteses de leitura inadequadas, a autora atenta para que o professor, com sua mediação, direcione para as questões, de fato, pertinentes. Entretanto, se as respostas dos alunos estiverem adequadas ao texto, o professor poderá registrar ideias no quadro, em forma de esquema.

#### Identificação de elementos textuais e paratextuais

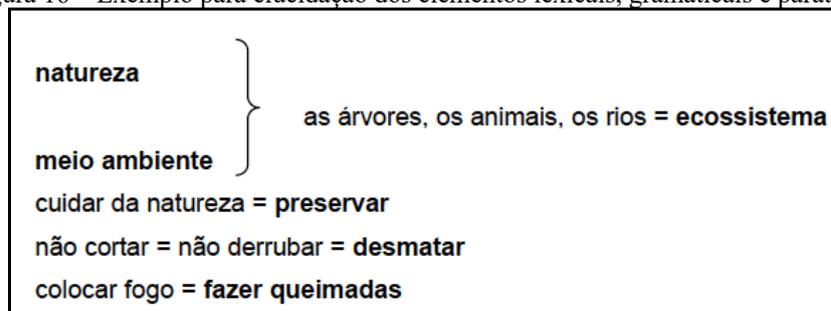
Segundo Fernandes (2006), os elementos textuais e paratextuais são os mais importantes na leitura, pois fornecerão os suportes necessários para a real compreensão do texto. É o momento do aperfeiçoamento das informações visuais que se apresentam sob a forma de hipóteses e adivinhações sobre o conteúdo do texto. São três os aspectos a serem observados: os elementos lexicais, gramaticais e paratextuais.

Devido à limitação de vocabulários na segunda língua, as crianças surdas têm muitas dificuldades em estabelecer relações textuais mais complexas, sendo que muitas vezes o conteúdo apresentado em língua de sinais nas discussões é altamente produtivo, mas elas desconhecem as palavras e expressões em português para defini-las. Desta forma, a autora sugere que quando elas sinalizam sobre o tema proposto, as ideias devem ser registradas no quadro com as palavras semelhantes em português, discutindo seus sentidos. "Funciona como um jogo de tradução em que os professores registram no roteiro de leitura palavras e expressões

que tenham sido insinuadas pelos alunos e que eles necessitam conhecer a grafia para fazer a leitura posteriormente" (FERNANDES, 2006, p. 22).

Conforme figura 16, a autora descreve, através de um exemplo, a elucidação dos aspectos que devem ser observados na leitura de um texto. Neste texto sobre o meio ambiente, os alunos sinalizaram que as pessoas precisavam cuidar da natureza, não cortar árvores e colocar fogo nas florestas.

Figura 16 – Exemplo para elucidação dos elementos lexicais, gramaticais e paratextuais



Fonte: Fernandes (2006, p. 23)

De acordo com a autora, as palavras e expressões destacadas em negrito são as únicas que constam no texto original e que, previamente, já se presumia que as crianças surdas desconheciam a “forma”, embora soubessem sobre o conteúdo ou realidade a que se referiam. Por isso o roteiro é apropriado, visto oferecer uma espécie de antecipação do léxico (vocabulário) do texto, sem atuar como uma repetição de suas estruturas. Uma vez reconhecidas as palavras e expressões que permitirão a aproximação com os sentidos impressos no texto, inicia-se o direcionamento das crianças surdas para outros aspectos que organizam e potencializam sua leitura.

Deste modo, a autora nos orienta que é importante verificar quais aspectos gramaticais poderão ser sistematizados por apresentarem dificuldades na compreensão do texto. Para escolher um aspecto gramatical relevante para o trabalho, o professor deve levar em consideração que, "gramatical" não se refere à gramática tradicional (nomear, classificar, descrever termos da oração, classes de palavras, conjugação verbal etc.), mas ao conjunto de conhecimentos que são comuns no processo de aquisição da linguagem pelos ouvintes e que são desconhecidos pelas crianças surdas. É o caso da ordem das palavras na oração (sujeito-verbo-objeto); palavras que indicam gênero (masculino e feminino); palavras ou morfemas (-s) que indicam número (plural); relações entre palavras que estabelecem a concordância nominal (subjetivo-adjetivo/ artigo substantivo/, pronome/ adjetivo), concordância verbal

(pessoa/verbo, tempo/verbo, modo/verbo), coesão (artigos, preposições, conjunções, pronomes), entre outros.

Assim sendo, Fernandes (op. cit.) aponta que é fundamental destacar elementos paratextuais pela função que exercem ao inserir o texto a ser trabalhado em determinada tipologia (narração, descrição, dissertação), gênero (poético, publicitário, informativo, científico) e nível de formalidade (as marcas da oralidade, repetições, reduções de palavras, gírias, dialetos). A autora também recomenda que outros elementos paratextuais sejam explorados, cujo reconhecimento potencializará a leitura, como os sinais de pontuação (travessão, exclamação, interrogação); a organização em verso ou prosa; o uso de maiúsculas/minúsculas como recurso estilístico; as caixas de texto, os destaques, as notas de rodapé, os asteriscos, a cor e o formato das letras, entre outros.

Além das orientações acima mencionadas, Fernandes (op. cit.) sustenta que quanto maior for o nível de conhecimento de Libras do professor para estimular o interesse e a curiosidade dos alunos, fazendo associações e elaborando hipóteses de leitura, melhor será o nível de compreensão e interpretação sobre o tema proposto.

Em síntese, através deste arcabouço teórico intencionamos analisar, com profundidade, as atividades desenvolvidas com as crianças surdas utilizando o SignWriting como suporte na apropriação do português escrito como L2, conforme detalhado no capítulo 4 deste trabalho.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos informações a respeito dos procedimentos metodológicos aplicados na presente pesquisa, sendo que ele está organizado em seis seções: natureza da pesquisa, contexto da pesquisa, participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, procedimentos da pesquisa e análise das atividades.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizada uma pesquisa-ação, com o propósito de analisar a prática social e educacional em uma escola bilíngue de surdos. Esse tipo de pesquisa, segundo Leffa (2006, p. 123), "permite que a investigação tenha um objetivo social definido dentro de suas premissas e de seu próprio arcabouço metodológico". Desta forma, esse conceito corresponde com o objetivo da presente pesquisa que visa investigar as situações de uma determinada atividade proposta em uma sala de aula para, a partir dos dados coletados, serem analisados de modo que seus resultados possam contribuir para futuras transformações sociais. De acordo com Thiollent, a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos (THIOLLENT, 2000, p. 16).

Conforme Matos e Vieira (2002), os pesquisadores e as pessoas investigadas precisam interagir, discutir e fazer avaliações constantes para o redirecionamento de seus planos, pois somente desta maneira será possível, não só verificar, mas analisar as transformações dos objetivos propostos. Segundo Thiollent (2000), é fundamental que a ação, os agentes, os objetivos e os obstáculos sejam definidos de forma clara e concisa. Assim, o autor descreve a pesquisa-ação como sendo uma estratégia metodológica da pesquisa social em que

a) O objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; b) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; c) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação. (THIOLLENT, 2000, p. 16).

Para que seja possível a transformação do cenário investigado, Thiollent (2000) recomenda desenvolver a seguinte organização da pesquisa:

- a) Análise e delimitação da situação inicial;
- b) Delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade;
- c) Identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b);
- d) Execução e avaliação das ações.

Conforme Thiollent (op. cit.), no planejamento dos passos para execução de uma pesquisa-ação é preciso considerar a flexibilidade, uma vez que imprevistos podem ocorrer entre planejamentos, execuções e avaliações das atividades. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizadas as seguintes etapas:

1. Identificação dos problemas relacionados ao contexto linguístico dos surdos;
2. Planejamento de aulas para realização do plano de ação e execução das atividades;
3. Observação e reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula;
4. Análise de dados observados.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá (ANPACIN) em Maringá (PR). Fundada em 1981, a escola passou por duas abordagens pedagógicas, ou seja, era oralista até meados de 1996 e, posteriormente, adotou o bilinguismo que considera a Libras como língua de instrução dos alunos surdos, respeitando e aceitando sua cultura surda. Diante dessa abordagem, seu corpo docente passou por várias formações pedagógicas e, até o presente momento, todos os profissionais envolvidos na dinâmica escolar são bilíngues.

Com suporte em língua de sinais, a escola oferece um trabalho sistematizado de ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita que é utilizada na elaboração de textos coletivos a respeito de temas aprendidos em sala de aula, além dos materiais didáticos para leitura também em língua portuguesa. Enfim, a escrita é um conteúdo utilizado nas atividades escolares desde o nível de ensino da educação infantil, prosseguindo nos anos do ensino fundamental e médio (BÓZOLI, 2015, p. 59).

A escola oferece programas socioeducativos e pedagógicos no contraturno como teatro e dança, português escrito como segunda língua, estimulação precoce e curso de Libras para familiares e comunidade.

### Metodologia da pesquisa na ANPACIN

A proposta da presente pesquisa foi apresentada à coordenação pedagógica da escola que considerou pertinente o conteúdo e aprovou as práticas que iríamos realizar. O fato de a escola estar localizada dentro de uma universidade<sup>41</sup> que também está envolvida com os estudos na área da educação de surdos, contribuiu para essa decisão. Outro fator determinante foi a estreita relação com a escola, pelo fato de termos concluído todas as etapas da Educação Básica nessa mesma instituição, além de ter sido professora e pesquisadora durante o curso de mestrado.

Deste modo, as atividades de leitura e escrita aconteceram entre junho de 2018 e novembro de 2019, em diferentes dias da semana (período vespertino), no total de 25 encontros com duração de 2 horas e 30 minutos cada. Neste período houve intervalos ou espaçamentos entre os encontros por conta das demandas da escola e dos feriados.

A princípio, a intenção era de que a pesquisa-ação fosse realizada com os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, porém, a coordenação pedagógica nos informou que não havia alunos matriculados para o 2º ano e que os alunos do 1º ano se encontravam na fase inicial de aquisição de Libras, assim sugeriram que trabalhássemos com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Na ocasião da pesquisa, os alunos do 3º ano estavam sem professor<sup>42</sup>, desta forma, eles estavam realizando as atividades de português escrito como segunda língua no contraturno, juntamente com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Por motivos particulares, os alunos do 4º ano não estavam frequentando as aulas no contraturno. Em conformidade com a nossa orientadora, concordamos em trabalhar com o agrupamento dos alunos do 3º e 5º ano na presente pesquisa.

Segundo Thiollent (2000, p. 14), "[...] há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e dinâmica interna do grupo de pesquisadores

---

<sup>41</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM).

<sup>42</sup> A última professora acabara de se aposentar.

no seu relacionamento com a situação investigada". De acordo com o autor, como podem ocorrer modificações e adaptações no decorrer da pesquisa, este processo também ocorreu no planejamento da nossa pesquisa

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seleção dos participantes priorizou alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em processo de letramento e que tivessem o acesso à língua de sinais, essa característica foi essencial para que, durante as aulas propostas, fosse possível direcionar as atividades com maior efetividade. Os participantes selecionados foram os alunos surdos, sinalizantes de Libras, que estavam matriculados na referida escola nos anos de 2018 e 2019.

Conforme mencionado anteriormente, iniciamos os estudos com duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a turma do 3º ano tinha três alunos e o 5º ano tinha quatro alunos, no total trabalhamos com sete alunos. Dentre eles, seis são do sexo feminino, filhas de pais ouvintes e as únicas surdas da família. O sétimo participante é do sexo masculino e filho de pais surdos. Todos tinham entre 8 e 12 anos de idade, segue abaixo, os dados dos participantes desta pesquisa para melhor visualização.

Quadro 14 – Participantes da pesquisa

<b>Código do participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ano escolar</b>	<b>Idade de aquisição da Libras</b>	<b>Idade em 2018</b>	<b>Pais</b>
K1	M	3º	0	8	Surdos
K2	F	3º	5	8	Ouvintes
K3	F	3º	10	12	Ouvintes
K4	F	5º	4	11	Ouvintes
K5	F	5º	6	11	Ouvintes
K6	F	5º	7	12	Ouvintes
K7	F	5º	5	12	Ouvintes

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com as normas do CEPESH-UFSC<sup>43</sup>, solicitamos a autorização dos pais e/ou responsáveis para trabalharmos com os participantes e garantirmos que a identidade deles seria preservada. Desta forma, utilizamos códigos fictícios (K1 a K7), conforme exposto no quadro 14, para citarmos a identidade no decorrer da pesquisa.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

#### a) Diário de campo

O diário de campo é um instrumento de coleta de dados do trabalho em campo, no qual o pesquisador registra todas as informações que permeiam o processo de investigação, sejam elas reflexivas e descritivas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1987). Após cada aula, foram feitas anotações em um diário de campo sobre as ocorrências em sala de aula, a participação dos participantes, as escritas no quadro e nos cadernos e todas as situações observadas no decorrer das aulas. O diário de campo utilizado nesta pesquisa foi o *Day One*, um aplicativo versátil para a anotação de registros de vida ou de qualquer situação, como um diário digital, com a possibilidade de acrescentar fotos, vídeos e links.

Em todas as aulas foram feitas anotações sobre aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa como, por exemplo, as estratégias utilizadas em sala de aula pelos participantes no momento das atividades de leitura e escrita. Essas informações foram, quando oportuno, adicionadas nas análises das produções textuais. Segundo Khaoule e Carvalho (2013), a escrita contida nos diários, além de registrar fatos para posteriores consultas, possibilita aos investigadores registrar/traduzir sensações e situações diversas, detalhes que podem passar despercebidos para quem não utiliza esse instrumento como ferramenta de trabalho no processo de coleta de dados de uma investigação.

#### b) Filmagens

---

<sup>43</sup> CEPESH-UFSC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Universidade Federal de Santa Catarina.

Em razão dos participantes serem sinalizantes de Libras, cuja língua é de modalidade visual-espacial, as aulas foram filmadas por uma câmera de ação<sup>44</sup> com o uso de tripé. Essa câmera possui uma lente com ângulo de visão de 170 graus, que permite capturar imagens imersivas, com a possibilidade de ver a interação entre os participantes, a professora regente e a pesquisadora em todo ambiente da sala. Os vídeos das filmagens passaram por transcrição para o formato textual em português. Conforme Payne e Payne (2004), a transcrição requer tempo e paciência e, em geral, necessita de três a cinco vezes o tempo de duração da gravação original. Ressalta-se que, embora existam softwares que possam auxiliar no processo de transcrição, optamos por executar este trabalho de forma manual, ou seja, à medida em que o vídeo era reproduzido, a digitação da transcrição era realizada.

#### c) Materiais didáticos de leitura e escrita

Os textos, placas, cartazes e fichas foram os materiais elaborados para leitura e escrita. Nas horas-atividades<sup>45</sup> da professora regente, estávamos presentes para discutir as estratégias das atividades das aulas subsequentes. A professora regente elaborou as atividades em português escrito sendo que as de SignWriting ficaram sob a nossa responsabilidade. Para a aplicação do SignWriting, utilizamos o software SignPuddle para consultar os sinais referentes às atividades propostas, e quando não os encontrava, produzíamos sinais no referido software. Em algumas atividades, os participantes utilizaram os seus cadernos para o registro do contexto da leitura que foram, posteriormente, digitalizados através de um escaneador portátil.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os procedimentos desta pesquisa conduziram-se na seguinte ordem:

1. Estudo do referencial teórico;
2. Visita à escola bilíngue de surdos;
3. Reunião com a coordenação pedagógica da escola;

---

<sup>44</sup> Câmera de ação EKEN H9.

<sup>45</sup> A hora-atividade é um período já pronunciado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que garante ao professor tempo dentro da sua jornada de trabalho para a realização de atividades extraclasse, tais como: planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização.

4. Seleção de grupos/participantes;
5. Entrega dos documentos para autorização dos pais ou responsáveis na participação dos participantes;
6. Produção e nomeação dos espaços da escola em SignWriting;
7. Reunião com a professora regente para o planejamento das aulas;
8. Produção de materiais para leitura;
9. Coleta de dados;
10. Planejamento e realização das aulas subsequentes;
11. Transcrição e anotação de dados;
12. Análise dos dados;
13. Estabelecimento de uma relação entre a análise das atividades e o referencial teórico;
14. Divulgação dos resultados da pesquisa.

### 3.6 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

A análise das atividades foi feita após cada aula através das verificações dos registros no diário de campo, materiais didáticos de leitura, escrita e filmagens. A transcrição das aulas filmadas foi de suma importância para que pudéssemos examinar com mais profundidade situações que não foram observadas *in loco* e nem registradas no diário de campo, permitindo avaliar o desempenho dos participantes em relação às estratégias abordadas e direcioná-las, quando necessário, às atividades subsequentes.

As atividades foram analisadas de forma qualitativa, uma vez que o propósito dessa pesquisa foi analisar a contribuição do SignWriting na aprendizagem de L2. O grau de interação coletiva (participantes, professora regente e pesquisadora) também foi observado, assim como o envolvimento destes com as atividades desenvolvidas em sala de aula. O processo de auto-avaliação que é natural em uma pesquisa-ação, se deu ao longo da pesquisa. A cada atividade realizada, tivemos a oportunidade de refletir sobre a nossa conduta, de modo a alcançar resultados satisfatórios até a finalização deste estudo.

## 4 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Neste capítulo, discutiremos os procedimentos e as análises em relação às atividades de leitura e escrita. Está dividido em seis categorias:

1. Nomeação de espaços escolares;
2. Atividades de português sem o uso do SignWriting;
3. Atividades de português com o uso do SignWriting;
4. Atividades em SignWriting com o uso do português;
5. SignWriting no computador;
6. Resultados da análise das atividades.

### 4.1 NOMEAÇÃO DE ESPAÇOS ESCOLARES

Antes de darmos início às atividades em sala de aula, foi discutido em reuniões com a coordenação pedagógica a proposta desta pesquisa e a metodologia a ser adotada. Uma das sugestões apresentadas à coordenação foi a nomeação de espaços em SignWriting nas portas da escola para que todos os alunos, professores e funcionários se familiarizassem com a escrita de sinais. A seguir, apresentaremos os procedimentos e a análise desta atividade.

#### Procedimentos e análise

A nomeação de espaços teve como propósito ambientar as pessoas envolvidas no contexto escolar sobre a existência de uma escrita de sinais, dito SignWriting. Essa nomeação foi uma estratégia para que os leitores, ouvintes e surdos, entendessem que a Libras possui uma escrita e que seria interessante não somente trabalhar na sala de aula, mas também envolver tais práticas sociais nos corredores e outros ambientes da escola.

Essa ideia se baseia nas placas informativas descritas por Taveira e Rosado (2017) que dão destaque para a Libras e mantém o português escrito em segundo plano, como um meio de divulgar a língua de sinais para que os ouvintes também possam compreendê-la. Devido às variações linguísticas em diferentes localidades brasileiras, os sinais das placas foram definidos

juntamente com alguns professores da escola, a fim de registrar o vocabulário em SignWriting. Na sequência, transcrevemos os sinais no SignPuddle para colocarmos nas portas.

Ao elaborarmos as placas informativas, foi levado em consideração alguns critérios na composição do material, como fundo branco e molduras de papéis e cores diferentes para destacar e complementar visualmente o SignWriting. Utilizamos molduras na cor azul claro para sinalizar os ambientes, como as salas de aula (Figuras 17 e 18) e banheiros (Figura 19). Para sinalizar as disciplinas e as salas correspondentes ao período letivo (4º ano – Período matutino e 5º ano – Período vespertino), utilizamos molduras na cor verde, conforme é possível visualizar nas figuras 17 e 18.

As molduras foram identificadas com cores diferentes pelo fato de as salas de aula, nesta escola, serem distribuídas de acordo com cada disciplina, ou seja, a partir do 6º ano até o Ensino Médio, ao invés dos professores trocarem de salas, os alunos é que devem se deslocar até as respectivas salas conforme o cronograma das disciplinas.

Figura 17 – Placas informativas na porta de Geografia



Fonte: Da autora (2021)

Figura 18 – Placas informativas na porta de 4º e 5º ano



Fonte: Da autora (2021)

Figura 19 – Placa informativa na porta do banheiro masculino



Fonte: Da autora (2021)

Para facilitar a leitura dos alunos que estão em processo de alfabetização, utilizamos letras maiúsculas nas placas em português e os sinais em SignWriting foram impressos nas cores azul, vermelho, verde e rosa, conforme cores padrão do SignPuddle. A apresentação das cores foi usada para diferenciar os parâmetros de um determinado sinal, de modo a facilitar a leitura, por exemplo, os grafemas das configurações de mão foram representados na cor azul, os de movimentos na cor vermelha, os de pontos de articulação (como face) na cor verde e os de tempos de movimentos (simultâneo e alternado) na cor rosa.

As placas em SignWriting foram colocadas acima das placas em português escrito, com o propósito de enfatizar a L1, visto os sinais escritos terem maior visibilidade, e as palavras em português, logo abaixo em segundo plano, por ser a L2. As placas informativas, identificando os espaços e as disciplinas em SignWriting com tradução em português escrito, são um recurso para alicerçar a abordagem bilíngue, uma vez que para a escola é relevante dar visibilidade às duas línguas, Libras e português escrito.

A criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas através da língua de sinais para organização do pensamento, naturalmente passa a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo. Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. "Experiência" com o sistema de escrita significa ler essa escrita. Leitura é uma das chaves do processo de alfabetização. Ler sinais é fundamental para que o processo se constitua. Obviamente que esse processo de leitura deve fazer parte de objetivos pedagógicos claros no desenvolvimento das atividades (QUADROS, 2000, p. 58).

Deste modo, para facilitar a alfabetização da criança surda, ela utiliza do sistema de escrita e passa a construir situações, possibilitando a aprendizagem da leitura da escrita. No caso em questão, as placas informativas funcionam como um recurso para proporcionar a leitura dos sinais escritos em SignWriting e permitem que os alunos usufruam deste sistema que representa a sua língua natural e conseqüentemente, contribui para auxiliar no processo de alfabetização.

Karnopp (2008) ressalta que o SignWriting é uma forma potencial de registro da literatura surda, possibilitando que os textos sejam impressos e divulgados em diferentes tempos e espaços. Deste modo, consideramos que a nomeação dos espaços da escola pode ser considerada como uma das representações da cultura surda.

## 4.2 ATIVIDADES DE PORTUGUÊS SEM O USO DO SIGNWRITING

De acordo com o cronograma definido juntamente com a coordenação da escola, a pesquisa foi realizada no período vespertino na atividade contraturno, português escrito como segunda língua. A professora regente pela disciplina recebeu as instruções acerca da pesquisa a ser realizada, consentindo com a metodologia a ser aplicada na sala de aula.

