

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
LUIZ ANTONIO ZANCANARO JÚNIOR**

**DESEMPENHO LINGUÍSTICO NA LÍNGUA DE SINAIS  
BRASILEIRA DE ESTUDANTES SURDOS DE ENSINO MÉDIO  
EM ESCOLAS INCLUSIVAS E EM ESCOLAS BILÍNGUES  
PARA SURDOS**

**FLORIANÓPOLIS  
2018**



LUIZ ANTONIO ZANCANARO JÚNIOR

**DESEMPENHO LINGUÍSTICO NA LÍNGUA DE SINAIS  
BRASILEIRA DE ESTUDANTES SURDOS DE ENSINO MÉDIO  
EM ESCOLAS INCLUSIVAS E EM ESCOLAS BILÍNGUES  
PARA SURDOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-  
graduação em Linguística da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau de  
Doutor em Linguística  
Orientador: Prof. Dr. Marianne Rossi  
Stumpf.

FLORIANÓPOLIS  
2018

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

Júnior, Luiz Antônio Zancanaro  
Desempenho linguístico na língua de sinais  
brasileira de estudantes surdos de ensino médio em  
escolas inclusivas e em escolas bilíngues para  
surdos / Luiz Antônio Zancanaro Júnior ;  
orientadora, Marianne Rossi Stumpf, 2018.  
231p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística,  
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Aquisição de língua de sinais.  
3. Educação inclusiva. Educação bilíngue. . 4.  
Avaliação da compreensão e produção em Libras. 5.  
Desempenho linguístico em língua de sinais. I.  
Stumpf, Marianne Rossi . II. Universidade Federal  
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Linguística. III. Título.

Luiz Antônio Zancanaro Júnior

**DESEMPENHO LINGUÍSTICO NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA  
DE ESTUDANTES SURDOS DE ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS  
INCLUSIVAS E EM ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor” e aprovada em sua forma final pelo Programa Pós-graduação em Linguística.

Local, 4 de julho de 2018.

---

Prof.º, Dr. Marco Antonio Martins  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**


---

Prof.ª Dr.ª Marianne Rossi Stumpf  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina



---

Prof.ª, Dr.ª Ana Paula de Oliveira Santana  
Universidade Federal de Santa Catarina



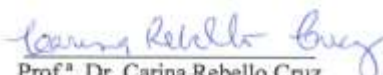
---

Prof.ª, Dr. Aline Lemos Pizzio  
Universidade Federal de Santa Catarina



---

Prof.ª, Dr. Mailce Borges Mota  
Universidade Federal de Santa Catarina



---

Prof.ª, Dr. Carina Rebello Cruz  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, a Deus por ter me dado o dom da vida. Aos meus pais, Luiz Antonio Zancanaro e Izete Maria Santos Zancanaro pelo amor, carinho, por toda compreensão e pelo respeito que me foi transmitido. Gratidão, também, aos meus irmãos Leandro Zancanaro e Liara Zancanaro. Saibam que vocês são especiais para mim!

Agradeço ao meu amor, Tatiane Maria Lui Zancanaro, por todos esses anos de muito carinho, de amizade, amor, compreensão, paciência e felicidade. Obrigado por tudo meu amor, você é demais!

À professora Dr.<sup>a</sup> Marianne Stumpf, pelo aceite e pela disposição em orientar este trabalho. Aos alunos participantes deste estudo, por terem demonstrado interesse em colaborar e por todo esforço dispensado durante a aplicação dos testes. Muito obrigado!

Ainda, quero estender meus agradecimentos às professoras Dr.<sup>a</sup> Carina Rebello Cruz e Dr.<sup>a</sup> Aline Nunes de Souza, que desde a banca de qualificação trouxeram sugestões relevantes e de grande valia para o andamento da pesquisa.

Aos Tradutores Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa da UFSC, que acompanharam minha trajetória de doutoramento durante esses quatro anos, seja atuando em disciplinas das quais participei, em eventos ou contribuindo para as traduções de trabalhos acadêmicos, inclusive desta tese.

Muito obrigado a todos!





Este trabalho é dedicado aos meus colegas de classe e aos meus queridos pais.



## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar através da aplicação de testes para avaliação da compreensão e da produção em Libras, com base no uso dos temas do cotidiano, o desempenho linguístico de estudantes surdos de Ensino Médio (EM) com faixa etária entre 14 e 18 anos, com históricos de educação diferentes: advindos da educação bilíngue (EB) e da educação inclusiva (EI), que tiveram a aquisição da Libras como primeira língua (L1) até os 7 anos de idade. Caracterizando a escola bilíngue, tem-se surdos que aprenderam conteúdos escolares em Libras, em L1, portanto, e a língua portuguesa na modalidade escrita, como L2, visto que é a língua majoritária no Brasil. Já a escola inclusiva oferece aos surdos o direito de garantir sua matrícula escolar e o profissional tradutor intérprete de Libras, responsável pela mediação da comunicação entre os surdos e a comunidade escolar. A fim de embasar a constituição do teste e sua aplicação, fez-se uma busca de publicação que também trabalhou com testagem semelhante como: Quadros e Cruz (2011). Os testes em Libras para condução desta pesquisa foram elaborados com a finalidade de verificar o nível de desenvolvimento da linguagem em estudantes surdos. Todos os testes aplicados foram apresentados com recurso de computadores. Para o teste de demonstração, compuseram-se duas tarefas e para o de avaliação outras três tarefas, duas com a finalidade de verificar a compreensão e uma para verificação da produção em Libras. Os testes da avaliação da compreensão e da produção em Libras foram realizados por 27 participantes, 14 participantes do grupo da EI e 13 participantes no grupo da EB, com idade entre 15 e 49 anos. Para análise de dados foram considerados os resultados das avaliações dos participantes que estavam de acordo com os critérios de inclusão/exclusão, previamente estabelecidos. Assim, na amostra final foram analisados os dados de 5 participantes da EI e 4 participantes da EB. Os resultados evidenciaram que houve melhor desempenho na compreensão e produção dos participantes do grupo que recebeu EB quando comparados aos participantes do grupo de EI. Acredita-se que os participantes do grupo da EB apresentaram melhor desempenho por compartilharem a mesma língua e cultura, afinidades e por terem iniciado a aquisição da linguagem em Libras, como L1, precocemente. Além disso, o contexto escolar em que todos se comunicavam em língua de sinais, possivelmente, minimizou barreiras linguísticas e de aprendizagem para estes surdos. Pôde-se constatar um bom desempenho dos participantes da EB na tarefa de compreensão, devido

principalmente à exposição à língua que tiveram. Foi possível definir, ainda, o nível de compreensão linguística de cada participante (construção sintática das sentenças, o uso de vocábulos/sinais, de referentes e uso de classificador). Os surdos da EI, conforme descrito inicialmente, em sua maioria, foram privados do contato precoce com a Libras, o que se refletiu em desempenho linguístico, e ainda que alguns tenham “compensado” esse atraso na aquisição da língua, os resultados revelaram déficits, sobretudo quanto ao uso de classificadores e de vocabulário.

**Palavras-chave:** Aquisição de língua de sinais. Educação inclusiva. Educação bilíngue. Avaliação da compreensão e produção em Libras. Desempenho linguístico em língua de sinais.

## ABSTRACT

The present study had as objective to verify through tests for evaluation of comprehension and production in Libras (Brazilian Sign Language), based on the use of everyday topics, the linguistic development and the performance of deaf students of the High School (HS) with ages between 14 and 18 years old, with different educational background: from bilingual education (BE) and inclusive education (IE). The IE students are those which acquired Libras as the first language (L1) until 7 years old. As a bilingual school, we characterized deaf people who have learned school content in Libras, in L1, and Portuguese as written, in L2, since it is the majority language in Brazil. The inclusive education offers the deaf person the right to guarantee their school enrollment and a professional interpreter of Libras, responsible for intermediating the communication between the deaf and the school community. In order to support the composition of the tests and their applications, a search for publications was made, which also worked with similar tests such as Quadros e Cruz (2011). The tests in Libras to be performed in this research were elaborated with the purpose of verifying the level of language development in deaf students. All applied tests were presented using computers. For the demonstration test, the authors elaborated two tasks and for the evaluation, three other tasks were created: two for the purpose of verifying comprehension and one for checking production in Libras. The test for comprehension and production evaluation in Libras was performed by 27 participants, 14 participants in the IE group and 13 participants in the BE group, aged 15-49 years. For data analysis, we considered the results of the participants' evaluation that were in accordance with inclusion and exclusion criteria previously elaborated. Thus, in the final sample, 5 IE participants and 4 BE participants had their data analyzed. The results evidenced that the group that received BE had better performance in understanding and production compared to the IE group. It is believed that the participants of the BE group had better performance because they shared the same language and culture, affinities and that had the acquisition of the language in Libras as L1 early. In addition, the school context in which all communicated in sign language, possibly minimized language and learning barriers for the deaf. We could observe a good performance of the BE participants in the task of understanding, mainly due to exposure to the language they had. It was also possible to define the level of linguistic comprehension of each participant (syntactic construction of sentences, the use of words/signs, referents, and classifiers). Deaf people from IE, as initially

described, were mostly deprived of early contact with Libras, which reflected in their performances in language production, although some have "compensated" this delay in language acquisition, the results revealed deficits, especially regarding the use of classifiers and vocabularies.

**Keywords:** Sign language acquisition. Inclusive education. Bilingual education. Evaluation of comprehension and production on Libras. Linguistic performance on sign language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Analogia da língua oral e de sinais.....	39
Figura 2 – Quatro posições de flexão em configuração de mão .....	41
Figura 3 – As 46 CMs.....	41
Figura 4 – As 61 CMs da Libras .....	42
Figura 5 – Sinal ENDEREÇO .....	43
Figura 6 – O sinal ÁGUA (à esquerda); O sinal LUZ (à direita), em Libras. ....	43
Figura 7 – Diferentes movimentos para CARRO FREANDO, MANOBRANDO e TOMBANDO. ....	44
Figura 8 – Espaço de realização dos sinais .....	45
Figura 9 – Orientações da palma da mão.....	46
Figura 10 – Sinais que se opõem quanto à configuração de mão.....	47
Figura 11 – Sinais que se opõem quanto à locação.....	47
Figura 12 – Sinais que se opõem quanto ao movimento.....	47
Figura 13 – Sinais que se opõem quanto à orientação da mão.....	48
Figura 14 – Sinal SENTAR. ....	49
Figura 15 – Sinal CADEIRA. ....	49
Figura 16 – Exemplo de sinal composto.....	49
Figura 17 – O número de dias.....	50
Figura 18 – O número de semanas.....	50
Figura 19 – O número de meses. ....	50
Figura 20 – O número de horas.....	51
Figura 21 – Primeira pessoa do plural .....	51
Figura 22 – Segunda pessoa do plural. ....	51
Figura 23 – Terceira pessoa do plural.....	52
Figura 24 – A incorporação de negação ao parâmetro de movimento .....	52
Figura 25 – A incorporação negação à expressão facial .....	53
Figura 26 – A frase: “O gato comeu o peixe” em português. ....	53
Figura 27 – A frase em Libras: FILHOS VOCÊ TER QUANTOS? .....	54
Figura 28 – A frase em Libras: FILHOS QUANTOS VOCÊ TER? .....	54
Figura 29 – A frase de SHOPPING VOCÊ PASSEAR? .....	55
Figura 30 – Espaço dos sinais na Libras. ....	55
Figura 31 – Referentes presentes usadas as formas pronominais.....	56
Figura 32 – Referentes ausentes usadas formas pronominais .....	56
Figura 33 – O sinal CARRO.....	57
Figura 34 – À esquerda: o sinal COPO; à direita: o sinal COPO+CAIR .....	57
Figura 35 – Visualização das etapas .....	118
Figura 36 – Apresentação do teste no PowerPoint.....	137
Figura 37 – Instrução.....	137
Figura 38 – Teste de demonstração e de avaliação .....	138
Figura 39 – Questão da tarefa .....	140
Figura 40 – A tarefa 01 no teste da demonstração quanto o da avaliação.....	140
Figura 41 – A tarefa 01 no teste da demonstração quanto o da avaliação.....	140
Figura 42 – O desenho animado .....	141

Figura 43 – Tela de transcrição do <i>ELAN</i> .....	145
Figura 44 – Glosa com trecho Nº 1 – transcrição no ELAN.....	146
Figura 45 - Registro no Elan - trecho de EI5 - incoerência .....	164
Figura 46 – O registro do Elan mostrando glosa: COLUNA.....	167
Figura 47 – O registro do Elan mostrando glosa: COLUNA(grade-de-ferro) .	167
Figura 48 – O registro da análise do vocabulário avaliado conceito simples com ELAN .....	168
Figura 49 – A trilha com classificador para o referente ausente .....	169
Figura 50 – A trilha com classificador do referente presente .....	169
Figura 51 – Participante 01 de EI – Trecho da produção.....	179
Figura 52 – Sinal: MODELAR.....	180
Figura 53 – Participante 02 de EI – Trecho da produção.....	180
Figura 54 – Participante 01 de EB – Trecho da produção .....	180



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conforme aumento das matrículas do público.....	31
Gráfico 2 – Desempenho dos participantes na avaliação da compreensão nas tarefas 01 e 02.....	171
Gráfico 3 – Média de erros .....	172
Gráfico 4 – Os aspectos linguísticos na produção avaliada .....	173
Gráfico 5 – Média da ordem da narração e dos aspectos linguísticos.....	174
Gráfico 6 – Resultados da aplicação dos instrumentos de coleta e geração de dados por grupo .....	175



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A resposta da tarefa 01 .....	135
Tabela 2 – A resposta da tarefa 02.....	135
Tabela 3 – Idade média, desvio padrão, idades mínima e máxima dos participantes.....	153
Tabela 4 – Frequência e porcentagem da idade dos participantes por anos .....	153
Tabela 5 – Frequência e porcentagem do sexo dos participantes.....	154
Tabela 6 – Teste de avaliação de compreensão da tarefa 01 no EI .....	155
Tabela 7 – Teste de avaliação de compreensão da tarefa 01 no EB.....	155
Tabela 8 – A frequência de erros na análise dos itens dos vídeos no teste da compreensão .....	157
Tabela 9 – A pontuação em cada grupo na tarefa 01. ....	158
Tabela 10 – Teste de avaliação de compreensão na tarefa 02 no EI. ....	159
Tabela 11 – Teste de avaliação de compreensão na tarefa 02 no EB.....	159
Tabela 12 – A frequência de erros na análise dos itens dos vídeos no teste da compreensão .....	161
Tabela 13 - Classificação quanto à pontuação de cada grupo na tarefa 01. ....	162
Tabela 14 – A tarefa de produção dos dois grupos .....	164
Tabela 15 – A tarefa de produção dos dois grupos .....	166



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aquisição e desenvolvimento .....	60
Quadro 2 – Grade para registro das respostas para a TAREFA 01 e 02 .....	124
Quadro 3 – Classificação do desempenho da compreensão da Libras .....	143
Quadro 4 – Modelo de trilhas para transcrição no ELAN.....	145
Quadro 5 – Os registros da narrativa .....	146
Quadro 6 – Porcentagem da organização.....	148
Quadro 7 – Porcentagem de CL.....	148
Quadro 8 – Porcentagem da referencia .....	148
Quadro 9 – Análise do vocabulário .....	149
Quadro 10 – Parâmetros fonológicos alterados .....	149
Quadro 11 – Perfil dos participantes na educação inclusiva .....	152
Quadro 12 – Perfil dos participantes na educação bilíngue .....	152
Quadro 13 – Recorte da tradução do vídeo “Mr. Bean – <i>Prison Break</i> ” .....	165



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana, em inglês <i>American Sign Language</i>
EB	Educação Bilíngue para surdos
EI	Educação Inclusiva
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa, em francês <i>Langue des Signes Française</i>
PB	Participante que frequentou escola bilíngue para surdos
PC	Período Crítico
PI	Participante que frequentou escola inclusiva
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>37</b>
2.1 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS .	37
<b>2.1.1 Língua de Sinais .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1.2 Parâmetros da Língua de Sinais .....</b>	<b>38</b>
2.1.2.1 Configuração de mão .....	40
2.1.2.2 Movimento.....	42
2.1.2.3 Locação.....	45
2.1.2.4 Orientação da mão .....	45
2.1.2.5 Contraste em Libras .....	46
<b>2.1.3 Nível morfológico .....</b>	<b>48</b>
2.1.3.1 Incorporação de numeral.....	50
2.1.3.2 Incorporação da negação.....	52
<b>2.1.4 Nível sintático .....</b>	<b>53</b>
2.1.4.1 Uso do espaço .....	55
<b>2.1.5 Classificadores em Libras .....</b>	<b>56</b>
2.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR SURDOS .....	58
<b>2.2.1 A aquisição e o desenvolvimento da língua(gem) .....</b>	<b>60</b>
<b>2.2.2 A aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de ouvintes ....</b>	<b>63</b>
<b>2.2.3 Período crítico para aquisição da linguagem.....</b>	<b>68</b>
<b>2.2.4 Os efeitos do início da aquisição tardia da L1 por surdos .....</b>	<b>71</b>
2.3 EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	74
<b>2.3.1 História da educação de surdos .....</b>	<b>74</b>
<b>2.3.2 História de educação de surdos no Brasil .....</b>	<b>77</b>
<b>2.3.3 A Política de inclusão educacional aos surdos no Brasil.....</b>	<b>78</b>
<b>2.3.4 O aprendizado do aluno surdo na escola inclusiva .....</b>	<b>94</b>
<b>2.3.5 Educação bilíngue para surdos .....</b>	<b>99</b>
2.4 OS INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO .....	104
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>107</b>
3.1 OBJETIVOS .....	107
<b>3.1.1 Objetivo geral.....</b>	<b>107</b>
<b>3.1.2 Objetivo específicos.....</b>	<b>107</b>
3.2 HIPÓTESES .....	108
3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	108
<b>3.3.1 Visita para proposta de participação na pesquisa.....</b>	<b>109</b>
3.3.1.1 Visita à escola inclusiva.....	109
3.3.1.2 Visita à escola bilíngue.....	110
<b>3.3.2 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento .....</b>	<b>111</b>
<b>3.3.3 Questionário .....</b>	<b>111</b>
<b>3.3.4 Organização da coleta de dados.....</b>	<b>112</b>
3.3.4.1 Organização na escola inclusiva .....	112

3.3.4.2 Organização na escola bilíngue para surdos .....	112
3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO .....	113
3.5 PARTICIPANTES .....	115
<b>3.5.1 Padrão de seleção inicial .....</b>	<b>115</b>
3.5.1.1 Participantes surdos da educação inclusiva: .....	115
3.5.1.2 Participantes surdos da educação bilíngue.....	116
<b>3.5.2 Padrão de seleção final .....</b>	<b>116</b>
3.5.2.1 Participantes surdos da escola inclusiva .....	116
3.5.2.2 Os participantes surdos na educação bilíngue para surdos .....	117
3.6 A ELABORAÇÃO DOS TESTES .....	118
<b>3.6.1 Teste de demonstração: compreensão da Libras .....</b>	<b>120</b>
3.6.1.1 Materiais .....	120
3.6.1.2 Itens de demonstração.....	120
3.6.1.3 Registro de respostas: instrução.....	123
<b>3.6.2 Teste de avaliação: compreensão da Libras .....</b>	<b>124</b>
3.6.2.1 Materiais .....	124
3.6.2.2 Itens de avaliação.....	124
3.6.2.3 Registro de respostas .....	134
<b>3.6.3 Teste de avaliação de produção .....</b>	<b>135</b>
3.6.3.1 Materiais .....	135
3.6.3.2 Item de avaliação .....	135
3.6.3.3 Registro de respostas .....	136
<b>3.6.4 Descrição dos procedimentos para aplicação dos testes .....</b>	<b>136</b>
<b>3.6.5 Descrição dos procedimentos da coleta dados .....</b>	<b>142</b>
3.6.5.1 Verificação da ficha de respostas.....	142
3.6.5.2 Classificação do desempenho na avaliação da compreensão da Libras e produção em Libras .....	143
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>151</b>
4.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	151
4.2 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LIBRAS.....	154
<b>4.2.1 Compreensão da Libras: tarefa 01.....</b>	<b>154</b>
4.2.1.1 Breve descrição das questões com maior número de erros .....	156
4.2.1.2 Análise dos erros .....	156
4.2.1.3 Classificação com base nos critérios apresentados .....	157
<b>4.2.2 Compreensão da Libras: tarefa 02.....</b>	<b>158</b>
4.2.2.1 Questões com maior número de erros.....	160
4.2.2.2 Análise dos erros .....	161
4.2.2.3 Classificação com base nos critérios apresentados .....	162
<b>4.2.3 Análise do teste de avaliação da produção.....</b>	<b>163</b>
<b>4.2.4 Desempenho linguístico dos dois grupos: resultados .....</b>	<b>170</b>
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	174
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>

<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPANTES ADULTOS (PAIS) .....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENORES DE 18 ANOS) .....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPANTES ADULTOS (MAIORES DE 18 ANOS) .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE E – APLICAÇÃO DE TESTE DE DEMONSTRAÇÃO DA COMPREENSÃO E DA PRODUÇÃO .....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE F – APLICAÇÃO DE TESTE DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO .....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE G – APLICAÇÃO DE TESTE DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO.....</b>	<b>231</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a mudança de comportamento vivenciada pela nova geração diante do uso das tecnologias vem se apresentando com muita evidência nas redes sociais, com uso de programas de computador, recursos como canais no *Youtube*, celulares com possibilidades infinitas de conexão e de contatos (ex: através de videoconferência, chats etc.) que facilitam, também, a comunicação entre os surdos e seus pares ou, até mesmo, com pessoas ouvintes que conhecem a Língua de Sinais. Conseqüentemente, tem havido um crescimento da demanda pelo uso desses meios de interação entre os cidadãos, pois esse contato que se estabelece contribui para o acesso à informação na vida cotidiana, atenuando as barreiras linguísticas existentes. Esses recursos tecnológicos são necessários à comunicação e, principalmente, com a Libras eles têm se tornado essenciais, por possibilitarem a visualização de vídeos. Desse modo, contribuem para a compreensão das informações que rapidamente podem se dissipar, resultando na ampliação de vocabulário, por exemplo, em diferentes contextos.

Além disso, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) surgem como ferramentas para que o indivíduo acesse novas culturas, desenvolva-se cognitivamente, afetiva e socialmente. Há, inclusive, legislação vigente que garante a acessibilidade comunicacional no País, a Lei n. 13.146, de julho de 2015a, conhecida também como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que define em seu art. 112, inciso IX, comunicação como:

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

A referida Lei, ao garantir a acessibilidade de comunicação para as pessoas surdas, contribui para ampliar o acesso às informações e a igualdade de direitos. Além disso, à medida que fomenta o uso dos equipamentos de tecnologia, facilita a comunicação de surdos que

moram em localidades distantes, minimizando as barreiras comunicativas e expandindo o entendimento sobre as potencialidades do indivíduo surdo.

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) é a língua da Comunidade Surda Brasileira, de modalidade visual-espacial. A Lei Federal n. 10.436, de abril de 2002, foi uma conquista importante para os surdos, que reconhece o status linguístico da Libras como um idioma em todo o território nacional. Reconhece-a, também, como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil, fazendo com que o poder público apoie a difusão e o uso da língua de sinais em todo o território. Essa legislação determina que todas as instituições públicas façam os atendimentos às pessoas surdas através da Libras e que os sistemas educacionais federal, estadual e municipal insiram o ensino da língua como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais em cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, incluindo, ainda, os Ensinos Médio e Superior.

Mesmo tendo um meio legal de reconhecimento linguístico e com essas obrigatoriedades, o português continua sendo a língua majoritária do País, tendo em vista que a maioria dos cidadãos são ouvintes e, portanto, são poucos os lugares que apresentam contextos diversificados linguisticamente, e que utilizam línguas minoritárias para a comunicação. Apesar da existência de inúmeras línguas no Brasil e, ainda que no contexto educacional a Libras tenha sido reconhecida e aceita legalmente em nosso país, há limitações para os surdos, uma vez que o português escrito não pode ser substituído pela língua de sinais. Isso se dá porque a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina a língua portuguesa como idioma nacional, para registro documental e como língua de acordo e de identificação das pessoas; o uso da língua é que permite a relação social, cultural e econômica em nosso território. Essa questão interfere também na não aceitação dos documentos estrangeiros no Brasil que não tenham sido traduzidos para o português.

Mais especificamente, no contexto educacional dos surdos, o ensino da língua portuguesa é abordado sob uma perspectiva de segunda língua, tendo em vista que, como cidadãos brasileiros, têm o direito e o dever de aprender o português escrito, algo relevante para o exercício da sua cidadania. O Decreto n. 5626 de 2005 exige que a educação de surdos no Brasil seja bilíngue, ou seja, deve-se garantir o acesso à educação utilizando a Libras como primeira língua e o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Nesse sentido, o

português (escrito) como L2 contribui tanto para a comunicação quanto para o acesso ao conhecimento e à cultura local.

Há surdos que iniciam a aquisição da Libras tardiamente, pois nascem em lares de pais ouvintes e que desconhecem a língua dos próprios filhos. Diferente da criança ouvinte, que desde cedo tem contato com a linguagem oral, as crianças surdas cujas interações linguísticas não são compartilhadas, começam a adquirir a Libras, normalmente, somente quando acessam a escola e nesse contexto são acompanhadas por profissionais intérpretes de Libras/Português ou por algum profissional surdo, já que a Libras é diferente da língua utilizada pela sociedade ouvinte, e no contexto escolar como um todo, acarretando em um déficit na comunicação caso não haja mediadores nessas situações. De acordo com Quadros e Cruz (2011) a ausência do contato dos adultos que compartilham uma língua pode significar uma desvantagem no processo educacional da criança surda.

A experiência desse trabalho relatou que os surdos podem frequentar a educação bilíngue ou inclusiva, que se configuram como contextos de aprendizagem distintos. Há pais de crianças surdas que escolhem que seus filhos surdos frequentem escolas regulares de ensino, onde seus filhos surdos interajam em relação aos colegas ouvintes. Nesse contexto, nem todos os colegas usam a Libras, alguns apenas aprendem o básico da língua para uma comunicação simples, pois no Estado de Santa Catarina não existe a escola bilíngue para surdos. Segundo matéria de O Estado de São Paulo (2013), um ponto é opção dos pais, cabe a eles decidirem que tipo de educação que pais ouvintes escolhem para que o filho seja educado no oralismo. Em âmbito nacional, em outros Estados brasileiros encontramos poucas escolas bilíngues, por haver pouca atenção às demandas e preferência das pessoas surdas; delegando assim tal decisão aos familiares ouvintes. O autor deste trabalho assistiu no vídeo sobre a escola bilíngue para crianças surdas sinalizado por Vinicius Schaefer Alves na rede social (facebook) que foi compartilhado<sup>1</sup>. Todavia, o movimento da

---

<sup>1</sup> Vinicius relatou a história das escolas para surdos de São Paulo. Na capital de São Paulo tem seis escolas bilíngues para surdos chamados de EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos. A primeira escola de São Paulo abriu em 1956, depois foram abertas mais 5 EMEBS, porque aumentou muito a procura pelo número de alunos surdos. Na época ainda não se falava sobre a inclusão. Algumas regras mudaram e devido à inclusão e ao direito de igualdade de todos, não podemos mais ter as escolas especiais, por isso, o nome foi alterado, com foco para surdos. EMEBS atenderiam cerca de 1,3 mil alunos na Rede Municipal de Ensino. EMEBS não têm verba do

Comunidade Surda permanece no sentido de lutar pela implementação de uma educação bilíngue, em oposição às propostas apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC – até então. Também nessa década, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) influenciam a desenvolver as políticas públicas da educação inclusiva.

Os dados provenientes de pesquisas são claros, como podemos observar no Gráfico 1, que entre os anos de 1998 e 2013 houve um aumento das matrículas do público de pessoas com deficiência em escolas regulares com proposta inclusiva, quadro em que se incluem também os surdos. Segundo Brasil (2015b, p. 35):

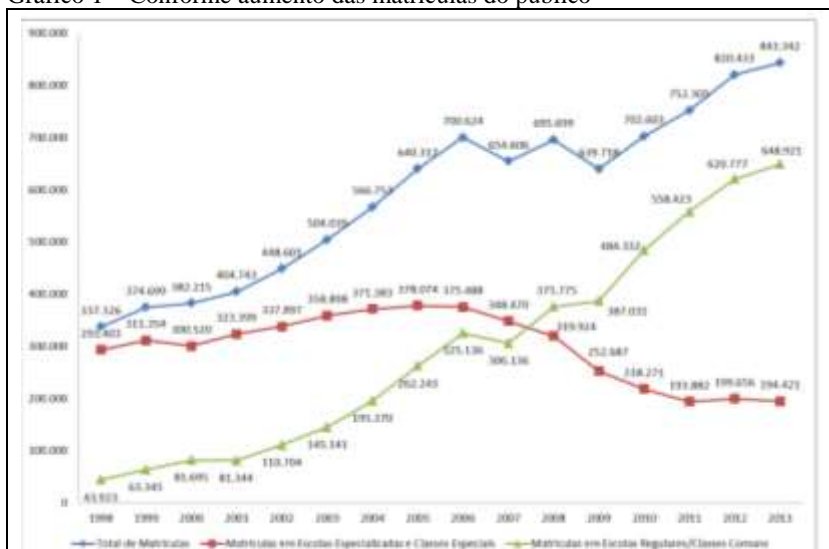
[..] o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013, conforme demonstra o gráfico a seguir:

---

MEC, a prefeitura é quem arca com os custos, diferente das escolas inclusivas. Agora estão diminuindo o número de alunos surdos nas bilíngues, e aumentando os números nas escolas inclusivas. Se pensarmos em escolas regulares com a diminuição de algumas é possível fechar a escola, devido ao custo e por não ter outros subsídios. Esse é um dos problemas, a falta de ajuda de custo nas escolas inclusivas.



Gráfico 1 – Conforme aumento das matrículas do público



Fonte: Brasil (2015b, p. 35)

Percebe-se que no ano de 2013 ocorreu uma pequena redução no número das matrículas em escolas especiais, refletindo a legislação que passou a ter enfoque na educação inclusiva, oferecendo o serviço de profissionais de educação especializados. Conforme estabelecido por lei, a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino deve possibilitar a inclusão de alunos com deficiência, oferecendo a organização de classes comuns e serviços de apoio pedagógico especializado.

Isso vem ao encontro de um tema tão importante para a área dos estudos dos surdos no contexto educacional como essencial para a aquisição da Libras pelas filhas surdas de pais ouvintes que apresentou um atraso: algumas pesquisas já desenvolvidas no Brasil e no exterior (SACKS, 1990; CAPOVILLA et al., 2005; HRASTINSKI; RONNIE, 2016) indicam que há número significativo de alunos surdos que frequentaram vários anos na escola inclusiva e não apresentam bom desempenho quando comparados aos alunos ouvintes, apesar de surdos e ouvintes terem capacidades cognitivas semelhantes. O evidente sistema de ensino, não adequado, denuncia os dados mostrando a necessidade de urgência de mudança, para favorecer o desenvolvimento pleno dessas pessoas.

Segundo Hrastinski e Ronnie (2016) há uma carência de recursos de estudos que explorem a influência da proficiência de Língua Sinais

de Americana (ASL<sup>2</sup>) dos estudantes no seu desempenho acadêmico em programas bilíngues ASL/inglês. Os autores pesquisaram 85 acadêmicos com estudantes surdos ou sinalizante com deficiência auditiva para determinar os efeitos em ASL em habilidades de compreensão da leitura. Dois subgrupos, diferindo na proficiência em ASL, foram comparados nas Medidas de Avaliação do Progresso Acadêmico da Associação Noroeste e o subteste de compreensão de leitura do *Stanford Achievement Test, 10<sup>a</sup> edition*. Os resultados sugerem que os estudantes altamente proficientes em ASL superaram seus pares menos proficientes em medidas padronizadas nacionais da compreensão da leitura, uso da língua inglesa e matemática. Mostrou que a proficiência em ASL foi a única variável que previu significativamente os resultados em todas as medidas de resultados. Esse estudo reivindicou uma mudança de paradigma no pensamento sobre educação de surdos, concentrando-se em características compartilhadas entre os leitores surdos sinalizadores bem-sucedidos, especificamente fluência em ASL.

De acordo Hrastinski e Ronnie (2016), os resultados do estudo sustentam a hipótese de que os alunos surdos que são altamente proficientes em ASL têm um desempenho melhor do que pares menos fluentes em testes de compreensão de leitura em inglês e avaliações do uso da língua inglesa, mas também em outras áreas de realização acadêmica, como conhecimento de matemática. Mas como ambos os subgrupos de alunos tenham tido acesso à ASL em um ambiente educacional, pode-se supor que os alunos que usam a língua de sinais em casa pode ter começado a adquiri-lo mais cedo, possivelmente resultando em maior fluência ASL.

Neste trabalho não se investigou a avaliação de instrumento da leitura da língua português como segunda língua para surdos, para fazer a análise da compreensão e da produção em Libras como primeira língua devido à falta dos recursos da avaliação da língua própria dos surdos, a presente análise investigou a aquisição da linguagem por meio do desempenho linguístico de alunos surdos que frequentaram escolas bilíngues e escolas inclusivas considerando que pode haver diferenças no *input*<sup>3</sup> linguístico e, portanto, diferenças no desempenho linguístico na compreensão e na produção em Libras usando o instrumento de avaliação de duas escolas no contexto educacional em relação ao desenvolvimento linguístico fazendo uma comparação.

---

<sup>2</sup> ASL: *American Sign Language*.

<sup>3</sup> *Input* significa entrada, nesse caso, a língua de sinais à qual a criança está tendo acesso, vendo ou ouvindo (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 18).

Assim, o principal objetivo desta pesquisa foi verificar, através de testes de avaliação da compreensão e produção em Libras, o desempenho linguístico de estudantes surdos de Ensino Médio, entre 14 e 18 anos, com históricos educacionais distintos: de educação bilíngue (EB) e de educação inclusiva (EI). Para tanto, é importante que tenham passado pela aquisição da Libras como primeira língua (L1) até os 7 anos de idade, e que, a partir dos 7 anos, o contato com a língua de sinais diário some mais 7 anos (dos 7 até os 14 anos de idade), ainda que sejam filhos de pais ouvintes.

Segundo Lennenberg (1967) a capacidade para a linguagem humana é inata e existe um período destinado para a sua aquisição, que começa por volta dos 2 anos e se conclui até o início da puberdade. Esse período é denominado “crítico”, momento mais sensível e propício à aquisição da linguagem. Caso a criança não adquira uma língua dentro desse período, seu desenvolvimento linguístico é prejudicado.

Considerando os dois contextos educacionais mencionados, é importante esclarecer que no Brasil, em escolas bilíngues e classes bilíngues, os surdos aprendem como primeira língua a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, visto que é a língua majoritária no Brasil. Já no contexto educacional inclusivo, os surdos têm o direito da matrícula garantido para o acesso à escola e deve contar com um profissional tradutor-intérprete de Libras, que é o responsável em traduzir de uma língua fonte para uma língua-alvo, mediando a comunicação com demais colegas, professores e funcionários do ambiente escolar.

No Brasil, são raras as pesquisas que tratam da avaliação da compreensão e da produção de língua de sinais. Como base para elaboração e a aplicação de testes para a avaliação da língua de sinais, fizemos uma pesquisa bibliográfica e verificamos as publicações existentes nesse sentido, como é o caso do trabalho de Quadros e Cruz (2011). As referidas autoras desenvolveram testes em três etapas diferentes. Para a avaliação determinaram duas etapas, avaliação da compreensão e da produção, subdivididas em três fases: (1) aplicação das tarefas de demonstração para avaliação da compreensão, em que o avaliador auxilia o participante a fim de que este compreenda como funcionam as atividades propostas, (2) aplicação das tarefas de avaliação da compreensão e (3) aplicação das tarefas de avaliação da produção. Nesta pesquisa as tarefas de demonstração e de avaliação são idênticas quanto ao formato de apresentação, mas diferem em relação ao conteúdo apresentado e à quantidade de tarefas. A partir da proposta de Quadros e Cruz (2011), fizemos algumas adaptações em relação ao formato e

conteúdo, mantendo algumas semelhanças, para a aplicação dos testes de compreensão e de produção conforme a faixa de idade que selecionamos (os estudantes de Ensino Médio).

O conteúdo do teste de compreensão e vídeos gravados, assistidos pelos participantes, tem como temática o cotidiano e a educação. Os testes para avaliação da compreensão e produção da Libras foram elaborados com a finalidade de verificar o nível de desenvolvimento da linguagem dos participantes. Todos os testes aplicados foram apresentados com recurso de computadores. O teste está dividido em duas partes: avaliação da Libras e da produção em Libras, sendo que na avaliação da compreensão há tarefas de demonstração e de avaliação. A avaliação da compreensão foi constituída por vídeos sinalizados para que os participantes analisassem as questões e escolhessem dentre as alternativas uma correta. A avaliação da produção trata da expressão, com objetivo de avaliar o desempenho linguístico, exigiu-se uma produção em Libras dos surdos participantes.

O teste da avaliação da compreensão e da produção em Libras foi realizado por 27 participantes, 14 do grupo da EI e 13 participantes no grupo da EB, com idade entre 15 e 49 anos. Para análise de dados foram considerados os resultados das avaliações dos participantes que estavam de acordo com os critérios de inclusão/exclusão, previamente estabelecidos. Assim, na amostra final foram analisados os dados de 5 participantes da EI e 4 participantes da EB.

Ao analisar o nível de compreensão e de produção em Libras, esta pesquisa visa contribuir com as discussões da área da Educação, podendo subsidiar a elaboração de políticas linguísticas voltadas à educação de surdos, considerando a prioridade da língua de sinais, que é a língua natural da comunidade surda.

Os testes elaborados para condução desta pesquisa podem contribuir para a avaliação da compreensão e da produção da Libras como primeira língua de surdos, estudantes do Ensino Médio, trazendo, também, resultados acerca do contexto educacional em que estão inseridos. Vale destacar que esses recursos de análise foram elaborados com base em regras previamente delimitadas, com respostas de alternativas para cada questão definida. E para as análises da produção, os instrumentos foram baseados em critérios, com respostas construídas com a finalidade de avaliar o desempenho individual dos participantes.

No primeiro capítulo, o de introdução, iniciamos nas pesquisas relacionadas à aquisição da linguagem dos surdos em relação à educação inclusiva e bilíngue para os mesmos. O presente estudo verificou o nível da compreensão e da produção em Libras em participantes surdos, com

faixa etária entre 14 a 18 anos, que tenham passado pela aquisição da Libras como primeira língua (L1) até os 7 anos de idade. A investigação foi conduzida por meio de um teste de avaliação da compreensão e da produção em Libras o qual foi apresentado em um computador que registrou as respostas dos participantes, bem como narração da história (produção). Além disso, foi verificado o desenvolvimento dos participantes conforme o desempenho da exposição linguística. Comparamos o desempenho entre educação inclusiva e educação bilíngue para surdos com início precoce ou tardia da aquisição da L1, a Libras, e analisamos o teste quanto ao número de acerto da compreensão e qualidade da produção e a influência do processo da aquisição da linguagem que favorece o input linguístico.

No segundo capítulo, da fundamentação teórica, trazemos a revisão da literatura e apresentamos algumas definições importantes em três subseções: a primeira trata dos aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais, a segunda sobre a aquisição da linguagem por surdos e a terceira sobre a política de inclusão educacional dos surdos.

Inicialmente, na seção 2.1, apresentamos os principais estudos sobre a fonologia das línguas de sinais, os parâmetros fonológicos e exemplos em Libras. Os conceitos abordados, principalmente, sobre o nível morfológico e nível sintático trazem as relações com o uso do espaço e de classificadores em Libras, que constituem a base do teste da avaliação e de compreensão e produção deste estudo.

Na seção 2.2 são abordados os importantes estudos sobre aquisição da linguagem por surdos, no Brasil, com a Libras, e pesquisas desenvolvidas que datam dos anos de 1990 do século XX (KARNOPP, 1994; 1999; QUADROS; 1995; 1997). Destacamos, porém, que antes disso outras línguas de sinais, principalmente a ASL, já vinham sendo investigadas em seu processo de aquisição em crianças surdas filhas de pais surdos (FISCHER, 1973; HOFFMEISTER, 1978; MEIER, 1980; PETITTO, 1987). Nessa parte da tese trazemos alguns questionamentos como: Como acontece o acesso à língua de sinais por surdos? Desde o nascimento, na infância, na adolescência, após a adolescência? A aquisição da linguagem pela criança surda pode ser normal? Quais estudos comprovam que crianças surdas e ouvintes têm mesma capacidade para aquisição da linguagem, mesmo que as línguas sejam de modalidades diferentes? Como a escola contribui para o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas? E os outros contextos são importantes também?

A seção 2.3 apresenta os estudos relacionados à Educação de surdos, como: a história da educação de surdos, a educação de surdos no

Brasil, política de inclusão educacional dos surdos, educação inclusiva e educação bilíngue.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia de pesquisa utilizada na condução das investigações. Primeiramente, são apresentados os objetivos (geral e os específicos), hipóteses, critérios de inclusão/exclusão e os procedimentos para coleta de dados e, em seguida, descritos os instrumentos de avaliação utilizados.

No quarto capítulo são apresentadas as análises e a discussão dos resultados. Nas subseções destacamos seis objetivos específicos; a(s) hipótese(s) são retomadas e vêm acompanhadas de suas respectivas análises. A partir das análises realizadas, percebemos diferenças importantes que resultam dos contextos e dos históricos educacionais dos sujeitos, que são discutidas de forma mais abrangente e aprofundada no referido capítulo. Retomamos alguns estudos, por fim, que foram suporte das investigações, relacionando-os com os resultados.

As considerações finais trazem algumas conclusões e contribuições deste estudo, sendo uma delas a importância da educação bilíngue para surdos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

O objetivo desta seção é apresentar ao leitor os estudos da Libras, e em seguida afirmar que é um panorama das pesquisas em diferentes países. Na literatura brasileira, as primeiras pesquisas marcam da década de 1990, com Ferreira-Brito (1995), posteriormente Quadros e Karnopp (2004) e Felipe (2007), que descrevem uma breve noção da língua de sinais que apresenta uma estrutura da gramática com os níveis: fonológico, morfológico e sintático. Além disso, fornece base teórica para construção dos testes que serão explicados no próximo capítulo para análise de dados.

#### 2.1.1 Língua de Sinais

Durante muito tempo, as línguas eram consideradas gestuais ou pantominais não sendo possível expressar os conceitos abstratos. Atualmente, o número de pesquisas linguísticas nas diferentes línguas de sinais tem aumentado. Em 1965, foi publicado o trabalho pioneiro do linguista americano William Stokoe (1990), no livro *Sign Language Structure*, onde ele defendeu o status de língua natural das Línguas de Sinais. Sua análise foi baseada em observações na própria comunidade surda. Foram essas observações que contribuíram para incorporação das línguas não-orais em suas pesquisas.

Antes da publicação de Stokoe não havia registros de pesquisas linguísticas descritivas sobre as línguas de sinais. De acordo com Stokoe (1990), a primeira etapa da pesquisa de língua de sinais implicou olhar os sinais da Língua de Sinais Americana (ASL) como um sistema, e isso durou cerca de 10 anos, entre 1955-1965. Nessa época, os registros eram, muitas vezes, operações solitárias. Na década de 1960, Stokoe conclui sua monografia com o título “*Sign Language Structure*” e em 1965, publica o “*Dictionary of American Sign Language*”. No entanto, ele teve de enfrentar seus colegas, professores do Departamento de Língua Inglesa (*English Department*) da Universidade de Gallaudet, que não estavam satisfeitos com seu trabalho; Stokoe decidiu sair do departamento e partir para uma nova etapa em suas pesquisas, integrando o Laboratório de Pesquisas Linguísticas.

Dessa maneira, pesquisas constatam que as línguas de sinais, utilizadas pelas comunidades surdas para comunicação em contextos

sociais, são línguas naturais estruturadas gramaticalmente, capazes de expressar até os mais abstratos conceitos.

A definição da característica atribuída à língua natural, em específico afirma:

[...] uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frase. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com o final social, permite comunicação entre os usuários (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Os usuários produzem os sinais através de um complexo sistema linguístico. Eles são formados a partir do conjunto de elementos e sua combinação, elementos estes chamados de parâmetros, que de maneira isolada não possuem significado. São eles: configuração de mão, movimento das mãos, ponto de articulação no corpo ou no espaço neutro na frente do sinalizante.

### **2.1.2 Parâmetros da Língua de Sinais**

As línguas de sinais e as línguas orais diferem no que se refere à modalidade. As Línguas de Sinais são de modalidade visual-espacial, porque as informações linguísticas são recebidas pela visão e produzidas pelas mãos, face e corpo. A fonologia das línguas de sinais é, portanto, composta por unidades sublexicais que se apresentam no corpo dos usuários, na face e mãos. Sendo assim a fonologia das Línguas de Sinais apresenta-se por meio das mãos, face e corpo.

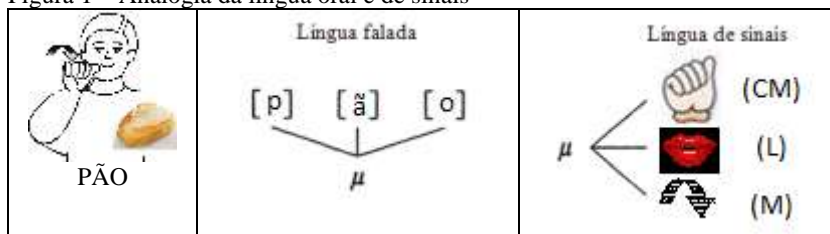
Stokoe propôs inicialmente o uso do termo *cheremes* (quiremas), ou seja, elementos sem sentido, unidades formacionais dos sinais na língua, de maneira análoga aos fonemas na língua falada. A esse estudo e de suas combinações, ele propôs o termo *cherology* (Quirologia), equivalente ao termo “fonologia” aplicado na linguística para diferenciar os sistemas linguísticos sinalizado e oral (QUADROS; KARNOPP, 2004; FERREIRA-BRITO, 1995). Porém, é importante informar que o termo “fonologia” foi aceito e o próprio Stokoe continuou as pesquisas utilizando “fonologia”. Este trabalho utilizará o termo “fonologia” como utilizam vários linguistas das línguas de sinais (STOKOE, 1978; BATTISON, 1978; HULST, 1993; QUADROS; KARNOPP, 2004).



Stokoe (1960) percebeu que os sinais poderiam se dividir em partes menores (parâmetros) que não carregam significados isolados. Ele observou isso para, então, elaborar um sistema de transcrição. Esse sistema assume que a transcrição dos sinais pode ser dividida em três principais aspectos que consistem em: locação (L), configuração de mão (CM) e movimento (M) (conforme STOKOE, 1960). Posteriormente, Battison (1978) introduziu mais um parâmetro: a orientação da palma da mão.