No primeiro dia da nossa atividade, a coordenação nos apresentou às crianças surdas, informando sobre a nossa pesquisa em sala de aula. Elas ficaram entusiasmadas, principalmente pelo fato de também sermos surdas, visto que a professora regente, apesar de ser fluente em Libras, é ouvinte. Conforme Rodrigues e Quadros, (2015, p. 85) “O encontro surdo-surdo é um elemento aglutinador e central, pois é no encontro que os surdos potencializam seu contato, tanto para fins pedagógicos como para fins políticos e de lazer”. Desta forma, fomos muito bem recebidas e aceitas por elas.

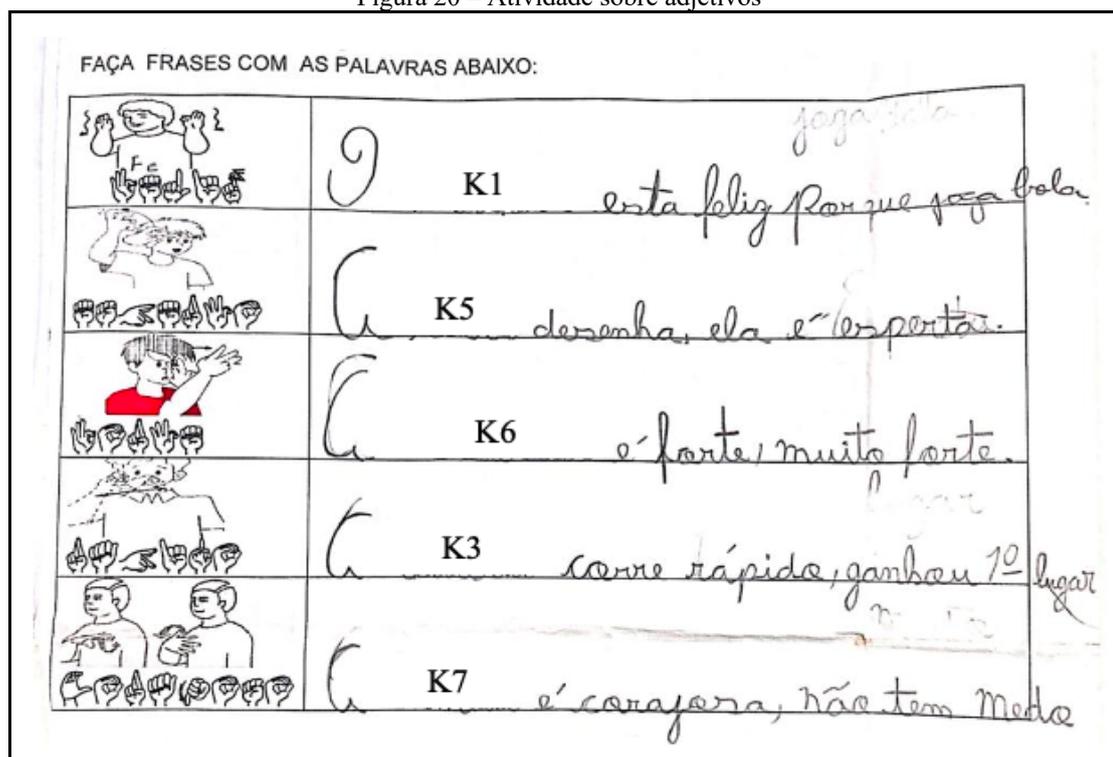
Nas atividades de português sem o uso do SignWriting o tema estudado foi “Adjetivos” e o objetivo foi verificar as dificuldades de leitura em português pelas crianças surdas.

### Procedimentos e análise

*Episódio 1 – Leitura de palavras em português*

*14/06/2018*

*A professora regente solicitou às crianças surdas que fizessem a leitura da atividade sobre adjetivos. Na primeira leitura, metade das crianças surdas leu em silêncio, enquanto outra metade leu soletrando as palavras com o alfabeto manual, exceto adjetivos que tinham o suporte visual dos sinais. Já na segunda leitura, elas reconheceram o nome dos colegas e sinalizaram os seus sinais pessoais. Ao soletrar as outras palavras novamente, a professora regente sinalizou as palavras e elas conseguiram sinalizar todas as palavras.*

Figura 20 – Atividade sobre adjetivos<sup>46</sup>

Fonte: Da autora (2021)

As atividades de português sem SignWriting tinham sido iniciadas pela professora regente antes da nossa participação como pesquisadora e por esse motivo observamos apenas as dificuldades que as crianças surdas estavam tendo em relação à leitura. De acordo com a figura 20, a atividade apresenta os sinais ilustrados de adjetivos (feliz, esperto, forte, rápido e corajoso) juntamente com a datilologia ilustrada e frases escritas em português relacionadas aos adjetivos, sem o suporte do SignWriting.

Neste episódio, a professora regente solicitou às crianças surdas que fizessem a leitura das palavras da atividade para retomar os adjetivos aprendidos nas aulas anteriores. Na primeira leitura, verificou-se que as mesmas realizaram soletração manual das letras das palavras, o que significa que elas não se lembravam dos sinais das palavras. Independente das palavras estarem isoladas, as crianças surdas não se lembravam do seu significado. Segundo Fernandes (2006, p. 7-8), "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 confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido".

<sup>46</sup> As crianças surdas K2 e K4 não participaram desta atividade.

*Episódio 2 – Revisão de palavras em português*

*06/12/2018*

*A professora regente solicitou às crianças surdas a revisão das atividades sobre adjetivos, para ver se elas lembravam do vocabulário. A professora regente orientou dizendo para que lessem as palavras em português e as praticassem em Libras. Na primeira leitura, as crianças surdas consultaram os desenhos que representavam as frases mas como estavam com dúvidas, contaram com o nosso auxílio de sinalizar as palavras que elas não lembravam.*

Depois de diversas atividades desenvolvidas pela professora regente sobre o tema adjetivos nas aulas anteriores à nossa pesquisa, os adjetivos voltaram a ser estudados e neste episódio ocorreu uma situação semelhante ao episódio 1 (Leitura de palavras em português). Uma das atividades apresentava a representação de frases em desenhos ilustrados pelas crianças surdas. Verificamos que elas tiveram dificuldades em reconhecer algumas palavras nas frases.

Os adjetivos eram reconhecidos com o suporte dos sinais ilustrados (Figura 20). As crianças surdas tentavam entender os desenhos para sinalizar as palavras contidas na frase (Figura 21). Liam vagarosamente, pois estavam tentando descobrir o significado das palavras. Neste momento, as crianças surdas tiveram o nosso auxílio esclarecendo os significados em Libras. Os desenhos eram pistas para descobrir o português escrito mas os mesmos não eram totalmente confiáveis. Peixoto (2006) ressalta que, apesar de serem confortáveis, os desenhos possuem um recurso limitado, declinando em grau de importância à medida que elas percebem que a escrita é uma representação da linguagem.

A criança surda K3 que não trouxe o seu caderno e leu através do caderno da criança surda K5, observou o desenho de um equipamento de musculação, fez o sinal de “halteres”, que na verdade não representa o adjetivo “forte” (Figura 21). As outras crianças surdas também não conseguiram compreender os significados dos seus próprios desenhos que estavam no caderno.

Figura 21 – Representação da frase em desenho



Fonte: Da autora (2021)

Segundo Kress e Van Leeuwen (1996), no início da alfabetização é comum as crianças serem encorajadas a produzirem imagens e ilustrarem seus trabalhos escritos, porém Reily (2003) recomenda tomar os devidos cuidados para que a imagem não seja utilizada apenas de forma lúdica, mas de modo que os alunos surdos possam compreender seu real significado.

Quando esclarecemos os significados em Libras, as crianças surdas demonstraram reconhecê-los, pois como tinham domínio da língua de sinais, sabiam o significado das mesmas. A professora regente comentou que explica várias vezes sobre determinado assunto e quando pergunta às crianças surdas se lembram das palavras, elas demonstram uma certa incerteza. Essas informações correspondem às afirmações de Silva (2009, p. 50) que, “o surdo lê, mas não entende o que lê, não consegue construir o sentido do texto, tem o costume de ler as palavras isoladamente, sem considerar seu contexto, costuma sempre buscar a tradução para a língua de sinais”.

Neste sentido, Fernandes (2006) aponta que as palavras são processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica, denominada rota lexical, sendo “fotografadas” e memorizadas no cérebro, caso correspondam a algum significado. De modo semelhante à leitura das crianças ouvintes, se não houver sentido, não houve leitura.

De acordo com as análises dessas atividades, concluímos que apesar das crianças surdas terem o conhecimento das letras alfabéticas, apresentam dificuldades na compreensão dos significados das palavras em português. Desta forma, Capovilla et al. (2001) ressalta a necessidade de buscar outro sistema de escrita que seja mais apropriado ao surdo do que o alfabeto da língua oral, uma vez que a escrita deve ser capaz de estruturar as propriedades da língua que ela se propõe a representar, pois do mesmo modo que a criança ouvinte se apropria do uso de uma escrita alfabética para estruturar os fonemas da sua fala, a criança surda pode se

beneficiar de uma escrita visual capaz de estruturar os fonemas de sua língua de sinais possibilitando maior desenvolvimento linguístico e cognitivo. Assim sendo, presumimos que o SignWriting sendo a escrita de sinais dos surdos possa, através do seu sistema, contribuir para facilitar a aprendizagem de L2. É o que iremos investigar a partir dos próximos episódios.

#### 4.3 ATIVIDADES DE PORTUGUÊS COM O USO DO SIGNWRITING

Durante a pesquisa foram realizadas atividades de português escrito (L2) com o suporte do SignWriting, com o objetivo de verificar a contribuição da escrita de sinais na leitura em L2 pelas crianças surdas. As atividades foram divididas em dois temas: *Copa do Mundo* e *Roupa limpa*.

As crianças surdas estavam familiarizadas com o SignWriting através das placas informativas, mas ainda não tinham utilizado o SignWriting em sala de aula. No início das atividades, a professora regente explicava sobre o plano de aula e informava que após a realização das atividades, as crianças surdas teriam uma surpresa ou poderiam brincar. Essa estratégia usada pela professora regente tinha como propósito o incentivo e a motivação, visto que as crianças surdas estavam presentes na escola no período matutino e permaneciam até o período vespertino.

Episódios sobre *Copa do Mundo*

##### Procedimentos e análise

*Episódio 3 – Verbos em ação*

21/06/2018

*Providenciamos uma caixinha contendo doze fichas com um verbo escrito em português e no verso, em SignWriting. Os doze verbos eram relacionados à Copa do Mundo. A professora regente disse que a aula seria de dramatização (fazer teatro) e as crianças surdas ficaram eufóricas querendo ser uma das primeiras a apresentar. Observou-se que elas gostam muito de teatro e de sinalizar bastante. A professora regente explicou que a encenação correspondia a “uma palavra”. Na hora de sortear o verbo, cada criança surda nos acompanhou até o lado de fora da sala de aula para identificar o seu verbo, de modo a*

*ocultar dos colegas a ação do verbo que iria representar. Inicialmente, elas soletraram a palavra em português e ao ler em SignWriting, identificaram os sinais escritos. Após cada apresentação das crianças, a professora regente escrevia os verbos em português no quadro. No final, entregamos fichas de verbos em SignWriting, para correlacionarem com os verbos que estavam no quadro.*

Em junho de 2018, o país todo, inclusive a escola estava em clima de Copa do Mundo, sendo que as crianças surdas estavam eufóricas e interessadas neste assunto. Por esse motivo, este foi o tema abordado nas aulas, empregando assim os verbos relacionados a este evento. Primeiramente, escrevemos em português doze verbos, um em cada pedaço de papel e no verso transcrevemos para SignWriting. Os verbos estudados foram: correr, comemorar, ganhar, beber, jogar/brincar, torcer, comer, sentar, chamar, cansar, descansar e perder.

Os papéis foram colocados numa caixinha para o trabalho de dramatização, conforme relatado no episódio 3 (Verbos em ação). A proposta dessa atividade era a criança surda adivinhar o verbo em português e caso tivesse dificuldade, poderia consultar em SignWriting. Na hora de sortear o verbo, as crianças surdas foram, individualmente, para o lado de fora da sala para visualizar o seu verbo. Constatamos que elas tiveram dificuldade e não sabiam interpretar a palavra escrita em português, assim soletraram as letras com a mão para conseguirem assimilar o significado, situação semelhante verificada no episódio 1 (Leitura de palavras em português). Em seguida, quando leram o verbo em SignWriting, identificaram rapidamente o significado do sinal escrito, principalmente os grafemas de configurações de mão. Stumpf (2005) afirma que o SignWriting contribui no desenvolvimento da percepção das crianças surdas em relação à língua de sinais, fazendo com que elas se apropriam com muita facilidade do sistema e, desde as primeiras aulas, escrevem sinais em sua língua natural sem a necessidade de ser mediada pela escrita do português. Aos poucos, as crianças surdas foram adivinhando e acertando os verbos, participando ativamente da dramatização, sentindo-se mais animadas e participativas, corroborando Brown (2000), quando nos orienta sobre a motivação a partir de atividades inovadoras.

*Episódio 4 – Verbos no caderno*

*21/06/2018*

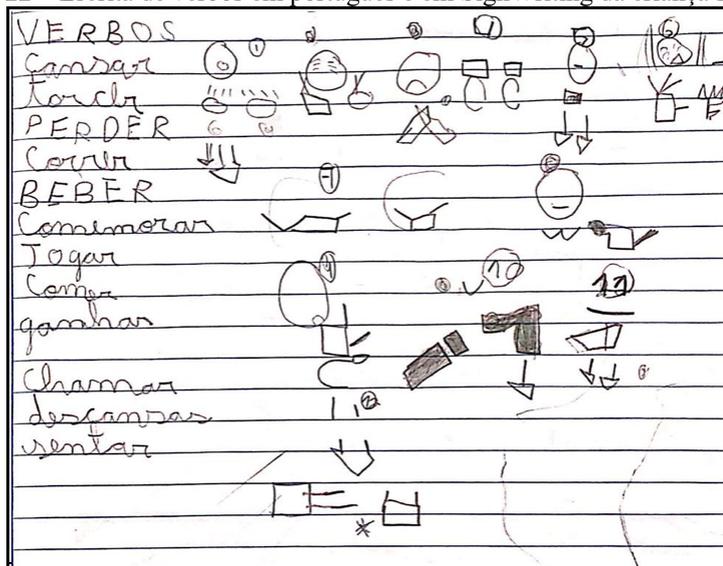
*A professora regente pediu para as crianças surdas copiarem no caderno os verbos que estavam escritos em português no quadro. Ao questioná-las sobre o que elas haviam copiado, praticamente todas direcionaram seus olhares para o quadro para visualizar os verbos ali escritos em SignWriting para conseguir nos responder. Neste momento comentamos com elas, a importância do registro em Libras e que o SignWriting poderia ajudá-las a lembrar com mais facilidade, posteriormente. Elas concordaram e também copiaram os sinais em SignWriting em seu caderno.*

Conforme relatado no episódio 4 (Verbos no caderno), as crianças sentiram dificuldade em assimilar os verbos que estavam escritos no quadro, ou seja, não se lembravam o que tinham acabado de copiar no caderno, por isso tiveram que olhar os verbos escritos em SignWriting para nos responder. Assim, explicamos a importância da escrita de sinais e pedimos para estudá-los em casa pois o SignWriting

[...] permite a autonomia do aluno surdo em momentos de estudo fora do espaço escolar. Por meio [do SignWriting], o aluno surdo pode retomar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Os textos [em SignWriting], somados aos textos em português, também trabalhados em sala de aula, podem evitar uma compreensão tumultuada e conflituosa do material estudado (BÓZOLI, 2015, p. 111-112, grifo nosso).

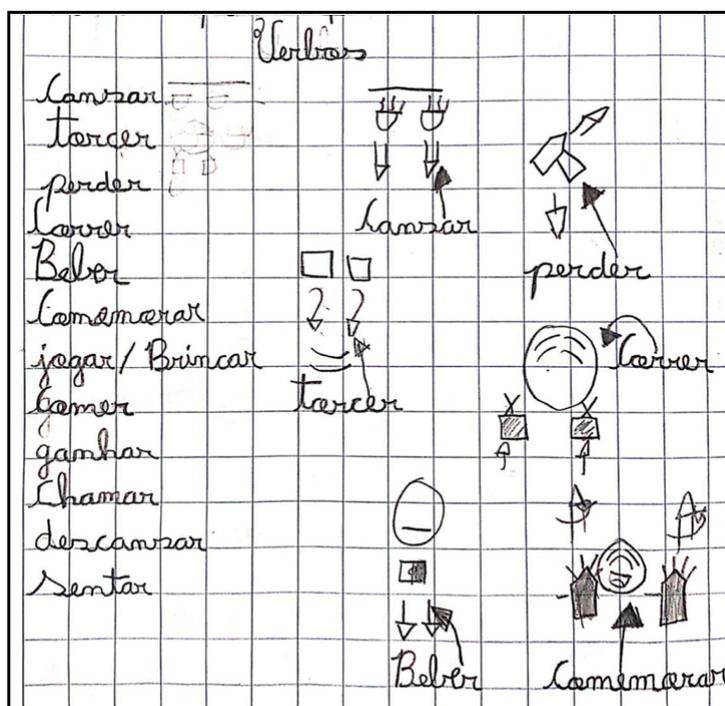
As crianças surdas escreveram os sinais próximos às palavras em português, conforme podemos visualizar nas figuras 22 e 23. A figura 22 apresenta uma forma de escrita diferente da figura 23. É interessante observar que assim como temos uma forma de escrever as letras (letra cursiva), podemos ter a nossa forma própria de escrever os sinais.

Figura 22 – Escrita de verbos em português e em SignWriting da criança surda K1



Fonte: Da autora (2021)

Figura 23 – Escrita de verbos em português e em SignWriting da criança surda K5



Fonte: Da autora (2021)

Segundo Peixoto (2006), quanto mais efetivo for o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela terá de fazer uma apropriação mais consistente da escrita. A autora também ressalta que para a maioria dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, ampliando seu desenvolvimento cognitivo e conceitual e demonstrando melhores resultados nas atividades escolares.

Como o tema abordado foi sobre a Copa do Mundo, transcrevemos os verbos contextualizados ao futebol, exceto o verbo "jogar" que tem o mesmo sinal de "brincar". Em relação ao verbo "jogar", a princípio transcrevemos com o mesmo sinal de "brincar", e durante as aulas, descobrimos que o ideal seria JOGAR-BOLA composto por um sinal, já que o assunto era futebol. "Jogar bola" em Libras, conforme Quadros e Karnopp (2004), é um verbo classificador, pois há diversos tipos de bolas que apresentam diferentes maneiras de jogar (vôlei, basquete, handebol etc.) e os sinais variam de acordo com a modalidade esportiva. A Libras e o português escrito "são totalmente diferentes entre si, pois uma palavra em português pode ser muito diferente dos sinais. Pode existir apenas uma palavra para vários sinais, dependendo do contexto da situação, como classificadores que o português não tem, porém Libras possui" (WANDERLEY, 2012, p. 52). Desta forma, durante a transcrição dos verbos para SignWriting, verificamos que alguns deles não possuem apenas um sinal, pois apresentam também sinais classificadores.

Isto nos fez refletir sobre a importância de trabalhar com a gramática da Libras nas aulas específicas, registrando os sinais em SignWriting. Segundo Quadros e Karnopp (2004), a Libras apresenta diversos tipos de verbos, tais como: verbos simples, com concordância, espaciais e manuais. Assim sendo, consideramos a importância desses verbos serem esclarecidos às crianças surdas antes de ter contato com a gramática do português escrito, a fim de facilitar a sua aprendizagem.

Dando continuidade aos verbos, elaboramos um texto em português sobre a Copa do Mundo, conforme o quadro a seguir.

Quadro 15 – Texto "Copa do Mundo" em português

COPA DO MUNDO
A Copa do Mundo de futebol já começou na Rússia.
O Brasil mostra no campo seu futebol com bola no gol.
Eu vou torcer e comemorar quando o Neymar correr para mais um gol.
Vou preparar um churrasco, chamar meus amigos e usar o uniforme amarelo.
Com Tite no comando, a taça é nossa, vamos lá Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

*Episódio 5 – Leitura com o suporte dos verbos em SignWriting*

*28/06/2018*

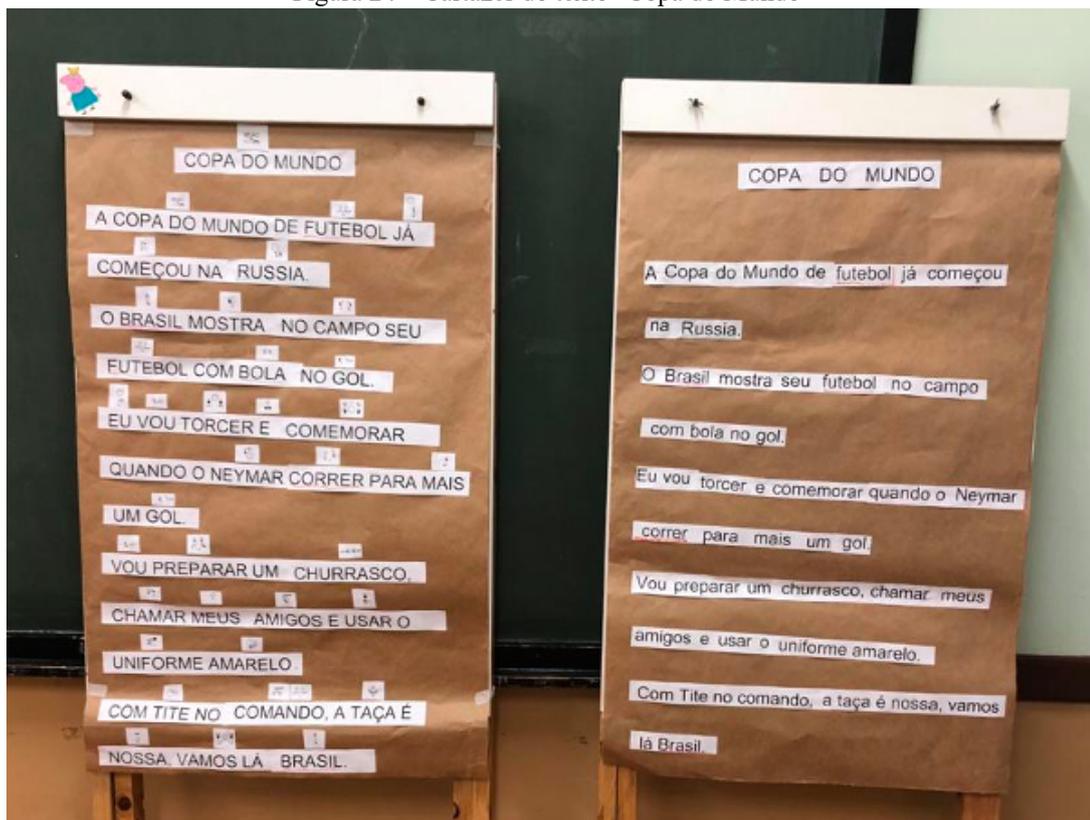
*Apresentamos dois cartazes, em papel kraft, para a leitura coletiva do texto “Copa do Mundo”. Os dois cartazes continham o mesmo texto; um em caixa alta<sup>47</sup> e outro em caixa baixa. A professora regente solicitou às crianças surdas que sublinhassem as palavras que elas conheciam, as quais foram: futebol, Rússia, Brasil, correr, gol e eu, respectivamente. Em seguida, elas tentaram ler sozinhas e demonstraram certa dificuldade. A professora regente, por sua vez, perguntou se elas não se lembravam da aula anterior (Episódio 4). Assim, consultaram nos seus cadernos e sinalizaram o tal verbo que se encontrava no texto. Depois colocamos os sinais em SignWriting acima de algumas palavras em português no cartaz do texto em caixa alta e elas conseguiram sinalizar todo o texto sem o nosso auxílio.*

Conforme a figura 24, a presença de dois textos, um em caixa alta e outro em caixa baixa, se deu pelo fato de as crianças surdas K4 e K7 ainda não terem o domínio das letras minúsculas. As palavras futebol, Rússia, Brasil, correr, gol e eu eram conhecidas pelas crianças surdas, pois elas já tinham estudado essas palavras nas aulas anteriores sobre a Copa do Mundo. Ao consultar os sinais em SignWriting no caderno, elas conseguiram interpretar e traduzir as palavras em português e, desta forma, conseguiram sinalizar o texto sem dificuldades, correspondendo com a descrição de Stumpf (2005, p. 43-44) de que "quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é representação de sua língua natural têm oportunidade de melhorar todo o seu desenvolvimento cognitivo".

---

<sup>47</sup> Caixa alta é uma expressão usada em tipografia para referir à escrita com letras maiúsculas. Caixa baixa, por sua vez, corresponde à escrita com letras minúsculas.

Figura 24 – Cartazes do texto "Copa do Mundo"



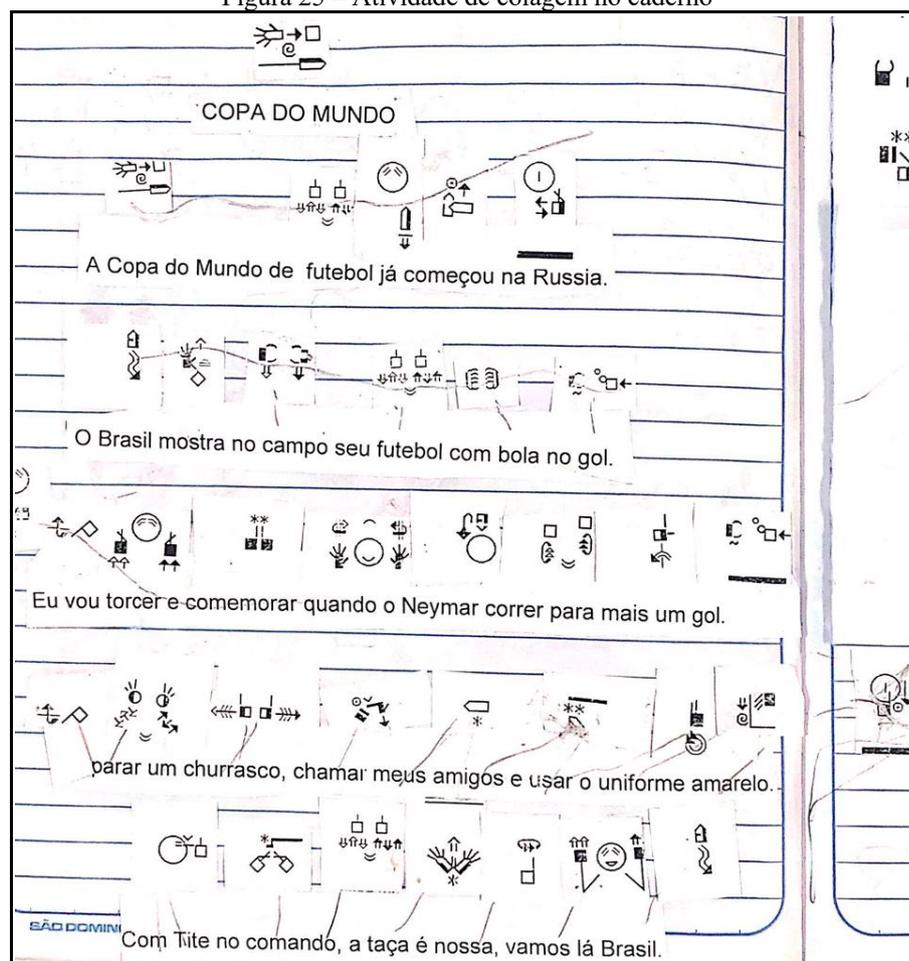
Fonte: Da autora (2021)

*Episódio 6 – Exercício de colagem no caderno*

*28/06/2018*

*A professora regente entregou os recortes em tiras de frases do texto "Copa do Mundo" para cada criança surda. Elas colaram as tiras em seu caderno e deixaram um espaço maior, pois em seguida recortaram e colaram os sinais em SignWriting em cima de algumas palavras de acordo com o texto do cartaz. As crianças surdas K1 e K4 colaram alguns sinais na posição invertida e nós simulamos tais sinais na posição colocada por elas. Elas riram e arrumaram para a posição correta.*

Figura 25 – Atividade de colagem no caderno



Fonte: Da autora (2021)

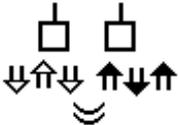
O exercício de colagem (Figura 25) foi uma atividade estrategicamente desenvolvida na sala de aula pois a colagem favorece na organização do pensamento, "além de desafiar o educando a planejar suas ações, prever resultados e experimentar possibilidades com os materiais e com os elementos da linguagem visual (PINHEIRO, 2010, p. 29). Diante deste conceito pré-estabelecido, esta atividade contribuiu para a motivação das crianças surdas realizarem a leitura e organizarem a estrutura de acordo com o texto apresentado em cartaz. Assim, constatamos que o uso dos sinais em SignWriting em algumas palavras do texto, facilitaram a compreensão dos alunos referente as palavras em português. Segundo Stumpf (2005), a partir do momento em que as crianças surdas aprendem a escrever em sua própria língua, elas se sentem à vontade para expressar os seus pensamentos, sentindo-se motivadas a aprender cada vez mais sobre SignWriting.

Nesta atividade verificamos que a "distração" das crianças surdas K1 e K4 faz parte do processo construtivo que envolve a tentativa e o erro na aprendizagem. Conforme Richards

e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015), ao encarar os riscos, os aprendizes empregam diversas estratégias de comunicação, buscando solucionar os problemas de limitação linguística.

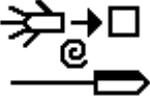
Com relação à colagem de SignWriting, a criança surda K6 sentiu falta do sinal MUNDO em SignWriting, referindo ao título "Copa do Mundo". A sua percepção nos fez explicar sobre a formação de compostos na Libras e no português, conforme mencionado por Quadros e Karnopp (2004), de que o processo de composição envolve a junção de um vocábulo a outro, resultando num novo significado. Explicamos às crianças surdas que uma palavra em português pode ser formada por mais de dois sinais (Quadro 16) e também, um sinal pode ser formado por mais de duas palavras em português (Quadro 17).

Quadro 16 – Composição na Libras

Junção de mais de dois sinais na Libras	Item lexical no português
	Comando
	RESPONSABILIDADE + FUTEBOL

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Quadro 17 – Composição no português

Item lexical na Libras	Junção de mais de duas palavras no português
	Copa do Mundo
COPA-DO-MUNDO	



Eu vou

EU-IR

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Vale ressaltar que as palavras utilizadas se referem ao tema trabalhado sobre Copa do Mundo e algumas delas podem mudar o sentido, como a palavra "comando" quando for utilizada em outras situações. O sinal IR é um verbo com concordância que, segundo Quadros e Karnopp (2004), se flexiona em pessoa, número e aspecto. Por esse motivo o enunciado "eu vou" representa o sinal EU-IR, que inclui um grafema de movimento curvo.

Essa atividade mostrou às crianças surdas que tanto as palavras quanto os sinais nem sempre podem ser interpretados isoladamente. Assim sendo, constatamos que o uso dos sinais em SignWriting em algumas palavras do texto, possibilitou a compreensão inicial sobre a composição de palavras em L2, uma vez que é possível observar a influência que a L1 exerce sobre a escrita em L2.

*Episódio 7 – Substantivos*

*05/07/2018*

*Utilizamos os cartazes do texto “Copa do Mundo” (Figura 24) para ensinar substantivos comuns e próprios. Primeiramente, as crianças fizeram a leitura dos dois textos, ao realizar a leitura do texto em caixa baixa, as crianças pulavam algumas palavras e ao mostrarmos o texto em caixa alta, juntamente com o SignWriting elas conseguiram ler, e reconhecer os sinais, com isso todas sinalizaram juntas. A professora regente explicou que os substantivos próprios apresentam letra inicial maiúscula, como nomes de pessoas, cidades e países e que os substantivos são todas as coisas e podem ser escritos em letras minúsculas. A professora regente escreveu no quadro uma lista de substantivos próprios e comuns extraídos do texto para que as crianças compreendessem a diferença entre eles. Em seguida, a professora regente perguntou às crianças qual cartaz era mais fácil ler, o cartaz com ou sem SignWriting, todas responderam que era o cartaz com SignWriting.*

Figura 26 – Substantivos no caderno

-	Substantiva propria
-	Rússia
-	Neymar
-	Tite
-	Brasil
-	Copa do Mundo
*	
	Substantiva comum
-	futebol - bola
-	campo
-	amigo
-	uniforme
-	amarelo
-	taca

Fonte: Da autora (2021)

Ao apresentarmos o texto com o suporte do SignWriting, observamos que elas conseguiram interpretar a escrita, ou melhor, "ler de verdade". Para verificarmos a reação das crianças surdas, primeiramente, a professora regente colocou o texto **sem** SignWriting e todas protestaram, afirmando que preferiam o texto **com** o suporte do SignWriting, pois não queriam ler o texto somente em português. Assim sendo, evidenciamos nitidamente a contribuição do SignWriting na interpretação do texto em português.

De acordo com Fernandes (2006), uma das dificuldades de leitura utilizadas por crianças surdas diz respeito à tentativa de justapor as estruturas da Libras e do português na leitura. O primeiro impulso ao se depararem, por exemplo, com uma frase escrita é sinalizar linearmente palavra por palavra (pulando as desconhecidas), sendo uma estratégia inadequada que não garante a compreensão do enunciado e, ao final da decifração, se perguntadas sobre as questões tratadas na frase, quase sempre elas não terão sucesso nas respostas. É importante ressaltar que nesta atividade, ao utilizarmos o SignWriting acima das palavras em português, não fizemos com o propósito de praticar a leitura bimodal (português sinalizado) que simula a compreensão por meio da sinalização de cada uma das palavras escritas (método tradução-gramática). Utilizamos com fins comunicativos, de modo a proporcionar às crianças surdas maior compreensão da atividade enunciada, conforme sustenta Ridd (2000 apud Sousa 2015) que, para os surdos, a tradução é uma estratégia bastante benéfica e indispensável para a

construção de sentidos do texto. Widdowson (1991) nos orienta que neste contexto, a tradução pode ser concebida numa perspectiva comunicativa, sendo usada apenas para se ensinar a gramática e o vocabulário da língua-alvo, explorando-se somente a tradução de palavras e frases, conforme aponta Richards e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015).

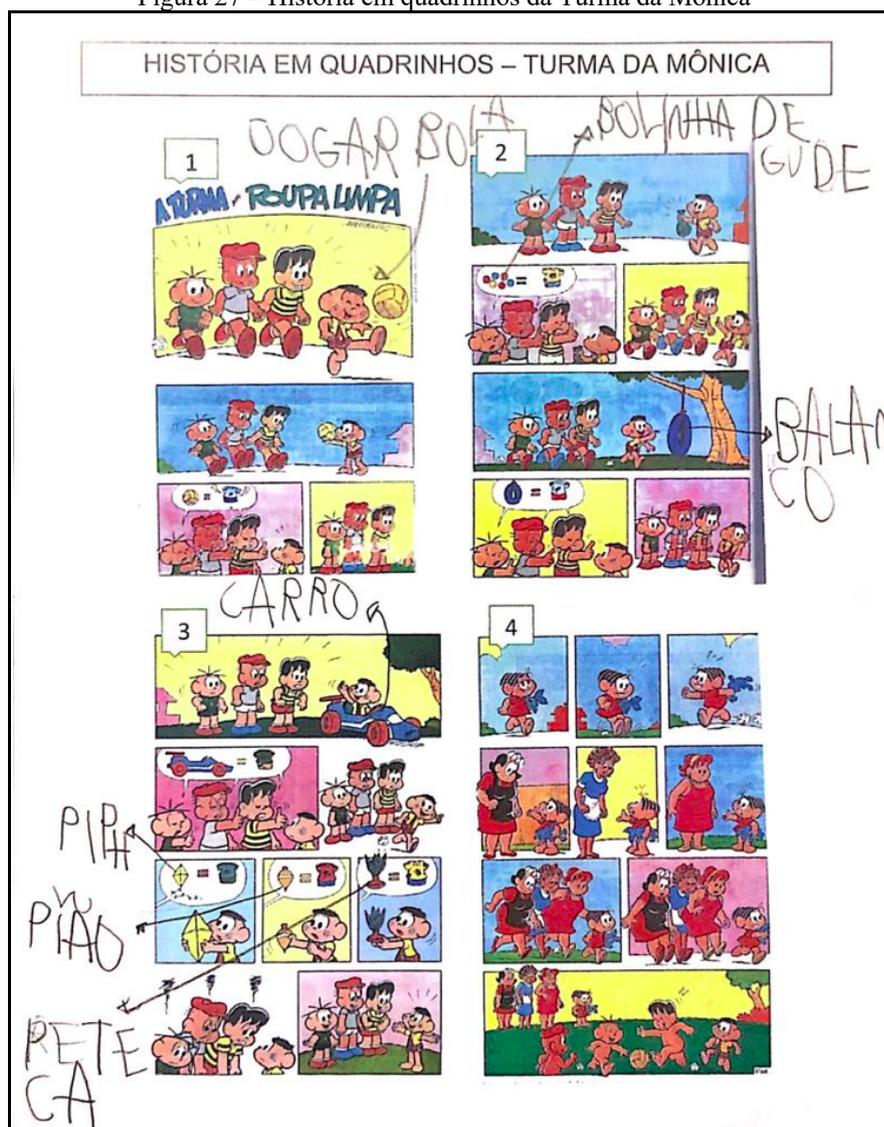
### Episódios sobre *Roupa limpa*

#### Procedimentos e análise

*Episódio 8 – Leitura de história em quadrinhos*

30/08/2018

*A professora regente distribuiu para cada criança surda uma história em quadrinhos (HQ) da Turma da Mônica, cujo título era “Roupa limpa” e não havia texto verbal. Ela iniciou sinalizando o título e solicitou que visualizassem as imagens, assim as crianças ficaram observando a HQ. Em seguida, a professora regente, então, começou a interagir com as crianças, aguçando a imaginação delas em relação à história e elas começaram a contar a história em Libras. A professora regente perguntou quais eram os brinquedos que apareciam na história e elas responderam em sinais: bola, bolinha de gude, balanço, carro, pipa, pião, peteca. A professora regente escreveu os nomes dos brinquedos em português no quadro, e as crianças surdas copiaram na folha da HQ, conforme figura 27.*

Figura 27 – História em quadrinhos da Turma da Mônica<sup>48</sup>

Fonte: Da autora (2021)

A HQ não possuía um texto verbal, mas a visualização das imagens possibilitou que as crianças se comunicassem entre elas, assim constatamos que compreenderam o conteúdo. Segundo Fernandes (2006), as crianças surdas necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado. Pelo fato de as crianças surdas terem domínio da língua de sinais, elas têm facilidade de identificar as imagens com seus significados na Libras. Reily (2003) também enfatiza que a leitura em L2 deve ser introduzida pela estratégia de maior habilidade, ou seja, a leitura das imagens, uma vez que as

<sup>48</sup> Maurício de Sousa Produções [s.d.].

referências da linguagem visual com as quais as crianças surdas possam interagir, são imprescindíveis para a construção do significado.

Ao perguntar às crianças surdas quais eram os brinquedos que estavam na HQ, elas sinalizaram e a professora regente escreveu no quadro. Conforme a figura 27, ao visualizarem as imagens da HQ, as crianças surdas escreveram em português ao lado das imagens de brinquedos. Fernandes (2006) sugere que quando elas sinalizam sobre o tema proposto, as ideias devem ser registradas no quadro com algumas palavras em português, discutindo seus sentidos. Segundo a autora, (op. cit., p. 22) "funciona como um jogo de tradução em que os professores registram no roteiro de leitura palavras e expressões que tenham sido insinuadas pelos alunos e que eles necessitam conhecer a grafia para fazer a leitura posteriormente".

A HQ possibilitou um conhecimento prévio para os textos verbais, como veremos a seguir.

*Episódio 9 – Leitura de textos em SignWriting e em português*

*06/09/2018*

*Entregamos uma folha contendo dois textos, na parte superior em SignWriting e na inferior, em português. Antes de fazer a leitura dos textos, as crianças surdas escreveram palavras em português próximo aos sinais em SignWriting. Ao escreverem "meninos", explicamos que essa palavra era composta de dois sinais em SignWriting e os enunciados "não querem" e "sem roupa" podem ser realizadas em apenas um sinal. Finalmente, as crianças surdas leram o texto sinalizando, observando atentamente o texto em SignWriting.*

Figura 28 – Texto "Roupa limpa" em SignWriting e em português

The image shows a handwritten document with two columns of text. The top column is written in SignWriting, and the bottom column is in Portuguese. The SignWriting is organized into vertical columns, with words and phrases written vertically. The Portuguese text is a narrative about a character named Cascão and his friends playing with a ball and then with other toys, leading to a surprise when they play without clothes.

**ROUPA LIMPA**

O Cascão estava brincando de bola e perguntou aos amigos:  
 - Vamos brincar de bola?  
 Os amigos responderam:  
 - Não, porque não <sup>querer</sup> queremos sujar a roupa.  
 O Cascão perguntou de novo:  
 - De bolinha de gude? | Balanço? | Carrinho? | Pipa? | Pião? | Peteca?  
 Os amigos responderam:  
 - Não, porque não queremos sujar a roupa.  
 O Cascão teve uma ideia. Todos ficaram surpresos ao verem os <sup>ter</sup> meninos brincando sem roupa.

Fonte: Da autora (2021)

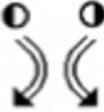
Com base na HQ, elaboramos um texto em português, traduzimos para Libras e posteriormente transcrevemos para SignWriting. Disponibilizamos os dois textos na mesma folha, SignWriting na parte superior e português na parte inferior (Figura 28). Essa disposição se deve pelo fato de o SignWriting ser L1 na modalidade escrita, razão pela qual foi colocado acima do português, que por sua vez é a L2 das crianças surdas.

O texto em SignWriting apresenta estrutura diferente do texto em português, sendo que as frases em SignWriting foram colocadas verticalmente, pois os grafemas são organizados de acordo com a estrutura do corpo humano, permitindo uma leitura rápida, como professam Barreto e Barreto (2015). As crianças surdas estavam cientes de que a leitura acontece de cima

para baixo e no sentido da esquerda para a direita devido a divisão por linhas. Em textos acadêmicos ou mais sofisticados, as linhas podem ser invisíveis, mas por se tratar de leitura inicial pelas crianças surdas, a delimitação foi essencial para que elas pudessem estruturar o pensamento em sinais por meio da leitura na posição vertical.

O fato de as palavras em português estarem próximas dos sinais em SignWriting foi a estratégia que adotamos para que elas praticassem a tradução. Segundo Ridd (2000 apud Sousa, 2015), anteriormente comentado, sendo a tradução uma estratégia vantajosa na construção de sentidos do texto, nós a empregamos para facilitar a compreensão de que, às vezes, há uma correspondência das palavras e expressões entre as duas línguas. Exemplificando, conforme quadro 18, o sinal composto HOMEM + CRIANÇAS representa "meninos"; o enunciado "não querem" pode ser entendido por um sinal incorporado à negação com o movimento da cabeça, virando para a direita e para a esquerda; e o enunciado "sem roupa" em um sinal classificador com a expressão não-manual correspondente a bochechas sugadas.

Quadro 18 – Correlação entre Libras e português

Libras	Português
	HOMEM + CRIANÇAS
	Meninos
	QUERER-NÃO
	Não querem
	SEM-ROUPA
	Sem roupa

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), as expressões não-manuais apresentam duas funções nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. Ampessan (2015) ressalta a importância do SignWriting na representação das expressões não-manuais na escrita de sinais. Assim, o SignWriting realça as expressões não-manuais, dando o real entendimento dos enunciados.

*Episódio 10 – Suporte do SignWriting na compreensão das palavras em português*

*20/09/2018*

*Foram entregues para cada criança surda duas folhas, uma com questões em português e a outra com a tradução para SignWriting (Figura 29). Nelas constavam 4 questões relacionadas ao texto "Roupa limpa", a professora regente então disse para as crianças surdas fazerem a leitura com calma e responderem as questões com palavras em português. Elas conseguiram realizar a atividade com o suporte dos textos (Figuras 27 e 28) sem o nosso auxílio.*

As respostas de algumas das crianças surdas encontram-se no quadro 19, sendo que nesta atividade não corrigimos o português por considerarmos a compreensão das respostas baseadas na Libras pelas crianças surdas.

Figura 29 – Questões em português e em SignWriting

1- O QUE O CASCAO QUERIA FAZER?

\_\_\_\_\_

2- POR QUE OS AMIGOS NÃO QUERIAM BRINCAR?