Os quatro parâmetros formam os sinais, sendo que a produção de expressões não-manuais, que pode acompanhar a produção de alguns sinais, segundo Stokoe, tem número fixo de valores. Para alguns pesquisadores, incluindo Stokoe, após 1978, passou-se a utilizar os termos ‘fonema’ e ‘fonologia’. Desse modo, propôs-se a comparação entre os quatro parâmetros do inventário da ASL com os fonemas da língua oral. Dessa forma, as unidades mínimas (fonemas) nas línguas de sinais são CM, L e M que formam os morfemas, de maneira análoga aos fonemas em línguas faladas que constituem morfemas (HULST, 1993). A Figura 1 a seguir exibe a diferença das línguas de sinais e faladas:

Figura 1 – Analogia da língua oral e de sinais



Fonte: Capovilla e Raphael (2001b, p. 1000).

A principal diferença entre as línguas de sinais e as línguas orais está na modalidade. A Figura 1 mostra as unidades sublexicais do item lexical “PÃO” em Libras. Na língua portuguesa o item lexical “PÃO” é formado por três unidades mínimas sonoras (fonemas), que são os sons [p]; [ã] e [o] que não carregam significado isolado. No entanto, os três sons formam uma palavra que possui significado (morfema), sendo produzidos em ordem linear da fala (sequência horizontal). Para a produção dos sons deve ocorrer a passagem de ar pela laringe e articulação dos sons pelos órgãos fonoarticulatórios. Na Libras há produção simultânea dos elementos por meio do uso das mãos no espaço. No sinal PÃO, por exemplo, há uso de uma mão. Pode ser utilizada a mão direita ou esquerda, pois não haverá mudança de

significado. Durante a execução do sinal PÃO, a mão tem a configuração de mão da letra “A” do alfabeto manual da Libras, a palma está voltada para frente, quanto à locação o polegar toca o canto direito da boca e o movimento é de girar a mão pelo pulso, para baixo e para trás, tendo em vista que neste caso, os fonemas são articulados simultaneamente.

Os pesquisadores Stokoe, Casterline e Cromeberg (1976), Supalla e Newport (1978), Klima e Bellugi (1979) fizeram os primeiros estudos sobre o nível fonológico da ASL, organizando principalmente uma base teórica estruturalista. Esses autores propuseram registros e discussões acerca da validade dos parâmetros, que ressaltam diversos elementos das Línguas de Sinais constituídos de fonemas produzidos simultaneamente. Além disso, aceitaram a existência de sequencialidade na Língua de Sinais (ressaltou Stokoe, especialmente para o parâmetro movimento), enfatizando o aspecto contínuo dos elementos e a superposição dos mesmos na constituição dos sinais (FERREIRA-BRITO, 1995).

A fonologia da língua de sinais também demonstrou que há uma estrutura sequencial significativa, os parâmetros fonológicos podem ser sequenciais, semelhantes a uma sílaba. Um exemplo é o sinal SURDO. Esse sinal mostrou os elementos mínimos de forma sequencial, o sinal na locação onde é orelha, depois move um arco em direção à boca e terminando na locação onde é a boca. Há uma sequência formada de locação-movimento-locação.

### 2.1.2.1 Configuração de mão

Segundo Ferreira-Brito (1995), o parâmetro configuração de mão pode se mostrar de diversas formas que são executados durante a realização do sinal com a(s) mão(s).

O modelo complexo com ênfase na configuração da mão foi proposto por Sandler (1987; 1989 apud ISRAEL; SANDLER, 2009). A autora selecionou um conjunto de cinco características, uma para cada dedo. Na codificação da seleção dos dedos para analisar a variação descrita, utilizam-se as características unitárias [polegar], [indicador], [médio], [anular] e [mínimo] (ISRAEL; SANDLER, 2009).

Israel e Sandler (2009) afirmam que a posição dos dedos se distingue entre quatro graus de flexão (estendido, achatado, enganchado e curvado), conforme a Figura 2 a seguir, que mostra combinações de especificações binárias para cada tipo de articulação. Além disso, a configuração de mão modifica o sinal, todos os dedos selecionados alteram a posição e forma da mesma.

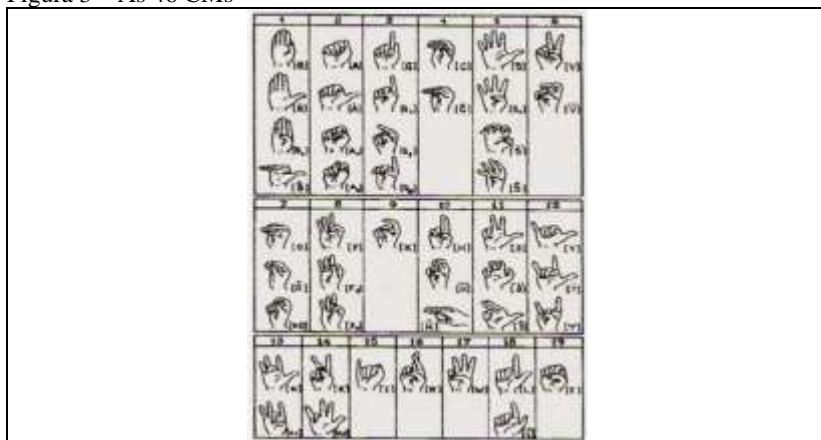
Figura 2 – Quatro posições de flexão em configuração de mão



Fonte: Israel e Sandler (2009, p. 15).

A fonologia de sinais conta com um inventário de configurações de mão. O inventário de configuração de mão publicado no Brasil é utilizado em diversas pesquisas na área de fonologia. Na Libras, Ferreira-Brito e Langevin (FERREIRA-BRITO, 1995) identificam 46 configurações da mão (ver a Figura 3). Existe, em decorrência destes e de outros fatores, o quadro oficial de configurações de mão que tem sido abordado diferentemente através dos tempos e cada autor propõe uma conjunção diferente, não somente quanto à forma mas também quanto à quantidade de configurações. Entretanto, atualmente a apresentação mais utilizada é a desenvolvida por Nelson Pimenta que fez proposta com configurações de mão, conforme LSB vídeo (2016), que identifica 61 configurações de mãos no material didático (ver a Figura 4), e um sistema similar à ASL, mas nem todas as línguas de sinais partilham o mesmo inventário.

Figura 3 – As 46 CMs



Fonte: Ferreira-Brito (1995, p. 220).

Figura 4 – As 61 CMs da Libras



Fonte: LSB Vídeo (2016)

### 2.1.2.2 Movimento

O parâmetro do movimento é considerado, entre os linguistas, como o mais complexo de ser descrito já que pode abranger uma vasta rede de formas e direções. Pode ser identificado e classificado durante a realização dos sinais articulados, apresentando movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço e os tipos de movimentos (KLIMA; BELLUGI, 1979). Para que aconteça o movimento, é preciso ter um objeto e um espaço. Nas línguas de sinais, tanto o objeto é representado pelas mãos do sinalizante, quanto o espaço em que o movimento se realiza é em torno do corpo do sinalizante (FERREIRA-BRITO, 1995).

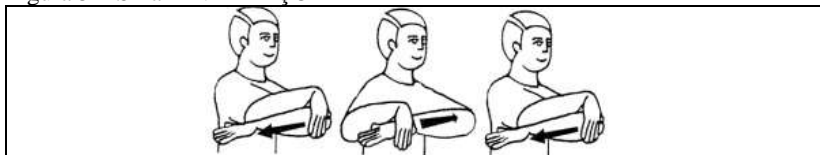
Segundo Ferreira-Brito (1990), os tipos de movimento abrangem as mãos, pulsos e antebraço. Quanto à direção, os movimentos podem ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais. Outros conceitos utilizados são de categoria e frequência, sendo que a categoria descreve

a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento e a frequência, o número de movimentos repetitivos.

Segundo Hulst (1993), existem dois tipos de unidade de movimentos: (i) movimento de direção da mão: ocorre quando uma mão se move de um local para outro; (ii) movimento interno da mão: ocorre quando uma mão move-se alterando sua configuração de mão ou orientação da palma; são as características que indicam se o sinal será produzido com uma ou duas mãos e ambas deverão estar ativas se movimentado.

A seguir, é apresentado o sinal ENDEREÇO na Libras que é produzido com movimento de direção:

Figura 5 – Sinal ENDEREÇO

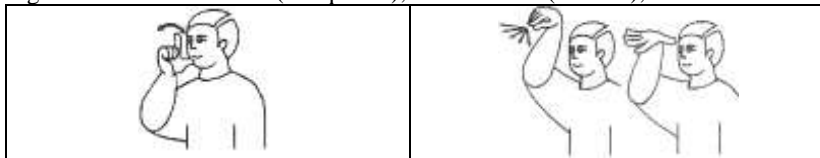


Fonte: Capovilla e Raphael (2001a, p. 585).

No sinal ENDEREÇO o braço esquerdo está na horizontal dobrado em frente ao corpo e a mão está aberta na horizontal. A mão direita fica em frente ao cotovelo esquerdo e se move da esquerda para a direita. A mão esquerda é a mão passiva<sup>4</sup> e a mão direita é a ativa. A mão direita é a responsável pelo movimento desse sinal denominado ‘movimento de direção’.

A seguir, são apresentados dois exemplos de sinais da Libras, que contêm movimento interno: ÁGUA e LUZ:

Figura 6 – O sinal ÁGUA (à esquerda); O sinal LUZ (à direita), em Libras.



Fonte: À esquerda: Capovilla e Raphael (2001a, p. 167); À direita: Capovilla e Raphael (2001b, p. 832).

<sup>4</sup> A mão ativa é apenas uma mão que se move enquanto a outra mão passiva serve de apoio.

Na Figura 6, observa-se o sinal ÁGUA, no qual, a mão direita em L, palma para a esquerda, ponta do polegar tocando o queixo, balança o indicador para a esquerda movendo para baixo e para cima. Enquanto para o sinal LUZ, a mão direita fechada (configuração de mão inicial) fica em cima da cabeça, para mover ligeiramente a mão para baixo, abrindo-a separados os dedos (configuração de mão final), onde ocorre uma alteração na configuração, utilizando-se duas configurações. Esses sinais possuem movimentos internos distinguindo-se pela orientação da palma da mão e pela configuração.

Para a gramática da língua de sinais, algumas variações no movimento são significativas como será mostrado nos próximos exemplos. O sinal CARRO em Libras é produzido com as duas mãos fechadas, articuladas em um espaço neutro e se movendo de forma alternada. No entanto, a ação será representada pela configuração em 'B' do alfabeto manual da Libras. Neste caso, a configuração de mão em 'B' é igual em todos os casos, mas para cada ação será produzido um movimento específico. Sendo assim, é relevante destacar que, nos exemplos a seguir, a cada alteração no movimento da mão, ocorre a mudança no significado da ação, como pode ser visualizado na Figura 7:

Figura 7 – Diferentes movimentos para CARRO FREANDO, MANOBRANDO e TOMBANDO.



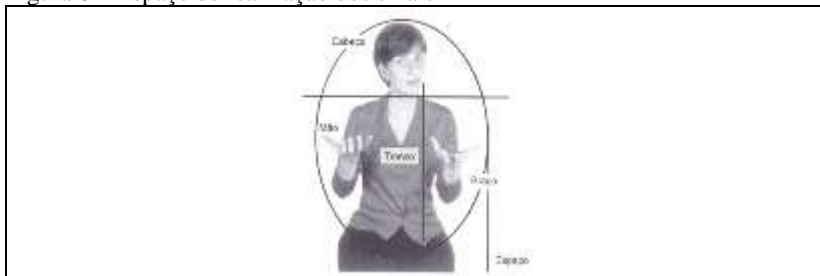
Fonte: Zancanaro Junior (2013, p. 63).

### 2.1.2.3 Locação

É um parâmetro caracterizado pelo espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo utilizado durante os sinais articulados. Esse espaço se divide em dois tipos: os sinais que se articulam no espaço neutro, diante do corpo do sinalizante, e os que se aproximam de uma determinada região do corpo do sinalizante como por exemplo: cabeça, cintura, ombros (FERREIRA-BRITO, 1995).

Quadros e Karnopp (2004) afirmam que na ocasião da pesquisa, em outras línguas de sinais, assim como na Libras, o espaço de enunciação é uma área que tem todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que são articulados os sinais. De acordo com Siple (1978 apud FERREIRA-BRITO, 1995) os sinais articulados sobre o corpo têm como características quatro áreas de contato articulado, sendo as mais utilizadas: cabeça, tronco, braços e mãos.

Figura 8 – Espaço de realização dos sinais



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 57).

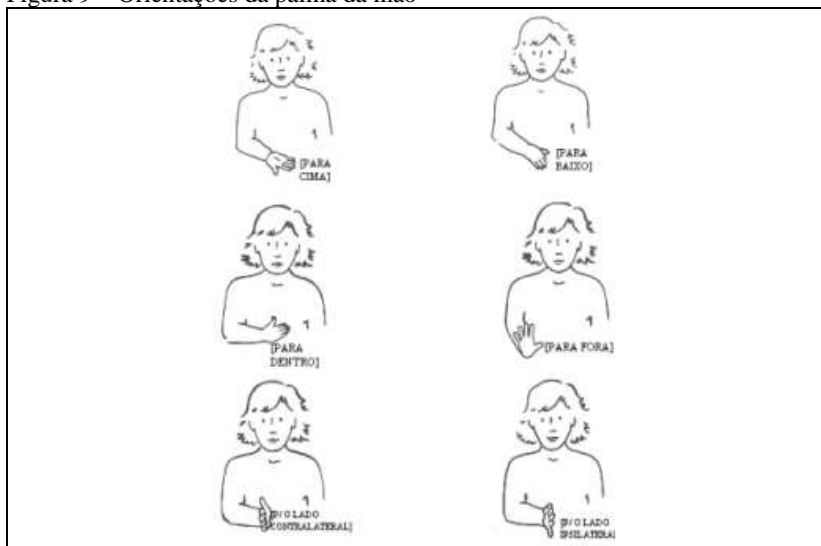
Dentro do espaço de sinalização existe um número limitado de locação; algumas são exatas, como a ponta do nariz, e outras mais abrangentes, como a frente do tórax. O espaço ideal para a sinalização é quando os interlocutores estão face a face. Pode ter situações em que o espaço de sinalização seja reposicionado e/ou reduzido. Exemplificando: se o sinalizante “A” faz sinal para “B” que está fisicamente distante, o espaço de sinalização será modificado (QUADROS; KARNOPP, 2004).

### 2.1.2.4 Orientação da mão

A orientação da mão indica a direção para onde a palma da mão aponta durante a produção do sinal. A palma da mão pode estar voltada para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para os lados. Durante a

execução do movimento, a orientação da mão pode se modificar (FERREIRA-BRITO, 1995). A Figura 9 ilustra as orientações da palma da mão aqui apresentadas.

Figura 9 – Orientações da palma da mão



Fonte: Marentette (1995, p. 204 apud KARNOPP, 1999, p. 270).

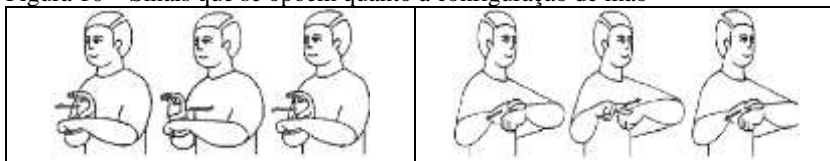
### 2.1.2.5 Contraste em Libras

Quando um par de palavras se distinguem somente por um som na mesma posição, denomina-se par mínimo<sup>5</sup>. Para apresentar os pares mínimos na língua de sinais faz-se necessário identificar, entre os quatro parâmetros, aquele pelo qual os sinais se distinguem, tanto no valor como no significado. A seguir, nas Figuras 10 a 13 apresentamos exemplos de pares mínimos na Libras.

<sup>5</sup> A substituição de um traço distintivo resulta em outro vocabulário. Como exemplos do Português Brasileiro temos os itens lexicais “gato” e “pato” ou conforme transcrição fonética: [gatu] e [patu]. A substituição dos fonemas /g/ e /p/ em *onset* inicial (mesma posição em ambos os itens lexicais) geram significados diferentes (CRUZ, 2016, p. 62).



Figura 10 – Sinais que se opõem quanto à configuração de mão



Fonte: À esquerda: CINZA (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001b, p. 907); À direita: ROXO (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001a, p. 659).

A Figura 10 constata os sinais CINZA e ROXO, sendo que ambos são idênticos nas unidades dos parâmetros locação e movimento e se diferenciam somente pela unidade do parâmetro configuração de mão, produzindo dessa forma significados diferentes.

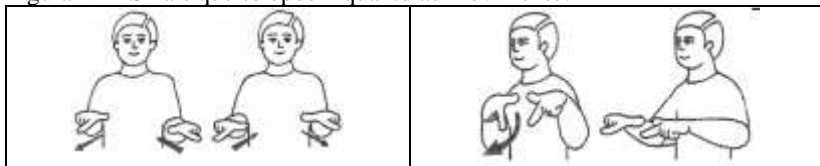
Figura 11 – Sinais que se opõem quanto à locação.



Fonte: À esquerda: “APRENDER” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001b, p. 907); à direita: “LARANJA” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001a, p. 659).

A Figura 11 apresenta dois sinais APRENDER e LARANJA. Ambos possuem a mesma configuração de mão e movimento, porém diferem na unidade do parâmetro de locação, sendo a primeira na testa e a segunda em frente os lábios, produzindo dessa forma significados diferentes.

Figura 12 – Sinais que se opõem quanto ao movimento.

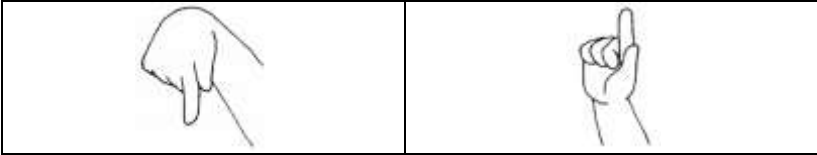


Fonte: À esquerda: “TRABALHAR” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001b, p. 1263); à direita: “VIDEO-CASSETE” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001b, p. 1317).

A Figura 12 exhibe os sinais TRABALHAR e VÍDEO-CASSETE, sendo que ambos somente se opõem quanto à unidade do parâmetro de movimento, produzindo dessa forma significados diferentes, porém as

demais unidades de parâmetro (a configuração e orientação de mão e locação) são as mesmas.

Figura 13 – Sinais que se opõem quanto à orientação da mão.



Fonte: À esquerda: letra Q (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001b, p. 1097); à direita: letra G (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001b, p. 699).

A Figura 13 demonstra as descrições de letra Q e G, ambas se opõem na orientação da mão, porém a configuração de mão, a locação e o movimento são os mesmos.

### 2.1.3 Nível morfológico

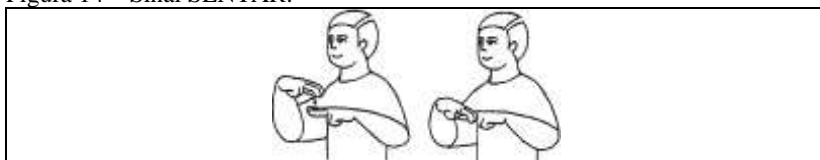
A morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, ou seja, os morfemas são unidades ou elementos com significado que envolve os processos de formação e derivação das palavras e produzem significados diferentes.

As línguas de sinais têm um sistema de criação de novos sinais, para designar novos conceitos, que consiste na combinação de morfemas (unidades mínimas com significação). Portanto, há diferença entre as línguas faladas e de sinais no que se refere ao tipo de processo combinatório que cria palavras morfológicamente complexas. Nas línguas faladas, as palavras mais complexas são formadas pela adição de um prefixo ou sufixo à uma raiz. Nas línguas de sinais, esses sinais resultam em que uma raiz principal é composta de vários movimentos e contornos no espaço durante o sinal (KLIMA; BELLUGI, 1979).

Segundo Quadros e Karnopp (2004) a mudança de categoria verbo para substantivo é um processo de derivação. As autoras, seguindo o estudo realizado por Supalla e Newport (1978), afirmam que é no movimento que reside as diferenças entre verbos e nomes da ASL. É no tipo de movimento que se estabelece a diferença entre essas duas classes de palavras, sendo que nos sinais dos nomes o movimento é repetitivo, já nos sinais dos verbos, é encurtado. Os demais parâmetros são mantidos, há apenas a mudança da unidade do parâmetro de movimento, conforme o exemplo das figuras 14 e 15 a seguir.

As Figuras 14 e 15 demonstram a mudança no tipo de movimento na categoria verbo e nome, observe que os sinais SENTAR e CADEIRA têm a mesma configuração da mão e locação apenas o parâmetro de movimento é alterado, sendo mais longo em SENTAR e mais curto e repetido em CADEIRA.

Figura 14 – Sinal SENTAR.



Fonte: Capovilla e Raphael (2001b, p. 1182).

Figura 15 – Sinal CADEIRA.



Fonte: Capovilla e Raphael (2001a, p. 335).

Outro processo muito utilizado na Libras para a criação de novos sinais é a composição, alguns sinais na Libras se formam a partir da junção de outros dois sinais. Um exemplo deste processo é o sinal ESCOLA, conforme a Figura 16, que mostra a união dos sinais de CASA e ESTUDAR, formando o sinal composto: ESCOLA (casa + estudar).

Figura 16 – Exemplo de sinal composto.



Fonte: (a) (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001a, p. 371); (b) (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001a, p. 630); (c) (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001a, p. 599).

Acima, na Figura 16, percebe-se que no sinal de ESTUDAR há um movimento repetido, contudo após o processo de composição e o

surgimento do sinal de ESCOLA observa-se a perda da repetição do movimento.

### 2.1.3.1 Incorporação de numeral

A mudança da configuração do sinal é caracterizada pela incorporação de um numeral para expressar a quantidade (QUADROS; KARNOPP, 2004). No entanto, não é realizado o sinal do número 1, 2, 3 ou 4 e em seguida o sinal DIA, MÊS, HORAS ou SEMANA. O numeral é incorporado por meio de morfemas de configuração de mão na mão dominante, aquela que apresenta o movimento, para indicar uma quantidade. Na Libras, temos alguns exemplos, conforme representado nas figuras 17 a 20.

Figura 17 – O número de dias.



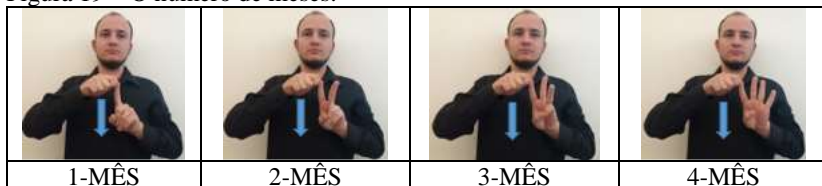
Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Figura 18 – O número de semanas.



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Figura 19 – O número de meses.



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

A Figura 19 mostra de que forma o sinal de “MÊS” se adequa, incorporando o número ao sinal, na mão não-dominante, ou seja, aquela que não apresenta movimento.

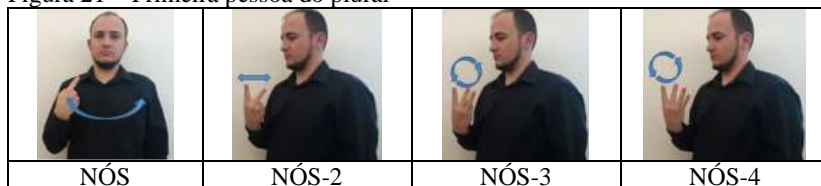
Figura 20 – O número de horas



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

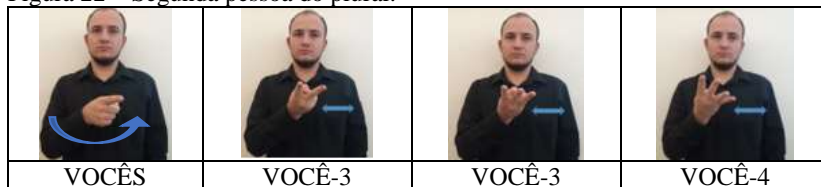
Há também outro processo de incorporação de numeração relacionado às formas plurais dos pronomes pessoais. Os pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa do plural podem incorporar até o número quatro. Altera-se o morfema da configuração de mão para indicar uma quantidade. A Libras possui um sistema pronominal para representar as pessoas do discurso. Como exemplos de sinais da Libras, podemos citar os sinais representados pelas imagens das Figuras 21 a 23.

Figura 21 – Primeira pessoa do plural



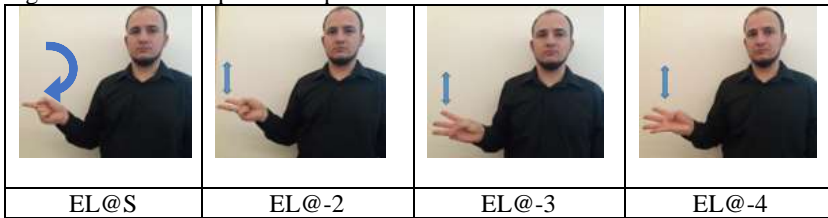
Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Figura 22 – Segunda pessoa do plural.



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Figura 23 – Terceira pessoa do plural



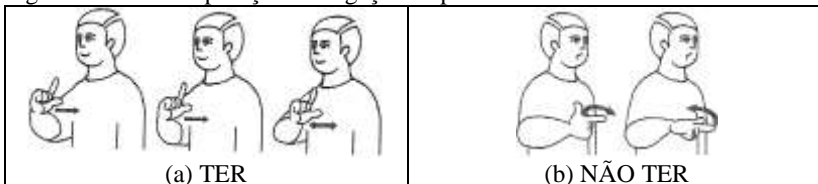
Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

No que diz respeito às características dos sinais acima que sofreram incorporação da forma plural dos pronomes pessoais, vê-se em todas as formas uma mudança na configuração da mão referente à incorporação dos números de 1 a 4.

### 2.1.3.2 Incorporação da negação

O processo de incorporação também se aplica à forma negativa, há alguns sinais que podem incorporar a negação, resultando na mudança em um dos parâmetros, especialmente o parâmetro Movimento, conforme observado na Figura 24.

Figura 24 – A incorporação de negação ao parâmetro de movimento



Fonte: (a) Capovilla e Raphael (2001b, p. 1242); (b) Capovilla e Raphael (2001b, p. 939).

Na Figura 25 a seguir, a forma negativa é marcada utilizando expressão facial incorporada ao sinal sem alteração de nenhum dos parâmetros.

Figura 25 – A incorporação negação à expressão facial



Fonte: (a) Capovilla e Raphael (2001b, p 591); (b) Capovilla e Raphael (2001b, p. 936).

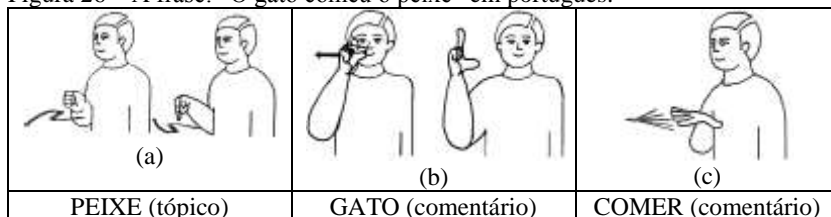
### 2.1.4 Nível sintático

Alguns pesquisadores como Fischer (1973) e Liddell (1980) analisaram a ordem que os sinais apresentam na ASL e constataram a ordem S-V-O como subjacente, e por fim observaram uma variação na estrutura frasal da ASL. Segundo Quadros e Karnopp (2004), no caso da Libras a ordem tópico-comentário é mais frequentemente utilizada, especialmente pelos surdos. Segundo Ferreira-Brito (1995), a ordem tópico-comentário é realmente a preferida quando não há restrições que impedem certos constituintes de se deslocarem.

Na Libras a ordem básica é SVO porque não necessita de nenhuma expressão não manual (ENM) na sua produção. Qualquer outra possibilidade de ordenação obrigatoriamente precisa de ENM.

Entretanto, a primeira sentença poderia ter o seu último constituinte deslocado para a frente da sentença através de operações como por exemplo a topicalização:

Figura 26 – A frase: “O gato comeu o peixe” em português.



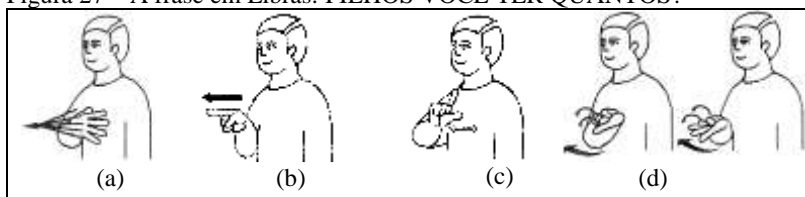
Fonte: (a) Capovilla e Raphael (2001a, p. 1024); (b) Capovilla e Raphael (2001a, p. 1024); (c) Capovilla e Raphael (2001a, p. 434).

Nessa sentença, observa-se que “PEIXE” constitui-se o objeto (topicalização), que inicia a sentença, sendo os demais (sujeito e verbo) comentários do tópico.

De acordo com Ferreira-Brito (1995), a ordem OSV é mais frequente na Libras, contudo a ordem SVO, que não usa a topicalização, também é utilizada.

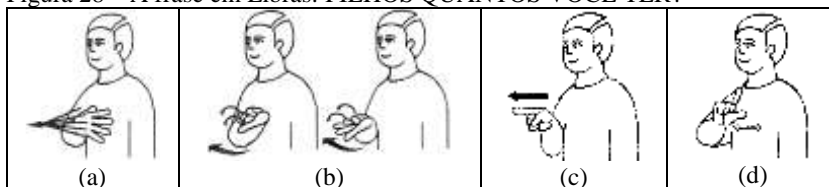
As línguas de sinais e faladas não obedecem às mesmas regras nesse sentido, haja vista que a Libras é toda baseada na percepção visual-espacial e também na maneira que a pessoa surda organiza as ideias. A Libras é uma língua do tipo tópico-comentário diferente da língua portuguesa que é uma língua de base sujeito-predicado. Veja exemplos da Libras nas Figuras 27 a 29.

Figura 27 – A frase em Libras: FILHOS VOCÊ TER QUANTOS?



Fonte: (a) Capovilla e Raphael (2001a, p. 668); (b) Capovilla e Raphael (2001b, p. 1327); (c) Capovilla e Raphael (2001b, p. 1242); (d) Capovilla e Raphael (2001a, p. 1100).

Figura 28 – A frase em Libras: FILHOS QUANTOS VOCÊ TER?



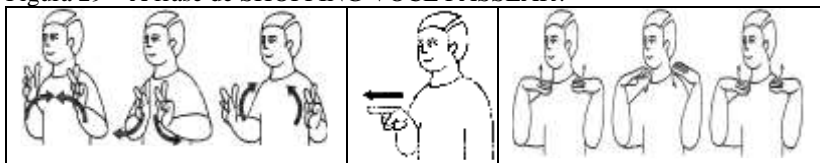
Fonte: (a) Capovilla e Raphael (2001a, p. 668); (b) Capovilla e Raphael (2001a, p. 1100); (c) Capovilla e Raphael (2001b, p. 1327); (d) Capovilla e Raphael (2001b, p. 1242).

Nos exemplos demonstrados, embora a ordem “FILHOS VOCÊ TEM QUANTOS?” seja a mais utilizada, a forma “FILHOS QUANTOS VOCÊ TEM?” também é aceitável. Em ambas as frases o tópico é o mesmo (FILHO), seguido do comentário.

Outro exemplo da ordem das frases na Libras pode ser observado a seguir:



Figura 29 – A frase de SHOPPING VOCÊ PASSEAR?



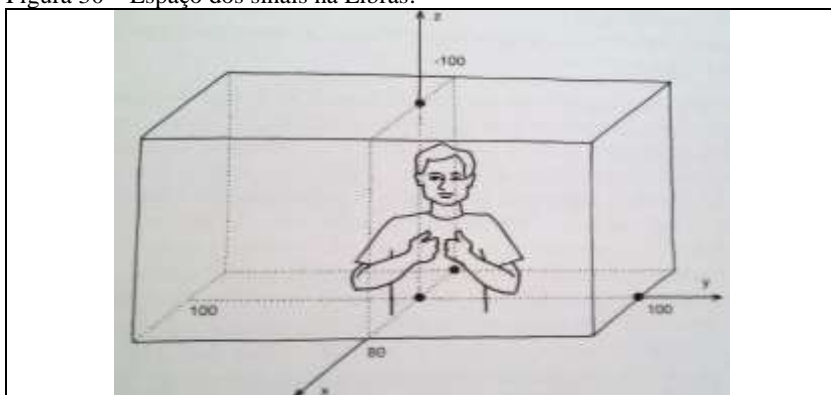
Fonte: (a) Capovilla e Raphael (2001b, p. 1196); (b) Capovilla e Raphael (2001b, p. 1327); (c) Capovilla e Raphael (2001b, p. 1016).

Mais uma vez é observada a ordem do tópicocomentário – a expressão facial marca a interrogação.

#### 2.1.4.1 Uso do espaço

Na Libras, bem como na ASL, verifica-se que o espaço dos sinais é organizado de acordo com as relações gramaticais especificadas, dentro do campo de visão. As sentenças são sinalizadas em frente ao corpo, delimitadas na parte superior pelo topo da cabeça, estendendo-se, na parte inferior, até os quadris. A pausa indica o final de uma sentença em Libras. A Figura 30 ilustra o espaço de sinalização da Libras.

Figura 30 – Espaço dos sinais na Libras.



Fonte: Ferreira-Brito (1995, p.73).

O uso do espaço é uma característica fundamental nas línguas visual-espaciais. A Libras, assim como qualquer língua de sinais, é organizada espacialmente, de forma bastante complexa. Um sinal pode ser realizado em locais diferentes que estabelecem as referências correspondendo à área em frente ao sinalizante, podendo ocorrer que

este esteja ausente ou presente. A realização do sinal varia na localização do ponto que se usa no espaço podendo caracterizar diferentes produções no contexto da sentença.

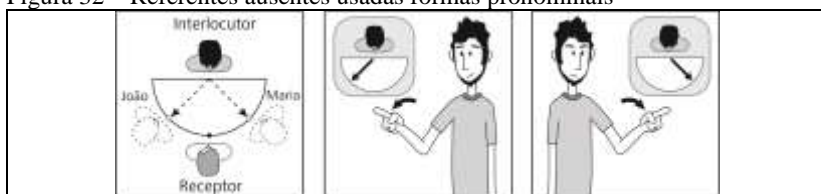
Figura 31 – Referentes presentes usadas as formas pronominais.



Fonte: Imagem adaptada de Lillo-Martin e Klima (1990, p. 192).

A Figura 31 acima ilustra o sinalizante apontando a primeira pessoa usando como referência o próprio peito. Para o interlocutor essa ação indica a segunda pessoa, pois fica na frente do receptor, e para outros indica a terceira pessoa quando os referentes estão presentes sendo que o ponto no espaço estabelecido são posições reais, pois os referentes estão presentes e se apropriam disto.

Figura 32 – Referentes ausentes usadas formas pronominais



Fonte: Imagem adaptada de Lillo-Martin e Klima (1990, p. 193).

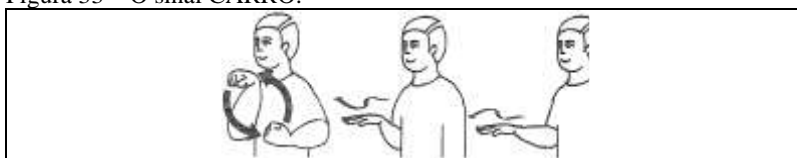
Já a Figura 32 acima ilustra que o sinalizador fica na frente do receptor para que ele aponte indicando assim a terceira pessoa, pois fica ao lado do receptor e os referentes estão ausentes no contexto da sentença sendo que os pontos no espaço estabelecidos são de posição abstrata (não real) usada pelo referente.

### 2.1.5 Classificadores em Libras

O classificador é um tipo de morfema, que pode ser afixado ao sinal e usado para lhe descrever, “quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico)” (PIZZIO et al., 2009, p. 14).

O sistema dos classificadores está presente nos grupos léxicos nativos da Libras, visto que os sinais utilizam os classificadores. Nas diversas características da morfologia ao se organizar um sinal mais complexo nesse ato podem ser observados as configurações de mão, o movimento e a locação da mão especificando a qualidade da referência. Nos classificadores pode se usar os movimentos específicos a posição da pessoa e do objeto ou na realização de uma narração detalhando minuciosamente o tamanho ou a forma de um objeto (QUADROS; KARNOPP, 2004). Veja o exemplo a seguir:

Figura 33 – O sinal CARRO.



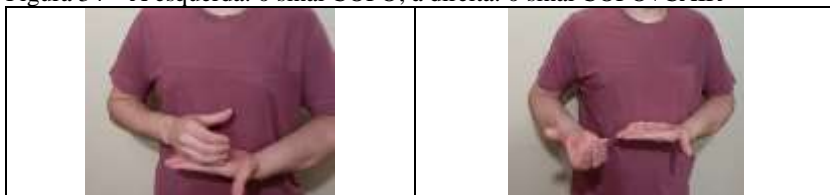
Fonte: Capovilla e Raphael (2001a, p. 489).

A Figura 33 descreve um carro movimentando-se em curva, o sinalizante produz uma configuração de mão em “B” que refere que o carro está se deslocando.

Em relação às formas dos classificadores, FERREIRA-BRITO (1995) refere que a configuração de mão em V pode ser usada para referir objetos, pessoas ou animais; em C, para qualquer tipo de objeto cilíndrico, e em B para superfícies planas, por exemplo.

A Figura 34 a seguir mostra o classificador que usa um sinal COPO e o associa a mover a forma de arco como CAIR, é significado como COPO+CAIR.

Figura 34 – À esquerda: o sinal COPO; à direita: o sinal COPO+CAIR



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), um aspecto específico da modalidade do léxico da língua de sinais é o sistema separado de construções com classificadores que realizam na formação de novas

palavras. A formação de classificadores é “extremamente influenciada pela modalidade visual-espacial da língua”, o classificador entra no léxico (sinal), ele segue um padrão que também é encontrado nas línguas naturais, específico da modalidade e sendo independente. Em línguas orais, quando palavras multi-morfêmicas tornam-se monomorfêmicas há uma mudança semântica e morfológica dessas palavras. O sinal afixado fornece o significado do léxico nos classificadores. Por exemplo, no português a palavra expressa “planalto” é uma composição original de “plano” e “alto”, mas elas não se pronunciam separadamente como duas palavras, mas se configuram em um único “planalto”. Sendo assim, de forma idêntica acontece nas línguas de sinais a mudança do significado semântico e morfológico na lexicalização, observe a Figura 33 acima exemplificando em Libras “CARRO-ANDAR-CURVA”.

Nesta seção, os estudos linguísticos apresentam a língua de sinais, assim como as dos diferentes países apresenta todos requisitos das línguas orais, com a diferença na modalidade de transmissão visual-espacial em vez de oral-auditiva. Veremos, no item seguinte, os estudos sobre a aquisição das línguas de sinais que mostram as pesquisas desenvolvidas sobre ela por língua de sinais com crianças surdas.

## 2.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM POR SURDOS

A história e as teorias dos estudos sobre aquisição da linguagem, segundo Ingram (1989) divide os períodos de estudos sobre a aquisição da linguagem em três grandes momentos: o período dos estudos de diário (1876-1926), o período dos estudos com amostras amplas (1926-1957) e o período atual, de estudos longitudinais (a partir de 1957). A maioria dos estudos sobre aquisição da linguagem existente destaca o processo nas línguas orais nos anos 1960<sup>6</sup>, já os estudos sobre a aquisição das línguas de sinais são relativamente recentes. No Brasil, as pesquisas desenvolvidas sobre aquisição de Libras por crianças surdas filhas de pais surdos datam dos anos de 1990 (KARNOPP, 1994; 1999; QUADROS, 1995; 1997). Entretanto, as primeiras investigações sobre o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de pais surdos foram desenvolvidas em outras línguas de sinais, principalmente na Língua de Sinais Americana (ASL) (FISCHER, 1973;

---

<sup>6</sup> Segundo Quadros (1997), os estudos sobre a aquisição da linguagem estão diretamente relacionados com as diferentes abordagens sobre a aquisição: a abordagem comportamentalista (Behaviorista por Skinner, 1957) e a abordagem linguística (representada por Chomsky, 1957).

HOFFMEISTER, 1978; MEIER, 1980; PETITTO, 1987). Somente uma pequena parcela das crianças (5%) nasce em lares em que uma língua de sinais é utilizada e, portanto, tem acesso à Língua de Sinais desde o nascimento, pois em seguida apresenta questões relacionadas às diferentes possibilidades de início da aquisição da linguagem por crianças surdas. Com isso, algumas questões passam a emergir: Como acontece o acesso à língua de sinais por surdos? Será desde o nascimento, na infância, na adolescência, após a adolescência? A aquisição da linguagem pela criança surda segue algum padrão existente ou é diferente? Se existem, quais estudos comprovam que crianças surdas e ouvintes têm mesma capacidade para aquisição da linguagem, mesmo que as línguas sejam de modalidades diferentes? Como a escola contribui para o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas? E os outros contextos são importantes também? São algumas questões que merecem ser esclarecidas a fim de compreendermos esse universo.

Geralmente, a aquisição da linguagem em uma família ouvinte acontece através da interação entre as pessoas que utilizam a comunicação oral, que é comum a todos. Uma criança surda, que nasce numa família de ouvintes e que é exposta exclusivamente a uma língua oral, portanto, não tem a língua de sinais como língua nativa, não terá oportunidade de adquirir a linguagem de forma esperada (normal) por não ter acesso completo às informações linguísticas que devem ser recebidas pela visão. Dessa forma, muitas crianças surdas que iniciam o processo de aquisição de sua primeira língua (L1), a língua de sinais, tardiamente. Crianças surdas, filhas de pais surdos, que estão em ambiente de interação em língua de sinais, adquirem linguagem através dessa língua. Nesse caso, o processo se dá em L1, o contexto ao qual a criança está exposta lhe oferece um *input* linguístico suficiente para que a aquisição da linguagem aconteça de forma natural, equivalente ao processo que acontece com crianças ouvintes, expostas às línguas orais.

Algumas pesquisas (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997) com crianças surdas já revelaram a importância do contato precoce com uma língua de sinais, porém, sendo filhas de pais ouvintes que utilizam exclusivamente uma língua oral, não há uma relação de identificação nesse contexto, uma vez que não existe exposição àquela língua. Sendo assim, essas crianças poderão ficar sem linguagem, porque não adquiriram nem a língua dos surdos, tampouco a dos ouvintes. Em alguns casos, essas famílias poderão desenvolver uma forma de comunicação caseira, através de gestos convencionalizados e restritos a esse ambiente familiar.

## 2.2.1 A aquisição e o desenvolvimento da língua(gem)

Apresentamos as fases da aquisição e do desenvolvimento da língua(gem), que se aplicam tanto à língua falada quanto à língua de sinais (RUIZ; ORTEGA, 1993; PETITTO; MARENTETTE, 1991; BOONE; McFARLANE, 1994; AIMARD, 1998; QUADROS, 1997) organizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Aquisição e desenvolvimento

<b>Idade</b>	<b>Aquisição e desenvolvimento</b>
Do 1º ao 3º mês	- Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com interação comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons vocais e consonantais. Emissão de produção manual.
Do 4º ao 6º mês	- Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitida pelos outros.
Do 7º ao 9º mês	- Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: “bo” pode significar consistentemente “bola” e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistente “mãe”).
Do 10º ao 12º mês	- Primeiras palavras em forma de sílabas duplas (“mama-papa”) e de forma análogo sinais repetidos, compreendendo a entonação/a expressão facial associada às frases que acompanha a fala ou a sinalização.
Do 12º ao 18ª mês	- Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrásticas (uma palavra pode representar uma frase completa).
Aos 2 anos	- Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do “não”. Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.

(Continua)

(Continuação)

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 “exposição de vocabulário”, ou seja, a criança incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.
Aos 4 anos	- Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com 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 do 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. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

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

Segundo Quadros (1997, p. 70), a aquisição da língua de sinais por crianças surdas pode se organizar em quatro principais estágios: pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações, equivalente ao processo e aos estágios em língua oral adquirida pelos ouvintes.

Os estudos realizados por Petitto e Marentette (1991), no período pré-linguístico (do nascimento até um ano de vida), identificaram o balbucio em bebês surdos e ouvintes em mesmo período de desenvolvimento. Identificaram que um bebê que nasce surdo balbucia como um ouvinte, mas suas produções começam a desaparecer porque não têm acesso ao *input* linguístico sonoro, portanto, sem estimulação auditiva externa, para de balbuciar vocalmente.

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).

O estágio dos primeiros sinais produzidos na ASL, de acordo com Pettito (1987 apud QUADROS, 1997) começa por volta dos 14 meses; a autora observa a diferença entre o uso de gestos e de sinais. Na Libras, um estudo realizado por Karnopp (1994) destacou o início do estágio de um sinal por volta dos 6 meses de idade.

Segundo Quadros (1997), o estágio de um sinal inicia por volta dos 12 meses e vai até dois anos de idade. Observou que a criança faz uso da apontação para referentes indicando objetos e pessoas. Pettito (1987), Bellugi e Klima (1990) afirmam que, no período em que a criança surda inicia as primeiras produções em Libras, no estágio de um sinal, o uso das apontações se reduz e essas desaparecem, portanto passou-se a olhar para essas produções como elementos do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico). Nessa mesma fase, um bebê ouvinte também inicia suas primeiras produções de palavras.

O estágio das primeiras combinações começa por volta dos dois anos de idade nas crianças surdas. Segundo Fischer (1973) e Hoffmeister (1978) a ordem sintática dos elementos numa sentença usada durante esse estágio é SV (sujeito-verbo), VO (verbo-objeto) ou no SVO (sujeito-verbo-objeto). Um estudo realizado por Meier (1980) também revelou a ordem das palavras e como acontece no estabelecimento das relações gramaticais. Pizzio (2006) também aborda a questão da ordem das palavras na Libras no caso do Brasil.

Por volta dos dois anos e meio até três anos de idade, estágio das múltiplas combinações, tem-se como característica principal a ampliação do vocabulário nas crianças surdas e ouvintes. A partir dos 3 anos, o sistema pronominal com referentes ausentes utilizados no discurso já podem ser identificados nas crianças, mesmo que ainda apresentem alguns equívocos desses usos. Entre 3 anos e 3 anos e meio, os pequenos usam concordância verbal com referentes presentes. Um exemplo é a flexão generalizada dos verbos, como também acontece com a aquisição do português ao produzirem “fazi”, “gosti” e “sabo”, (QUADROS, 1997).



As pesquisadoras mencionadas (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997; QUADROS; CRUZ, 2011) realizaram pesquisas em aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de surdos e verificaram que as produções delas se equiparam às de ouvintes, porque estão fazendo isso naturalmente. A capacidade de produzir, se desenvolver e compreender é a mesma para os dois perfis de crianças, ainda que as línguas se apresentem em modalidades diferentes. O *input* ao qual estão expostas é que vai proporcionar essa aquisição espontânea e natural, porque a criança está inserida num contexto familiar em que tem a oportunidade de adquirir a língua dos pais. Sendo assim, as crianças surdas alcançam mesmo desempenho nos mesmos estágios e durante todo esse período que as crianças ouvintes.