\_\_\_\_\_

3- QUAIS OS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA VOCÊ CONHECE?

\_\_\_\_\_

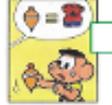
\_\_\_\_\_

4- ESCREVA O NOME DAS BRINCADEIRAS DE ACORDO COM O QUADRINHO.











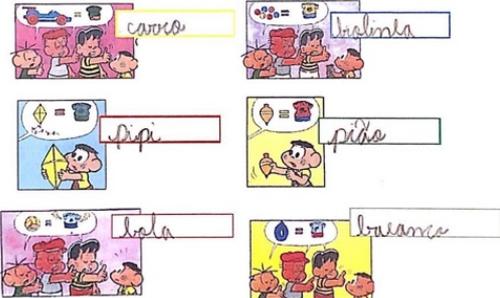
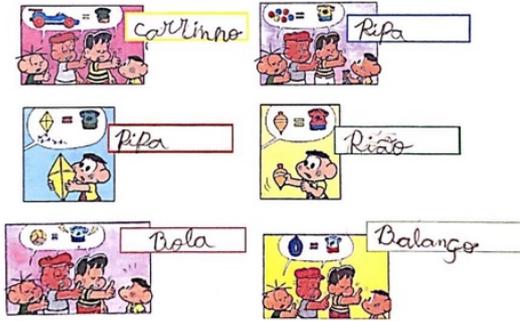


1	2	3	4

Fonte: Da autora (2021)

Quadro 19 – Respostas das crianças surdas

Criança surda	Produção escrita	Transcrição da produção escrita
K1	<p>1 - O QUE O CASÇÃO QUERIA FAZER?  <i>queria amigo vamos bola</i></p> <p>2 -POR QUE OS AMIGOS NÃO QUERIAM BRINCAR?  <i>porque o cascao quer brincar bola vamos não porque sujar roupa</i></p> <p>3 -QUAIS OS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA VOCÊ CONHECE?  <i>cascao mônica</i></p> <p>4 -ESCREVA O NOME DAS BRINCADEIRAS DE ACORDO COM O QUADRINHO.</p> 	<p>1. queria amigo vamos bola</p> <p>2. cascão amigo brincai bola vamos não porque sujar roupa</p> <p>3. cascão mônica</p> <p>4.</p> <p>carro bolinha</p> <p>pipi pião</p> <p>bola balanco</p>
K2	<p>1 - O QUE O CASÇÃO QUERIA FAZER?  <i>cascao vivo brincando bola</i></p> <p>2 -POR QUE OS AMIGOS NÃO QUERIAM BRINCAR?  <i>brincar bola amigos responderam não</i></p> <p>3 -QUAIS OS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA VOCÊ CONHECE?  <i>cascao mônica</i></p> <p>4 -ESCREVA O NOME DAS BRINCADEIRAS DE ACORDO COM O QUADRINHO.</p> 	<p>1. cascão vivo Brincando Bola</p> <p>2. Brincar Bola amigos responderam não</p> <p>3. cascão mônica</p> <p>4.</p> <p>carrinho Pipa</p> <p>Pipa Pião</p> <p>Bola Balanco</p>

K3

1 - O QUE O CASCÃO QUERIA FAZER?

BOLA

2 -POR QUE OS AMIGOS NÃO QUERIAM BRINCAR?

NÃO SUJAR

3 -QUAIS OS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA VOCÊ CONHECE?

MÔNICA

4 -ESCREVA O NOME DAS BRINCADEIRAS DE ACORDO COM O QUADRINHO.



1. BOLA

2. NÃO SUJAR

3. MÔNICA

4.

CARRINHO BOLINHA

PIPA PIAO

BOLA BALANÇO

K5

1 - O QUE O CASCÃO QUERIA FAZER?

BOLA

2 -POR QUE OS AMIGOS NÃO QUERIAM BRINCAR?

SUJAR

3 -QUAIS OS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA VOCÊ CONHECE?

CAÇÃO - MÔNICA

4 -ESCREVA O NOME DAS BRINCADEIRAS DE ACORDO COM O QUADRINHO.



1. BOLA

2. SUJAR

3. CAÇÃO - MÔNICA

4.

CARRINHO BOMINHA

PIPA PIÃO

BOLA BALANÇO

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com a respostas das crianças surdas observadas no quadro acima foi possível constatar que, conforme Brochado (2003), a apropriação de uma L2 pelos surdos, no

caso o português escrito, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é o português (L2), na modalidade escrita, sendo que cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem das crianças surdas constitui, segundo a autora, a sua interlíngua. Através do quadro 19, verificamos que as crianças surdas se enquadram no primeiro estágio da interlíngua sustentado por Brochado (2003, p. 308) uma vez que a “falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção)” foram identificados nas respostas das questões elaboradas.

Na atividade deste episódio, as crianças surdas deveriam responder as questões em português, de modo que receberam as questões em duas línguas, ou seja, em português escrito e com a tradução para o SignWriting. No final desta atividade, verificamos que elas não apresentam dificuldades e foram capazes de responder sozinhas, utilizando-se do artifício da tradução das palavras do português para SignWriting. Ao analisarmos as estratégias abordadas nas atividades elaboradas para a investigação do uso do SignWriting como suporte da L1 para L2, verificamos que a Libras com o auxílio da escrita de sinais foi um recurso fundamental no processo de apropriação deste sistema pelas crianças surdas, permitindo maior aproximação entre as duas línguas.

A língua de sinais associada à sua escrita, neste caso o SignWriting, fez com que as crianças surdas buscassem no significante dessa língua elementos para construir a escrita em português. De acordo com Peixoto (2006), partir de um sinal para chegar a uma palavra é propor uma aproximação entre as duas línguas, um confronto entre letras, linearidade, mãos, movimentos e espaço. Stumpf (2005) também nos dá o seu parecer, apontando que construir a escrita significa conseguir criar os elementos adequados à expressão das ideias, estabelecendo entre eles a relação apropriada que reflita no texto a gramaticalidade da língua. No caso das crianças surdas, essa compreensão da estrutura da língua acontece naturalmente em contato com a língua de sinais, como acontece com a criança ouvinte quando adquire a língua oral.

#### 4.4 ATIVIDADES EM SIGNWRITING COM O USO DO PORTUGUÊS

Nesta seção serão analisadas as atividades em SignWriting com o uso do português escrito (L2). O objetivo destas atividades foi verificar duas etapas: primeiro usando somente a Libras e a escrita de sinais, e posteriormente, traduzindo para L2. Nestas atividades, o tema abordado foi Glorinha, personagem principal do livro *A curiosidade premiada*<sup>49</sup>.

##### Procedimentos e análise

Propomos elaborar as atividades no sentido inverso, ou seja, desenvolver atividades somente com Libras/SignWriting e depois, trabalhar a tradução para a L2. Inicialmente, realizamos uma adaptação do texto da Glorinha (Figura 30) de acordo com o conhecimento prévio das crianças surdas. Como elas têm a identidade e cultura distintas das crianças ouvintes, colorimos a imagem e produzimos um novo texto adaptado em Libras, de modo a favorecer na construção de hipóteses e compreensão.

Com relação à seleção do texto, Fernandes (2006, p. 17) enfatiza que "é o texto social que delimita a temática e não a escolha da temática que define o texto", ou seja, o texto deve estar associado ao cotidiano da criança surda de modo que sua intenção comunicativa seja do interesse para discussão. Diante desse argumento, é necessário que o professor esteja consciente de que o conhecimento mais amplo ou mais reduzido do que seja o português escrito para as crianças surdas, dependerá da importância da seleção dos textos escolhidos para serem aplicados na sala de aula. Brown (2000) destaca que no ECL é importante a seleção de conteúdos de interesse e necessidades das crianças surdas que lhes favoreçam na interação escolar.

---

<sup>49</sup> A curiosidade premiada (ALMEIDA, 1997).

Figura 30 – Texto "A curiosidade premiada" em português



Fonte: Oliveira (2015, p. 29)

As crianças ouvintes quando recebem um texto escrito em português fazem a interpretação através da leitura, mas no caso das crianças surdas da presente pesquisa optamos por fazer um texto sinalizado em Libras e escrita de sinais. A princípio planejamos contar pessoalmente a história em Libras, mas como teríamos que abordar sobre este texto várias vezes, decidimos utilizar o recurso de videotexto que, segundo Taveira e Rosado (2017) é um vídeo didático cumprindo uma função pedagógica de transmitir ensinamentos. Assim, preparamos um vídeo onde narramos a história da Glorinha em Libras, intitulado-se “A menina curiosa”.

*Episódio 11 – Apresentação do videotexto*

*17/10/2019*

*Utilizamos a sala que possui uma televisão para apresentar o videotexto "A menina curiosa". Antecipamos às crianças surdas que o vídeo seria uma contação de história e elas ficaram curiosas e atentas durante a apresentação do vídeo. No início da transmissão, ao verem a imagem colorida contendo o sinal PORQUE em SignWriting, as crianças surdas K1 e K3 rapidamente o reconheceram e sinalizaram em Libras. As crianças surdas deram muitas gargalhadas quando viram o sinal de "pum". Passamos o vídeo duas vezes e depois discutimos sobre o enredo gerando muitos comentários entre elas.*

Quadro 20 – Sequência de capturas de tela do videotexto "A menina curiosa"<sup>50</sup>



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

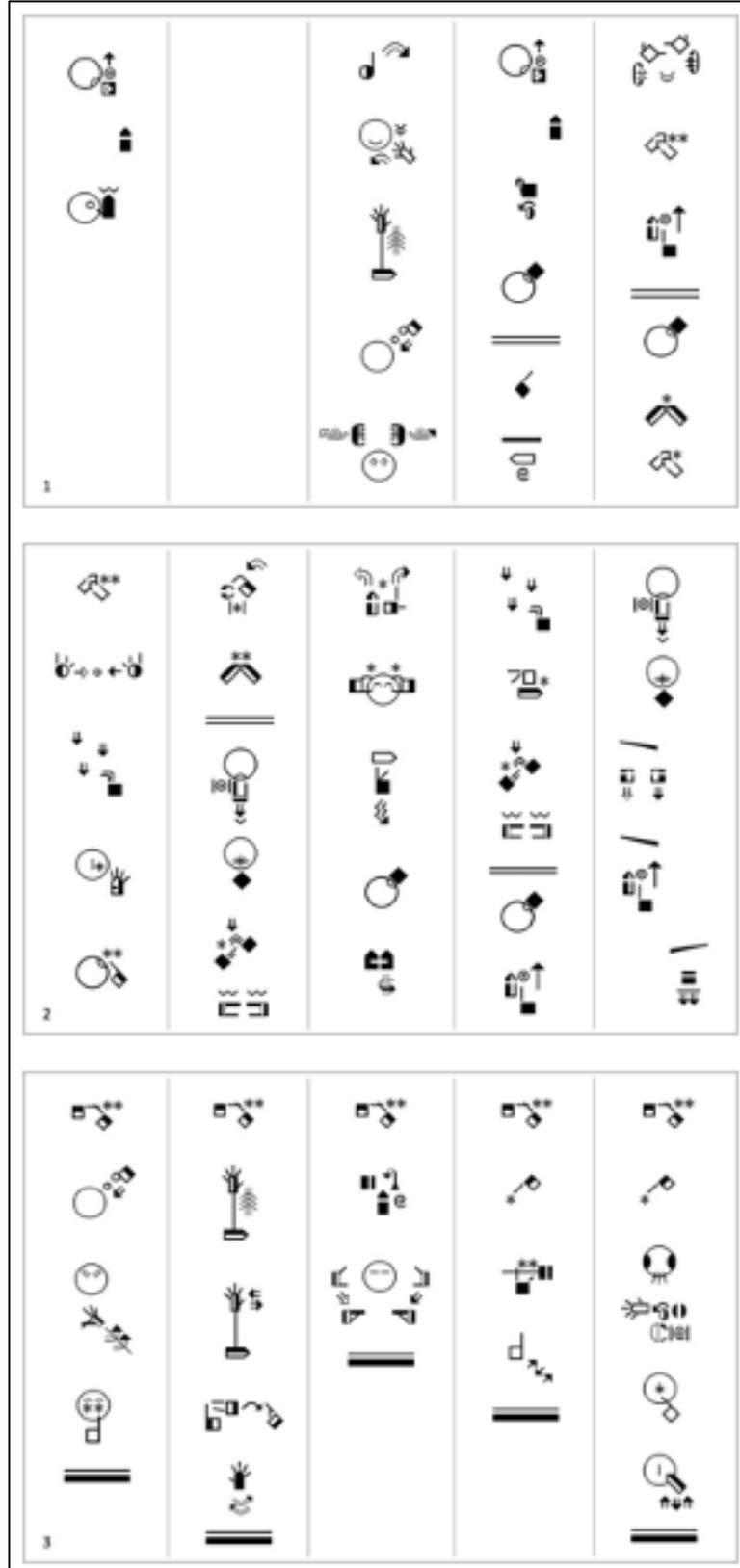
O videotexto não apresentava legenda e nem palavras em português, pois a nossa proposta foi apresentar somente em Libras, para que as crianças surdas se concentrassem apenas na língua de sinais. De acordo com Taveira e Rosado (2017), o recurso de videoaula, por estimular uma discussão de um determinado assunto, é uma importante ferramenta na dinâmica de uma aula, atuando como se fosse um livro-texto, constituindo-se também em um videotexto.

<sup>50</sup> Disponível em <[https://youtu.be/3u7i\\_ODhaOw](https://youtu.be/3u7i_ODhaOw)> Acesso em 10 abr. 2021.

O videotexto foi uma atividade muito bem recebida pelas crianças surdas, gerando muita interação entre elas, aguçando a curiosidade, despertando a imaginação e desta forma, favorecendo o desenvolvimento cognitivo. Neste videotexto constatamos a importância deste recurso no letramento visual como instrumento lúdico e didático, de modo a evidenciar o significado sociocultural das relações que as crianças surdas estabelecem. Considerando o quanto é desinteressante iniciar a leitura com textos sem apelos visuais, Fernandes (2006) também nos dá o seu parecer enfatizando que a leitura de imagens desperta o interesse e a motivação pelas mensagens que apresenta. Como foi possível verificar, a imagem é indispensável na educação das crianças surdas, visto ser a língua de sinais visual-espacial e sua cultura ser expressa totalmente de modo visual. De acordo com Taveira e Rosado (op. cit.), é relevante alertar os educadores quanto à importância da imagem na escola, utilizando-se recursos digitais para enriquecer visualmente as práticas pedagógicas.

Realizamos a transcrição do videotexto em Libras para a escrita de sinais, SignWriting. Os sinais foram extraídos do SignPuddle (Figura 31).

Figura 31 – Texto "A menina curiosa" em SignWriting<sup>51</sup>



Fonte: Da autora (2021)

<sup>51</sup> A tradução do texto encontra-se no Quadro 21.

O texto “A menina curiosa” em SignWriting (Figura 31) foi apresentado em posição vertical, as linhas verticais poderiam ser invisíveis, mas como as crianças surdas estavam no processo inicial de leitura e escrita, deixamos visíveis para que compreendessem que a leitura em SignWriting é realizada em posição vertical, da esquerda para a direita.

*Episódio 12 – Leitura em SignWriting*

*18/10/2019*

*Após as crianças surdas assistirem o videotexto "A menina curiosa", entregamos o texto transcrito para SignWriting, explicamos que no vídeo a Libras é sinalizada e no papel se refere a escrita de sinais. Elas olharam para o papel e comentaram entre si sobre o conteúdo da atividade. Colocamos o texto no quadro e realizamos uma leitura coletiva, explicando sobre a diferença entre os grafemas de pontuação em SignWriting. Essa explicação foi fundamental para que elas compreendessem que as frases podem estar separadas uma das outras; o grafema  representa uma pausa curta de um enunciado na Libras, como se representasse uma vírgula (,) no português e o grafema  representa o ponto de interrogação. Cada frase foi sinalizada por cada criança surda. Quando tiveram dúvidas, elas receberam ajuda dos próprios colegas, havendo assim uma interação entre elas acerca da atividade." data-bbox="145 284 900 548"/>*

Conforme o episódio 12 (Leitura em SignWriting), ao entregarmos o texto transcrito para SignWriting, as crianças surdas ficaram confusas, parecendo não compreender o objetivo da atividade proposta. Explicamos que os sinais da Libras podem ser escritos e que o texto era a história do videotexto escrito em SignWriting. Apesar das crianças surdas terem executado várias atividades em SignWriting, como o foco eram as palavras, ao receberem o texto somente escrito em SignWriting, perceberam que a Libras tinha a sua escrita própria e que o português não era a escrita da língua de sinais usada por elas.

Silva (2009) e Stumpf (2005) constatam que quando se usa a escrita do português como sendo a escrita da língua de sinais na aprendizagem das crianças surdas, ocasiona-se um confronto linguístico em seus pensamentos. Stumpf (op. cit.) aponta que, ao ensinar SignWriting para crianças surdas, muitas delas alegam que imaginavam que o português escrito era o registro gráfico de sua língua.

Após as explicações sobre o texto, verificamos que elas conseguiram interpretar as frases em SignWriting, associando-as com espontaneidade aos sinais. Observamos que as crianças surdas estavam mais alegres e motivadas, compartilhando com seus colegas e até mesmo com seus familiares o conhecimento do SignWriting. Em relação à aprendizagem, constatamos a clareza e a agilidade com que elas conseguiam aprender e desenvolver as atividades propostas.

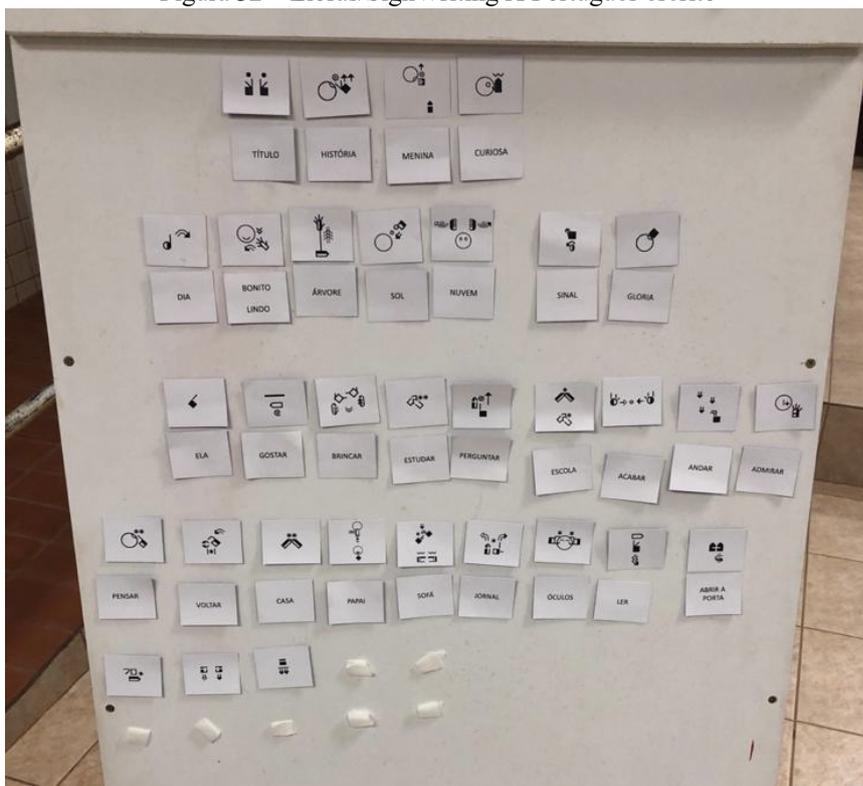
Segundo Stumpf (op. cit.), dois componentes são fundamentais ao processo de aquisição da escrita frente à escrita de sinais que não se evidenciam quando a alfabetização em língua oral é desenvolvida com as crianças surdas: o aspecto afetivo que se evidencia quando elas aprendem o SignWriting, sentindo-se gratificadas e felizes, estimulando-se a autoestima e o aspecto que se refere à evolução na aprendizagem, pois a rapidez com que elas conseguem aprender o sistema faz com que se sintam motivadas a ampliar seus conhecimentos, visto que as dificuldades que encontram são passíveis de serem superadas, ao contrário das dificuldades existentes na escrita da língua oral.

*Episódio 13 – Libras/SignWriting X Português escrito*

*24/10/2019*

*Informamos às crianças surdas que faríamos uma atividade no chão, desta forma sentamos em círculo e explicamos que a atividade estava relacionada ao videotexto "A menina curiosa" e que o objetivo era associar SignWriting com as palavras em português. No chão, fomos colocando as fichas, uma de cada vez, em SignWriting e em português. Explicamos que cada escrita de sinais da ficha correspondia a uma ou mais palavras em português e à medida que elas conseguiam correlacionar as duas fichas, sinalizavam e ao lerem as palavras em português, soletravam as letras com o alfabeto manual. O significado de cada ficha foi cuidadosamente explicado e após verificarmos que elas haviam associado o SignWriting às palavras em português e vice-versa, as crianças surdas se revezavam para colocá-las no quadro (Figura 32). No final da atividade, ao observarem o quadro com todas as palavras estudadas, perceberam que elas formavam as frases da história apresentada no videotexto.*

Figura 32 – Libras/SignWriting X Português escrito



Fonte: Da autora (2021)

Essa atividade foi muito prazerosa para as crianças surdas, pois como elas já estavam familiarizadas com o SignWriting, ficaram curiosas em aprender como se escrevia em português, gerando muita discussão entre elas, uma vez que as palavras em português estariam relacionadas ao videotexto apresentado anteriormente. De acordo com Brown (2000), uma aprendizagem significativa deve levar em consideração conteúdos de interesse e necessidade dos alunos.

Após uma agradável e descontraída atividade em que todas participaram ativamente, verificamos que elas haviam compreendido a correlação entre os sinais em SignWriting e as palavras em português, ou seja, que havia uma transferência de uma escrita para outra e vice-versa. Essa observação se consolida com a Teoria da Interdependência Linguística de Cummins (1981), onde o autor sugere que possa haver transferência de conceitos, de formas linguísticas e de habilidades de letramento entre elas. Essa perspectiva é defendida por Quadros (2005) em relação à educação bilíngue de surdos, por Ferreira Brito (1993) que sustenta que a apropriação do português escrito deve ocorrer através de métodos semelhantes aos usados para o ensino da segunda língua, em razão do seu bloqueio sensorial e também por Brochado (2003) que, ao estudar o processo de apropriação da L2, verificou que a Teoria da Interdependência Linguística

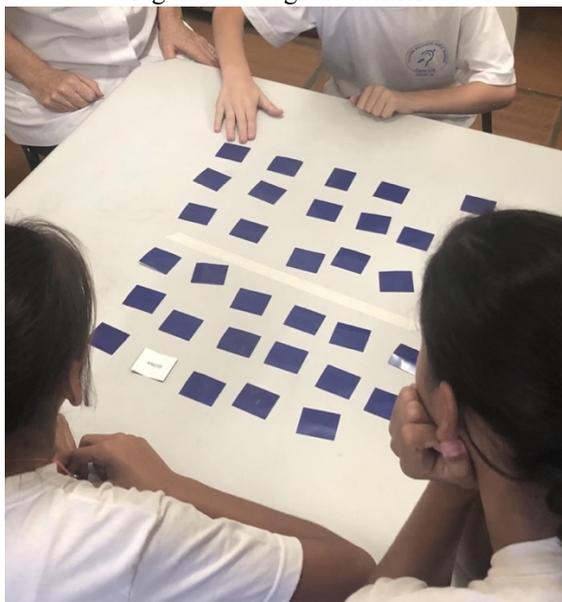
apresentou-se de forma aplicável, aproximando-se da interlíngua, de modo a favorecer na transferência entre línguas na apropriação da segunda língua, neste caso, do português escrito, por crianças surdas.

*Episódio 14 – Jogo de memória*

24/10/2019

*Providenciamos uma mesa quadrada para as crianças surdas se acomodarem e informamos que elas iriam jogar o jogo de memória. Colocamos as fichas nas mesas e explicamos que as fichas em SignWriting estavam de um lado e do outro lado estavam as fichas em português. Orientamos que cada criança surda deveria virar uma ficha de cada lado, ou seja, uma ficha em SignWriting e outra em português. A professora regente disse que cada ficha virada deveria ser vista por todas as crianças surdas e depois seria colocada na posição normal. Ao verem as fichas, elas sinalizavam o que estava escrito. Quando acertavam a correlação das fichas em SignWriting com o português, eram aplaudidos pelos colegas.*

Figura 33 – Jogo de memória



Fonte: Da autora (2021)

Para verificar se as crianças surdas compreenderam a correlação do SignWriting com as palavras em português na atividade anterior, elaboramos um jogo de memória para relembrar o conteúdo. Segundo Wanderley (2012, p. 186), "uma atividade lúdica torna a experiência mais dinâmica e mais significativa forma de aprendizagem da escrita de sinais, o que possibilita

ampliar e sistematizar o conhecimento". Desta forma, o jogo de memória proporcionou às crianças surdas momentos de muita diversão e principalmente o aprimoramento de seus conhecimentos em relação à associação dos sinais em SignWriting com as palavras em português, corroborando Richards e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015), de que o ensino comunicativo deve ser estabelecido em uma atmosfera cooperativa, de modo a favorecer uma interação comunicativa em sala de aula. Neste sentido, atividades em grupos que favoreçam a cooperação, tornam-se mais produtivas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e do pensamento crítico das crianças surdas.

Após a aplicação deste artifício utilizado para desenvolver a concentração e a capacidade de memorização, a próxima etapa foi apresentar a tradução do videotexto "A menina curiosa" para o português escrito. A tradução foi feita com base no videotexto, sendo um trabalho inverso das atividades de português com o uso de Libras/SignWriting.

A seguir, apresentamos a tradução do videotexto em Libras para o texto em português.

Quadro 21 – Texto "A menina curiosa" em português

A menina curiosa

Em um dia lindo com sol e nuvens, uma menina chamada Glória passeava entre as árvores. Ela gostava de brincar, estudar e de fazer perguntas. Após a aula na escola, enquanto caminhava, admirava a paisagem, ficou pensativa e voltou para casa. O pai de Glória estava sentado no sofá, lendo o jornal. Glória abriu a porta e ficou feliz que o pai estava lá. Ela foi em direção até o pai e se deitou em cima dele no sofá. Glória perguntou ao pai:

- Pai, posso lhe dizer algumas perguntas?

O pai respondeu:

- Pode sim.

Glória perguntou:

- Por que o sol dói os meus olhos?
- Por que a árvore balança e as folhas caem?
- Por que a noite é escura?
- Por que eu faço xixi várias vezes?
- Por que o "pum" é fedido?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

*Episódio 15 – Suporte do SignWriting na atividade em L2*

*31/10/2019*

*Entregamos para cada criança surda o texto "A menina curiosa" em português e em SignWriting. Essa atividade consistia em recortar os sinais e colar acima das palavras em português. Elas tiveram o apoio do quadro (Figura 32) para fazer a atividade de colagem e posteriormente solicitamos que escolhessem uma das cinco perguntas da Glória para respondê-la através de uma carta.*

Entregamos o texto em português e constatamos que elas tiveram dificuldades em interpretá-lo, necessitando do nosso auxílio para ajudá-las na compreensão do enunciado. Logo depois, entregamos o texto em SignWriting que foi utilizado como suporte para a aprendizagem do texto em português. Durante a colagem, ajudamos as crianças surdas a relacionar os enunciados em SignWriting com as palavras correspondentes em português. Assim, elas foram, aos poucos, conhecendo a forma gramatical do português.

A atividade em L2 foi constituída por três folhas (Figuras 34, 35 e 36) em razão do espaçamento que deixamos entre as frases em português para que as crianças surdas pudessem colar os recortes com os sinais em SignWriting. O texto em português apresentou como tradução de L1 para L2, sem interferência do português sinalizado, conforme visto nas atividades de português com o uso de SignWriting.

Figura 34 – Folha número 1 da atividade em português

1

Uma menina curiosa

Em um dia lindo com sol e nuvens, uma menina chamada Glória

passeava entre as árvores.

Ela gostava de brincar, estudar e de fazer perguntas.

Após a aula na escola, enquanto ela caminhava, admirava a paisagem,

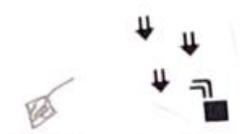
ficou pensativa e voltou para casa.

O pai de Glória estava sentado no sofá, lendo o jornal.

Glória abriu a porta e ficou feliz que o pai estava lá.

Fonte: Da autora (2021)

Figura 35 – Folha número 2 da atividade em português




Ela foi em direção até o pai e se deitou em cima dele no sofá.




Glória perguntou ao pai:



- Pai, posso lhe fazer algumas perguntas?




O pai respondeu:

- Pode sim.



Glória perguntou:

- Por que o sol dói os meus olhos?






Fonte: Da autora (2021)

Figura 36 – Folha número 3 da atividade em português

- Por que a árvore balança e as folhas caem?

- Por que a noite é escura?

- Por que eu faço xixi várias vezes?

- Por que o "pum" é fedido?

Por que ?

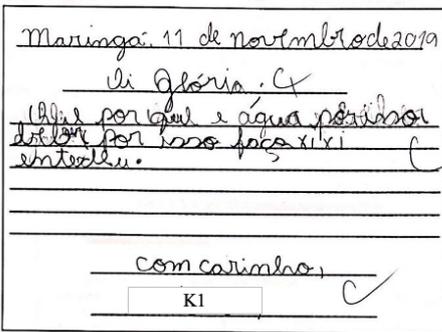
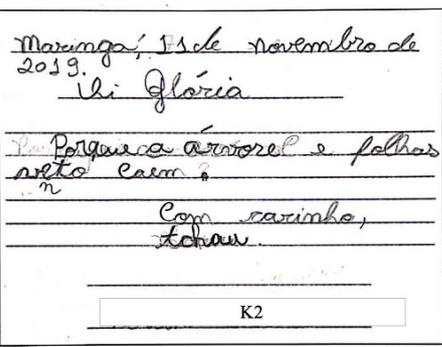
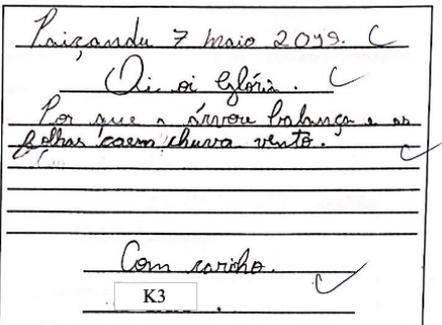
Fonte: Da autora (2021)

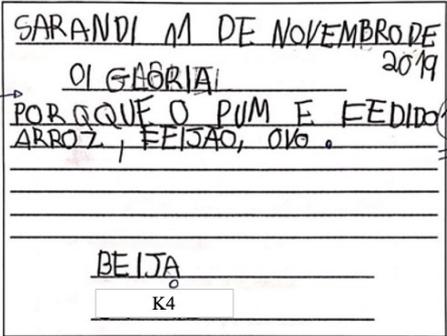
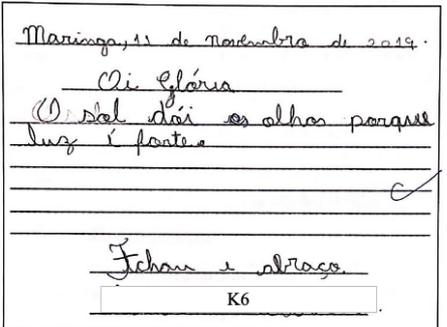
Como as crianças surdas já tinham o conhecimento prévio do videotexto em Libras e do texto em SignWriting, sublinhamos os enunciados em português para que elas pudessem compreender que a sinalização pode corresponder a determinado conceito. Essa forma

possibilitou às crianças surdas conhecerem a forma gramatical que o português escrito (L2) apresenta como artigos, preposições etc., de forma a entenderem, à medida que forem estudando, como é a leitura e escrita da L2.

A seguir, elencamos as respostas à “Glória” pelas crianças surdas, exceto K5 e K7 que não participaram da atividade.

Quadro 22 – Carta para Glória

Criança surda	Produção escrita	Transcrição da produção escrita
K1	 <p>Maringá, 11 de novembro de 2019          Oi Glória,          Porque por que e água por isso          beber por isso faça xixi          entedeu.            Com carinho,          K1</p>	<p>Maringá, 11 de novembro de 2019</p> <p>Oi glória          Que por que e água por isso          beber por isso faça xixi          entedeu.</p> <p>Com carinho,          K1</p>
K2	 <p>Maringá, 11 de novembro de          2019.          Oi Glória          Porque a árvore e folhas          vento caem.            Com carinho,          tchau.            K2</p>	<p>Maringá, 11 de novembro de          2019</p> <p>Oi glória          Porque a árvore e folhas          vento caem .</p> <p>Com carinho,          tchau          K2</p>
K3	 <p>Paiçandu 7 maio 2019. C          Oi oi Glória. C          Por que a árvore balança e as          folhas caem chuva vento. C            Com carinho.          K3</p>	<p>Paiçandu 7 maio 2019.</p> <p>Oi oi Glória          Por que a árvore balança e as          folhas caem chuva vento .</p> <p>Com cariho .          K3 .</p>

K4		<p>SARANDI 11 DE NOVEMBRO DE 2019</p> <p>OI GLORIA POR QQUE O PUM E FEDIDO ARROZ , FEIJÃO, OVO .</p> <p>BEIJA K4</p>
K6		<p>Maringá, 11 de novembro de 2019 .</p> <p>Oi Glória O sol dói o olhos porque luz é forte .</p> <p>Tchau e abraço K5</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com as produções das crianças surdas evidencia-se, conforme sustenta Brochado (2003), a existência de variação na linguagem das crianças surdas, deixando marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional, demonstrando que as crianças surdas não aprendem uma língua mecanicamente, utilizando estratégias de transferência da Libras, sendo classificadas no primeiro estágio de interlíngua, conforme já analisado anteriormente.

Com base nas atividades em Libras/SignWriting com o uso do português escrito, verificamos que elas têm a liberdade de se expressar, de escrever ideias, tentando e errando várias vezes e, gradativamente, aprimorando a aquisição da L2. Deste modo, as crianças surdas conseguiram desenvolver a atividade com mais facilidade, compreendendo o significado do texto. Nesta atividade constatamos que ao utilizarem o SignWriting, as crianças surdas se mostraram capazes de realizar as tarefas propostas, dispostas a arriscar e não demonstrando receio de errar. Estes aspectos se concretizam através dos princípios afetivos citados por Brown (2000): autoconfiança e disposição para correr riscos. O autor também considera a fluência e a acuidade importantes e que se completam no ECL, ressaltando que, em alguns momentos, a fluência deve ser mais relevante do que a acuidade, de modo a manter as crianças surdas engajadas na tarefa de usar a língua em um contexto de interação específico.

Em relação à criança surda K2, por ser a mais nova da turma (conforme demonstrado no quadro 14 do capítulo anterior), nos surpreendeu pois não somente nesta atividade, mas em todas as anteriores, conseguiu assimilar naturalmente o SignWriting. Analisando este caso, verificamos que existem diversas pesquisas que demonstram a idade como fator determinante para aquisição de uma língua, tanto para a primeira língua (L1) como para a segunda língua (L2), sustentando que as crianças são mais suscetíveis à aquisição de uma língua que os adultos. Porém, é preciso levar em conta que a maioria das crianças surdas não adquirem a língua de sinais nos primeiros anos de vida, de modo que ao refletir sobre a aprendizagem de uma segunda língua, torna-se prudente pensar, primeiro, na aquisição da primeira língua, ou seja, a língua de sinais. Nos estágios de aquisição na língua de sinais propostos pelas autoras Quadros e Cruz (2011), é possível constatar que, se a criança surda tiver a oportunidade de adquirir a língua de sinais, ela terá igualmente as mesmas possibilidades de aprendizagem da criança ouvinte.

Assim sendo, analisando a criança surda K2 que, com 8 anos, assimilou espontaneamente o SignWriting utilizando-o como suporte para a compreensão do português escrito nas atividades desenvolvidas na sala de aula, evidenciamos que nessa faixa etária é possível a alfabetização do SignWriting nos primeiros anos do Ensino Fundamental, de forma a contribuir para a aquisição do L2. Entretanto, é importante considerar que é necessário o domínio, ainda que básico, da sua língua natural, ou seja, da língua de sinais, para que possa aprender o SignWriting. No caso da criança surda acima mencionada, ela tem o acesso à Libras e já escrevia em português.

#### 4.5 SIGNWRITING NO COMPUTADOR

No que se refere ao SignWriting, há programas computacionais que auxiliam na edição de textos, como o SignPuddle e Delegs, assim apresentamos às crianças surdas essas ferramentas no computador da escola. Fizemos uma breve apresentação do SignPuddle para que as crianças surdas pudessem conhecer como os sinais são compostos neste programa, e para colocar em prática, cada uma delas escreveu o seu sinal pessoal (sinal de batismo) em SignWriting no respectivo programa.

*As crianças surdas ficaram eufóricas quando foram à sala de informática, elas se sentaram em duplas em cada computador. Logo após, abrimos o SignPuddle e falamos para cada uma compor o seu próprio sinal de batismo. Elas ficaram observando a interface e trocaram informações entre si sobre os grafemas, procuraram e tentaram encontrar os grafemas para compor os próprios sinais. Elas escreveram seus sinais, com destaque para as configurações de mão e pontos de articulação, e auxiliamos a encontrar os movimentos. Foi possível visualizar que elas ficaram encantadas quando viram o seu sinal escrito no SignPuddle. Para finalizarmos, imprimimos o seu registro e cada uma colocou em seu caderno.*

Segundo Stumpf (2005), o manuseio do programa torna necessária a prévia alfabetização em SignWriting, e como as crianças surdas já possuíam esse conhecimento através das atividades anteriormente desenvolvidas, foi possível introduzi-las no uso deste programa. Primeiramente, elas selecionaram a configuração de mão do seu sinal e pelo fato de os sinais serem realizados no rosto, elas acrescentaram o grafema de face. Uma vez que no SignPuddle os movimentos são divididos em grupos, receberam nosso auxílio para encontrar os movimentos relacionados aos seus sinais.

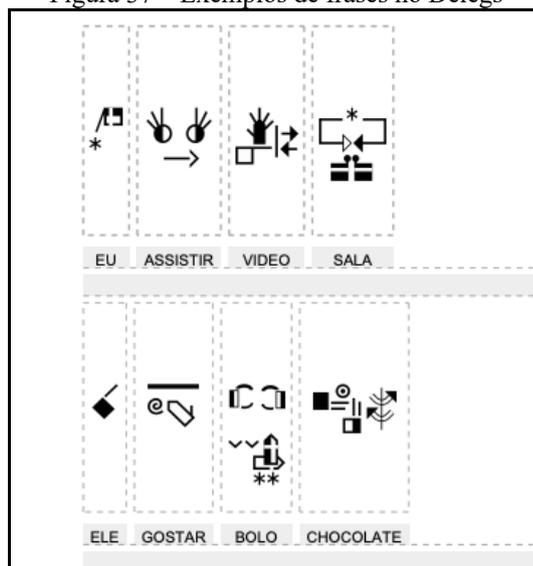
Conforme mencionado anteriormente, o Delegs possibilita criar e editar documentos através do SignWriting com base do teclado em língua oral. Esse programa permite a leitura e escrita de duas línguas escritas, a de língua de sinais e a de língua oral (Figura 37). Também apresentamos este programa para que as crianças surdas pudessem relacionar os sinais com as palavras.

*Episódio 17 – Delegs*

*01/11/2019*

*Para esta atividade, entregamos uma folha com frases em português para que as crianças surdas pudessem encontrar os sinais escritos no Delegs. Elas se sentaram em dupla na frente do computador e ao digitarem as palavras, ficaram perplexas quando viram os sinais aparecendo na tela do monitor. Elas conversaram e escolheram quais sinais deixariam nas suas produções. Quando o sinal escrito não aparecia, presumiam que a escrita do português não estava correta e tentaram digitar novamente até acertarem. Em seguida, elas copiaram os sinais em SignWriting para a folha recebida no início da aula.*

Figura 37 – Exemplos de frases no Delegs



Fonte: Da autora (2021)

Figura 38 – Atividade no Delegs

Pesquise o significado de cada frase.

1	EU	JOGO (JOGAR)	VIDEO GAME	NA SALA
2	ELE	GOSTA (GOSTAR)	DE BOLO	DE CHOCOLATE.
3	ELA	FAZ (FAZER)	CARINHO	NO GATO.
4	NÓS	QUEREMOS (QUERER)	VIAJAR	DE AVIÃO.
5	VOCES	CONHECEM (CONHECER)	O TEATRO	DE MARINGÁ?
6	A MULHER	USA (USAR)	O SAPATO	VERMELHO.
7	O HOMEM	VIU (VER)	O CARRO AZUL	NA LOJA.
8	A CRIANÇA	DESCOBRIU (DESCOBRIR)	O NINHO	DO PASSARINHO.

Fonte: Da autora (2021)

Wöhrmann (2014) considera Delegs um programa eficaz para aprimorar a alfabetização dos alunos surdos, tanto na linguagem oral quanto na escrita, porém nesta pesquisa, concentramos apenas na linguagem escrita.

No SignWriting, conforme mencionado, a representação gráfica recomendada é na posição vertical, mas no Delegs as frases se apresentam na posição horizontal. As crianças surdas ao digitarem as frases em português (Figura 38), perceberam que os sinais em SignWriting apareceram na linha superior. Como estão no estágio inicial da aquisição da L2, verificamos que essa conciliação de palavras e sinais favoreceu a compreensão dos significados em ambas as línguas.

Pelo fato de ser uma atividade em dupla, a interação entre as crianças surdas durante a atividade foi proveitosa, pois elas liam os sinais em SignWriting, criavam hipóteses e dialogavam entre si sobre os sinais para cada palavra digitada. Elas ficaram admiradas diante da quantidade de sinais existentes no Delegs.

No decorrer da atividade, como o programa não disponibiliza alguns sinais escritos, tais como "videogame" e "ninho", foram substituídos pelos sinais "vídeo" e "passarinho", respectivamente. O sinal "eu" apresentava mais de três registros em SignWriting e as crianças surdas decidiam qual opção seria a melhor escolha na produção. Na folha havia alguns verbos conjugados e neste programa os verbos estavam disponíveis apenas no infinitivo, por isso orientamos as crianças surdas que escrevessem dessa forma a fim de encontrarem o sinal da palavra desejada.

Nesta atividade as crianças surdas ficaram fascinadas ao conhecerem o SignWriting no computador, pois até então, as atividades em sala de aula tinham sido realizadas apenas no papel. Vivenciar essa experiência inédita, de forma a contribuir para a compreensão do L2, estimulou a curiosidade para a construção de novos conhecimentos, pois elas verificaram a existência de "ferramentas" que podem auxiliá-las na aquisição do português escrito, principalmente em assuntos ligados ao seu cotidiano. Observamos que elas assimilaram a importância da escrita, tanto em Libras/SignWriting como do português e após o término dessa atividade didático-motivacional, demonstraram enorme interesse em continuar a usar o SignWriting como suporte para a aprendizagem da língua majoritária oral, no caso, o português escrito. Nesta atividade também o ECL esteve presente pois, segundo Brown (2000), devemos levar para a sala de aula a comunicação típica de contextos reais de interação, de modo a fornecer às crianças surdas ferramentas para que elas possam, por conta própria, continuar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, não apenas em sala de aula, mas também em suas práticas sociais.

#### 4.6 RESULTADOS DA ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Neste capítulo apresentaremos uma análise geral das atividades, verificando de que forma os princípios do ECL estiveram presentes nas mesmas.

Em relação ao ambiente físico, a sala de aula foi organizada em semicírculo pois essa disposição permitiu que as crianças surdas ficassem de frente umas às outras, respeitando o caráter visual e interativo da língua de sinais. Segundo Littlewood (1981 apud SOUSA 2008, p. 188), “[...] um formato mais informal, por exemplo, em círculo, pode ajudar muito a reforçar a igualdade dos alunos como co-comunicadores.” Neste sentido, houve uma dinâmica participação na sala de aula, onde trabalhamos conjuntamente com as crianças surdas, interagindo em todas as atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

Na presente pesquisa, a professora regente é bilíngue e como nós, atuando como pesquisadora também somos surdas, o contato adulto-surdo e criança surda foi fundamental para o bom desempenho desta pesquisa pois a partilha de uma língua plena estabeleceu um vínculo afetivo entre as crianças surdas, professora regente e pesquisadora, proporcionando um ambiente de muita participação, confiança e motivação em todas as atividades, de acordo com os desígnios do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) sustentados por Almeida Filho (2005), Brown (2000), Richards e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015), entre outros. A nossa função como pesquisadora foi, conforme sugere Littlewood (1981 apud SOUSA, 2008), elaborar e organizar materiais e atividades juntamente com a professora regente, que conduzissem as crianças surdas a se apropriarem do português escrito utilizando o SignWriting como suporte na aprendizagem da L2, além de atuar como orientadora durante a realização das atividades, auxiliando-as quando necessário.