### **2.2.2 A aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de ouvintes**

A base da construção da personalidade de uma criança é dada pela família. Começa quando ela nasce e nesse processo vai se construindo como ser humano em relação com o meio e a sociedade. É nesse contexto que acontecem as transmissões de regras, valores sociais e estrutura institucional e é através da linguagem que ela pode manifestar sentimentos, sonhos entre outros. Quando os pais descobrem que seu filho “não fala”, deparam-se com algo inesperado, pois sendo surdo não terá acesso às informações via audição. Diante disso, cada família poderá revelar um comportamento diferente diante dessa realidade e fazer diferentes escolhas em relação ao processo de aquisição da linguagem que poderá ocorrer por meio da exposição exclusiva de uma língua oral, sinalizada ou oral e sinalizada.

Quando a escolha é pela exposição exclusiva de uma língua oral, a principal consequência para esses surdos são os prejuízos e atrasos na linguagem que poderiam ser evitados se tivessem o acesso à comunicação espontânea e natural. Esse déficit se reflete no seu desenvolvimento geral e em diversos contextos. Os surdos não têm acesso ao som porque seu ouvido interno tem um déficit fisiológico-sensorial que anula ou limita o canal receptor da comunicação pela audição. Sendo assim, fica extremamente difícil adquirir naturalmente uma linguagem oral, ou seja, a língua da maioria ouvinte. Isso acaba prejudicando o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, culminando em perda de informações pela linguagem. Enquanto que sujeitos ouvintes podem desenvolver a linguagem naturalmente, para os surdos esse desenvolvimento da linguagem oral depende de

treinamento, preparação e interação com profissionais que trabalham objetivando a aquisição da língua de forma consciente.

A maioria dos problemas e obstáculos é causada pela diferença linguística. Os dados nos revelam que cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes (GÓES, 2002) e essa realidade faz com que o acesso à língua de sinais seja tardio e, muitas vezes, limitado, sem ter contato com a linguagem natural e com a cultura no meio em que vivem. Assim, desenvolvem também dificuldades em estabelecer contatos interpessoais e de relação social; então, essas crianças acabam crescendo com uma concepção de mundo diferenciada da maioria ouvinte.

Góes (2002, p. 37) ressalta que, numa perspectiva teórica:

o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro.

A linguagem tem grande papel nas relações sociais e é utilizada desde o nascimento. A surdez e as possibilidades diante dela devem levar a uma imersão na língua de sinais, porque a criança surda não terá como adquirir a linguagem oral de forma natural. Dessa forma, as condições sociais oferecidas a ela estarão mais adequadas e poderão proporcionar-lhe um crescimento das suas relações interpessoais, o que poderá refletir, ainda, no funcionamento das áreas cognitiva e afetiva.

Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÓES, 2002, p. 38).

As entrevistas realizadas na pesquisa possibilitam compreender que o diagnóstico precoce não aconteceu em nenhum caso relatado, Santos, Lima e Rossi (2003) defendem que o período ideal do diagnóstico é de três meses de vida, que pode ser mais relevantes nas condições de comunicação e de socialização do surdo em relação à sua

família. Muitos surdos, filhos de ouvintes, passam por momentos críticos e por fases que chegam à depressão, a frustrações, confusões e sentimentos de não aceitação. Isso é preocupante, uma vez que os pais, sabendo que seu filho não ouve, não poderão se comunicar com ele e disso surgem as barreiras de linguagem diante da diferença linguística que existe entre eles.

Muitos desses surdos não usam a língua de sinais, desenvolvem apenas uma comunicação restrita com a família, estão inseridos numa sociedade ouvinte sem *input* linguístico convencional e lhes falta um modelo surdo. Grande parte dos pais dessas crianças surdas optam por ensinar-lhes uma língua falada na modalidade oral, a língua majoritária. Segundo Pizzio e Quadros (2011), crianças surdas com pais ouvintes, por uma opção dos pais, não utilizam a língua de sinais. Porém, dependendo do grau da perda auditiva que se tem, o desempenho no processo de aquisição da língua na modalidade oral não será satisfatório, então a criança surda irá necessitar de muito treinamento, além de ter crescido em meio a referências adultas, somente, o que poderá acarretar uma relação de dependência com a família, com excessos de cuidado de proteção.

Crianças surdas passam a se comunicar com suas famílias ouvintes através de sistema gestual individual ou sinais caseiros que servem para uso restrito. Pizzio e Quadros (2011) observaram que esses sistemas demonstram regularidades estruturais características das primeiras produções gestuais observadas nas crianças em geral: o uso de gesto de forma consistente, o uso de estruturas recursivas (uso de estruturas subordinadas ou de sentenças coordenadas), e uma morfologia interna dos gestos. Mas não é um sistema linguístico completo, os sistemas de sinais caseiros apresentam propriedades essenciais das línguas humanas. A pesquisa identificou que na falta de *input* linguístico convencional as crianças desenvolvem um sistema do tipo linguístico. Portanto, sinais caseiros não têm uma estrutura completa como as línguas de sinais e que possuem papel significativo no desenvolvimento de certas propriedades linguísticas.

Podemos perceber que, diante dessa analogia que fizemos, entre famílias surdas e ouvintes, as primeiras aceitam naturalmente que seu filho surdo se comunique através da língua de sinais. Nesse caso, a criança apresenta aquisição da linguagem precocemente e se desenvolve em diversos sentidos, poderá ter melhor aprendizagem de uma língua oral na modalidade escrita, desenvolver níveis de leitura, adquirir conhecimento acadêmico porque lhe foi dada oportunidade através da língua. Em vários aspectos podemos verificar semelhanças com aqueles

ouvintes que nascem em famílias ouvintes, sem problemas sociais ou afetivos, diferentemente dos surdos que nascem em famílias ouvintes.

Algumas pesquisas (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997; CRUZ; QUADROS, 2011) já demonstraram que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, por não serem expostas à língua de sinais, sistema natural para a comunicação e identificação com a família, sofrem uma aquisição de linguagem tardia. Se esses surdos não têm o contato com a própria língua materna, há outras formas de comunicação que os filhos surdos podem estabelecer com seus pais ouvintes, mesmo que eles não saibam uma língua de sinais. Nesses casos, poderá ocorrer importantes limitações na comunicação, inclusive com a sua família, algo extremamente sério e relevante para o seu desenvolvimento, sobretudo porque poderá levar-lhes ao isolamento social.

Sobre isso, os surdos se sentem isolados do convívio familiar porque não são entendidos nem pelos pais nem pelos amigos que são ouvintes e que também não dominam a língua de sinais.

A propósito Negrelli e Marcon (2006, p. 103) alegam que:

A participação da família na comunicação do surdo, por meio dos sinais, possibilitará a esse indivíduo a interação com o mundo e tornará o convívio mais agradável e feliz. Igualmente essa língua, na educação e nas escolas, vai proporcionar a vivência de uma realidade bilíngue das relações culturais, institucionais e sociais.

Quando esse surdo chega à escola, é comum identificarmos essa escassez de linguagem, devido ao desconhecimento da família sobre a língua de sinais como primeira língua do sujeito, a família não aceitou seu filho surdo adquirir linguagem em Libras, ela pode ter opção pela fala ou ainda, orientação oralista, e entre outros. Ele é encaminhado para que a escola então resolva seu “problema” e lhe ofereça um ambiente de aprendizagem bilíngue. Para tanto, o contato com adultos surdos e com demais integrantes da família, bem como com outras crianças surdas em diferentes contextos através da Libras, deve ser priorizado. Existem leis que garantem a acessibilidade, porém é grande a realidade de muitas crianças surdas ainda com aquisição tardia de língua de sinais. Quadros (1997), afirma que:

a criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de adultos apresenta grandes vantagens dentro da proposta bilíngue. Primeiro, a

criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa (QUADROS, 1997, p. 30).

Quando a criança chega à escola sem ter adquirido linguagem é fundamental que o trabalho seja direcionado para esse processo através de uma língua visual-espacial. A aquisição da linguagem em seu processo favorece o desenvolvimento também das relações sociais, de seu modo de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. Como mencionado por Góes (2000, p. 31): “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas” através da linguagem.

É fato, como já mencionamos, que as crianças surdas, filhas de ouvintes e que não participam da Comunidade Surda, que não têm contato com surdos adultos e com a própria cultura surda, poderão ficar sem linguagem.

Sendo assim, a aquisição da língua de sinais por surdos filhos de pais ouvintes, poderá acontecer em ambientes institucionais como: escola, clínicas e locais que ofereçam atendimento especializado. Embora seja imprescindível a necessidade de pais ouvintes aprenderem Libras, não identifica essa questão como singular e como problemática: podendo sim ao indivíduo surdo aprender língua materna em um contexto institucional. O aprendizado da língua de sinais somente poderá ocorrer na interação com adultos surdos que apresentarem a elas o funcionamento linguístico de uma língua de sinais por meio de atividades discursivas, da interação com outros adultos surdos que sejam professores naquela escola e outros profissionais surdos usuários da língua de sinais; também com professores ouvintes fluentes e que se comunicam através da Libras durante o cotidiano escolar.

Cabe salientar, ainda, sobre a importância de os pais ouvintes aprenderem a Libras para se comunicarem na língua do seu filho surdo, contribuindo assim para o desenvolvimento da aquisição da linguagem dele. Por meio do interesse constante dos pais em procurar condições que levem a entenderem a língua de seu filho, esse surdo se sentirá mais encorajado a aprender sua língua e valorizá-la.

As pessoas surdas podem adquirir conhecimento a partir de diferentes contextos e situações e o primeiro deles é, na maioria das vezes, escolar e inclusivo. Quando entram para a escola, iniciam utilizando os poucos sinais caseiros ou gestos elaborados para a comunicação com seus pais ouvintes. Na medida em que avança o tempo e a idade, aprendem a língua de sinais, porque interagem com os profissionais da educação que são usuários dessa língua ou tem, muitas vezes, o intérprete como o único modelo a seguir. No contexto escolar bilíngue, ideal e adequado, o sujeito surdo interagirá em língua de sinais com os demais colegas surdos desde a sua entrada na escola.

Existem, ainda, contextos em que o surdo, oralizado, não consegue compreender perfeita e integralmente o que lhe falam, pois pode parecer aos pais e professores que basta colocar a prótese auditiva, que o surdo “passa a ser quase um ouvinte”, o que leva à perda de informações importantes para comunicação. Com o passar do tempo, esse surdo pode buscar outras referências de adultos surdos (em associações de surdos, por exemplo) e aprender a língua de sinais que lhe proporcionará quebras dessas barreiras linguísticas. Assim, as informações lhes chegarão por completo e pelo canal adequado.

### **2.2.3 Período crítico para aquisição da linguagem**

Crianças surdas filhas de pais ouvintes, que não adquirem a língua de sinais no período determinado para isso, sofrem com o que conhecemos como aquisição tardia da linguagem. Lennenberg (1967) propôs o termo “período crítico” (PC) ao considerar que todos nascemos com uma capacidade inata para a linguagem, o qual se inicia por volta dos 2 anos de idade e vai até o início da puberdade. É, portanto, o momento mais sensível para que se adquira uma língua. Do ponto de vista biológico, como o cérebro humano se organiza com base numa representação bilateral das funções para a linguagem, o período de aquisição tem relação direta com essa organização e quando chega à juventude somente um hemisfério passa a ser dominante. No caso de uma criança que não adquiriu linguagem nesse tempo específico pode ocorrer comprometimento em seu desenvolvimento linguístico.

A pessoa que não adquiriu linguagem nesse período e vai adquiri-la após ele, não terá impedimentos, ou seja, poderá fazê-lo em outro momento, porém há algumas questões que merecem atenção. Lennenberg (1967, p. 178 apud QUADROS, 2008, p. 79) afirma que a

primeira língua não pode ser adquirida com a mesma facilidade durante todo o período compreendido entre a infância e a senectude (velhice). Ao mesmo tempo em que a lateralidade cerebral se torna firmemente estabelecida (por volta da puberdade), os sintomas da afasia adquirida tendem a se tornar irreversíveis em cerca de três a seis meses a partir de seu início. O prognóstico de recuperação completa rapidamente deteriora-se com avanço da idade depois da adolescência. Os limites para a aquisição da primeira língua por volta da puberdade são ainda demonstrados em casos de pessoas com retardo mental, que frequentemente conseguem fazer progressos lentos e modestos na aquisição da linguagem até início da adolescência, período em que status de sua fala e linguagem tornam-se permanentemente consolidados.

Lennenberg observa, ainda, que crianças que perderam a audição antes dos dois anos de idade não apresentaram vantagens sobre as que nasceram surdas. Mas as que perderam a audição depois dos 2 anos, com exposição precoce à língua oral, têm um suporte à aquisição de uma língua sinais e de uma língua escrita. Esse autor é um dos poucos a estabelecer não somente o fim do PC para aquisição de línguas, bem como início dessa fase aos dois anos de idade.

Nesse sentido, o período crítico pode ser entendido como o “pico” do processo de aquisição da linguagem. Isso não significa que não possa haver aquisição em outros períodos da vida. As evidências para a existência desse período vêm de crianças que, por alguma razão, foram privadas de acesso à linguagem durante esse período evidenciando dificuldades (e impossibilidade) de aquisição da linguagem, especialmente, da sintaxe (em nível de estrutura) (PIZZIO; QUADROS, 2011).

Meier (2002) menciona que a aquisição da concordância verbal e de outros aspectos da morfologia da língua de sinais também depende desse período, portanto, dentro dele a criança deveria adquirir os elementos necessários desse nível linguístico. Dados de aquisição de segunda língua (L2), bem como de crianças expostas a uma língua estrangeira, revelam desenvolvimento de competência linguística melhor do que o de pessoas que aprenderam línguas após o PC (MEIER, 2002). Outras pesquisas já demonstraram que crianças expostas à língua de sinais americana depois dos 12 anos, em comparação com aquelas que tiveram contato com a ASL desde pequenas, carregam dificuldades em relação a alguns tipos de construções linguísticas (SINGLETON; NEWPORT, 2004).

A hipótese da existência do PC para aquisição de uma primeira língua pode se aplicar à realidade dos surdos congênitos de famílias ouvintes que não usam uma língua de sinais. Newport (2002) desenvolveu uma pesquisa com três grupos de indivíduos competentes na língua americana de sinais, com mais de 30 anos de contato com a língua. Coletou dados de diferentes sujeitos, com perfis distintos: o primeiro grupo estava constituído somente de pessoas com histórico de exposição à ASL desde infância; o segundo de pessoas expostas à língua de sinais pela primeira vez entre 4 e 6 anos de idade; e outro grupo de sujeitos que tiveram contato com a língua após os 12 anos de idade. Os resultados mostraram que a diferença entre os dois primeiros grupos foi mínima; considerando que o primeiro estava constituído de falantes nativos o segundo apresentou pequenas falhas. Já para o terceiro grupo, o desempenho ficou abaixo dos outros dois primeiros. Os dados e os resultados das análises comprovam e reforçam, portanto, a existência do PC para aquisição de uma L1. Nesse sentido, Singleton (2003) complementa que aprendizes mais velhos têm maior dificuldade em adquirir línguas, porém os dados da pesquisa apresentada não indicam que o desenvolvimento linguístico seja falho completamente.

Quadros, Cruz e Pizzio (2007) e Quadros e Cruz (2011) fizeram um estudo experimental para: avaliar o desenvolvimento de crianças/adolescentes surdos de idades diferentes que foram expostos à língua de sinais (*input*); analisar o desenvolvimento da linguagem nas crianças surdas e os contextos da aquisição de língua de sinais; e, verificar se os resultados da pesquisa sustentavam a hipótese do “*input* empobrecido” e a hipótese do “período crítico/sensível”. Ao avaliarem a linguagem expressiva e a linguagem compreensiva, observaram uma diferença significativa entre os grupos de crianças com aquisição precoce e aquisição tardia. Os dados apresentaram evidências de que as



crianças com aquisição tardia pareciam não adquirir alguns elementos da linguagem que as crianças com aquisição precoce adquirem. Sendo assim, os dados evidenciaram ainda mais a existência de um PC para aquisição da linguagem e que o tempo de exposição da língua de sinais é insuficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento da linguagem.

Em geral, os estudos recentes trazem dados importantes e destacam a influência da idade de início da aquisição da primeira língua, e indicam que há efeitos negativos quando o início é tardio. Portanto, é fundamental o início da aquisição da linguagem desde o nascimento ou precocemente para todas as crianças.

#### **2.2.4 Os efeitos do início da aquisição tardia da L1 por surdos**

Os estudos sobre a aquisição da língua de sinais por surdos em períodos diferentes da vida inserem sujeitos com grandes diferenças e características da idade. A exposição à língua de sinais e/ou o tempo de exposição linguística pela criança têm efeitos sobre o processo de aquisição da linguagem pesquisando-se a idade. Os resultados que foram realizados, mostram que crianças expostas à língua de sinais precocemente, isto é, nos primeiros anos de vida, têm vantagem linguísticas sobre as que são expostas tardiamente ou muito tardiamente, também depois de um longo tempo de exposição linguística (MAYBERRY, 2010). Esses estudos evidenciam as vantagens linguísticas da exposição precoce, bem como os prejuízos da exposição à língua de sinais tardia ou muito tardia, como expomos a seguir.

Todas as questões são discutidas em trabalhos que dedicam ao tema dos efeitos da aquisição da língua de sinais por crianças maiores, especialmente por adolescentes e adultos surdos que aprenderam como L1 têm muita pesquisa (MAYBERRY; EINCEN, 1991; MAYBERRY, 1993; QUADROS; CRUZ, 2011; FERJAN RAMÍREZ; LIEBERMAN; MAYBERRY, 2012). Essas pesquisas são relevantes e originais teoricamente, uma vez que dão oportunidade de estudar como acontece a aquisição tardia da linguagem (compreensão e/ou produção), em níveis diferentes linguísticos, não mistura outros fatores, bem como imaturidade cognitiva ou isolamento social/abuso de crianças (FERJAN RAMÍREZ; LIEBERMAN; MAYBERRY, 2012).

Em geral, os resultados apresentam que a aquisição tardia ou muito tardia no desenvolvimento linguístico de surdos da língua de sinais aconteceu de forma típica, isto é, é muito parecido com a aquisição da língua orais por crianças, sendo diferente a relação ao processamento de informações linguísticas e ao resultado final. A

aquisição tardia ou muito tardia, em alguns casos, não leva longo tempo de exposição para liberar ao indivíduo conseguir o desempenho linguístico igual aos usuários de língua de sinais nativos ou com aquisição precoce. A idade e o efeito da aquisição tardia estão na pesquisa por meios exames de ressonância magnética funcional (fMRI, como é conhecida em inglês) e potencial relacionado a evento (ERP, em inglês), demonstrando as diferenças no período da aquisição diretamente no sistema neural (NEVILLE et al., 1997; MACSWEENEY et al., 2008; MAYBERRY; GIUDICE; LIEBERMAN, 2011).

De acordo com Morford (2000), nos primeiros anos de vida que as crianças surdas são fortes candidatas a adquirirem a língua de sinais como L1 tardia ou muito tardia, porque elas não são expostas à língua de sinais. No entanto, um dos maiores efeitos da aquisição tardia à exposição à língua de sinais é que essas crianças usam/produzem a língua usando gestos. Falta às mesmas serem inseridas na modalidade da língua de sinais, bem como um acesso completo ao sistema linguístico, pois inicialmente elas se baseiam nos gestos espontâneos denominados gestos caseiros. (TOMASZEWSKI, 2001).

Mayberry e Eichen (1991) fizeram a pesquisa sobre período em que aparecem na aquisição da linguagem efeitos da habilidade da compreensão de uma língua. O estudo de um grupo de 49 surdos de língua de sinais que participou da pesquisa, 49 surdos haviam usado há menos de 20 anos a língua de sinais. A tarefa era os participantes serem entrevistados sobre como aprenderem a língua de sinais, foi pedido para atribuírem pontuação em uma escala de 1-5 sobre o quanto compreendiam ASL, soletração manual e fala, e faziam prova de memorização de dígitos em duas séries, sequências na ordem apresentada e inversa. Os participantes foram divididos em três grupos sendo que a primeira infância (nativa), infância (5 a 8 anos de idade) e adolescência (9 a 13 anos de idade). A memória de sentenças na ASL foi a tarefa proposta. O instrumento realizou 8 sentenças-alvo apresentadas em uma linha experimental de 30 sentenças, dividida em duas velocidades: rápida e normal. Nos resultados, os sinalizadores revelaram um padrão específico de processamento linguístico em relação à idade, eles foram a primeira vez expostos a língua de sinais. A aquisição tardia nos surdos apresentou mais erros lexicais, encontrados no processamento com esforço em nível de estrutura de superfície houve substituições fonológicas. Os encontrados sobre a aquisição tardia nos surdos dependem de força para organizar, codificar e reconhecer sinais, provocam dificuldades de interpretação e associação do significado. Existe correspondência em encontrar com a autoavaliação dos

participantes em relação a como ocorre compreensão da ASL, e não foram observados efeitos significativos nos resultados da prova de sinalização de dígitos (memória de trabalho).

O estudo de interesse a Mayberry (1993) é a aquisição da língua de sinais como L2, de que é possível revelar efeitos de aquisição tardia. Houve a comparação do desempenho linguístico de 36 adultos surdos, com faixa etária entre 37 e 72 anos que aprenderam a língua de sinais em diferentes períodos da vida, como L1 ou L2. A pesquisa sobre o longo prazo em que os surdos aprenderam a língua de sinais após infância como L1 e L2, tem alguma diferença no desempenho linguístico. Para efeito foi escolhido usuários da ASL com no mínimo 20 anos de uso contínuo. Os participantes se dividem em quatro grupos: três grupos foram surdos que aprenderam ASL como L1 em diferentes idades, isto é, nativo (0-3 anos), infância (5-8 anos) e L1-tardio (9-13 anos). O quarto grupo de L2 tardio nasceu com audição normal e aprendeu o inglês de forma espontânea como L1, mas por causa de infecções virais (meningite, sarampo e encefalite) mudaram para surdos, sendo após a surdez, aprendido ASL como L2. Cada grupo formou-se por nove participantes sendo que cada indivíduo do grupo que aprendeu ASL como L2 (tardia) foi igual a um sujeito de cada um dos outros três grupos de L1 como tardios de L1, nativo e infância conforme a idade por volta dos anos. Foram duas tarefas, uma de memória de curto prazo com dígitos (sinalizar dígitos em sequência na ordem apresentada e inversa) e uma de processamento da ASL. Para a tarefa processamento da ASL foram apresentados vídeos de 30 sentenças longas e complexas sinalizadas na ASL, sendo 8 itens-alvo (mesmas sentenças do estudo desenvolvido por Mayberry e Eichen (1991)). Os resultados revelaram os adultos surdos com aquisição da ASL como uma L2, após infância, sobrelevaram dois grupos semelhantes (surdos com aquisição da ASL como L1, nas mesmas idades tardias) em várias medidas de processamento linguístico. O desempenho melhor foi dos aprendizes de L2 tardios, porque foi possível ter que adquirir uma língua precoce, por isso cerca das limitações do processamento linguístico apresentado na aquisição em uma idade tardia de duas formas: (1) tardio L2 aprender conhecimento sobre linguagem é estrutura detalhada por extenso léxico que pode ajudar predição do significado de sentenças quando tem alguma incerteza (L2), (2) tardio L2 pode ter consciência que foi perdido na L2 e preencher essa falta com conhecimentos adquiridos na ASL como L1 e declinaram conforme o aumento da idade da aquisição. A tarefa de dígito foi influenciada pela idade de aquisição, significante maior para o grupo de tardio L2 do que os grupos infância e tardio L1.

Portanto, não tem diferença entre o desempenho de sinalização de dígitos de tardio L2 e nativos.

Nessa seção foram abordados diferentes tópicos sobre o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas, precoce ou tardia. Portanto, aquisição é uma modalidade da língua independentemente de princípio comum à aquisição da linguagem. Princípio comum não foi encontrado somente na aquisição de língua de sinais na área da educação sendo que educação inclusiva e educação bilíngue para surdos em relação a aquisição da linguagem por filhos surdos dos pais ouvintes apresentou aquisição tardia, iniciou aprender no contexto educacional. A próxima seção apresenta a educação de surdos, os elementos que compõem a política da educação inclusiva e bilíngue.

## 2.3 EDUCAÇÃO DE SURDOS

Esta seção está organizada em duas partes: Primeiramente, um breve histórico da Educação de Surdos no mundo e, em seguida, trazemos para os registros da história da Educação de Surdos no Brasil. Destacamos os vários métodos pedagógicos educacionais utilizados em períodos diferentes como “oralismo”, “comunicação total” e o “bilinguismo”, voltados para o desenvolvimento da aprendizagem. Há outros tópicos além dos métodos pedagógicos: Política de inclusão educacional aos surdos no Brasil, o aprendizado do aluno surdo na escola inclusiva e educação bilíngue para surdos.

### 2.3.1 História da educação de surdos

Fazendo uma retrospectiva histórica da educação de surdos, é possível identificar um tempo em que as pessoas com deficiência eram tratadas como incapazes, retiravam-lhes os direitos, o poder e a autonomia. Com isso, os surdos foram excluídos do mundo econômico, social, cultural, educacional e político. Conforme Sá (2003, p. 89) “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações [...] têm muita história de opressão para contar”.

Até o período do Renascimento, a possibilidade de uma reflexão acerca da educação das pessoas surdas era algo impensável. Desde o século XVI foram vastos os esforços no campo da educação dos surdos.

O monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1510-1580), foi destaque na educação dos surdos na Espanha. Ele foi quem conseguiu ensinar a linguagem articulada através do alfabeto manual com as duas mãos aos surdos da nobreza daquela época. Preocupava-se com surdos

de famílias abastadas e seu objetivo era ensinar seus alunos a falar para que tivessem direito à heranças, conseqüentemente, teriam a garantia da continuidade de seus bens materiais no âmbito familiar e assim não perderiam esse direito (SILVA, 2006).

Já no século XVIII, entre 1760 e 1880, a história da educação de surdo se configura a partir de três influenciadores, Charles-Michel de l'Épée, Samuel Heinicke e Thomas Braidwood, que criaram as escolas para surdos em países distintos da Europa, com três propostas diferentes sobre a língua usada. As crianças surdas passaram a ter a oportunidade de serem escolarizadas ao invés de serem vistas como indivíduos incapazes.

Na França, l'Épée, desde a fundação da primeira escola para surdos no mundo em 1760, foi responsável pela predominância do método gestual, que privilegiou a Língua de Sinais Francesa (LSF) no Instituto Nacional de Paris, que recebia todo o tipo de criança sem distinção. “L'Épée viu-se obrigado a criar a mímica como uma linguagem universal que permitisse a realização de uma instrução rápida, que possibilitasse a esses surdos se transformar em elementos úteis manualmente para a sociedade” (SOARES, 2005, p. 31). Ele conheceu duas irmãs surdas, gêmeas, nas ruas de Paris e ao se comunicar com elas percebeu a facilidade na aprendizagem através de gestos. Iniciou, com isso, o contato com os surdos mais carentes e humildes, observando assim o valor que uma língua tem através da difusão de informação. Constituiu com eles um espaço de encontro e comunicação.

Dois outros países que criaram as primeiras escolas para surdos utilizando a língua majoritária na modalidade oral foram a Inglaterra, com Thomas Braidwood (1760), que ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia e a leitura orofacial; e a Alemanha, com Samuel Heinicke (1729-1790), que, baseada na filosofia oralista ganhou título de “Pai do Método Alemão”. Neste último valorizava-se somente a fala, sendo assim os surdos deviam pronunciar as palavras faladas (vocalmente). Heinicke argumentava que os surdos nas escolas precisavam evitar a língua de sinais e que seria mais importante estimular o desenvolvimento da fala, com objetivo de se conseguir status na sociedade ouvinte.

Esses dois métodos (oralista e língua de sinais) colocam em oposição o ensino oralista e a língua de sinais que Heinicke rejeitava, porque para ele os surdos recebiam uma educação subalterna. Defendia o método oral por acreditar que a surdez era um problema incurável, os surdos precisavam falar e somente assim poderiam se normalizar, ao

contrário de L'Épée. Há duas opiniões controversas, portanto, desde aquela época sobre o método de ensino para surdos em relação à língua que melhor lhes favoreceria e pudesse facilitar o seu processo de aprendizagem.

O Congresso de Veneza, que ocorreu em 1872, reuniu profissionais com a finalidade de decidir sobre a filosofia educacional a ser adotada para os surdos. Optaram pela oralista, com base na modalidade de língua falada, diferente da visual-espacial que constitui uma língua de sinais, pois esta era vista como inferior àquela filosofia. As pesquisas de influência europeia, até aquele momento, haviam revelado que os surdos poderiam ter maiores chances de falar através do método oralista. Alemanha e Inglaterra foram bem-sucedidas nessa proposta em substituição ao método gestual. Seus argumentos apoiam a ideia do pensamento de comunicação através da língua oral.

Em 1880, reuniu-se uma ampla maioria de profissionais ouvintes no Congresso de Milão, o qual aconteceu de 06 a 11 de setembro, sem a participação de professores surdos. Como decisão final e imposição, optaram por excluir a língua gestual do ensino. Durante esses dias houve a votação de pelo menos oito resoluções, que aprovadas preconizavam a responsabilidade da educação de surdos pelo governo (CAMPELLO, 2009). A educação dos surdos se daria única e exclusivamente pela técnica do oralismo e a língua de sinais estaria proibida na comunicação entre eles. Desse modo, os professores surdos perderam seu papel de educadores nas escolas.

Em meados de 1960, após o fracasso do oralismo que fora imposto aos surdos, e com resultados insatisfatórios na educação destes, surge a comunicação total. Segundo Sá (1999), foi Dorothea Shifflet, professora secundária, mãe de uma menina surda, que não estava satisfeita com o método oralista existente, quem começou a usar um método que englobava sinais, fala, leitura labial e treino auditivo em uma escola na Califórnia, denominado de *Total Approach* (abordagem total). Nesse modelo a comunicação considera o uso simultâneo de palavras e sinais, ou seja, o uso concomitante de uma língua oral e de uma língua de sinais.

O movimento surdo reconheceu a cultura, comunidade e identidade surda, foram registrados os trabalhos científicos, movimentos de protestos e cultura, para que se conseguisse que a educação fosse reformulada. Recebeu um novo nome bilinguismo pela nova proposta. Na Suécia, no início, o bilinguismo foi implantado, garantindo a educação bilíngue da pré-escola até o secundário, sendo que aqueles surdos passaram a frequentar na Universidade que tem um intérprete na

sala de aula (AHLGREN, 1990). Também o Bilinguismo ocorreu no ensino público nos outros países como Dinamarca, Uruguai (BEHARES; MASSONE; CURIEL, 1990) e Venezuela (SÁNCHEZ, 1990), sendo que para esses dois últimos a proposta não mudou, mas teve continuidade. A forma experimental foi aplicada pelo Bilinguismo em outros países como a França (BOUVET, 1990), Argentina (SKLIAR, 1990), Inglaterra (KYLE, 1990) e Itália (CASELLI et al., 1994).

O Bilinguismo é uma educação para surdos, ensino de duas línguas para as crianças surdas, a primeira é uma forma natural como língua de sinais, que aprende como segunda língua a escrita ou a oral, a depender do modelo seguido. Isso significa que a criança é exposta a língua de sinais utilizando interlocutores surdos ou ouvintes que utilizam proficiência em língua de sinais. As crianças têm possibilidade de adquirir a língua de sinais, não como uma língua de instrução, mas apreendida dentro de contextos significativos para ela. A língua oral ou escrita trabalha seguindo os princípios de aprendizado como segunda língua. Oferecer à criança um ambiente linguístico é o princípio fundamental do Bilinguismo, onde interlocutores se comunicam com ela, igualmente criança ouvintes através da língua oral (MOURA et al., 1997).

### **2.3.2 História de educação de surdos no Brasil**

O início da história da educação de surdos no Brasil ocorreu por volta de 1855, com uma escola que é referência na área até os dias atuais. Esta foi fundada por Dom Pedro II, que convidou um professor francês na época, Eduardo Huet, para lecionar aos surdos brasileiros nessa instituição. Inicialmente a escola chamava-se Império Instituto de Surdos-mudos e depois foi alterada para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A metodologia utilizada pelo docente naquele período mesclava a língua de sinais francesa com sinais usados no Brasil.

O verdadeiro interesse de Dom Pedro II em fundar um instituto de educação de surdos não é totalmente claro, conforme registram e documentam diferentemente as autoras Strobel (2008b) e Reis (1992):

Deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos **devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d'Eu), marido de sua segunda filha,**

**princesa Isabel, ser parcialmente surdo**, precisa de mais pesquisas aprofundadas a respeito para a confirmação desse fato (STROBEL, 2008b, p. 89, grifo nosso).

O professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado, diretor do INSM em 1907, informou a ele em entrevista, que o interesse do imperador D. Pedro II em educação de surdos **viria do fato de ser a princesa Isabel, mãe de um filho surdo, além de ser casada com o Conde D'Eu, parcialmente surdo** (REIS, 1992, p. 5, grifo nosso).

De acordo com Ciccone (1996), surdos de várias regiões brasileiras vieram procurar um ensino voltado para surdos, apreenderam pela linguagem escrita, pelo alfabeto digital e pelos sinais. O professor Huet utilizava justamente o alfabeto manual e a língua de sinais para o ensino e assim passou a ser conhecido em todo Brasil, porque estudantes surdos retornaram as suas cidades de destino e disseminavam as informações novas e o que haviam aprendido. Com o pioneirismo do professor Huet e com o passar do tempo a língua utilizada pelos surdos brasileiros acabou se transformando na língua brasileira de sinais que segue até os dias atuais.

O Brasil vem acompanhando as abordagens metodológicas que há algum tempo, desde Huet, vem se difundindo dentre as escolas para surdos pelo mundo. O Instituto Nacional de Educação de Surdos passou por essas linhas de trabalho, o oralismo, a comunicação total e segue hoje uma nova proposta, projetada para uma melhor educação de surdos, que é a educação bilíngue.

Na próxima subseção serão apresentados os documentos referentes à educação inclusiva e à educação bilíngue para surdos no que tange à legislação, acerca das novas políticas implementadas, sobre a língua de sinais e os métodos de ensino que incluem e valorizam a língua do surdo e a sua comunicação.

### **2.3.3 A Política de inclusão educacional aos surdos no Brasil**

As políticas públicas nacionais e internacionais são de grande valia para a educação das pessoas com deficiência, contribuem, sobretudo, para o entendimento das condições da educação de surdos nas últimas décadas e das questões correlacionadas e suas discussões. A



seguir, apresentamos os documentos de maior relevância na área da educação inclusiva: leis, diretrizes, convenções, resoluções, decretos, declarações, portarias, pareceres que encontramos através de levantamento bibliográfico sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Documentos dos séculos XVIII e XIX destacam que as pessoas com necessidades especiais precisam ter condições adequadas de aprendizagem e devem ser garantidos os seus direitos de acessibilidade, acesso e permanência na escola. O Brasil foi impulsionado a implantar leis e ações em relação às políticas públicas de educação inclusiva e para isso alguns documentos foram elaborados com base nos direitos humanos, primeiramente, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal Brasileira (1988) e da Conferência Mundial de Educacional para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994, documento de abrangência internacional). E mais especificamente no contexto educacional alguns de maior importância são: a Constituição Nacional (1988) e a Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional (1996), além dos diversos decretos e leis que regem os direitos de pessoas com deficiência. O movimento de inclusão é legalmente fundamentado e em sua composição ressalta as políticas sociais que promovem propostas educacionais da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento elaborado por John Peters Humphrey e colaboradores de diversas partes do mundo, foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 dezembro de 1948. Conforme afirmado no documento:

Art.1. Os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art.2. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Art.22. Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e

recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Art. 26.1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. [...]. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...]. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Art. 27. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e dos benefícios (ONU, 1948).

Ainda, a constituição Federal Brasileira de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, em seu Art. 3º, inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Por muito tempo, o termo “excepcional” para qualificar as pessoas com deficiência foi utilizado, e, mais tarde, foi substituído por “pessoas com necessidades especiais”, pois, observou-se uma incoerência com a realidade e uma carga negativa que o primeiro termo carregava, apesar de ter sido utilizado por anos em contraponto com o que era tido como “normal”, então foi necessário refletir e levar em conta os ideais da sociedade democrática atual.

Em seu Art. 208, parágrafo III, a Constituição Federal fala que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. É essencial que uma política pública atenda todas as escolas oferecendo também atendimento às pessoas surdas, com a presença de profissionais educadores especializados em sala de atendimento educacional especializado (AEE), de intérpretes de Libras, instrutor de Libras, em classes inclusivas e classes especiais. Essa inserção do aluno surdo na rede de ensino regular carrega consigo o direito a um profissional intérprete de

Libras como presença efetiva na sala de aula e no contraturno, em que deve frequentar o AEE preconizando o acesso à informação e o ensino da Libras. Conforme Brasil (2015b, p. 41), o documento da orientação da implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fala sobre o AEE:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que aconteceu de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, apresentou-se a importância da educação básica como fundamento do desenvolvimento humano, bem como da educação continuada, em que trouxe como objetivos fundamentais o desenvolvimento da aprendizagem universal e direito ao acesso à educação e promoção da equidade. Conforme o Artigo 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4).

Nesse sentido, relata as diferentes categorias das pessoas com deficiência e como se dá o acesso de cada uma à educação, desde o sistema educacional próprio, o documento destaca a importância da alfabetização e a diversidade essencial à aprendizagem da criança, do jovem e do adulto e a garantia ao acesso à educação. Promulga um dos itens que inclui pessoas surdas na categoria da deficiência.

A educação em geral, e como educação especial, possibilitou conquistas e inovações, no caso dos surdos, alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão escolar (em escola regular) ou em escolas especiais, com ampliação desde a educação infantil até o nível superior, incluindo as pessoas com deficiências em todas as fases escolares.

Falando um pouco mais acerca dos conceitos e das diferentes expressões utilizadas nesse contexto, podemos citar os termos “deficientes” e “incapazes”, que, de modo geral, são combinados a uma patologia. De acordo com Carvalho (2004, p. 36) “necessidades especiais” revela condições vivenciadas por qualquer indivíduo e que precisam ser supridas pela sociedade. Ele propõe uma mudança de paradigma sobre as pessoas a partir do contexto social em que vivem.

Sasaki (2016, p. 7) esclarece que:

No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência [grifo nosso] (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido [nos últimos anos] passou a ser peessoa com deficiência [grifo nosso].

Diante disso, é favorável e razoável que se use a denominação “peessoa com deficiência”, porque revela a ideia de pessoa que possui uma limitação, sem, contudo, perder a sua condição de sujeito ativo e construtor, como os demais seres humanos, o que é defendido também por Amaral (1995).

A expressão “necessidades educacionais especiais” surge em substituição dos rótulos de deficiente e incapaz. Tomamos por base o que segue no Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 que estabelece e considera os alunos com necessidades educacionais especiais todos aqueles que apresentem “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Segundo o documento destaca:

Art. 5º Consideram-se educandos com **necessidades educacionais especiais** os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2, grifo nosso).

Desse modo, referindo-nos aos educandos com necessidades educacionais especiais, encontramos um grupo imenso e diversificado. As diretrizes até então definidas incluem nesse grupo tanto aquele com dificuldades acentuadas de aprendizagem como os que desenvolvem habilidades além do esperado e até mesmo aqueles que apresentam dificuldades de comunicação. Porém, diferentes em suas especificidades e necessidades, e que são incluídos nesse grupo, são os surdos. Nessa tese de doutorado, porém, utilizamos o “Surdo” com sentido diferente daquele atribuído às pessoas com necessidades especiais ou às pessoas com deficiência, uma vez que o termo envolve a língua e a cultura presentes na comunidade surda à qual esse indivíduo pertence.

Até a década de 1980, os termos como “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado”, “inválido” eram utilizados, mas após, substituídos por “deficientes”. Em meados dos anos 1980, passaram-se a utilizar as expressões “pessoa portadora de deficiência” e “portadores de deficiência”; e em torno da década de 1990 “pessoas com deficiência”, utilizada até os dias atuais.

No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: “Puxa, os deficientes são pessoas!?” Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta

da metade da década de 1990, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje (SASSAKI, 2003, p. 2).

A surdez não relacionada a perda da capacidade cognitiva, como explica a citação do autor seguinte:

Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÖES, 1996, p. 38).

Dessa mesma maneira, é preciso oportunizar a aprendizagem, ainda que diante da falta de linguagem comum e que possa dificultar o processo. Para tanto, é responsabilidade do professor do AEE, mediar as relações entre escola, família e os alunos, construindo juntos um plano de ação e parcerias que resultem em condições verdadeiras de ensino e de avaliação desses indivíduos. O AEE pode dar conta da aquisição da linguagem por meios de língua de sinais para comunicar a língua do surdo no contexto do grupo social e entre outros.

Em 1994, na Espanha, foi elaborada em assembleia durante a Conferência Mundial de Educação Especial a Declaração de Salamanca, referenciada como importante documento com a participação de 88 governos representados e 25 organizações internacionais. Nela se defende que as pessoas com necessidades educacionais especiais precisam do acesso às escolas regulares, ressalta-se a integração da pedagogia centrada na criança como um benefício a todos os estudantes, resultando em uma sociedade com princípio, mostrando o caminho certo a seguir. O documento em seu escopo expõe que a escola precisa assegurar a mesma educação para todas as crianças, adaptando-se às demandas.

O grande desafio enfrentado com a escola inclusiva é o do desenvolvimento de uma “pedagogia centrada na criança”, através de uma política escolar de alta qualidade da educação, que modifique atitudes discriminatórias, crie comunidades acolhedoras, construa uma sociedade integradora que proporcione educação para todos (BRASIL, 1994). A educação inclusiva orientada pela Declaração de Salamanca

determina mudar a realidade com uma intervenção consciente de todos os integrantes da sociedade, em caráter de emergência para atender a todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação. Reconhece a importância da língua de sinais e garante o ensino dela no País, permitindo a todas as pessoas surdas o acesso à educação e à aprendizagem. Destaca a importância da língua de sinais e a vê como uma peculiaridade na educação das pessoas surdas. A Declaração apresenta, de modo geral, os princípios que norteiam um ensino de qualidade para os surdos também, para que possam ter um ensino acessível na sua língua, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Dois anos depois, foi organizada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). A Lei n. 9394/1996 tem o intuito de definir políticas públicas nacionais, de acordo com as orientações daqueles dois importantes documentos, Conferência sobre Educação para Todos, em 1992 e a Declaração de Salamanca sobre Educação Especial, em 1994. Constitui-se num plano de ação que contempla as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, conforme artigo 58 e seu parágrafo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

[...]

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nesse sentido, a lei determina um dever das escolas, mas de modo “preferencial”. A oferta deve se dar pela rede regular de ensino, então, prioritariamente e não obrigatoriamente ou exclusivamente, possibilitando que os alunos especiais se integrem aos alunos “normais” e se incluam nas suas classes. De acordo Souza e Góes (1999), prejuízos dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes

regulares acontecem, porém, o serviço especializado tem o papel fundamental de trazer orientações que o educando tem por direito e isso se faz também com os educandos surdos.

A Declaração de Salamanca aponta que a escola precisa oferecer serviços para atender a diversidade da população. A LDB (1996), em seu Artigo 59, traz com seriedade e rigor essa questão específica aos alunos com necessidades especiais e diz:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

O primeiro inciso tem por objetivo melhorar e proporcionar a inserção dos educandos no ensino regular com garantia dos seus direitos legislativos. O segundo determina que aqueles alunos que não concluíram o ensino fundamental por conta da sua necessidade especial têm por direito receber o diploma de concluintes. O inciso seguinte trata da preferência por professores especializados na área de educação



especial para atender e suprir as necessidades de alunos com deficiência nas escolas regulares, em classes comuns.

Os incisos I e III do referido Artigo basicamente nos dizem que os surdos que não têm acesso a ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita tenham suas necessidades educativas sanadas.

A Lei aborda, inclusive, que as pessoas com necessidades especiais precisam ser inseridas no mercado de trabalho e integradas à sociedade através dele e que, para isso, seu processo educacional seja diferenciado, preparando-os para essas condições e para uma real inclusão. Sendo assim, é um dever oportunizar a essas pessoas demonstrar suas habilidades dentro das suas especificidades. O último inciso, ainda, reforça o direito aos matriculados no ensino regular de participarem de benefícios sociais, ou seja, surdos também têm esse direito como é assegurado aos alunos ouvintes.

Com o propósito de garantir qualidade educacional a todas as pessoas com necessidades especiais, acima de tudo na escola regular, faz-se necessário o acompanhamento e a parceria com os pais e as famílias, com o objetivo de fazer de fato uma pedagogia centralizada na criança, incluídas as diferenças de todos os alunos. É importante reconhecer que todos têm direitos iguais, características individuais, vontade e necessidades próprias. É papel da escola, sobretudo a regular que contempla os educandos com necessidades especiais, oferecer o que é necessário a esses sujeitos, portanto as “[...] práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional” (PACHECO, 2007, p. 15).

Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2010, p. 27).

A perspectiva inclusiva permite-nos resgatar uma visão bastante comum de que as pessoas com deficiência eram incapazes, eram assim rotuladas. Modelos de integração educacional existem, porém, o movimento de adaptação acontece na via contrária, em que o sujeito é

quem precisa se adequar à escola. As propostas atuais exigem que a escola encontre as estratégias diante da demanda para favorecer o desenvolvimento pleno do indivíduo que a está acessando.

Para entender a diferença dos vocabulários de integração e inclusão, focalizamos a dicotomia e os desafios que são enfrentados nas tentativas de se retirar obstáculos para precisar mudar as escolas, bem como democráticas e inclusivas, em todos os níveis da educação, encontramos conceitos certos, os quais distinguem que:

Os vocábulos – integração e inclusão – conquanto possam ter significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes [...]. Na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais [...]. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema educacional prevê serviços educacionais segregados [...]. Nas situações de integração escolar, [...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências [...]. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. A inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as turmas de ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que

obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]. Na perspectiva inclusiva, as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar (MANTOAN, 2009, p. 6).

A educação inclusiva traz um novo olhar para as competências e desfoca das limitações, com mudanças no âmbito educacional, uma vez que leis vigentes estão garantindo que todas as crianças matriculadas sejam inseridas na rede de ensino regular. A escola tem um papel transformador e por isso precisa se articular e planejar suas atividades com o intuito de atender às diferentes formas de aprendizagem às quais esses indivíduos têm direitos.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pelo Conselho Permanente em 26 de maio de 1999, e, a partir dessa data, permanecerá aberta à assinatura de todos os Estados na sede da Organização dos Estados Americanos até sua entrada em vigor, mais conhecido como texto de Guatemala (BRASIL, 2001a), no Brasil regulamentado pelo Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001 complementa de forma importante que:

Art. II esta convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2001a).