Em se tratando da produção das atividades, seguimos as práticas de letramento recomendadas por Fernandes (2006), pois tais práticas são desenvolvidas nas salas de aula para que as crianças surdas tenham a possibilidade de "decifrar" um mundo repleto de palavras incompreensíveis, de forma que as atividades foram elaboradas para que elas tivessem a oportunidade de aprofundar-se no sentido das palavras, incorporando-as às suas experiências cotidianas. Essas práticas pedagógicas também estão alicerçadas nos pressupostos de Almeida Filho (2008), Brown (2000), Richards e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015), e Widdowson (1991) ao enfatizarem que ensinar uma língua através dos princípios do ECL é centralizar um ensino com o propósito de suprir as necessidades dos alunos, sendo que neste sentido, eles são

o centro de atenção no processo de aprendizagem e o professor atua como facilitador e orientador neste processo de ensino. Deste modo, todas as atividades foram desenvolvidas visando primordialmente a compreensão de todos os enunciados.

No que se refere às crianças surdas da presente pesquisa, observamos que desde o início das atividades propostas, houve intensa participação, evidenciando-se um processo evolutivo em suas aquisições, a cada atividade desenvolvida. Respeitando-se as diferenças individuais em relação à aprendizagem, a autoestima foi estimulada na medida em que foram compreendendo a importância de o SignWriting ser a **escrita** delas como L1 e não o português, como talvez imaginassem. Deste modo foi possível verificar, sob o ponto de vista do ECL, que os princípios cognitivos, afetivos e linguísticos destacados por Brown (2000) nortearam a presente pesquisa, possibilitando resultados consistentemente satisfatórios.

A leitura dos sinais escritos em SignWriting permitem que os alunos usufruam desse sistema que representa a sua língua natural auxiliando, conseqüentemente, no processo de sua alfabetização. Apesar do SignWriting, em primeira instância, dar a impressão de ser complexa devido à sua representação gráfica, as crianças surdas não tiveram dificuldades em interpretá-las. O fato de terem o domínio da Libras favoreceu o acesso ao SignWriting, permitindo que através desse sistema de escrita, fossem capazes de compreender melhor o português escrito. Por este ângulo, evidenciamos os pressupostos de Cummins (1981) em relação à Teoria da Interdependência Linguística, na qual o autor sustenta a transferência de uma língua para outra e vice-versa, de modo que elas se "alimentam" mutuamente, enfatizando que a primeira língua é a base para a aprendizagem de outras línguas, mesmo que sejam de modalidades diferentes como, por exemplo, a Libras (L1) e o português (L2).

Nesta pesquisa, constatamos que todas as crianças surdas assimilaram com espontaneidade o SignWriting, participando ativamente das atividades desenvolvidas na sala de aula. No entanto, verificamos que a criança surda K1 que, por ter adquirido a Libras no seio familiar e ser fluente na língua materna, destacou-se em todas as atividades, ajudando seus colegas quando percebia que estavam com dúvidas. Sua mãe, que é professora na escola, comentou como ela estava feliz com a "descoberta" da escrita de sua língua natural e que havia se deslumbrado com a atividade de videotexto, compartilhando com colegas de outras turmas e até mesmo com os familiares, os conhecimentos que estava adquirindo nas atividades de SignWriting. Segundo Stumpf (2005), a partir do momento em que as crianças surdas aprendem a escrever em sua própria língua, elas ficam à vontade para expressar os seus pensamentos e se

sentem motivadas a aprender cada vez mais sobre o SignWriting, utilizando-o a favor de seu aprendizado. Assim sendo, se as crianças surdas tiverem acesso ao SignWriting para construir suas hipóteses a respeito da escrita, a apropriação da segunda língua será uma consequência do processo, garantindo-se o seu letramento ao longo do processo educacional (QUADROS, 2003 apud STUMPF, 2005).

Como as crianças surdas K1 e K2, ambas com 8 anos, por conhecerem a Libras, também foram capazes de assimilar o SignWriting, essa observação nos levou à seguinte reflexão: se uma criança ouvinte tem o contato desde o nascimento com a língua oral e inicia a sua alfabetização propriamente dita ao ingressar na escola, este processo também poderá ocorrer com a criança surda, ou seja, se elas tiverem o domínio da Libras mesmo que em estágio inicial, elas também poderão, concomitantemente, aprender a escrita de sinais. Desta forma, conseguirão adquirir rapidamente o conhecimento necessário para que, em segunda etapa, possam obter com maior facilidade a aquisição da L2. De modo semelhante, Capovilla et al. (2001) sustentam que o uso do sistema SignWriting pelos surdos pode favorecê-los da mesma forma que o ouvinte se beneficia da escrita alfabética. Diante deste fato, os autores recomendam que seja alicerçado pela escrita de sua própria língua, ou seja, a escrita de língua de sinais, cuja aquisição pode ocorrer simultaneamente à aquisição da língua de sinais, uma vez que ambas se complementam.

O letramento visual, fundamental para alavancar o processo cognitivo e conceitual das crianças surdas, se fez presente principalmente na atividade de videotexto, possibilitando momentos de descontração e interação entre elas e contribuindo efetivamente na compreensão da L2 através da Libras/SignWriting. Santaella (2012) esclarece que através dos recursos visuais, a leitura visual é compreendida mais facilmente e com eficiência pelas crianças surdas, desenvolvendo a capacidade de fragmentá-la, decodificá-la e de interpretá-la, da mesma forma como os ouvintes efetuam uma leitura em voz alta.

O primeiro contato que elas tiveram com o computador foi surpreendente, pois após vivenciarem várias atividades de Libras/SignWriting-Português escrito-Libras/SignWriting no papel, elas ficaram entusiasmadas em saber que era possível ter acesso ao SignWriting através dos programas computacionais, para ajudá-las nos conhecimentos do português escrito.

De um modo geral, as atividades, por serem dinâmicas, proporcionaram o desenvolvimento motivacional das crianças surdas, pois elas manifestaram enorme interesse em continuar usando e aprendendo o SignWriting. De acordo com Stumpf (op. cit.), constata-

se dois aspectos fundamentais no processo de aquisição da escrita de sinais que não se evidenciam quando a alfabetização em língua oral é desenvolvida com as crianças surdas: o aspecto afetivo que se evidencia quando elas aprendem o SignWriting, sentindo-se gratificadas e felizes, de forma que a interação que estabelece entre colegas para cooperar e trocar ideias e a oportunidade de compartilhar esse conhecimento são fatores que estimulam sua autoestima. O segundo aspecto diz respeito à evolução na aprendizagem pois a agilidade com que elas conseguem aprender o sistema e a construir hipóteses faz com que se sintam motivadas a expandir seus conhecimentos, uma vez que as dificuldades que encontram são passíveis de serem superadas, ao contrário das dificuldades existentes na escrita da língua oral, que muitas vezes não respeita o raciocínio e nem a lógica das crianças surdas.

A nomeação de espaços escolares no início da nossa pesquisa envolveu toda a comunidade escolar, possibilitando exercícios de leitura diária e enriquecendo o repertório linguístico em duas línguas, a Libras/SignWriting e o português escrito, conforme aponta Stumpf (2005, p. 267) de que “se todo o ambiente escolar (e possivelmente familiar) estiver cheio de textos em língua de sinais, as crianças aprendem a escrever sua língua assim como o fazem as crianças ouvintes com sua língua oral”. Além disso, permitiu ampla divulgação, comentários e curiosidades sobre a escrita de sinais acerca dos demais membros da escola.

Para nós, enquanto pesquisadora, nos deu a possibilidade de comprovar, na prática, a real utilização deste sistema de escrita como suporte na aprendizagem do português escrito. Analogicamente, entendemos o SignWriting como se fosse o GPS que hoje utilizamos para nos locomovermos de um ponto A até um ponto B desconhecido. Anos atrás era necessário consultar mapas rodoviários, por exemplo, se desejássemos ir para um local desconhecido e muitas vezes, por ele estar desatualizado, a viagem era longa, cansativa e com riscos de trilharmos caminhos tortuosos até chegarmos ao destino. Com o advento do GPS, o caminho a ser percorrido se tornou mais rápido e preciso. Neste caso, não teria o SignWriting a mesma função? Acreditamos que sim!

Através das experiências adquiridas com as crianças surdas, estamos conscientes que esta pesquisa ainda é o pontapé inicial para que mais estudos sejam realizados, a fim de garantir, num futuro próximo, que todas as crianças surdas deste país tenham o direito à aprendizagem do SignWriting nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições da escrita de sinais pelo sistema SignWriting na aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2) por alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 8 e 12 anos e fluentes em língua de sinais, na ANPACIN – Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá (PR).

Levamos em consideração os princípios do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) propostos por Almeida Filho (1993, 2005), Brown (1994, 2000), Littlewood (1981 apud SOUSA, 2008), Richards e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015) e Widdowson (1991), os quais sustentam a valorização do uso da primeira língua no ensino da segunda língua, bem como a Teoria da Interdependência Linguística proposta por Cummins (1981), na qual as línguas dos falantes bilíngues se “alimentam” mutuamente em termos de transferência de elementos linguísticos, habilidades metalinguísticas e metacognitivas. Os objetivos específicos desta pesquisa buscaram analisar a leitura e escrita de palavras (léxico) das crianças surdas em atividades de português com a aplicação do SignWriting, comparar o desempenho das crianças surdas em atividades sem e com o suporte do SignWriting e identificar como as práticas pedagógicas através do SignWriting podem potencializar a aprendizagem do português escrito pelas crianças surdas.

Tendo em vista estes objetivos, foram propostas cinco diferentes atividades de leitura e escrita para a coleta de dados: nomeação de espaços escolares, atividades de português escrito sem o uso do SignWriting, atividades de português escrito com o uso do SignWriting, atividades em SignWriting com o uso do português escrito e SignWriting no computador.

A análise das atividades foi realizada após cada aula através das verificações dos registros no diário de campo, materiais didáticos de leitura, escrita e filmagens. A transcrição das aulas filmadas foi de suma importância para que pudéssemos examinar situações que não foram observadas *in loco* e nem registradas no diário de campo, permitindo avaliar, consistentemente, o desempenho dos participantes em relação às estratégias abordadas e direcioná-las, quando necessário, às atividades subsequentes.

Conforme evidenciado ao longo de toda a análise, os dados desta pesquisa apresentam contribuições positivas da escrita de sinais pelo sistema SignWriting na aprendizagem do português escrito como segunda língua, sendo elas: (a) a familiarização do SignWriting no

contexto escolar através das placas informativas; (b) o planejamento das atividades de português escrito com o uso do SignWriting; (c) o planejamento das atividades em SignWriting com o uso do português escrito; (d) o uso de programas computacionais com SignWriting. Todos os dados indicam que são em decorrência do uso da Libras como língua de instrução, do SignWriting como suporte, das metodologias voltadas para o ensino de segunda língua e da escola específica para alunos surdos.

Os dados obtidos nos permitem retomar as perguntas desta pesquisa:

**a) Qual a repercussão em nomear os espaços escolares em SignWriting?**

A nomeação de espaços escolares em SignWriting foi uma estratégia abordada para conscientizar a comunidade escolar de que a Libras possui uma escrita e que seria interessante nomear, além da sala de aula, os corredores e outros ambientes da escola.

Além das placas em SignWriting, também foram colocadas as placas em português escrito logo abaixo em segundo plano, por ser a L2 dos surdos. A nomeação de espaços envolveu toda a comunidade escolar, possibilitando exercícios de leitura diária e enriquecendo o repertório linguístico em duas línguas, a Libras/SignWriting e o português escrito. Além disso, permitiu uma ampla divulgação, comentários e curiosidades sobre a escrita de sinais acerca dos demais membros da escola.

As placas informativas, identificando os espaços e as disciplinas em SignWriting com tradução em português, são os recursos que alicerçam a abordagem bilíngue, uma vez que para a escola é relevante dar visibilidade às duas línguas, Libras/SignWriting e português escrito, de forma que os alunos possam associar uma à outra na apropriação de palavras.

Compreendendo a escrita de sinais como direito linguístico e manifestação da cultura surda nos mais diversos espaços, o SignWriting é um importante meio de comunicação, podendo ser utilizado na nomeação de espaços, anotação, bilhete, e-mail, carta, entre outros.

**b) Qual a relação das crianças surdas na aprendizagem do português escrito (L2) sem e com o suporte do SignWriting?**

Na análise das atividades de português escrito sem o uso do SignWriting, verificamos que na revisão das atividades aprendidas nas aulas anteriores, as crianças surdas realizaram

soletração manual das letras das palavras. Apesar de terem o conhecimento das letras alfabéticas, elas apresentaram muitas dificuldades na compreensão dos significados das palavras em português.

Conforme exposto nos episódios sobre Copa do Mundo, mostramos dois cartazes com o mesmo texto em português, sendo um deles se apresentava com o suporte do SignWriting. Inicialmente, ao apresentarmos o texto com o suporte do SignWriting, observamos que as crianças conseguiram interpretar a escrita, ou melhor, "ler de verdade". Para verificarmos a reação das crianças surdas, logo em seguida a professora regente mostrou apenas o texto em português **sem** o SignWriting e elas, unanimemente, reclamaram, afirmando que preferiam o texto **com** o suporte do SignWriting, uma vez que se sentiram mais confiantes e seguras em efetuar a leitura do texto com o apoio deste sistema. Desta forma, foi possível evidenciar a contribuição do SignWriting na compreensão do texto em português. A partir desta atividade inicial com o SignWriting, verificamos que as crianças demonstraram enorme interesse, percebendo que existe a escrita da sua própria língua que apresenta todas as possibilidades de registro, assim como qualquer outra escrita.

### **c) Quais foram as contribuições do SignWriting na aprendizagem do português escrito (L2) pelos alunos surdos?**

Na análise das atividades de português escrito com o uso do SignWriting, constatou-se a importância de trabalhar com o léxico da Libras, registrando os sinais em SignWriting pois, no caso do verbo JOGAR, em português utiliza-se a palavra "jogar + objeto". Em Libras, o verbo JOGAR apresenta diversos sinais, não mantendo o mesmo sinal como acontece no português. O registro dos sinais em SignWriting possibilita que os alunos surdos compreendam a estrutura gramatical da Libras, de modo que possam, logo após, comparar com a gramática do português escrito (L2).

Analogicamente, pelo fato de as palavras em português estarem próximas dos sinais em SignWriting, possibilitou que elas praticassem a tradução. Segundo Ridd (2000 apud SOUSA, 2015), a tradução quando devidamente utilizada, é uma estratégia benéfica na construção de sentidos do texto, sendo que nós a adotamos para facilitar a compreensão de que, às vezes, há uma correspondência das palavras e expressões entre as duas línguas. Assim,

identificamos que a tradução de SignWriting para português e vice-versa favoreceu consideravelmente a compreensão destas línguas.

Para a análise das atividades em SignWriting com o uso do português escrito, propomos um desenvolvimento de atividades somente com Libras/SignWriting e, posteriormente, trabalhamos a tradução para o português. Em relação às crianças ouvintes, ao receberem um texto escrito em português, elas têm maior facilidade em interpretá-lo através da leitura, visto ser sua língua oral-auditiva, mas no caso das crianças surdas a interpretação de um texto apresenta melhor compreensão através da Libras, razão pela qual optamos em fazer um texto sinalizado por meio de um videotexto e escrita de sinais com as crianças da presente pesquisa. A tradução foi feita com base no videotexto, sendo um trabalho inverso das atividades de português escrito com o uso do SignWriting. Nesta atividade também verificamos que, utilizando o SignWriting como suporte, as crianças surdas conseguiram assimilar, com maior clareza e rapidez, os exercícios propostos na sala de aula.

Em relação ao SignWriting no computador, acreditamos que nesta atividade elas realmente incorporaram a importância da escrita, tanto da Libras/SignWriting como do português escrito, visto ser a última atividade da pesquisa e elas terem vivenciado, até então, o SignWriting apenas no papel. Ao identificarem que softwares como SignPuddle e Delegs são ferramentas indispensáveis à apropriação da segunda língua, favorecendo no seu processo cognitivo, após o término desta atividade didático-motivacional, demonstraram enorme interesse em continuar a usar o SignWriting não apenas como suporte à aprendizagem da língua majoritária oral, no caso, o português escrito, mas também nas práticas sociais.

Em todas as atividades propostas, verificamos que os alunos surdos haviam realizado a transferência de uma escrita para outra e vice-versa. Segundo Cummins (1981), essa observação se consolida com a Teoria da Interdependência Linguística. A língua de sinais associada à sua escrita, neste caso o SignWriting, fez com que as crianças surdas buscassem no significativo dessa língua elementos para construir a escrita em português.

A leitura dos sinais escritos em SignWriting, permitem que os alunos usufruam deste sistema que representa a sua língua natural e consequentemente, auxilia no processo de sua alfabetização. Apesar do SignWriting, em primeira instância, dar a impressão de ser complexa devido à sua representação gráfica, as crianças surdas não tiveram dificuldades em interpretá-las. O fato de terem o domínio da Libras favoreceu o acesso ao SignWriting, permitindo que através deste sistema de escrita, fossem capazes de compreender melhor o português escrito.

**d) Qual o melhor ano do Ensino Fundamental para se aplicar o SignWriting na aprendizagem dos alunos surdos?**

Segundo Piaget (1977 apud STUMPF, 2005), o período propício à aprendizagem de sistemas reversíveis, como o da escrita, se dá a partir dos 7 ou 8 anos de idade, quando o conhecimento se constrói no indivíduo de uma forma já operacional, embora ainda preso às percepções sensoriais. De acordo com Stumpf (op. cit.) a idade mencionada representa uma média, sendo que algumas crianças poderiam se mostrar capazes de descobrir a leitura antes por apresentarem as características operacionais, outras depois, mas elas seriam a exceção, não a regra.

Levando em consideração este pressuposto e também embasadas na teoria da aquisição da língua de sinais sustentada por Quadros e Cruz, (2011) de que se a criança surda tiver a oportunidade de adquirir a língua de sinais, ela terá igualmente as mesmas possibilidades de aprendizagem da criança ouvinte, também nos levou à seguinte reflexão: se uma criança ouvinte tem o contato desde o nascimento com a língua oral e inicia a sua alfabetização propriamente dita ao ingressar na escola, esse processo também poderá ocorrer com a criança surda, ou seja, se ela tiver o domínio da Libras, também poderá aprender a escrita de sinais. Desta forma, conseguirá adquirir o conhecimento necessário para que, em segunda etapa, possam obter com maior facilidade a apropriação da L2.

Diante do exposto, se ponderarmos que, segundo Quadros e Cruz (2011), a maioria das crianças surdas, por serem filhas de pais ouvintes, adquirem tardiamente a língua de sinais e só irão aprender a Libras, sua língua natural, ao ingressar no ensino básico, entendemos que o SignWriting também deva ser ensinado concomitantemente à aprendizagem da língua de sinais, de modo a favorecer seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Assim sendo, na nossa concepção, o SignWriting deve ser ensinado nos anos iniciais da alfabetização e somente após consolidada a primeira língua, tanto sinalizada como escrita, as crianças surdas possam se apropriar da segunda língua, ou seja, o português escrito.

Dessa forma, ao proporcionarmos primeiramente a aprendizagem simultânea do SignWriting às crianças surdas, expostas a uma língua visual-espacial, elas certamente ficarão deslumbradas com a existência de uma relação entre os movimentos que compõem a Libras e a materialização gráfica dos sinais, passando a registrar, no papel, os sinais que até então, se

materializam apenas no espaço. Neste processo, como elas poderão registrar suas ideias através da escrita de sua própria língua, consideramos de suma importância a participação efetiva de seus familiares, no sentido de estabelecerem uma interação linguística no decorrer do aprendizado, visto ser fundamental que eles também aprendam, não somente a Libras como o SignWriting.

Apesar dos resultados congruentes obtidos nesta pesquisa, se considerarmos que o SignWriting tenha sido criado há mais de 40 anos, as práticas pedagógicas que envolvem esse sistema no Brasil ainda são bastante precárias. Este fato pode estar relacionado à escassez de pesquisas sobre o uso de SignWriting e à limitação de professores da área de educação bilíngue dos surdos que ensinam a escrita de sinais, dificultando a constatação dos resultados dessa prática no letramento de crianças surdas.

Outro fator que merece destaque, refere-se aos estudos de Santos (1994) sobre a comparação da carta de um estrangeiro ouvinte com a dos surdos, indicando muitas características comuns nos dois processos, evidenciando que o português escrito para o surdo envolve um processo de apropriação de segunda língua com características semelhantes às dos ouvintes, respeitando as particularidades das modalidades das línguas envolvidas e as especificidades da surdez. Santos (op. cit.) sustenta que os surdos sempre serão estrangeiros no uso do português e que muitas de suas construções são próximas das de um falante não nativo, sendo que essa referência se destina, principalmente, em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos gramaticais colocados de forma inadequada por quem não tem vivência na língua. Por esse motivo, torna-se imprescindível que as escolas que acolhem crianças surdas, tanto as bilíngues como as de ensino regular, promovam ações pedagógicas capazes de compreender que ambas as línguas são diferentes em relação às organizações morfológicas e fonológicas e se conscientizem que a inclusão do SignWriting no início da alfabetização, como já evidenciado, poderá atuar como um preponderante suporte facilitador para a aprendizagem da segunda língua.

Com relação às políticas educacionais, como o sistema SignWriting não foi contemplado pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL), apontamos para a necessidade de novas pesquisas que venham a comprovar a aplicabilidade da escrita de sinais na apropriação da segunda língua por crianças surdas em início de alfabetização, visto que, por não termos identificado nenhum outro estudo nesse segmento, entendemos que o nosso trabalho é apenas o ápice do *iceberg* de muitas outras pesquisas que almejamos serem feitas num futuro próximo,

no sentido de solidificar cada vez mais a relevância de se implantar, o mais breve possível, o SignWriting na educação bilíngue de todas as crianças surdas deste país, corroborando o relatório do Grupo de Trabalho designado pelo MEC, enfatizando a importância do uso da escrita da língua de sinais.

O letramento visual das crianças surdas em escrita da língua de sinais envolve leitura de textos em Libras, sinalizados e escritos. A escrita da Libras é uma forma de registro que utiliza grafemas [...] que representam constituintes da própria língua. A leitura e escrita da língua de sinais podem motivar os estudantes surdos a lerem e escreverem também na Língua Portuguesa. A leitura e escrita em Libras deve estar inserida no currículo escolar, considerando a importância da escrita para o desenvolvimento da cultura da humanidade (THOMA et al., 2014, p. 10).

A partir desta etapa, narrarei em primeira pessoa, o meu envolvimento com a presente pesquisa. Pelo fato de ser surda, como abordado na introdução, tão logo tomei conhecimento do SignWriting no curso de graduação, fiquei encantada ao saber que nós, surdos, temos a nossa escrita de língua de sinais. À medida que fui ampliando o conhecimento deste sistema e divulgando ao máximo de pessoas possíveis, através das redes sociais, cursos e palestras sobre o SignWriting, também constatei ser essencial direcionar minha atenção à Educação Básica, uma vez que, na minha concepção, o SignWriting é a melhor interface entre a Libras e o português escrito como segunda língua.

Por também ter sido uma criança surda, me identifiquei com cada uma das crianças surdas da pesquisa e para mim foi uma experiência única e inestimável observar o entusiasmo e a motivação em todas as atividades desenvolvidas com o uso da escrita de sinais. A abordagem comunicativa se fez presente na elaboração de todas as atividades, cujo foco eram as palavras (léxico), de modo que por serem pré-comunicativas, foram embasadas nas orientações de Littlewood (1981 apud SOUSA 2008), aplicando-se posteriormente, em sala de aula, os postulados de Almeida Filho (1993, 2005), Brown (1994, 2000), Widdowson (1991) e dos autores Richards e Rogers (2001 apud SOUSA, 2015), principalmente em relação ao comportamento das crianças surdas diante do medo de errar e das tentativas de acerto, possibilitando que todas as atividades fossem realizadas de maneira que tivessem significado para elas. Até mesmo quando, em algumas atividades, o artifício da tradução foi utilizado, Ridd (2000 apud SOUSA, 2015) esteve presente para nortear nosso estudo.

Com relação à abordagem bilíngue, todas as ações pedagógicas recomendadas por Quadros (2000) e as orientações das práticas de letramento de Fernandes (2006) fazem parte do

contexto educacional da ANPACIN e para mim, enquanto aluna durante 13 anos desta instituição, o sentimento é de imensa gratidão por todas as pessoas que fizeram parte da minha jornada escolar. Na pesquisa de Brochado (2003), onde a autora propôs investigar de que forma crianças surdas do Ensino Fundamental, sinalizantes de Libras, apropriam-se do português escrito, sem recorrer à oralidade; como o estudo foi realizado parcialmente na ANPACIN, conheço algumas das crianças participantes e hoje, já adultos, passando pelos estágios de interlínguas sustentados pela autora, verifiquei que realmente foram capazes de melhorar, gradativamente, seu desempenho na segunda língua (L2), à medida que se apropriaram das regras próprias dessa língua-alvo, alicerçadas pelo domínio da primeira língua (L1). Apesar de ser oralizada, analisando as crianças da pesquisa que, assim como eu, passaram por muitas dificuldades para se apropriarem da segunda língua, devido à complexidade do português, ao refletir sobre o uso do SignWriting no meu período de alfabetização, tenho absoluta certeza de que o meu aprendizado na L2 teria sido bem mais acessível e descomplicado.

De certa forma, ao elaborar o referencial teórico deste trabalho, tive a sensação de que era uma das personagens de todas as descrições referentes às crianças surdas pois, muito do que foi comentado ou até mesmo comprovado por diversos autores, fez parte do meu passado como criança surda. Ao citar na "minha história", o conhecimento em três línguas estrangeiras, não o fiz no intuito de ser "imodesta", mas para corroborar o estudo de Sousa (2015) de que, uma vez consolidada a primeira língua e/ou a segunda língua, conforme sustenta Cummins (1981), torna-se muito mais acessível a aprendizagem de outras línguas, sendo que a transferência de línguas também foi verificada nas atividades desenvolvidas com as crianças surdas participantes da nossa pesquisa.

Como citado por Thiollent (2000) de que numa pesquisa-ação, nem tudo ocorre como planejado e precisamos fazer os devidos ajustes, esse pressuposto também se aplicou à minha vida particular pois logo após iniciar a presente pesquisa, ao sofrer um acidente numa academia de ginástica por não ter visto uma barra de ferro, ocasionando um corte na testa, preocupada com a minha visão, fiz vários exames que me diagnosticou como sendo portadora de Síndrome de Usher, anomalia esta conhecida pelas pessoas que são surdocegas. Contrariando uma antiga crença de que dois raios não caem duas vezes no mesmo lugar pois, segundo o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), pode cair até mais de duas vezes, também fui acometida por mais uma perda sensorial (parcial), que me deixou bastante perplexa diante de uma nova realidade que se apresentava à minha frente, uma vez que a Libras é uma língua visual-espacial

e a visão para nós, surdos, é a contextualização do mundo que nos cerca. Passados os momentos traumáticos e ajustados de acordo com as reais circunstâncias, esta pesquisa me proporcionou uma enorme motivação para seguir em frente, pois tinha uma missão a cumprir.

Se o objetivo é que o surdo tenha na linguagem escrita sua forma de compreensão e expressão da segunda língua (L2) é preciso enfrentar o desafio de buscar condições para que a linguagem escrita seja aprendida de forma a permitir ao surdo servir-se dessa modalidade linguística com a competência necessária ao manejo de uma segunda língua (SILVA, 2008, p. 74, grifo nosso).

Embora a discussão deste trabalho mereça ser investigada com maior profundidade, especialmente nas pesquisas longitudinais sobre o assunto, tenho plena convicção de que a proposta apresentada mostrou um caminho que devemos trilhar em busca da inclusão do SignWriting no sistema educacional deste país, em prol da aprendizagem das crianças surdas.

A partir dos resultados da presente pesquisa, defendo ainda com mais firmeza a importância do uso do SignWriting como suporte na apropriação da segunda língua pois a língua de sinais

[...] sempre funcionará para o surdo como o lugar de sentido e de reflexão sobre a escrita, mas uma adequada intervenção pedagógica, [no caso, a escrita de sinais], deve ser capaz de contribuir para que as diferenças entre as línguas sejam percebidas e para que o surdo possa produzir uma escrita que respeite as regularidades da língua portuguesa (PEIXOTO, 2006, p. 226, grifo nosso).

Finalizo esta tese observando novos horizontes no que tange à construção de metodologias mais práticas e facilitadoras para que as crianças surdas possam, através da sua própria escrita, apropriarem com eficiência, sua segunda língua, o português escrito pois, afinal de contas, segundo Stumpf e Wanderley (2016, p. 93), “Quem fala português, escreve em português. Quem fala inglês, escreve em inglês. Os surdos, em que língua escrevem?”



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F. L. **A curiosidade premiada**. 30. ed. São Paulo: Ática, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- AMPESSAN, J. P. **A escrita de expressões não-manuais gramaticais em sentenças da Libras pelo sistema SignWriting**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2015.
- BARRETO, M; BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. 2. ed. Salvador: Libras Escrita, 2015.
- BARROS, R. O. **Contribuições da tradução automática para o trabalho do tradutor de português e libras escrita**. Monografia (Bacharelado em Letras Libras). São Luís: UFSC, 2018.
- BARTH, C. **Construção da leitura/escrita em língua de sinais de crianças surdas em ambientes digitais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- BATTISON, R. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring: Linstok Press, 1978.
- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?: a produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Profetizando vida, 2000.
- BISOL, C. **Tibi e Joca: uma história de dois mundos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.
- BÓZOLI, D. M. F. **Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos**. Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 2015.
- BÓZOLI, D. M. F.; COSTA, E. S. **Os softwares editores de textos aplicados à escrita da língua de sinais por meio do Sistema SignWriting**. In: NASCIMENTO, L. R. S; COSTA, E. S. (Orgs.). *Escrita de Sinais no Brasil e suas Interfaces*. Porto Velho: EDUFRO, 2020, p. 49-61.
- BÓZOLI, D. M. F.; STUMPF, M. R. **SignPuddle: o uso do sistema SignWriting na produção textual em Língua Brasileira de Sinais**. In: *Revista ECOS*, v. 24, ano 15, n. 1, p. 291-313, 2018. Disponível em <<https://bit.ly/2RjTacY>> Acesso em 10 abr. 2021.
- BÓZOLI, D. M. F. **O extraordinário mundo de Miki**. Maringá: SEMUC (no prelo).

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese (Doutorado em Letras). Assis: UNESP, 2003.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 4. ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BURKE, P. **Hibridismo cultural.** Tradução de Leila Mendes. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2008.

CAPOVILLA, F. C.; SUTTON, V.; WORHMANN, S. **Como ler e escrever sinais da Libras: a escrita visual de sinais SignWriting, e como escrever a articulação visível do Português falado: a escrita visual direta da fala SpeechWriting.** In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. (Orgs.) **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas.** Volume 1: Sinais de A a H. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp, 2013, p. 167-228.

CAPOVILLA, F. C. et al. **A escrita visual direta de sinais SignWriting e seu lugar na educação da criança Surda.** In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** Volume I: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, 2001, p. 1491-1496.

CHAMBERLAIN, C.; MAYBERRY, R. I. **Theorizing about the relation between American Sign Language and reading.** In: **Language acquisition by eye.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 221-256.

COSTA, E. S. **Tendências atuais da pesquisa em escrita de sinais no Brasil.** In: **Revista Diálogos,** v. 6, n. 1, 2018. Disponível em <<https://bit.ly/3uxVHia>> Acesso em 10 abr. 2021.

COUTO, C. **Casal Feliz.** Belém, 2010.

CRYSTAL, D. **How Language Works: how babies babble, words change meaning and languages live or die.** London: Penguin Books, 2006.

CUMMINS, J. **Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?** 2002. Disponível em <<https://bit.ly/3tc65M2>> Acesso em 10 abr. 2021.

CUMMINS, J. **The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: a review of the research.** Toronto, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/3e0cVOG>> Acesso em 10 abr. 2021.

CUMMINS, J. **The role of primary language development promoting educational success for language minority students.** In: LEYBA, C. F. (Ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework.* Los Angeles, USA: State Department of Education, 1981. p. 3-49.

DALLAN, M. S. S. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Itatiba: USF, 2012.

ELLIS, R. **Second language acquisition: research and language pedagogy.** In: CANDLIN, C. N.; MERCER, N. (Ed.). *English Language Teaching in its Social Context.* London and New York: The Open University, Routledge, Macquarie University, 2001. p. 45-74.

FABRI, A. E. **O papel desempenhado pela língua brasileira de sinais na produção escrita de alunos surdos.** Dissertação (Mestrado em Educação) Campinas: Unicamp, 2001.

FARIA, S. P. **Ao pé da letra, não!** Mitos que permeiam o ensino de leitura para surdos. In: QUADROS, R.M. *Estudos Surdos I (Org.).* Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 252-283.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Professor.** 6. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

FELIPE, T. A. **A estrutura frasal na LSCB.** In: *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL.* Recife, 1989.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

FERNANDES, S. F. **É possível ser surdo em português?** Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 59-81.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FLOOD, C. M. **How do deaf and hard of hearing students experience learning to write using SignWriting, a way to read and write signs?** Tese (Doutorado em Linguística Educacional). University of New Mexico, 2002.

FROST, A. **Ways to write sign languages by hand with SignWriting**. 2014. Disponível em <<https://bit.ly/2JuNuFu>> Acesso em 10 abr. 2021.

GANGEL-VASQUEZ, J. **Literacy in Nicaraguan Sign Language: assessing “written sign” recognition skills at the Escuelita de Bluefields**. California State University Dominguez Hills, 1997.

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

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Tese (Doutorado em Educação) Campinas: Unicamp, 1998.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GROSJEAN, F. **Living with two languages and two cultures**. In: PARASNIS, I. (Ed.). *Cultural and language diversity and the deaf experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 20-37.

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

HAUTRIVE, G. M. F.; SOUZA, E. M. **A escrita da língua de sinais como meio natural para a alfabetização de crianças surdas**. In: *Revista Educação Especial*, v. 23, n. 37, p. 181-194, 2010. Disponível em <<https://bit.ly/3g3aTzM>> Acesso em 10 abr. 2021.

HENNEMANN, A. L. **Processamento léxico e fonológico: modelo cognitivo de “dupla rota”**. 2017. Disponível em <<https://bit.ly/3sepnPz>> Acesso em 10 abr. 2021.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras). Porto Alegre: PUC-RS, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. Tese (Doutorado em Linguística e Letras). Porto Alegre: PUC-RS, 1999.

- KARNOPP, L. B. **Literatura surda**. In: Literatura, Letramento e Práticas Educacionais, v. 7, n. 2. Campinas: ETD, 2006, p. 98-109.
- KARNOPP, L. **Literatura surda**. Curso de Licenciatura em Letras Libras na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC, 2008.
- KHAOULE, A. M. K.; CARVALHO, E. F. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. In: Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG. 2013. Disponível em <<https://bit.ly/3a37tco>> Acesso em 10 abr. 2021.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The Grammar of visual design**. New York: Routledge, 1996.
- LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. In: Caderno Cedes, vol. 19, n. 46, 1998.
- LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LEFFA, V. J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.
- LILLO-MARTIN, D. C. **Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro**. In: Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.
- LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language**. Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1986.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LOUREIRO, C. B. C. **Processo de apropriação da escrita da língua de sinais e escrita da língua portuguesa: informática na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre: UFRGS, 2004
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, E. L. **Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). São Paulo: PUC-SP, 2000.
- MALLMANN, L. **(Re)pensando o uso de mapas conceituais: um estudo de caso com Libras e SignWriting na educação sexual**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Canoas: ULBRA, 2009.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MARQUEZI, L. **Literatura surda: o processo da tradução e transcrição em SignWriting**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução). Florianópolis: UFSC, 2018.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MENÉNDEZ, B. **Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education**. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, v. 13, n. 2, 2010, p. 201- 223.

MORAIS, C. D. **Escritas de sinais: supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras em SignWriting**. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2016.

MORGADO, M. **Literatura em língua gestual**. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. (Orgs). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2011.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre: UFRGS, 2011.

NASCIMENTO, L. R. S. **O SignWriting como suporte para o desenvolvimento da leitura em língua portuguesa como segunda língua**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Velho: UNIR, 2018.

NASCIMENTO, S. P. F. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica**. Tese (Doutorado em Linguística) Brasília: UnB, 2009.

NEVES, B. C. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2017.

NOBRE, R. S. **Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fono-morfológica da escrita em SignWriting**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2011.

OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. Synergies Brésil, v. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em <<https://bit.ly/34TQ96K>> Acesso em 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, J. C. **Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2014.

OLIVEIRA, R. D. F. **Gêneros Textuais: 4º ano**. Três Pontas: Fazenda Sobradinho, 2015.

PADDEN, C. A.; RAMSEY, C. **American Sign Language and reading ability in deaf children.** In: CHAMBERLAIN, J. P.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. Language acquisition by eye. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000, p. 165-189.

PAYNE, G.; PAYNE, J. **Key Concepts in Social Research.** London: Sage Publications Ltda., 2004.

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** In: Cadernos Cedes, v. 26, n. 69, p. 205-229, 2006.

PEREIRA, C. C. et al. **Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula.** In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. S. (Orgs.). Estratégias de Leitura: Texto e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.

PEREIRA, M. C. P.; FRONZA, C. A. **Sistema SignWriting como uma possibilidade na alfabetização de pessoas surdas.** 2006. Disponível em <<https://bit.ly/3mNrQQh>> Acesso em 10 abr. 2021.

PERFETTI, C. A.; SANDAK, R. **Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers.** In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Cary, NC, v. 5, n. 1, p. 32-50, 2000.

PERLIN, G. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PETITTO, L. A.; BELLUGI, U. **Spatial Cognition and Brain Organization: Clues from the Acquisition of a Language in Space.** In: Spatial Cognition: Brain Bases and Development. Hillsdale: Erlbaum, 1988, p. 299-325.

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. **Babbling in the Manual: Mode for the Ontology of Language.** In: Science, v. 251. American Association for the Advancement of Science. 1991.

PETITTO, L. A. **Modularity and constraints in early lexical acquisition: evidence from children's early language and gesture.** In: Modularity and constraints in language and cognition. LEA, 1992.

PINHEIRO, M. **A importância do recorte e da colagem no ensino de arte para o desenvolvimento psicomotor e para o conhecimento estético do aluno do 6º ano do ensino fundamental.** In: PARANÁ. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, v. 1, 2010.

PINTO, J. M. F. **O SignWriting como um sistema apropriado às línguas gestuais: um contributo para o desenvolvimento de competências de escrita do aluno surdo?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Porto, 2015.

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras). Porto Alegre: PUC-RS, 1995.

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

QUADROS, R. M. **O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos**. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

REILY, L. H. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino da arte para pré-escolares surdos**. In: SILVA, R. I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 161- 192.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIDD, M. D. **Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages**. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *Tópicos em linguística aplicada I*. Brasília: Ed. Plano, 2000.

RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. **Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade**. In: *Revista Telas*, v. 16, n. 40, p. 72-88, 2015.

ROSA, F.; KARNOPP, L. B. **Patinho Surdo**. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2005.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, D. V. **Coesão e coerência em escrita de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil**. In: *História do Ensino de Línguas no Brasil*, ano 4, v. 1, n. 4, 2010. Disponível em <<https://bit.ly/2Qkp9ti>>. Acesso em 10 abr. 2021.

SHAIRA, M. A. **The effect of SignWriting on the achievement and vocabular acquiring for Deaf Student at A1 Amal School for Deaf in Amman City**. 2007.

SILVA, A. D. S. et al. **Os sistemas de escrita de sinais no Brasil**. In: Revista Virtual de Cultura Surda. ed. 23, 2018. Disponível em <<https://bit.ly/3uDotxS>> Acesso em 10 abr. 2021.

SILVA, D. S.; QUADROS, R. M. **Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil**. Curitiba: Braz. J. of Develop., v. 5, n. 10, p. 22111-22127, 2019, Disponível em <<https://bit.ly/3tfeYoo>> Acesso em 10 abr. 2021.

SILVA, F. I. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: SignWriting**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2009.

SILVA, M. C. C. **Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes**. Tese (Doutorado em Letras) Porto Alegre: PUC-RS, 2013.

SILVA, T. S. A. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: UFPR, 2008.

SILVEIRA, C. H.; ROSA, F.; KARNOPP, L. B. **Cinderela Surda**. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2003.

SILVEIRA, C. H.; ROSA, F.; KARNOPP, L. B. **Rapuzenl Surda**. 1. ed. Canoas: ULBRA, 2003.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

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

SOUSA, A. N. **Educação plurilingue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)**. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2015.

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Fortaleza: UECE, 2008.

STOKOE, W. C. **Sign Language Structure**. Silver Spring: Linstok Press [1960], 1978.

STREIECHEN, E. M. **Libras: aprender está em suas mãos**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

STUMPF, M. R. **O estado da arte da escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: uma meta-análise**. In: BIDARRA, J.; MARTINS, T. A.; SEIDE, M. S. (Orgs.). Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo. Cascavel: Edunioeste, 2016, p. 83-115.

STUMPF, M. R.; WANDERLEY, D. C. **Quem fala português, escreve em português**. Quem fala inglês, escreve em inglês. Os surdos, em que língua escrevem? In: Revista Letras Raras, v. 5, ano 5, n. 1, p. 93-107, 2016.

SUTTON, V.; FROST, A. **Manual 2: SignWriting Hand Symbols**. 2013. Disponível em <<https://bit.ly/3uDtYN2>> Acesso em 10 abr. 2021.

SUTTON, V. **Manual 1: SignWriting Basics**. 2009. Disponível em <<https://bit.ly/3g02kG3>> Acesso em 10 abr. 2021.

SUTTON, V. **The SignWriting Alphabet: read and write any sign language in the world**. 2011. Disponível em <<https://bit.ly/1IylE47>> Acesso em 10 abr. 2021.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. **O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez**. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). Letramento visual e surdez. Rio de Janeiro: Wak, 2017, p. 17-47.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMA, A. S. et al. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, P. A. **O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Fortaleza: UECE, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas Tomo cinco: Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WANDERLEY, D. C. **A classificação dos verbos com concordância da língua brasileira de sinais: uma análise a partir do SignWriting**. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2017.

WANDERLEY, D. C. **Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2012.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WÖHRMANN, S. **DELEGS-Editor: a software tool for teaching deaf students spoken language**, 2014. Disponível em <<https://bit.ly/2RspASM>> Acesso em 10 abr. 2021.

## APÊNDICE A – TERMOS DE ASSENTIMENTO E CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa sobre a escrita da Libras pelo sistema SignWriting. O uso deste sistema possibilita aos usuários de Libras fazer associações entre a visualidade da escrita e da sinalização em língua de sinais tanto ao ler quanto ao escrever. O objetivo da pesquisa é verificar o impacto do conhecimento da escrita da Libras e da Língua Portuguesa no desempenho bilíngue dos participantes da pesquisa. Para esta pesquisa, necessito de um grupo de alunos do Ensino Fundamental que tenha fluência em língua de sinais e o seu filho(a) é um deles.

Esta pesquisa está associada ao Projeto de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da prof<sup>a</sup>. Dra. Marianne Rossi Stumpf. Durante a pesquisa, serão realizadas observações em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental para a produção escrita na Libras/SignWriting e na Língua Portuguesa, juntamente com a professora de português.

As atividades desenvolvidas serão fotografadas e filmadas para acompanhamento dos resultados das observações. Asseguram-se que tais imagens não serão publicamente divulgadas, preservando a identidade dos participantes da pesquisa. Esta pesquisa não apresenta risco de vida nem de saúde física. Caso o seu filho(a) sinta desconforto ou constrangimento ao realizar atividades, pararemos as gravações. Os resultados obtidos desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas na área educacional, sem revelar o nome do seu filho(a) ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

A legislação brasileira não permite que o seu filho(a) tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, ou seja, o seu filho(a) não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido pela pesquisadora nos termos da Resolução nº 466/12 de 12/06/2012. Caso o seu filho(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Você ou seu filho(a) tem direito de sentir-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Ao deixar de participar da pesquisa, o seu filho(a) não terá qualquer prejuízo no restante das atividades.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será seu e a outra será da pesquisadora. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto, você pode entrar em contato com um de nós a qualquer momento pelo telefone ou e-mail abaixo.