A Comunidade Surda brasileira conseguiu, por meio de muitas lutas, o direito à acessibilidade, assim que deu visibilidade às suas necessidades educacionais e comunicativas através da Libras, língua utilizada pela maioria dos seus integrantes, e de sua cultura peculiar. O movimento social dos surdos, que tem como iniciativa divulgar e promover a valorização da língua de sinais, já conseguiu o reconhecimento da sua língua através da Lei Federal n. 10.436 (BRASIL, 2002). Portanto, quanto à Libras:

é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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

A Lei foi regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005, que veio a fortalecer a comunidade e impulsioná-la na direção de uma educação bilíngue, e trazer como obrigatoriedade a inclusão da disciplina de Libras nos currículos das licenciaturas em nível de ensino superior. Conforme destaca o Decreto, em seu art. 14 (BRASIL, 2005):

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

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

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

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

Desse modo, fica a cargo do Governo Federal a incumbência de garantir através da acessibilidade o direito à comunicação, educação e informação aos surdos em todos os níveis escolares, independente da etapa de ensino ou da modalidade, sendo a escrita ou leitura uma parte complementar e importante para o aprendizado desses alunos. Salienta o documento, também, a necessidade de capacitação e formação de professores para o aprendizado da Língua de Sinais Brasileira, para ser usada como recurso linguístico e didático no ensino do aluno surdo. Esses professores atuariam no ensino do português como segunda língua aos surdos, já que a Libras estaria no contexto como a primeira língua desses sujeitos.

O inciso II observa que é necessário que as escolas reivindiquem pela contratação de professores que saibam Libras ou instrutores que ensinem aos alunos surdos a língua.

Os sistemas federal, estadual e municipal de ensino precisam garantir o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; também as instituições privadas deveriam atentar para essa realidade e implantar medidas a fim de assegurar esse direito a todos sem discriminação. Conforme o Decreto já mencionado (BRASIL, 2005):

Art. 22º As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I- escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II- escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, como docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo.

§2º Os alunos têm o direito à escolarização em turno diferenciado, ao atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com a utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

A inclusão dos alunos surdos deve acontecer desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É almejado que os professores saibam ensinar seus conteúdos diretamente na Libras e na Língua Portuguesa de modo simultâneo, porque, ainda que se tenha um intérprete em sala de aula, pode acontecer um distanciamento entre discentes e o professor se este desconhecer o meio de comunicação dos surdos, pois não haverá entre eles uma língua compartilhada, haja vista que a Libras não é dominada pela maioria dos professores. Diante dessa realidade frequente, a comunidade surda tem sugerido o desenvolvimento de projetos para a implantação da disciplina de Libras como obrigatória na educação básica, possibilitando a diminuição do problema de comunicação.

Antes da publicação da Lei de Libras, já havia a Lei n. 17.292 (SANTA CATARINA, 2017), a qual reconheceu “oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente”. Conforme o documento,

Art. 11º A Rede Pública Estadual de Ensino deverá garantir acesso à educação bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos surdos.

Art. 12º A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - fica incluída:

I - nos currículos da rede pública estadual de ensino dos cursos de formação de nível médio e superior nas áreas de ciências humanas, médicas e educacionais;

II - como conteúdo obrigatório nos cursos de estudos adicionais na área de surdez em nível de 2º e 3º graus.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2015, traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos que tenham suas especificidades atendidas. Em relação à educação de surdos, destaca que a educação bilíngue desenvolve o ensino escolar na língua portuguesa e na língua brasileira de sinais. De acordo com o documento, a educação bilíngue ainda prevê os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola.

Cinco anos depois do Decreto 5.626, temos a Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010, que trata do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010).

De acordo com Ribeiro (2013), a legislação prevê que o aluno surdo tenha por garantia e direito a presença do intérprete de Libras em sala de aula. O professor ouvinte deve ter sua responsabilidade em relação aos seus alunos surdos, é importante que ele se aproxime deles, pois isso será benéfico para ambos, porque a afetividade é um elo construtor de confiança e de motivação. O docente deve ter um olhar atento às diferenças linguísticas e cognitivas e isso só acontece por meio da comunicação. O aluno surdo precisa ter a mesma oportunidade para aprender o conteúdo e obter o conhecimento como os demais e o mais importante é que o professor seja um agente mediador fundamental nessa etapa.

Na subseção a seguir serão apresentadas as características peculiares da inclusão escolar do aluno surdo e da educação bilíngue para esses sujeitos. Cabe ressaltar que o modelo atual de educação inclusiva apresenta limitações e tem revelado aos surdos grandes

dificuldades de aprendizagem, mesmo com a presença de um intérprete de Libras em sala de aula. Por isso é relevante o movimento em defesa do bilinguismo que é, em princípio, o modelo de educação que deve propiciar condições de aprendizagem viável e com qualidade.

### **2.3.4 O aprendizado do aluno surdo na escola inclusiva**

A modalidade educacional inclusiva é uma proposta que tem a pessoa surda inserida em sala de aula na escola regular junto à maioria ouvinte. Vários documentos legais e diversas instituições educacionais que defendem a educação de surdos exigem que escolas cumpram o compromisso com a inclusão de fato e, contra a exclusão, seguem um movimento de luta para a quebra de barreiras e dos preconceitos sociais.

Ao analisarmos publicações disponibilizadas em livros e artigos (RECHICO; MAROSTEGA, 2002; STUMPF, 2005; DAMÁZIO, 2007; SKLIAR, 2011) que relatam o processo da inclusão de surdos, nos deparamos com alguns questionamentos:

- Qual é a maior dificuldade de aprendizagem da pessoa surda na educação inclusiva?
- A pedagogia (do professor ouvinte) possibilita adaptar atividades específicas para os educandos surdos?

A garantia da inclusão dos alunos surdos no sistema educacional regular prevê a igualdade de oportunidades e um ensino de qualidade. Segundo Rechico e Marostega (2002), a proposta da educação de surdos na escola comum levanta vários questionamentos, traz dúvidas se essa experiência é positiva e se esse contexto não seria apenas uma transformação da representação dos ouvintes, ou ainda, se não seria esse um emaranhado de disfarces, fingimentos de uma inclusão, uma realidade mascarada chamada exclusão. Skliar (2011) defende que este modelo da educação especial é excludente, está substituindo um modelo denominado de educação inclusiva, portanto não se respeita a cultura, comunidade, língua e identidade surda, que acontece dentro da escola onde é praticada a exclusão.

Contrariando o modelo de integração escolar, que concebe o aluno com surdez, a partir dos padrões dos ouvintes, desconsiderando a necessidade de serem feitas mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas para romper com as barreiras que se



interpõem entre esse aluno e o ensino, as propostas de atendimento a alunos com surdez, em escolas comuns devem respeitar as especificidades e a forma de aprender de cada um, não impondo condições à inclusão desses alunos no processo de ensino e aprendizagem (DAMÁZIO, 2007, p. 20).

É possível que os professores ensinem e se comuniquem por meio de uma metodologia bilíngue, em que o ensino da língua escrita acontece de modo natural, em um contexto onde as pessoas surdas se comunicam na mesma língua diretamente, suas identidades são semelhantes. Diferentemente da inserção do surdo na escola regular, em que os resultados desfavorecem totalmente a aprendizagem, uma vez que os professores necessitam utilizar estratégias em suas práticas pedagógicas no que se refere à adaptação de atividades específicas aos alunos surdos por meio de recursos visuais para a compreensão dos conteúdos curriculares.

Os documentos do MEC, bem como a Declaração de Salamanca, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros, defendem a educação para todos. Recomendam que todas as pessoas com deficiência estejam em sala de aulas inclusivas e não defendem a escola especial (educação bilíngue) como modelo ideal para os surdos, porque a ideia que se tem é de que desse modo se gera isolamento, segregação, uma vez que não há interação com os demais que não são surdos de modo que daí surge uma possível exclusão dos ouvintes da interação em sala de aula. Porém, ainda que acessem a educação que se propõe inclusiva, os surdos continuam esbarrando em limitações comunicacionais devido à diferença linguística entre eles e demais participantes do contexto escolar, ainda que a intenção seja a diminuição do afastamento e do preconceito pelos órgãos de educação. A inclusão de alunos surdos tem como modelo uma referência inclusiva, mas na realidade não há mudanças nas práticas pedagógicas, então o que se tem é uma educação sem qualidade, no que se refere à acessibilidade comunicacional. Damázio (2007, p. 21) nos lembra que:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez, torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes

impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Uma grande parcela de professores se queixa de que a formação pedagógica não os prepara para atender em sala de aula uma pessoa especial, que não dominam essa área, por isso encontram muitas limitações nas estratégias de ensino que são aplicadas por eles, sem apoio e orientações especializados, resultando na falta de habilidades ao ensinar (DAMÁZIO, 2007).

Já os professores que possuem formação em Libras têm um diferencial, pois conseguem ensinar de modo prático os conteúdos escolares, explorando-os e aprimorando-os naturalmente; esse conhecimento da língua elimina muitas barreiras na comunicação. Diante disso, alunos surdos são capazes de explorar além e podem ser mais estimulados, o que reflete nas suas participações em sala de aula, um dos grandes objetivos a serem atingidos pelos docentes. Porém, infelizmente, o contexto real que temos deixa os alunos surdos às margens das informações.

Damázio (2007, p. 51) destaca que:

O professor que é fluente em Libras é a pessoa mais habilitada para transmitir seus conhecimentos aos alunos usuários da língua de sinais. Uma vez que o domínio do conhecimento a ser trabalhado é exclusivo desse professor, não existe a barreira da comunicação e, assim sendo, o intérprete será desnecessário.

A mesma autora complementa que a Libras é a primeira língua dos sujeitos surdos, meio principal de comunicação no espaço escolar em que a língua portuguesa aparece como segunda língua. Segundo Perlin (1998, p. 56) “os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita”, têm dificuldades de adquirir a oralidade e a escrita e isso reduz a pessoa a um nível precário das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado, por isso, é urgente uma ação educacional escolar que possa auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem escolar dos surdos, considerando que são capazes de aprender uma segunda língua, porém de maneira e com metodologia diferentes.

Nesse sentido, o surdo precisa aprender a língua portuguesa através de uma metodologia de ensino de segunda língua. É importante,

para tanto, a utilização de recursos visuais e estratégias pedagógicas eficazes, em que os sujeitos estarão vivenciando os idiomas.

Stumpf (2005) ressalta a importância de no ambiente escolar haver dois ou mais surdos, a fim de se reconhecerem através de suas identidades semelhantes, para que possam no mínimo se comunicar através da língua de sinais. Os pares quando reunidos podem compartilhar, também, experiências durante a aprendizagem, porque estão adquirindo saberes através da mesma língua em sala de aula.

Para a criança surda, que vive rodeada de uma maioria ouvinte, usuários de uma língua à qual ela não tem acesso, a escola é o espaço privilegiado que deve proporcionar a seus alunos surdos as situações necessárias a essas interações significativas, em língua de sinais, que darão início e continuidade a seus processos de aprendizagem (STUMPF, 2005, p. 144).

A autora menciona que, quando os surdos adquirem a língua de sinais como primeira língua, têm oportunidade de ter uma base linguística sólida para a aprendizagem de uma segunda língua, no caso a língua portuguesa no Brasil em sua modalidade. Mas, quando o sujeito surdo não tem o domínio sequer da L1 não vai compreender de modo significativo e completo uma segunda língua.

A criança vai à escola principalmente para aprender a ler e escrever. É coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito que lhe é muito necessário, pois é a língua de seu país que vai lhe permitir exercer melhor sua cidadania e participação laboral (STUMPF, 2005, p. 145-146).

Quando se tem a presença de um educando surdo em sala é primordial que a escola faça o pedido de um profissional de Libras, preferencialmente um professor surdo que já leccione a disciplina de língua de sinais para crianças surdas. Esse adulto será um modelo linguístico, afetivo e social, que vai trocar experiências visuais de modo amplo, além de oportunizar o conhecimento da literatura surda, do

teatro, de promover momentos de contação de histórias, de identificação das crianças com outra pessoa surda e irá desse modo fazer com que os alunos compreendam a diferença entre surdos e ouvintes. Caso a escola não tenha um professor surdo, apenas a presença do intérprete de Libras não garante a aprendizagem da Libras pela criança, porque de fato ela não terá um modelo de surdo adulto em quem se espelhar.

Com o aumento significativo de surdos matriculados na escola regular são necessárias adaptações curriculares básicas e algumas estratégias que favoreçam a permanência do aluno na escola. Os procedimentos para a adequação curricular devem contemplar o planejamento do professor em sala de aula.

Sobre os surdos, tomamos como referência o documento da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, recomendações para produzir os materiais didáticos adequados aos recursos visuais com ênfase na língua de sinais, organizado pelo MEC, Secretaria Educação Especial publicado em 2015b (p. 15), que diz:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, [...], dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A primeira adaptação curricular se refere às dificuldades de comunicação que existe entre o aluno surdo e o professor, que estabelece a necessidade de se utilizar a Libras no contexto educacional, mas o professor não tem domínio dessa língua. A última diz respeito à metodologia de ensino que precisa estar de acordo com o nível de compreensão do aluno e da comunicação que ele usa, no caso, a língua de sinais. A experiência desse relator percebeu que a maioria dos professores regentes ou professores de AEE na escola regular faziam a preparação da atividade adaptada visual por meios das imagens que carregam o significado do mundo real para oferecê-la para somente as pessoas surdas ou com deficiências auditivas, isso não é a educação inclusiva, porque as atividades da aprendizagem eram diferentes para demais estudantes ouvintes, isso é modelo de integração. Pode pensar em mudar apenas uma preparação da atividade adaptada visual para

todos os estudantes em um mesmo contexto escolar, isso sim significa a educação inclusiva, não negar as dificuldades dos estudantes.

As adaptações devem ser feitas pelo professor, não pelo intérprete, mas o intérprete pode trabalhar em conjunto com o professor regente no planejamento das aulas, de modo a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. De acordo com Aranha (2000), as principais adaptações podem acontecer de duas formas: a priorização de alguns conteúdos ou, ainda, com a reformulação da sequência da apresentação dos conteúdos. O professor pode optar pelos objetivos que atendam às necessidades de seus alunos, usando novas estratégias pedagógicas, procurando alcançar o nível de importância do conteúdo para o crescimento e a aprendizagem expressiva do educando.

A Libras utiliza uma modalidade de comunicação visual-espacial, que possibilita aos surdos o desenvolvimento de suas potencialidades, mesmo sem a audição. Segundo Silva (2013, p. 8), “o que se observa na prática é que as propostas educacionais direcionadas para surdos não têm contribuído para seu pleno desenvolvimento, apresentando uma série de limitações advindas em grande parte da falta de adaptação curricular”.

Nas escolas inclusivas, segundo Silva (2013), a prática diária apresenta uma proposta educacional que não tem contribuído para a aprendizagem dos alunos surdos. Raramente ocorre a adaptação de conteúdos e de métodos, para o pleno aprendizado deles. O que se observa é que essas escolas não parecem focar na educação de seus alunos surdos. A adaptação de conteúdos e métodos podem ser úteis para ouvintes, pois consideram experiências práticas, uso de tecnologias visuais e vídeos legendados.

Na próxima seção, abordaremos sobre a educação bilíngue para surdos com o objetivo de promover uma reflexão sobre as ações e as práticas que têm auxiliado nas quebras de barreiras para que haja uma inclusão educacional efetiva. Compreendemo-nos como parte integrante de uma política educacional inclusiva que garante a todos os direitos à educação, uma vez que a comunidade surda defende a educação bilíngue e tem feito história através das suas lutas.

### **2.3.5 Educação bilíngue para surdos**

A defesa pela proposta do bilinguismo na educação de surdos se justifica pela necessidade de as crianças aprenderem a Libras como primeira língua para o primeiro contato com outras crianças surdas, o que gera identificação através da interação no contexto escolar. Libras é

a língua natural que vai permitir uma aprendizagem também da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. A implementação dessa proposta varia de acordo com o contexto, país, mas preconizam semelhantemente o ensino e a oportunidade de os surdos usarem duas línguas instrucionais no contexto educacional. Em alguns países como Estados Unidos, França e Suécia, a educação dos surdos segue a proposta bilíngue, mas no Brasil, esse processo está ainda em desenvolvimento.

Segundo Ribeiro (2013), mudanças históricas nas políticas públicas têm encaminhado as ideias para a questão da inclusão educacional. Até no início da década de 1990 não era permitida a permanência de alunos surdos nas salas de aula do ensino regular. Foi mais tarde, porém, que puderam ser incluídos nesses contextos e tiveram reconhecidos o seu direito de aprendizagem e de uso do espaço escolar, ainda que não se tenha atualmente uma situação ideal e almejada pelos próprios surdos. Existem discussões e algumas adequações conceituais, processuais e atitudinais em curso e que fazem até hoje parte dos objetivos inclusivos e plenos na área da surdez. Hoje em dia, também, a comunidade surda está mais ativa politicamente e tem acompanhado de perto publicações que tratam dessa questão, e vem defendendo seus ideais em eventos que em sua maioria objetivam discutir a respeito da situação educacional dos surdos brasileiros.

Em contexto educacional bilíngue para surdos, propõe-se a instrução em duas línguas, as quais são também ensinadas aos alunos: a língua de sinais, que é uma língua natural e oficial do país, no caso do Brasil a Libras; e o Português na modalidade escrita. Vale destacar, porém, que ambas não devem ser assimiladas simultaneamente, devido às diferenças estruturais entre elas. É importante saber que o surdo pode apresentar um desenvolvimento linguístico e cognitivo equivalente ao de uma criança ouvinte, por isso é extremamente relevante a interação entre surdos e ouvintes, que vai oportunizar a eles o acesso a duas línguas.

A Lei n. 13.005, Brasil (2014) que aprova o plano nacional de educação (PNE) que pode garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras (L1) e (LP) de 0-17 anos, Meta 4, afirmou:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes

bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014).

No Brasil não existe uma proposta padrão de metodologia de bilíngue totalmente aceita e difundida, uma vez que, conforme Santana (2007, p. 166) constata:

Há, na proposta bilíngue, uma falta de consenso com relação à aquisição da segunda língua. Alguns autores defendem a ideia de que a língua de sinais deve ser aprendida antes do português, devido à diferença estrutural das duas línguas e visando ao desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Outros defendem que as duas línguas devem ser aprendidas simultaneamente. Outros ainda defendem que se deve ensinar apenas a modalidade escrita de língua portuguesa, e não a oral. E, por fim, há aqueles que acreditam que se deve ensinar ao surdo ambas as modalidades do português, o ensino da oralidade podendo ou não ser feito por meio da leitura e da escrita. Essas diferentes propostas são resultados das várias definições de surdo bilíngue. Derivam, pois, do conceito que se adota de bilinguismo e do fato de que a aquisição é concebida como um ato individual, de apropriação que se faz da língua.

Dizer “ambas as modalidades do português, o ensino da oralidade podendo ou não ser feito por meio da leitura e da escrita” é problematizar o que está no Decreto n. 5.626/2005:

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas. (BRASIL, 2005).

De acordo com o Decreto, a pessoa surda tem direito ao ensino em língua de sinais e também da língua portuguesa, esta como segunda língua, desde a educação infantil. No Art. 22 § 1º do mesmo documento são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Mas não somente o uso de duas línguas aparece como uma exigência, mas, também, a inclusão de adultos surdos fluentes em Libras no quadro de profissionais das escolas, para que assim se possa manter o contato entre eles e os discentes no cotidiano educacional, aproximando-os com a cultura e valorizando as experiências visuais que são peculiares a esses sujeitos.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 19) “a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues”. Nessa abordagem se reconhece as crianças surdas como sujeitos interlocutores naturais de uma língua e que podem, portanto, adaptarem-se a uma outra língua sem prejuízos do seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e de aprendizagem. A partir de uma experiência com a inclusão de um aluno surdo na escola regular, Lacerda (2006) relata ter identificado outras dificuldades que os surdos apresentaram que envolvem os desconhecimentos da língua de sinais por parte dos ouvintes, o que resulta no distanciamento entre os colegas e na falta de comunicação em sala de aula.

Segundo Goldfeld (2002), o surdo pode ser bilíngue, isto é, adquirir duas línguas: a língua de sinais como língua materna (primeira língua) e a língua oficial do seu país como segunda língua. Diante do que vimos, o bilinguismo vem como uma proposta de ensino usada pelas escolas com o compromisso de tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar (QUADROS, 1997, p. 27). Segundo Lacerda (2006), no modelo bilíngue são ensinadas duas línguas, a LS e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário.

De acordo com Strobel (2008a), no ano de 1860 foi quando se iniciou o uso do método oral de ensino, a partir de profissionais que, na



época, se dedicaram a investigar a melhor abordagem para a aprendizagem e o ensino da língua oral e, devido à majoritária defesa por esse método, a língua de sinais foi prejudicada.

Todavia, atualmente, tem-se assumido uma abordagem de ensino bilíngue que valorize a cultura a língua, objetivando se repensar o ensino das pessoas surdas. De acordo com Quadros (1997, p. 27):

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Skliar et al. (1995) defendem que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo.

Diante disso, há algumas questões importantes que merecem reflexão, pois quando dizemos que os surdos são bilíngues se pressupõe com o termo que todos são proficientes em leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua e na língua de sinais, concomitantemente. Bilinguismo, porém, significa a ampliação de um conhecimento cognitivo e linguístico que envolve, também, fatores sociolinguísticos como a idade com que o surdo iniciou o uso e se consegue dominar as duas línguas. No contexto social, esse conhecimento envolve a competência para a comunicação e a interação com os ouvintes, através da segunda língua, ao escrever frases, recados ou ao ler diferentes tipos de textos com qualquer informação.

Aprender uma segunda língua na sua modalidade escrita é possível, ainda que os surdos não falem aquela língua na sua modalidade oral ou que a escrita se apoie na sua expressão vocal em grande parte. Muitos têm como entendimento que a modalidade escrita é a segunda língua das pessoas surdas, não os obrigando a falar e assim é entendido também o bilinguismo no contexto educacional no Brasil. Em outros países, como Estados Unidos, importa a aprendizagem na modalidade escrita da língua majoritária como segunda língua para comunicação e instrução. Não precisa de competência nas duas formas da língua: oral e escrita, nem ao menos em todos os contextos pois segundo a filosofia do

bilinguismo o surdo deve dominar a sua segunda língua na modalidade escrita para facilitar na comunicação e interação na comunidade (MANSON; EWOLDT, 1996).

Surdos com surdez profunda, que não adquiriram uma língua na sua modalidade oral, podem aprender a sua escrita e leitura para uso cotidiano, tornando-se um bilíngue apenas porque utiliza o idioma na sua modalidade de registro escrito. Ainda assim, há famílias que insistem para que os filhos surdos aprendam a falar/oralizar, mesmo com dificuldades, e permanecem em terapia fonoaudiológica com foco em exercícios para articulação e voz, que visam , , estimular a pessoa surda a usar uma comunicação oral na sociedade ouvinte. É importante desvincular a ideia de sucesso na escrita a partir do uso da modalidade de oral do português, visto que há surdos oralizados e pouco ou nada letrados. É fato que também os professores nas escolas não sabem língua de sinais, os atendimentos em espaços públicos ou privados também não disponibilizam acesso à comunicação nessa língua e são poucos que sabem e usam a língua de sinais.

Considerando que finalizamos a seção sobre a educação de surdos que apresenta dois conceitos diferentes da educação inclusiva e educação bilíngue para surdos, são métodos suficientes, mas a própria cultura brasileira de aceitação das diferenças ainda não está preparada para uma convivência pacífica. Os avanços aprendem educação, mas ainda falta muito para uma verdadeira inclusão da comunidade surda. No próximo item será sobre os instrumentos da avaliação de desempenho.

## 2.4 OS INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Nesta seção será tratado sobre os instrumentos de avaliação de desempenho que já existem, os instrumentos de avaliação do desempenho linguístico foram aplicados aos participantes, a fim de embasar a constituição do teste e fez-se uma busca de publicação com testagem semelhante (QUADROS; CRUZ, 2011; CRUZ, 2016; SILVA, 2016) com relação a esse capítulo de fundamentação teórica da aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais, aquisição da linguagem por surdos e educação de surdos. Os testes elaborados para avaliação da compreensão e a produção em Libras, que conduziram a investigação, apresentam o conteúdo e podem contribuir para investigações sobre aquisição da linguagem por jovens e adultos usuários de Libras.

O instrumento de avaliação da língua de sinais (IALS) foi desenvolvido por Quadros e Cruz (2011), é resultado de pesquisa

empírica realizada entre 2002 e 2007, começou como projeto piloto, as estratégias de avaliação foram aplicadas um grupo tem 120 informantes. Os informantes foram divididos em dois grupos de usuários de Libras surdos: um primeiro de aquisição precoce (até 4:6 anos) e outro de aquisição tardia (após os 4:6 anos). A pesquisa avalia a expressividade e compreensão de vocabulário, o uso de classificadores, o uso de referências, a narração de fatos em sequências lógica e a quantidade de fatos narrados. IALS possui três fases de complexidade progressiva: a fase I apresenta frases com estrutura sintática simples; a fase II apresenta as sentenças sinalizadas que são mais longas e com vocabulário mais extenso; e a fase III apresenta maior complexidade sintática e de vocabulário. Finalmente, dois momentos diferentes da pesquisa: (i) nível de compreensão e (ii) nível de produção dos informantes. Como tendência geral, nota-se que, em todos os aspectos analisados, há melhor desempenho entre os usuários precoces.

Outro instrumento de teste de consciência fonológica na Libras (TCF-Libras) em crianças, adolescentes e adultos surdos bilíngues, projetado no software E-Prime, desenvolvido pela doutorada Cruz (2016), analisam os possíveis efeitos do início precoce ou tardia da aquisição da linguagem. Os participantes foram 34 crianças e adolescentes surdos, com idade entre 9 e 14 anos, com início da aquisição da primeira (L1), entre 1-4 anos de idade (precoce) ou após 4 anos de idade (tardia), e 7 adultos surdos com início da aquisição da Libras como L1 entre 0-4 anos de idade. O TCE-Libras contemplou os três principais parâmetros que formam os sinais, a saber: configuração de mão, locação e movimento. Na análise dos resultados, foi constatado que crianças e adolescentes surdos com aquisição precoce têm vantagens linguísticas quando comparados aos seus pares com aquisição tardia, e que há efeitos nocivos do início da aquisição tardia da L1. Os participantes com início da aquisição tardia obtiveram maior percentual de erro e foram mais lentos na realização do TCF-Libras do que os participantes com início da aquisição precoce.

Os instrumentos da avaliação de compreensão de leitura de surdos desenvolvido pela doutorada Silva (2016) compararam dois grupos de educação bilingue e educação não bilingue. Foram investigados um total de 18 Surdos. Aplicou-se quatro principais instrumentos de coleta e geração de dados: 1) Prova de Consciência Sintática em Libras (adaptado de CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006), para verificar a habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças em Libras, a partir do registro de sinalizações. 2) Teste de Compreensão do Discurso em Libras (adaptado

do PISA (2009 apud SILVA, 2016), para verificar a habilidades relativas à busca de significado e identificação de informações explícitas e implícitas sobre o que foi assistido. 3) Prova de Consciência Sintática em Língua Portuguesa (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006), para verificar a habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças em língua portuguesa. 4) Teste de Compreensão Leitora em Língua Portuguesa (adaptado do PISA (2009 apud SILVA, 2016)) para verificar as habilidades relativas à busca de significado e identificação de informações explícitas e implícitas sobre o que foi lido. Os resultados evidenciaram a confirmação de duas hipóteses: o Grupo Bilíngue obteve resultados satisfatórios em Libras, porém medianos em Língua Portuguesa e o Grupo Não Bilíngue obteve resultados insatisfatórios nas duas línguas.

Finalmente, neste capítulo foi apresentado um panorama dos estudos sobre os instrumentos da avaliação do desempenho linguístico com os surdos usuários de línguas de sinais. O próximo capítulo apresentará o estudo empírico que deu origem a esta tese.

### **3 METODOLOGIA**

Neste capítulo, trataremos da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa experimental que deu origem à tese, que trata da avaliação da compreensão da Libras e produção em Libras por estudantes surdos de Ensino Médio em dois contextos escolares: um de educação bilíngue (para surdos) e outro de escola inclusiva. Vale destacar que todos os sujeitos surdos participantes do estudo tiveram aquisição da primeira língua (L1), ou seja, o contato com a Libras, até os 7 anos de idade.

O projeto desta pesquisa, encaminhado à Plataforma Brasil, foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sob o número 66548617.0.0000.0121, identificador do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). Os estudantes surdos, maiores de idade e que aceitaram participar da investigação, assinaram os termos e a autorização enquanto que para os menores pais/responsáveis o fizeram pelos seus filhos, sempre esclarecidos sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa e participação na coleta de dados.

Inicialmente, são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam as investigações, as hipóteses, os procedimentos para coleta de dados, os critérios de inclusão/exclusão, o perfil dos participantes, a elaboração dos instrumentos de avaliação/dos testes, e como a análise será realizada. Em seguida passamos à descrição das tarefas utilizadas para verificação do conhecimento sobre os itens do texto narrativo que constituem o teste de avaliação da compreensão e da produção em Libras, elaboradas para conduzir este estudo empírico.

#### **3.1 OBJETIVOS**

##### **3.1.1 Objetivo geral**

Verificar, através de teste de avaliação da compreensão da Libras e produção em Libras de estudantes surdos de Ensino Médio com faixa etária entre 14 e 18, de dois contextos: educação bilíngue e de educação inclusiva e que tiveram a aquisição da Libras como primeira língua (L1) até os 7 anos de idade.

##### **3.1.2 Objetivo específicos**

Os objetivos específicos do presente estudo são os seguintes:

- (a) Analisar dois grupos distintos: um de participantes surdos com histórico de educação bilíngue e outro de educação inclusiva, com idade entre 14 e 18 anos, a fim de verificar o nível de compreensão dos aspectos linguísticos envolvidos na compreensão da Libras;
- (b) Identificar a(s) questão(ões) com maior número de erros em cada tarefa;
- (c) Avaliar o desempenho dos participantes nas tarefas de compreensão através de testes a partir de critérios previamente estabelecidos;
- (d) Avaliar o desempenho linguístico em nível expressivo de estudantes surdos de ensino médio, que frequentam escolas para surdos bilíngues ou escolas inclusivas; e
- (e) Comparar o desempenho linguístico em níveis compreensivo e expressivo entre os participantes surdos que frequentam escolas para surdos bilíngues ou escolas inclusivas.

### 3.2 HIPÓTESES

A partir do referencial teórico pesquisado, as seguintes hipóteses foram construídas:

1ª hipótese: Espera-se que os estudantes que frequentam a escola bilíngue apresentem melhor desempenho em Libras na compreensão da língua de sinais do que os estudantes que frequentam escolas inclusivas.

2ª hipótese: Espera-se que os estudantes que frequentam a escola bilíngue apresentem melhor desempenho em Libras na produção em língua de sinais do que os estudantes que frequentam escolas inclusivas.

### 3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para verificar as hipóteses construídas, foram elaborados testes de compreensão e de produção em Libras para serem aplicados com os participantes, seguindo uma metodologia do tipo qualitativa-quantitativa, a fim de verificar o nível de desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos.

Na avaliação da compreensão da Libras foram apresentadas questões sinalizadas, em um computador, e solicitada ao participante a seleção da alternativa correta, ou seja, foram apresentadas questões

objetivas que deveriam ser respondidas conforme os enunciados dos testes. Na avaliação da produção, foi utilizado um vídeo de desenho animado com duração de um minuto, que foi apresentado aos participantes em um computador. Após assisti-lo ao participante foi solicitado que narrasse, em Libras, a história do desenho animado.

Como suporte à elaboração desses testes e para as suas aplicações, fizemos uma busca de publicações que também trabalharam com testagens semelhantes de compreensão e de produção em Libras com surdos, como Quadros e Cruz (2011). Foi a partir disso que elaboramos as tarefas em vídeo em Libras, com as devidas adequações conforme os objetivos desta pesquisa.

### **3.3.1 Visita para proposta de participação na pesquisa**

Apresentamos o projeto desta pesquisa aos estudantes de uma escola inclusiva, na faixa etária de 14 a 18 anos de idade, na microrregião de Itajaí/SC e aos estudantes de mesma faixa etária de uma escola bilíngue para surdos na cidade de Santa Maria/RS. Essa decisão se deu pelo fato de o Estado de Santa Catarina não possuir uma escola bilíngue para surdos.

#### **3.3.1.1 Visita à escola inclusiva**

A Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional em Itajaí foi contatada a fim de ser consultada quanto ao presente projeto de pesquisa, tendo assim acesso às informações acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa a ser desenvolvida. Inserida nessa secretaria está a Secretaria de Educação Especial, que também foi consultada para solicitação de autorização para as visitas às escolas estaduais. A secretaria concedeu em formato impresso uma tabela que apresenta todas as escolas de ensino fundamental e médio nas cidades de Itajaí, Navegantes, Balneário Camboriú, Camboriú, Penha, Porto Belo, Itapema e Piçarras.

A visita foi realizada conforme combinação prévia com a direção de cada escola para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação de autorização do desenvolvimento da mesma na unidade escolar. O pesquisador surdo se utilizou de estratégias para se comunicar com os diretores que não sabiam Libras: em alguns casos, optou pela alternativa de se comunicar pela escrita por próprio punho em papel; em outros casos, o pesquisador entregou o projeto de pesquisa em português escrito, permitindo assim a leitura do mesmo pelo diretor; ou o diretor,

por iniciativa própria, chamou o intérprete de Libras, o professor bilíngue ou professor de educação especial da instituição para mediar a comunicação. A visita às escolas foi feita de acordo com o documento concedido pela Secretaria de Educação Especial e, nessas visitas, constatou-se que dois alunos surdos haviam se mudado para outros municípios e outros dois haviam desistido dos estudos. Assim, 14 alunos de escolas de educação inclusiva se mostravam possíveis participantes da pesquisa.

O levantamento de possíveis participantes foi realizado na forma de breves reuniões individuais com o pesquisador para esclarecimento da presente pesquisa, onde os possíveis participantes foram informados quanto aos objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam realizados. A partir do momento que um possível participante se mostrou favorável à participação, ele recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento para a solicitação de autorização dos pais ou responsáveis. Após a autorização ter sido concedida, a aplicação dos testes de avaliação teve início. Os possíveis participantes com idade igual ou superior a 18 anos também tiveram reuniões individuais com o pesquisador e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao constatar que alguns pais e responsáveis não haviam assinado o Termo de Assentimento, o pesquisador surdo contactou os mesmos através do aplicativo WhatsApp para solicitar a assinatura, tendo em vista que o pesquisador esteve nas escolas em outros dias e não conseguiu o retorno do termo devidamente assinado.

### 3.3.1.2 Visita à escola bilíngue

Através de *e-mail*, uma reunião com o diretor de uma escola bilíngue no estado de Rio Grande do Sul foi previamente combinada para apresentar o projeto da pesquisa, apresentação essa que continha informações acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa a ser desenvolvida, bem como solicitação de autorização de desenvolvimento da pesquisa no espaço da instituição. A comunicação com o diretor se mostrou fluida, já que ele sabe Libras. Assim, não foi necessário ter o apoio de outro profissional que soubesse Libras para interpretar o diálogo. O procedimento de reuniões individuais com os possíveis participantes se deu da mesma forma descrita acima. O único contraste se deu pelo fato de não ter sido necessário entrar em contato com os pais, já que os termos foram recebidos prontamente.



### **3.3.2 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (APÊNDICE A), contendo as informações acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa a ser desenvolvida, foi encaminhado aos pais/responsáveis para a autorização de seus filhos como participantes, caso houvesse interesse. Os pais/responsáveis que leram o TCLE e autorizaram a participação do estudante surdo na investigação, receberam também uma via do documento devidamente assinada. Feito isso, os estudantes então foram convidados a realizar as tarefas (testes) conforme desenhados pelo pesquisador. Embasados na orientação e no pedido do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Termo de Assentimento (APÊNDICE B) foi entregue e lido aos alunos menores de idade, sendo que o documento precisou ser traduzido pelo pesquisador *in loco* para a Libras, a fim de garantir a compreensão dos estudantes na sua L1. Aos que aceitaram os termos do documento também foi entregue uma via assinada.

Aos estudantes surdos, maiores de idade, que receberam as informações sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa e demonstraram interesse em participar da coleta dos dados, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). O documento foi lido e assinado do mesmo modo que os demais, em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

### **3.3.3 Questionário**

Para os estudantes surdos menores de 18 anos, o questionário foi endereçado aos pais/responsáveis para que preenchessem. Já os estudantes surdos de 18 anos ou mais que aceitaram o convite responderam ao questionário, preenchendo-o com ou sem ajuda do pesquisador. Para a realização efetiva na pesquisa, um questionário foi elaborado e aplicado com o objetivo de selecionar os participantes conforme os critérios de inclusão/exclusão estabelecidos (ver seção 3.4). No questionário são solicitadas informações sobre o grau e tipo de perda auditiva, acompanhamento fonoaudiológico, a aquisição da Libras, o contexto e histórico familiar, a escolarização e a frequência de uso da Libras, como apresentado no apêndice D.

Todos os estudantes surdos (provenientes tanto da educação bilíngue quanto da inclusiva) preferiram preencher o questionário com a ajuda do pesquisador em sala de aula, *in loco*. No entanto, alguns

estudantes também esclareceram suas dúvidas com os seus pais/responsáveis.

Para elaboração do questionário foram consideradas questões formuladas e aplicadas na pesquisa de Cruz (2016). Algumas questões do questionário proposto por Cruz (2016) foram eliminadas ou alteradas, pois na presente pesquisa há outro perfil de participantes. Assim, foram incluídas questões específicas relacionadas para seleção de participantes para esta pesquisa sobre o início da aquisição da Libras, tempo mínimo de exposição e histórico do processo de escolarização (ingresso e/ou permanência em escola bilíngue ou inclusiva).

### **3.3.4 Organização da coleta de dados**

A seguir é descrito como a coleta de dados foi organizada com os diretores e profissionais das escolas inclusiva e bilíngue para surdos.

#### **3.3.4.1 Organização na escola inclusiva**

A organização da coleta de dados foi planejada em parceria com a Direção ou com a Orientadora Educacional de cada escola para verificar a disponibilidade de uma sala de professor, sala de educação especial ou sala de aula para reserva durante duas horas.

Houve pleno consenso das escolas e dos professores regentes no sentido de permitir o estudante surdo participasse da coleta de dados no mesmo turno que frequentava as aulas. Buscou-se fazer essa intervenção nos dias que os alunos não tinham provas ou novos conteúdos, além de direcioná-los para outra sala para apresentação da pesquisa e aplicação do teste.

#### **3.3.4.2 Organização na escola bilíngue para surdos**

O diretor da escola bilíngue autorizou a coleta de dados nessa escola, além de ter comunicado todos os professores do ensino médio que todos os estudantes surdos participariam nessa coleta no mesmo turno em que frequentavam as aulas, nos dias em que não tinham provas ou novos conteúdos. Para tanto, o pesquisador conversou com o diretor para verificar a disponibilidade de uma sala de informática para reserva nos períodos matutino e noturno.

O próprio diretor da escola organizou a chamada dos alunos para levá-los até a sala de informática, antes que esses alunos tivessem informações sobre o presente estudo e sua apresentação. No período

noturno, o teste foi aplicado em duas turmas diferentes, com dois participantes de cada turma; já no período matutino, a aplicação se deu em duas turmas diferentes, sendo que cinco participantes eram de uma turma e outros quatro participantes de outra.

### 3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Os critérios de inclusão/exclusão dos participantes surdos, estudantes de Ensino Médio, foram elaborados a fim de verificar o desenvolvimento linguístico, especificamente, a compreensão e a produção em Libras. Os participantes que estavam de acordo com os critérios de inclusão/exclusão que elencamos fizeram parte da amostra final desta pesquisa. Os critérios estabelecidos foram:

- a) Ser surdo, estudante de Ensino Médio, com idade entre 14 e 18 anos;
- b) Ser surdo de nascença ou ter surdez adquirida até os 3 anos de idade, ou seja, o diagnóstico de surdez precisa ter sido feito precocemente;
- c) Ter adquirido a Libras como primeira língua (L1) até os 7 anos de idade, ou seja, que a exposição à Libras tenha iniciado precocemente;
- d) Ter perda auditiva em grau severo (70 a 90 decibéis) ou profundo (acima de 90 decibéis) bilateral<sup>7</sup>, usuários ou não de dispositivos auditivos<sup>8</sup> (aparelho de amplificação sonora individual);
- e) Não ter perda auditiva de grau leve ou moderada (40 a 70 decibéis);
- f) Não ter pais ou familiares surdos usuários de Libras, pois estes participantes teriam iniciado o processo de aquisição desde o nascimento. Esse seria o perfil raro de encontrar em

---

<sup>7</sup> A deficiência auditiva é um tipo de privação sensorial, resultado da falta estímulo sonoro (GAGLIARDI; BARRELLA, 1986). A surdez é caracterizada pela perda, maior ou menor, da percepção natural dos sons, caracterizada por vários tipos de deficiência auditiva, em geral classificadas de acordo com o grau de perda da audição. Essa perda é avaliada pela intensidade do som, medida em decibéis (dB), em cada um dos ouvidos (MARCHESI, 1996).

<sup>8</sup> Os aparelhos AASI (aparelhos de amplificação sonora individual) servem para captar e ampliar os sons, mas o fato de uma criança estar utilizando-os não significa que está tendo uma audição normal (BRASIL, 2006, p. 36).

nível nacional. O surdo que nasce em família de surdos já cresce plenamente inserido na cultura surda e vivencia assim uma experiência muito diferente de surdos filhos de pais ouvintes;

- g) Não ter membro/s surdo/s na sua família, haja vista que a comunicação através da Libras seria constante e parte da sua rede de contatos familiar;
- h) Não serem filhos de pais ouvintes fluentes na Libras, porque estes poderiam ter a oportunidade de estarem expostos à Libras constantemente no seu contexto familiar;
- i) Para os participantes advindos de escola bilíngue: Terem utilizado a língua de sinais como língua de instrução nos anos finais do Ensino Fundamental, com histórico escolar de escola bilíngue, em que também os profissionais (além dos professores) e demais alunos surdos usam a língua de sinais para a interação de modo geral;
- j) Para os participantes com histórico escolar de educação inclusiva: Não terem frequentado escola bilíngue nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, que tenham estudado em classes inclusivas em escola regular com a presença do profissional Intérprete de Libras/Português e que tenham sido o/a único/a aluno surdo/a daquele contexto de sala de aula (portanto sem pares ou mais surdos naquele ambiente, porque único surdo em sala de aula e pares apresentam diferentes influências nos processos da aquisição da linguagem. Há muitos casos do único surdo em sala de aula na escola inclusiva, existe raros pares, escolhemos então turmas que tinham um único surdo como o critério dessa metodologia). E que, ainda, tenham participado ou não de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- k) Não ter qualquer comprometimento de desenvolvimento motor (nos braços e/ou nas mãos), cognitivo, emocional e/ou visual. Não ter diagnóstico de transtornos de desenvolvimento, lesão cerebral, alterações neurológicas, deficiência mental ou déficit de atenção e/ou hiperatividade, pois são fatores que afetam diretamente a aquisição da linguagem e o desenvolvimento desta; e
- l) Ter respondido a todas as questões propostas em questionário, pois havendo desistência em alguma etapa do processo de pesquisa (não resposta a alguma questão) o participante será excluído.

É relevante mencionar que os critérios selecionados são importantes para formação dos dois grupos que serão analisados, pois o controle adequado de variáveis possibilita analisar o desempenho linguístico de participantes com perfil muito semelhante que frequentaram modelos de escolarização muito diferentes. Assim, para a presente pesquisa, foram selecionados participantes com diferenças em relação ao modelo de escolarização, mas com semelhanças em relação ao início da aquisição da Libras, grau de perda auditiva, desenvolvimento geral, entre outros aspectos. Os participantes que não estavam de acordo com critérios estabelecidos foram excluídos.

### 3.5 PARTICIPANTES

Nesta seção, apresentamos os procedimentos de seleção dos participantes da investigação conforme critérios de inclusão/exclusão (3.4) para a organização dos grupos.

#### 3.5.1 Padrão de seleção inicial

O teste da avaliação da compreensão e da produção em Libras foi realizado por 27 participantes, 19 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idade entre 15 a 49 anos. Na subseção a seguir, apresentamos brevemente a caracterização dos participantes com base nas respostas dadas ao questionário aplicado e que levou à exclusão daqueles que não estavam de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos.

##### 3.5.1.1 Participantes surdos da educação inclusiva:

Foram analisadas informações de 14 participantes surdos, 3 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idade entre 15 e 20 anos. Nove dos 14 participantes foram excluídos da pesquisa devido aos seguintes fatores:

- Quatro deles tinham idade acima de 19 anos;
- Um deles foi excluído por não ter compreendido alguns dos questionamentos, mesmo com a explicação por parte do pesquisador;
- Um deles por ter surdez adquirida após os 3 anos de idade (ou seja, sem diagnóstico precoce de surdez);

- Um deles por não assinar o termo de assentimento livre e esclarecido na pesquisa;
- Um deles por não ter adquirido a Libras como primeira língua (L1) até os 7 anos de idade, ou seja, sem exposição à língua desde o nascimento (precocemente); e
- Um deles por possuir membros surdos na família (tem dois irmãos surdos).

### 3.5.1.2 Participantes surdos da educação bilíngue

Foram verificados dados de 13 participantes surdos, sendo 5 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idade entre 15 e 49 anos. Nove dos 13 participantes foram excluídos da pesquisa devido aos seguintes fatores:

- Seis deles por terem 19 anos de idade ou mais;
- Um deles por ter surdez adquirida após os 3 anos de idade; e
- Dois deles por terem histórico escolar de escola inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental com a presença do profissional intérprete de Libras/Português em sala de aula e porque foram o/a único/a aluno/a surdo/a daquele contexto.

## 3.5.2 Padrão de seleção final

### 3.5.2.1 Participantes surdos da escola inclusiva

Foram analisados os resultados dos testes de 5 participantes surdos, 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idade entre 15 e 18 anos, residentes na microrregião de Itajaí (Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Barra Velha, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Navegantes, Penha, Porto Belo e São João do Itaperiú). A idade mínima de aquisição da Libras identificada foi de 4 anos e a máxima de 7 anos. Consideramos para as análises aqueles em que a descoberta da surdez se deu desde o nascimento.

Entre esses, um ainda usa e quatro já usaram aparelhos auditivos de amplificação sonora individual. Nenhum deles utiliza ou já fez uso de implante coclear e apresentam perda auditiva severa ou profunda em ambos os ouvidos.

Todos os informantes são usuários da Libras e frequentam escolas regulares inclusivas com intérprete de Libras em sala, têm contato com

surdos usuários da língua de sinais em sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado. Um deles já estudou em escola bilíngue nos iniciais do Ensino Fundamental em outro Estado e em outros contextos, não apresentam problema motor (nos braços e/ou nas mãos), cognitivo, emocional e/ou visual. Nenhum deles tem diagnóstico de transtorno de desenvolvimento, lesão cerebral, alterações neurológicas, deficiência mental ou déficit de atenção e/ou hiperatividade.

Os participantes não têm familiar/es surdo/s, sendo assim, não mantêm contato com a Libras no contexto familiar. A maioria informou que a mãe e/ou irmãos sabem razoavelmente Libras e que assim desenvolvem a comunicação em casa. Três têm pais que não sabem Libras e outros dois relataram que seus pais sabem um pouco a língua. Quatro deles não participam de encontros de surdos como Associações de Surdos, grupos religiosos, entre outros.

### 3.5.2.2 Os participantes surdos na educação bilíngue para surdos

Foram analisados dados de questionários de 4 participantes surdos, 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, com idades entre 16 e 18 anos, residentes de Santa Maria no Rio Grande do Sul. A idade mínima de aquisição da Libras identificada foi de 4 anos e a máxima de 6 anos. Consideramos para as análises aqueles em que a descoberta da surdez se deu no nascimento.

Entre esses, dois já usaram e outros dois nunca usaram aparelhos auditivos de amplificação sonora individual. Nenhum deles utiliza ou já fez uso de implante coclear e apresentaram perda auditiva severa ou profunda em ambos os ouvidos.

Todos os informantes são usuários da Libras e frequentam escolas bilíngues. Três deles frequentam a escola bilíngue desde a educação infantil. O outro participante começou a estudar a partir do segundo ano do Ensino Fundamental. Eles não apresentam problema motor (nos braços e/ou nas mãos), cognitivo, emocional e/ou visual. Além disso, nenhum deles tem diagnóstico de transtorno de desenvolvimento, lesão cerebral, alterações neurológicas, deficiência mental ou déficit de atenção e/ou hiperatividade.

Os participantes não têm familiar/es surdo/s, porém dois participantes informaram que suas mães e/ou irmãos sabem razoavelmente Libras e que assim desenvolvem a comunicação em casa. Outro relatou que seu pai sabe um pouco da língua. Um deles preencheu no campo do questionário sobre família de que todos os membros são ouvintes, mas no campo sobre a comunicação em Libras na escola o

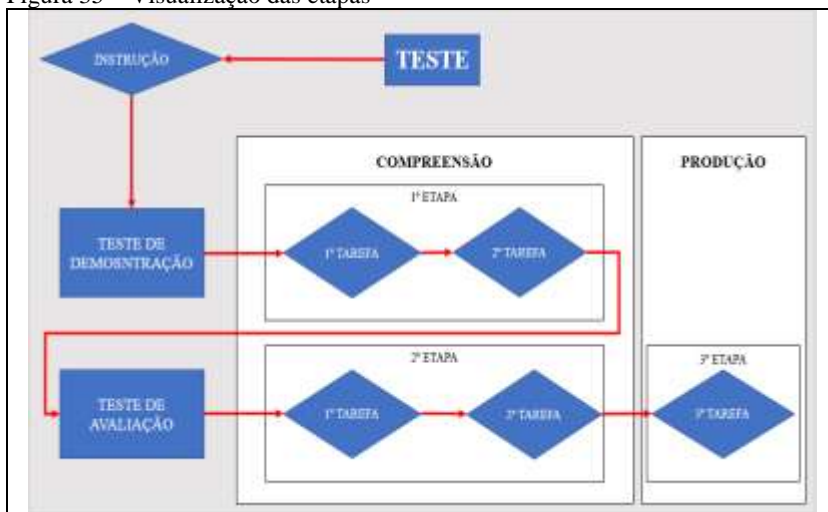
participante não selecionou nenhuma opção (não, pouco, médio, bom e fluente). Um deles participa de encontros de surdos como Associações de Surdos, mantendo assim contato com a Libras no contexto da comunidade surda.

### 3.6 A ELABORAÇÃO DOS TESTES

Os testes a serem aplicados foram elaborados com a finalidade de verificar o nível de desenvolvimento da linguagem em estudantes surdos de Ensino Médio, conforme perfil previamente definido. Elaboramos critérios de aplicação e análise tanto para os testes de compreensão quanto para os de produção, os quais passaremos a descrever nas subseções seguintes.

Alguns testes foram elaborados sobre temas do cotidiano e de educação geral, os quais subsidiaram a composição das exposições sinalizadas e vídeo-gravadas assistidas pelos participantes (cabe ressaltar que as temáticas envolvidas estiveram relacionadas ao público adolescente, da faixa etária delimitada). Para melhor visualização das etapas dos testes ver figura 35 a seguir:

Figura 35 – Visualização das etapas



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Os testes, bem como todo o processo de aplicação destes e as cinco etapas que os envolveram, serão descritos separadamente a seguir.



Primeiramente, todos os participantes assistem ao vídeo em Libras com as instruções. Em seguida são realizadas as duas tarefas do teste de compreensão em Libras, visando garantir a compreensão do participante sobre como são realizadas as tarefas, e possibilitando avaliar, na segunda etapa, especificamente, a compreensão do conteúdo do teste.

Para o teste de demonstração, compusemos duas tarefas e para o de avaliação outras três tarefas (duas com a finalidade de verificar a compreensão e uma para verificação da produção, em Libras).

Na primeira etapa da avaliação da compreensão (nos testes de demonstração e de avaliação) há duas tarefas diferentes, sendo que, na primeira tarefa os participantes assistem aos vídeos sinalizados, e após a visualização de cada vídeo, visualizam diferentes imagens e selecionam a opção de resposta que corresponde exatamente ao conteúdo do vídeo sinalizado. Na segunda tarefa o participante assiste a vídeos sinalizados e, após a visualização de cada vídeo, os participantes respondem a questões de múltipla escolha, também sinalizadas. As duas tarefas da compreensão são diferentes, porque os vídeos sinalizados são os mesmos, mas a alternativa dessas tarefas é diferente, nível de complexidade fácil e difícil.

Para a elaboração da tarefa 01, extraíram-se as gravuras desenvolvidas por Quadros e Cruz (2011) e fez-se duas adaptações a fim de apresentar três alternativas de figuras aos participantes da pesquisa, sendo uma correspondente ao vídeo sinalizado e outras duas muitíssimo semelhantes, apenas com um objeto alterado em cada.

Na tarefa 02, foram selecionados alguns vídeos no ProLibras<sup>9</sup>, disponíveis *on-line*, considerados relevantes para alcançar os objetivos dessa pesquisa. Esses vídeos foram adaptados para a faixa etária dos alunos do Ensino Médio, ou seja, o texto foi reelaborado e gravado por dois adultos surdos fluentes em Libras.

Ambas as tarefas de compressão são linguísticas, sendo que na tarefa 01 as opções de respostas são fornecidas por meio de imagens apresentadas pelo escolhido participante e na tarefa 02 o participante escolhe respostas que são apresentadas em Libras.

Para elaboração da tarefa 03 baixamos um vídeo contendo o desenho animado de Mr. Bean – Prison Break pelo *Youtube* com duração de um minuto pelo arquivo disponibilizado. Na análise dos resultados é frequentemente utilizado ‘Tarefa 01’, ‘Tarefa 02’ e ‘Tarefa 03’.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/>>. Acesso em: 2018.

### 3.6.1 Teste de demonstração: compreensão da Libras

Apresentamos a seguir o teste de demonstração, materiais e itens utilizados, a fim de verificar a compreensão da Libras pelos participantes. Cada um deles precisou assistir aos vídeos que serviram de base para as respostas da tarefa 1 (conhecimento do uso do espaço, classificadores, os parâmetros fonológicos etc.) e da tarefa 2 (sentido e conteúdo do texto).

#### 3.6.1.1 Materiais

Os materiais utilizados como instrumentos para a realização dos testes foram:

- Quatro vídeos para demonstração, das etapas de compreensão, disponibilizados em arquivos gravados em *pen drive*.

Para os referidos vídeos, elaboramos questões e alternativas de resposta, conforme os objetivos de cada tarefa.

- Ficha para registro de respostas (ver: Teste de demonstração da compreensão - APÊNDICE E).

#### 3.6.1.2 Itens de demonstração

Para a realização da demonstração, primeiramente, apresentamos aos participantes as orientações e materiais necessários para a realização das tarefas dos testes propriamente ditos, sem intenção avaliativa nesse momento. Foram desenvolvidas duas questões para a tarefa 01 e mais duas outras questões para a tarefa 02. O teste de avaliação (Tarefa 01 e Tarefa 02), formulado em Libras, será composto por 4 (quatro) questões de múltipla escolha sobre compreensão da Libras, envolvendo conhecimentos linguísticos.

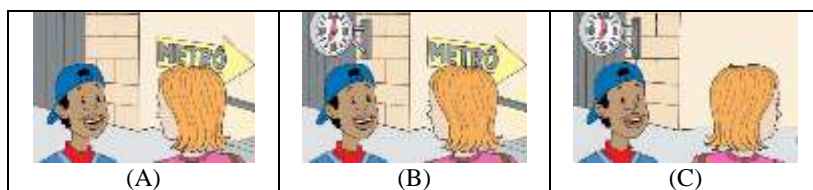
Para análise da compreensão foram apresentados vídeos sinalizados, em um *notebook* e após a visualização dos mesmos foi solicitado ao participante que:

- a) selecionasse a resposta correta entre 3 (três) alternativas de resposta apresentadas por meio de imagens;
- b) respondesse duas questões objetivas com 4 (quatro) alternativas, das quais uma deveria ser assinalada como correta;

Apresentamos a seguir as tarefas que constituíram o teste de compreensão, com uma versão traduzida dos textos aplicados aos sujeitos da pesquisa com as questões que suscitaram os dados de análise desta pesquisa.

### TAREFA 01

**Questão 01**<sup>10</sup> - Um menino e uma menina se encontram em uma estação de metrô. Ele pergunta para ela as horas. A menina olha para um relógio na parede e informa que são 7h00min da manhã. O menino a agradece. Escolha a alternativa que representa a cena descrita:

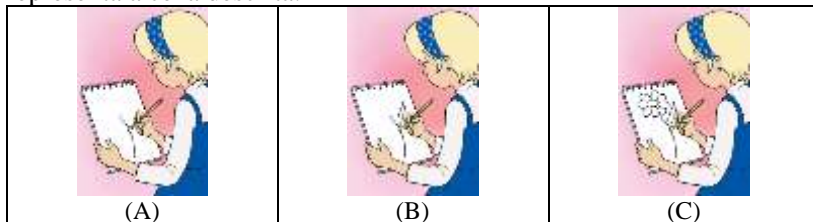


Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p.122).

Identifica-se que a primeira figura apresenta uma placa de metrô e duas pessoas de frente uma para a outra; a outra apresenta uma placa de metrô, um relógio pendurado na parede e as duas pessoas de frente uma para a outra; a última apresenta um relógio pendurado na parede, um menino olhando para a frente e outra menina olhando para o lado. Dessas três figuras, a adulta surda escolheu uma para fazer a narrativa em Libras, envolvendo assim uso do espaço e de classificadores, permitindo avaliar a compreensão da narrativa sinalizada por meio da seleção de uma das alternativas em imagens.

<sup>10</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:00:18. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão do sujeito participante da pesquisa acerca da presença ou ausência de elementos visuais, a placa com a informação escrita “METRÔ” e o relógio de parede. Para tanto, a sinalização do letreiro foi feita com o recurso da soletração manual e a do objeto na parede com o uso de classificador locativo, a fim de evidenciar o local conforme a ilustração.

**Questão 02<sup>11</sup>** - Uma menina pegou lápis e papel para desenhar uma flor. Ela inicia o desenho e faz apenas o caule. Assinale a alternativa que representa a cena descrita:



Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p. 123).



## TAREFA 02

**Questão 01<sup>12</sup>** - Um homem foi até uma loja de automóveis, ficou observando os carros ali expostos. Chamou o vendedor e disse que tinha interesse em comprar um carro mais econômico. O vendedor então apontou para um dos carros e o homem gostou, achou bonito aquele automóvel e perguntou quantos quilômetros por litro fazia, por exemplo, na estrada, em uma viagem. O vendedor explicou que aquele carro, com tanque cheio, poderia fazer uma distância de 500 km. O homem então gostou, achou interessante e foi embora.

O carro pode fazer qual distância em km? Assinale a alternativa correta:

<sup>11</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:00:18. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão acerca da percepção da ausência ou presença dos elementos caule, folha e flor no vídeo.

<sup>12</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:02:01. O objetivo dessa tarefa foi de analisar a compreensão do sinal ABASTECER-COMBUSTÍVEL seguido de um sinal classificador de medida da capacidade do tanque do carro que se realiza com os seguintes parâmetros fonológicos:

configuração de mão esquerda  e direita  em todas as alternativas, mantendo a mesma relação medidora dessa capacidade com a quilometragem. A parte radial da mão direita toca a palma da mão esquerda em três posições, indicando inicialmente pouca quantidade de gasolina, no meio da palma uma medida razoável e na parte superior, próxima ao final dos dedos, que o tanque estaria completo. Ou, ainda, o dorso da mão direita bate na palma da mão esquerda posicionada na horizontal e para baixo, assim indicando que a capacidade do tanque estaria esgotada. Desse modo temos diferentes usos das CM com diferentes significados.

- a) Com tanque abastecido até a metade, de 25 litros, é possível viajar 500 km.
- b) Com tanque cheio é possível viajar 500 km.
- c) Com tanque cheio é possível viajar 600 km.
- d) Tanto faz, com tanque abastecido com pouco, até a metade ou cheio, o motorista pode escolher, é possível viajar 500 km.

**Questão 02<sup>13</sup>** – Um homem assiste na televisão uma notícia sobre “Gripe A” e avisa ao seu amigo que viu a orientação de que a pessoa doente, que apresenta alguns sintomas como tosse e febre, não deve tomar a vacina. Esta pode ser tomada apenas quando se está com a saúde em dia. O amigo compreende a informação.

Sobre a notícia a respeito da “Gripe A” apresentada pela televisão, assinale a alternativa correta:

- a) Em caso de doença é livre a escolha para tomar a vacina da “Gripe A”.
- b) Se estiver com a saúde em dia, pode tomar vacina da “Gripe A”.
- c) Tanto faz, doente ou não, pode tomar a vacina da “Gripe A”.
- d) A notícia afirma que é livre a escolha em tomar o medicamento.

### 3.6.1.3 Registro de respostas: instrução

Antes da realização dos testes propriamente ditos, nessa fase de demonstração, algumas orientações foram passadas aos participantes a fim de realizarem as tarefas elaboradas:

- Utilizarem somente caneta esferográfica de tinta azul ou preta;
- Marcarem apenas uma alternativa correta, sem rasuras;
- Possibilidade de receber auxílio do pesquisador, ou seja, interagir com este em caso de dúvidas ou para qualquer outro comentário.

A seguir está o modelo organizado para o registro das respostas:

---

<sup>13</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:13. O objetivo dessa tarefa envolveu a análise da compreensão do sinal LIVRE (ficar à vontade) relacionado à decisão de tomar ou não a vacina ou o medicamento.

Quadro 2 – Grade para registro das respostas para a TAREFA 01 e 02

Número da questão	Tarefa 01		Tarefa 02	
	1	2	1	2
Correta	C	B	B	A

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

### 3.6.2 Teste de avaliação: compreensão da Libras

Apresentamos a seguir o teste de avaliação, materiais e itens utilizados, a fim de verificar a compreensão da Libras pelos participantes.

#### 3.6.2.1 Materiais

Os materiais utilizados como instrumentos para a realização dos testes foram:

- Vinte vídeos para avaliação das etapas de compreensão, disponibilizados em arquivos gravados em *pen drive*. Elaboramos questões e alternativas de resposta, conforme os objetivos de cada tarefa.
- Ficha para registro de respostas. (ver: Teste de avaliação da compreensão - APÊNDICE F).

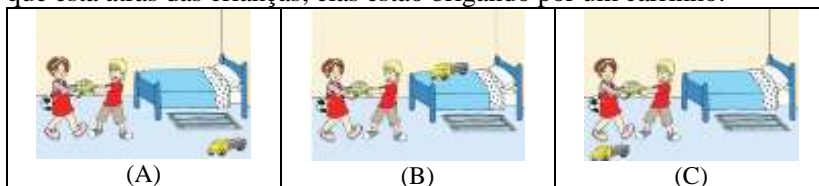
#### 3.6.2.2 Itens de avaliação

A realização do teste de avaliação segue os mesmos procedimentos descritos do teste de demonstração (ver a subseção 3.6.1.2 Itens de demonstração). No teste de avaliação é verificado o nível de desenvolvimento linguístico da compreensão em Libras, assim sendo o pesquisador não auxilia aos participantes, não há interação. Foram desenvolvidas dez questões para a tarefa 01 e mais dez outras questões para a tarefa 02.

Há vinte itens de vídeos no teste da avaliação da compreensão em Libras sendo que dez questões na tarefa 01 e as dez questões na tarefa 02, serão avaliados o nível de desenvolvimento linguístico. Os itens são sinalizados em Libras, inclusive as questões, e as respostas são registradas, pelo participante, em uma grade de resposta com as alternativas de múltipla escolha.

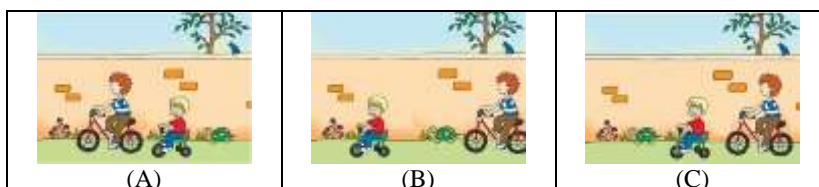
## TAREFA 01

**Questão 01<sup>14</sup>** – O quarto tem uma cama, duas crianças e um caminhão que está atrás das crianças; elas estão brigando por um carrinho.



Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p. 124).

**Questão 02<sup>15</sup>** - A árvore está atrás do muro, o menino que anda de bicicleta está à frente, a tartaruga está atrás dele e o adulto que anda de bicicleta e que está atrás da tartaruga, todos seguem a mesma direção.

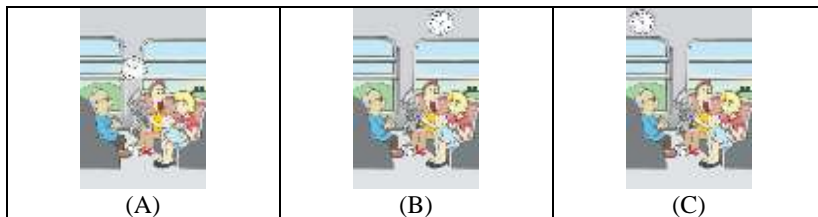


Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p.123).

**Questão 03<sup>16</sup>** - O relógio está entre as janelas do trem, um idoso está sentado e um adulto que está lendo o jornal observa o bebê fofo no colo da mulher, que lhe dá mamadeira.

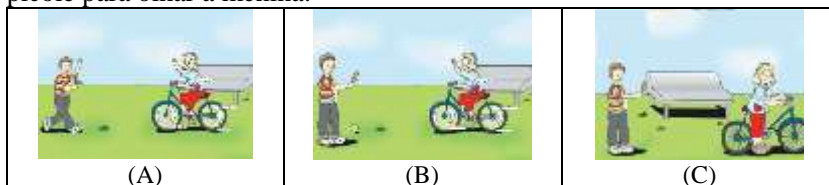
<sup>14</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas, sinalizados totaliza 00:00:19. O objetivo dessa tarefa foi verificar a compreensão de um sinal de duas configurações de mão em formato de “D”, representando as duas crianças. Foram acrescentadas as informações de gênero, pontuando que era uma menina e um menino. Os participantes deveriam compreender que o caminhão está atrás das duas crianças.

<sup>15</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas, sinalizados totaliza 00:00:20. O objetivo dessa tarefa foi verificar a compreensão dos três sinais dos personagens, sendo que o adulto em uma bicicleta tem uma expressão facial neutra e o menino tem uma expressão de boca fechada, além da sinalização quanto à altura relacionada a criança ou adulto. Para identificar a sequência da ordem dos personagens (uma tartaruga, um menino e um adulto), os participantes deveriam utilizar a informação do uso do espaço, além do sinal de TRÊS (número), referente ao pronome pessoal de terceira pessoa do plural.



Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p.130).

**Questão 04<sup>17</sup>** - Enquanto o menino tomava picolé, uma menina apareceu andando de bicicleta e acenou, o menino levantou um pouco o picolé para olhar a menina.



Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p. 107).

**Questão 05<sup>18</sup>** - A menina com o gato branco no colo acenou para o menino, que segura a coleira do cachorro. Quando viu a menina, o cachorro correu.

<sup>16</sup> O vídeo sinalizado, incluindo texto, questão e alternativas, totaliza 00:00:25. O objetivo dessa tarefa foi verificar a compreensão da diferença entre as três imagens quanto ao relógio e sua localização na parede do trem a partir do classificador em Libras envolvendo formato, tamanho e localização.

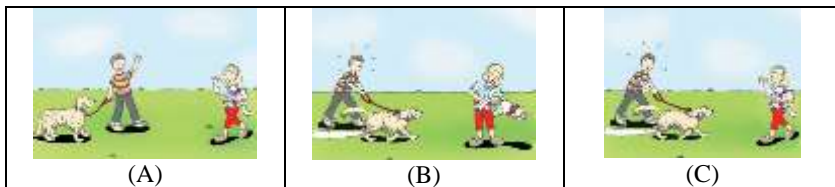
<sup>17</sup> O vídeo sinalizado, incluindo texto, questão e alternativas, totaliza 00:00:15. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão e identificar a relação entre a menina e o menino que tomava picolé quando olhou em direção a menina e teve de levantar o picolé para mostrá-lo à menina. O sinal de picolé



é representado pela configuração de mão , o verbo “tomar picolé” e “levantar o picolé” têm a mesma configuração de mão.

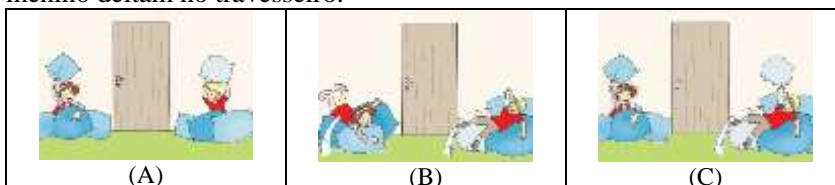
<sup>18</sup> O vídeo sinalizado, incluindo texto, questão e alternativas totaliza 00:00:20. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão e identificar o classificador de corpo que descreve como uma ação acontece na realidade por meio da expressão corporal de seres animados. Por exemplo, o ombro do menino inclinado para baixo significa que ele está segurando a coleira do cachorro que corre.





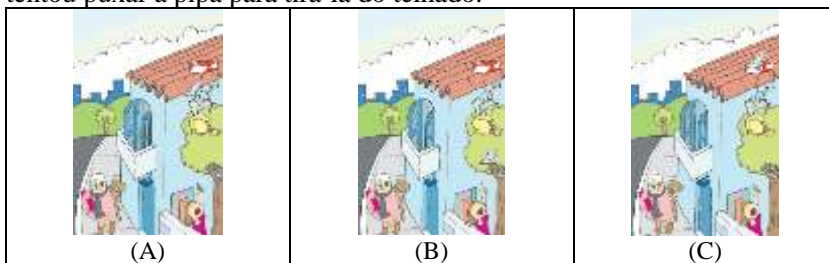
Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p.109).

**Questão 06<sup>19</sup>** - O peito da menina deita no travesseiro e as costas do menino deitam no travesseiro.



Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p.124).

**Questão 07<sup>20</sup>** - A idosa andava na calçada quando uma menina gritou para que alguém pegasse sua pipa. Um menino subiu então na árvore para pegar a pipa quando viu que um pássaro estava sobre ela; assim, ele tentou puxar a pipa para tirá-la do telhado.

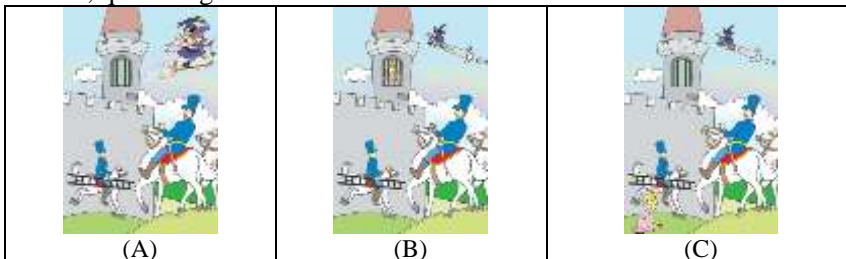


Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p.130)

<sup>19</sup> O vídeo sinalizado, incluindo texto, questão e alternativas, totaliza 00:00:20. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão e identificar a diferença que a orientação da palma imprime no significado, já que a configuração de mão em “V” é a mesma. A palma para cima, nesse caso, indica que a menina está deitada com o peito no travesseiro, enquanto a palma para baixo indica o contrário, que as costas estão deitadas no travesseiro.

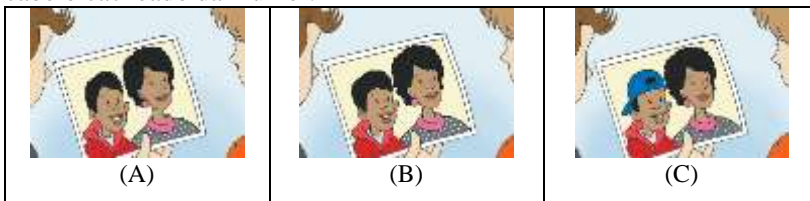
<sup>20</sup> O vídeo sinalizado, incluindo texto, questão e alternativas, totaliza 00:00:23. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão do uso de classificador descritivo locativo que descreve uma ação que determina um objeto locativo em relação a outro objeto locativo. Para identificar as gravuras diferentes, o participante deve selecionar a gravura correta.

**Questão 08<sup>21</sup>** - Uma menina está presa no castelo e, por isso, três soldados cavalam para tentar resgatá-la. Porém, a bruxa já pegou a menina, que está gritando muito alto.



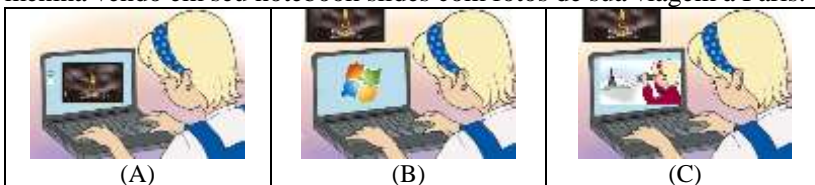
Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p.123)

**Questão 09<sup>22</sup>** - As duas pessoas olham o cabelo liso do menino e o cabelo cacheado da mulher.



Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p.123)

**Questão 10<sup>23</sup>** - Há um quadro de Paris pendurado na parede e uma menina vendo em seu notebook slides com fotos de sua viagem à Paris.



Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p.128).

<sup>21</sup> O vídeo sinalizado, incluindo texto, questão e alternativas, totaliza 00:00:23. O objetivo dessa tarefa foi igual ao descrito na nota de rodapé 16.

<sup>22</sup> O vídeo sinalizado, incluindo texto, questão e alternativas totaliza 00:00:15. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão do uso do classificador descritivo envolvendo os tipos de cabelo e suas posições nas cabeças.

<sup>23</sup> O vídeo sinalizado, incluindo texto, questão e alternativas totaliza 00:13. O objetivo dessa tarefa foi o mesmo descrito na nota de rodapé número 16.

## TAREFA 02

**Questão 01**<sup>24</sup> - A comunidade surda lutou e conseguiu conquistar a Lei de Libras que reconhece a língua e a comunicação da Comunidade Surda em 10 de abril de 2002. A Libras pode ser divulgada e mais valorizada a partir disso; e assim todos os surdos têm direito ao acesso e uso da Libras. Todo ano a lei é lembrada e comemorada pelos surdos.

De 2002 até agora, faz quantos anos que a Lei de Libras foi publicada? Assinale a alternativa correta:

- a) 14 anos
- b) 15 anos
- c) 16 anos
- d) 17 anos


**Questão 02**<sup>25</sup> - Na proposta de educação bilíngue, o surdo aprende duas línguas, sendo que Libras é a primeira língua – L1 – uma língua visual e natural utilizada para a comunicação com os seus colegas surdos, e aprende o português escrito como segunda língua – L2.

Escolha a alternativa correta no que diz respeito à aprendizagem dos surdos na educação bilíngue:

- a) Aprendem duas línguas, sendo Libras a L1 e o português escrito a L2.

---

<sup>24</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:19. O objetivo dessa questão envolveu a avaliação da compreensão do sinal de

DECORRER-TEMPO que apresenta configuração de mãos abertas , em que a mão esquerda permanece passiva à frente e no espaço de sinalização enquanto a mão direita, ativa, se desloca de cima do ombro direito, antebraço na vertical, movendo-se em trajetória de arco para frente e para baixo. Os dedos fazem um dedilhado e nesse movimento a mão direita encontra a esquerda, batendo na palma desta. Esse sinal é seguido de outro, qual seja SOMAR (assim temos como sentido “o decorrer dos anos, o passar do tempo”).

<sup>25</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas, sinalizados totaliza 00:01:30. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão dos dois sinais diferentes como L1 e L2 que o vídeo da questão foi explicado o conceito básico como ambos sinais apresentam a primeira sequência da configuração de mão de “L” são representados por língua, seguida segunda sequência da configuração de mão incorporada numeral 1, bem como 2, isto é, 1 é representado como a primeira língua e 2 é como segunda língua.

- b) Aprendem duas línguas, sendo Libras a L2 e português escrito a L1.
- c) Aprendem duas línguas, Libras e português escrito juntos e a diferenciação entre L1 e L2 não existe.
- d) L1 e L2 são livres.


**Questão 03<sup>26</sup>** - Na sala da escola inclusiva existem alunos ouvintes e o professor regente também ouvinte. Alguns desconhecem a Libras, há falta de comunicação e o professor permanece falando em português. O surdo quer estar nessa mesma sala de aula, ele tem direito de aprender igualmente aos demais, mas a sua comunicação se dá em Libras.


De qual profissional o surdo vai precisar nesse contexto educacional?

- a) Professor bilíngue.
- b) Professor auxiliar.
- c) Intérprete de Libras.
- d) Professor regente que auxilie o surdo se comunicando em Libras com ele.


**Questão 04<sup>27</sup>** - Liguei para um amigo para combinar de ir visitá-lo. Fui até sua casa e bati à porta. Ele demorou a atender. Bati por mais duas

<sup>26</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:22. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão do sinal SUJEITO e PEGAR através da questão sobre qual profissional de que o surdo necessita em sala de aula de escola inclusiva. O sinalizador da questão produz em Libras: O QUE SUJEITO PEGAR+SUJEITO IX(pegar+sujeito <o que>) TRABALHAR PROFISSÃO QUAL CERTO COMBINAR? O sinal de

SUJEITO é representado pela configuração de mão , isto é, mão vertical aberta, palma para frente, dedos polegar e indicador curvados e demais dedos fechados. O movimento é de cima para baixo, uma vez, na vertical. Outro

sinal é representado pela configuração de mão , isto é, mão fechada um pouco distante do corpo e localizada na altura do peito, no lado direito. O movimento é de arco do lado direito para o esquerdo.

<sup>27</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:28. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão lexical, do sinal de

NÃO OUVIR, representada pela configuração de mão em “R” () localizada próximo à orelha, significando que a pessoa não é surda, mas sim

vezes e como não me atendeu voltei para casa. No dia seguinte voltei à casa de meu amigo e, novamente, bati a sua porta. Ele a abriu e eu falei: “Ontem estive aqui na sua casa, bati à porta várias vezes e você não veio atender. O que houve?”. Meu amigo respondeu: “Desculpa, ontem eu estava no banho naquela hora que você veio e não te ouvi bater à porta<sup>28</sup>”.

No contexto do diálogo, o sinal realizado pelo amigo com a configuração de mão em “R” próximo à orelha foi utilizado com que significado?

- a) Surdo.
- b) Ouvinte que não escutou.
- c) Amigo que não quis abrir a porta.
- d) Tentar bater à porta, mas não ser atendido porque a casa estava vazia.

**Questão 05<sup>29</sup>** - Fui ao aeroporto encontrar com um amigo. Ele me perguntou se eu estava indo viajar para os Estados Unidos. Respondi que não, mas estava ali para solicitar uma alteração da data de uma passagem, de segunda-feira para quinta-feira, porque meu chefe havia me mandado trabalhar, então... paciência. O amigo respondeu: “Ah! Entendi... E você conseguiu alterar a data, deu certo? Respondi que sim, que tinha dado tudo certo. Um alívio! O amigo então diz: “Que sorte! Boa viagem!” Eu disse: “Muito obrigado! Para você também! Boa viagem!<sup>30</sup>”

Assinale uma alternativa que corresponda ao assunto sobre o qual os dois amigos estavam conversando:

- a) Conversavam sobre estarem em dúvida se desistiriam ou não do trabalho.
- b) Conversavam sobre irem viajar juntos para os Estados Unidos.

---

ouvinte e que não ouviu a batida da porta, porque, no caso, estava tomando banho.

<sup>28</sup> Fonte: Adaptação do vídeo da questão 01 do 7º Prolibras. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135237>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

<sup>29</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:29. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão de dois sinais em específico: MUDAR e TROCAR, sendo que primeiro significa alteração do dia da semana e o segundo significa alteração/substituição do bilhete.

<sup>30</sup> Fonte: Adaptação do vídeo da questão 02 do 7º Prolibras. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135237>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

- c) Conversavam sobre desistirem de uma viagem.
- d) Conversavam sobre a alteração da data da viagem aos Estados Unidos, de segunda-feira para quinta-feira.

**Questão 06**<sup>31</sup> - Veio-me a lembrança de quando era criança e vi meu pai sentado numa cadeira escrevendo uma história sobre o papel. Ele sonhava claramente enquanto escrevia. Continuei olhando meu pai. Ele direcionou seu olhar para mim, enquanto eu o olhava fixamente. Estiquei meu pescoço para alcançar a altura da mesa e nós dois pusemos a sorrir, um para o outro. Então meu pai fez um primeiro sinal de “EU TE AMO”. Olhando-o com amor também disse a ele meu “EU TE AMO” e nossas mãos se aproximaram até que se uniram<sup>32</sup>.

Assinale a alternativa correta que revela o sentimento envolvido na lembrança de quando era criança.

- a) Saudade do pai.
- b) O pai está escrevendo na mesa e a criança passa por ele sem olhá-lo.
- c) A criança quer brincar com o pai.
- d) Não gosta do pai.

**Questão 7**<sup>33</sup> – Há duas pessoas conversando. Vejam:

A – Você conhece meu irmão, o João?

B – Sim, conheço seu irmão. Que mora em São Paulo?

A – Sim, mas agora se mudou, foi morar com família no Rio de Janeiro.

B – O que ele faz lá?

A – João foi promovido a chefe agora.

B – Que legal!

---

<sup>31</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:36. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão da direção do olhar (Libras) realizada pelo sinal “OLHAR”, representado pela configuração de mão de “V”, em que a criança e o pai se olham e expressam felicidade nesse encontro de olhares.

<sup>32</sup> Fonte: Adaptação do vídeo da questão 04 do 7º Prolibras. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135237>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

<sup>33</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:12. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão do sinal “MESMO” (permanecer/ainda) que revela que João não mora mais em São Paulo, não continua/permanece morando ali, mas está agora no Rio de Janeiro, ou seja, mudou-se (vemos isso quando é sinalizado também o verbo “MUDAR”).

Assinale a alternativa correta relacionada ao assunto sobre o qual os dois estavam dialogando:

- a) João permanece morando no Rio de Janeiro.
- b) O irmão do João que mora ainda no Rio de Janeiro.
- c) João se mudou com família para o Rio de Janeiro.
- d) João se mudou para Santa Catarina.

**Questão 08**<sup>34</sup> - Duas pessoas dialogam sobre o ocorrido em uma loja:

A – Ontem eu vi que um homem entrou na loja e roubou um brinquedo.

B – Você avisou rapidamente ao vendedor?

A – Avisei ele para que chamasse a polícia.

B – A polícia conseguiu pegar o homem e levar ele preso?

A – Não sei, mas achou o brinquedo caído na rua.

B – Ah... Entendi.

Assinale a alternativa que corresponde ao que os dois estavam conversando:

- a) O vendedor da loja chamou a polícia.
- b) A polícia viu o homem roubando a loja.
- c) Roubou um brinquedo e fugiu com ele.
- d) O homem entrou na loja para comprar algo.

**Questão 09**<sup>35</sup> - Num dia de sol, na praia, crianças brincam na areia, fazem um castelo e cavam caminhos na areia para brincarem de carrinho. Uma delas está com muita sede. Chama o avô e lhe pede água. O vovô pega então uma garrafa de suco de laranja e oferece um pouco para cada criança. A criança que pediu água, e que estava supercontente, logo desanima<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:13. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão do termo anafórico, representado no diálogo pelo sinalizante através da troca de papéis (movimento do tronco).

<sup>35</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:15. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão das expressões faciais para cada tipo de sentimento e se conseguem fazer a relação com o significado de cada uma delas.

<sup>36</sup> Fonte: Adaptação do vídeo da questão 05 do 7º ProLibras. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135237>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Assinale a alternativa correta que corresponde ao sentimento da criança que pediu água para o avô ao ver que ele iria dar um pouco de suco para cada criança.

- a) A criança, que estava alegre, ficou brava.
- b) A criança, que estava alegre, sentiu inveja.
- c) A criança, que estava alegre, começou a chorar.
- d) A criança, que estava alegre, ficou deprimida.

**Questão 10<sup>37</sup>** - Duas pessoas observam um surdo e um ouvinte conversando em Libras. Vejam o diálogo:

A – Aqueles dois estão fazendo mímica e gestos. Eu não entendi nada. E você, consegue entender?

B – Acho que também não entendi nada. Como eles conseguem conversar? Que estranho!

A – É mesmo! Verdade!

O surdo e o ouvinte seguem o caminho normalmente e continuam conversando.

Assinale a alternativa que revela o que as duas pessoas entenderam sobre a conversa entre o ouvinte e o surdo que estavam passando.

- a) Os dois se olharam e falaram que parecia mímica e gestos.
- b) Os dois se olharam e falaram que era Libras.
- c) Os dois se olharam e entenderam a conversa.
- d) Os dois se olharam e disseram que a conversa era em língua oral.

### 3.6.2.3 Registro de respostas

Após os participantes surdos terem selecionado a alternativa correta de cada questão e anotado na folha de respostas, a mesma foi devolvida ao pesquisador para que o mesmo somasse a pontuação alcançada por cada participante. As respostas, demonstrando o desempenho do participante, foram registradas em uma folha impressa contendo as duas tarefas do teste de avaliação de compreensão, que possuía, no total, vinte questões. Quando o pesquisador identificou que

---

<sup>37</sup> O vídeo, incluindo texto, questão e alternativas sinalizados totaliza 00:01:21. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a compreensão da configuração de mão de “V”. Ambas as configurações de mão em “V” representam o olhar das duas pessoas. Também, outra realização possível da configuração de mão em “V” representa duas pessoas caminhando, que estão passando.



algum participante não havia escolhido uma alternativa para determinada questão, talvez por esquecimento, ele não alertou o mesmo, obedecendo assim às orientações no que diz respeito aos testes de demonstração. Para o teste de avaliação, as respostas corretas eram as seguintes:

Tabela 1 – A resposta da tarefa 01

TAREFA 01									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	A	C	B	D	A	C	A	D	A

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Tabela 2 – A resposta da tarefa 02

TAREFA 02									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	B	A	B	C	B	C	A	B	C

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

### 3.6.3 Teste de avaliação de produção

Quanto ao teste de produção em Libras, ele foi composto de apenas uma etapa, ou seja, não há etapa de demonstração. O participante foi convidado a assistir a um vídeo do gênero desenho animado e, então, narrar em Libras o que foi assistido. A seguir, duas sessões tratarão dos materiais e dos registros de resposta detalhadamente.

#### 3.6.3.1 Materiais

Os materiais utilizados como instrumentos para a realização do teste foram:

- Um desenho animado de Mr. Bean – *Prison Break* para avaliação de produção. O arquivo foi disponibilizado em um *pen drive*.
- Filmadora para registro da narração em Libras.

#### 3.6.3.2 Item de avaliação

O vídeo do desenho animado de Mr. Bean – *Prison Break* tem um minuto de duração. A narração do vídeo assistido pelos participantes possibilitou a análise da produção em Libras dos participantes da pesquisa. Abaixo, encontra-se uma descrição do vídeo apresentado aos participantes:

## **Tarefa 01**

01 - O vídeo na **questão 01**, de duração de “00:01:00”, exhibe: Mr. Bean, na prisão, desembaraça o cabelo e um fio fica no dente do pente. Ele tira o fio do dente do pente e passa o dedo nas cerdas do pente. Ele tem uma ideia ao olhar a grade da janelinha: com o pente cerra-a desde o nascer até o pôr do sol, até se cansar. Ele ouve e vê a fechadura se mover, o policial abre a janelinha de sondagem, que é anexa à porta, e ambos fixam o olhar um no outro. O policial fecha a janelinha de sondagem e abre a porta, em sua mão ele segura um balde que contém vassoura, ele entra na cela e deixa o balde ali. O policial, olhando para Mr. Bean, passa o dedo na prateleira e, ao olhar, o mesmo viu que apresenta sujeira. Mr. Bean olha as chaves penduradas na argola da cintura do policial. Mr. Bean pega um boneco e modela a chave na barriga do boneco, que fica com a mesma forma da chave original e, imediatamente, Mr. Bean esconde o boneco nas suas costas. O policial sai da cela e fecha a porta bruscamente, ocasionando a queda de um azulejo no chão. Mr. Bean olha o pedaço de azulejo estilhaçado, pega um dos cacos e, olhando para o boneco, usa o pente para cerrar o azulejo, moldando nele a forma da chave que havia ficado impressa na barriga do boneco.

### 3.6.3.3 Registro de respostas

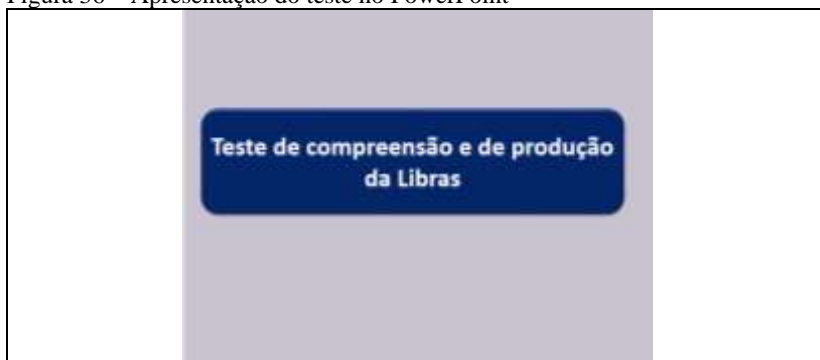
A produção de cada participante foi filmada para análise. A avaliação considerou os diferentes níveis estruturais linguísticos, sendo que os principais aspectos avaliados foram: uso de classificadores, nível de vocabulário, uso do espaço, enunciados e produção dos sinais (parâmetros fonológicos).

### 3.6.4 Descrição dos procedimentos para aplicação dos testes

Primeiramente, o participante recebeu, do pesquisador, uma caneta e uma folha para registro de respostas dos testes.

Em seguida, o participante visualizou a tela do computador um arquivo em PowerPoint com o título: “Teste de compreensão e de produção em Libras”, como mostra a Figura 36.

Figura 36 – Apresentação do teste no PowerPoint



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

O pesquisador clicou na tela e abriu-se uma tela de instrução do PowerPoint, como mostra a Figura 37. O participante recebeu informações e esclarecimentos sobre o teste, tais como a diferença entre os testes de demonstração e a avaliação. Foi explicado ao participante que, durante o teste de demonstração, o pesquisador poderia auxiliá-lo se fosse necessário, contribuindo para que compreendesse como deveria proceder para realizar o teste, caracterizando essa etapa como um treino. Nos itens de teste de avaliação, cada participante selecionou as respostas sem o auxílio do pesquisador e sem contato com outros participantes, permitindo assim que o desempenho individual fosse avaliado. A etapa de avaliação constituiu-se de três tarefas, sendo que duas delas continham dez questões cada e a última era o teste de produção em Libras.

Figura 37 – Instrução

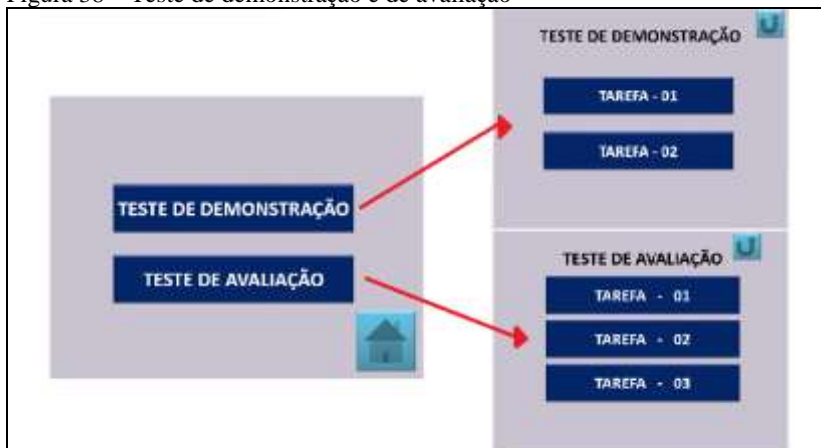


Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Após assistir à instrução, o participante deveria clicar no primeiro botão, com o nome “Teste de Demonstração”. Em seguida, o slide apresentado continha dois botões: “Tarefa 01” e “Tarefa 02”. Ao fim da aplicação da etapa de demonstração, o participante deveria clicar no segundo botão apresentado, com o nome “Teste de Avaliação”. Logo, ele seria apresentado a um slide contendo três botões: “Tarefa 01”, “Tarefa 02” e “Tarefa 03”, ordem esta que deveria ser seguida pelo participante. Os slides mencionados podem ser visualizados na Figura 38.

Antes de aplicar o teste de avaliação, foi aplicado o teste de demonstração, visando lembrar e/ou instruir o participante sobre como compreender as tarefas 01, 02 e 03 e esclarecer possíveis dúvidas. As formas de avaliar a compreensão no teste de demonstração podem ser, por exemplo, informais (demonstração do significado no mesmo treino), onde o pesquisador tem oportunidade de dialogar com os participantes em situações de interação natural, evitando assim constrangimentos. Após “quebrar o gelo”, o pesquisador explicou como fazer o treino de aplicação, apresentou em seguida as questões com conteúdo e pôde observar o comportamento linguístico dos participantes através de suas respostas na aplicação do teste. Ao verificar que os mesmos não haviam entendido, o pesquisador pode auxiliar por meio de demonstrações, nessa etapa. No caso do teste de avaliação, os participantes assistiram ao vídeo individualmente, sem contato com os demais participantes, para a avaliação da compreensão.