A pesquisadora, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução nº 466/12, de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Pesquisadora: Daniele Miki Fujikawa Bózoli  
E-mail: [danimiki@gmail.com](mailto:danimiki@gmail.com)  
Celular: (44) 99714-8182

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marianne Rossi Stumpf  
E-mail: [stumpfmarianne@gmail.com](mailto:stumpfmarianne@gmail.com)  
Celular: (48) 99913-6750

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
Endereço: UFSC – Prédio Reitoria II – Sala 401  
Bairro: Trindade Cidade: Florianópolis – SC  
E-mail: [cep@reitoria.ufsc.br](mailto:cep@reitoria.ufsc.br)  
Telefone: (48) 3721-9206 / Fax: (48) 3721-9696

## CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ li este termo de consentimento e concordo voluntariamente, que meu filho(a), \_\_\_\_\_ participe da pesquisa acima descrita. Ficaram claras as dúvidas referentes à participação do(a) meu filho(a) nesta pesquisa. A minha assinatura indica que eu recebi uma cópia deste documento de forma impressa.

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável do participante

\_\_\_\_\_  
Data da assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Data da assinatura

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da minha pesquisa “Aprendizagem de Libras/SignWriting e de Português: o bilinguismo na educação de surdos”. Seus pais permitiram que você participe.

Quero coletar dados sobre a escrita da Libras pelo sistema SignWriting. O uso do tal sistema possibilita aos usuários de Libras fazer associações entre a visualidade da escrita e da sinalização em língua de sinais tanto ao ler quanto ao escrever. Irei oportunizar a um grupo de crianças do Ensino Fundamental o conhecimento sobre a escrita da Libras e verificar o impacto deste conhecimento no desempenho bilíngue dos participantes da pesquisa. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 7 a 12 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em sala de aula, onde as crianças farão produções escritas na Libras/SignWriting e na Língua Portuguesa, juntamente com a professora de português. Serão fotografadas e filmadas as atividades desenvolvidas para acompanhamento dos resultados da pesquisa. Garanto que tais imagens não serão publicamente divulgadas, a fim de preservar a sua identidade. Essa pesquisa não apresenta risco de vida nem de saúde física. Caso você sinta desconforto ou constrangimento ao realizar atividades, pararei as gravações.

A participação das crianças na pesquisa é voluntária, ou seja, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Essa pesquisa contribuirá na construção de metodologias para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua pelas crianças surdas, reunindo elementos que permitam refletir sobre a qualidade de aprendizagem que as crianças teriam se estudassem e fizessem as atividades tendo como recurso a escrita da Libras. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu deixei o meu telefone abaixo.

Pesquisadora: Daniele Miki Fujikawa Bózoli

Celular: (44) 99714-8182

## ASSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa acima descrita.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

A minha assinatura indica que eu recebi uma cópia deste documento, li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Data da assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Data da assinatura

**APÊNDICE B – MATERIAIS ELABORADOS PARA LEITURA E ESCRITA****COPA DO MUNDO**

A Copa do Mundo de futebol já começou na Rússia.

O Brasil mostra no campo seu futebol com bola no gol.

Eu vou torcer e comemorar quando o Neymar correr para mais um gol.

Vou preparar um churrasco, chamar meus amigos e usar o uniforme amarelo.

Com Tite no comando, a taça é nossa, vamos lá Brasil.

**COPA DO MUNDO**

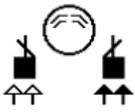
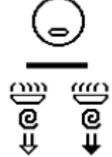
A COPA DO MUNDO DE FUTEBOL JÁ COMEÇOU NA RÚSSIA.

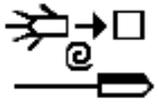
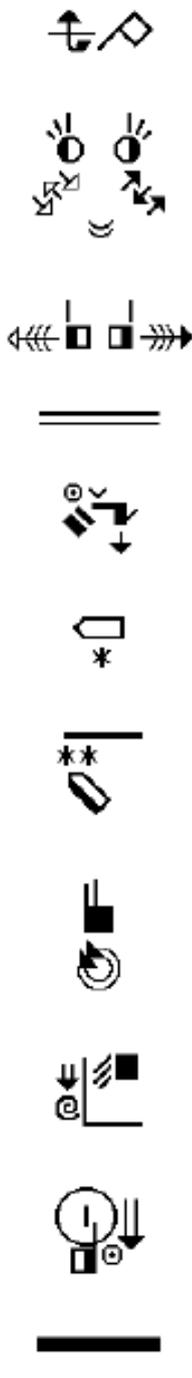
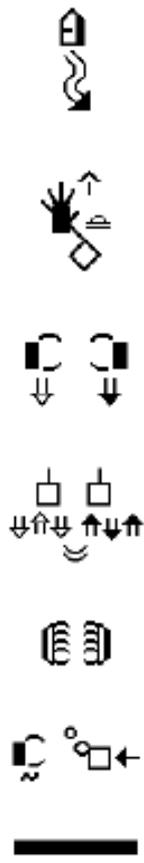
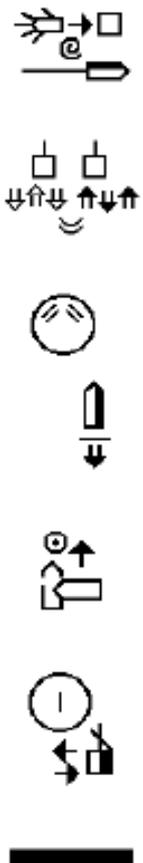
O BRASIL MOSTRA NO CAMPO SEU FUTEBOL COM BOLA NO GOL.

EU VOU TORCER E COMEMORAR QUANDO O NEYMAR CORRER PARA MAIS  
UM GOL.

VOU PREPARAR UM CHURRASCO, CHAMAR MEUS AMIGOS E USAR O  
UNIFORME AMARELO.

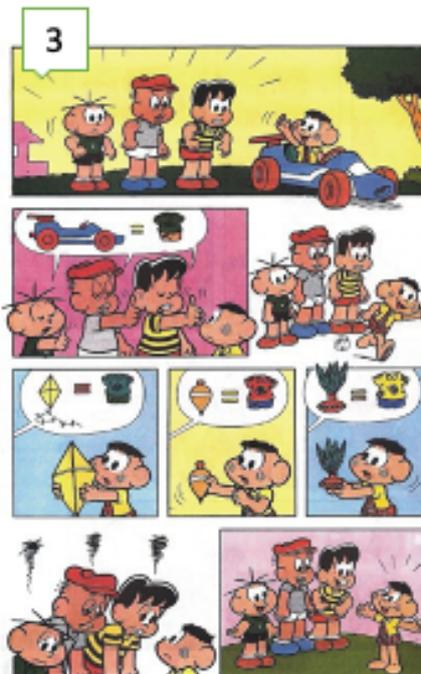
COM TITE NO COMANDO, A TAÇA É NOSSA, VAMOS LÁ BRASIL.

 <p>CORRER</p>	 <p>JOGAR / BRINCAR</p>
 <p>COMEMORAR</p>	 <p>TORCER</p>
 <p>GANHAR</p>	 <p>COMER</p>
 <p>BEBER</p>	 <p>SENTAR</p>
 <p>CHAMAR</p>	 <p>DESCANSAR</p>
 <p>CANSAR</p>	 <p>PERDER</p>

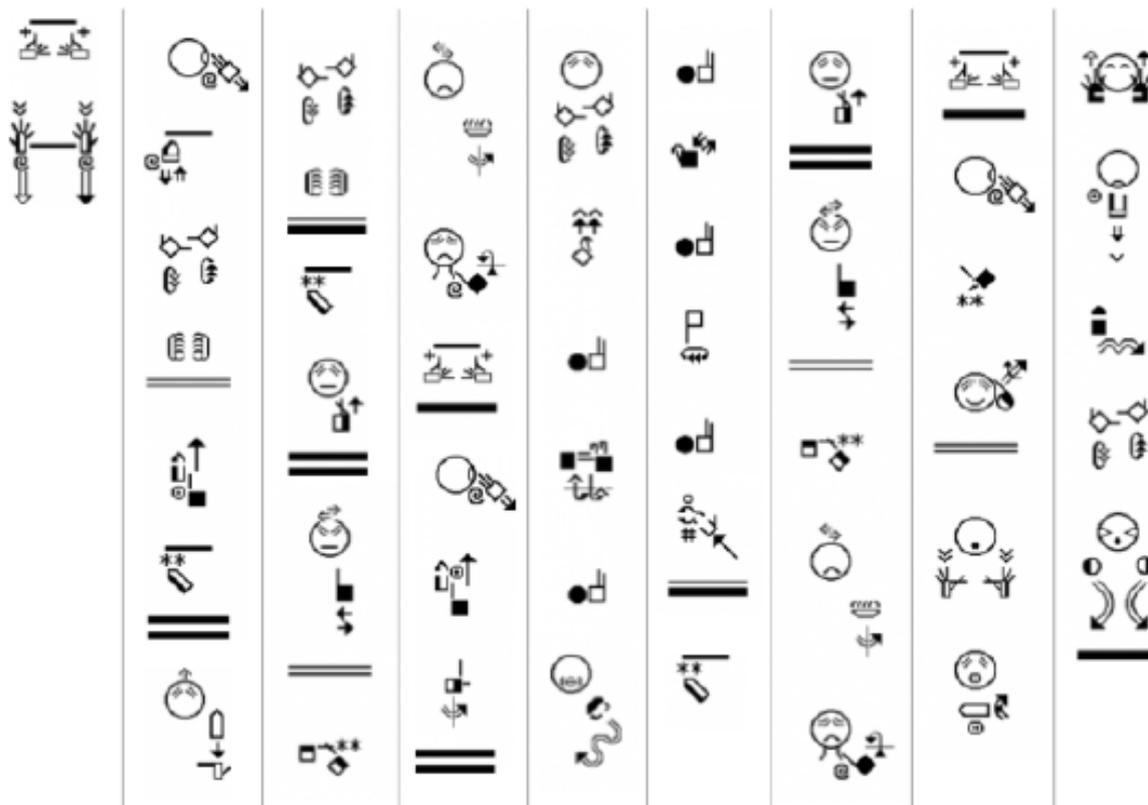


NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## HISTÓRIA EM QUADRINHOS – TURMA DA MÔNICA



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



### ROUPA LIMPA

O Cascão estava brincando de bola e perguntou aos amigos:

- Vamos brincar de bola?

Os amigos responderam:

- Não, porque não queremos sujar a roupa.

O Cascão perguntou de novo:

- De bolinha de gude? Balanço? Carrinho? Pipa? Pião? Peteca?

Os amigos responderam:

- Não, porque não queremos sujar a roupa.

O Cascão teve uma ideia. Todos ficaram surpresos ao verem os meninos brincando sem roupa.

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO, CONVERSANDO SOBRE A HISTÓRIA.

1- O QUE O CASCÃO QUERIA FAZER?

---

2- POR QUE OS AMIGOS NÃO QUERIAM BRINCAR?

---

3- QUAIS OS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA VOCÊ CONHECE?

---



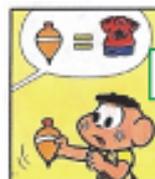
---

4- ESCREVA O NOME DAS BRINCADEIRAS DE ACORDO COM O QUADRINHO.







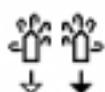








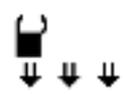
1



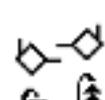
2

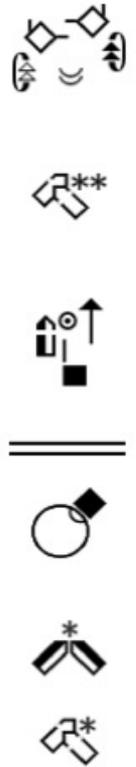
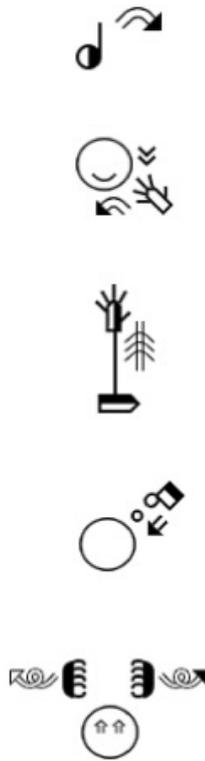
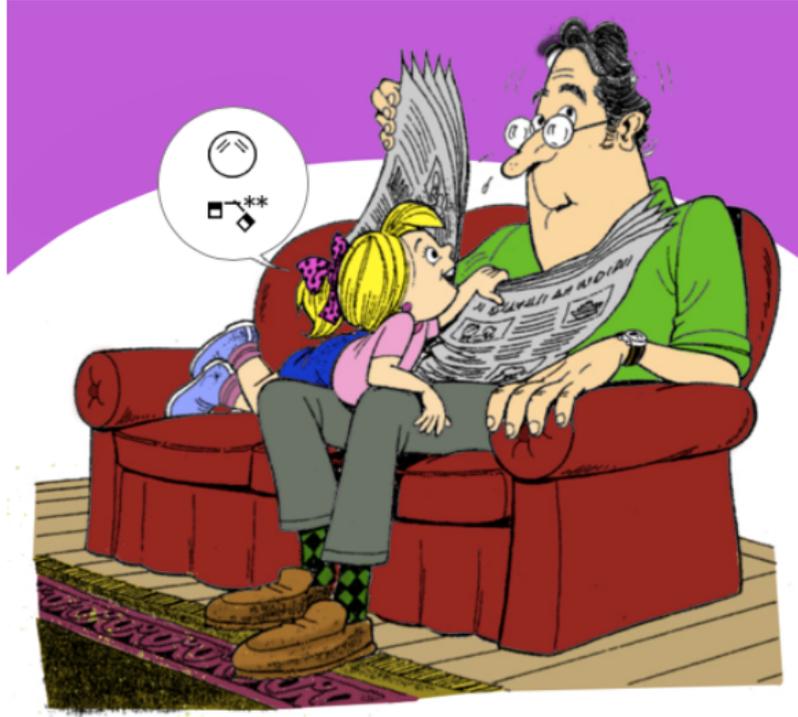


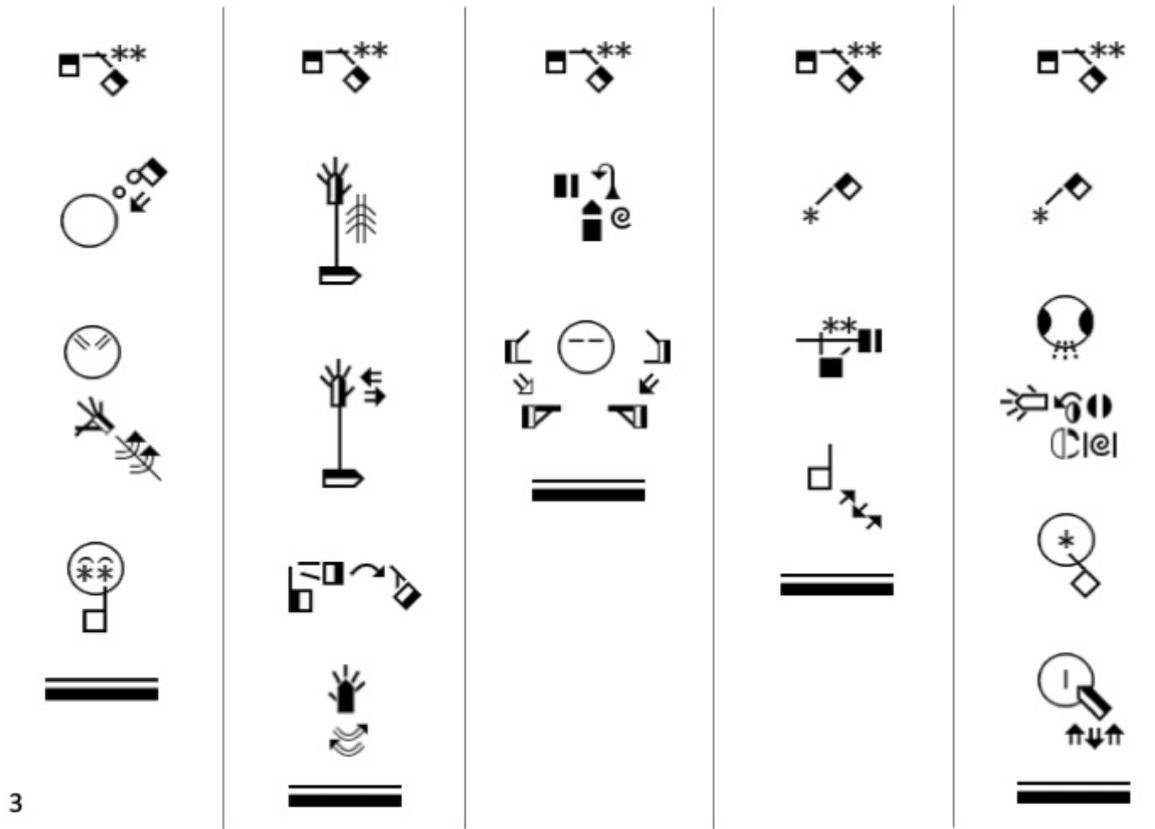
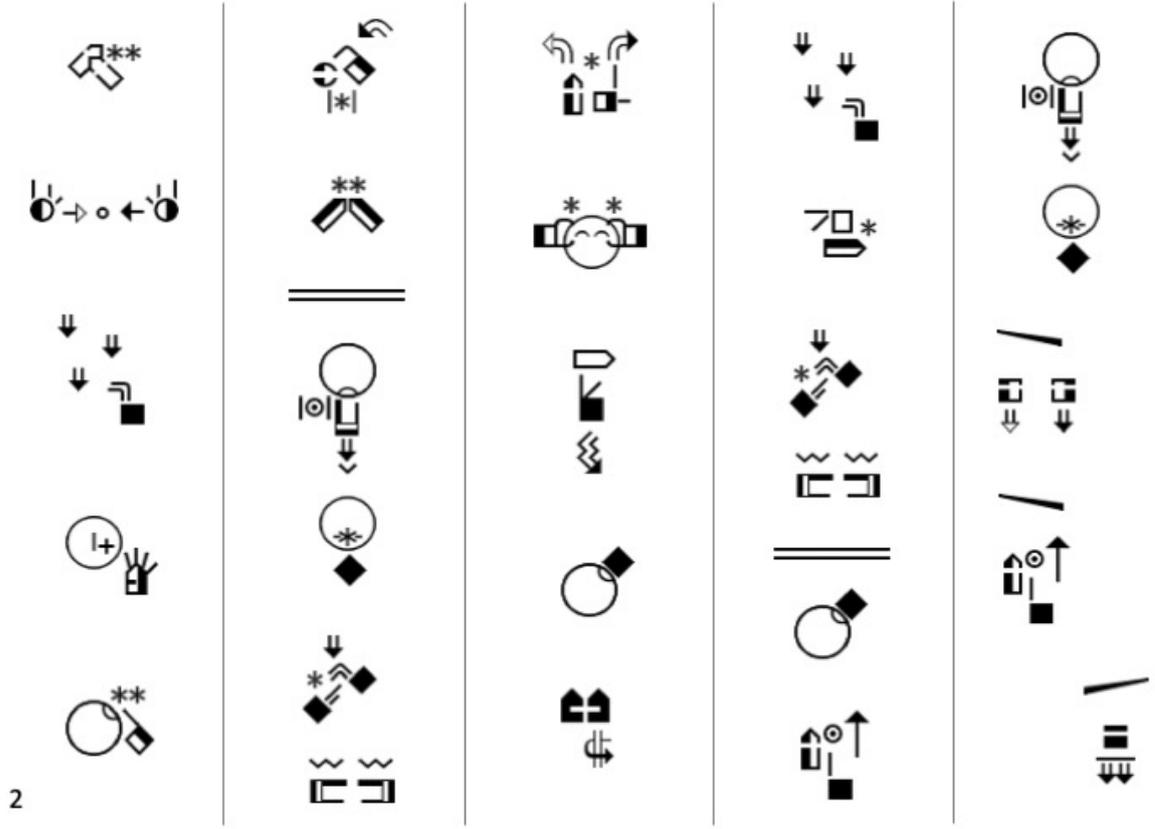
3

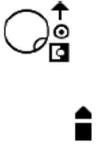
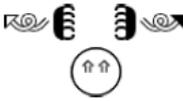


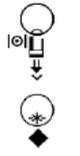
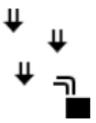
4







	HISTÓRIA		BONITO LINDO		GLORIA
	TÍTULO		ÁRVORE		ELA
	MENINA		SOL		GOSTAR
	CURIOSA		NUVEM		BRINCAR
	DIA		SINAL		ESTUDAR

	PERGUNTAR		PENSAR		ÓCULOS
	ESCOLA		VOLTAR		LER
	ACABAR		PAPAI		ABRIR A PORTA
	ANDAR		SOFÁ		DEITAR
	ADMIRAR		JORNAL		CASA

	POSSO		ÁRVORE BALANÇAR		EU
	SIM		FOLHA		BANHEIRO XIXI
	PORQUE		FOLHA CAIR		VÁRIAS VEZES
	DOER		NOITE		PEIDAR
	OLHOS		ESCURO		FEDIDO

1

### Uma menina curiosa

Em um dia lindo com sol e nuvens, uma menina chamada Glória

passeava entre as árvores.

Ela gostava de brincar, estudar e de fazer perguntas.

Após a aula na escola, enquanto ela caminhava, admirava a paisagem,

ficou pensativa e voltou para casa.

O pai de Glória estava sentado no sofá, lendo o jornal.

Glória abriu a porta e ficou feliz que o pai estava lá.

2

Ela foi em direção até o pai e se deitou em cima dele no sofá.

Glória perguntou ao pai:

- Pai, posso lhe fazer algumas perguntas?

O pai respondeu:

- Pode sim.

Glória perguntou:

- Por que o sol dói os meus olhos?

3

- Por que a árvore balança e as folhas caem?

- Por que a noite é escura?

- Por que eu faço xixi várias vezes?

- Por que o "pum" é fedido?



ANEXO A – TEXTOS EM PORTUGUÊS



### A curiosidade premiada

Glorinha passou dias fazendo perguntas, sem parar:

- Onde o sol estava, quando era de noite?
- O que é arco-íris?
- O que faz o vento ventar?



Glorinha é a principal personagem do livro *curiosidade premiada*, de Fernanda Lopes Almeida, da Editora Ática.

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

➤ Vamos escrever uma carta para Glorinha?



Escolha uma das perguntas que ela fez e escreva uma carta respondendo.

**Local e data** → \_\_\_\_\_

**saudação** → *Querida Glorinha,*

**assunto** { \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ }

**despedida** → *Um grande beijo,*

**assinatura** → \_\_\_\_\_

➤ Preencha o envelope.