Figura 38 – Teste de demonstração e de avaliação



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

O teste de avaliação da tarefa 01 foi constituído de 10 itens sinalizados em Libras, dizia respeito a narrativas que faziam pleno uso do espaço em Libras, explorando um recurso linguístico das línguas de sinais, os classificadores. Tais vídeos apresentam a narrativa da questão sinalizada pela adulta surda e, posteriormente, 3 (três) alternativas de resposta (a, b e c) apresentadas por meio de imagens.

A tarefa 02 foi constituída de 10 itens sinalizados em Libras. O vídeo apresentou cada uma das 10 questões sinalizadas por um adulto surdo e, em seguida, dever-se-ia responder as questões objetivas através das 4 (quatro) alternativas (a, b, c, d) que foram sinalizadas por uma adulta surda.

Assim, os testes de demonstração e de avaliação de compreensão totalizaram 24 vídeos, que foram filmados por dois adultos surdos que vestiram camisetas pretas e fizeram a gravação em um ambiente de fundo branco, permitindo uma visualização adequada aos participantes. Esses vídeos foram apresentados aos participantes na ordem devida, conforme a sequência dos *slides*, facilitando assim a compreensão e execução das tarefas.

As respostas quanto ao desempenho do participante foram registradas em uma folha impressa referente ao teste de avaliação de compreensão, que possui duas tarefas. Somando-se as questões das duas tarefas, encontra-se o total de 20 (vinte), sendo que cada questão continha apenas uma alternativa correta, que deveria ser selecionada utilizando-se somente caneta esferográfica com tinta azul ou preta. Os participantes deveriam marcar de forma clara a alternativa escolhida, evitando marcações muito fracas ou marcar mais de uma alternativa. Caso isso ocorresse, o participante não pontuaria na questão. Além disso, questões em branco ou que contivessem mais de uma resposta ou rasuras foram desconsideradas.

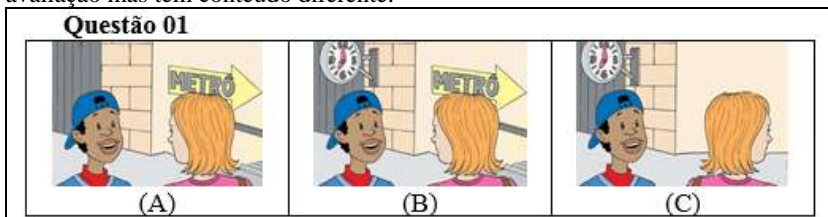
Figura 39 – Questão da tarefa



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nos testes da avaliação, o participante deveria assistir ao vídeo em Libras referente à tarefa 01 e 02, podendo, para cada questão, assistir uma segunda vez, a critério do participante. As respostas de cada questão foram marcadas em uma folha impressa – como ilustrado na Figura 40 e 41 – e havia apenas uma alternativa correta para cada questão.

Figura 40 – A tarefa 01 no teste da demonstração é igual ao modelo do teste da avaliação mas tem conteúdo diferente.



Fonte: Adaptada de Quadros e Cruz (2011, p. 122).

Figura 41 – A tarefa 01 no teste da demonstração é igual ao modelo do teste da avaliação mas tem conteúdo diferente.

<b>QUESTÃO 1</b>	<b>( A )</b>	<b>( B )</b>	<b>( C )</b>	<b>( D )</b>
<b>QUESTÃO 2</b>	<b>( A )</b>	<b>( B )</b>	<b>( C )</b>	<b>( D )</b>

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

No que se refere ao teste de avaliação de produção em Libras, ele se constituiu de 01 (um) item de vídeo, sendo ele recorte de um desenho animado com duração de 1 (um) minuto<sup>38</sup>.

Após o término do teste de avaliação da compreensão, iniciou-se a aplicação do teste de avaliação da produção. O desenho animado, apresentado na avaliação da produção é um recorte de uma história de “Mr Bean – *Prison Break*”, com um minuto de duração. Esse recorte foi selecionado por apresentar uma série de ações e vocabulário de sinais que se adequavam à idade dos estudantes surdos participantes da pesquisa. Na Figura 42 pode ser visualizada um dos frames do desenho animado.

Figura 42 – O desenho animado



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=npihg-fn1as>. Acesso em: 2018.

Na avaliação da produção o participante foi convidado a assistir o desenho animado “Mr. Bean – *Prison Break*”, sendo que ele podia repeti-lo até duas vezes, devido ao fato de a história conter muitos detalhes. Ou seja, o participante poderia assistir ao vídeo até 3 vezes. Após a segunda apresentação, o pesquisador perguntou ao participante se ele desejava assistir mais uma vez e se ele entendeu a história que assistiu no desenho animado. Em seguida, o participante podia começar a narrar o que assistiu, que foi registrado por meio de filmagem. Caso não tivesse compreendido, o pesquisador solicitava ao participante que assistisse novamente, com atenção redobrada, pois ele deveria narrar o

<sup>38</sup> Não existiu o teste de demonstração de produção em Libras, tendo em vista que o que foi avaliado foi a produção dos participantes a partir do vídeo apresentado a eles. Os participantes poderiam assistir ao vídeo da sua produção e, caso não ficassem satisfeitos, poderiam refazê-lo. Porém, havia um limite de tempo para a execução dessa tarefa, conforme está descrito em detalhes na sessão 3.6.1.2.

que assistiu. No caso da produção não houve o planejamento e preparação antes de treinar porque os participantes são surdos e usuários de Libras como L1, eles produziram naturalmente a narração de suas histórias, na compreensão ao assistir ao vídeo.

### 3.6.5 Descrição dos procedimentos da coleta dados

Na organização da coleta dos dados na educação inclusiva foi verificado se as salas a serem alocadas possuíam uma tomada, uma mesa com cadeiras. Além disso, foi solicitado que nos dias da coleta a sala fosse reservada para uso do pesquisador e alunos evitando assim interrupções durante a testagem.

Quando dois estudantes de turmas diferentes da mesma escola inclusiva participaram da coleta de dados na mesma sala de educação especial para fazer a aplicação de teste, o pesquisador levou dois *notebooks* e cada estudante utilizou um *notebook*, em mesas separadas. Isso se deu pelo fato de o teste de avaliação ser individual e sem qualquer interação com outro estudante. Antes da aplicação dos testes foi verificado se a iluminação da sala estava adequada, assim como luminosidade da tela do computador.

No caso da educação bilingue, foram colocados *pen drives* nos computadores contendo o teste de avaliação, intercalando entre os computadores da sala de informática a fim de evitar que os participantes coletivos ficassem muito próximos uns dos outros e mantivessem contato durante a coleta. Assim, cada participante realizou os testes em um computador, executando a tarefa individualmente.

O pesquisador antes precisava dar orientações a cada um dos participantes, como foi feita a explicação do teste, sobre como faz funcionar as tarefas da compreensão e da produção. Se, no caso, algum participante não aceitasse a realização de algum teste, seria permitido a ele interromper a sua participação na pesquisa, sendo assim, seus dados seriam excluídos do estudo.

#### 3.6.5.1 Verificação da ficha de respostas

Após a coleta dos dados obtidos com a aplicação dos testes, o primeiro passo foi verificar o perfil dos participantes a partir das informações pessoais registradas a partir do questionário por eles respondido e com base nos critérios de inclusão/exclusão elaborados (ver subseção 3.4). Para selecionar os participantes, não se podiam observar as respostas dos testes de avaliação da compreensão e de



produção previamente aplicados. Todas as questões propostas precisavam ser respondidas e, caso um participante deixasse em branco alguma delas, não faria parte do cômputo dos valores, pois, para uma análise comparativa adequada são necessárias todas as respostas de ambos os grupos. Aqueles que marcaram duas respostas, ou mais, para a mesma questão também não tiveram seus dados considerados para somatória de pontos, pois a questão foi considerada incorreta.

### 3.6.5.2 Classificação do desempenho na avaliação da compreensão da Libras e produção em Libras

#### **Avaliação da compreensão da Libras**

O desempenho dos participantes na avaliação da compreensão foi classificado conforme a quantidade de acertos dos itens nas tarefas.

Para cada resposta incorreta foi atribuído o valor zero e o valor 1 (um) para cada resposta correta.

A seguir, apresentamos a pontuação e classificação do desempenho correspondente, nas tarefas 01 e 02:

- 4 acertos ou menos: insuficiente.
- 5 ou 6 acertos: regular.
- 7 ou 8 acertos: muito bom.
- 9 ou 10 acertos: excelente.

**Quadro 3 – Classificação do desempenho da compreensão da Libras**

4 acertos ou menos	Insuficiente
Apresentou baixo desempenho na compreensão dos itens do teste.	
5 ou 6 acertos	Regular
Apresentou médio desempenho na compreensão dos itens do teste.	
7 ou 8 acertos	Muito bom
Apresentou alto desempenho na compreensão dos itens do teste.	
9 ou 10 acertos	Excelente
Apresentou excelente desempenho na compreensão dos itens do teste.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

## Avaliação da produção em Libras

Na análise do desempenho da produção foi considerada a qualidade da narrativa e a quantidade de vocabulário. Cada participante assistiu a uma história em desenho animado e a produção do participante, referente à narrativa assistida e recontada, foi registrada em vídeo. Os dados utilizados para análise focaram nos aspectos linguísticos da língua de sinais. A análise realizada se assemelha à proposta no trabalho de Quadros e Cruz (2011), que consideram os seguintes objetivos:

- 1 – Analisar as construções enunciadas utilizadas (referências no espaço e o uso de classificador);
- 2 – Verificar a organização da ordem da história mantida (sequência lógica);
- 3 – Analisar o nível de vocabulário;
- 4 – Observar as modificações em nível fonológico; e
- 5 – Comparar as produções dos participantes.

A coleta de dados foi registrada por meio de filmagem através de *webcam* embutida no *notebook* e de *software* de captura e edição de imagens, o *Windows Movie Maker*. O participante precisou se acomodar na frente do computador e, feito isso, o pesquisador deu início à filmagem, que passou por edição, em que se pode eliminar as partes iniciais e finais de cada gravação. Em seguida, para fins de análise, foi feita a transcrição dos dados e os vídeos foram salvos como arquivos “\*.wmv”, os quais precisaram ser convertidos para “\*.mov” e mais tarde transcritos dentro dos moldes exigidos pelo Programa ELAN<sup>39</sup>.

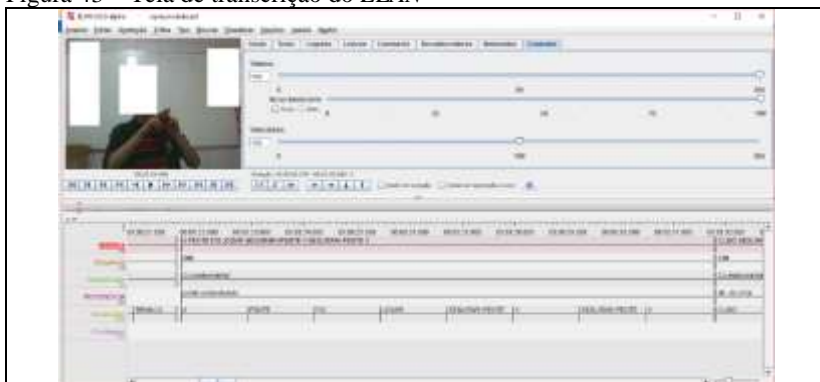
Foram criadas trilhas de transcrição no ELAN, conforme Figura 43, as quais denominamos: trecho, sequência lógica, classificador, referência, nível de vocabulário e parâmetros fonológicos. Em cada

---

<sup>39</sup> ELAN (EUDICO – Linguistic Annotator) é uma ferramenta de anotação que permite que você possa criar, editar, visualizar e procurar anotações através de dados de vídeo e áudio. Foi desenvolvido no Instituto de Psicolinguística *Max Planck*, Nijmegen, na Holanda, com o objetivo de produzir uma base tecnológica para a anotação e a exploração de gravações multimídia. ELAN foi projetado especificamente para a análise de línguas, da língua de sinais e de gestos, mas pode ser usado por todos que trabalham com *corpora* de mídias, isto é, com dados de vídeo e/ou áudio, para finalidades de anotação, de análise e de documentação destes (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p.17).

trilha, foram feitas as anotações e glosas, utilizando um vocabulário controlado (VC) previamente determinado, que são um tipo de repertório de entrada que facilita e agiliza o processo de transcrição.

Figura 43 – Tela de transcrição do ELAN



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

No Quadro 4 a seguir, temos o modelo de trilhas, com uma breve descrição para cada, com vocabulário controlado e seus respectivos valores e classificação, os quais retomaremos no capítulo referente às análises de dados.

Quadro 4 – Modelo de trilhas para transcrição no ELAN

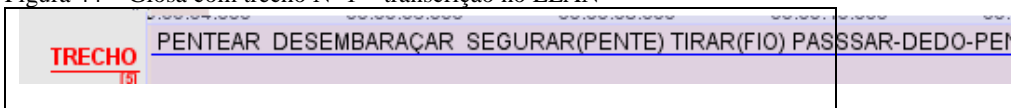
Trilha	Descrição	Vocabulário controle
Glosas	Registro de glosas	
Sequência lógica	Organização da narração	Sim – 20% Não – 0%
Classificador	Tipo de classificador	Sim – 20% Não – 0%
Referência	Uso do espaço	Sim – 20% Não – 0%
Nível de vocabulário	Verificar o vocabulário	Insuficiente – 5% Simple – 10% Bom – 15% Muito bom – 20%
Fonológico	Verificar os parâmetros fonológicos e alterações	Sim-CM Sim-LOC Sim-MOV Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

## 1 - Glosa

A anotação permitiu registrar as sentenças para facilitar o trabalho de pesquisa, uma vez que é possível visualizar os sinais utilizados pelo narrador e pelo participante simultaneamente, bem como auxiliar em uma possível estruturação lógica de ideias dentro da narrativa. Cada sinal foi glosado usando palavras em língua portuguesa, escritas em caixa alta, como pode ser visto na Figura 44, em que fizemos o registro da sinalização da narrativa de um dos participantes, equivalente ao trecho de nº 1, o mesmo que está no Quadro 5. Esse paralelo é importante apenas para averiguar o conteúdo informacional entre o que produziu o participante surdo e o que foi apresentado na história em vídeo.

Figura 44 – Glosa com trecho Nº 1 – transcrição no ELAN



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Seguimos os registros da narrativa, organizada em cinco partes que se referem às unidades dos trechos sinalizados e transcritos.

Quadro 5 – Os registros da narrativa

Nº 1: Mr. Bean desembarçou o cabelo e um fio ficou no dente do pente. Ele tirou o fio do dente do pente e passou o dedo nas cerdas do pente.

Nº 2: Mr. Bean teve uma ideia ao olhar a grade da janelinha e com o pente cerrou-a desde o nascer até o pôr do sol, até se cansar.

Nº 3: Mr. Bean ouviu e viu a fechadura se mover e o policial abriu a janelinha de sondagem, que é anexa à porta, ambos fixaram os olhos um no outro. O policial abriu a porta, em sua mão ele segurava um balde e uma vassoura, entrou na cela e deixou o balde na cela. O policial, olhando para Mr. Bean, passou o dedo na prateleira e, ao olhar, o mesmo viu que apresentava sujeira.

(Continua)

(Continuação)

Nº 4: Mr. Bean olhou as chaves penduradas na argola do cinto do policial. Mr. Bean pegou um boneco e modelou a chave na barriga do boneco, que ficou com a mesma forma da chave original, e, imediatamente, Mr. Bean escondeu o boneco nas suas costas.

Nº 5: O policial saiu da cela e fechou a porta bruscamente, ocasionando a queda de um azulejo no chão. Mr. Bean olhou o pedaço do azulejo estilhaçado, pegou um dos cacos e, olhando para o boneco, usou o pente para cerrar o azulejo, moldando a forma da chave que ficou impressa na barriga do boneco.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Para a classificação dos trechos sinalizados pelos informantes e com base no padrão referente à narrativa que fragmentamos nessas cinco partes, foram estabelecidos os seguintes conceitos e valores, que retomaremos qualitativamente no capítulo de análise:

Entre o valor de 1 a 5 é o desempenho dos participantes na avaliação da produção e foi classificado qualitativamente das glosas.

- 1 a 3 ou “simples”: o participante consegue relatar em poucos sinais a informação, sem muita descrição da cena; no caso de participante que fez produção apareceu o conceito simples apontando o valor que é de 60 por cento.

- 4 ou “bom”: o participante ao relatar omite pequenas parcelas da informação e elabora a narração conforme o que ele acha mais relevante de ser evidenciado (esse recorte considera a subjetividade dos participantes nessas escolhas); no caso de participante que fez produção apareceu o conceito bom apontando o valor que é de 80 por cento.

- 5 ou “muito bom”: o participante consegue recontar a história com as informações completas, muito semelhante ao que foi apresentado no vídeo. No caso de participante que fez produção apareceu o conceito muito bom apontando o valor que é de 100 por cento.

## 2 – Sequência lógica

Nessa trilha, consideramos a organização da narração, com base na sequência dos cinco trechos delimitados. Conforme a anotação, “sim” se refere à organização da narrativa que segue uma sequência lógica, portanto, com realização da ordem correta das sentenças e “não” quando essa organização não foi mantida.

Quadro 6 – Porcentagem da organização

Anotação	Porcentagem
Sim	20 %
Não	0 %

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

### 3 - Classificador

Essa trilha serve para o registro da realização de sinais com movimentos específicos como da posição de objetos ou para descrição de forma ou tamanho de referentes. A anotação “sim”, refere-se a presença ou realização de sinais classificadores e “não” a não realização deles.

Analisa-se identificar cada um trecho de registro de narrativa, veja o Quadro 7 que possui a marcação de uso de classificador no trecho específico que o participante realizou, registra anotação de “sim”. Não foi feita essa avaliação de qualidade de uso de classificador como fraco, médio e forte. Somente a anotação de “sim”, que possui a marcação dele específica. Também igual ao trecho de referência a seguir:

Quadro 7 – Porcentagem de CL

Anotação	Porcentagem
Sim	20 %
Não	0 %

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

### 4 – Referência

Para o registro nessa trilha, observamos o nível da estruturação das sentenças produzidas, por exemplo, se o participante utiliza a ordem de sinais conforme a organização linguística da Libras quanto ao uso do espaço e dos referentes. Aspectos como “movimentação de ombros” e “uso da direção do olhar para marcação de pontos no espaço”, são alguns detalhes que devem ser considerados. Definimos, para fins de anotação, “sim” ou “não” para o uso ou não dos referentes no espaço.

Quadro 8 – Porcentagem da referencia

Anotação	Porcentagem
Sim	20 %
Não	0 %

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

## 5 – Nível de vocabulário

Nessa trilha temos os enunciados, com os registros dos trechos e respectivos vocabulários, seguindo o sentido e a adequação da narrativa assistida.

Quadro 9 – Análise do vocabulário

Insuficiente	5%
Simple	10%
Bom	15%
Muito bom	20%

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Interessa, para a análise, a questão da coerência, isto é, das unidades de sentido apresentadas pelos participantes e sua relação com texto em cada trecho que compõe a história animada. Definimos alguns conceitos para isso:

Insuficiente: uso de sinais isolados;

Simple: com formação de oração com 3 ou 4 sinais;

Bom: adequado e possível para uma explicação da narrativa;

Muito bom: com vocabulário adequado e com uso de elementos que detalham a narrativa recontada.

## 6 - Fonológico

Nesse nível, verificamos como os sinais são realizados, ou seja, foram observados os parâmetros fonológicos e quaisquer alterações na composição dos sinais, a saber:

Quadro 10 – Parâmetros fonológicos alterados

Registro	Descrição
CM-Alteração	Configuração de mão alterada
MOV- Alteração	Movimento alterado
LOC- Alteração	Locação alterada

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Os parâmetros fonológicos foram analisados através da constituição dos sinais em suas unidades mínimas “CM” - configuração de mão, “MOV” – movimento e “LOC” – locação. A ausência de

alterações significativas desses parâmetros foi registrada como “não” (sem alterações), e computamos os vocábulos/sinais transcritos.

No capítulo seguinte, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos com este estudo.



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, trazemos a análise e discussão dos dados obtidos nessa pesquisa conforme metodologia apresentada no Capítulo 3.

Os resultados da aplicação do teste da avaliação de compreensão da Libras e da produção em Libras são analisados a partir da verificação do desempenho dos participantes que formam os grupos: educação inclusiva e educação bilíngue.

Em relação aos testes em Libras, fazemos três análises: na primeira, é verificado o nível de compreensão nas duas tarefas do teste da avaliação em cada um dos grupos; na segunda, é analisada a produção em Libras a fim de verificar o nível de desempenho linguístico em cada grupo; e, na terceira, faz-se uma comparação entre os dois grupos, com a finalidade de averiguar se há diferenças ou semelhanças entre eles relacionadas ao nível de desempenho da compreensão e da produção. Além disso, a partir dos achados é discutida a relação que possa haver entre os dois contextos de ensino, com base nos pressupostos teóricos apresentados. Por fim, apresentamos os resultados finais e discutimos as hipóteses de pesquisa a partir dos achados deste estudo.

### 4.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Conforme apresentado na seção da Metodologia, o teste foi realizado por 27 participantes, sendo 19 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idade entre 15 a 49 anos. Dezoito participantes foram excluídos por não estarem de acordo com critérios de inclusão/exclusão. Para a realização das análises, 9 participantes surdos foram selecionados (ver seção 3.4)

Os participantes foram distribuídos em dois grupos, a saber Educação Inclusiva (EI) e Educação Bilíngue (EB). Os participantes que do grupo EI apresentaram histórico escolar originários de ambiente linguístico de educação inclusiva para as séries finais do Ensino Fundamental, e os participantes do grupo EB tiveram histórico escolar de educação bilíngue para as séries finais no Ensino Fundamental. Em ambos os grupos, há perfil de participantes surdos semelhantes, porém com diferentes experiências escolares no que diz respeito ao contexto de aprendizagem pelos quais passaram. Os participantes são surdos desde o nascimento ou tiveram surdez adquirida até os 3 (três) anos de idade, apresentam perda auditiva severa e/ou profunda, não utilizam implante coclear e adquiriram a Libras como primeira língua (L1) até os 7 anos.

Além disso, são os únicos membros surdos das suas famílias ouvintes, com pais não fluentes na Libras.

Nos Quadros 11 e 12 abaixo, apresentamos os perfis dos participantes com informações sobre idade, nível de escolaridade, sexo, surdez e o tipo de surdez, idade de acesso à Libras conforme suas respostas ao questionário (veja o Apêndice D).

Quadro 11 – Perfil dos participantes na educação inclusiva

	E11	E12	E13	E14	E15
Idade	18	15	15	17	17
Sexo	Masc	Masc	Fem	Masc	Fem
Nível de escolaridade	3º Ano	1º Ano	1º Ano	1º ano	3º ano
Surdez	Nascimento	Nascimento	Nascimento	Nascimento	Nascimento
Grau	Prof	Prof	Prof	Prof/sev	Prof
Idade de acesso a Libras	7 anos	6 anos	4 anos	4 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Quadro 12 – Perfil dos participantes na educação bilíngue

	EB1	EB2	EB3	EB4
Idade	16	16	18	17
Sexo	Fem	Masc	Masc	Masc
Nível de escolaridade	1º ano	2º ano	2º ano	2º ano
Surdez	Nascimento	Nascimento	Nascimento	Nascimento
Grau	Profundo	Profundo	Severa	Prof/Ser
Idade de acesso a Libras	4 anos	6 anos	5 a 7 anos*	5 a 7 anos**

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

\*Participante respondeu que tentou lembrar a idade certa de quando adquiriu a Libras. Relatou que ainda era criança entrou na escola para surdos onde estudou o pré-escolar.

\*\*Participante respondeu que foi em período pré-escolar. Lembrou-se que foi entre 6 e 7 anos de idade, quando entrou em uma escola para surdos.

Com os grupos organizados separadamente conforme os perfis dos sujeitos, obtivemos um total de 5 participantes selecionados da EI e 4 participantes da EB. O número de participante em cada um dos grupos não foi mesmo, haja vista que seguimos rigorosamente os critérios de exclusão e inclusão metodológicos.

A Tabela 3 a seguir está baseada nos dados coletados e organizados nos Quadros 11 e 12, para fins de apresentação da média de idade dos participantes.

Tabela 3 – Idade média, desvio padrão, idades mínima e máxima dos participantes

	<b>EI</b>	<b>EB</b>
<b>Média</b>	16,4	16,75
<b>Desvio-Padrão</b>	1,20	0,83
<b>Mínima</b>	15	16
<b>Máxima</b>	18	18

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

É possível verificar a média etária para a EI 16,4 (DP-1,20), sendo que as idades mínima e máxima foram de 15 e 18 anos. Para a EB obtivemos a média de 16,75 (DP-0,83), sendo que as idades mínima e máxima foram de 15 e 18 anos. O desvio-padrão da idade média do grupo da EI foi o de maior diferença. No grupo da EB, a idade está mais próxima da média que a do grupo de EI, o que mostra que o grupo é uma porção mais homogênea que o da EI.

A Tabela 4 indica a frequência e porcentagem das idades dos participantes.

Tabela 4 – Frequência e porcentagem da idade dos participantes por anos

	IDADES									
	15		16		17		18		Total	
	<b>EI</b>	<b>EB</b>	<b>EI</b>	<b>EB</b>	<b>EI</b>	<b>EB</b>	<b>EI</b>	<b>EB</b>	<b>EI</b>	<b>EB</b>
1º ano do EM	2			1	1				3	1
2º ano do EM				1		1		1	0	3
3º ano do EM					1		1		2	0
Total	2			2	2	1	1	1	5	4
Porcentagem	40%			50%	40%	25%	20%	25%	100%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

No grupo de EI, a idade de 15 e 16 anos foi a mais frequente, perfazendo os 40% e a menor foi de 18 anos, com 20%. Quanto ao grupo de EB, a idade de 16 anos foi a mais frequente, com 50% e a menor foi de 17 e 18 anos, revelando 25%. Observa-se que a maioria dos participantes possui 15 e 16 anos no grupo de EI e 16 anos no grupo de EB.

A Tabela 5 indica a frequência e porcentagem relacionadas ao sexo (masculino ou feminino) dos participantes. Observa-se que a maioria dos participantes é do sexo masculino em ambos os grupos.

Tabela 5 – Frequência e porcentagem do sexo dos participantes

Sexo	EI		EB	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Masculino	4	80%	3	75%
Feminino	1	20%	1	25%

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

## 4.2 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LIBRAS

Inicialmente, foi analisado o desempenho dos participantes na avaliação da compreensão na Libras, nas duas tarefas (10 questões para cada tarefa). A frequência de erros é analisada em cada uma das tarefas.

As respostas foram registradas por eles em papel impresso. Elaboramos as tabelas a seguir para cada grupo, em que na primeira coluna temos o gabarito e nas demais colunas as respostas dos surdos. Cada coluna seguinte é subdividida em duas outras partes, a primeira é referente ao registro da alternativa do participante e a segunda parte à correção. Atribuímos valores de 0 (zero) para cada resposta errada e 1(um) para cada correta. As duas últimas colunas se destinam ao total de acertos e erros, respectivamente. Os participantes poderiam somar, portanto, de 0 a 10 pontos (1 ponto para cada questão), de acordo com os acertos e erros aos itens das tarefas.

### 4.2.1 Compreensão da Libras: tarefa 01

Um dos objetivos específicos proposto nesta pesquisa (subseção 3.1.1), foi o de verificar o nível de compreensão: tarefa 01. A seguir, apresentamos os dados dos resultados da aplicação das avaliações seguidos das respectivas descrições e análises. A Tabela 6 refere-se ao grupo de participantes de EI em que o registro das respostas ocorreu em folha impressa e a Tabela 7 é de um grupo de participantes de EB.

Tabela 6 – Teste de avaliação de compreensão da tarefa 01 no EI

GABARITO	EI1		EI2		EI3		EI4		EI5		Total acerto	Total erro
1 - C	C	1	C	1	A	0	B	0	A	0	2	3
2 - B	B	1	B	1	B	1	A	0	C	0	3	2
3 - A	A	1	A	1	A	1	B	0	C	0	3	2
4 - B	B	1	B	1	B	1	C	0	B	1	4	1
5 - C	C	1	C	1	B	0	B	0	A	0	2	3
6 - B	B	1	B	1	B	1	B	1	A	0	4	1
7 - C	C	1	C	1	C	1	C	1	C	1	5	0
8 - A	A	1	A	1	C	0	A	1	C	0	3	2
9 - B	B	1	B	1	B	1	B	1	B	1	5	0
10 - C	C	1	C	1	C	1	C	1	C	1	5	0
<b>TOTAL</b>	10		10		7		5		4		36	14
<b>Classificação</b>	Excelente		Excelente		Muito bom		Regular		Insuficiente			

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Tabela 7 – Teste de avaliação de compreensão da tarefa 01 no EB.

GABARITO	EB1		EB2		EB3		EB4		Total acerto	Total erro
1 - C	C	1	c	1	C	1	B	0	3	1
2 - B	A	0	B	1	B	1	A	0	2	2
3 - A	A	1	A	1	A	1	A	1	4	0
4 - B	B	1	A	0	B	1	B	1	3	1
5 - C	C	1	C	1	C	1	C	1	4	0
6 - B	B	1	B	1	B	1	B	1	4	0
7 - C	C	1	C	1	C	1	C	1	4	0
8 - A	A	1	A	1	A	1	A	1	4	0
9 - B	B	1	B	1	B	1	B	1	4	0
10 - C	C	1	C	1	A	0	A	0	2	2
<b>TOTAL</b>	9		9		9		7		34	6
<b>Classificação</b>	Excelente		Excelente		Excelente		Muito bom			

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Na segunda tabela, podemos identificar a ausência de erros às respostas das questões 3, 5, 6, 7, 8 e 9. Diante disso, atribuímos o valor 0 (zero) para registro da não ocorrência desses erros. Nas demais questões é possível identificar algumas respostas não esperadas ou equivocadas, variando entre uma e duas ocorrências. Para o grupo da EI, diferentemente, apareceram números significativos de erros, variando entre 1 e 3.

Os valores em negrito revelam número relevante de erros, maior do que de acertos. É possível verificar no grupo EI que para as questões “1 e 5” houve a mesma quantidade de erros. Verificamos que para as questões 2 e 10, no grupo EB, os números totais se igualam, chegam a 2 erros e 2 acertos para cada. Podemos observar, ainda, o total de 14 erros do EI e de 6 no EB, com uma diferença importante entre eles.

#### 4.2.1.1 Breve descrição das questões com maior número de erros

A seguir, detalhamos brevemente as questões com maior número de erros, de acordo com o objetivo de cada uma delas já apresentados na subseção 3.1.1 desta pesquisa:

- **Questão 1:** Nessa tarefa, objetivamos identificar a compreensão do



sinal realizado com as duas mãos em configuração de nº 14 (conforme quadro das CM de LSB vídeo (2016)), representando o contexto de duas crianças que conversam. Foram acrescentadas as informações de gênero, identificando uma menina e um menino, portanto, que dialogavam. Os participantes deveriam compreender que havia um caminhão atrás delas duas. Os participantes do EI totalizaram 3 erros para essa questão, enquanto que no grupo EB houve o registro de 1 resposta errada.

- **Questão 5:** Essa tarefa foi elaborada com o intuito de verificar a compreensão e a identificação de um sinal classificador de corpo que descreve como uma ação acontece. No exemplo, utilizou-se a expressão corporal em que o sinalizante incorpora a postura do menino, com o tronco inclinado para frente e para baixo, segurando a coleira do cachorro que corre. As respostas dos participantes do EI à questão revelaram 3 erros, enquanto que no grupo da EB não houve respostas incorretas.

#### 4.2.1.2 Análise dos erros

A seguir, fazemos a análise do percentual de erros da percepção visual em Libras com base nos dados. Na Tabela 8 podemos verificar a média de erros e o desvio-padrão dos resultados referentes aos itens apresentados em vídeo.

Tabela 8 – A frequência de erros na análise dos itens dos vídeos no teste da compreensão

		<b>TESTE DE COMPREENSÃO - TAREFA 01</b>			
Grupo	N	NE	ME	V	DP
EI	5	14	2,8	7,7	2,77
EB	4	06	1,5	1	1

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nota: N (número de participantes); NE (Número de Erro); ME (Média de Erros); V (Variância); DP (Desvio-Padrão).

Diante desses resultados, identificamos que o grupo da EI obteve maior número de erros, com média de 2,80, variância de 7,7 e desvio padrão de 2,77. Já o EB ficou com a menor frequência deles, revelando média de 1,50, variância de 1 e desvio padrão de 1 e, ainda, com a seguinte quantidade de erros: “1,1,1 e 3”, de cada participante conforme a sequência na tabela. Se compararmos, portanto, o DP entre os dois grupos, verificamos uma diferença de 1,77, uma vez que o grupo de EI tem dois participantes e que apresentaram menor desempenho, ficando com conceito “insuficiente” e “regular”. Os valores de variância dos grupos, se comparados, estão bastante distantes. No EI a quantidade de erros se apresenta nas seguintes quantidades “0, 0, 3, 5 e 6”, para os participantes EI1, EI2, EI3, EI4 e EI5, respectivamente.

#### 4.2.1.3 Classificação com base nos critérios apresentados

Definimos como terceiro objetivo específico da pesquisa (subseção 3.1.1), avaliar o desempenho dos participantes nas tarefas de compreensão através de testes, com intuito de classificá-los com base nos critérios previamente determinados. Retomamos a seguir, os conceitos atribuídos para a avaliação do desempenho dos participantes nas tarefas, conforme os critérios determinados neste estudo (ver critérios na seção 3.4), considerando a pontuação individual no teste. Desenvolvemos, a partir de um olhar qualitativo, alguns conceitos com o objetivo de fazer uma classificação e podermos identificar os valores percentuais relativos ao desempenho de cada surdo nas tarefas, conforme consta nas Tabelas 6 e 7. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela a seguir.

Tabela 9 – A pontuação em cada grupo na tarefa 01.

Classificação	EI		EB	
	Número	Pontuação	Número	Pontuação
Insuficiente	1	4	0	-
Regular	1	5	0	-
Muito bom	1	7	1	7
Excelente	2	10; 10.	3	9; 9; 9;
<b>Total</b>	5	36	4	34
	Média	7,2	Média	8,5

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

A Tabela 9 mostrou que é possível identificar desempenho “excelente” em três dos quatro participantes do grupo da EB, que são: EB1, EB2 e EB3. Estes acertaram, igualmente, 9 das 10 questões apresentadas. Os participantes EI1 e EI2 obtiveram o mesmo conceito, somando 10 pontos de acerto. EI3 e EB4 foram considerados com desempenho “muito bom”, uma vez que ficaram com pontuação 7. EI4 recebeu conceituação “regular”, ficando com pontuação entre 6 e 5, ficou com pontuação 5. EI5 recebeu conceituação “insuficiente”, ficando com pontuação entre 4 e 0, ficou com pontuação 4. Já no grupo da EB não houve participante com desempenho considerado regular ou insuficiente.

O grupo EB obteve 8,5 de média geral, enquanto o EI 7,2, ou seja, aquele revelou aproveitamento e desempenho maior diante da tarefa apresentada. Portanto, os participantes do grupo da Educação Bilíngue obtiveram bom desempenho linguístico geral na compreensão da Libras: tarefa 1 Libras, com nível de compreensão 13 acima do total do grupo de EI. Isto mostra que o grupo EB tem mais contato com Libras, pois é mais diversificado. Na EI, o acesso à Libras é limitado.

#### 4.2.2 Compreensão da Libras: tarefa 02

O primeiro objetivo específico proposto nesta pesquisa (subseção 3.1.1) foi o de verificar o nível de compreensão. A seguir, apresentamos os resultados da aplicação das avaliações utilizados na pesquisa seguidos das respectivas descrições e análises.



Tabela 10 – Teste de avaliação de compreensão na tarefa 02 no EI.

GABARITO	EI1		EI2		EI3		EI4		EI5		Total de acertos	Total de erros
1 - B	B	1	B	1	A	0	C	0	A	0	2	3
2 - A	A	1	B	0	B	0	D	0	B	0	1	4
3 - C	C	1	C	1	C	1	C	1	C	1	5	0
4 - B	A	0	B	1	B	1	C	0	C	0	2	3
5 - D	D	1	D	1	D	1	D	1	B	0	4	1
6 - A	A	1	A	1	A	1	A	1	A	1	5	0
7 - C	C	1	C	1	C	1	B	0	C	1	4	1
8 - A	A	1	B	0	B	0	A	1	D	0	2	3
9 - D	D	1	D	1	D	1	A	0	A	0	3	2
10 - A	A	1	B	0	B	0	B	0	B	0	1	4
<b>TOTAL</b>	9		7		6		4		3		29	21
<b>Classificação</b>	Excelente		Muito bom		Regular		Insuficiente		Insuficiente			

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Tabela 11 – Teste de avaliação de compreensão na tarefa 02 no EB.

GABARITO	EB1		EB2		EB3		EB4		Total de acertos	Total de erros
1 - B	B	1	C	0	C	0	A	0	1	3
2 - A	A	1	A	1	A	1	B	0	3	1
3 - C	C	1	C	1	C	1	D	0	3	1
4 - B	B	1	B	1	D	0	A	0	2	2
5 - D	D	1	D	1		0	D	1	3	1
6 - A	A	1	A	1	A	1	B	0	3	1
7 - C	C	1	C	1		0	C	1	3	1
8 - A	A	1	A	1	A	1	C	0	3	1
9 - D	D	1	D	1	C	0	A	0	2	2
10 - A	A	1	B	0	C	0	B	0	1	3
<b>TOTAL</b>	10		8		4		2		24	16
<b>Classificação</b>	Excelente		Muito bom		Insuficiente		Insuficiente			

Na Tabela 10, podemos identificar a ausência de erros nas respostas das questões 3 e 6, portanto, os 5 participantes responderam corretamente. Atribuímos, assim, o valor 0 na coluna ‘Total de erros’ (zero) como resultado, uma vez que não houve erros. Os integrantes do grupo EB, diferentemente, cometeram alguns erros, variando esse número entre 1 e 3, portanto o valor 0 (zero) na coluna ‘Total de erros’ não aparece.

Os valores em negrito revelam número significativo de erros, mais do que de acertos. É possível verificar no grupo EI que para as cinco questões “1, 2, 4, 8 e 10” houve respectivamente a quantidade de “3, 4, 3, 3 e 4” erros. Já no grupo EB esses valores estão relacionados às questões 1 e 10, somente, com total de 3 erros para cada. Verificamos

que para as questões 4 e 9 os números totais se igualam, chegam a 2 erros e 2 acertos para cada. Podemos concluir, inicialmente, que para as questões 1 e 10, tanto no grupo EI quanto no EB, houve o maior número de erros nas respostas das questões apresentadas.

#### 4.2.2.1 Questões com maior número de erros

A seguir, detalhamos brevemente as questões com maior número de erros que mencionamos anteriormente, de acordo com o objetivo de cada uma delas já apresentados na subseção 3.3.6 desta pesquisa:

- **Questão 1:** Foi elaborada com o objetivo de avaliar a compreensão do sinal DECORRER-TEMPO seguido de SOMAR (em que temos como sentido “o decorrer dos anos, o passar do tempo”) acerca da temática do tempo decorrido desde a publicação da Lei de Libras de 10 de abril de 2002 até o ano de 2017, além do raciocínio lógico matemático dos sujeitos. A maioria dos participantes optou por uma alternativa incorreta como resposta a essa questão, totalizando 3 participantes de cada grupo. Optaram pela resposta esperada dois surdos do grupo de EI e um da EB.

- **Questão 2:** Nessa, o objetivo principal foi avaliar a compreensão dos sinais L1 e L2. No vídeo, a questão traz basicamente esses dois conceitos que são representados pelos sinais. O grupo EI obteve maior número de respostas equivocadas. Os 4 participantes selecionaram uma alternativa incorreta, enquanto no grupo EB apenas um participante selecionou uma alternativa incorreta.

- **Questão 4:** No vídeo a questão foi apresentada com o objetivo de avaliar a compreensão lexical de NÃO OUVIR, representada pela configuração de mão em “R” localizada próximo à orelha, significando que aquela não era uma pessoa surda, mas sim um ouvinte que não ouviu a batida da porta, porque, no caso do exemplo, estava tomando banho. Responderam incorretamente à questão 3 surdos do EI e do grupo de EB 2 responderam correto e 2 equivocadamente.

- **Questão 8:** Essa foi elaborada com o intuito de avaliar a compreensão do termo anafórico, apresentado pelo sinalizante de um diálogo, em que há a utilização da troca de papéis, ou seja, realiza-se um movimento de tronco para a mudança de pessoa da conversa sobre o roubo ocorrido em uma loja. Para o grupo EI pudemos registrar 3 escolhas incorretas pelos participantes, enquanto que para o EB identificamos que apenas 1 participante optou por alguma alternativa incorreta.

- **Questão 10:** Nessa questão objetivou-se avaliar a compreensão da configuração de mão “V” para representar tanto o sinal de OLHAR quanto o classificador de DUAS-PESSOAS-PASSANDO. No vídeo há duas pessoas que observam um surdo e um ouvinte que seguem caminhando normalmente pela rua e conversam em Libras. A maioria dos surdos de ambos os grupos optou por alternativas incorretas como resposta à proposição e apenas um participante de cada selecionou a resposta esperada.

#### 4.2.2.2 Análise dos erros

Conforme apresentado na subseção 3.1.1, o segundo objetivo específico envolveu identificar para qual(ais) questão(ões) haveria maior número de erros em cada tarefa que pudessem relevar o nível de desempenho e de compreensão de todos os participantes dos dois grupos. A seguir, fazemos a análise do percentual de erros da avaliação da compreensão. Na Tabela 12 podemos verificar a média de erros e o desvio padrão dos resultados referentes aos itens apresentados em vídeo a esses sujeitos.

Tabela 12 – A frequência de erros na análise dos itens dos vídeos no teste da compreensão

<b>TESTE DE COMPREENSÃO - TAREFA 01</b>					
Grupo	N	NE	ME	V	DP
EI	5	21	4,20	6,7	2,58
EB	4	16	4,00	13,33	3,65

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nota: N (número de participantes); NE (Número de Erro); ME (Média de Erros); V (Variância); DP (Desvio-Padrão).

Detalhando esses resultados, identificamos que o grupo da EI obteve maior número de erros, com média de 4,20, variância de 6,7 e desvio-padrão de 2,58. Já a EB ficou com a menor frequência de erros, revelando a média é de 4,00, variância de 13,33 e o desvio-padrão de 3,65. Se compararmos, portanto, o DP entre os dois grupos, verificamos uma diferença de 1,07, ou seja, com resultados muito próximos à média de erros. Sendo assim, podemos concluir que os participantes, de modo geral, tiveram um desempenho similar e satisfatório nessa atividade. Podemos afirmar que a quantidade de respostas incorretas dos participantes do mesmo grupo, EB nesse caso, foi significativamente desigual. O valor alto de variância ficou muito distante da média, como

podemos identificar na Tabela 11 em que temos essa diferença entre 0 e 8 pontos. O caso de menor variância, ou seja, mais aproximado da média, estão no grupo de EI, em que as respostas dos participantes apresentaram uma diferença entre 1 e 7 pontos, conforme Tabela 10.

#### 4.2.2.3 Classificação com base nos critérios apresentados

Definimos como terceiro objetivo específico da pesquisa (subseção 3.1.1) avaliar o desempenho dos participantes nas tarefas de compreensão através de testes, com intuito de classificá-los com base nos critérios previamente determinados. Retomamos a seguir, os conceitos atribuídos para a avaliação do desempenho dos participantes nas tarefas, conforme os critérios anteriormente determinados neste estudo, considerando a pontuação individual no teste. Desenvolvemos, a partir de um olhar qualitativo, alguns conceitos com o objetivo de fazer uma classificação e podermos identificar o desempenho de cada surdo nas tarefas, conforme consta nas Tabelas 10 e 11. Também, quantificamos esses resultados que podem ser vistos na tabela a seguir.

Tabela 13 - Classificação quanto à pontuação de cada grupo na tarefa 01.

Classificação	EI		EB	
	Número	Pontuação	Número	Pontuação
Insuficiente	2	4; 3;	2	4; 2;
Regular	1	6	0	-
Muito bom	1	7	1	8
Excelente	1	9	1	10
<b>Total</b>	5	30	4	24
	Média	5,8	Média	6

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Veja que na Tabela 13 é possível identificar desempenho “excelente” de um participante apenas, identificado por EB1. Este atingiu a pontuação máxima, portanto um total de 10 acertos para as questões apresentadas. O participante EI1 obteve mesmo conceito, somando 9 pontos de acerto. EI2 e EB2 foram considerados com desempenho “muito bom”, uma vez que ficaram com pontuação entre 7 e 8. EI3 recebeu conceituação “regular”, ficando com pontuação entre 6 e 5, acertou 6 de pontuação. Já no grupo da EB não houve participante com desempenho considerado regular.

Os quatro outros informantes, dois do grupo EI e dois do EB, receberam conceito “insuficiente”, ficando com pontuação entre 0 e 4.

Se observarmos a pontuação de acertos, porém, podemos verificar uma diferença de pontuação de acertos para mais desses dois sujeitos do grupo da Educação Inclusiva se comparados os outros dois da EB.

O grupo EB tem média geral entre os conceitos de 6, resultado muito aproximado ao da EI, com 5,8. De modo geral, é possível afirmar que os participantes do grupo da Educação Bilíngue obtiveram bom aproveitamento e nível de compreensão 0,2 acima do grupo de EI.

#### **4.2.3 Análise do teste de avaliação da produção**

Considerando o quarto objetivo específico proposto na subseção 3.1.1, este foi avaliar o desempenho linguístico em nível expressivo de estudantes surdos de ensino médio, que frequentam escolas para surdos bilíngues ou escolas inclusivas. Para fins de análise nesta seção, após as tarefas do teste de compreensão, os participantes iniciaram a realização da tarefa de produção, em que lhes foi solicitado que assistissem a um vídeo de desenho animado intitulado “Mr. Bean - *Prision Break*”, com duração de um minuto, e em seguida narrassem em Libras o que haviam visto. O objetivo dessa tarefa foi de verificar a produção em língua de sinais.

A Tabela 14 a seguir serve como referência da narração individual da história em língua de sinais para a análise em relação ao conteúdo informacional do desenho em vídeo relatado pelo participante. A avaliação da produção foi realizada descritivamente, conforme os critérios já estabelecidos e a tradução do vídeo foi registrada através do ELAN, que gerou cinco trechos (5 partes) de registros relativos às cenas da história (sobre metodologia e critérios ver seção 3.4).

Tabela 14 – A tarefa de produção dos dois grupos

	<b>Quantidade</b>	<b>Organização</b>		<b>Quantidade</b>	<b>Organização</b>
<b>EI1</b>	5	Sim -5	<b>EB1</b>	5	Sim - 5
	100%	100%		100%	100%
<b>EI2</b>	5	Sim - 5	<b>EB2</b>	5	Sim - 5
	100%	100%		100%	100%
<b>EI3</b>	5	Sim - 5	<b>EB3</b>	5	Sim - 5
	100%	100%		100%	100%
<b>EI4</b>	4	Sim - 4	<b>EB4</b>	5	Sim - 5
	80%	80%		100%	100%
			Média	100%	100%
<b>EI5</b>	5	Sim - 4			
	100%	80%			
Média	96%	92%			

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Essa tabela apresentou que é possível observar que os resultados alcançados nos dois grupos foi semelhante em relação à quantidade e à organização de fatos da narração, porém o grupo da EB apresentou desempenho de 100%. Podemos concluir que houve um bom desenvolvimento na produção das sentenças, com narrações descritivas e uso adequado de vocabulário e da produção dos sinais. No grupo da EI 3 participantes se igualaram em desempenho ao primeiro grupo e apenas um surdo, EI4, revelou número menor de trechos sinalizados, mas conseguiu manter a coerência e a lógica da narrativa. O participante EI5 conseguiu recontar a história em cinco trechos, contudo não manteve a ordem das cenas, conforme podemos verificar no exemplo da transcrição da sua produção apresentado a seguir (trechos 1 e 5):

Figura 45 - Registro no Elan - trecho de EI5 - incoerência

00	00:00:54.000	00:00:56.000	00:00:58.000
	VER SOL VER (?) SOL SENTAR MOLDAR(urso+chave) PENTEAR CHAVE		

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Quadro 13 – Recorte da tradução do vídeo “Mr. Bean – *Prison Break*”

TRECHO 2: Mr. Bean teve uma ideia ao olhar a grade da janelinha e com o pente cerrou-a desde o nascer até o pôr do sol, até se cansar.

TRECHO 5: O policial saiu da cela e fechou a porta bruscamente, ocasionando a queda de um azulejo no chão. Mr. Bean olhou o pedaço do azulejo estilhaçado, pegou um dos cacos e, olhando para o urso de brinquedo, usou o pente para cerrar o azulejo, moldando a forma da chave que ficou impressa na barriga do urso.

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Podemos observar que EI5, ao produzir VER SOL VER, antecipa o trecho final da história em uma oração com três sinais, apenas, de modo resumido e sem detalhamento da narrativa. Conforme a tradução em registro no TRECHO 2, essa é uma cena inicial da história. Em seguida, sinaliza MOLDAR (urso+chave) PENTEAR CHAVE sem detalhar partes da cena em que o personagem pega o urso de brinquedo e faz o molde da chave que ficou impressa na barriga do urso. Finaliza com PENTEAR CHAVE, sem agregar mais informações necessárias para o entendimento da narrativa, de modo que a sinalização ficou resumida e fragmentada.

Para dar continuidade às análises, desenvolvemos uma tabela para a avaliação do vocabulário utilizado e registro de uso ou não de classificadores e de marcação dos referentes (referência) e de uso dos parâmetros fonológicos.

A análise do vocabulário se concentrou na realização das sentenças narrativas quanto à sua adequação com a história apreciada. Focamos, para esta análise, na questão da coerência, isto é, nas unidades de sentido apresentadas pelos participantes e sua relação com texto de cada trecho que compõe o desenho. Definimos alguns conceitos para isso: Insuficiente: sinais isolados; Simples: com formação de oração com 3 ou 4 sinais; Bom: adequado e possível para uma explicação da narrativa; Muito bom: com vocabulário adequado e com uso de elementos que detalham a narrativa recontada.

Para os Classificadores, consideramos se foram ou não utilizados com a finalidade de especificar a posição e o movimento de objetos ou para descrever a forma e o tamanho deles. Os sinais que utilizam classificadores são considerados como léxico nativo que formam outro componente lexical das línguas de sinais, violando restrições formacionais do núcleo lexical. A configuração da mão, o movimento e

a locação, parâmetros fonológicos da língua, podem, por exemplo, especificar qualidades de um referente (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Com relação à Referência, a estrutura da sentença narrativa foi analisada para verificar se o participante utiliza a ordem de sinais conforme as possibilidades na Libras e encontrar a marcação de referência (ou de referentes) no espaço – movimentos de ombros, posicionamento do corpo, localização com o olhar ou marcação de pontos no espaço ou se não os utiliza.

Os parâmetros fonológicos foram analisados através da produção dos sinais e da constituição deles a partir das unidades mínimas “CM” - configuração de mão, “MOV” – movimento e “LOC” – locação. A ausência de alterações significativas dos parâmetros aparece na Tabela 15 como “não” (sem alterações), seguida do número referente à quantidade de sinais produzidos por participante.

Tabela 15 – A tarefa de produção dos dois grupos

	Análise do vocabulário					Análise do vocabulário			
		CIs	Ref.	Fonológico			CIs	Ref.	Fonológico
EB1	bom - 4	sim - 5	sim - 5	Não - 42	EB1	bom - 3	sim - 5	sim - 5	Não - 21
	multo bom - 1	não - 0	não - 0			multo bom - 2	não - 0	não - 0	
	80%	100%	100%	100%		85%	100%	100%	100%
EB2	bom - 3	sim - 5	sim - 5	Não - 62	EB2	multo bom - 5	sim - 5	sim - 5	Não - 56
	multo bom - 3	não - 0	não - 0				não - 0	não - 0	
	90%	100%	100%	100%		100%	100%	100%	
EB3	simples - 3	sim - 1	sim - 4	Não - 33	EB3	multo bom - 4	sim - 5	sim - 5	Não - 52
	bom - 2	não - 4	não - 1				bom - 1	não - 0	não - 0
	60%	20%	80%	100%		90%	100%	100%	100%
EM	bom - 4	sim - 4	sim - 4	Não - 45	EB4	multo bom - 1	sim - 5	sim - 5	Não - 40
		não - 1	não - 1				bom - 4	não - 0	não - 0
	75%	100%	100%	100%		70%	100%	100%	100%
EIS	simples - 5	sim - 0	sim - 1	Não - 40					
		não - 5	não - 4						
	50%	0%	20%	100%					
M	71%	64%	80%	100%	M	86,25%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

A Tabela 15 apresenta uma visão geral da análise do desempenho na tarefa de produção em Libras dos participantes da educação bilíngue, bem como da inclusiva, de acordo com cada aspecto avaliado, revelando as diferenças entre os dois grupos.

Constatamos que a produção em Libras dos participantes da educação bilíngue se deu de forma completa e detalhada, com rico vocabulário para expressar os trechos por conta da experiência com o uso da língua de sinais, de modo que puderam apresentar a história de forma compreensível. Esse grupo revelou melhor desempenho em cada

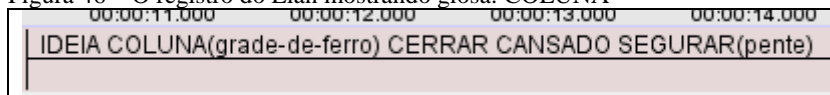


um dos aspectos linguísticos analisados (vocabulário, classificador, referências no espaço e os parâmetros fonológicos).

O primeiro aspecto analisado foi o vocabulário utilizado pelos participantes. Se comparados, os surdos da EB apresentaram desempenho superior no uso do vocabulário do que grupo de EI. Os participantes que receberam conceito de vocabulário “bom” e “muito bom” no grupo de EB somam 86,25% e os da EI 71%, o que revela desempenho maior daqueles no uso de sinais ao recontarem a história.

Ainda sobre a análise de vocabulário, podemos verificar através do exemplo do trecho em glosas a seguir, como um dos participantes de EB sinalizou a cena inicial da história e foi conceituado como “bom”, ou seja, ele reconta a cena, porém sem complementar com mais informações.

Figura 46 – O registro do Elan mostrando glosa: COLUNA

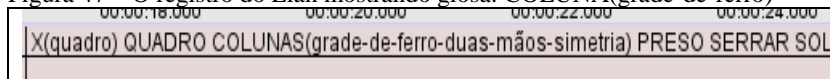


Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Quando sinaliza COLUNA (ver a Figura 46), o pesquisador compreende que o participante se refere à cela da cadeia ou a grade de ferro, uma vez que este já conhece o vídeo e a história. Mas, o espectador ou leitor, que desconhecem o desenho animado do Mr. Bean podem não entender esse sinal pela falta de complemento das informações visuais. Há coesão e coerência no trecho recontado, porém sem o detalhamento e explicitação necessários para uma compreensão total e rápida dessa parte.

Vejamos o mesmo trecho da narrativa apresentado por outro participante do mesmo grupo:

Figura 47 – O registro do Elan mostrando glosa: COLUNA(grade-de-ferro)



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nesse exemplo (Figura 47), o participante realiza de forma clara a mesma parte da história, com vocabulário adequado, fazendo uso dos referentes no espaço quando sinaliza QUADRO COLUNA PRESO, construção mais complexa, que significa a janela com grade de ferro da prisão. Portanto, e diante do detalhamento de informações apresentado

que acompanha a cena apresentada, avaliamos como “muito bom” o nível de uso vocabular, uma vez que para o leitor ou espectador se torna mais fácil e possível o entendimento da cena da história recontada pelo surdo em questão.

Trazemos agora outro trecho, sinalizado pelo participante EI5, classificado como “simples”:

Figura 48 – O registro da análise do vocabulário avaliado conceito simples com ELAN

00:00:16.000	00:00:18.000	00:00:20.000
HOMEM(2X) HOMEM(2X) ESPELHO(D) ESPELHO(E) PENTEAR VER		

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nele temos a produção do sinal HOMEM (ver a Figura 48) por duas vezes, seguido de uma pausa e mais duas vezes a realização do mesmo sinal. Nesse caso, foi identificada a necessidade de estimular a produção da linguagem expressiva desse sujeito visando à melhora na produção.

O aspecto seguinte avaliado foi o uso de classificadores na produção dos participantes. Com os resultados apresentados na Tabela 15, verificamos que todos os participantes do grupo de EB atingem 100% na produção desses elementos, em contraste com 64% da produção dos participantes da EI.

O aspecto gramatical de uso dos referentes no espaço durante o discurso sinalizado analisado foram a marcação da direção do olhar, uso do corpo ou apontamento. Todos os participantes do grupo de EB utilizaram o estabelecimento de referentes no espaço, portanto “sim” para o uso de classificadores, atingindo os 100%. Em contraste, o grupo da EI atingiu 80% no que diz respeito ao uso dos referentes espacialmente organizados.

No exemplo a seguir (Figura 49), temos um recorte de um trecho analisado em que o participante não faz uso de classificador nem de referências espaciais. Na imagem seguinte (Figura 50) temos o mesmo recorte, porém com a presença de classificadores e referentes espaciais na sinalização da cena.

Figura 49 – A trilha com classificador para o referente ausente

	00:00:28.000	00:00:30.000	
<b>TRECHO</b> [9]	POLICIA VIR ESCONDER(pente)		
<b>LOGICA</b> [9]	SIM		
<b>ANÁLISE DO VOCA</b> [9]	SIMPLES		
<b>CLASSIFICADOR</b> [9]	NAO		
<b>REFERÊNCIA</b> [9]	NÃO		
<b>QTDE DE VOCABU</b> [33]	POLICIA	VIR	ESCONDER+PENTEAR
<b>FONOLÓGICO</b> [33]	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Ainda, sobre a produção acima, podemos identificar o pouco uso de sinais como em POLICIA VIR ESCONDER(pente), uma informação sem muita descrição, mas com expressão facial de “medo ou apreensão”, apenas, em função da chegada do policial, revelada na transcrição de VIR, quando ele abre a porta da cela, o que pode significar mesmo a chegada ou o aparecimento do guarda.

Figura 50 – A trilha com classificador do referente presente

	00:00:28.000	00:00:30.000	00:00:32.000	00:00:34.000		
<b>TRECHO</b> [9]	ANDAR(policia-cm(d)) ABRIR(porta) BALDE DEDO LIMPAR FAL					
<b>LÓGICA</b> [9]	SIM					
<b>ANÁLISE DO VOCA</b> [9]	MUITO BOM					
<b>Classificador</b> [9]	Sim					
<b>Referência</b> [9]	SIM					
<b>QTDADE DE VOCA</b> [9]	ANDAR	AB	BALDE	DEDO	LIMPA	FALTAR
<b>FONOLPGICO</b> [9]	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

No mesmo trecho acima, porém sinalizado com a presença de um classificador para o referente, observamos a realização do sinal de BALDE, significando que o policial estava segurando o objeto e que depois largou-o no chão. Vemos o uso de um classificador instrumental, quando o objeto é incorporado à ação na realização da cena, bem como

podemos identificar o uso do corpo para descrever a ação como ela acontece na realidade. Nesse momento, como o participante já assistiu ao vídeo, faz uma imitação da parte da história incorporando o personagem do policial, demarcando a direção do olhar para acompanhar o balde que está sendo carregado por ele. Também, o participante realiza a cena seguinte quando o guarda passa o dedo na prateleira para verificar a sujeira; nesse momento também vemos a utilização da direção do olhar que acompanha o referente não presente, porém demarcado espacialmente ao lado do corpo na realização da cena em que verifica a sujeira da prateleira.

Comparados os mesmos trechos, dos dois sinalizantes, percebemos as diferenças com relação aos usos de vocabulário, com apenas três sinais e uma incorporação de expressão facial (Figura 49). Já no segundo recorte temos uma descrição da cena equivalente ao que foi visto em vídeo, com informação mais completa e com estrutura linguística complexa e detalhada, comprovando que o avanço do desenvolvimento da compreensão e a experiência com a língua influenciam o desempenho da produção em língua de sinais.

Com relação ao último aspecto analisado, os parâmetros fonológicos, ambos os grupos atingiram 100% das produções sem alterações das unidades fonêmicas dos sinais.

Na subseção seguinte apresentamos os gráficos referentes à evolução do desempenho dos participantes de ambos os grupos, a fim de verificarmos essa relação e fazermos um comparativo conforme propusemos inicialmente com este estudo.

#### **4.2.4 Desempenho linguístico dos dois grupos: resultados**

Com objetivo de realizar uma análise comparativa do desempenho entre os participantes surdos dos dois grupos em todas as tarefas de compreensão e de produção em Libras, conforme o último objetivo específico apresentado, trazemos os dados das tabelas relativas às tarefas 01 e 02 do teste de compreensão e da produção em Libras e desempenhos dos participantes nelas, apresentados em 4.2.1.3 e 4.2.2.3, respectivamente, que foram analisados conforme a quantidade de acertos e percentuais respectivos. Para essa análise, levamos em consideração, ainda, os contextos de aprendizagem em Libras dos surdos (inclusivo ou bilíngue).

Gráfico 2 – Desempenho dos participantes na avaliação da compreensão nas tarefas 01 e 02



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Podemos constatar um bom desempenho dos participantes da educação bilíngue na tarefa de compreensão. A exposição à língua exerceu grande influência no desempenho do grupo, comprovado com os acertos computados.

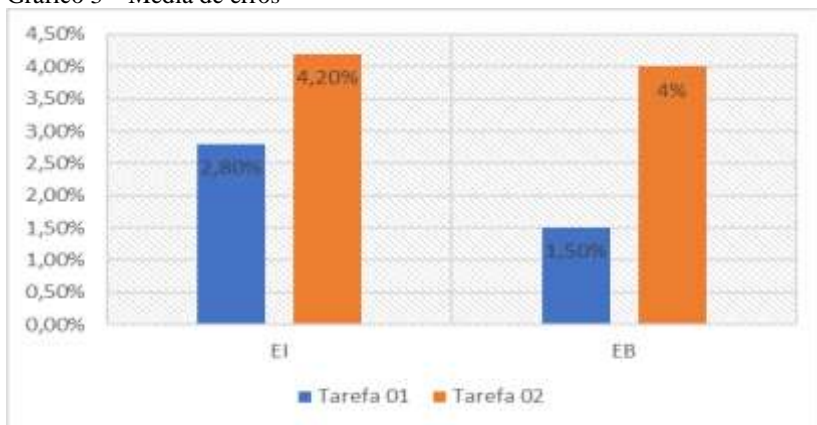
Considerando a média de acertos dos grupos, é possível observar uma diferença de pontuação de acertos entre as tarefas 01 e 02. Podemos considerar que a tarefa 01 foi organizada em um nível de compreensão apresentada entre 7,2 e 8,5, há o suporte por meio de imagens selecionadas que contribuem para o entendimento das questões. Na tarefa 02 os dois grupos apresentam a pontuação abaixo de 6 pontos, uma vez que tarefa 02 é de maior complexidade. Analisando especificamente cada tarefa, de modo geral, é possível afirmar que os participantes do grupo da Educação Bilíngue obtiveram bom aproveitamento no que tange à compreensão nas duas tarefas.

Considerando os resultados graficamente apresentados, podemos, também, relacionar o bom desempenho dos participantes da EB aos seus históricos de exposição linguística à Libras e seus processos de aquisição da linguagem dos 4 aos 7 anos de idade, reconsiderando, pois, que o acesso à Libras em termos de idade é igual para os dois grupos.

Já, para os da EI, esse desempenho pode ser considerado razoável, de modo geral, e se pode levar em conta a situação de privação da língua e a falta de estímulo à linguagem que por algum tempo não foi proporcionada a esses surdos e também de 4 anos aos 7 anos.

A seguir temos o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Média de erros



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Podemos verificar os percentuais de erros em cada tarefa realizados pelos participantes e suas respectivas médias. Numa perspectiva geral, é possível observar valores aproximados de erros em ambos os grupos para a tarefa 02, com uma pequena diferença de 0,20% e com acertos que somam 4% (EB) e 4,20% (EI).

Mais especificamente, dois participantes do grupo da EI obtiveram conceito “insuficiente” (entre 0 e 04 pontos) e dois outros do grupo da EB, que registraram algumas respostas equivocadas aos questionamentos aplicados, também ficaram com o mesmo conceito.

Na tarefa 01, os participantes da EB apresentaram melhor desempenho, com menos erros. Na avaliação da compreensão: tarefa 01, os resultados foram melhores se comparados aos da avaliação da compreensão: tarefa 02, em ambos os grupos, pois nessa tarefa foi exigida dos surdos análise em relação ao conteúdo informacional e compreensão mais densas. A partir da identificação dos erros em cada tarefa, foi possível verificar o nível de compreensão linguística de cada participante, desde a construção sintática das sentenças, dos vocábulos/sinais, do uso de referentes de número e pessoa à incorporação de numeral e marcação de concordância com o olhar (direcionamento do olhar).

A seguir, temos os gráficos referentes aos dados da Tabela 11, que trazem os aspectos linguísticos analisados e os resultados alcançados pelos participantes.

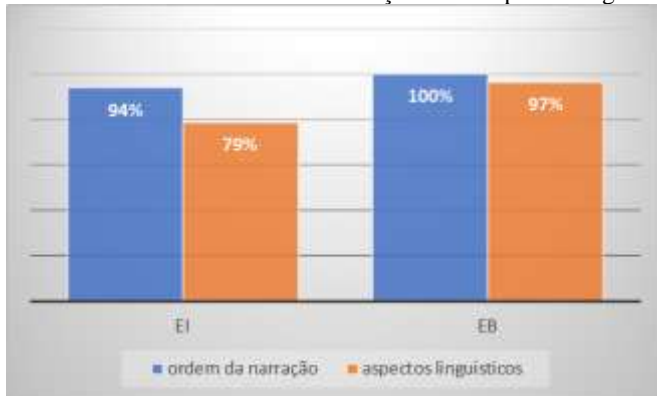
Gráfico 4 – Os aspectos linguísticos na produção avaliada



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme já mencionado, os surdos advindos da Educação Inclusiva, em sua maioria, foram privados do contato precoce à língua de sinais, o que se reflete nos resultados referentes ao seu desempenho nas produções em Libras. Os resultados revelam menor porcentagem de acerto quando comparado ao grupo EB sobretudo no uso de Classificadores e de Vocabulário, e alcança 100% de acerto apenas no uso dos parâmetros fonológicos para a realização dos sinais. Já os integrantes do grupo da EB apresentaram valores inferiores aos 100% em um aspecto analisado, qual seja o uso de vocabulário, portanto com 86,25%, enquanto em todos os demais aspectos analisados os valores chegam ao máximo, ou seja, houve a utilização de Classificadores e de referência espacial, com sequência lógica e narração descritiva consistentemente.

Gráfico 5 – Média da ordem da narração e dos aspectos linguísticos



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Diante disso, verificamos uma média de resultados muito aproximados no que se refere à produção da sequência lógica da narração apresentada pelos surdos, com 0,6% de diferença entre os grupos, enquanto, um pouco acima disso, com 18%, temos a diferença na produção dos aspectos linguísticos analisados. Numa perspectiva geral, é possível perceber que o grupo da EB apresentou muito bom desempenho.

Finalmente, as análises realizadas apontam diferenças importantes que resultam dos contextos e dos históricos educacionais dos sujeitos, que serão discutidas na subseção a seguir.

### 4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção discutimos os principais resultados obtidos a partir das análises. Os resultados serão discutidos com base nos referenciais teóricos adotados nessa investigação. Retomando as hipóteses elaboradas e teoricamente fundamentadas, passamos aos achados e possíveis respostas:

1ª hipótese: Acreditamos que os alunos do grupo de escola bilíngue terão melhor aproveitamento em Libras no que tange à compreensão da Libras bem como na produção em língua de sinais.

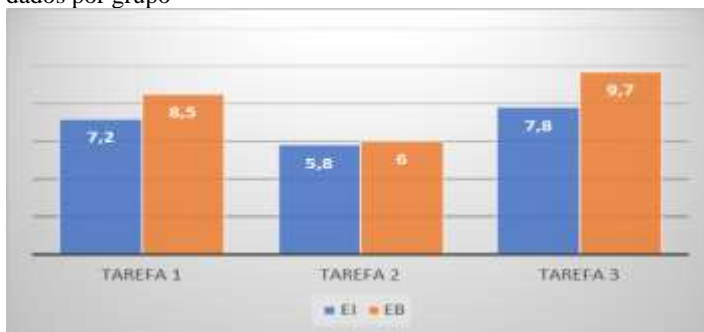
Os resultados da avaliação da compreensão da Libras, por meio da aplicação dos testes, nos dois grupos revelaram que o grupo da educação bilíngue obteve desempenho muito bom, conforme



apresentado na seção anterior. Analisando especificamente cada tarefa, identificamos a média de acertos e as diferenças percentuais entre as tarefas 01 e 02. Constatamos, ainda, que o grupo da educação inclusiva apresentou desempenho inferior se comparado com os surdos do grupo com histórico de educação bilíngue. Na tarefa de produção, o desempenho do grupo da EB obteve desempenho que consideramos bom.

Os resultados gerados com a aplicação dos instrumentos de avaliação da compreensão nas duas tarefas e do teste de avaliação da produção em língua de sinais confirmam essa hipótese, haja vista que o grupo da EB alcançou melhores percentuais em todos os testes, conforme o Gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 – Resultados da aplicação dos instrumentos de coleta e geração de dados por grupo



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A pontuação percentual relativa ao desempenho na tarefa 01, de compreensão, para ambos os grupos, manteve-se com valores aproximados, com uma diferença pequena, de 1,30. Ainda assim, o grupo da EB alcançou bom rendimento no teste de compreensão em Libras, na tarefa 02 os itens de vídeos sinalizados são mais longos e vocabulários extenso, é mais complexo do que a tarefa 01, de 6,0, enquanto o grupo de EI obteve baixo rendimento, ficando com 5,8. O grupo com histórico de educação bilíngue, mais uma vez, apresentou desempenho bom, com 97% de pontos relativos ao teste da avaliação da produção, ou seja, atingindo quase a totalidade dos 100%.

Silva (2016) aplicou testes em dois grupos advindos de contextos educacionais e linguísticos distintos, a saber: (1) bilíngue e (2) não bilíngue, porém englobando o nível de compreensão de leitura em português como segunda língua. Aplicou quatro principais instrumentos

de testagem em Libras, mas que foram elaborados por outros autores: 1) Prova de Consciência Sintática em Libras (adaptado de CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006), para verificar a habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças em Libras, a partir do registro de sinalizações. 2) Teste de Compreensão do Discurso em Libras (adaptado do PISA, 2009), para verificar a habilidades relativas à busca de significado e identificação de informações explícitas e implícitas sobre o que foi assistido; 3) Prova de Consciência Sintática em Língua Portuguesa (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006), para verificar a habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças em Língua Portuguesa; e 4) Teste de Compreensão Leitora em Língua Portuguesa (adaptado do PISA, 2009), para verificar a habilidades relativas à busca de significado e identificação de informações explícitas e implícitas sobre o que foi lido. Silva (2016) menciona resultados satisfatórios do grupo bilíngue para os testes em Libras e medianos para os testes em Língua Portuguesa, mas sem achados insatisfatórios nas duas línguas. Nosso trabalho, conforme mencionamos, constatou similarmente desempenho bom para o grupo de educação bilíngue, equivalente ao que Silva (2016) classifica como satisfatórios, no que se refere à compreensão dos participantes.

Diante disso, é importante que retomemos o Decreto n. 5626/2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, ressaltando a importância da LIBRAS na educação das pessoas surdas, sobretudo para a concretização de uma educação bilíngue. Os dados revelam que o desempenho dos surdos reflete uma abordagem educacional nesses moldes, em que Libras e Língua Portuguesa são contempladas no processo de ensino-aprendizagem. O Art. 22 do Decreto, em seu Inciso I, destaca, portanto, que nesse modelo almejado estejam as “escolas e classes de educação bilíngue”, ou seja, de educação “aberta a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental [...]”.

Na educação bilíngue, além do uso de duas línguas há também trocas interculturais em um espaço em que surdos se encontram e também interagem com ouvintes, onde se privilegia o uso da própria língua natural, fundamentalmente visual (portanto mais acessível aos alunos surdos) nas atividades escolares em sua totalidade. Corroborando as ideias de Góes (2000, p. 31), “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...] através da linguagem”.

Diante da realidade de que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, torna-se ainda mais relevante que elas tenham contato com surdos de diferentes faixas etárias, inclusive adultos (as crianças surdas também precisam interagir com outras crianças surdas), adultos surdos, que lhes servirão de modelo linguístico e cultural. Nesse sentido, Quadros (1997) acrescenta que a proposta bilíngue tem uma maior vantagem porque contempla a presença do surdo adulto. A criança chega à escola, é recebida por um membro que pertence a sua comunidade e cultura; é onde ela tem oportunidade de criar uma identidade de modo que poderá adquirir sua língua natural. É necessário que exista um ambiente próprio dentro da escola (ou fora dela) em que a criança surda desenvolva a linguagem e o pensamento.

Como segunda hipótese, espera-se que os estudantes que frequentam a escola bilíngue apresentem melhor desempenho em Libras na produção em língua de sinais do que os estudantes que frequentam escolas inclusivas.

Conforme apresentado na subseção 3.1.1, o terceiro objetivo específico envolveu identificar para qual(ais) questão(ões) haveria maior número de equívocos em cada tarefa que pudessem revelar o nível de desempenho e de compreensão de todos os participantes dos dois grupos. Conforme pudemos observar no Gráfico 4, os resultados foram melhores para a tarefa 01, se comparados aos valores percentuais da segunda tarefa, de compreensão em Libras. Revelaram diferenças entre o grupo de EI e o grupo de EB, com vantagem para o segundo, uma vez que este apresentou ótimo desempenho geral, com menor porcentagem de erros e compreensão suficiente.

Vale relembrar que no grupo com histórico escolar de EI os surdos não tiveram até o momento encontro com seus pares em sala de aula, interação na mesma língua ou reconhecimento acerca da identidade surda através do outro, uma vez que nesse contexto sempre foram os únicos surdos, ainda que com a presença de intérprete de Libras. O convívio com ouvintes tampouco possibilitou a interação com esse aluno surdo, sobretudo porque são poucos os que se interessam pela língua de sinais e pela melhoria desse contato direto, sem que seja necessário passar pela mediação do profissional intérprete. Diante disso, deparamo-nos com possíveis casos de aquisição de linguagem tardia, como já descreveram alguns autores mencionados por Cruz (2016), quando destaca as desvantagens linguísticas encontradas no grupo tardio de aquisição de línguas de sinais por surdos evidenciadas em investigações referências da área (MAYBERRY; EINCEN, 1991; MAYBERRY, 1993; QUADROS; CRUZ, 2011; FERJAN RAMÍREZ;

LIEBERMAN; MAYBERRY, 2012). Nesse sentido, os estudos revelam que os surdos com início da aquisição tardia têm desenvolvimentos inferiores quando comparados aos nativos ou surdos com aquisição precoce, com diferença da compreensão e da produção.

A análise quantitativa da avaliação da produção (tarefa 03) revela melhor desempenho na produção do grupo de EB, uma vez que tiveram a oportunidade, desde o início, de utilizar sua língua na interação com os demais estudantes surdos. Também, vale lembrar que um dos critérios de inclusão/exclusão dos participantes surdos, nesse caso, era não ter membro/s surdo/s na sua família, ou seja, ser o único integrante com essa qualidade, sem que a Libras, portanto, fosse parte da sua rede de contatos familiar (para mais detalhes ver Capítulo 3 da Metodologia). Sendo assim, essas famílias de ouvintes com filhos surdos, levando-os a frequentarem uma escola para surdos, proporcionaram-lhes o contato com outras pessoas surdas e, conseqüentemente, com a língua de sinais no âmbito educacional.

De acordo com Strobel (2008), é importante oportunizar às crianças surdas esse contato com surdos adultos que compartilham o mesmo sentimento e a identificação cultural, pois, desse modo, evita-se o olhar para a limitação, este muitas vezes causador de futuras angústias a esses sujeitos.

Essa exposição à língua de sinais, na modalidade em que se configura e as interações com os usuários que usam a mesma língua, evidenciam diferenças nas produções em nível linguístico dos participantes surdos, revelando um processo de aquisição de linguagem semelhante ao dos ouvintes. Se comparados ao grupo de EI, vemos que este apresentou resultados menos satisfatórios em suas produções no que se refere aos aspectos linguísticos avaliados.

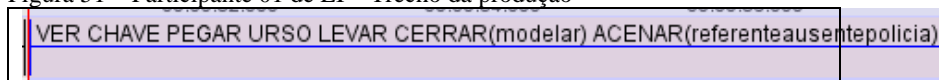
Os primeiros estudos desenvolvidos com crianças surdas filhas de pais surdos usuários de uma língua de sinais, com *input* linguístico favorável à aquisição da linguagem como o de crianças ouvintes filhas de pais ouvintes, já revelaram que desde o nascimento a interação com a família ocorre espontaneamente, possibilitando o acesso às informações linguísticas completas na mesma modalidade de língua (CRUZ, 2016). Os resultados dessas investigações já comprovaram que as crianças surdas e as ouvintes passam por estágios de desenvolvimento linguístico muito semelhantes, no mesmo período, e que o processo de aquisição da linguagem ocorre de forma esperada/normal, independente da modalidade em que a língua se apresenta (KARNOPP, 1994, 1999; QUADROS, 1995, 1997).

Conforme os resultados constata, a produção dos sujeitos da EB se apresentou de forma mais completa, detalhada e compreensível, com rico vocabulário e no uso dos aspectos linguísticos analisados (vocabulário, classificadores, referências no espaço e parâmetros fonológicos), comprovando a experiência com o uso da língua de sinais.

A seguir trazemos alguns trechos selecionados da produção de dois dos participantes de EI (Figura 52 e Figura 54), a fim de traçarmos um paralelo e compararmos com a produção de um dos surdos do grupo da EB (Figura 51).

A narração da produção em Libras pelos participantes:

Figura 51 – Participante 01 de EI – Trecho da produção



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nesse excerto podemos perceber a sinalização de vocabulário insuficiente e de acordo com o primeiro aspecto analisado, referente ao vocabulário utilizado pelo participante, conceituou-se como “simples”. O informante apresenta a informação de “acenar” ao fazer um gesto com a intenção de dizer que o policial havia saído, porém sem esclarecer de fato isso na cena. A direção do olhar aparece acompanhando o sinal “PEGAR URSO”, quando o objetivo é levado de um lugar a outro, mudando de posição da esquerda para a direita.

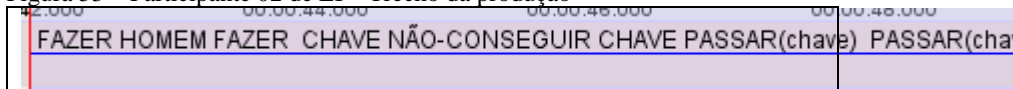
Na Figura 52 o sinal realizado equivale ao de MODELAR, em que a configuração da mão esquerda é representada pela mão aberta, com orientação da palma para cima enquanto a mão direita está fechada e realiza o movimento de esfregar sobre a palma da mão esquerda (como se apagasse com uma borracha), acompanhado da uma expressão facial. Nessa produção não vemos o uso de classificadores, ela realiza somente um sinal genérico de modelar algo na mão sem detalhar as características da forma do objeto que no caso era a chave que estava sendo reproduzida pelo personagem na barriga do boneco.

Figura 52 – Sinal: MODELAR



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Figura 53 – Participante 02 de EI – Trecho da produção

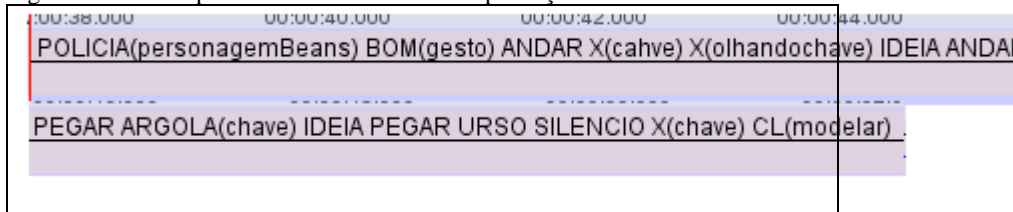


Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nesse trecho temos um exemplo da produção de outro participante do grupo da EI, também conceituado como “simples”, em que há a utilização de vocabulário adequado, porém sem a riqueza de informações que a narrativa apresenta. Podemos ver a produção de sinais isolados e sem a conexão esperada. Seria importante realizar alguns trabalhos de estimulação linguística com o objetivo da produção com mais vocabulário, com uso de referências (corpo, olhar e uso de apontamento) e de ações com uso de classificadores e de informações mais ordenadas.

Esses dois participantes da EI revelaram, portanto, baixo desempenho linguístico, mas nem todos tiveram suas produções nesse mesmo nível. Alguns também revelaram boas produções nos testes em mesmo grau de desempenho dos participantes do grupo da EB.

Figura 54 – Participante 01 de EB – Trecho da produção



Fonte: Elaborada pelo autor (2018).

Nesse trecho temos a produção de um participante da EB, com desempenho superior ao dos participantes da EI dos trechos

exemplificados nas Figuras 53 e 54. Eles tiveram mesmo período de exposição à língua de sinais, mas apresentam históricos de educação diferentes. No exemplo temos uma narração mais descritiva e inteligível, com uso adequado de vocabulário e de marcação de referentes do espaço, bem como de sinais classificadores.

Os sujeitos que tiveram a oportunidade de frequentar uma educação bilíngue, alguns participantes dos testes, comprovaram tanto na parte de compreensão quanto de produção linguísticas algumas vantagens em nível semelhantes ao de pessoas ouvintes em seu processo de escolarização e de aquisição da linguagem, pois tiveram priorizados os aspectos da sua língua, sobretudo o da modalidade espaço-visual no acesso às informações e aos conteúdos. Ficou evidente que alguns dos surdos do grupo da EI não alcançaram o mesmo desempenho dos demais, possivelmente, devido à falta de condições durante a escolarização para se desenvolverem linguisticamente de forma completa, por interação em Libras no ambiente escolar inclusivo.

O participante EI5 foi o único a apresentar baixo desempenho na produção do vocabulário, no uso de classificadores e de referentes não presentes, porém manteve os parâmetros fonológicos sem alterações significativas dos sinais. Se olharmos o perfil dessa informante, vemos que é aluna do terceiro ano do EM de escola inclusiva, sabe Libras desde os 6 anos de idade e tem perda auditiva bilateral profunda. Analisando um pouco mais os dados do questionário respondido por ela, verificamos a presença de intérprete de língua de sinais durante o seu processo de escolarização, desde o 2º ano do Ensino Fundamental e em horário do contraturno frequentou sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escola regular inclusiva, adquirindo a Libras com professores ouvintes e professor/instrutor surdo por nove anos. A família dessa surda tem um conhecimento regular da Libras. Seria interessante que procurassem profissionais da área que pudessem auxiliá-los na aprendizagem efetiva da língua com a finalidade de contribuir para o estímulo e aquisição de mais conhecimentos da jovem, o que poderia refletir na fluência e no desenvolvimento linguístico dela. Nesse sentido, a família poderá contribuir com reforços na comunicação com a surda, fazendo os reparos quando necessários e construindo melhor o discurso na própria língua em parceria. Isso é aquisição de linguagem tardia segundo pesquisadores Karnopp (1994; 1999), Quadros (1995, 1997) e Cruz e Quadros (2011) que corroboraram que as crianças surdas de pais ouvintes, não expostas à língua de sinais e identificação com a família, sofrem uma aquisição de linguagem tardia.

No outro caso o participante EB1 teve bom desempenho da compreensão em duas tarefas, na primeira tarefa acertou 9 de pontuação e na segunda acertou 10 de pontuação e da produção que ele fez narrativa apresentou muita descrição visual e usou a marcação de uso de classificador e de uso de referente, os parâmetros fonológicos não foram as alterações. Se olharmos o perfil dessa informante, é aluna do primeiro ano do EM da escola bilingue, tem fluência em Libras, desde 4 anos de idade e tem perda auditiva bilateral. Em geral, ela tem muito contato em Libras com as colegas surdos e os profissionais da institucional sabem Libras, ela constatou aquisição de linguagem precoce e otimização.

Poderia ser ressaltado a importância do acesso precoce, inclusive antes dos 4 anos de idade, três participantes dessa pesquisa aos 4 anos sendo que dois do EI e outro do EB, os resultados evidenciam que um participante de 4 anos do EB apresentou melhor desempenho da compreensão e da produção, isto é, na tarefa 1 tem 10 itens de vídeos sinalizados com mais longas sentenças e vocabulário extenso, ele alcançou 10 acertos, porque começou a adquirir a língua precocemente, ficou uma grande vantagem linguística em relação às pessoas ouvintes e surdas que são expostas precocemente a um língua, não tem restrição de acesso. Outros dois participantes de 4 anos do EI apresentaram um atraso porque houve muitos erros nas tarefas 01 e 02, falta acesso linguístico de informação na forma adequada suficiente. A maioria dos pesquisadores consultados (MAYBERRY; EINCEN, 1991; MAYBERRY, 1993; KARNOPP, 1994; 1999; QUADROS, 1995; 1997; CRUZ; QUADROS, 2011; FERJAN RAMÍREZ; LIEBERMAN; MAYBERRY, 2012) corrobora que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, por não serem expostas à língua de sinais, sofrem uma aquisição de linguagem tardia.

Para investigação do processo da aquisição da linguagem da idade entre dois grupos do EB e EI observamos que a maioria dos participantes iniciaram o processo de aquisição tardiamente, e o desempenho linguístico foi avaliado por meio de testes. Havia seis participantes acima dos 4 anos de idade de exposição à língua de sinais sendo que um participante do EI de 7 anos e dois do EI de 6 anos e um participante do EB de 6 anos e dois participantes do EB de 5 a 7 anos. Analisamos duas tarefas diferentes: (i) tarefa 01: dois participantes do EI de 7 e 6 anos de idade apresentaram bom desempenho da compreensão e outro de 6 anos apresentou insuficiente desempenho e (ii) tarefa 02 é mesma avaliação da tarefa 01. No caso da EB, (i) tarefa 01: três participantes após 4 anos apresentaram suficiente desempenho e (ii) dois participantes após 3 anos apresentaram suficiente e outro é insuficiente,



em geral a maioria dos participantes da EB apresentou muito bom desempenho, uma vez que pode influenciar o processo da aquisição da língua de sinais quando comparado ao grupo de EI com aquisição tardia. Os resultados mostraram um desenvolvimento precoce importante quando um participante do EB de 4 anos de idade exposto à língua de sinais foi comparado com pares equiparados em idade e experiência linguística.

Além de apresentar as leis, estas asseguram o acesso à educação bilíngue, como o Decreto n. 5626/2005, que refere a garantia de acesso à Libras, como no Capítulo VII – realização de diagnóstico, atendimento precoce, e encaminhamento para a educação; orientações à família sobre implicações da surdez e do acesso à Libras desde o nascimento.

Os resultados do presente estudo podem ajudar e dar força à importância do início da aquisição da linguagem por surdos mais cedo possível para ocorrer o processo de aquisição normal, bem como é possível aprender de uma segunda língua na modalidade escrita, como o Português. O Brasil avança com a Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) que aprova o plano nacional de educação (PNE) que pode garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras (L1) e (LP) de 0-17 anos, Meta 4, que afirma:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Há os filhos surdos dos pais ouvintes que escolhem a escola inclusiva, apresentaram falta do acesso à informação pelas pessoas surdas, conforme o documento da implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva que orienta a preparação da escola, a qual precisa adaptar-se às pessoas com deficiências, bem como o PNE pode ofertar um espaço bilíngue. Sugerimos que a Libras necessita incluir a disciplina curricular no ensino fundamental e médio, defendendo que a educação inclusiva é

muito importante, uma vez que precisa mudar para melhorar o modelo de sociedade, onde há uma maior preocupação com o desempenho da escola bilíngue do que da educação inclusiva, nós precisamos lutar pela influência de ofertar e divulgar a Libras no paradigma da educação inclusiva.

Considerando que a escola tem um importante papel no processo de aquisição de Libras por surdos como L1, sugerimos que sejam incluídas propostas que possam ser implementadas nas escolas para que alunos surdos adquiram a Libras o mais cedo possível com quantidade e qualidade adequada.

Os surdos que estão inseridos no contexto da EI necessitam de um meio linguístico rico em uma língua visual que possa oportunizar a eles um processo de aquisição de linguagem como os da EB, em língua de sinais. Conforme foi abordado na fundamentação teórica (a política de inclusão educacional dos surdos e o aprendizado do aluno surdo na inclusão), os alunos surdos na escola inclusiva enfrentam muitas dificuldades em seu dia a dia como o isolamento em sala de aula que surge das barreiras linguísticas que impedem, por exemplo, de o aluno participar das atividades propostas e de se relacionar com os demais colegas, pois estes desconhecem a sua língua.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserindo-se nas pesquisas relacionadas à aquisição da linguagem por surdos e a educação de surdos, o presente estudo propôs uma investigação sobre o desempenho linguístico da compreensão e da produção em participantes surdos no ensino médio com aquisição da primeira língua (L1) como Libras. Considera-se que os objetivos inicialmente propostos foram alcançados. Podemos citar como dificuldade na realização da primeira etapa do trabalho, encontrar livros sobre a educação inclusiva e educação bilíngue que discutam acerca da aquisição da linguagem por surdos, sendo que as fontes majoritariamente utilizadas nesta pesquisa são de artigos e outras publicações sobre o tema.

Ao abordar sobre a aquisição da linguagem e educação de surdos, o presente estudo propôs uma verificação sobre o desempenho da compreensão da Libras e da produção em Libras por estudantes do Ensino Médio com faixa etária entre 14 e 18 anos, com início da aquisição da Libras como primeira língua (L1) até os 7 anos de idade, que frequentaram escolas com proposta educacional inclusiva ou escola bilíngue para surdos.

Para conduzir a investigação, elaboramos testes de compreensão da Libras e da produção em Libras visando verificar se haveria diferenças no desempenho linguístico entre estudantes surdos que frequentaram escolas com proposta educacional inclusiva ou escola bilíngue para surdos. Utilizamos análises das respostas sobre o teste envolvendo as questões sinalizadas, a fim de verificar a compreensão. O participante do EB antes de 4 anos de idade apresentou bom desempenho com aquisição precoce, comparando a EI esta apresentou compreensão insuficiente do desempenho constatado pelos erros percebidos nas suas respostas.

De modo geral, os participantes do grupo que frequentou escolas bilíngues para surdos obteve melhor desempenho na produção em Libras, se comparado ao grupo de educação inclusiva. Os resultados da pesquisa evidenciam fortemente o desempenho na compreensão da Libras dos informantes da EB, que vêm de um contexto escolar o qual favoreceu esse desenvolvimento significativamente.

Para os testes de compreensão da Libras, os participantes da EI cometeram mais erros do que os da EB. Os resultados comprovam as desvantagens linguísticas, possivelmente, geradas pela falta de exposição e de contato com a língua, mesmo que em sala de aula com a presença de um intérprete de Libras, sem interação com os pares e

demais colegas para a comunicação. Nesse contexto, o surdo acessa a escola inclusiva onde aprende a L1 com profissionais da educação, mas que não lhe favorecem na questão da aquisição da linguagem de forma natural como *input* linguístico ideal. É na educação bilíngue que a língua acontece de forma natural através da interação entre os sujeitos e propicia assim o desenvolvimento da linguagem.

O desempenho linguístico inferior no grupo de EI revela também a falta de estrutura da escola inclusiva, que não contempla o uso da Libras no seu cotidiano, tampouco oferece disciplinas de Libras ou oportuniza a comunicação entre os estudantes, o que poderia contribuir para o enriquecimento do vocabulário dos alunos e com a aprendizagem da língua pelos demais colegas. Além disso, não há ofertas de cursos de formação de Libras como L2 para a formação de professores. Esses prejuízos de aprendizagem poderiam ser evitados mediante tais ações, igualando as condições entre surdos e ouvintes e através de políticas linguísticas e consonante com o que preconizam documentos oficiais como a declaração universal dos direitos (1984), a conferência mundial de educacional para todos (1990) e a declaração de Salamanca (1994, documento de abrangência internacional).

A metodologia de pesquisa utilizada abordou o uso de testes desenvolvidos com a finalidade de englobar os estudos linguísticos sobre desenvolvimento da linguagem correlacionando a compreensão e a produção em Libras dos sujeitos e considerando os critérios determinados para a elaboração dos instrumentos da avaliação dos participantes. Foi através dos testes elaborados e aplicados que se possibilitou responder questões sobre o desempenho linguístico na compreensão e na produção da língua de sinais por estudantes surdos com diferentes experiências educacionais.

Para o bebê ou criança surda o ideal seria a exposição à Libras precocemente, pois há pais de filhos surdos que desconhecem a língua dos mesmos e a comunidade surda, mesmo assim decidem que seu filho adquira a Libras como L1. Muitas crianças surdas não são expostas à língua de sinais desde o nascimento nem primeiros anos de vida, isso aconteceu quando em idade escolar e ingressam na escola onde encontram colegas surdos ou ouvintes, professores surdos ou ouvintes e intérprete de Libras que têm de oportunizar de ser expostas à língua precocemente. A exposição à língua de sinais pode ocorrer ainda tarde, início da juventude ou idade adulta.

Pesquisar o processo da aquisição da linguagem tardia na crianças e adultas é muito importante, a teoria de fundamentação sobre a aquisição da linguagem pode contribuir para o estudo e revela que os

resultados esforçam a necessidade de acesso à informação utilizada em língua de sinais às surdas, os pais ou cuidadores comunicam efetivamente com as surdas, é preciso oportunizar a aquisição à língua de sinais juntos aos pais ou cuidadores, isso favorece o *input* ao desenvolvimento linguístico enriquecendo o acesso das informações no lar. O processo é medidado pela interação e estímulo dos pais ou cuidadores com a criança usando a linguagem.

As escolas bilíngues são importantes sim, porque os resultados dessa pesquisa revelaram bom desempenho da compreensão e a produção. Porém, não há necessidade de mais escolas bilíngues, porque o número de alunos surdos já começou a diminuir e já está aumentando o números nas escolas inclusivas conforme a legislação (orientação da implementação da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, aconteceu de algumas escolas bilíngues fecharem devido ao custo alto de dificuldades financeiras públicas e não ter outros subsídios).

Considerando que a pesquisa ocorreu também na escola inclusiva, o aluno surdo tem menos acesso à Libras na comunidade escolar (alunos, professores, funcionários) e deveria aprender Libras já que há muitos alunos surdos usuários de Libras na escola regular, na escola inclusiva os professores surdos devem ensinar Libras ou qualquer outra disciplina para surdos e também ouvintes, eles têm que oportunizar adquirir a língua de sinais às pessoas surdas para poder influenciar a aquisição precoce. Atualmente a escola inclusiva não faz prática, há necessidade de divulgar a orientação do programa da Libras.

É suficiente ter um intérprete de Libras para garantir a inclusão do surdo na escola inclusiva e a exposição necessária à Libras pelos alunos surdos, no entanto, defendemos a importância de oportunizar adquirir a língua de sinais aos profissionais da educação e também aos colegas ouvintes, que podem favorecer a interação. Nesses contextos, acontece muito de os surdos iniciarem o ano letivo sem a presença de um intérprete, porque as escolas, normalmente, ficam à espera da contratação desse profissional que não raras vezes chega semanas após o início das aulas, consequência da política que se tem e por fatores econômicos também. Com isso, os prejuízos recaem sobre os alunos, que são os principais afetados em seus processos de aprendizagem. Porém, não se tem feito desse modo, já que a realidade é bem diversa do que define a legislação. Quando não há um professor especializado que possua habilitação para o ensino da Libras, torna-se necessária a presença de um intérprete em sala de aula para a interpretação dos conteúdos curriculares para o(s) aluno(s) surdo(s). Esse profissional

estabelece uma ponte de comunicação entre surdos e seus colegas ouvintes, entre o professor e os alunos surdos, e vice-versa, sem excluir o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua pelos professores ouvintes, considerando a existência das diferenças linguísticas no contexto escolar.

A escola é inclusiva e não deve valorizar a Libras e língua portuguesa igualmente, mas principalmente a instrução escolar é o uso do português como língua do país, porque há maioria das falantes nativos do português, no caso de Libras é pequena a parcela, é minoritária. O respeito à língua materna é direito fundamental.

Consideramos importante a continuidade dos estudos que abordem a educação inclusiva e bilíngue para surdos no que tange ao desenvolvimento da linguagem como base para a aquisição de novos conhecimentos, sobretudo linguísticos. Também, a elaboração de novos testes e recursos que possam verificar outros níveis de desenvolvimento da linguagem. Desse modo, os trabalhos científicos podem contribuir também com as políticas linguísticas e educacionais que visem à melhoria dos modelos que existem, como o inclusivo ou proposto e desejado pelos surdos que é a educação bilíngue, em que o acesso à língua de sinais e a aquisição dela são garantidos.

## REFERÊNCIAS

- AHLGREN, I. Swedish conditions: sign language in deaf education. In: PRILLWITZ, S.; VOLLHABER, T. **Sign Language Research and Applications**. Hamburg: Signum Press, 1990. p. 91-94.
- AIMARD, P. **O surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência: (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.
- BATTISON, R. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, M.D.: Linstok, 1978.
- BEHARES, L.; MASSONE, M.; CURIEL, M. El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcción de saber y relaciones de poder. In: MASSONE, M. et al. **Problemática del Sordo y su Influencia en la Educación**. Instituto de Ciencias de la Educación. Cuadernos de Investigación, n. 6. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1990. p. 44-68.
- BELLUGI, U.; KLIMA, E. **Properties of Visuospatial Language**. In Congress Sign Language Research and Application, Conference. Hamburg: Prielwitz (Ed.) 1990.
- BOONE, D. R.; MCFARLANE, S. C. **A voz e a terapia vocal**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BOUVET, D. **The Path to Language**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 1994.
- BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001a**. a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 julho de 2015**. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil**. Surdez. Saberes e práticas da inclusão. Dificuldade de comunicação e sinalização. Brasília, DF, 2006.

CAMPELLO, A. R. e S. **Deficiência Auditiva e Libras**. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci, Grupo UNIASSELVI, 2009. 124p.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Prova de consciência sintática (PCS)**: normatizada e validada: para avaliar as habilidades metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006. 75p.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume I: Sinais de A a L. São Paulo: Edusp. 2001a.



- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp. 2001b.
- CAPOVILLA, F. C. et al. Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 15-23, 2005.
- CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CASELLI, M. C. et al. **Linguaggio e Sordità: Parole e Segni per L'Educazione dei Sordi**. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1994.
- CICCONI, M. M. C. **Comunicação total – introdução, estratégias: a poesia surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- CRUZ, C. R. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira (Libras) precoce ou tardio**. 209f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- DAMÁZIO, M. F. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- FELIPE, T. A. **Libras em contexto**. Curso básico: Livro do Estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.
- FERJAN RAMIREZ, N.; LIEBERMAN, A.; MAYBERRY, R. The initial stages of language acquisition begun in adolescence: When late looks early. **Journal of Child Language**, p. 1-24, 2012.
- FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 20-43, 1990.
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.
- FISCHER, S. **Verb Inflections in American Sign Language and Their Acquisition by the Deaf Child**. Paper presented at the Winter Meeting of the Linguistic Society of America. [s.l., s.n.]. 1973.

GAGLIARDI, C.; BARRELLA, F. F. Uso da informática na educação do deficiente auditivo: um modelo metodológico. In: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XVI, Ribeirão Preto, SP. **Anais...** Ribeirão Preto: SBP, 1986. p. 120-123.

GÓES, M. C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados. 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HOFFMEISTER, R. J. **Word order in the acquisition of ASL**. Ms. Boston University, 1978.

HRASTINSKI, I.; RONNIE B. W. Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing in an ASL/English Bilingual Program. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, p. 156-170, 2016.

HULST, H. V. D. Units in the analysis of signs. In: **Phonology 10**. Cambridge: Cambridge University, 1993. p. 209-241.

INGRAM, D. **First language acquisition: method, description and explanation**. USA: Cambridge, 1989.

ISRAEL, A.; SANDLER, W. Phonological category resolution: A study of handshapes in younger and older sign languages. In: CALDAS, A. C.; MINEIRO, A. (eds.). **Cadernos de Saúde**, Special Issue <<Línguas Gestuais>>, UCP: Lisbon, 2009. p. 1-15.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The Signs of Language**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

KYLE, J. Research advances for deaf and hard of hearing people. In: KYLE, J. **Deafness and Sign Language Into the 90's**. Bristol: Antony Rowe Ltd., 1990.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LENNENBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley. 1967.

LIDDELL, S. K. **American sign language syntax**. The Hague: Mouton, 1980.

LILLO-MARTIN, D.; KLIMA, E. S. Pointing out differences: ASL pronouns in syntactic theory. In: FISCHER, S. D.; SIPLE, P. (eds.). **Theoretical Issues in Sign Language Research**, Vol. I: Linguistics. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1990. p. 191-210.

LIRA, Davi. Alunos surdos ainda não têm material. **O Estado de São Paulo**, 30 maio 2013. Disponível em: <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-surdos-ainda-nao-tem-material-imp-1037058>>. Acesso em: 2018.

LSB vídeo. **As 61 CMs da Libras**. Disponível em: <<https://www.lsbvideo.com.br/>>. Acesso em: 2 maio 2016.

MACSWEENEY, M. et al. Phonological processing in deaf signers and the impact of age of first language acquisition. **NeuroImage**, v. 40, n. 3, 1369-1379, 2008.

MANSON, D.; EWOLDT, C. Whole language and deaf bilingual-bicultural education-naturally! **American Annals of Deaf**, v. 141, a. 4, p. 293-298, 1996.

MANTOAN, M. T. E. O Direito à Diferença, na Igualdade de Direitos. **Bengala Legal**, 1-14, 2009.

MARCHESE, A. Comunicação, linguagem e pensamento. In: CALL, C. ; PALÁCIOS, J.; MARCHESE, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. p. 200-216.

MAYBERRY, R. Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language reveals about the Critical Period for Language. In:

MARSCHARK, M.; SPENCER, P. (Eds.). **Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**, v. 2. p. 281-291, 2010.

MAYBERRY, R. First-language acquisition after childhood differs from secondlanguage acquisition: The case of American Sign Language. **Journal of Speech and Hearing Research**, v. 36, p. 1258-1270, 1993.

MAYBERRY, R.; EICHEN, E. The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. **Journal of Memory and Language**, v. 30, n. 4., p. 486-512, 1991.

MAYBERRY, R.; GIUDICE, A. A. del; LIEBERMAN; A. M. Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Metaanalysis. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 16, n. 2, p. 164-188, 2011.

MEIER, R. **A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language**. San Diego: University of California, and The Salk Institute for Biological Studies. April. 1980.

MEIER, R. P. The acquisition of Verb Agreement in ASL: Pointing Out Arguments for the Linguistic Status of Agreement in Signed Languages. In MORGAN, G.; WOLL, B. (Eds.). **Directions in Sign Language Acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 115-142.

MEIR, I. A. Cross-modality perspective on verb agreement. **Natural language and linguistic theory**, v. 20, n. 2, p. 413-450, 2002.

MORFORD, J. Delayed Phonological Development in ASL: Two Case Studies of Deaf Isolates. **Recherches linguistiques de Vincennes** [En ligne], 29, 2000, mis en ligne le 09 septembre 2005.

MOURA, M. C. et al. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. Família e Criança surda. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v.5, n.1, p. 98-107, jan./abr. 2006.

NEVILLE, H. et al. Neural Systems Mediating American Sign Language: Effects of Sensory Experience and Age of Acquisition. **Brain and Language**, v. 57, p. 285-308, 1997.

NEWPORT, E. Critical periods in language development. In: NADEL, L. (Ed.). **Encyclopedia of Cognitive Science**. London: Macmillan Publishers Ltd. / Nature Publishing Group, 2002. p.737-740.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, [1948] 1998.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-73.

PETITTO, L. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. **Cognition**, v. 27, n. 1, p. 1-52, 1987.

PETITTO, L.; MARENTETTE, P. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. **Science**, v. 251, p.1493-1496, 1991.

PIZZIO, A. L. **A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira**: construção com tópico e foco. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PIZZIO, A. L. et al. **Língua Brasileira de Sinais III**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, SC, 2009.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da Língua de Sinais**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, SC, 2011.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 1995.

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

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

QUADROS, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In QUADROS, R. M.; FINGER, I. (orgs.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 45-82.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C.; PIZZIO, A. L. Desenvolvimento da língua de sinais: a determinação do input. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ISAPL, 8., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ISAPL, 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; **Língua Brasileira de Sinais IV**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, SC, 2009.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RECHICO, C. F.; MAROSTEGA, V. L. (Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. **Revista do Centro de Educação**, v. 19, p. 1-5, 2002.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professor sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2013.

RUI, J. R. G.; ORTEGA, J. L. G. As perturbações da linguagem verbal. In: BAUTISTA, R. (Ed.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1993. p. 83-108.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EduFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.292, de 19 de outubro de 2017.** Os direitos das pessoas com deficiência. Santa Catarina, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 julho de 2015.** A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015a.

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

SANTOS, M. F. C.; LIMA, M. C. M. P.; ROSSI, T. R. F. Surdez: Diagnóstico Audiológico. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem desafios e realidade.** 1. ed. São Paulo: Plexus, 2003. p. 17-40.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Disponível em: <[https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540)>. Acesso em 15 jun 2016.

SILVA, I. A. Inclusão escolar: adaptação curricular para alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, n. 11, p. 1-10, jun. 2013.

SILVA, S. G. L. **Compreensão leitora em segunda língua de Surdos sinalizantes da língua de sinais:** um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue. 250f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, V. Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SINGLETON, D. Critical period or general age factor(s)? In: GARCÍA MAYO, M. P.; GARCÍA LECUMBERRI, M. L. **Age and the acquisition of English as a foreign language.** Clevedon, Tonawanda NY e Ontário: Multilingual Matters Ltd, 2003. p. 3-22.

SINGLETON, J. L.; NEWPORT, E. When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. **Cognitive Psychology**, v. 49, p. 370-407, 2004.

SKLIAR, C. A. **Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKLIAR, C. **Experiencia de Bilinguismo en Argentina**. Trabalho apresentado no I Encuentro Nacional de Especialistas en Ia Educación dei Sordo. Merida, Venezuela, 1990.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. M; GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão: In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-188.

STOKOE, W. C. An historical perspective on sign language research. A personal view. In: CEIL, L. **Sign Language research: theoretical issues**. Washington: Gallaudet University Press, 1990. p. 38-75.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. **A dictionary of American sign language on principles**. New Edition: Listok Press, 1976.

STOKOE, W. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press. [1960] 1978.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSC, 2008b.

STUMPF, M. R. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (orgs.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 143-159.

SUPALLA, T; NEWPORT, E. How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs and verbs in american sign language. In: SIPLE, P. (ed.) **Understanding Language Through Sign Language Research**. New York: Academic Press, 1978. p. 91-132.

TOMASZEWSKI, P. Sign language development in young deaf children. **Psychology of Language and Communication**, v. 5. n. 1, p. 67-80, 2001.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.



VIEIRA, S. S. et al. Implante coclear: a complexidade envolvida no processo de tomada de decisão pela família. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, p. 415-424, maio-jun. 2014.

ZANCANARO JUNIOR, L. A. **Produções em Libras como L2 por ouvintes fluentes e não fluentes**: um olhar atento para os parâmetros fonológicos. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.



## APÊNDICES



## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPANTES ADULTOS (PAIS)**

**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Centro de Comunicação e Expressão**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**  
**Doutorando:** Luiz Anotnio Zancanaro Junior (juniorlz18@gmail.com)  
**Orientadora:** Marianne Rossi Stumpf (stumpfmarianne@gmail.com)

### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

Participante nº \_\_\_\_\_

**Título do projeto:** Desempenho linguístico na língua de sinais brasileira de estudantes surdos de ensino médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para surdos.

#### Introdução

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado sobre um teste de compreensão e de produção em Libras, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa porque seu (sua) filho (a) é usuário de Libras.

#### Por que esta pesquisa está sendo realizada?

O objetivo dessa pesquisa é avaliar o desempenho de estudantes surdos de ensino médio em escolas inclusivas e bilíngues para surdos em relação ao desenvolvimento linguístico com foco na compreensão e produção da Libras. Para obtermos medidas de comparação, o projeto envolve também a validação dos testes elaborados com adultos surdos, proficientes em Libras.

#### Quais os riscos ou inconveniências de minha participação neste projeto?

Solicitamos sua autorização para que seu (sua) filho (a) participe da pesquisa realizando as tarefas que avaliam o desempenho linguístico dele (a) em Libras. Os pais ou representantes legais dos participantes menores de 18 anos que autorizarem a participação do (a) seu (sua) filho (a) nessa pesquisa serão solicitados inicialmente a responder um

questionário sobre sua experiência linguística. Os testes envolvem a análise dos vídeos na avaliação de compreensão, que serão apresentados em um computador. Ao participante será solicitado que selecione uma alternativa correta para cada questão. O outro teste de avaliação da produção será baseado em um vídeo de desenho animado com duração de um minuto que será apresentado em um computador. Após assisti-lo, o participante iniciará a narrar a história em Libras, baseado no vídeo que assistiu. Os resultados obtidos nos testes serão armazenados num banco de dados para posterior análise e discussão. A identidade do participante, assim como dos pais ou responsáveis legais, será mantida em sigilo.

A participação na pesquisa é voluntária e não ocasionará nenhum dano físico ou moral, sendo a duração dos testes a única inconveniência.

A aplicação do teste de produção em Libras que seu (sua) filho (a) realizará necessitará ser filmada para posterior análise dos dados, portanto o uso da imagem de seu (sua) filho (a) nessa pesquisa está vinculada à autorização de sua participação. As imagens não serão divulgadas sem a autorização do participante. A divulgação ou não das imagens é uma opção dos pais ou representantes legais que deve ser declarada no final deste termo.

#### Quais os benefícios do estudo?

Este estudo não deverá beneficiar seu (sua) filho (a) diretamente, mas a participação dele (a) certamente contribuirá para a melhoria da vida das pessoas surdas no Brasil. O (A) seu (sua) filho (a) afetará positivamente na educação de surdos do nosso país e nas pesquisas em testes de avaliação em Libras.

#### Você receberá algum pagamento pela sua participação? Há custos para participar da pesquisa?

Seu (sua) filho (a) não receberá nenhum pagamento, mas também não terá nenhum custo.

#### Como as minhas informações pessoais estarão resguardadas?

Caso seu (sua) filho (a) queira, poderemos dar-lhe um pseudônimo, substituindo o seu nome e informações pessoais na identificação da gravação, independentemente de sua imagem aparecer na gravação. Você indicará essa informação no *Termo de Cessão de Imagens*.

O pesquisador responsável por essa pesquisa poderá fazer apresentações e publicações (inclusive a tese de doutorado) com os

resultados do estudo, mas sem apresentar as suas informações pessoais, caso você assim solicite. Com relação à sua imagem nas produções em Libras, ela poderá ser veiculada nessas apresentações e publicações – caso você assim permita –, tendo em vista que o estudo também se interessa por traçar um paralelo entre os dados em teste de avaliação da compreensão e produção em Libras.

Eu posso interromper a minha participação na pesquisa? Quais serão os meus direitos?

Caso você consinta com os termos deste documento e confirme a participação neste estudo, os seus dados ficarão à disposição do pesquisador responsável e de sua orientadora durante a pesquisa de doutorado e para futuras pesquisas após o término do doutorado, as quais poderão dar continuidade ao estudo.

A quem eu recorro para obter informações sobre dúvidas que eu possa ter sobre o estudo?

Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento. Estaremos disponíveis para responder a qualquer dúvida que possa surgir sobre este estudo. Se você tiver mais perguntas sobre o projeto ou se você tiver algum problema relacionado com a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável pelo estudo ou com sua orientadora de doutorado:

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH**

**Telefone:** (48) 3721 - 9000

**Endereço:** Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis.

**Luiz Antonio Zancanaro Junior (Doutorando)**

Email: juniorlz18@gmail.com

**Prof. Marianne Rossi Stumpf (Orientadora de Doutorado)**

Email: stumpfmarianne@gmail.com

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação de meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_ neste projeto de pesquisa, pois eu fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, desconfortos e benefícios e sobre as tarefas que realizaremos, todos acima listados. Minha assinatura também indica que eu recebi uma via do documento que está em duas vias, sendo uma via minha e a outra do pesquisador. Estou ciente que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento. Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e de retirar a participação de meu (minha) filho (a) do estudo, sem justificativa e sem que isso me traga prejuízo;
- da garantia de que meu (minha) filho (a) não será identificado (a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.



---

Nome do informante

---

Assinatura do informante

---

Data da Assinatura

---

Nome do pesquisador

---

Assinatura do pesquisador

---

Data da Assinatura

**Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Comunicação e Expressão  
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**Termo de cessão de dados escritos e em vídeo**

Participante nº \_\_\_\_\_

**Título da pesquisa:** Desempenho linguístico na língua de sinais brasileira de estudantes surdos de ensino médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para surdos

**\*\*ATENÇÃO\*\***

A privacidade do seu (sua) filho (a) é muito importante. Por causa disso, seus dados pessoais jamais serão veiculados nesta ou em outras pesquisas que utilizarem as suas filmagens, caso você assim determine.

Dado (s) cedido (s):

1. Dados escritos e/ou em vídeo do questionário para seleção de estudantes surdos.

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2. Os cadernos de teste da avaliação de compreensão.

Sim \_\_\_\_\_. Não \_\_\_\_\_

3. Gravar as narrações em Libras na avaliação de produção.

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

4. Você deseja que seja criado um pseudônimo para ocultar a sua identidade pessoal quando os seus dados se tornarem objeto de pesquisa?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5. Você permite que fotos e trechos de suas filmagens sejam utilizados para apresentar os resultados da pesquisa em publicações científicas, em eventos acadêmicos e em materiais didáticos relativos aos testes de avaliação de compreensão e produção da Libras?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

6. Podemos continuar utilizando as suas filmagens para as finalidades acima indicadas após o término da pesquisa de doutorado e por tempo indefinido?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do informante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do informante

\_\_\_\_\_  
Data da Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Data da Assinatura

## **APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENORES DE 18 ANOS)**

**Universidade Federal de Santa Catarina**

**Centro de Comunicação e Expressão**

**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**Doutorando:** Luiz Anotnio Zancanaro Junior (juniorlz18@gmail.com)

**Orientadora:** Marianne Rossi Stumpf (stumpfmarianne@gmail.com)

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Participante nº \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: Desempenho linguístico na língua de sinais brasileira de estudantes surdos de ensino médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para surdos, coordenada por Luiz Antonio Zancanaro Junior, cujo número para contato é 47 – 9681-2481. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Nesta pesquisa pretendemos avaliar o desempenho de estudantes surdos de ensino médio, de turmas bilíngues e de turmas de educação inclusiva em relação ao desenvolvimento linguístico com foco na compreensão e produção da Libras. Eles tiveram a aquisição da primeira língua (L1) a partir do contato com a Libras antes dos 7 anos de idade. Por meio de um teste de avaliação de compreensão e produção em Libras que contempla o uso da Libras num contexto de língua em uso, analisaremos as possíveis aplicações do teste por duas turmas diferentes.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os participantes dessa pesquisa têm de 14 a 18 anos de idade.

A pesquisa será feita no/a \_\_\_\_\_, onde você será convidado (a) a realizar um teste com atividades em Libras em um computador. Na primeira atividade será pedido que você veja os vídeos no teste de treino. Na segunda parte, após as explicações sobre a atividade, você fará o teste de avaliação: será pedido que você realize as atividades em Libras sem auxílio. Nas duas atividades você selecionará uma alternativa correta no caderno de aplicação do teste de avaliação de compreensão e em uma das atividades você produzirá em Libras através de uma filmagem o que você compreendeu dos vídeos

assistidos anteriormente; esse será o teste de avaliação da produção em Libras.

Para participar deste estudo, primeiramente o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Além disso, o responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária; por isso, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A aplicação dos testes necessitará ser filmada.

Em uma atividade do teste de produção, você necessitará ser filmado (a) para que o pesquisador possa analisar posteriormente suas produções. Assim, você pode decidir participar da pesquisa e ser filmado ou não participar da pesquisa por esse motivo ou por qualquer outro. Você ou os responsáveis por você podem solicitar uma cópia da filmagem em um DVD, sendo que essa cópia será entregue pelo pesquisador aos responsáveis, sem nenhum custo financeiro para vocês. A recusa em participar dessa pesquisa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pelo doutorando que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

A participação na pesquisa não ocasionará nenhum dano físico ou moral, sendo a duração das atividades a única inconveniência. Este estudo não deverá beneficiar você diretamente, mas sua participação certamente contribuirá para a melhoria da vida das pessoas surdas no Brasil. A sua participação afetará positivamente na educação de surdos do nosso país e nas pesquisas em testes de avaliação em Libras.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, tive oportunidade de ler esse termo e de esclarecer minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo.

O presente documento será assinado em duas vias de igual, ficando uma com o (a) participante da pesquisa (menor de idade) e outra com o pesquisador.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a professora Dr. Marianne Rossi Stumpf (número de telefone). Quaisquer dúvidas podem ser sanadas junto ao doutorando Luiz Antonio

Zancanaro Junior (número de telefone) ou junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC (CEPSH/UFSC: 48 - 3721 - 9000)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPANTES ADULTOS  
(MAIORES DE 18 ANOS)**

**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Centro de Comunicação e Expressão**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**  
**Doutorando:** Luiz Anotnio Zancanaro Junior (juniorlz18@gmail.com)  
**Orientadora:** Marianne Rossi Stumpf (stumpfmarianne@gmail.com)

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Participante nº \_\_\_\_\_

**Título do projeto:** Desempenho linguístico na língua de sinais brasileira de estudantes surdos de ensino médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para surdos.

Introdução

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado sobre um teste de compreensão e de produção em Libras, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa porque é usuário de Libras.

Por que esta pesquisa está sendo realizada?

O objetivo dessa pesquisa é avaliar o desempenho de estudantes surdos de ensino médio, de turmas bilíngues e de turmas de educação inclusiva em relação ao desenvolvimento linguístico com foco na compreensão e produção da Libras. Eles tiveram a aquisição da primeira língua (L1) a partir do contato com a Libras antes dos 7 anos de idade. Por meio de um teste de avaliação de compreensão e produção em Libras que contempla o uso da Libras num contexto de língua em uso, analisaremos as possíveis aplicações do teste por duas turmas diferentes. Para obtermos medidas de comparação, o projeto envolve também a validação dos testes elaborados com adultos surdos, proficientes em Libras.

Quais os riscos ou inconveniências de minha participação neste projeto?

Caso você aceite o convite, você será solicitado inicialmente a responder um questionário sobre sua experiência linguística. Os testes envolvem a análise dos vídeos na avaliação de compreensão, que serão apresentados em um computador. Ao participante será solicitado que selecione uma alternativa correta para cada questão. Para o outro teste de avaliação da produção será utilizado um vídeo de desenho animado com duração de um minuto, que será apresentado em um computador ao participante. Depois de assisti-lo, o participante iniciará a narrar a história em Libras a partir do vídeo que assistiu. Os resultados obtidos nos testes serão armazenados num banco de dados para posterior análise e discussão. A identidade do participante será mantida em sigilo.

A participação na pesquisa é voluntária e não ocasionará nenhum dano físico ou moral, sendo a duração dos testes a única inconveniência.

A aplicação do teste de produção em Libras necessitará ser filmada para posterior análise dos dados. As imagens não serão divulgadas sem a autorização do participante. A divulgação ou não das imagens é uma opção do participante que deve ser declarada no final deste termo.

#### Quais os benefícios do estudo?

Este estudo não deverá beneficiar você diretamente, mas sua participação certamente contribuirá para a melhoria da vida das pessoas surdas no Brasil. A sua participação afetará positivamente na educação de surdos do nosso país e nas pesquisas em testes de avaliação em Libras.

#### Você receberá algum pagamento pela participação? Há custos para participar da pesquisa?

Você não receberá nenhum pagamento, mas também não terá nenhum custo.

#### Como as minhas informações pessoais estarão resguardadas?

Caso você queira, poderemos dar-lhe um pseudônimo, substituindo o seu nome e informações pessoais na identificação da gravação, independentemente de sua imagem aparecer na gravação. Você indicará essa informação no *Termo de Cessão de Filmagens*.

O pesquisador responsável por essa pesquisa poderá fazer apresentações e publicações (inclusive a tese de doutorado) com os resultados do estudo, mas sem apresentar as suas informações pessoais, caso você assim solicite. Com relação à sua imagem nas produções em Libras, ela poderá ser veiculada nessas apresentações e publicações –



caso você assim permita –, tendo em vista que o estudo também se interessa por traçar um paralelo entre os dados em teste de avaliação da compreensão e produção em Libras.

Eu posso interromper a minha participação na pesquisa? Quais serão os meus direitos?

Caso você consinta com os termos deste documento e confirme a participação neste estudo, os seus dados ficarão à disposição do pesquisador responsável e de sua orientadora durante a pesquisa de doutorado e para futuras pesquisas após o término do doutorado, as quais poderão dar continuidade ao estudo.

A quem eu recorro para obter informações sobre dúvidas que eu possa ter sobre o estudo?

Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento. Estaremos disponíveis para responder a qualquer dúvida que possa surgir sobre este estudo. Se você tiver mais perguntas sobre o projeto ou se você tiver algum problema relacionado com a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável pelo estudo ou com sua orientadora de doutorado:

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH**

**Telefone:** (48) 3721 - 9000

**Endereço:** Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis.

**Luiz Antonio Zancanaro Junior (Doutorando)**

Email: [juniorlz18@gmail.com](mailto:juniorlz18@gmail.com)

**Prof. Marianne Rossi Stumpf (Orientadora de Doutorado)**

Email: [stumpfmarianne@gmail.com](mailto:stumpfmarianne@gmail.com)

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois eu fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, desconfortos e benefícios e sobre as tarefas que realizaremos, todos acima listados. Minha assinatura também indica que eu recebi uma via do documento que está em duas vias, sendo uma via minha e a outra do pesquisador. Estou ciente que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento. Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem justificativa e sem que isso me traga prejuízo;
- da garantia de que não serei identificado (a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Nome do informante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do informante

\_\_\_\_\_  
Data da Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome do pesquisador

---

Assinatura do pesquisador

---

Data da Assinatura

**Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Comunicação e Expressão  
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**Termo de cessão de dados escritos e em vídeo**

Participante nº \_\_\_\_\_

**Título da pesquisa:** Desempenho linguístico na língua de sinais brasileira de estudantes surdos de ensino médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para surdos.

**\*\*ATENÇÃO\*\***

A sua privacidade é muito importante. Por causa disso, seus dados pessoais jamais serão veiculados nesta ou em outras pesquisas que utilizarem as suas filmagens, caso você assim determine.

Dado (s) cedido (s):

1. Dados escritos e/ou em vídeos do questionário para seleção de estudantes surdos.

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2. Os cadernos de teste da avaliação de linguagem compreensiva.

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

3. Gravar as narrações em Libras na avaliação de produção.

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

4. Você deseja que seja criado um pseudônimo para ocultar a sua identidade pessoal quando os seus dados se tornarem objeto de pesquisa?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

5. Você permite que fotos e trechos de suas filmagens sejam utilizados para apresentar os resultados de pesquisas em publicações científicas, em eventos acadêmicos e em materiais didáticos relativos aos testes da avaliação de compreensão e produção da Libras?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

6. Podemos continuar utilizando as suas filmagens para as finalidades acima indicadas após o término da pesquisa de doutorado e por tempo indefinido?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do informante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do informante

\_\_\_\_\_  
Data da Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Data da Assinatura

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO



pós-graduação em linguística

Universidade Federal de Santa Catarina, CCE, UFSC, CPGLg, sl. 201, Trindade  
CEP 88040-870, Florianópolis, SC, Brasil - Fone: (048) 331.9581 - Fax: (048) 331.6634

E-mail: [pgl@cce.ufsc.br](mailto:pgl@cce.ufsc.br)  
<http://www.cce.ufsc.br/pgj>

Questionário para seleção de estudantes surdos de Ensino Médio em escolas inclusivas e em escolas bilíngues para fins de pesquisa sobre o “desempenho linguístico na Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do participante: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Data de nasc.: \_\_/\_\_/\_\_ Idade: \_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Nível de escolaridade: ( ) 1º ano do Ensino Médio

( ) 2º ano do Ensino Médio

( ) 3º ano do Ensino Médio

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Data da entrevista: \_\_/\_\_/\_\_

### INFORMAÇÕES SOBRE A SURDEZ E DISPOSITIVOS AUDITIVOS

01 – Qual o tipo e/ou grau da perda auditiva em cada ouvido?

#### Ouvido Direito:

( ) leve; ( ) moderado; ( ) severo; ( ) profundo; ( ) outros: \_\_\_\_\_

#### Ouvido Esquerdo:

( ) leve; ( ) moderado; ( ) severo; ( ) profundo; ( ) outros: \_\_\_\_\_

02 – Quando sua surdez foi percebida?

( ) Desde o nascimento.

( ) Até os 3 anos de idade.

( ) Após os 3 anos de idade.

03 – Você usou ou usa dispositivos auditivos?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, como você usou / usa os dispositivos auditivos?

No passado	Atualmente
( ) Sim  Início (idade): ____ Fim (idade): ____	( ) Sim  Início (idade): _____
1- Aparelho auditivo ( ) Unilateral ( ) Bilateral	1 - Aparelho auditivo ( ) Unilateral ( ) Bilateral
2 - Implante coclear ( ) Unilateral ( ) Bilateral	2 - Implante coclear ( ) Unilateral ( ) Bilateral
3 – Usava em quais contextos? ( ) Em casa ( ) Na escola ( ) No/a fonoaudiólogo/a ( ) Em momentos de lazer ( ) Outros: _____	3 – Usa em quais contextos? ( ) Em casa ( ) Na escola ( ) No/a fonoaudiólogo/a ( ) Em momentos de lazer ( ) Outros: _____

## INFORMAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LIBRAS

04- Libras:

- Quando você começou a aprender/adquirir? \_\_\_\_\_
- Onde você tinha acesso à Libras? \_\_\_\_\_
- Quais pessoas utilizavam a Libras com você? \_\_\_\_\_

05 – As pessoas usuárias de Libras com as quais você tinha contato no início da aquisição eram:

- ( ) surdas que usavam a Libras.  
 ( ) ouvintes que sabiam Libras.  
 ( ) ouvintes que não sabiam muito bem a Libras.

06 - Participa de encontros de surdos?

não  sim

Se a resposta for “SIM”

Quais?:  Associação de surdos  Religião  outro: \_\_\_\_\_

## INFORMAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA

07 – Marque um X nos espaços abaixo, indicando se os membros da sua família são surdos ou ouvintes.

Família	Ouvinte	Surdo	Se comunica em Libras?
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> não; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> médio; <input type="checkbox"/> bom; <input type="checkbox"/> fluente
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> não; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> médio; <input type="checkbox"/> bom; <input type="checkbox"/> fluente
Quantos irmãos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> não; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> médio; <input type="checkbox"/> bom; <input type="checkbox"/> fluente
Quantas irmãs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> não; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> médio; <input type="checkbox"/> bom; <input type="checkbox"/> fluente
Avó materna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> não; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> médio; <input type="checkbox"/> bom; <input type="checkbox"/> fluente
Avô materno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> não; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> médio; <input type="checkbox"/> bom; <input type="checkbox"/> fluente
Avó paterna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> não; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> médio; <input type="checkbox"/> bom; <input type="checkbox"/> fluente
Avô paterno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> não; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> médio; <input type="checkbox"/> bom; <input type="checkbox"/> fluente

08 – Você tem algum familiar ou parente surdo com quem você teve mais contato?

não  sim

Se a resposta for “SIM”:

a - Qual? : \_\_\_\_\_

b - Tipo de comunicação:  Libras  português oral  gesto

c – De quais encontros de surdos seu familiar participa? \_\_\_\_\_



**INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

09 - Escola(s) frequentada(s):

- A. ( ) Classe especial, para **Surdos com proposta oralista**.  
Especifique:  
Início (série/ano): \_\_\_\_\_  
Fim (série/ano): \_\_\_\_\_
- B. ( ) Escola regular **inclusiva sem intérprete de Libras**.  
Especifique:  
Início (série/ano): \_\_\_\_\_  
Fim (série/ano): \_\_\_\_\_
- C. ( ) Escola regular **inclusiva com intérprete de Libras**.  
Especifique:  
Início (série/ano): \_\_\_\_\_  
Fim (série/ano): \_\_\_\_\_
- D. ( ) **Sala de AEE** (Atendimento Educacional Especializado) na escola regular inclusiva com o ensino de Libras com professores ouvintes sem a presença do professor/instrutor surdo.  
Especifique:  
Início (série/ano): \_\_\_\_\_  
Fim (série/ano): \_\_\_\_\_
- E. ( ) **Sala de AEE** (atendimento educacional especializado) na escola regular inclusiva com o ensino de Libras com professores ouvintes **junto com professor/instrutor surdo**.  
Especifique:  
Início (série/ano): \_\_\_\_\_  
Fim (série/ano): \_\_\_\_\_
- F. ( ) Escola para **Surdos com proposta bilíngue**.  
Especifique:  
Início (série/ano): \_\_\_\_\_  
Fim (série/ano): \_\_\_\_\_

AGRADEÇO PELA PARTICIPAÇÃO!!

**APÊNDICE E – APLICAÇÃO DE TESTE DE DEMONSTRAÇÃO  
DA COMPREENSÃO E DA PRODUÇÃO**

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

**APLICAÇÃO DE TESTE DE DEMONSTRAÇÃO  
DA COMPREENSÃO E DA PRODUÇÃO**

**Participante nº \_\_\_\_\_**

**Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_**

**Idade: \_\_\_\_\_**

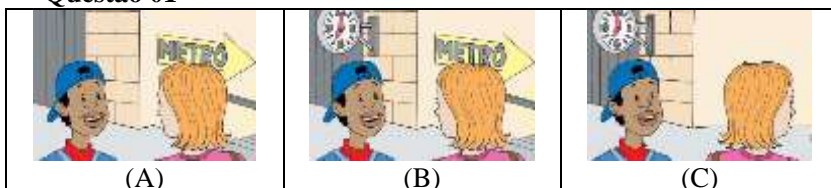
**DOCTORANDO: LUIZ ANTONIO ZANCANARO JUNIOR - UFSC**

## TESTE DE DEMONSTRAÇÃO

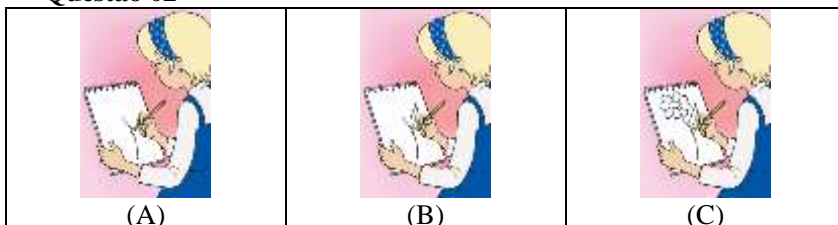
### TAREFA 02:

Você assistirá em Libras a cada questão, podendo assisti-la uma segunda vez, se for necessário. Assista aos vídeos na ordem proposta, ou seja, primeiramente a questão um e posteriormente a questão dois. Para cada questão são apresentadas 3 (três) imagens diferentes como respostas. Assinale a alternativa correta com um “ (X) ”.

#### Questão 01



#### Questão 02



### TAREFA 01:

Você assistirá a um vídeo em Libras para cada questão, podendo assisti-lo uma segunda vez, se for necessário. Você deve assistir os vídeos na ordem proposta, ou seja, assistir primeiro o vídeo um e depois o vídeo dois. Para cada questão são apresentadas 4 (quatro) alternativas diferentes de respostas (A, B, C e D). Assinale a alternativa correta com um “ (X) ”.

<b>QUESTÃO 1</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>QUESTÃO 2</b>	(A)	(B)	(C)	(D)

**APÊNDICE F – APLICAÇÃO DE TESTE DE AVALIAÇÃO DA  
COMPREENSÃO**

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

**APLICAÇÃO DE  
TESTE DE AVALIAÇÃO DA  
COMPREENSÃO**

**Participante nº \_\_\_\_\_**

**Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_**

**Idade: \_\_\_\_\_**

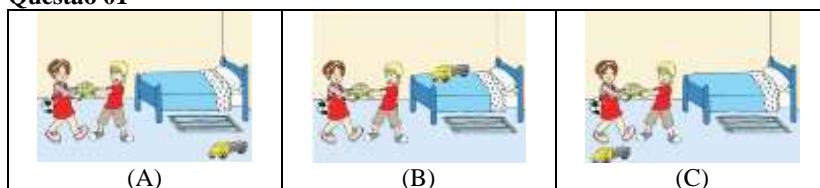
**DOUTORANDO: LUIZ ANTONIO ZANCANARO JUNIOR - UFSC**

## TESTE DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO

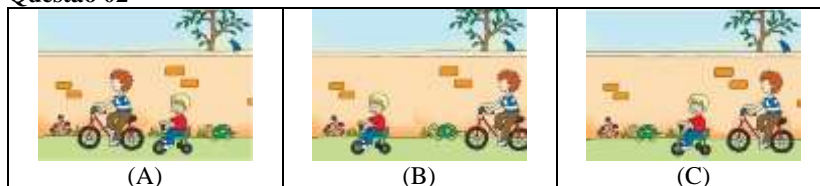
### TAREFA 01:

Você assistirá em Libras a cada questão, podendo assisti-la uma segunda vez, se for necessário. Assista os vídeos na ordem proposta, ou seja, primeiramente a questão um e posteriormente a questão dois. Para cada questão são apresentadas 3 (três) imagens diferentes como respostas. Assinale a alternativa correta com um “(X)”.

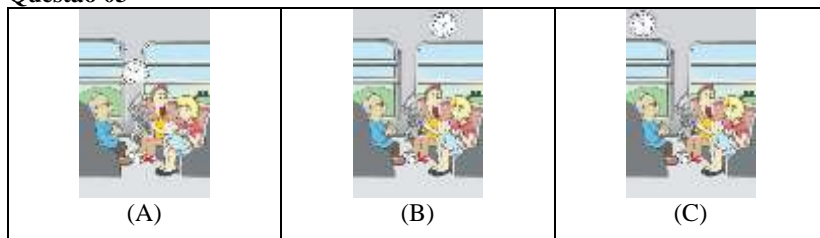
#### Questão 01



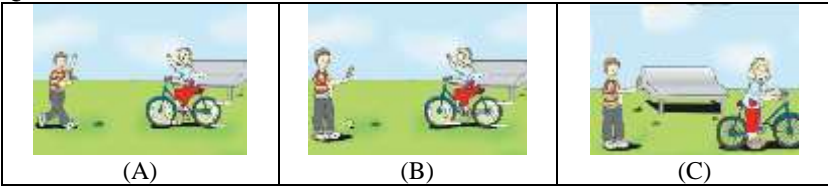
#### Questão 02



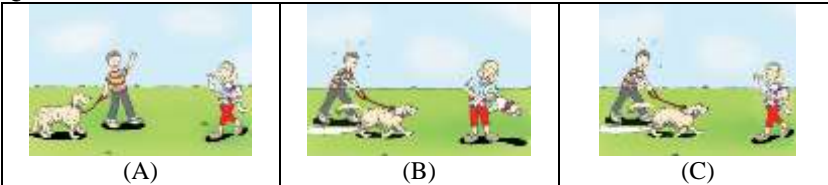
#### Questão 03



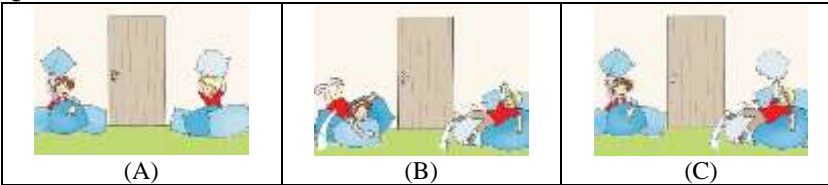
**Questão 04**



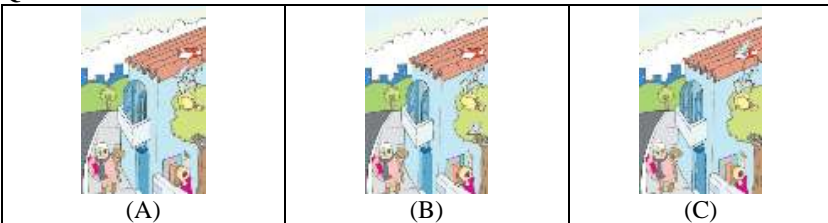
**Questão 05**



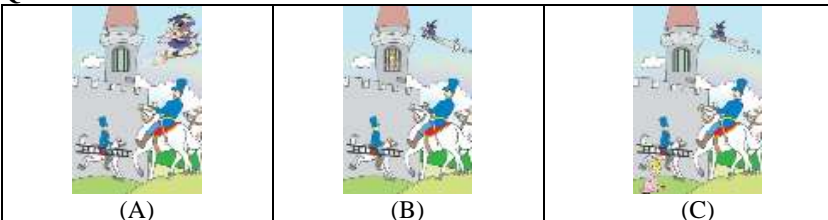
**Questão 06**

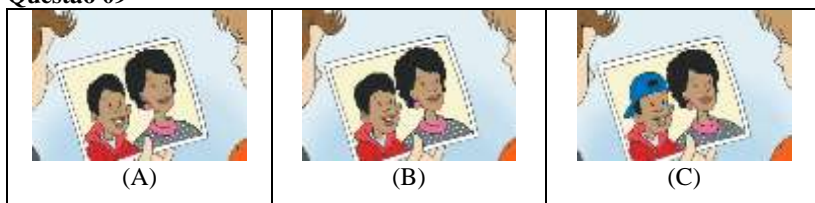
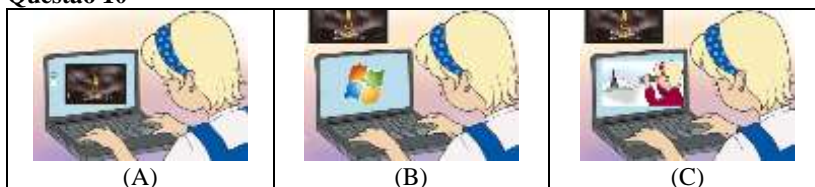


**Questão 07**



**Questão 08**



**Questão 09****Questão 10****TAREFA 02:**

Você assistirá a um vídeo em Libras para cada questão, podendo assisti-lo uma segunda vez, se for necessário. Você deve assistir os vídeos na ordem proposta, ou seja, assistir primeiro o vídeo um e depois o vídeo dois. Para cada questão são apresentadas **4** (quatro) alternativas diferentes de respostas (**A**, **B**, **C** e **D**). Assinale a alternativa correta com um “(X)”.

<b>QUESTÃO 1</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>QUESTÃO 2</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>QUESTÃO 3</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>QUESTÃO 4</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>QUESTÃO 5</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>QUESTÃO 6</b>	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>QUESTÃO 7</b>	(A)	(B)	(C)	(D)

<b>QUESTÃO 8</b>	<b>( A )</b>	<b>( B )</b>	<b>( C )</b>	<b>( D )</b>
<b>QUESTÃO 9</b>	<b>( A )</b>	<b>( B )</b>	<b>( C )</b>	<b>( D )</b>
<b>QUESTÃO 10</b>	<b>( A )</b>	<b>( B )</b>	<b>( C )</b>	<b>( D )</b>



## **APÊNDICE G – APLICAÇÃO DE TESTE DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO**

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

### **APLICAÇÃO DE TESTE DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO**

**Participante nº** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**DOUTORANDO:** LUIZ ANTONIO ZANCANARO JUNIOR - UFSC  
**TESTE DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO EM LIBRAS**

#### **TAREFA 03:**

Você assistirá o desenho animado “**Mr Bean** – Prison Break” com duração de 1 (um) minuto, você poderá repeti-lo até duas vezes. Em seguida você fará a narração desse desenho em Libras, que será gravada em vídeo.